

PSIUN – AIDE numérique
CFOAD
4, boulevard Gabriel
BP 17270
21072 Dijon Cedex



Master 2^{ème} année
« Professionnel du FLE/S, FLS-sco et FOS
Expertise, conception et organisation »

Conception d'une séquence didactique : introduire la presse écrite dans la pratique de classe des enseignants en UPE2A et UPS.

Mémoire de stage réalisé sous la direction de Marie Josèphe Berchoud,
Professeure des Universités en sciences du langage.

Nicolas TEISSEBRE – N° étudiant : 14014166
Année universitaire 2014-2015 – 2^{ème} session

Table des matières

Avant-propos en contexte et hors contexte	4
Remerciements	5
Introduction	7
I – Présentation du contexte et cadrage théorique	15
1.1 – Le CASNAV	15
1.2 – Les UPE2A et les EANA	20
1.3 – Les UPS et les EFIV	35
II – Elaboration du projet de stage et émergence de la problématique	49
2.1 – Genèse du projet	49
2.2 – Organisation de mon stage	50
2.3 – Principes didactiques de mon intervention : recherche-action et perspective actionnelle	52
2.4 – Analyse des besoins des publics et émergence de la problématique ..	54
2.5 – La presse à l'école	58
III – Conception et mise en place de la séquence	63
3.1 – Quelques principes directeurs	63
3.2 – Conception de la séquence et explicitation des choix effectués	64
3.3 – La séquence mise en place	65
IV – Analyse, bilan et perspectives	90
4.1 – Difficultés rencontrées	90
4.2 – Les apports de la séquence chez les élèves	96
4.3 – Conception de supports pédagogiques	105
4.4 – Perspectives	107
4.5 – Mon expérience de stage en lien avec mon année de formation et mon positionnement professionnel	111
Conclusion	113
Glossaire des sigles	115
Bibliographie	117
Annexes	121
Index et résumé	192

Avant-propos en contexte et hors contexte

« - Est-ce qu'il y en a un parmi vous qui sait ce qu'est un "fait divers" ?

(Silence)

- Personne ?

- Si, c'est un meurtre qui a pas eu lieu l'hiver.

(éclat de rire général) »

Extrait d'un échange entre un élève et moi-même, dans une unité pédagogique spécifique pour enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, lors de la séquence autour de la presse mise en place pendant mon stage.

« Les trois sens d'apprendre : Apprendre que (information), Apprendre à (apprentissage), Apprendre (intransitif – fait de comprendre quelque-chose). En plus de l'information, de l'apprentissage, de l'étude, il y aurait une quatrième forme d'apprendre, la plus importante [...] et qu'on pourrait exprimer par la fameuse expression : "apprendre à être". Cette belle expression est pourtant un slogan, ambigu comme ils le sont tous, et dont un des sens peut consister dans le mépris de toute étude méthodique et de toute vie intellectuelle. Comme si l' "être" de l'homme n'était pas aussi la possibilité de s'informer, de faire, de comprendre ! L'anti-intellectualisme, comme l'intellectualisme, mutile l'homme de toute une part de lui-même. Il est d'ailleurs la philosophie explicite du fascisme ; et ce n'est pas un hasard. Là où l'homme renonce à comprendre, le pouvoir est sans limite. [...] Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre ».

Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, 1980, Paris, Presses Universitaires de France.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser des remerciements particuliers à Hélène Dugros, formatrice au CASNAV de Toulouse et référente de mon stage. Merci à elle pour ses conseils et sa disponibilité.

Mes remerciements vont également à Yves Chevillard, directeur du CASNAV de Toulouse, Patricia Paradis, Isabelle Cévennes, José Ségura, formateurs, ainsi que Françoise Groc, secrétaire du CASNAV. Ce fut un réel plaisir et une expérience enrichissante de travailler avec eux, aussi bien humainement que professionnellement.

Merci également aux enseignantes qui m'ont permis d'intervenir dans leur classe. Leur aide et leurs conseils me furent très précieux. Merci aux élèves pour leur accueil et leur enthousiaste participation. Je leur souhaite à tous plein de réussite, tant dans leur parcours scolaire qu'en dehors.

Je remercie Marie Joséphe Berchoud, pour sa disponibilité pendant mon stage et ses conseils pour la rédaction de ce mémoire.

Je remercie aussi Marion « Goute » pour ses relectures.

Enfin, je remercie mes parents pour leur présence et leur inconditionnel soutien depuis de nombreuses années.

Introduction

« - Ah non, je ne parle pas anglais, moi. Je suis française.

- Le français, je le parle très mieux qu'vous et je vous merde ! ».

Cet échange n'a jamais eu lieu mais j'aime à l'imaginer parfois. Les premiers propos, bien réels, sont de Marine Le Pen lorsqu'elle s'est rendue aux Etats-Unis en avril 2015. La réponse quant à elle est tirée du sketch « Le Clochard Analphabète » de Coluche et attribuée à Ahmed, personnage à moitié fictif issu de son imaginaire. Lorsque j'ai entendu les propos tenus par Marine Le Pen, sous entendant qu'être français signifie ne parler que français et très bien français, j'ai dans un premier temps été consterné, puis révolté. Après réflexion j'en ai ri, me disant qu'après tout, ils n'étaient pas si surprenants venant d'elle. J'en suis arrivé à me dire, avec un parti pris assumé, qu'Ahmed aurait été le mieux à même de lui répondre. J'aime imaginer cet échange, d'une part parce qu'il m'amuse et d'autre part parce qu'il suscite des questionnements, par exemple, dans ce cas précis : Etre français se mesure-t-il à la capacité de parler français ? Parler une langue étrangère fait-il d'un individu quelqu'un de moins français qu'un autre ? Un individu peut-il être français s'il ne maîtrise pas complètement la langue française ? De manière plus générale, ces propos soulèvent de nombreuses questions liées, entre autres, à la langue (terme utilisé ici dans le sens d'un « système d'expression et de communication propre à groupe social »¹), d'apprentissage d'une langue étrangère, d'intégration, d'identité. Les liens et les articulations entre toutes ces notions ne sont pas étrangers au fait que je me sois tourné vers l'enseignement et la formation dans le domaine du français langue étrangère (désormais FLE).

Je ne peux pas dire que les apprentissages des langues étrangères aient été chez moi l'objet de nombreux questionnements au cours de mon parcours scolaire. J'ai grandi en milieu rural, les rares confrontations avec les

¹ *Le Petit Robert 2013*, Dictionnaires Le Robert, 2012.

langues étrangères prenaient place dans le cadre de mes cours d'anglais et d'espagnol ainsi que lors de voyages linguistiques. Je n'ai pas non plus de souvenir marquant d'un échange avec un non-francophone au cours duquel il aurait fallu que je m'échine à tenter de comprendre ce qu'il souhaitait me dire en français. Bref, l'altérité linguistique ne faisait pas partie de mes habitudes et n'attisait pas particulièrement ma curiosité. Mes premiers questionnements par rapport aux langues remontent à 2007 et ma rencontre avec une étudiante allemande venue validée un semestre en France dans le cadre du programme de mobilité étudiante Erasmus. Mon anglais plus qu'approximatif de l'époque ne nous permettait pas d'avoir une langue d'échange neutre, elle faisait donc l'effort de s'exprimer en français, je prenais le temps de comprendre et de lui expliquer certaines choses. La même année, je me suis rendu au Québec et je me suis confronté à une variété du français nouvelle pour moi. J'étais à la fois émerveillé et déconcerté par tant d'incompréhension lors de mes échanges avec les autochtones alors que je m'attendais simplement à découvrir un nouvel accent. Ces deux expériences m'ont donné le goût du voyage et ont éveillé une certaine curiosité vis-à-vis des langues étrangères.

L'année suivante, après avoir validé un DUT Animation Sociale et Socio-culturelle et une Licence Professionnelle Intervention sociale / Développement Local, je suis parti en Irlande pendant un an. J'avais besoin de m'évader un peu et je voulais aussi profiter de cette année pour améliorer mon anglais. En arrivant, j'ai encore pu m'apercevoir que mes compétences étaient bien en deçà de ce que laissaient présager les nombreuses années passées à étudier cette langue. Les premiers mois ont été difficiles du fait d'interactions trop peu nombreuses avec des non francophones, notamment les personnes avec qui je vivais ; mais également les gens que je pouvais rencontrer au quotidien. C'est au cours de ces premiers mois en Irlande que j'ai commencé à m'interroger sur le lien entre apprentissage d'une langue et intégration, me rendant compte que ma propre intégration ne pouvait se passer que par une nécessaire amélioration de mes compétences en anglais. A la fin de cette année 2008, la réponse était claire : l'intégration dans un pays étranger passait nécessairement par l'apprentissage de la langue parlée dans celui-ci. Aujourd'hui, j'admets volon-

tiers que ce raisonnement est simpliste et que d'autres paramètres entrent en ligne de compte.

A mon retour en France, satisfait de pouvoir pratiquer couramment et de manière autonome une autre langue que le français, mais également rassuré de pouvoir me confronter à des non-francophones du fait du caractère « international » dont bénéficie la langue de Shakespeare, je me suis lancé dans des projets de mobilité internationale et de volontariat via le biais du monde associatif. J'ai d'abord animé des projets réunissant des bénévoles des quatre coins du monde, apportant avec eux leurs cultures et leurs langues. Ils me demandaient souvent quels étaient les mots de base et les rudiments pour se débrouiller en France. Je leur donnais alors les traductions de « Kiitos » (merci » en finnois), « Merhaba » (« Salut » en turc), « Sorry » (« pardon » en anglais) et autres « Eine Tüte brauche ich nicht » (« Je n'ai pas besoin de sac plastique » en allemand). Au fil de ces expériences, je me rappelle m'être questionné sur les besoins langagiers d'un volontaire venant passer un mois en France pendant ses vacances, sans vraiment pousser très loin la réflexion. Puis, au sein de la même association, j'ai effectué un service civil volontaire, ancienne version de l'actuel Service Civique, au cours duquel j'ai côtoyé des volontaires internationaux qui devaient parvenir à combler des besoins langagiers différents, du fait de la plus longue durée de leur séjour en France. Il ne s'agissait plus d'apprendre quelques mots pour se débrouiller, mais bien de développer des compétences langagières écrites et orales leur permettant d'être autonome, de travailler avec des francophones, de faire face aux diverses situations du quotidien, de procéder à des démarches administratives. C'est ainsi que j'ai assisté, en tant qu'observateur curieux, à mes premiers cours de FLE. J'ai ensuite été embauché dans cette association pendant dix-huit mois, période au cours de laquelle j'ai continué à fréquenter bénévoles et volontaires internationaux. C'est à cette période que j'ai également mis un pied dans le domaine de la formation. Il s'agissait alors de former des animateurs qui allaient accueillir les bénévoles sur les différents projets. Cette expérience n'est pas non-plus étrangère à ma situation actuelle d'étudiant en didactique du FLE.

Puis j'ai senti petit à petit le désir de changer d'orientation professionnelle. En février 2012, je quittais mon travail et commençais à préparer un départ en Allemagne à l'automne suivant. C'est assez naturellement que je me suis tourné vers la didactique du FLE. En regardant, le contenu des formations universitaires, j'y ai trouvé des enseignements qui correspondaient aux réflexions que j'avais envie de pousser. C'est ainsi qu'en octobre 2012, fraîchement arrivé outre-Rhin, j'entamais des études à distance en vue d'obtenir un Diplôme Universitaire – Mention FLE des Licences. En parallèle, ne parlant pas un mot d'allemand, je décidais de m'inscrire à des cours intensifs, car à l'instar de mes premiers mois en Irlande, j'étais frustré de ne pas pouvoir parler la langue du pays qui m'accueillait et j'y voyais encore une fois un frein à mon intégration. Cette année de cours en situation d'immersion linguistique, au delà de m'avoir permis d'apprendre une langue nouvelle, a nourri ma réflexion quant à l'enseignement/ apprentissage des langues et l'enseignement/ apprentissage du FLE. Les va-et-vient entre mes études et mon quotidien étaient nombreux et bénéfiques. J'étais passionné par ce que j'étudiais et j'étais très intéressé par la multitude des situations professionnelles qui pouvaient s'ouvrir à moi (enseignement du FLE à l'étranger, du français langue seconde (FLS) en contexte francophone, du français langue de scolarisation (FLSCO) en contexte scolaire francophone, etc.), et j'ai décidé de poursuivre dans cette voie et me suis inscrit l'année suivante en première année de Master FLE à l'Université Stendhal de Grenoble. Je suis retourné en France en janvier 2014 et j'ai décidé d'orienter mon mémoire sur les questions d'apprentissage d'une langue, d'intégration, d'identité. Au même moment, j'ai eu l'opportunité de rencontrer un formateur du Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) de l'académie de Toulouse qui a pris le temps de me parler de son travail, du rôle et des missions du CASNAV. Je lui ai parlé de mon projet de mémoire et il m'a convié à assister trois jours plus tard à une journée de regroupement académique sur le dispositif « Ouvrir l'Ecole aux parents pour Réussir l'Intégration » (OEPRE), dispositif qui proposait aux parents allophones ayant des enfants scolarisés en France de bénéficier de cours de français dont les

trois objectifs étaient l'acquisition de compétences en langue française, une meilleure connaissance du fonctionnement du système éducatif français, une meilleure connaissance des principes et des valeurs de la République française. Je décidais alors de centrer ma réflexion sur ce dispositif en particulier car les trois notions précédemment s'y retrouvaient. En effet, l'enseignement du français à des parents allophones visait ici un objectif global d'intégration (comme mentionné dans le nom-même du dispositif). De plus, apprentissage d'une langue et intégration dans une nouvelle organisation sociale et sociétale suscite nécessairement des questionnements liés à l'identité individuelle et collective. Travailler sur le dispositif OEPRI allait me permettre d'approfondir ces notions et d'aller plus loin dans les questionnements qui étaient les miens depuis quelques années. Par ailleurs, cela me permettait d'en apprendre plus sur le fonctionnement et les missions du CASNAV avec qui je suis resté en contact tout au long du travail de recherche et de rédaction de mon mémoire, afin d'obtenir des données et des contacts de professionnels intervenant sur ce dispositif.

De fil en aiguille, l'idée d'effectuer un stage au sein du CASNAV, dans l'éventualité d'une deuxième année en Master FLE, m'est venue à l'esprit. Après obtention de ma première année, j'ai décidé de poursuivre mes études dans la foulée. Je me suis alors inscrit en deuxième année de Master « Professionnels du FLE/FLS-sco et FOS » proposée par l'Université de Bourgogne. Sachant que je pouvais effectuer mon stage au CASNAV de Toulouse, les enseignements proposés ont beaucoup motivé cette décision, notamment les cours d' « ingénierie de la formation » et l'option « didactique alternative du FLE/FLS » que j'allais pouvoir mettre en pratique au sein de cette structure. Par ailleurs, j'étais motivé à l'idée d'intégrer ce service de l'Education Nationale afin d'affiner mes connaissances sur celle-ci, de mieux en comprendre certains rouages. L'idée de départ était, dans la lignée de mon mémoire de première année, de mettre sur pied un projet de stage en lien avec le dispositif OEPRI. Cela s'est finalement avéré impossible car durant la période à laquelle j'ai effectué mon stage, les cours mis en place dans ce cadre avaient déjà tous com-

mencé et il n'y avait pas de poste vacant me permettant d'intervenir. J'ai alors discuté avec les formateurs du CASNAV sur les autres possibilités qui s'offraient à moi. J'ai proposé l'idée de concevoir, mettre en place et évaluer des ateliers d'écriture autour de la presse écrite. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), dont la prise en charge de la scolarisation fait partie des missions premières des CASNAV, rencontrent avant tout, pour des raisons qui seront exposées dans ce mémoire de stage, des difficultés d'apprentissage du français écrit, d'où la volonté de développer les compétences de production et compréhension écrite. En outre, j'avais envie de me servir de la presse écrite comme support de travail car elle m'a toujours semblé sous-utilisée en classe. De plus, j'ai toujours vu des journaux chez moi et je mesure la place qu'elle occupe dans le développement des connaissances d'un individu, dans sa compréhension du monde, dans le développement de son esprit critique. Cependant, lire la presse ça s'apprend, de même que comprendre et saisir les codes de l'écriture journalistique. C'est ainsi que nous sommes tombés d'accord avec les formateurs du CASNAV sur ce qui allait être le thème de mon stage. Enfin, intervenir auprès de ces publics me permettait de développer ma réflexion quant au lien entre apprentissage d'une langue et intégration en y ajoutant la notion d' « inclusion », qui est le principe directeur des dispositifs d'accueil mis en place pour ces élèves. Les EANA et les EFIV sont en effet accueillis dans des dispositifs d'accueil où leurs spécificités sont prises en compte mais ils sont inscrits en cursus ordinaire, comme les autres élèves, en tenant compte de leurs âges et de leurs niveaux.

Mon stage au CASNAV s'est déroulé entre janvier et avril 2015. Je suis intervenu auprès de trois dispositifs accueillant des EANA et deux dispositifs accueillant des EFIV. La séquence mise en place est le fruit d'un travail de recherche mais également d'adaptation aux contraintes du terrain et aux différents contextes. Elle m'a permis de créer des supports pédagogiques accessibles aux enseignants depuis le site Internet du CASNAV, ce qui faisait partie d'un des accords que nous avons passés. J'ai envisagé de nombreuses pistes

de travail. De nombreuses lectures, la confrontation directe avec les élèves et la prise en compte de leurs besoins et de leurs connaissances déjà acquises m'ont conduit à revoir sans cesse les orientations à donner à mon travail, pour finalement voir émerger la problématique finale qui allait guider la conception et la mise en place de mes séquences et à laquelle je souhaitais répondre :

« Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique ? Au-delà, favorise-t-elle une meilleure compréhension de la société d'accueil ? Quelles ressources pédagogiques concevoir et diffuser pour permettre à des enseignants de FLS-Sco d'intégrer cette question dans leurs pratiques de classe ? ».

L'objectif du présent mémoire de stage est de faire état de la globalité de mon travail, des premières réflexions à l'évaluation de la séquence, en passant par les raisons m'ayant poussé à m'arrêter sur cette problématique et les différentes séances mises en place. Pour cela, ce document s'articule autour de quatre parties distinctes. La première me permet de détailler le contexte au sein duquel je suis intervenu. J'y présente le CASNAV de Toulouse, son organisation, son rôle et ses missions. J'aborde ensuite les caractéristiques des EANA et des EFIV, ainsi que celles des dispositifs au sein desquels ils sont accueillis (cadre institutionnel, organisation, fonctionnement). Je présenterai aussi plus spécifiquement les cinq dispositifs dans lesquels je suis directement intervenu.

La deuxième partie est consacrée aux différentes étapes de ma réflexion qui m'ont conduit à traiter la problématique énoncée précédemment. J'y aborde la genèse du projet, l'organisation pratique de mon stage, les principes didactiques qui ont guidé mon travail, la prise en compte des besoins des élèves auprès desquels je travaillais, le traitement de la presse écrite à l'école.

La troisième partie fait état des séquences conçues et menées auprès des élèves. Plutôt que de procéder à une présentation chronologique, j'ai préféré aborder cela sous l'angle des notions autour desquelles se sont structurées les séances et du travail effectué par les élèves, parmi lesquelles celle, générale, de « presse écrite, de « rubrique, de Une, d'article de presse, les caractéristiques de l'écriture journalistique, les notions linguistiques ciblées, l'écriture

d'un article, la création d'un journal de classe, l'évaluation des acquis des élèves.

Enfin, la quatrième et dernière partie de ce mémoire me permettra de faire le bilan de mon travail, de pointer les difficultés rencontrées ainsi que ce qui a fonctionné. L'analyse des éléments mis en exergue me conduira ensuite à envisager les perspectives à donner à mon travail, de mentionner ce que cette expérience m'a apporté d'un point de vue personnel et professionnel, en dialogue avec la formation du Master 2 professionnel dispensé par l'Université de Bourgogne.

I – Présentation du contexte et cadrage théorique

Comme le montre le sommaire, le lecteur pourra trouver en annexe un lexique des sigles utilisés, car ceux-ci sont nombreux dans l'univers de l'éducation nationale, et en particulier dans le domaine visé par ce mémoire : un contexte à la fois singulier et ordinaire, puisqu'il fait partie des dispositifs prévus par l'Éducation nationale.

1.1 – Le CASNAV

1.1.1 – Éléments historiques

Créés en 1975, les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont les premières entités ayant des missions similaires aux actuels centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). A l'époque, elles étaient, comme leur nom l'indique, en charge des questions d'accueil et de scolarisation des enfants migrants et de la formation des professionnels intervenants auprès d'eux. Puis la circulaire du 9 octobre 1990 est venue élargir le champ d'intervention et de compétence des CEFISEM, en répondant à de « nouveaux besoins : accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire, prévention de la violence, actions partenariales et réponses à des besoins éducatifs spécifiques »². Cet élargissement des compétences des CEFISEM était concomitant avec un afflux moindre de nouveaux arrivants. Cette tendance s'est à nouveau inversée à la fin des années 1990, période au cours de laquelle de jeunes étrangers sont arrivés en nombre en ayant parfois une scolarité très irrégulière. Cette évolution a suffi à ce que les CEFISEM se recentrent sur l'accueil et la scolarisation des enfants migrants. « Par ailleurs, la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à

² Circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002

l'accueil et à l'habitat des gens du voyage [...] crée des conditions plus favorables à une amélioration de la scolarisation des enfants du voyage »³.

Ces différentes évolutions ont conduit à changement d'appellation des CEFISEM. La circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002 crée alors les centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) afin de « recentrer leur action (*celle des CEFISEM, j'ajoute*) dans un domaine essentiel : l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. Pour cela, l'action des CEFISEM doit être dirigée en priorité vers les personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation (CLIN) et en classe d'accueil (CLA) et qui peuvent accueillir également des élèves de plus de 16 ans »⁴.

Le sigle est resté inchangé mais CASNAV signifie désormais centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Sauf précision contraire, c'est à cette appellation qu'il sera désormais fait référence, dans la suite de ce mémoire. Ce changement a été introduit par la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, qui précise en outre l'organisation et les missions des CASNAV.

1.1.2 – Organisation et missions du CASNAV de Toulouse

Les CASNAV sont des services œuvrant « auprès [des] recteurs et des directeurs académiques sur les dossiers des élèves allophones nouvellement arrivés [(désormais EANA)] et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs [(désormais EFIV)] »⁵. Chaque CASNAV dispose d'une organisation spécifique, dépendant des besoins repérés sur le terrain. Le recteur nomme un responsable parmi les personnels d'inspection de l'Académie et les membres de chaque équipe sont nommés en fonction de leurs expériences et de leurs

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Circulaire n° 2012-143 du 02-10-2012

formations, en lien bien entendu avec les publics allophones et/ou issus de familles itinérantes. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, le CASNAV de Toulouse était composé de six personnes :

- Yves Chevillard, IA-IPR (inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional) d'allemand, directeur du service;
- Patricia Paradis, professeur des écoles, chargée du dossier « élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs » ;
- Hélène Dugros, certifiée de Lettres Modernes, formatrice à mi-temps sur les questions relatives aux EANA du second degré et aux EFIV ;
- José Ségura, professeur des écoles, formateur sur les questions relatives aux EANA du premier degré ;
- Isabelle Cévennes, certifiée d'Histoire-Géographie, formatrice sur les questions relatives aux EANA du second degré ;
- Françoise Groc, secrétaire stagiaire.

Les compétences des CASNAV portent sur l'organisation de la scolarité des EANA et des EFIV. A ce titre, le CASNAV de Toulouse, à l'instar de ses homologues, a trois missions principales. La première est une mission d'expertise pour laquelle, en lien étroit avec le service statistique de l'académie et les services départementaux, il est « responsable de la constitution et de l'actualisation d'un tableau de bord quantitatif et qualitatif [...] regroupant des données sur l'état de la scolarisation des deux publics »⁶. Il s'agit là d'un travail de collecte d'informations sur les effectifs d'EANA et d'EFIV (entre autre établissements fréquentés, en dispositif ou pas, classe d'inscription, âge, sexe). Cette collecte d'informations concerne aussi les moyens mis à disposition de ces élèves. L'idée est d'avoir une vision d'ensemble exhaustive afin de mettre en place « la politique et la stratégie académiques en faveur de l'inclusion des élèves issus de familles itinérantes et des élèves allophones »⁷.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

La deuxième mission du CASNAV de Toulouse est une mission « de coopération et de médiation »⁸. Le service est l'interlocuteur privilégié des services départementaux, des établissements, des enseignants, des familles, mais également parfois des communes et des services sociaux, sur les questions qui entrent dans ses champs de compétences. A ce titre, le CASNAV joue un rôle non-négligeable dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme en informant les différents acteurs des possibilités de scolarisation pour tel ou tel élève, tenant compte de la singularité de chaque situation.

Enfin, le CASNAV est également un centre de formation. Les formateurs du CASNAV sont chargés de mettre sur pied des actions de formations à destination des professeurs du premier degré et des enseignants du second devant faire face aux problématiques que soulève la scolarisation des EANA et des EFIV. Ces formations entrent dans le cadre du plan académique de formation (PAF) mais les formateurs peuvent également intervenir à la demande d'un établissement dans le cadre « d'animations pédagogiques, de participation à des conseils des maîtres et des visites d'école »⁹ (premier degré), ainsi que dans le cadre de « formations d'initiative locale (FIL) et de visites d'établissement »¹⁰ (second degré). A cette mission de formation se greffe celle de se tenir comme un centre privilégié de ressources pédagogiques. En effet, Le CASNAV dispose de nombreux manuels, fiches pédagogiques, ouvrages théoriques de référence et autres revues que le personnel pédagogique des établissements scolaires, des étudiants, peuvent venir consulter et emprunter.

Par ailleurs, le CASNAV de Toulouse gère, conjointement avec la Direction des examens et concours du rectorat, l'organisation du DELF scolaire (diplôme d'études en langue française). En outre, il est habilité par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en tant que centre d'examens et forme chaque année de nouveaux examinateurs-correcteurs des épreuves du DELF.

⁸ Ibid.

⁹ Y. Chevillard, directeur du CASNAV de Toulouse, *Lettre de rentrée 2014*.

¹⁰ Ibid.

Il permet également à des enseignants de passer la Certification complémentaire en FLS (français langue seconde), délivrée par les Rectorats, afin de leur permettre de valider des compétences particulières dans ce domaine. Cette certification est plus que souhaitable pour tout enseignant souhaitant postuler sur un poste à profil correspondant à une UPE2A.

Enfin, le CASNAV de Toulouse est partie prenante du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves » (OEPRE). Il a été mis en place au sein de l'académie lors de l'année scolaire 2009-2010, il permet à des parents d'élèves allophones de bénéficier d'une centaine d'heures de cours (ciblant trois axes : l'acquisition de la langue française, la connaissance du fonctionnement du système éducatif en France, la connaissance des valeurs de la République française et leur mise en œuvre dans la société). Le dispositif est piloté par la direction académique de la Haute-Garonne (31) et par la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS).

Le CASNAV organise chaque année une action de formation à destination des enseignants intervenant dans ce dispositif et coordonne un blog permettant de mutualiser des ressources pédagogiques.

Je viens de faire une présentation historique des CASNAV, ainsi que de l'organisation et les missions du CASNAV, structure au sein de laquelle j'ai effectué mon stage. Par ce biais-là, j'ai pu concevoir, mettre en place et évaluer une séquence autour de la presse écrite au sein de trois unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et de deux unités pédagogiques spécifiques (UPS) auprès d'enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Dans les parties 1.2 et 1.3 qui vont suivre, je vais présenter le cadre officiel dans lequel s'inscrivent ces dispositifs, exposer les caractéristiques de leurs publics et présenter plus concrètement ceux dans lesquels je suis intervenu.

1.2 – Les UPE2A et les EANA

1.2.1 – Le dispositif UPE2A

En France, l'instruction est un droit constitutionnel, mais c'est également une obligation pour les enfants de 6 à 16 ans, comme le rappelle la circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012 :

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants ».

Parmi ces actions particulières, on trouve le dispositif des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, ou UPE2A, dispositif d'accueil par lequel « transitent » les élèves allophones dont la maîtrise de la langue française n'est pas suffisante pour intégrer le cursus scolaire normal. Il est important d'insister sur le fait qu'il s'agit d'un dispositif et non d'une classe. En effet, les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont les mêmes que pour les élèves français. Ils sont donc inscrits dans « les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes »¹¹. Concrètement, un volume horaire de 12 heures par semaine maximum d'enseignement du FLE-FLS (pour le second degré, 9 heures pour le premier degré) est proposé à tout élève allophone arrivant (et ce, théoriquement, pour une durée totale d'une année scolaire maximum). En fonction de son niveau et de ses compétences déjà acquises ou pas, il suit également les cours de la classe ordinaire au sein de laquelle il est inscrit, notamment, dans un premier temps, dans les matières où une faible maîtrise de la langue fran-

¹¹ Circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012

çaise pose moins de problème (mathématiques, langue vivante, enseignement artistique, éducation physique et sportive). « Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire »¹². Le principe essentiel régissant la scolarisation des EA-NA est celui de l'inclusion. Ils ne doivent pas être « enfermés » dans un dispositif d'accueil mais au contraire dès que faire se peut, être progressivement intégrés dans le cursus normal et dans leur classe ordinaire. A ce titre, c'est l'ensemble de l'équipe éducative qui joue un rôle dans la réussite scolaire de ces élèves, à savoir le directeur d'établissement, le conseiller principal d'éducation et l'équipe enseignante dans sa globalité, pas seulement l'enseignant en charge de l'UPE2A. Individualisation des emplois du temps et inclusion progressive en classe ordinaire ont une conséquence non-négligeable en termes de dynamique de classe. Il n'est pas rare que des élèves aillent et viennent d'une heure à l'autre afin de rejoindre leur classe ordinaire ou au contraire de venir en UPE2A après une heure d'enseignement en classe ordinaire. Dans le cas de mon stage, cela a demandé certaines adaptations afin que l'ensemble des élèves de chaque dispositif puissent avoir accès aux mêmes contenus et informations. J'y reviendrai dans la partie 1.2.5 de ce mémoire.

Un problème se pose pour les élèves de plus de 16 ans car ils ne relèvent plus de l'instruction obligatoire. Autant que possible, ils doivent être dirigés vers des lycées généraux ou technologiques proposant une structure d'accueil pour élèves allophones. Par ailleurs, avec l'appui du CASNAV, « la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) [...] développe des dispositifs conjoncturels [...] ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation »¹³.

Enfin, l'ouverture d'une UPE2A au sein d'un établissement dépend avant tout de l'effectif d'EANA inscrits dans celui-ci. Une ouverture n'est parfois pas possible, notamment en milieu rural ou en milieu urbain peu dense. Dans ces cas-là, un établissement peut adresser au CASNAV une demande d'heures

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

spécifiques d'enseignement (HSE). En fonction du contexte, le responsable académique du CASNAV décide d'un volume horaire pouvant être attribué à l'établissement demandeur. Ces heures d'enseignement sont alors attribués à un enseignant, de préférence ayant des compétences dans l'enseignement du FLE-FLS, afin d'apporter une solution adaptée à ces élèves ne pouvant, pour des raisons structurelles et géographiques, intégrer une UPE2A.

1.2.2 – Hétérogénéité et pédagogie différenciée

« Hétérogénéité : caractère de ce qui est hétérogène »¹⁴. « Hétérogène : qui est composé d'éléments de nature différente. Qui n'a pas d'unité »¹⁵. Ces deux définitions généralistes mettent en avant la diversité, le manque de point commun entre les éléments d'un même ensemble, par opposition à homogénéité, unité. Ces termes s'appliquent aussi bien à des éléments matériels qu'à des groupes d'individus : « l'hétérogénéité entre les humains est de fait » (B. Robbes, 2009 : 5)¹⁶. Très peu de situation d'enseignement/ apprentissage échappe à ce constat. Cette hétérogénéité a deux origines. La première incombe à l'enseignant : toujours selon B. Robbes (2009 : 5), « il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant ». La seconde est du fait de la singularité des élèves au sein d'un groupe. R. Burns (1971, cité dans B. Robbes, 2009 : 5-6), dans ses travaux sur la pédagogie différenciée, affirme :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

¹⁴ *Le Petit Robert 2013*, Dictionnaires Le Robert, 2012

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Robbes B., 2009, « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre ».

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, lien vérifié le 07-08-2015.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Ces remarques sont bien entendu valables dans le cadre d'une UPE2A. Cette hétérogénéité peut même s'y retrouver exacerbée. Elle s'y rencontre à bien des égards et un enseignant doit être capable de composer avec des élèves présentant des différences en termes d'origine géographique, d'origine sociale, de statut, de sexe, d'âge, de motivation, de capacités et de style d'apprentissage, de motivation, etc. En outre, le niveau en langue française est la composante principale de cette hétérogénéité. Elle est souvent considérée a priori comme un frein à l'enseignement. J'en veux pour preuve des enseignants que j'ai pu rencontrer pendant mon stage au CASNAV et qui lors de formations semblaient parfois désemparés et étaient en demande d'outils et de supports didactiques pour être en mesure de faire face à une classe où des élèves de niveau A1, A2 et B1 se côtoient. Or, il n'existe pas une réponse mais plutôt un ensemble d'éléments de réponse. Le premier concept qui vient à l'esprit est celui de pédagogie différenciée. Ayant été moi-même confronté à cette hétérogénéité, cette idée de pédagogie différenciée a sous-tendu mes réflexions et mes interventions. Il convient donc de s'y arrêter un instant.

L. Legrand (1995, cité dans B. Robbes, 2009 : 26), donne une définition générique de la pédagogie différenciée :

« l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants ».

A cette définition, je souhaite ajouter celle S. Laurent (2001, cité dans B. Robbes, 2009 : 26), qui se rapproche de ce que j'ai voulu mettre en place lors des séances didactiques menées pendant mon stage :

« La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des

dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes ».

La pédagogie différenciée n'est selon moi pas une méthode mais plutôt un ensemble de pratiques et d'attitudes à adopter pour gérer au mieux l'hétérogénéité dans une classe. Il s'agit de prendre en compte les singularités de chaque élève, avec en premier lieu, dans le cadre d'une UPE2A, ses capacités d'apprentissage, son rapport à l'école et son niveau en langue française, sans laisser de côté le groupe et la dynamique de classe. S. Connac (2012 : 11) abonde en ce sens en parlant des « formes pédagogiques qui permettent de faire travailler, dans un même espace, tous les élèves d'une même classe, quel que soit leur profil, et avec l'intention première d'élever le niveau moyen des apprentissages, sous-entendu de chacun, donc de l'ensemble ».

Au final, ce qui peut apparaître a priori comme un frein à l'enseignement est considéré par les didacticiens comme une chance. Les enseignants doivent être en mesure de se saisir de cette hétérogénéité, notamment en termes de cultures et de langues d'origine, et la valoriser. Il s'agit là « d'une piste [de travail] pertinente pour faire évoluer notre école » (S. Connac, 2012, op. cit.). Enfin, cette hétérogénéité peut être le vecteur d'une bonne dynamique de classe car elle permet la mise en place d'une coopération entre les élèves (de même niveau mais également de niveau différent).

1.2.3 – Caractéristiques des EANA

Préalablement à leurs inscriptions, les enfants allophones nouvellement arrivés (EANA) sont dirigés, dans le cas de l'Académie de Toulouse, vers l'espace d'accueil, situé à Toulouse en Haute-Garonne. Il s'agit d'une structure qui a pour missions de :

- « offrir un accueil immédiat et rassurant aux enfants en attente de scolarisation et à leur familles ;

- les familiariser aux réalités de l'école en France ;
- évaluer les compétences scolaires acquises pour permettre une affectation scolaire adaptée ;
- préparer l'entrée en classe d'accueil en impliquant les parents dans ce temps de préparation ;
- assurer une fonction observatoire afin de détecter les enfants en souffrance psychologique ».¹⁷

Il s'adresse aux familles francophones et non-francophones nouvellement arrivées en France et leur propose un accueil personnalisé afin que leurs enfants puissent être scolarisés dans les meilleures conditions possibles. Elles peuvent ainsi obtenir des informations sur le fonctionnement du système scolaire en France, sur les différentes possibilités d'orientation et de parcours professionnels, obtenir les contacts des établissements proches de chez elles. En outre, les enfants passent des tests dans différentes matières. Cela permet d'évaluer le niveau acquis dans telle et telle matière (les tests leur sont proposés dans leur langue première), et d'évaluer leur niveau en langue française. Ils sont alors dirigés vers l'établissement le plus à même de les accueillir, dans la mesure du possible vers une UPE2A. C'est ainsi que ces dispositifs se constituent d'élèves venant de tout horizon géographique et social, présentant de grandes disparités en termes de maîtrise du français et de scolarité antérieure.

Une caractéristique incontournable des EANA est leur parcours scolaire et leur relation avec le monde de l'école. En effet, certains de ces élèves arrivent en France avec un parcours de vie parfois chaotique, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur scolarité antérieure : absentéisme, déscolarisation partielle ou totale. Parmi les EANA se trouvent parfois des élèves non scolarisés antérieurement (NSA). Même pour les élèves ayant connus une scolarité sans accroc, il est nécessaire pour eux de se familiariser avec de nouveaux codes, un nouveau fonctionnement du système scolaire, un nouvel environnement. L'écrit est bien souvent ce qui pose le plus de problème à ces élèves. Cela

¹⁷ Site Internet de l'Académie de Toulouse : <http://web.ac-toulouse.fr/web/65-actualites.php?actu=4950>, lien vérifié le 07-08-2015

n'empêche qu'ils arrivent dans un système où l'écrit est omniprésent, à l'école comme dans la société. La pression ressentie par les élèves à maîtriser les codes de l'écrit est très forte. M. Chomentowski (2009 : 145-146) insiste sur ce point :

« Dans nos sociétés, l'écrit est investi d'une valeur symbolique particulière qui le place au-dessus de la langue orale. A l'école, il constitue l'objet d'étude par excellence, à la fois contenant et contenu du savoir. C'est à travers lui qu'on accède aux vraies connaissances du monde, alors que l'usage de l'oral est réservé aux activités descriptives, conçues comme de moindre importance ».

Ceci explique la place importante qu'occupent les activités de lecture et d'écriture en classe. Les compétences de production écrite et de compréhension écrite sont en effet tout aussi « indispensables à la poursuite d'étude dans le secondaire »¹⁸ qu'indispensable à l'accès à l'autonomie en dehors de l'école. Les méthodes diffèrent pour parvenir aux objectifs de maîtrise l'écrit, mais pour les EANA comme pour tous les autres élèves, l'apprentissage de la lecture implique l'acquisition de cinq habiletés, nécessaires à la compréhension d'un texte :

- *« des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;*
- *des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;*
- *des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;*
- *des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences ;*
- *des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture) »*¹⁹.

Du côté de l'écriture,

« savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes, s'appuyant sur :

¹⁸ Cèbe S., et al., 2012, *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre des textes*, Retz.

¹⁹ Ibid.

- *une capacité de représentation : représentation de la situation et du type de texte à produire ;*
- *des compétences permettant de choisir, dans un éventail connu de types de textes, celui qui convient à la situation, et d'identifier ses principales caractéristiques linguistiques ;*
- *une aptitude à gérer globalement son activité de production pour qu'elle prenne en compte les différents niveaux d'analyse d'un texte : situation de production, superstructure, énonciation, grammaire de texte, microstructures du niveau de la phrase ;*
- *et aussi, naturellement, des compétences linguistiques plus générales (syntaxiques, lexicales, orthographiques, des compétences minimales, utilisables dans tous les types de textes »²⁰.*

C'est en tenant compte de ces éléments et avec la volonté de développer les compétences à l'écrit des élèves qu'initialement, l'objet de mon stage était de mettre en place des ateliers de lecture-écriture autour de la presse écrite²¹. L'idée était de proposer des séances permettant de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et donc de proposer un travail adapté aussi bien aux « lecteurs autonomes », qu'aux « lecteurs débutants », qu'aux « non lecteurs »²², de même qu'aux scripteurs autonomes, qu'aux scripteurs débutants, qu'aux non scripteurs.

1.2.4 – Le français enseigné en UPE2A : notions de FLE, FLS, FLM

FLE, pour français langue étrangère, est l'acronyme le plus couramment utilisé pour désigner la langue enseignée à des non-francophones, que ce soit à l'étranger ou même en France pour des primo-arrivants. Cependant, l'enseignement du français aux étrangers relève d'une multitude de catégories

²⁰ Jolibert, J., et al., 1994, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette

²¹ J'explique plus loin le pourquoi du travail sur la presse, de même que les changements qu'a connus mon projet de stage.

²² (Coord.) Beaudou, A., *50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité au cycle 3 et en SEGPA*, 2012, SCEREN.

parmi lesquelles le français langue maternelle (désormais FLM), le français langue seconde (désormais FLS), le français sur objectifs spécifiques (FOS), le français sur objectifs universitaires (FOU) et bien d'autres encore. Je vais m'arrêter un instant sur les notions de FLE, de FLM et de FLS puisque ce sont celles qui nous intéressent dans le cadre de l'enseignement du français aux élèves d'UPE2A.

Le FLE est le français enseigné aux natifs non-francophones. « Par exemple, [...] le français est considéré comme une langue étrangère au Royaume-Uni »²³. Son enseignement diffère de celui du FLM car « l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français »²⁴. Depuis plusieurs décennies, le FLE dispose de ses propres courants didactiques, de ses propres méthodes et méthodologies, avec à l'heure actuelle des objectifs tournés vers l'acquisition de compétences communicatives et actionnelles.

Le français langue seconde est une expression apparue à la « fin des années 60 »²⁵. Cependant, il désigne une réalité plus ancienne, celle du « français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIX^{ème} siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés »²⁶. Actuellement, « la notion de français langue seconde s'applique quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la population » (Verdelhan, Vigner, 2005 : 78-79). Les auteurs prennent l'exemple du « Mali, [où] le français est langue seconde puisque c'est à la fois la langue officielle du pays, mais également une langue administrative, politique et économique, et il est parlé par une partie de la population ». Toujours dans son dictionnaire, J.P. Cuq indique qu'aujourd'hui le FLS « désigne habituellement un mode

²³ Verdelhan M., Vigner, G., 2005, « La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde », in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école*, (Dir.) C. Detribois, CRDP Académie de Versailles.

²⁴ Ibid.

²⁵ (Dir.) Cuq, J.P., 2010, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

²⁶ Ibid.

d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue ». Cette définition correspond plutôt à ce que l'on appelle depuis la fin des années 80 le français langue de scolarisation (désormais FLSco) : le français enseigné dans le cadre scolaire à des élèves peu ou pas francophones. Il s'agit là de l'exacte situation didactique dans laquelle se trouvent élèves et enseignants en UPE2A. La particularité réside dans le fait que le français est la langue d'apprentissage (celle que les élèves apprennent) de même qu'il est la langue d'enseignement (celle par laquelle les élèves apprennent). Selon M. Verdelhan-Bourgade (2002, citée dans un article de L. Corny²⁷), « le FLSco [...] a un triple rôle :

- *“[il] est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps“ (p. 29) ;*
- *“[il] a un rôle de “médiation“ puisqu' [il] doit permettre aux élèves « de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines“ ;*
- *“Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime“ ».*

Pour les enseignants, la prise en compte des besoins langagiers des élèves est incontournable. Il s'agit de leur enseigner le français qui leur permettra d'être autonomes en dehors de l'école, avec ici un objectif communicatif : gérer les différentes interactions et les situations où des compétences langagière seront requises (on touche ici à la didactique du FLE). Il s'agit également d'enseigner le français permettant de décrypter les codes de l'école, de comprendre les documents auxquels ils sont confrontés, de bien comprendre les consignes, les leçons, les exercices, afin qu'ils puissent à terme quitter l'UPE2A

²⁷ Consultable à cette adresse : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>, lien vérifié le 08-08-2015.

et suivre un cursus scolaire ordinaire (didactique du FLS). Il est important de noter que le FLS ne dispose pas d'une méthodologie clairement identifiée à laquelle les enseignants peuvent se référer.

« Il n'existe pas, dans ce domaine (celui du FLS, je précise), de choix méthodologiques aussi nettement tranchés qu'en FLE. Un certain empirisme prévaut où sont associés activités de communication et travaux d'écriture dans la tradition scolaire la plus classique »²⁸.

De nombreux travaux de recherche ont tenté de démontrer si les trois catégories pouvaient se distinguer clairement les unes des autres ou s'il existait des liens entre elles. H. Besse (1987, cité dans L. Cadet et E. Guérin, 2012 : 4²⁹) penche plutôt pour la première solution en affirmant que « les notions de langue seconde et de langue étrangère s'opposent l'une à l'autre, mais de manière différente, à celle de langue maternelle ». J'adopte quant à moi le point de vue de M. Verdelhan-Bourgade (2002, citée dans C. Goï et E. Huver, 2012 : 28-29³⁰) :

« la situation intermédiaire du FLS conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM, qu'on pourrait représenter de la façon suivante :

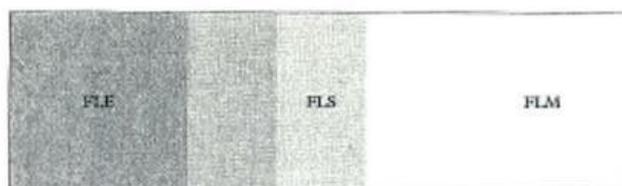


Fig. 6. — Une nouvelle représentation de la didactique des langues

Admettre cette représentation, c'est se donner les moyens de poser autrement le problème de l'enseignement en FLS ; c'est admettre

²⁸ (Dir.) Cuq, J.P., 2010, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

²⁹ Cadet, L., Guérin, E., 2012, « FLM, FLE ? FLS, au delà des catégories », in *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories*, (coord. par) Paveau, M.-A., Vaudrey-Luigi, S., Armand Colin.

³⁰ Goï, C., Huver, E., 2012 « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », in *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories*, (coord. par) Paveau, M.-A., Vaudrey-Luigi, S., Armand Colin.

non-seulement qu'il concerne lui aussi, comme le FLE des situations diverses, mais qu'il comporte aussi des transversalités avec le FLM ».

Ces propos et cette représentation collent parfaitement avec ce que vivent et ce que doivent affronter les EANA. En arrivant en France, ils sont d'abord confrontés à des situations relevant du FLE, puis, très vite, en intégrant le système scolaire, arrivent le FLS et FLSCO, ces sigles désignant la langue en cours d'apprentissage, qui doivent leur permettre d'être en mesure d'intégrer le cursus ordinaire et de suivre une scolarité en FLM au même titre que leurs homologues francophones natifs.

1.2.5 – Les UPE2A de mon contexte de stage

Après avoir présenté le contexte institutionnel des UPE2A, leurs caractéristiques et celles des EANA, je vais maintenant faire mention des dispositifs au sein desquels je suis intervenu durant mon stage, en février, mars et avril 2015.

1.2.5.1 – L'UPE2A du collège Berthelot

Le collège Berthelot est situé dans le centre de Toulouse. L'enseignante en charge de l'UPE2A, Hélène Dugros, intervient à raison de 9 heures par semaine (à mi-temps donc, elle est également formatrice au CASNAV l'académie de Toulouse). Les 3 heures de FLE restantes sont à la charge de sa collègue enseignante d'histoire-géographie. Hélène Dugros est certifiée de Lettres Modernes, a validé une certification complémentaire en FLS et est en poste au sein du collège Berthelot depuis 2012.

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, 20 élèves, âgés de 12 à 15 ans, sont passés par l'UPE2A. Lorsque je suis intervenu, certains étaient en France depuis quelques mois déjà (parmi eux des élèves déjà présents dans l'UPE2A l'an passé), certains étaient arrivés il y a peu, d'autres sont arrivés alors que j'avais déjà commencé la mise en place de la séquence. Deux ont même par

ailleurs quitté l'UPE2A en cours d'année, leur niveau était en effet suffisant pour intégrer complètement le cursus ordinaire. Il en résultait bien entendu des disparités en termes de niveau de français. Ils ont tous passé et validé le DELF en mai 2015, du niveau A1 au niveau B1 selon les cas. D'après l'enseignante, il existait une relative homogénéité culturelle, économique et sociale même si la constante de l'hétérogénéité pouvait se vérifier là-aussi, notamment en termes de relation avec l'école, avec les moyens matériels à disposition, l'implication des parents dans la scolarité. Il y avait également des inégalités au niveau des conditions de vie.

Au cours d'une discussion avec elle, l'enseignante pointait un autre élément d'homogénéité : il y avait une majorité d'élèves dont la langue première était une langue romane et des arabophones qui ont rapidement été « à l'aise à l'oral ». Cela a eu pour conséquence que quelques autres élèves se trouvaient parfois en marge. Ceci étant dit, cette différence n'était plus vraiment perceptible lorsque j'ai commencé à intervenir. Il m'a fallu composer avec de grands débutants (récemment arrivés en France) dont la langue première était très éloignée du français, avec des élèves dont la langue première est une langue romane rencontraient moins de difficultés, d'autres élèves pour qui les compétences orales étaient plus que satisfaisantes mais qui présentaient de grandes difficultés à l'écrit. Un élément à prendre en compte également, dû au principe d'inclusion progressive en classe ordinaire, était le va-et-vient permanent d'une heure à l'autre entre l'UPE2A et les autres classes.

1.2.5.2 – L'UPE2A du collège Emile Zola

Le collège Emile Zola de Toulouse est situé dans le même quartier que le collège Berthelot (les deux enseignantes mettent régulièrement en place des échanges entre leurs dispositifs). Les 12 heures d'enseignement du français au sein de l'UPE2A sont assurées par une enseignante qui occupe ce poste depuis plusieurs années et dispense également 3 heures de français par semaine à des élèves de 6ème. Certifiée de Lettres Modernes, elle est également titu-

laire d'un master en Philosophie, Sciences Politiques ainsi qu'en FLE. Elle a validé une certification complémentaire en FLS.

L'effectif était composé de 18 élèves en milieu d'année, âgés de 11 à 15 ans. Un a quitté l'établissement en cours d'année pour des raisons liées à son comportement. Dans ce groupe aussi, la constante de l'hétérogénéité a prévalu. Au mois de Mars, période à laquelle j'ai commencé à intervenir, deux d'entre eux allaient très régulièrement dans leur classe ordinaire et faisaient donc preuve de solides compétences, tant à l'écrit qu'à l'oral, d'autres au contraire étaient arrivés il y a peu et ne comprenaient pas ou très peu le français (notamment un élève arrivé du Sri-Lanka, natif tamoulophone). En outre, une élève issue de la communauté Rom était également inscrite mais était très souvent absente, à tel point que je ne l'ai vu que deux fois. Pour illustrer cette hétérogénéité, il faut également mentionner la présence :

- d'un élève américain autiste Asperger ;
- d'une élève suivie en éducation spécialisée au Portugal depuis de nombreuses années ;
- un élève tunisien qui était autrefois en rupture scolaire (nombreux redoublements en Tunisie et une exclusion de son collège en 3e) ;
- un élève malien jamais scolarisé ;
- un élève nigérian très peu scolarisé auparavant (par exemple, il ne savait pas orthographier les mots d'usage en anglais) ;
- un élève de niveau école primaire en mathématiques.

Les autres élèves du dispositif présentaient dans l'ensemble des caractéristiques sociales et économiques relativement homogènes.

A l'instar de l'UPE2A du collège Berthelot, ils ont tous passé et validé en mai 2015 le DELF, du niveau A1 au niveau B1 selon les cas. Compte tenu du niveau de chacun, la compréhension orale ne posait pas trop de problèmes. Ils présentaient en revanche beaucoup plus de difficultés à l'écrit, notamment au niveau de la production. Les séances duraient deux heures. Deux élèves n'étaient présents qu'en deuxième heure mais leur niveau leur permettait de

vite rattraper ce qui avait été fait en leur absence. Je demandais pour cela à d'autres élèves de compléter pour eux les documents de travail.

1.2.5.3 – L'UPE2A du collège Maurice Bécane

Le collège Maurice Bécane est situé dans le quartier Croix de Pierre, en périphérie du centre-ville de Toulouse. Il est classé REP, ou Réseau d'Education Prioritaire, c'est-à-dire qu'il bénéficie de moyens supplémentaires permettant de mieux tenir compte des difficultés scolaires, sociales et familiales que peuvent rencontrer certains élèves, ceci bien entendu en vue de favoriser leur scolarisation et leurs apprentissages. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, l'enseignante en charge du dispositif était titulaire de ce poste pour la première année. Elle était également en charge de l'enseignement de trois heures de français par semaine auprès d'une classe ordinaire. Elle est certifiée de Lettres Modernes et a passé cette année la certification complémentaire en FLS.

Mon intervention s'étalait sur trois heures, deux fois une heure et demie. En effet, une autre stagiaire FLE intervenait en même temps que moi. La classe était ainsi divisée en deux groupes (les 6^{ème}/5^{ème} et les 4^{ème}/3^{ème}) et nous intervenions. Nos travaux étaient par ailleurs très complémentaires puisque qu'elle travaillait sur le développement des compétences orales.

21 élèves ont été inscrits au sein du dispositif au cours de l'année 2014-2015. Parmi eux, trois issus de la communauté Rom étaient très souvent absents. Deux autres, issus de cette même communauté et de langue maternelle roumaine, étaient présents régulièrement, mais montraient de faibles aptitudes, tant à l'écrit qu'à l'oral. La question de la motivation et de l'intérêt d'être à l'école était également problématique pour l'un d'entre eux. Les autres élèves étaient russophones, arabophones, hispanophones, lusophones, italophones, arméno-phones. Ceux parlant une langue romane et les arabophones montraient de bonnes capacités à l'oral. Encore une fois, l'écrit était plus problématique. Une russophone arrivée peu de temps avant le début de ma séquence avait un faible niveau en arrivant. Elle n'avait que des connaissances partielles de

l'alphabet latin mais montrait une grande volonté d'apprendre et faisait des progrès très rapides. Dans ce dispositif, l'hétérogénéité sociale, économique et culturelle était très forte. Certains vivaient dans des conditions matérielles très difficiles, ce qui n'était pas le cas pour d'autres. Les parcours de vie et les parcours scolaires étaient là aussi bien différents et pour certains très difficiles. En résultaient ici aussi des rapports singuliers à l'école et à la culture de l'écrit.

Je viens de faire l'exposé, dans la partie 1.2 de ce mémoire, d'une partie de mon contexte de stage et de son public, à savoir les UPE2A et les EANA. Je vais, dans la partie 1.3 qui va suivre, faire de même en ce qui concerne les autres dispositifs dans lesquels je suis intervenu : les unités pédagogiques spécifiques (désormais UPS) et les élèves qui les fréquentent, les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (désormais EFIV).

1.3 – Les UPS et les EFIV

1.3.1 – « Familles itinérantes et voyageurs » : de qui parle-t-on ?

Bien que présents partout depuis des siècles, « les gens du voyage » sont méconnus. Ils sont tour à tour nommés « gitans », « roms », « manouches », « voyageurs ». L'ignorance les met tous dans le même sac dans lequel s'ajoutent bon nombre de préjugés. Pourtant, ces différentes appellations correspondent à des réalités historiques, sociales et culturelles réelles et bien fondées. Il convient ici de s'y arrêter un instant afin de les expliciter. Je reprends ici un article de C. Cossée paru en 2011 dans le hors-série n°21 des *Cahiers Pédagogiques* :

Voyageur(s)/Voyageuse(s) : terme générique employé par la majorité des groupes en France, y compris des familles sédentarisés, afin de s'auto-désigner. Tous sont des citoyens français.

Rrom(s) : écriture revendiquée par l'Union Rromani internationale (URI) pour désigner l'ensemble des groupes en Europe qui ont en

commun des ancêtres issus de populations indiennes déportées de la vallée du Gange au XI^{ème} siècle en tant qu'esclaves (Manouches, Sinté, Roms, Gitans).

Tsigane(s) : *terme générique [employé] en France en tant que terme générique à partir des années 1960 dans le cadre de la recherche d'une reconnaissance officielle comme minorité ethnique.*

Manouches : *groupe historiquement ancré en Allemagne, en France et plus généralement en Europe du Nord.*

Sinto / Sinti / Sinté : *même groupe ethnique que les Manouches, historiquement ancré en Italie, en Suisse et dans les régions germanophones.*

Gitan(s) : *mot permettant de s'auto-désigner par un groupe principalement fixé dans la péninsule ibérique, qui se subdivise en deux, selon l'ancrage historique : les Gitans catalans et les Gitans andalous. Ces groupes peuvent se désigner également par l'endonyme (nom qu'utilise un groupe pour se désigner lui-même) issu du rromani Kalé (qui signifie « noirs »). Gitans est aussi couramment utilisé comme terme générique.*

Rom(s) : *en France, (auto) désigne un groupe historiquement ancré en Europe centrale et orientale.*

Yéniche(s) : *les ancêtres de ces itinérants auraient immigré d'Allemagne au XVIII^{ème} siècle. Ils ne descendent pas des populations indiennes déportées de la Vallée du Gange. En France, ils peuvent ou pas être considérés par les autres et se désigner ou pas comme Tsiganes.*

Pirdo / Pirdi / Pirdé : *voyageurs d'origine locale.*

Gadjo / gadji / gadjé : *désignent les étrangers aux groupes ».*

Les termes de « gens du voyage », « voyageurs » et « voyageuses » sont rattachés au public des EFIV. Il est important de noter qu'ils « ne désign[ent] aucune réalité ethnographique, ni historique [...]. On ose à peine le rappeler : voyageur est la qualité de “celui qui voyage” et “voyagent” grand

nombre de catégories sur la terre qui n'ont rien de Tsigane » (Auzias, 2010 : 12-13). On pourrait rajouter que le terme ne s'adapte pas aux Tsiganes ayant fait le choix de la sédentarisation. Certains sont en effet présents sur un même territoire depuis plusieurs décennies et ne font plus partie de ceux qui se déplacent beaucoup et souvent. Bordigoni (2007 : 14) précise que « l'expression gens du Voyage est née sous la plume des poètes pour désigner les artistes de cirque, de rue ou de music-hall qui passent une grande partie de l'année sur les routes ». Dans l'usage, il s'agit d'une réalité administrative : « l'administration s'en empare dans le courant des années 1970 pour remplacer le terme nomade – en vigueur depuis une loi de 1912 – et l'expression sans domicile fixe - présente dans une loi de 1969 » (Bordigoni, 2007 : 14).

Une des caractéristiques par laquelle sont définis et se définissent les tsiganes est donc leur mode de vie plus ou moins sédentaire. Aujourd'hui, même si « *la tendance à la sédentarisation se développe [,] on peut distinguer :*

- *les nomades : ils ont pour mode d'habitat principal l'habitat-caravane (parfois couplé à un terrain ou un pavillon). Ils sont de moins en moins nombreux. Pour eux, il y a des terrains particuliers où ils peuvent rester jusqu'à trois mois, ou des aires pour séjours prolongés.*
- *Les semi-sédentaires : ils se confondent souvent avec les sédentaires, ils voyagent un peu plus longtemps qu'eux.*
- *Les sédentaires sont de plus en plus nombreux, pour des raisons économiques (contrats de travail, embauches assurées) et scolaires : les enfants sont astreints à l'école primaire, au collège, au lycée. Ils résident dans des maisons ou des pavillons individuels et des logements collectifs » (Filhol, 2006 : 10-11).*

Cela peut paraître paradoxal que des gens du voyage se sédentarisent, mais dans les faits « Voyageurs » permet à ceux qui s'en revendiquent de se démarquer des autres, des « gadjé ». Et comme le souligne M. Bordigoni (2007 : 15), « les gens du Voyage sont des gens comme les autres (gens d'ici ou d'ailleurs) sauf qu'ils vivent – chacun à sa manière réelle, symbolique, imaginaire... - dans le monde du Voyage ».

Cette plus ou moins grande sédentarisation a d'importantes conséquences sur le parcours scolaires des EFIV (déscolarisation, absentéisme, parcours discontinu). Quand bien même une famille est sédentaire, cela ne garantit pas l'inscription d'un enfant en classe ordinaire. Des freins à ce qu'un enfant fréquente le collège, désigné ici en tant qu'établissement sont nombreux, existent et incitent les familles à se tourner vers l'enseignement à distance.

1.3.2 – Scolarisation des EFIV et cadre institutionnel des UPS

La scolarisation des EFIV est législativement encadrée par la circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012. Les familles présentent en effet des particularités sociales, culturelles et économiques qui nécessitent un encadrement spécifique de la scolarité des enfants. Au même titre que les EANA et les élèves lambda, « ils sont [...] soumis au respect de l'obligation d'instruction et d'assiduité scolaire quelle que soit leur nationalité ; le droit commun s'applique en tous points à ces élèves : ils ont le droit à une scolarisation et une scolarité dans les mêmes conditions que les autres »³¹. Les familles des EFIV sont connues pour se déplacer régulièrement, bien que ceci ne soit pas toujours le cas. Pour faciliter la scolarisation et pour que ces déplacements n'y soient pas un frein, « une mise en œuvre encadrée et articulée au niveau national, académique, départemental et local »³² s'opère. Dans le second degré, puisqu'il s'agit du public qui nous intéresse ici, « *le fait qu'une famille soit hébergée de manière provisoire sur le territoire d'une commune est sans incidence sur le droit à la scolarisation. En effet, c'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil (article L. 131-6 du code de l'éducation). La scolarisation s'effectue donc dans les écoles et les établissements du secteur du lieu de stationnement sauf cas particulier impliquant l'accueil dans une unité pédagogique dont l'établissement est dépourvu* »³³.

³¹ Circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012

³² Ibid.

³³ Ibid.

Au niveau académique, « un chargé du dossier “élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs” », rattaché au CASNAV est nommé par la Rectrice. Concernant, l’Académie de Toulouse, il s’agit de Patricia Paradis (mentionnée plus haut, partie 1.1.2), formatrice académique. Elle est en charge de la formation des enseignants concernés par le public des EFIV, mais également de collecter au niveau académique l’ensemble des données les concernant, dans l’objectif d’améliorer la visibilité des actions menées et la prise en charge pédagogique de ces élèves, en lien avec les circulaires en vigueur. Au niveau départemental, un chargé de mission « EFIV » est nommé par l’IA-DSDEN. Pour la Haute-Garonne, il s’agit de Benoit Raffara, professeur des écoles : il est conseiller technique de la Direction des services départementaux de l’éducation nationale (DSDEN) de la Haute-Garonne, chargé de médiation auprès des familles itinérantes et de voyageurs, ainsi que d’informer ces familles et les établissements des différentes possibilités de scolarisation pour les EFIV. Il est également de fait, un conseiller technique pour le CASNAV. Au niveau local, des liens étroits entre les établissements, les services sociaux, le CASNAV et les familles est « indispensable [...] pour garantir une scolarisation efficace et réelle. Des relations confiantes et régulières établies entre l’institution scolaire et les parents d’élèves doivent permettre de lever des craintes concernant la scolarisation : scolarisation des jeunes filles, scolarisation en école maternelle, en collège, etc. »³⁴. J’aborderai dans la partie 1.3.3 les rapports entre les familles des EFIV et le système éducatif et les problèmes qu’ils entraînent.

Concrètement, « une fiche de suivi de scolarité précisant la date d’arrivée et de départ de chaque établissement fréquenté ainsi que le niveau de classe suivi facilite la cohérence dans la prise en charge pédagogique des élèves et permet aussi de vérifier la régularité de leur scolarité »³⁵. Dans la pratique, il n’est pas rare que cette fiche se perde ou ne soit pas rempli, ceci ayant pour conséquence de ne laisser que peu de trace de la scolarisation antérieure d’un EFIV et de contribuer à une scolarité discontinue. Il n’est pas simple de parvenir à la « cohérence [du] parcours » voulue par les textes officiels. A

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

l'instar des EANA, « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation »³⁶. De la même manière que sont mises en place des UPE2A, des UPS (auparavant appelées des classes-passerelles) sont mises en place dans certains établissements pour accueillir les EFIV ayant des besoins particuliers, tout en respectant le principe d'inclusion : tant que faire se peut l'élève doit aller en classe ordinaire. Les UPS sont des « dispositifs d'accompagnement à la scolarité [...] particulièrement implantées en collège, pour prévenir la déscolarisation, car la fréquentation en collège suscite encore des appréhensions de la part des familles itinérantes et parfois de familles sédentarisées »³⁷. Les enseignants en charge des UPS doivent être spécialement formés pour enseigner auprès des EFIV et bénéficient du soutien et du programme de formation du CASNAV pour acquérir expérience et conseils méthodologiques et pédagogiques.

Il existe des « unités mobiles » permettant une scolarisation des EFIV à domicile ou tout du moins sur l'aire de stationnement qu'ils occupent avec leurs familles. Je ne m'étends pas sur ce dispositif car il n'entre pas directement dans le contexte de mon stage. Je m'arrête cependant sur un dispositif de scolarisation particulier puisqu'il concerne les élèves d'une UPS dans laquelle j'ai enseigné. Il s'agit de l'enseignement à distance. Certaines familles font le choix d'inscrire leurs enfants au centre national d'enseignement à distance (CNED), officiellement pour « permettre la scolarité de ceux dont la fréquentation scolaire assidue est rendue difficile par la très grande mobilité de leur famille »³⁸.

Dans les faits, il n'est pas rare que des familles sédentarisées inscrivent leurs enfants au CNED, un moyen de contourner l'inscription en collège. « Les élèves inscrits au CNED bénéficie[nt] [...] de solutions d'accompagnement et de suivi dans les établissements du réseau départemental d'écoles et collèges de référence, notamment dans le cadre des unités pédagogiques »³⁹. Cela signifie que des établissements peuvent, par convention avec le CNED, être des éta-

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

blissements-relais au sein duquel les élèves réalisant leur scolarité à distance peuvent trouver des conseils et du soutien auprès d'enseignants qualifiés.

1.3.3 - Le rapport des Tsiganes au système éducatif

Comme l'indique Armelle Moreau, inspectrice d'académie et chargée de mission à l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, dans la préface de l'ouvrage de M. Delsouc (2006 : 5) :

« Scolariser les enfants tsiganes est une tâche complexe pour les enseignants qui en ont la charge : les difficultés tiennent à la fois aux spécificités et à leurs différents niveaux d'intégration dans le tissu social ».

Le cadre est posé d'emblée, la scolarisation des EFIV ne va pas de soi. Vincent Ritz avance la raison que l'école est un « entre deux-mondes [car] à l'école, on n'est plus comme les autres de la communauté ; on n'est pas non plus comme les autres de l'école. Quand on est voyageur, tsigane ou les deux à la fois, aller à l'école, c'est d'une certaine manière sortir du schéma traditionnel »⁴⁰. Parmi les différences marquantes entre le milieu familial et le milieu scolaire, il faut mentionner le rapport à l'espace et le rapport au temps. En ce qui concerne le rapport à l'espace, je me contente de citer M. Cannizzo (1996 : 24) qui résume très bien les choses :

« L'école est le premier lieu fermé où l'enfant va avoir à vivre, elle comporte une architecture particulière et nouvelle : escaliers, couloirs, salles fermées, qui nécessite des comportements : ne pas crier, ne pas courir, ne pas se déplacer n'importe quand, rester assis... "J'étouffe, maîtresse. Ouvre-là celle-là !" me dit Mickaël en montrant la fenêtre. Même sédentarisé, l'enfant vit constamment dehors et ... respire !... »⁴¹.

⁴⁰ Ritz, V., 2005, « La culture tsigane à l'école », in *La scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires en Haute-Garonne*, (Dir.) J. Rafenomanjato, Bulletin d'information de l'inspection académique de la Haute-Garonne, hors-série 1.

⁴¹ Cannizzo, M., 1996, « Des enfants et des classes », in *L'école sur le vif*, (Dir.) A. Reyners, Etudes tsiganes, revue trimestrielle volume 8.

En ce qui concerne le rapport au temps, deux éléments distincts posent problèmes. Le premier est rappelé par M. Delscouc (2006 : 14) : « la scolarisation implique une bonne gestion du temps, et ce, à deux niveaux :

- au niveau de la ponctualité. Il faut être à l'heure en cours [...]. Au collège il faut passer par la vie scolaire et justifier son retard pour rejoindre la classe.
- Au niveau du travail scolaire. il faut savoir organiser son travail, reprendre un travail en cours. Il faut savoir effectuer un travail en temps limité. Au collège, il faut savoir planifier, utiliser un cahier de textes... ».

En dehors du cadre scolaire, les EFIV n'ont pas pour habitude de devoir respecter un rythme, un programme, des heures fixes. Aline Beaudou⁴² explique cela en ces mots : « les parents respectent leurs rythmes biologiques et ne leur imposent d'heure fixe ni pour les repas, ni pour le coucher. [...] Il peut manger à l'exemple de ses parents, quand il veut, où il veut. [...] [Il est] habitué à vivre selon son rythme ». D'où une adaptation difficile au rythme imposé par l'école.

Le deuxième élément concernant le rapport au temps est le fait que les Tsiganes vivent au présent, de manière spontanée. Projections à moyen et long termes ne font pas partie leurs habitudes. Or, tout apprentissage, en particulier ceux de la lecture et de l'écriture, sont des processus longs, engageants et qui demandent des efforts cognitifs importants. La satisfaction n'est pas immédiate, de même que l'impression de progresser. Le constat de progrès très lents est un argument utilisé par les parents pour avancer que l'école n'est pas un lieu adapté pour leurs enfants ni en mesure de répondre à leurs besoins. Du côté des enfants, cela influe sur leur motivation. Cette progression « lente » (que l'on retrouve chez tous les élèves du monde, on n'apprend à lire ou écrire en une semaine) entraîne des problèmes de gestion de la frustration et du sens du

⁴² Beaudou, A., 2006, *Apprendre à lire et à écrire, au cycle 3 et au collège, à des adolescents du voyage non-lecteurs*, article consultable sur : http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/eifiv/Bordeaux-Toulouse_-_acces_a_la_culture_ecrite_.pdf, lien vérifié le 10-08-2015.

l'effort : les efforts consentis n'ont pas d'effet immédiat, d'où un questionnement « à quoi bon aller à l'école ? ».

Les relations entre les familles des EFIV et l'école sont difficiles. Aline Beaudou (2006) explique que les causes des décalages scolaires observés sont de trois natures différentes. Il existe une « marginalisation sociale » qui trouve son origine dès l'arrivée des peuples Tsiganes en Europe aux 14^{ème} et 15^e siècles, « considérés comme d'étonnants intrus »⁴³. Considérés depuis comme à part du reste de la société, « des mesures particulièrement discriminatoires ont été prises pour ficher les nomades et contrôler leurs déplacements [...] : carnet anthropométrique d'identité [puis] titre de circulation, [obligation d'être rattaché à une commune] ». Des tentatives de régulation du nomadisme qui « [n'ont pas été] accompagnée[s] d'une véritable volonté d'intégration de la part des pouvoirs publics ». Des dispositions légales obligent les communes de plus de 5000 habitants à prévoir des aires d'accueil pour les populations Tsiganes. Ceci n'est pas forcément respecté partout, les familles sont alors contraintes de s'installer dans des lieux parfois insalubres, proches d'une autoroute, d'une décharge ou d'une zone industrielle. Pour A. Beaudou, difficile pour ces populations « d'accepter les règles d'un contrat social qui n'est jamais pensé pour eux ni avec eux ».

Elle parle également de « marginalisation culturelle », où l'omniprésence de l'écrit au sein de l'école et de la société en générale s'oppose à la tradition orale des peuples Tsiganes : « la culture des gens du voyage s'est transmise depuis des siècles sur le mode de l'oral. L'écrit est bien souvent absent de l'univers familial. Les gens du voyage constituent l'un des groupes sociaux au sein duquel le taux d'analphabétisme est le plus élevé ». L'écrit est perçu comme un moyen de communication réservé aux autres, aux « gadjé ». L'apprendre, ce serait tombé dans un début d'acculturation. Lorsqu'ils doivent s'y confronter, les Tsiganes ne sachant ni lire ni écrire, ou très peu, s'en remettent à un semblable ou aux services sociaux, contournant ainsi leur incapacité. On voit ici clairement se dessiner ce qui pose le plus problème dans l'enseignement au EFIV : la lecture et l'écriture.

⁴³ Ibid.

Enfin, Aline Beaudou parle de marginalisation scolaire. L'école est obligatoire sur le territoire national de 6 à 16 ans. Quand beaucoup d'enfants font leurs premiers pas dans le système scolaire à l'école maternelle à 3 ans, les familles Tsiganes ne mettent leurs enfants à l'école qu'à partir de 6 ans, à l'école primaire donc. Or c'est bien à la maternelle que commencent les apprentissages du fonctionnement de l'école. La scolarisation en collège pose également beaucoup de problèmes. « Le collège fait peur » nous dit Aline Beaudou. « Il apparaît comme un lieu de perdition où les adolescents risquent de se laisser entraîner dans la délinquance, la drogue ou la prostitution, précisément à l'âge où l'autorité parentale est remise en question et où le risque d'acculturation est le plus élevé ». Même à l'école primaire, cycle au cours duquel « la scolarisation peut sembler acquise », il faut également mentionner les problèmes récurrents d'absentéisme lourds de conséquences sur les apprentissages, la continuité et la cohérence du parcours scolaire.

En outre, les « modes de socialisation famille / école [sont] difficilement compatibles » (Beaudou, 2006). Dans le cercle familial, les enfants du voyage sont relativement autonomes, vont et viennent librement et sont moins soumis aux contraintes que les autres enfants de leur âge. Cela va à l'encontre du cadre très formel imposé à l'école, dans lequel les comportements sont encadrés et les règles clairement établies.

Difficiles donc pour les EFIV de suivre une scolarité normale. Cela se traduit notamment par un accès compliqué au monde de l'écrit. Au cours des séquences menées avec les EFIV, j'ai pu constater, sur les élèves présents, des difficultés caractéristiques et pointées du doigt par les chercheurs et les enseignants : problème de décodage de l'écrit, de conceptualisation de la langue écrite, de compréhension de l'organisation des textes, de connaissances lexicales, non-compréhension de ce que représente l'acte de lire ou d'écrire. Au-delà de ça, j'ai pu constater un manque d'intérêt flagrant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (combien de fois ai-je entendu « à quoi ça sert ? »). Cela n'était pas sans conséquence sur leur motivation.

1.3.4 – Les UPS de mon contexte de stage

1.3.4.1 – L'UPS du collège Jules Verne à Plaisance-du-Touch (31)

Plaisance-du-Touch est une ville située en banlieue de Toulouse. L'UPS est à la charge d'une enseignante certifiée de Lettres Modernes, qui assure en outre une partie des cours de français à des élèves de 6^{ème}. Elle accueille les EFIV à raison de 10 heures par semaine. L'inclusion ne consiste ici qu'à assister à une heure d'anglais par semaine en classe ordinaire. Auparavant, l'UPS était une classe-relai pour des EFIV inscrits au CNED. Ce mode de scolarisation s'est vite avéré inadapté et l'enseignante, aidée du principal, est allée à la rencontre des parents afin de leur expliquer l'intérêt d'une inscription en collège. Un travail de longue haleine mais qui a porté ses fruits. Désormais, les EFIV sont inscrits au collège et ont une obligation d'assiduité. A noter, au cours de l'année scolaire 2014-2015, la présence d'un élève, originaire d'Algérie, natif arabophone. Il relevait plus d'un dispositif UPE2A (il y était l'année passée) mais il n'y en a pas au sein du collège. Il intégrait l'UPS afin de bénéficier d'heures de français supplémentaires, plus proche du FLS.

Du fait de la mobilité des familles, l'effectif de l'UPS varie très souvent. Cela est également dû aux problèmes d'absentéisme. Ainsi, il arrive qu'aucun élève ne vienne en cours un jour J et qu'ils soient une dizaine le lendemain. Je l'ai déjà mentionné précédemment, cela pose des problèmes en termes de continuité dans les apprentissages mais également en termes de continuité dans l'enseignement. Il faut sans cesse improviser en fonction des élèves présents et absents. L'assiduité à l'école est une chose à laquelle l'enseignante est très attachée et n'hésite pas à le rappeler régulièrement aux parents dont les enfants sont absents. Certaines familles sont semi-sédentaires, d'autres le sont complètement. A ma question « pourquoi est-ce qu'ils ne prennent pas part à une scolarité ordinaire ? », l'enseignante m'a proposé en réponse :

- des raisons culturelles : hors de question que les enfants mangent à la cantine, hors de question qu'ils prennent les transports en commun (les

- mamans les amènent et attendent la fin du cours, ce qui est possible sur un créneau de deux ou trois heures, pas sur une journée complète) ;
- des raisons scolaires : certains n'ont tout simplement pas les compétences écrites suffisantes pour intégrer une classe ordinaire correspondante à leur âge.

Tous parlaient français. Entre eux, ils parlaient également ce qu'on appelle le « parler voyageur »⁴⁴, langue utilisée habituellement dans le cercle familiale :

« très éloigné du français standard parlé à l'école. C'est un parler truffé de mots empruntés aux différents pays traversés ou aux dialectes régionaux et de mots français employés ou prononcés différemment (le « campine » = la caravane). Le lexique y est extrêmement réduit. Certains mots de la langue française n'ont pas d'équivalent dans la langue maternelle. Un substitut, transformé en terme générique, suffira pour nommer l'ensemble des éléments appartenant à la même catégorie (le moineau, par exemple, désigne tout type d'oiseau).

La grammaire de phrase elle-même peut être différente. Chez certains Manouches, on ne dit pas « je » mais [i] (ils ?) et le verbe qui suit se met au pluriel ([i] mangeons = je mange). Les mots qui viennent du sanskrit continuent à se décliner en fonction du genre et du nombre (un gadjo, une gadji, des gadgé) » (Beaudou, 2006).

Parmi les élèves régulièrement présents, quelques-uns montraient de solides compétences en lecture et écriture. D'autres au contraire, peinaient à déchiffrer le moindre mot, ce qui empêchait inévitablement l'accès au sens, et montraient également de grandes difficultés à écrire plusieurs mots à la suite. L'hétérogénéité se rencontre aussi au sein des UPS et il m'a ici aussi fallu composer avec. Si l'absentéisme a parfois été préjudiciable au bon déroule-

⁴⁴ Dont la pratique était interdite en classe.

ment de la séquence, je tiens à souligner la motivation et l'entrain dont ont fait preuve les élèves.

1.3.4.2 – L'UPS du collège Montesquieu à Cugnaux (31)

Très proche de Plaisance-du-Touch, Cugnaux fait également partie de la banlieue toulousaine. L'enseignante en charge de l'UPS accueillait, au cours de l'année scolaire 2014-2015, les EFIV sur des créneaux de trois heures, trois jours par semaine. Cette UPS est un dispositif-relais : les élèves sont tous inscrits au CNED et viennent au collège pour y trouver soutien et conseil de la part de l'enseignante. Deux élèves, puis une troisième en cours de séquence, étaient également accueillis au sein de l'UPS sans être inscrits au CNED ni faire partie de la communauté des voyageurs. Il s'agissait d'EANA qui fréquentaient l'UPE2A du collège et qui venaient également dans l'UPS afin de bénéficier de plus d'heures de français et être inclus plus rapidement en classe ordinaire.

L'organisation mise en place par l'enseignante était la suivante : sur chaque créneau de trois heures, elle consacrait une heure à des activités et des cours communs (enseignement d'un point grammatical, production écrite, lecture, etc.). Les deux heures restantes étaient réservées à l'aide aux élèves quant à leur cours du CNED. Il s'agissait là d'une aide individualisée puisque les élèves n'étaient pas tous inscrits au même niveau et ne travaillaient pas forcément les mêmes matières au même moment. Les cours du CNED sont à travailler de la façon suivante : les élèves disposent de plusieurs livrets, dont un livret découverte dans lequel ils trouvent la leçon à apprendre et les exercices permettant de l'appliquer. Ils doivent ensuite envoyer un devoir au CNED, la note reçue après correction attestant de leurs acquis. C'est l'envoi en temps et en heure selon un calendrier fixé par le CNED qui certifie de l'assiduité des élèves.

A l'instar des élèves de l'UPS de Plaisance-du-Touch, leur langue première était le français et ils parlaient aussi le « parler voyageur » (dont l'usage était là aussi interdit en classe). Le niveau global des élèves était assez faible

voire très faible, tant en lecture qu'en écriture. Ils manifestaient un manque cruel d'intérêt envers le collège. Parmi les phrases que j'ai pu entendre, les filles m'ont souvent répété « *ça me sert à rien d'apprendre, dès que j'ai 16 ans je reste dans la caravane* », et les garçons « *ça sert à rien le collège, dès que j'ai 16 ans je me casse et je travaille* », ne percevant pas l'importance capitale que revêtent les apprentissages de la lecture et de l'écriture dans l'accès au monde du travail ou dans la passation du permis de conduire par exemple. Ce manque de motivation couplé à un fort absentéisme ont été préjudiciables à la bonne mise en place de la séquence. J'y reviendrai dans la quatrième partie de ce mémoire. En outre, le clivage entre les EFIV (les « voyageurs ») et les EANA présents (les « gadjé ») était extrêmement marqué. Cela contribuait à une dynamique de classe très lourde et peu propice à un travail dans de bonnes conditions.

Le cadrage contextuel et théorique étant désormais posé, je vais préciser dans la deuxième partie qui va suivre le cheminement de ma réflexion, du projet initial jusqu'à la problématique traitée tout au long de mon stage.

II – Elaboration du projet de stage et émergence de la problématique

2.1 – Genèse du projet

Ma rencontre avec les formateurs du CASNAV de Toulouse remonte à février 2014. J'étais alors étudiant en première année de Master FLE et bénévole à l'AFEV, association qui mobilise des étudiants bénévoles pour apporter un accompagnement à la scolarité d'élèves rencontrant des difficultés particulières. Dans ce cadre, une formation était organisée par l'AFEV et assurée par deux membres du CASNAV afin d'informer les étudiants accompagnants UN EANA et leur donner les outils et informations afin qu'ils mènent au mieux leur engagement.

J'ai voulu en savoir plus sur les missions et le fonctionnement du CASNAV. Un dispositif avait en particulier attiré mon attention, intitulé ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration (OEPRI)⁴⁵. L'enseignement du FLE aux adultes était quelque-chose qui ne m'était pas familier, et surtout les liens entre apprentissage d'une langue, identité et intégration me questionnent beaucoup depuis de nombreuses années. C'est sur ce dispositif que je décidais d'axer mon mémoire de première année. De fil en aiguille est née l'envie d'effectuer mon stage de deuxième année de Master au CASNAV de Toulouse, dans un premier temps dans la continuité de mon mémoire. Je souhaitais concevoir et mettre en place des séances dans le cadre du dispositif OEPRI. Cela ne s'est pas avéré possible car tous les postes étaient déjà occupés et au moment de débiter mon stage, les cours auprès des parents avaient déjà commencé. Il a donc fallu réorienter mon projet de stage.

Au cours d'une discussion avec les formateurs du CASNAV au cours de laquelle de nombreuses possibilités ont été envisagées, l'idée de la conception d'une séquence auprès des EFIV permettant de développer les compétences

⁴⁵ Intitulé « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) depuis la rentrée 2014-2015.

écrites s'est démarquée. Motivé par cette idée, je proposais alors de travailler plus précisément à la mise en place d'ateliers de lecture/écriture autour de la presse ou du conte, deux domaines sur lesquels je souhaitais affiner mes connaissances et développer mes pratiques. La presse a finalement été l'idée retenue. Le public concerné s'est ensuite élargi puisque je suis également intervenu auprès d'EANA. Cela représentait pour moi l'occasion de réaliser un stage auprès de deux publics bien distincts, de multiplier les situations d'enseignement afin d'affiner les séances et donc la séquence. Cela me permettait également de me confronter à la question de l'inclusion des EFIV et des EANA dans le système éducatif, préalable essentiel à leur intégration dans la société. Enfin, de manière plus générale, ce stage au sein du CASNAV était pour moi l'opportunité idéale de « mettre un pied » dans l'éducation nationale et son organisation interne, à l'époque très nébuleuse pour moi.

2.2 – Organisation de mon stage

Concrètement, mon stage s'est déroulé en deux temps. Le premier du 5 janvier au 6 février 2015 (à raison de 30 heures par semaine). Ces cinq semaines ont été pour moi l'occasion de prendre mes marques au sein du CASNAV, de comprendre ses missions, celles des différents formateurs, de participer aux formations proposées aux enseignants de l'académie. C'est durant cette période que j'ai également pu entrer en contact avec des enseignants et enseignantes afin de leur parler de mon projet de stage et ainsi trouver les dispositifs qui m'ont accueilli. J'en ai profité pour assister à des cours dans chacun d'eux, afin de me familiariser avec l'espace, me faire une idée de la dynamique de classe dans chaque dispositif, parler plus précisément avec les enseignantes de la mise en place des séances (calendriers, contenus, liens avec le travail en cours ou déjà mené par elles, etc.), me présenter auprès des élèves et leur expliquer le pourquoi de ma présence au cours des semaines qui allaient suivre. Bien entendu, je profitais de ces cinq premières semaines pour commencer mes recherches et trouver des supports théoriques et didactiques relatifs aux deux publics, aux activités de lecture et d'écriture, à la presse.

Le deuxième temps de mon stage s'est déroulé entre le 23 février et le 10 avril 2015 (sept semaines). Je continuais à être présent au CASNAV à raison de 30 heures par semaine au cours desquelles je m'absentais pour me rendre dans les cinq dispositifs et mettre en place mes séances, selon cette semaine type :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	
9h – 11h	8h – 10h	9h – 10h30 puis 10h30 – 12h	8h30 – 9h30	13h – 15h
UPS Collège Jules Verne	UPE2A Collège Berthelot	UPE2A Collège Mau- rice Bécane	UPS Collège Montesquieu	UPE2A Collège Emile Zola

Plusieurs remarques concernant la mise en place des différentes séances :

- il s'agit bien d'une semaine-type, le programme variait parfois en fonction de la disponibilité des enseignantes, des jours fériés, de la présence des élèves (une séance n'a pas eu lieu au sein d'une UPS car aucun élève n'est venu).
- je ne disposais pas du même nombre d'heures au sein de chaque dispositif. Je l'aborderai lors de l'analyse du travail mené mais cela a son importance quant au rythme des séances, au temps que je pouvais consacrer à tel ou tel point.
- La première des huit séances a eu lieu dans chaque dispositif au cours de la semaine 9, à l'exception de l'UPE2A du collège Maurice Bécane au sein de laquelle la séquence a démarré la semaine suivante.

2.3 – Principes didactiques de mon intervention : recherche-action et perspective actionnelle

Dans le cadre du Master 2 pro dans lequel s'inscrit le stage que j'ai réalisé, la recherche-action était le mode de recherche préconisé par l'Université de Bourgogne pour mener les travaux. J.-J. Richer (2014) explique que la recherche-action « a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche »⁴⁶. Il ajoute que « l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social ». L'objectif de mon intervention était bien d'apporter un changement auprès des élèves, leur permettre de développer leurs compétences écrites, mais également de les sensibiliser à la lecture de la presse en vue que cette pratique devienne plus systématique chez eux. En parallèle, je souhaitais retirer de cette expérience et mettre en avant des notions théoriques sur l'utilisation de la presse en UPE2A ET UPS. Mon intervention se situait dans un contexte bien défini en termes d'espace (dispositifs d'accueil au sein de collège), calendrier (cf. ci-dessus), publics (EANA et EFIV). Les caractéristiques mises en avant par Liu (2007)⁴⁷ se retrouvent donc dans la démarche que j'ai adoptée :

« LA RECHERCHE ACTION

Quatre éléments qui fondent son originalité :

1)rencontre entre :

- *une intervention de recherche (chercheurs) ;*
- *une volonté de changement (usagers).*

2)Objectif dual :

- *résoudre le problème des usagers ;*
- *faire avancer les connaissances fondamentales.*

⁴⁶ Richer, J.-J., 2014, *Recherche action et didactique du F.L.E.*, fascicule de cours 16D598, année universitaire 2014-2015, Université de Bourgogne - CFOAD

⁴⁷ Cité in J.-J. Richer (2014).

3) *Travail conjoint qui est un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers.*

4) *Cadre éthique négocié et accepté par tous. »*

Mon approche fut celle retenue par le Conseil de l'Europe et le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)⁴⁸ : la perspective actionnelle. Avec l'approche communicative, méthodologie de l'enseignement du FLE qui a prévalu entre les années 70 et le début des années 2000, les apprenants devaient acquérir une « compétence de communication » et ainsi être capable de gérer langagièrement des situations de communication différentes en fonction du contexte spatio-temporel, de l'interlocuteur. Le CECRL va plus loin. L'objectif de la perspective actionnelle est non seulement d'être en mesure de communiquer mais également d'agir. L'apprenant est considéré comme un acteur social qui communique langagièrement mais qui doit également être capable d'accomplir des tâches avec autrui :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social »⁴⁹.

⁴⁸ Consultable à cette adresse :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, lien vérifié le 13-08-2015.

⁴⁹ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, Didier.

En outre, « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »⁵⁰.

Durant mon stage, c'est dans cette démarche que se sont inscrites les séances que j'ai conçues et le travail que j'ai proposé aux élèves. La tâche finale consistait en la création d'un journal de classe constitué des articles rédigés par les élèves, activité qu'ils seront en outre susceptibles de revivre ultérieurement, aussi bien dans le cadre scolaire qu'en dehors. Pour cela, je leur ai proposé d'aborder la presse et l'écriture journalistique par le biais de documents authentiques, les séances avaient pour objectif de développer leurs compétences individuelles afin qu'elles soient réinvesties ensuite dans la réalisation de la tâche, il leur a fallu également négocier et travailler collectivement pour s'accorder sur le nom du journal, son organisation, la constitution de la Une, etc.

2.4 – Analyse des besoins des publics et émergence de la problématique

L'analyse des besoins des publics auxquels allait s'adresser la séquence nécessitait à la fois la prise en compte des besoins des EANA et des EFIV en termes de développement de leurs compétences à l'écrit et également leurs connaissances et leurs pratiques en liens avec les supports de la presse écrite.

Comme je l'ai mentionné précédemment, les EANA et les EFIV ont des difficultés particulières à l'écrit, du fait de leurs parcours de vie, de leurs parcours scolaires, de leurs habitudes culturelles, etc. Les élèves présents dans les cinq classes de mon stage n'échappaient pas à ces constatations. Préalablement à la conception et la mise en place de la séquence, j'ai pu avoir des discussions et des échanges informels avec les enseignantes concernant les problèmes que rencontraient leurs élèves. Les compétences écrites étaient bien

⁵⁰ Ibid.

pointées du doigt : difficultés à se familiariser avec la culture de l'écrit et les normes imposées par l'école, difficulté en écriture, difficulté en lecture. D'où l'idée de mettre en place des ateliers de lecture et d'écriture. La définition que Yves Reuter (1989, cité dans Boniface, 1992 : 12) donne d'un atelier d'écriture correspond bien à ce que je voulais initialement mettre en place :

« L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. »

Mon idée était de proposer un tour d'horizon rapide de la presse et de l'organisation d'un journal puis de maximiser les temps d'écriture, de lecture, de correction, de réécriture, etc. Je souhaitais aussi y ajouter la notion de plaisir que l'on retrouve dans de nombreux ateliers d'écriture. L'ouvrage de Claire Boniface, intitulé « Les ateliers d'écriture »⁵¹, insiste bien sur ces deux aspects. Elle présente un panorama des différentes formes d'ateliers d'écriture qui existent et organise son propos en deux grandes parties : « les ateliers d'écriture de loisir » et « les ateliers d'écriture dans la formation ». Si les deux ont des objectifs différents, ils ne sont pour autant pas antinomiques et se montrent la plupart du temps très complémentaires. Cette notion de plaisir dans l'écriture et la lecture est un biais essentiel que je souhaitais explorer afin d'aller à l'encontre du peu d'appétence pour l'écrit de la plupart des élèves, notamment les plus en difficulté.

En ce qui concerne les besoins des élèves vis-à-vis du domaine de la presse écrite, l'idée que je me faisais était assez pessimiste a priori. Il n'est pas rare d'entendre que les jeunes ne lisent plus la presse, qu'ils n'achètent pas de journaux. Pour ne pas en rester à des suppositions, j'ai tenté de trouver un fondement à ces propos. Les enquêtes menées auprès des jeunes ne sont en effet

⁵¹ Boniface, C., 1992, *Les ateliers d'écriture*, Retz.

pas très optimistes. Le rapport⁵² remis au Ministère de la Culture par Bernard Spitz en 2004 indique dès sa deuxième page que « si nos concitoyens sont déjà de faibles lecteurs de presse quotidienne, les jeunes français en sont de moins en moins fidèles encore ». Le rapport en question présente huit propositions dans l'objectif « d'amorcer une dynamique consistant à élever le nombre de jeunes lisant la presse quotidienne ».

De même, un enquête⁵³ menée par l'association Graine de Citoyens et BVA (un institut d'études de marché et d'opinion) et parue en 2004 à l'occasion des « premières assises de la presse écrite et de la jeunesse », révèle que « la presse écrite [est] un mode d'information oublié des jeunes de 15 à 25 ans », notamment à cause de l'avènement d'Internet et de la « suprématie de la télévision ». Paradoxalement, l'enquête montre que les jeunes de cette tranche d'âge ont une « vision positive de la lecture de la presse écrite » et trouve cette activité « utile ». Ce paradoxe entre cette image de la presse écrite et ces pratiques s'explique probablement par le fait que, toujours selon cette enquête, les jeunes sont « convaincus que la lecture de la presse nécessite un apprentissage » et que « l'étude de la presse [doit faire partie] des programmes scolaires ». Les jeunes concernés par le rapport et l'enquête ont certes entre 15 et 25 ans mais on peut sans trop de risque parier sur le fait que les collégiens sont également concernés.

C'est en effet ce que j'ai pu constater lors de la première séance mise en place dans chaque UPE2A et UPS. Celle-ci était consacrée à faire un tour d'horizon de la presse écrite. Les élèves ne semblaient pas en mesure de définir ce qu'était ce domaine, ce qu'il comprenait, ce à quoi il servait. Parmi les EFIV, aucun n'avait eu la curiosité de lire un journal, « sauf une fois parce qu'il était en photo dedans ». Les EANA disaient ne pas avoir l'habitude de ne serait-ce que regarder des journaux dans leur pays d'origine. Ici en France, ils

⁵² Consultable à cette adresse :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000522.pdf>, lien vérifié le 14-08-2015.

⁵³ Le sondage est consultable à cette adresse :

http://www.bva.fr/data/sondage/sondage_fiche/394/fichier_jeunespresse040315_627e5.PDF, les résultats de l'enquête sont consultables à cette adresse : <http://www.epaifribourg.ch/campusvirtuel/uploads/docs/lc/les%20jeunes%20et%20la%20presse.pdf>, liens vérifiés le 14-08-2015.

n'en lisaient jamais, à quelques rares exceptions près qui feuilletaient les journaux gratuits lorsqu'ils prenaient les transports en commun.

C'est à ce moment là que l'idée de mettre en place des ateliers de lecture et d'écriture autour de la presse m'est apparue incohérente avec le constat que je me devais de faire. Cela avait-il un sens de leur proposer un tel travail alors qu'ils n'avaient que de très partielles connaissances de ce qu'est la presse écrite ? N'était-ce pas mettre la charrue avant les bœufs et ne valait-il pas mieux de proposer au préalable des séances de découverte de la presse écrite, du fonctionnement et de l'organisation d'un journal, des caractéristiques d'un article de presse, etc. ? Je décidais finalement de réorienter mon projet de stage. Je gardais l'idée de travailler en particulier sur le développement des compétences écrites en m'appuyant sur la presse écrite, mais en axant une partie de la séquence sur la découverte de ce domaine. C'est ainsi qu'est née la problématique autour de laquelle se sont articulées mes recherches et mon travail : **« Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique ? Au-delà, favorise-t-elle une meilleure compréhension de la société d'accueil ? Quelles ressources pédagogiques concevoir et diffuser pour permettre à des enseignants de FLS-Sco d'intégrer cette question dans leurs pratiques de classe ? ».**

A partir de là, en plus de documents divers sur les EANA et les UPE2A, sur les EFIV et les UPS, de résultats de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, j'avais besoin d'élargir mes lectures et aborder le domaine de la presse écrite, la place qui lui est donnée dans les programmes au collège et les diverses façons de l'introduire en classe. C'est ce dont il va être question dans la partie suivante.

2.5 – La presse à l'école

« L'Education nationale incite au travail sur la presse »⁵⁴. La presse écrite est présente dans les programmes officiels de l'Education nationale « de la maternelle à la terminale »⁵⁵. Cela peut paraître surprenant mais la presse écrite peut en effet être utilisée comme support pédagogique auprès des plus petits, des non-lecteurs et non-scripteurs, comme en témoignent par exemple les activités de découverte proposées par Jean-Pierre Spirlet (1990). Cette utilisation de la presse écrite en classe est plutôt ancienne. La circulaire n° 76-356 du 20 octobre 1976 a permis d'étendre « les pratiques de la presse à l'école ». « L'utilisation de la presse facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture »⁵⁶. Pour autant, bien que persuadés de la pertinence et de l'intérêt que représente le travail sur et à partir de la presse écrite, « les professeurs restent pourtant demandeurs de plus d'outils, de supports et de conseil d'utilisation pédagogique des médias »⁵⁷.

Aujourd'hui, le terme de « médias » est utilisé très fréquemment. on parle en effet d' « éducation aux médias ». Cependant, je conserve le terme de « presse écrite » pour deux raisons. En premier lieu parce qu'il s'agit du domaine particulier de ma recherche. En deuxième lieu, la presse écrite fait partie de ces médias et la plupart des outils pédagogiques s'adaptent à l'un comme à l'autre.

2.5.1 – La presse écrite dans les programmes du collège

Le socle commun de connaissances et de compétences⁵⁸ actuels (il sera actualisé à la rentrée 2016) présente sept compétences :

⁵⁴ Association Régional Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ), 2009, *La presse à l'école. Guide d'utilisation des médias en classe*, Coord. par Spirlet J.-P. Victoires Editions

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Consultable à cette adresse :

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, lien vérifié le 15-08-2015.

- « *La maîtrise de la langue française [...] ;*
- *La pratique d'une langue vivante étrangère [...] ;*
- *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique [...] ;*
- *La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication [...] ;*
- *La culture humaniste [...] ;*
- *Les compétences sociales et civiques [...] ;*
- *L'autonomie et l'initiative [...]. »*

La presse écrite constitue un support pertinent pour développer l'ensemble de ces compétences. Elle est en particulier mentionnée dans la partie relative à la maîtrise de la langue française.

Présente en filigrane tout au long des programmes officiels, l'exploitation de la presse écrite au collège est explicitée et rendue plus accessible par le centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI).

« Le CLEMI est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français depuis 1983. Il a pour mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias. Cet objectif s'appuie sur des partenariats dynamiques entre enseignants et professionnels de l'information. Tous les enseignants, quels que soient leur niveau et leur discipline peuvent avoir recours au CLEMI, tant au plan national que régional, pour se former, obtenir des conseils ou des ressources.⁵⁹ »

Parmi les nombreuses ressources qu'il met à disposition, le CLEMI a créé des documents permettant d'avoir une vision d'ensemble de ce qui est attendu vis-à-vis de la presse écrite à l'école, et des médias en général. Il propose également des supports pédagogiques, des pistes de travail, de réflexion. En ce qui concerne le collège, un document synthétique⁶⁰ reprend les divers éléments du programme de chaque classe et en explicite les liens avec la

⁵⁹ <http://www.cleml.org/fr/qui-sommes-nous/>, lien vérifié le 15-08-2015

⁶⁰ Téléchargeable à partir de cette adresse : <http://www.cleml.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/college/>, lien vérifié le 15-08-2015.

presse écrite. Ce document met bien en avant l'aspect interdisciplinaire de ce domaine. Toutes matières sont concernées :

- Français : « En travaux d'écriture, écrits à partir de supports divers permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels), notamment en relation avec les œuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts. »
- Mathématiques « L'éducation mathématique rejoint ici l'éducation du citoyen : prendre l'habitude de s'interroger sur la signification des nombres utilisés, sur l'information apportée par un résumé statistique ».
- Histoire-géographie : « l'exercice des libertés en France, mention de "la liberté d'expression" et du "droit au respect de la vie privée" ».
- Mais encore instruction civique, langues vivantes, technologie, etc.

Les supports de la presse écrite sont donc à maîtriser car ils sont utilisés dans toutes les matières. J'y vois un intérêt particulier pour les EANA et les EFIV en vue de l'inclusion progressive dans les matières de leur classe ordinaire.

2.5.2 – Plusieurs façons d'aborder la presse écrite et de l'utiliser

Le CLEMI fait mention d' « axes de lecture » permettant de bien saisir l'ensemble des apports du document précédemment cité. « *L'ensemble des programmes scolaires a été lu à travers cinq axes :*

- *Les ouvertures sur une éducation aux médias : c'est un axe général, assez large qui regroupe toutes les références à la citoyenneté, à l'ouverture sur le monde, à la curiosité, la découverte, etc. Sans faire allusion directement aux médias, ces mots peuvent « initier », légitimer une culture de l'actualité.*
- *La lecture de l'image : cet axe regroupe tout ce qui concerne l'image, ses différents supports, l'analyse ou la lecture de l'image fixe ou animée.*

- *Les médias comme objet d'étude : dans ce cas, l'objectif premier est de faire comprendre le fonctionnement du média lui-même, de le décrypter ; on est alors pleinement dans l'éducation **aux** médias.*
- *Les médias comme supports pédagogiques : dans ce cas, le média est utilisé pour faire passer un contenu disciplinaire; on peut parler alors d'éducation **par** les médias.*
- *Le dernier axe nous a permis de relever d'autres références ne rentrant pas dans les cadres précédents : des activités et des compétences (notamment informatiques), des productions d'élèves ».*

Cette façon de présenter les choses est extrêmement intéressant car elle donne un bon aperçu des nombreuses possibilités d'enseignement et d'apprentissage que représente la presse écrite. Je m'y arrête donc quelques instants et je vais faire le lien avec les choix que j'ai pu faire pour concevoir ma séquence.

Je n'ai pas travaillé la lecture de l'image (axe 2). Dessins, photos, graphiques et illustrations en tout genre ont bien entendu été évoqués mais la lecture de l'image en tant que telle n'a pas constitué un axe de travail.

L'axe 5 constituait la finalité de la séquence, à savoir l'utilisation par les élèves de leurs compétences écrites déjà acquises et celles développées pendant les séances à partir de supports tirés de la presse écrite afin de rédiger un article construit et cohérent.

L'axe 1 est très général et se retrouve dans mon travail ne serait-ce que par l'utilisation de documents authentiques, de par les sujets qui ont pu être abordés dans les articles, soulevés par les élèves eux-mêmes.

Les axes 3 et 4 sont ceux qui m'intéressent le plus. Il est en effet question « d'éducation aux médias » et « d'éducation par les médias ». L'objectif de mon projet initial de stage était surtout de développer les compétences en lecture et écriture des élèves par le biais de l'éducation *par* la presse écrite. Il s'agissait, en s'appuyant sur des documents authentiques de proposer des séances d'écriture et de lecture en se basant sur les caractéristiques d'un journal et d'un article, d'écrire « à la manière de ». Or, comme je l'ai déjà mention-

né, il est clairement apparu que les élèves n'avaient qu'une connaissance très partielle de la presse écrite. D'où le changement d'axe de travail et d'objectif. Il m'a semblé essentiel de proposer au préalable des séances d'éducation *aux médias*. Les élèves devaient d'abord être en mesure de cerner ce qu'est la presse écrite, comprendre le fonctionnement d'un journal et d'un magazine, la structuration d'un article, connaître les principales composantes de l'écriture journalistique avant de se lancer dans l'écriture d'un article. Par soucis de cohérence, ce travail préalable d'apprentissage *de* la presse écrite était selon moi un moyen de faciliter le travail d'apprentissage *par* la presse écrite, d'où, pour rappel, la problématique de ma recherche-action : « **Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique ? Au-delà, favorise-t-elle une meilleure compréhension de la société d'accueil ? Quelles ressources pédagogiques concevoir et diffuser pour permettre à des enseignants de FLS-Sco d'intégrer cette question dans leurs pratiques de classe ?** ».

A présent, il est temps pour moi de présenter la séquence et les séances que j'ai conçues et mises en place et qui m'ont permis d'apporter les éléments de réponses à la problématique, qui seront abordés ultérieurement dans la dernière grande partie de ce mémoire. J'ajoute que pour faciliter la compréhension et se faire une image plus claire de ce qui est présenté et expliqué, le lecteur est invité à faire des va-et-vient réguliers entre les parties 3 et 4 et les annexes.

III – Conception et mise en place de la séquence

3.1 – Quelques principes directeurs

L'idée de cette partie 3.1, pouvant être considérée comme une introduction à la troisième grande partie de ce mémoire, est de donner une vue d'ensemble de la séquence conçue et mise en place, et d'énoncer les principes qui ont guidé sa mise en place.

Rappelons la problématique : « Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique ? Au-delà, favorise-t-elle une meilleure compréhension de la société d'accueil ? Quelles ressources pédagogiques concevoir et diffuser pour permettre à des enseignants de FLS-Sco d'intégrer cette question dans leurs pratiques de classe ? ».

Objectifs généraux : développement des compétences écrites (lecture et écriture) par les biais de l'enseignement/ apprentissage *de* la presse et *par* la presse. Même si les objectifs concernent avant tout les compétences écrites, l'oral n'est pas en reste, en vue d'un apprentissage équilibré et simultané des cinq compétences langagières (production et compréhension écrite, compréhension orale, production orale continuée et production orale en interaction) préconisé par le CECRL.

Supports de travail : les documents sur lesquels s'appuient les séances sont des documents authentiques, cela pour répondre « au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation »⁶¹. Il me semblait paradoxal, pour une séquence axée sur la presse écrite, d'utiliser un autre type de document.

⁶¹ (Dir.) Cuq, J.P., 2010, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

Je le préciserai ultérieurement, les exercices proposés aux élèves sont tour à tour empruntés à des ouvrages existants ou fabriqués par moi-même.

Progression : la progression adoptée dans la séquence est spiralaire, ce qui signifie que les notions abordées sont reprises puis complexifiées d'une séance à l'autre. Ces retours en arrière permettent de réactiver les notions censées être acquises. Elles sont alors remises en mémoire et/ou approfondies.

Formes sociales de travail : dans la mesure du possible, je me suis attaché à varier les formes sociales de travail. Travail en classe entière, en groupe, en binôme, individuel : l'alternance de ces formes sociales de travail permettent la mise en place d'une bonne dynamique de travail, permettant des échanges plus nombreux et surtout une plus grande implication des élèves les plus en difficulté.

3.2 – Conception de la séquence et explicitation des choix effectués

Pour concevoir les différentes séances qui ont constitué la séquence, il m'a fallu faire des choix. Impossible en effet de traiter l'ensemble des aspects de la presse écrite, encore moins des faits des langues qui peuvent être abordées au travers d'elle.

Concernant l'apprentissage de la presse, quatre compétences m'ont semblé indispensables pour les élèves :

- être capable de définir ce qu'est la presse écrite, ce qu'elle inclut, ce à quoi elle sert, et qui peut être plurielle ;
- avoir conscience de la spécificité de la Une d'un journal par rapport aux autres pages, d'en saisir l'intérêt pour les lecteurs et le journal, d'en repérer les éléments caractéristiques ;

- être capable de comprendre l'organisation d'un journal en rubriques, et être capable de parcourir un journal afin de trouver rapidement une information ou un article en particulier ;
- pouvoir appréhender un article de presse, c'est-à-dire être capable de repérer rapidement le sujet qu'il traite, s'aider des éléments paratextuels pour le comprendre, connaître les divers éléments constitutifs d'un article.

En ce qui concerne l'apprentissage *par* la presse, les possibilités sont quasi infinies. En effet, on peut tout à fait traiter le présent de l'indicatif, les participes, le genre, etc. en s'appuyant sur des documents tirés de la presse écrite. Pour restreindre ce champ des possibles, je me suis posé quelques questions :

- de quoi les élèves, compte tenu du niveau de chacun, ont besoin en priorité pour écrire un article ?
- quelles sont leurs compétences déjà acquises ?
- Comment articuler au mieux mes séances et faire des liens avec celles menées en parallèle ou déjà menées par les enseignantes ?

C'est ainsi que les objectifs linguistiques ont été définis : entre autres le vocabulaire spécifique de la presse, mots interrogatifs, maîtrise de la ponctuation de base, prise en compte du rythme de la phrase et des variations d'intonation. Par manque de temps, d'autres éléments n'ont pas pu être spécifiquement abordés : conjugaison, discours direct/indirect notamment. Ils ont été vus individuellement avec les élèves qui en exprimaient le besoin pour la rédaction de leur article.

3.3 – La séquence mise en place

Pour présenter le travail qui a concrètement été mené auprès des élèves des différents dispositifs, je fais le choix de ne pas adopter une démarche chronologique, comme cela aurait pu être le cas en exposant et analysant les séances les unes après les autres. Il me semble moins redondant et plus perti-

ment d'aborder les choses sous l'angle des notions liées à la presse et des aspects linguistiques ayant structuré les séances.

3.3.1 – La presse écrite, un domaine à cadrer et à comprendre

3.3.1.1 – Définir la presse écrite

Si la presse écrite a constitué le fil rouge de la séquence, il était important d'en définir les caractéristiques d'emblée afin que les élèves puissent être en mesure de visualiser, d'abord de manière globale, puis petit à petit dans le détail. Lors de la première séance, j'ai demandé aux élèves ce que leur évoquait le terme de « presse écrite ». Après un bref silence, probablement dû au fait qu'il s'agissait de la première séance et de la réserve qu'elle peut engendrer chez les élèves, des mots sont apparus, les mêmes dans les cinq dispositifs : entre autres, « médias », « journaux », « informations », « télévision », « internet », « politique », « c'est pour savoir ce qu'il se passe », « radio », « journaliste », « c'est le métro » (en voulant parler des journaux gratuits distribués dans les transports en communs). La « presse écrite » leur évoquait donc des choses pertinentes mais était un mot valise désignant tout et rien à la fois.

C'est bien normal car le mot peut porter à confusion en désignant notamment deux domaines bien distincts. Il s'agit d'un « terme désignant l'ensemble des journaux écrits. Dans cette définition, l'expression “presse écrite” est donc un pléonasme »⁶². Mais il s'agit également d'un « terme générique synonyme de médias d'information, incluant donc aussi la presse écrite que la presse audio-visuelle (radio et télé) »⁶³. C'est pour cette raison que j'ai décidé de conserver le pléonasme de « presse écrite » afin de ne pas apporter de confusion et en expliquant bien que le but de la séquence était de travailler sur et à partir de journaux et magazines.

⁶² Le Bohec, J., 2010, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, PUR.

⁶³ Ibid.

Après discussion et cadrage de ce qu'était donc la presse écrite, nous parvenions à cette définition : « ensemble des journaux et revues imprimés sur support papier dans lesquels on trouve des informations ». Pour rendre tout cela plus concret, j'ai apporté lors de la première séance⁶⁴ un panel de journaux et magazines. L'idée était que les élèves se familiarisent avec les supports de la presse écrite. Le choix des magazines et journaux s'est fait de manière à présenter aux élèves les différences que l'on peut trouver d'un titre à l'autre. Ainsi, ont été choisis :

- *La Montagne, la Dépêche du Midi* et *Aujourd'hui en France* quotidiens régionaux ;
- *Aujourd'hui en France Magazine*, magazine hebdomadaire distribué avec le journal du même nom le weekend ;
- *Siné Mensuel*, mensuel satirique ;
- *Charlie Hebdo*, hebdomadaire satirique ;
- *L'Equipe*, quotidien national spécialisé dans le sport ;
- *L'Equipe Magazine*, magazine hebdomadaire distribué avec le journal du même nom le weekend ;
- *Midi Olympique*, journal bihebdomadaire spécialisé dans le Rugby ;
- *Le Journal du Dimanche*, hebdomadaire national
- *Le Monde, Libération* et *Le Figaro*, quotidiens nationaux ;
- *Fémina*, magazine hebdomadaire de presse féminine ;
- *Ca m'intéresse*, magazine mensuel de vulgarisation scientifique ;
- *Metro News, Direct Matin* et *20 minutes*, quotidiens gratuits ;
- *Aujourd'hui en France*, quotidien régional ;
- *Le Journal des Enfants*, hebdomadaire d'actualité pour les 8-14 ans ;
- *Mon Petit Quotidien* et *Mon Quotidien*, quotidiens d'actualité pour les 6-10 ans et pour les 10-14 ans.

L'objectif était que les élèves se familiarisent avec les supports les manipulant. Je leur ai laissé un temps pour toucher, observer, chercher, lire, regarder. Puis je leur ai demandé de me dire ce qu'ils remarquaient, ce qui les frap-

⁶⁴ L'intégralité des documents relatifs aux séances (fiches enseignant, fiches élèves, guides d'écriture) sont en annexes.

pait, ce qui les attirait en particulier. C'est ainsi qu'ont été mis en avant des caractéristiques importantes, comme par exemple les nombreux dessins que l'on trouve dans les journaux satiriques, la couleur jaune des pages du *Midi Olympique*, la différence de taille et de toucher entre journaux et magazines, la concision des articles dans les journaux gratuits.

3.3.1.2 – Comprendre l'organisation d'un journal en rubrique

J'ai ensuite demandé aux élèves de rentrer un peu plus dans le journal afin de repérer les sujets traités. Certains se repéraient grâce aux photos, d'autres aux titres. C'est ainsi qu'ils ont pu cerner que l'on pouvait trouver des journaux et magazines généralistes, comme *Libération*, et des journaux et magazines spécialisés dans un domaine, tels que *L'Equipe* pour le sport ou *Ca m'intéresse* pour les sciences. D'autre part, cette démarche a permis de mettre en lumière la notion de rubrique, inconnue pour la totalité des élèves. Une rubrique se définit comme une « partie d'un journal consacrée à un thème particulier »⁶⁵. Pour parvenir à leur faire trouver la signification du mot, j'ai procédé par analogie en leur demandant comment s'appellent les différentes parties d'un livre, comment était divisé le sommaire d'un livre. La notion de « chapitre » leur était visiblement plus familière. Nous en sommes arrivés à un cadrage approximatif établissant un parallèle entre les chapitres d'un livre et les rubriques d'un journal, pour finalement parvenir à la définition suivante : « partie d'un journal, d'un magazine ». Ce fut également l'occasion de mentionner des noms de rubriques usuels : « international », « politique », « actualités », « monde », etc. Plutôt que d'en donner des définitions qui risquaient d'être fastidieuses, j'ai fait le choix de les expliciter à l'aide d'exemples d'informations ou de sujets.

Enfin, je leur ai demandé de porter attention aux dates de parution des différents supports et pour un même journal et magazine de repérer la fréquence à laquelle il paraissait. L'objectif était d'introduire des notions nouvelles et essentielles pour comprendre le fonctionnement de la presse écrite: périodi-

⁶⁵ Ibid.

cité, quotidien, hebdomadaire, mensuel, notions explicitées par de simples définitions.

Tout ce travail de cadrage de ce qu'est la presse écrite devait constituer une séance unique en vue d'entamer par la suite la mise en place des ateliers de lecture et d'écriture. C'était surestimer les connaissances des élèves sur la presse écrite et surestimer surtout leurs pratiques. En effet, une petite minorité disait lire un journal régulièrement, « parfois dans le métro ». En ce qui concerne les EANA, même dans leur pays d'origine, cela ne faisait pas parties de leurs habitudes bien que certains disaient avoir des parents qui lisaient quotidiennement le journal. En ce qui concerne les EFIV, les journaux sont symboliques du fossé qui les séparent du monde de l'écrit et ils les estiment d'emblée hors de portée. C'est à la suite de cette première séance que j'ai décidé de redéfinir la problématique de mon travail et le contenu des autres séances. Il me paraissait essentiel de familiariser les élèves avec le fonctionnement d'un journal, des rubriques, d'un article, de les confronter à un maximum de supports, de les faire les manipuler, plutôt que de leur demander de se lancer directement dans des exercices d'écriture journalistique. Autrement dit, il me paraissait plus cohérent, dans un premier temps, de laisser de côté l'apprentissage *par* la presse écrite au profit de l'apprentissage *de* la presse écrite.

3.3.1.3 – Connaître les fonctions de la Une et ses caractéristiques

La Une a fait l'objet de la deuxième séance mise en place auprès de chaque dispositif. Je précise d'emblée que j'écris Une avec une majuscule et non pas « une », préférant suivre la recommandation de Jacques Le Bohec (2010 : 601) : « Ce mot est souvent employé entre guillemets, mais on gagnerait à écrire Une avec juste une majuscule ». Cela évite en effet la confusion entre la Une et l'article indéfini « une ». Par ailleurs, je me suis aperçu en regardant les supports didactiques existants que, le plus souvent, les démarches consistaient d'abord à présenter la Une des journaux aux élèves avant

d'aborder l'organisation en rubrique. J'ai quant à moi choisi abordé les rubriques puis la Une car cela me semblait plus cohérent de connaître le découpage d'un journal sachant que des va-et-vient entre la Une et les pages intérieures sont nécessaires et que par conséquent les connaissances du terme de « rubrique » et du classement des informations sont nécessaires.

Dans son dictionnaire, Jacques Le Bohec (2010 :601) définit la Une comme le « nom donné, soit à la première page d'un journal, soit à la manchette (gros titre) ». Par souci de clarté, je n'ai gardé avec les élèves que la première partie de la définition. Il s'agissait en effet de travailler sur la Une en tant que première page d'un journal d'un magazine, d'en comprendre les fonctions et d'en repérer les composantes et caractéristiques. La Une est le premier contact visuel que le lecteur a avec le journal et qui va lui donner envie ou non de lire la suite. Savoir la décrypter est une bonne façon d'entrer dans la presse et un tremplin nécessaire pour ouvrir le journal et s'informer plus en détails. Après avoir fait un rappel en classe entière des notions vues la semaine précédente, ces objectifs ont été annoncés aux élèves.

Ensuite, la première étape consista à leur présenter des Unes de journaux et magazines, d'abord de loin (la classe était disposée en « U » afin que tous les élèves puissent bien voir les documents supports. Je voulais savoir quels éléments attireraient le plus l'œil et l'attention de chacun afin de leur faire prendre conscience des différences visuelles résultant des choix éditoriaux. Ainsi, les élèves remarquaient que certains journaux présentaient plus d'informations que d'autres sur leur Une, que les journaux satiriques se démarquaient par la présence d'un dessin alors que le plus souvent, les autres Unes étaient illustrées par des photos, que les journaux avaient des noms différents, d'autres ont de nouveau évoqué les différences de dimension. Quand je leur ai demandé quel journal ils auraient envie d'acheter, le choix des lecteurs les moins avancés, était guidé par le(s) illustration(s) et ce qu'elle(s) représentaient(en)t, alors que les lecteurs plus expérimentés se laissaient aussi guidés par le sujet traité en lisant le(s) gros titre(s) et informations secondaires.

L'étape suivante a permis aux élèves une nouvelle fois de manipuler les journaux. Je leur ai demandé de jeter un œil attentif sur les Unes de différents

journaux afin d'en remarquer les points communs, quels étaient les éléments que l'on retrouvait systématiquement. Les élèves de niveau A1 étaient guidés et devaient pour 2 ou 3 Unes différentes relever le titre du journal, la date, le prix, éventuellement le numéro, les contacts (numéro de téléphone, adresse mail), éventuellement le numéro, s'il y avait de la publicité. Tous les élèves devaient mentionner également le sujet des informations présentées dans la Une en se basant sur les titres et/ou les illustrations. Il y avait dans cette démarche un double objectif. Le premier était d'indiquer aux élèves qu'il y avait des éléments que l'on retrouvait systématiquement sur les Unes de tous les journaux, à savoir les éléments constitutifs de la manchette : le nom du journal, le prix, la date, le numéro, les contacts (cf. fiches élèves de la séance 2 en annexe). L'autre objectif était de comprendre que chaque journal dispose d'une ligne éditoriale (terme non employé en classe) qui lui est propre et explique les différences de traitement des informations et de mise en page de la Une. Une information peut être traitée dans un journal mais pas dans un autre, d'où l'intérêt de savoir décoder la Une pour se faire une idée du contenu.

La dernière étape de la séance s'est appuyée sur la Une de deux journaux différents. L'objectif était de montrer aux élèves que ces premières pages servent d'une part à donner une idée du contenu des journaux, mais également qu'elles permettent de hiérarchiser l'information (information(s) principale(s), secondaire(s)). Chaque élève disposait d'une copie de la Une de *La Dépêche du Midi* et d'*Aujourd'hui en France*, parues le 27 février 2015. Ce choix n'est pas anodin. En effet, leurs structures sont caractéristiques de la Une de journaux, les informations qu'elles présentent sont différentes ce qui permet de souligner des différences d'un journal à l'autre dans le traitement de l'information, et cela constitue un rappel à la notion journal national/journal régional et aux différences que cela implique en terme de contenu.

Les élèves ont d'abord été invités à repérer les information(s) principale(s) de chaque journal. Ils n'ont eu aucun mal à les deviner. En effet, sur la Une de *La Dépêche du Midi* ou celle d'*Aujourd'hui en France*, deux informations sont mises en valeur plus que les autres par le recours à une police de caractère plus visible (plus grande et en gras) et par une illustration plus grande. Un

journal choisit de traiter telle ou telle information et choisit ensuite de mettre telle ou telle information en valeur sur la Une afin de capter l'attention des lecteurs. Les élèves devaient avoir conscience de cela et comprendre que la mise en page n'est pas anodine et que les informations les plus importantes sont celles que l'on voit avant les autres, celles qui « sautent aux yeux ».

Les élèves ont ensuite repéré les différents éléments relatifs à chaque information. Sur la Une d'un journal, trois éléments sont incontournables pour annoncer une information : son titre, la rubrique dans laquelle elle s'inscrit et le numéro de la page où elle est développée. D'autres informations secondaires peuvent également être mises en valeur grâce à une illustration et/ou un court résumé. En manipulant les journaux, les élèves ont également pu s'apercevoir que la Une n'annonçait que les informations que le journal considérait comme les plus importantes et que par conséquent le lecteur pouvait trouver des informations non annoncées sur la Une.

La séance s'est achevée par la reprise de ce qui avait été fait jusqu'à présent. D'abord par des questions d'ordre générale sur la séance qui venait d'être mise en place : à quoi sert la Une d'un journal ? Qu'y trouve-t-on ? Pourquoi est-elle importante... De plus, nous avons évoqué à nouveau ensemble les notions de presse écrite, de rubrique, de Une, d'information principale/secondaire, etc.

Cette séance consacrée à la Une des journaux et magazines a été conçue par moi-même en fonction de ce qu'il me semblait capital de maîtriser pour comprendre le contenu et l'organisation de ces pages en particulier. J'ai utilisé une nouvelle fois une analogie entre le journal et le livre, en expliquant aux élèves qu'on pouvait presque considérer la Une d'un journal comme le sommaire d'un livre. En poursuivant mes lectures pour la rédaction de ce mémoire, je me suis aperçu que la démarche adoptée était la bonne, tout du moins le contenu de la séance était pertinent. Daniel Salles et Olivier Dufaut⁶⁶, parlent en effet des « éléments constitutifs [...] d'une grille traditionnelle » parmi lesquels

⁶⁶ Salles, D., Dufaut, O., 2010, *Du papier à L'Internet. Les Unes des quotidiens*, SCE-REN – CNDP.

on retrouve « la manchette et le nom du journal », « le logotype », « la hiérarchisation par les titres », « la visuel à la une » et « la publicité ».

3.3.1.4 – Lire un article de presse et l'écriture journalistique

Après avoir délimité le champ de la presse écrite, travaillé sur les fonctions et caractéristiques de la Une, l'organisation d'un journal et le rubriquage⁶⁷, les liens entre Une et rubriques, j'ai ensuite abordé avec les élèves ce qui constitue la matière première d'un journal : l'article. Il se définit simplement comme un « texte paru dans un journal écrit »⁶⁸. La troisième séance avait pour but de présenter aux élèves les différents éléments constitutifs d'un article de presse et les caractéristiques de l'écriture journalistique. Il n'a pas été simple de trouver un document authentique sur lequel s'appuyer. L'article devait être composé des éléments caractéristiques : à savoir : le titre, le chapeau, le texte de l'article, une illustration et sa légende. L'article devait également traiter d'un sujet connu de tous, d'une part pour en faciliter la compréhension pour les élèves débutants ou presque, d'autre part pour capter plus facilement l'intérêt des élèves, notamment auprès des EFIV. Je m'étais aperçu en les regardant manipuler les journaux lors des séances précédentes qu'ils focalisaient leur attention sur les articles traitant de sujets qui leur étaient familiers.

J'ai finalement trouvé un article répondant aux critères que je m'étais fixé. Il m'en fallait un traitant d'un sujet connu afin d'en faciliter la compréhension et d'en susciter plus facilement l'intérêt. Il me fallait dans le même temps un article présentant une forme qui s'approche de la norme, à savoir comprenant un titre, un chapeau, une illustration, sa légende et le texte. Les élèves devaient en effet être capables de connaître ces divers éléments, cette norme, afin de les manipuler, les comprendre et éventuellement s'en éloigner lorsqu'ils seraient amenés à rédiger leur propre article. Intitulé « Leur école du bout du

⁶⁷ Ce terme n'apparaît pas dans les dictionnaires classiques mais semble être un néologisme utilisé dans des ouvrages spécialisés, comme dans : Reporters Solidaires, 2012, *Les rubriques du journalisme. Décrypter, organiser et traiter l'actualité*, (Dir.) C. Cognat, F. Vially, PUG.

⁶⁸ Le Bohec, J., 2010, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, PUR.

monde » et paru dans *Le Journal des Enfants* N° 1469 le 9 octobre 2014, l'article choisi traitait d'un thème familier (l'école et le chemin pour s'y rendre) et présentait des aspects formels caractéristiques. Par ailleurs, ce thème du chemin pour aller à l'école est souvent utilisé en classe, comme c'était le cas lors de la mise en place de cette séance au sein de l'UPE2A du collège Maurice Bécane. L'enseignante travaillait sur les cinq sens et faisant produire aux élèves des énoncés du genre « quand je vais à l'école, je vois / je sens / j'entends, etc. En outre, l'article a permis de mentionner la notion de francophonie et d'espace francophone puisque l'article en question présentait une école située sur l'Île de la Réunion.

Comme pour chaque séance, j'ai commencé par demander aux élèves ce qui avait été vu lors des séances précédentes, afin de se remémorer les termes de presse écrite, de rubrique, de Une, etc., et ce afin qu'ils saisissent que nous allions lors de cette séance entrer plus en détails dans le contenu d'un journal en abordant un article. Trouvant la définition précédemment citée trop épurée, je décidais d'en donner une plus détaillée afin d'aider les élèves, notamment les plus inexpérimentés à visualiser ce qu'était un article : « texte que l'on trouve dans un journal ou un magazine. Il donne des informations sur un sujet particulier. Il peut être accompagné d'une illustration (dessin, photo) et est composé de plusieurs éléments » (cf. documents de la séance 3 en annexe). Entrer dans le détail me permettait notamment deux choses :

- en introduisant le terme « informations », je faisais un rappel sur le but d'un article et d'un journal : informer le lecteur.
- En introduisant le fait qu'un article « est compos[é] de plusieurs éléments, je préparais les élèves au fait qu'un article de presse n'est pas seulement un texte brut mais qu'il est accompagné d'éléments paratextuels⁶⁹ dont il faut connaître les fonctions et savoir manipuler.

Dans un premier temps, les élèves n'avaient que les éléments du paratexte sous les yeux et devaient à partir de là répondre à des questions d'ordre

⁶⁹ Le terme de « paratexte » n'a pas été utilisé en classe. Il s'agit de métalangage qu'il ne m'a paru opportun d'utiliser avec ces élèves.

général. Il y avait dans cet exercice un double objectif. Le premier était de préparer les élèves à la lecture de l'article en leur apportant les premiers éléments de compréhension (de qui et de quoi parle l'article). Mais surtout, le second objectif était de leur montrer qu'un article se compose d'éléments qui permettent de se familiariser avec le sens du texte, de deviner ce dont il va être question, avant même d'avoir lu l'article. Parmi ces éléments, on trouve le titre de l'article, l'illustration et sa légende, ainsi que le chapeau (« texte introductif d'un article destiné à en présenter les grandes lignes, en général composé différemment. [...] Il doit en dire un peu mais pas trop »⁷⁰). L'article choisi contient tous les éléments caractéristiques. Il arrive très fréquemment de trouver des articles sans chapeau ou sans illustration, mais l'idée ici était de donner un aperçu aux élèves de ce qu'est la norme de composition d'un article et de leur montrer ce qui allait plus tard être attendu d'eux en termes de production écrite.

Puis est venu le temps d'entrer plus en détail dans l'article. Les élèves ont alors eu l'intégralité du document sous les yeux. Avant une lecture en classe entière, ils ont eu le temps de le lire individuellement. Puis ils ont pu demander des explications sur les mots de vocabulaire inconnus. Dans la mesure du possible, je demandais à un autre élève d'apporter la réponse. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves m'a amené à produire trois fiches-élèves différentes. Ceux de niveau A1 devaient cocher la bonne réponse parmi des propositions ; idem pour ceux de niveau A2 mais en justifiant ; ceux de niveau B1 devaient proposer eux-mêmes les réponses. C'est ainsi que les élèves ont pu appréhender le sens du texte et découvrir ce dont il était question, le sujet abordé par l'article et son auteur.

Suite à ce travail, j'ai demandé aux élèves qui le souhaitent de témoigner de leur expérience dans les écoles qu'ils avaient fréquentées. Je voulais stimuler la participation orale de chacun, les inciter à échanger sur les expériences respectives. Pour cela, je leur ai également montré de courtes vidéos, à

⁷⁰ Le Bohec, J., 2010, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, PUR.

partir du site Internet www.allocine.fr. Il s'agissait d'extraits⁷¹ du film *Sur le chemin de l'école* de Pascal Plisson sorti en 2013. En lien direct avec l'article à l'étude, elles ont provoqué des remarques intéressantes, notamment chez les EFIV, qui ont parfois tendance à considérer l'école comme une punition, qui n'en revenaient pas de voir des enfants faire preuve d'autant d'abnégation pour s'y rendre. Secrètement, je voulais également donner des idées aux élèves sur le sujet de leur futur article. Je trouvais intéressant qu'ils abordent le thème de l'école ou qu'ils parlent d'une expérience personnelle en France ou dans leur pays d'origine.

Après cette parenthèse, nous sommes revenus au travail sur l'article. Les élèves savaient ce dont il s'agissait, il était temps d'aborder la structure d'un article et les caractéristiques de base de l'écriture journalistique.

Les élèves devaient replacer au bon endroit les termes suivants : « chapeau », « texte de l'article », « légende », « illustration », « titre » et « inter-titres » (uniquement pour les niveaux A2 et B1). Texte et titre n'ont pas posé de problème. « Illustration » était un mot inconnu pour la plupart, de même que « légende » (dans le sens ici utilisé) et « chapeau ». Le premier a été expliqué grâce à des mots proches tels que « photo », « dessin » ou encore « image ». La « légende » fut définie comme la phrase qui décrit ou explique l'illustration, le « chapeau » comme un petit texte d'une ou deux phrases, placé avant ou après le titre et qui donne un résumé du texte. Au delà du repérage de ces éléments ils devaient prendre conscience du rôle de ceux-ci. Ainsi :

- le titre doit donner le sujet de l'article et être accrocheur pour donner envie au lecteur. On touche ici à la question du système d'énonciation, aux questions de *qui écrit ?* et *pour qui ?*. Je reviens là-dessus dans la partie 4.
- L'illustration doit permettre de se faire une idée plus précise de ce dont il est traité et éventuellement amener un complément d'information.
- La légende doit décrire ou expliquer l'illustration.

⁷¹ Accessibles à partir du lien suivant :

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=210112.html, lien vérifié le 21-08-2105.

- Le chapeau doit donner les éléments principaux de l'article.

Pour comprendre un article, il faut se poser les mêmes questions que pour en écrire un. A la question posée par Jacques Mouriquand (2015) « quelles sont les règles de base pour se faire comprendre ? (*dans le cas de l'écriture journalistique, j'ajoute*) »⁷², il m'a semblé que la réponse la plus claire et concise à apporter à des élèves novices et rencontrant des difficultés à l'écrit était celle-ci :

*« Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? En somme de quoi s'agit-il ? [...] On peut le formuler avec plus de finesse : qui est l'acteur principal de cet événement ? Que s'est-il passé ? Dans quel lieu ? A quel moment ? Selon quelles circonstances ? Quelle en est la cause ? Le bon article doit d'abord donner réponses à ces questions, de la façon la plus précise possible. Il ne le peut pas toujours mais c'est un idéal à atteindre. »*⁷³

Les élèves devaient donc répondre à ces questions à partir de l'article. Cela a également permis de revoir, et même de voir pour certains, les pronoms interrogatifs. Ils allaient dans la suite de la séquence devoir adopter la même démarche pour écrire leur propre article à savoir, avant de se lancer dans la rédaction en tant que telle, répondre aux questions « de qui je veux parler ? », « de quoi je veux parler ? », « où l'action se passe-t-elle ? », etc.

Au départ était envisagé le travail de réflexion et de rédaction à la fin de la troisième séance mais le temps imparti n'était pas suffisant. Je leur demandais donc, pour la semaine suivante de réfléchir à un sujet sur lequel il allait devoir écrire leur propre article en vue de la constitution d'un journal de classe.

Les trois premières séances, nous l'avons vu, ont été essentiellement consacrées à un apprentissage *de* la presse écrite. Les notions abordées ont été régulièrement réintroduites et mentionnées à nouveau dans les séances suivantes. Cependant, ces dernières allaient être consacrés plus précisément à de la production écrite et à l'apprentissage *par* la presse.

⁷² Mouriquand, J., 2015, *L'écriture journalistique*, PUF.

⁷³ Ibid.

3.3.2 – Les apports linguistiques de la séquence

Un article de presse peut être un support à l'étude de la grammaire, de la syntaxe, du lexique, etc. Pour décider de ce qui allait être abordé avec les élèves lors de cette séquence sur la presse, je me suis essentiellement basé sur ce dont les élèves étaient susceptibles d'avoir besoin pour rédiger leur article et ce qui avait déjà été vu ou pas avec les enseignantes. C'est ainsi que plusieurs éléments sont ressortis :

- la ponctuation ;
- la conjugaison : présent de l'indicatif pour les débutants, passé composé et imparfait pour les niveaux A2 et B1 ;
- le discours direct et le discours indirect.

J'y reviendrai dans la dernière grande partie de ce mémoire mais la recherche d'information et la rédaction des articles ont été très chronophages, pour des raisons diverses. Ceci explique qu'il m'a été impossible de traiter tous les éléments ci-dessus. J'ai donc mis en place une séance dédiée à la ponctuation et l'intonation, en décidant d'aborder le discours indirect et indirect de manière individuelle si des élèves en faisaient la demande, idem lorsque des élèves rencontraient des problèmes de conjugaison (emploi et concordance des temps) : je pouvais les diriger vers les leçons dont ils disposaient déjà ou vers une grammaire à disposition.

La séance sur la ponctuation et l'intonation fut la cinquième de la séquence. La quatrième était consacrée à la recherche d'informations sur le sujet choisis par les élèves et au début de la rédaction de leur article. Les premiers écrits ont légitimé la mise en place de cette cinquième séance. Les élèves quel que soit leur niveau n'utilisaient que très peu de signes de ponctuation, si ce n'est le point en fin de phrase et parfois la virgule. Il en résultait des écrits difficiles à lire et mal structurés. En outre, je me suis rendu compte, en les entendant lire lors des premières séances, qu'ils ne prenaient pas ou peu en considération les changements d'intonation liés aux signes de ponctuation et aux différents types de phrases. Les objectifs de cette séance étaient donc les suivants :

- appréhender les signes de ponctuation de base ;
- comprendre leur utilité et maîtriser leur utilisation ;
- être capable de faire le lien entre la ponctuation écrite et les changements d'intonation en production orale et lecture.

J'ai opté pour une démarche inductive. Après avoir annoncé les objectifs de la séance, j'ai distribué aux élèves deux articles de journaux (cf. documents relatifs à la séance 5 en annexe). Je les ai choisis en fonction de l'intérêt que pouvaient avoir les élèves sur les sujets traités, ils devaient répondre aux critères de forme vus lors de la troisième séance (un titre, un chapeau, une illustration, sa légende, le texte de l'article), enfin, ils devaient être d'un niveau accessibles à l'ensemble des élèves. Les élèves devaient lire individuellement et surligner les points de ponctuation. Je leur ai ensuite demandé de me dire ceux qu'ils avaient soulignés et de me citer des phrases en exemple, tirées des deux articles ou inventées). Ils devaient également donner la fonction de chaque signe de ponctuation (par exemple, pour la virgule, séparer des mots ou groupe de mots, faire une pause pendant la lecture, etc.). Cette première étape a permis de mettre en exergue les principaux signes de ponctuation et leur rôle. Cela n'a pas posé de problèmes particuliers, ils sont facilement repérables même lorsqu'on ne sait pas les utiliser, même lorsqu'on ne sait pas à quoi ils servent. Même les grands débutants connaissaient le rôle du point final (mettre fin à une phrase), de la virgule (séparer des éléments d'une phrase), du point d'interrogation (poser une question). Les élèves de niveau A2 et B1 étaient en mesure de donner des éléments intéressants par rapport à l'utilisation des guillemets, du tiret, des parenthèses.

Les trois exercices proposés ensuite permettaient de travailler le lien entre les signes de ponctuation et les changements d'intonation. Le premier exercice⁷⁴ consistait à faire écouter aux élèves deux phrases identiques mais ponctuées différemment (exemple : « ça va. » et « ça va ? »). Les élèves devaient noter sur le support si l'intonation était identique ou différente. Pour le

⁷⁴ Tiré de Abry, D., Chalaron, M.-L., 2010, *Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1/A2*, Hachette.

second exercice⁷⁵, les élèves entendaient des phrases et devaient trouver si l'intonation en fin de phrase montait (exemple : « il est canadien ? ») ou si elle descendait (exemple : « il est canadien. »). Le troisième exercice⁷⁶ consistait à reconnaître un enchaînement de deux phrases, l'une déclarative, l'autre interrogative, et trouver dans quel ordre elles étaient énoncées (exemple : « - C'est lui. - C'est lui ? » ou « - C'est lui ? - C'est lui. »). Ces exercices n'ont pas toujours très bien fonctionné car les élèves étaient parfois perdus face aux supports. Certains disaient que les tableaux sur lesquels donnaient les réponses n'étaient pas clairs et par conséquent ils n'arrivaient pas à suivre le rythme auquel étaient énoncées les phrases sur le support audio. Cela a créé quelques confusions pendant la séance mais néanmoins, les élèves ont pu mesurer l'importance de l'intonation, notamment la montée finale pour une phrase interrogative ou exclamative, et la descente finale pour une phrase déclarative.

L'exercice suivant était pensé comme une suite logique au trois suivants. Je voulais insister sur l'importance qu'ont les signes de ponctuation, tant à l'oral qu'à l'écrit. J'ai donc imaginé une série de 3 phrases simples et identiques, mais ponctuées différemment (par exemple : « Tu as déjà fais ça. », « Tu as déjà fais ça ? », « Tu as déjà fait ça ! ». En binôme, les élèves devaient dire à leur voisin une phrase de leur choix, avec l'intonation de leur choix. Leur partenaire devait alors déterminer s'il s'agissait d'une phrase déclarative, interrogative ou exclamative. L'exercice était ensuite réalisé en classe entière. Pour terminer ce travail sur la ponctuation, j'ai demandé à chaque élève quelle serait sa réaction si, par exemple, il recevait une orange comme cadeau de Noël, si son pays gagnait la coupe du monde de football, etc. Là encore, il devait faire en sorte de sur-jouer leur réaction afin de bien marquer l'intonation. Il devait se rendre compte du lien qui existe en ponctuation, intonation et expression d'un sentiment ou d'une émotion (joie, tristesse, colère, etc.).

Le dernier exercice que j'ai proposé aux élèves combinait travail de l'écrit et de l'oral. J'ai créé un dialogue dans lequel j'ai enlevé les signes de ponctua-

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Tiré de Abry, D., Chalaron, M.-L., 2010, *Les 500 exercices de phonétique. Niveau B1/B2*, Hachette.

tion. Il s'agissait d'un dialogue entre un enfant et sa mère afin de présenter une situation d'énonciation familière aux élèves. Par ailleurs, il a été difficile de trouver un texte suffisamment accessible et qui présentait suffisamment de signes de ponctuation permettant de reprendre ce qui avait vu au cours de la séance. Dans un premier temps, les élèves ont lu le texte à voix basse afin qu'ils repèrent les mots inconnus et qu'ils puissent en demander le sens. Par la suite, ils ont du reprendre le texte phrase par phrase afin de le ponctuer correctement. L'exercice a été corrigé en classe entière, puis les élèves ont été invités à lire le texte deux par deux, un dans le rôle de l'enfant, l'autre dans le rôle de la mère, en tenant compte des signes de ponctuation et donc des variations d'intonation (pauses courtes après les virgules, pauses longues après les points, intonation montante à la fin des phrases interrogatives et exclamatives, etc.). L'échange a bien marché avec les élèves de niveau A2 et B1, mais les difficultés en lecture des élèves de niveau A1 se sont avérées être un frein à une bonne prise en compte des changements d'intonation.

La dernière étape de la séance fut de faire le bilan avec les élèves de ce qui avait été vu pendant la séance. A l'origine, je leur avais préparé un document reprenant l'ensemble des signes de ponctuation, leurs caractéristiques, leurs fonctions, leurs utilisations à l'écrit, leurs conséquences sur l'intonation, etc. Mais ce document était trop « scolaire », présentait trop d'informations et n'était donc pas ultérieurement exploitable de manière autonome par les élèves (d'un point de vue de la conception de matériel didactique, le document que j'ai créé peut cependant être utilisé par des enseignants auprès d'un public d'élèves en classe ordinaire). Nous avons donc repris un par un les signes de ponctuation en énonçant pour chacun d'eux leurs caractéristiques. L'idée était que la leçon qui allait être consignée dans leur cahier vienne d'eux-mêmes, afin qu'elle soit accessible et pratique en vue de relecture et de réexploitation futures, notamment lors de la rédaction de leur article. Cette trace écrite pouvait de plus être réutilisée par des enseignants de FLS-Sco. Malheureusement, je ne l'ai pas récupérée et ne suis donc pas en mesure de présenter ce qui a finalement constitué la leçon finale, consignée par les élèves sur leur cahier.

3.3.3 – Les temps d’écriture et la création du journal de classe

3.3.3.1 – Mise en place des temps d’écriture et choix du sujet par les élèves

La quatrième séance, avant celle présentée précédemment sur la ponctuation et l’intonation, a constitué la première étape de la rédaction des articles des élèves. J’ai volontairement laissé la liberté aux élèves d’écrire sur le sujet de leur choix. Les séances précédentes avaient été conçues de manière à leur apporter des idées. Les nombreux intitulés de rubrique pouvaient leur donner le grand thème sur lequel ils souhaitaient écrire. Je voulais ensuite qu’ils se saisissent d’un sujet qui les intéressait ou leur tenait à cœur. J’y voyais là un moyen d’augmenter leur implication et leur motivation à réaliser ce travail. J’en parlerai dans la dernière grande partie de ce mémoire, ce choix de laisser le sujet libre à chacun n’était finalement pas opportun tous.

Ils savaient dès la première séance qu’ils devaient écrire un sujet, en vue de constituer un journal de classe et il leur était régulièrement rappelé de réfléchir à un sujet d’écriture. Pour les aider, j’avais conçu un tableau qu’ils pouvaient remplir en répondant aux mêmes questions qui ont guidé l’exercice de compréhension de l’article lors de ma troisième séance : Quand ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? Cela leur permettait de conserver l’ensemble des éléments importants sous les yeux et cela constituait également les premières traces écrites de ce qui allait devenir leur article. Ce tableau s’est avéré très utile pour les élèves ayant déjà une idée du sujet de leur article et étant relativement autonomes. Les débutants avaient besoin d’aide, notamment ceux pour qui les mots interrogatifs n’étaient pas encore acquis. Cela s’est traduit par un temps de flottement au départ, ils ne savaient pas par quel bout prendre la réalisation de ce travail. J’ai donc décidé de laisser les plus autonomes travailler seuls afin, avec l’appui de chaque enseignante, de consacrer du temps de manière individuelle à ceux rencontrant le plus de difficultés. Le recours à l’anglais et, le cas échéant, à des traducteurs fut nécessaire, comme

par exemple dans le cas d'un élève tamoul, très récemment arrivés en France et qui naturellement rencontrait énormément de difficultés à l'écrit comme à l'oral.

Un fois le sujet choisi, la recherche d'information s'est faite sur Internet et les élèves avaient également la possibilité de se rendre au CDI, mais cette dernière option ne s'est pas vraiment concrétisée.

3.3.3.2 – Des outils et des guides d'écritures

J'ai créé des boîtes à outils et des guides d'écriture pour les élèves, en fonction de ce dont il était question au cours des séances (et ce dont les élèves avaient besoin pour participer en classe et réaliser les exercices) et de ce dont ils allaient avoir besoin pour rédiger leurs articles. Ainsi :

- au cours de la deuxième séance, les élèves de niveau A1 ont eu un document relatif aux prépositions de lieu avec un exercice de mise en application. Les élèves de niveau A2 et B1 ont eux-aussi, selon les besoins, pu bénéficier de ce document.
- Lors de la troisième séance, les élèves de niveau A1 ont dû compléter un imagier relatif aux moyens de transports et de déplacements. Ce document était également à disposition des élèves de niveau A2 et B1. Ce document était complété par des déclencheurs de phrases permettant aux élèves de faciliter la rédaction et la structure de leurs écrits (écrire au passé, écrire au présent). Il m'a semblé également judicieux, toujours en vue de leur donner des outils pour développer leur production écrite, de leur apporter des éléments lexicaux : verbes d'action, indication de lieu, vocabulaire des cinq sens.
- Je l'ai déjà mentionnée lors de la présentation de la cinquième séance, j'avais créé une fiche récapitulative des signes de ponctuation de base et de leurs fonctions. Cette fiche n'a finalement pas été distribuée car elle s'est avérée « trop scolaire » et peu exploitable par les élèves.

- Lors de la sixième séance, j'ai apporté des guides d'écriture afin d'aider les élèves à faire le tri dans ce qu'il leur fallait garder pour leur article et ce qu'ils pouvaient laisser de côté.

L'ensemble de ces outils avaient pour objectifs d'aider les élèves à surpasser des difficultés d'ordres divers qu'ils rencontraient pendant les temps consacrés à l'écriture. Certains n'arrivaient pas à se lancer, certains se perdaient dans un flot d'informations impossible à maîtriser, certains n'arrivaient pas à s'arrêter sur un sujet. En plus de l'aide individuelle que je leur apportais, ainsi que celle apportée par les enseignantes, ces outils devaient leur permettre de travailler de manière plus autonome.

3.3.3.3 – Des premiers mots à la rédaction d'un article correct et structuré

Les temps d'écriture et/ou de recherche d'informations ont été mis en place au cours de la quatrième, de la sixième et de la septième séance. La progression des écrits de chacun, tant dans la forme que dans le fond, s'est passée différemment selon le profil de chacun.

Les élèves les plus autonomes et motivés, peu importe leur niveau, ont avancé par écriture, relecture, correction par l'enseignant et reprise de leur texte pour parvenir à leur production finale. Après correction de leurs productions, je les renvoyais vers leurs leçons, les boîtes à outils lorsqu'ils ne parvenaient pas à reprendre leurs erreurs. Les reprises successives de leur production leur ont permis de produire un texte qui leur était propre, qu'ils avaient eux-mêmes écrits, repris et corrigés. Par exemple, voici la première étape de la production d'une élève de niveau A1 qui a choisi d'écrire au sujet de l'école qu'elle fréquentait au Kazakhstan :

Je m'appelle Lola. J'ai 12 ans et je viens du Kazakhstan. J'habite en France depuis un an et je suis au collège en 6ème.

Au Kazakhstan, les élèves vont à l'école de la classe pour le plus petite entrée 5 et 6 ans, 1 à la classe 11, entrée 7 et 18 ans. Le matin

7h00 je réveille et je partir a l'école a 8h00. Quand on va mange a 12h00 la petite classe prendre de la nourriture et mange, qui grande ils y a acheter la nourriture et 15 minute pour manger après quand sa sonne les élèves est pu pas manger en classe.

On s'aperçoit ici que l'élève en question, très impliquée et motivée, montrant une progression très rapide, est déjà capable de se présenter de manière sommaire mais tout à fait correcte. La suite du texte est plus problématique. Voici sa production finale :

Je m'appelle XXX. J'ai 12 ans et je viens du Kazakhstan. J'habite en France depuis un an et je suis en 6ème au collège Maurice Bécane de Toulouse.

Au Kazakhstan, les élèves les plus petits vont à la petite école entre 5 et 6 ans. Ils entrent en première classe à 7 ans, jusqu'à 18 ans en classe 11. Quand j'étais à l'école au Kazakhstan, je me réveillais à 7 heures le matin et je partais à l'école à 8h00.

Quand on va manger à 12h00, les plus petits élèves, jusqu'à la classe 3, prennent de la nourriture à la cantine et mangent. Les plus grands achètent de la nourriture à l'école et mangent ensuite. Les élèves ont 15 minutes pour manger et ils retournent en classe.

Pour les grands débutants étant à peine entrés dans l'écrit de la langue française, j'ai mis en place la technique de la dictée à l'adulte. Cela permet à des élèves non scripteurs de produire un texte écrit. Un individu scripteur se charge d'écrire ce que l'enfant veut dire, celui-ci pouvant alors se concentrer sur l'acte graphique. Par le biais de négociations entre l'élève et le scripteur, le but est de parvenir à la formulation la plus juste souhaitée par l'élève. Cela lui permet également de se rendre compte des spécificités des textes écrits par rapport aux textes oraux, des différences syntaxiques. Voici par exemple le texte d'un EFIV de 14 ans avec qui j'ai utilisé cet outil, très en difficulté à l'écrit

et dont on retrouvait à l'oral des erreurs caractéristiques de ce public, qui parle de son loisir préféré :

La Chasse

Cette année, la chasse a commencé le 14 septembre et s'est terminée le 28 février 2015. J'y suis allé presque tous les weekends avec mon père.

On a le droit de chasser les jours fériés, le mercredi, le samedi et le dimanche. Je chasse avec un épagneul tricolore (noir avec des points blancs et des pattes marrons). Mon père tire avec un fusil de calibre 12. On peut chasser le faisan, la perdrix, la bécasse et le lièvre.

Je chasse régulièrement à Cugnaux.

Toujours pour les débutants, les guides d'écriture ont parfois constitué une trame à suivre, comme ce fut le cas pour cet élève Tamoul, non-scripteur et locuteur grand débutant en français :

Un acteur : VIJAI

Sa date de naissance et son âge : 22 juin 1974 (40 ans)

Son lieu de naissance : Chennai, Inde

Sa nationalité : indienne

Son métier : acteur

Où il habite : Chennai

Où il travaille : Inde

Dans ce cas là également, nous n'avons pas abordé la structuration du texte ni la constitution de phrases grammaticalement correcte, par manque de temps mais également parce que je trouvais le résultat de ses recherches et de son travail plus qu'honorable compte tenu de son niveau en français.

Sinon, la plupart des élèves ont commencé par chercher des informations sur Internet, puis rédiger un premier texte, qui était corrigé par moi-même ou une enseignante, puis repris, de nouveau corrigé, etc. De cette manière, en pointant les erreurs de syntaxe, grammaire, ponctuation, les élèves étaient en mesure de s'auto-corriger et par étapes successives de parvenir à la rédaction de leur texte final.

3.3.3.4 – La création d'un journal de classe

La huitième et dernière séance a été divisée en deux. Elle a d'une part été consacrée à la conception du journal de classe et d'autre part à l'évaluation de la séquence (présentée dans la partie suivante 3.3.4).

Cette dernière séance a eu lieu en classe entière. Il s'agissait d'une mise en scène où les élèves se trouvaient en conférence presse. Un rédacteur en chef était désigné par la classe pour prendre les décisions lorsqu'un désaccord apparaissait (choix d'une rubrique, du titre du journal). Tour-à-tour, les élèves étaient dans un premier temps conviés à lire leur article devant la classe entière, non seulement pour que chacun puisse présenter le sujet et le contenu de son article, mais également pour que chaque article soit rangé au sein d'une rubrique bien définie. Un élève était en charge d'annoter sur un papier l'auteur de l'article, son titre et sa rubrique afin de définir le découpage des différentes parties du futur journal. Ce fut aussi l'occasion d'amener quelques échanges intéressants entre les élèves lorsqu'ils avaient des questions sur tel ou tel article. Une fois que l'ensemble des élèves avaient lu leur production, un bilan a été fait afin que la classe ait un point de vue d'ensemble sur les différents sujets traités et les différentes rubriques qui allaient constituer le journal.

Les élèves ont ensuite eu à choisir ce qui allait constituer la photo de la une (soit une illustration de l'information qu'ils considéraient comme la plus importante, soit une illustration de « l'esprit du journal » et donc une photo imageant le comité de rédaction) ainsi que le nom du journal. La création du journal s'est faite ultérieurement par mes soins, en tenant compte des choix des élèves, sur un logiciel en ligne : <https://madmagz.com/fr>, permettant de réaliser

des magazines et journaux en ligne mais également d'en obtenir une version imprimable. La version finale du journal a, pour finir, été présentée et distribuée aux élèves. Ils sont consultables en ligne sur les liens suivants :

Collège Maurice Bécane :

- <https://madmagz.com/fr/magazine/530679>
- <https://madmagz.com/fr/magazine/529314>

Collège Emile Zola : <https://madmagz.com/fr/magazine/555709>

Collège Berthelot : <https://madmagz.com/fr/magazine/519356>

Collège Jules Verne : <https://madmagz.com/fr/magazine/518212>

3.3.4 – Evaluation des acquis des élèves

La dernière séance fut également l'occasion pour moi de tenter de mesurer les acquis des élèves sur les caractéristiques de la presse écrite et une meilleure compréhension de celle-ci. Pour cela, j'ai créé trois supports d'évaluation (cf. annexe), un pour le niveau A1, un pour le niveau A2, un autre pour le niveau B1. Les documents utilisés étaient les mêmes mais les questions étaient adaptées à chaque niveau. Par cette évaluation, je voulais mesurer ce qu'ils avaient retenus des différentes séances quant à l'organisation d'un journal, la composition d'une Une, celle d'un article. Je voulais voir également s'ils étaient en mesure d'utiliser le paratexte pour les aider à comprendre un article et se faire une idée préliminaire de son contenu. Les résultats de cette évaluation sont présentés et analysés dans la partie 4 de ce mémoire.

Je précise que cette évaluation n'a été mise en place qu'au sein des trois UPE2A. Des difficultés et obstacles d'ordres divers ne m'ont pas permis de procéder à cette évaluation au sein des UPS. En effet, elle est intervenue après les vacances de Pâques, période à laquelle l'absentéisme grimpe en flèche dans ces dispositifs, en raison de déplacements professionnels des familles mais

également de l'organisation de regroupements évangéliques partout en France auxquels participent les EFIV avec leurs familles. En outre, les élèves de l'UPS du collège Montesquieu à Cugnaux ne montraient qu'un intérêt limité aux activités et exercices proposés hors cadre de leur inscription au CNED. Quant aux élèves de l'UPS du collège Jules Verne de Plaisance, ils ne sont pas habitués à ce genre d'exercice et après discussion avec l'enseignante, il n'a pas paru pertinent de leur proposer (d'autant que, je le rappelle, la majeure partie du groupe ayant assisté à la séquence ne venait quasiment plus au collège).

Après avoir présenté dans la première partie le contexte de mon stage, de manière générale puis plus en détails, j'ai fait état dans la deuxième partie des différentes étapes de ma réflexion, du cheminement allant du projet initial jusqu'au cadrage de ma problématique définitive. Je viens d'exposer dans la troisième partie la séquence, les séances et leurs contenus, le travail mis en place directement auprès des élèves des cinq dispositifs dans lesquels je suis intervenu. Dans la quatrième et dernière partie qui va suivre, il va être question du bilan de cette expérience de stage et des perspectives envisageables.

IV – Analyse, bilan et perspectives

4.1 – Difficultés rencontrées

4.1.1 – Le rapport à l'école et aux savoirs chez les EFIV inscrit au CNED

Comme précisé dans la partie 1.3.4.1, L'UPS du collège Montesquieu de Cugnaux est un point-relais pour les EFIV inscrits au CNED. Comme je l'ai expliqué, ces derniers n'ont aucune obligation de venir, le renvoi en temps et en heure des devoirs imposés par le CNED attestant de leur assiduité. J'intervenais sur l'heure de séance commune mise en place par l'enseignante. A deux exceptions près, ceux que j'ai rencontrés ne faisaient que valider le constat d'Aline Beaudou (2009) disant que « beaucoup d'entre eux accèdent [ainsi] au cycle 3, voire au collège, au bénéfice de l'âge, sans avoir appris à lire ». Au delà de ce constat, ces élèves ne montraient que très peu d'intérêt dans cette heure de séance commune. Il m'a semblé qu'ils avaient une vision très utilitariste du collège que je résumerai ainsi : « je viens au collège pour y trouver une aide pour faire les devoirs du CNED, ni plus ni moins ». J'en veux pour preuve le fait qu'ils faisaient tout pour passer directement aux exercices à rendre, sans passer par le livret de découverte de la leçon. L'enseignante leur faisait pourtant un rappel systématique de la méthodologie à suivre : exploration de la leçon, exercices de mise en pratique, relecture de la leçon. La réalisation des devoirs exigés par le CNED constituait la dernière étape. De mon côté, lorsque j'ai participé à ces temps-là, je me suis appliqué à forcer les élèves à suivre ce processus, faisant parfois la lecture de la leçon avec eux, suivant la réalisation des exercices d'application. Il était souvent difficile de les empêcher de sauter directement aux devoirs finaux. Ils négligeaient en effet toute la partie découverte car leur but n'était pas d'apprendre mais bel et bien de renvoyer les devoirs au CNED dans les délais impartis. Certains allaient même jusqu'à me demander de faire ces devoirs à leur place. Mes tentatives de dialogue se sont

montrées infructueuses et je garde le souvenir d'une impuissance à aller contre cette vision utilitariste de l'école, de la difficulté de donner le goût d'apprendre à ces élèves, persuadés que l'école ne leur sert à rien et à qui il ne tarde qu'une chose : avoir seize ans pour être enfin débarrassés de cette corvée. La question de la possibilité pour ces élèves, sédentarisés toute l'année ou du moins la majeure partie de l'année, de suivre un enseignement à distance m'a alors interpellé.

Elisabeth Canet (2009), chargée de mission au CNED pour la formation des gens du voyage et publics itinérants constate que depuis le milieu des années 1990, le nombre de collégiens inscrits au CNED a constamment et fortement augmenté (ce qui n'est pas le cas pour les inscriptions en primaire). Elle y voit le signe positif d'une augmentation de la scolarisation des collégiens (Canet, 2009). Il faut peut-être y voir aussi une manière de contourner légalement l'inscription au collège en tant qu'établissement (Aline Beaudou (2006 : 4) parle de « leurre administratif »), qui rebute bien des familles pour les raisons évoquées dans la partie 1. Elisabeth Canet (2009) ajoute :

« La scolarisation ne garantit pas l'accès au droit fondamental à l'instruction. Un enfant n'accède pas à son droit à l'instruction lorsqu'il est relégué physiquement ou moralement "au fond de la classe" dans un collège "en dur" ou au CNED. C'est ce qui arrive trop souvent lorsqu'un élève reçoit son colis rempli de documents inaccessibles. Les cours du CNED n'ont jamais, en effet, été conçus pour qu'un élève s'en sorte seul, qu'il soit handicapé, fils d'ambassadeur, enfant du voyage ou musicien virtuose. Le manque de formation de la plupart des parents des élèves du voyage ne leur permet[...] pas d'aider leurs enfants ».

Ces propos sont identiques à ceux d'Aline Beaudou lorsqu'elle avance que « leur (celui des EFIV inscrits au CNED, je précise) niveau de lecture et de compréhension des consignes, l'absence de soutien familial et d'accompagnement scolaire rend impossible une véritable poursuite de la scolarité par ce moyen-là (la scolarisation à distance, je précise) ». J'ai souvent eu l'impression de me retrouver face à des élèves rentrant complètement dans ce

cadre : ils rencontraient de gros problèmes de compréhension et d'expression écrites, ils venaient chercher au collège une aide qu'ils ne trouvaient pas ou peu au sein du cercle familial. Lorsque je mettais en place mes séances, il n'hésitait pas à me faire part de leur impatience à passer au travail du CNED. Ce fut très difficile de capter leur attention et je n'ai pas eu l'impression qu'ils aient retenu grand chose de ce que je leur ai proposé. Même si les retours de l'enseignante quant à mes interventions ont été positifs, j'en ressens un sentiment de frustration vis-à-vis de cette situation. J'ai bien conscience qu'on ne peut pas toujours avoir de retour immédiat, que parfois « on plante des graines pour plus tard » pour reprendre une expression d'une de mes collègues du CASNAV, mais je me suis senti impuissant face à cette situation et un peu en colère face à la possibilité pour ces élèves d'être scolarisés via le CNED. Etant moi-même étudiant à distance et parfois désespérer de voir arrivé les colis de documents à lire et étudier, je ne comprends pas qu'on puisse proposer à des élèves quasiment non lecteurs de travailler sous ce format là. Je prends pour exemple un élève de cette classe qui a rendu son dernier devoir de l'année au mois d'avril, a eu de bonnes notes alors qu'il était à peine capable de déchiffrer et comprendre une consigne lorsque nous avons travaillé ensemble. N'ayant pu leur proposer l'évaluation de la séquence, je me pose encore la question de ce que les élèves ont pu retenir.

Seulement, quatre élèves ont pu rédiger un article : deux EFIV et les deux EANA. Via la dictée à l'adulte, j'ai rédigé moi-même les articles des deux EFIV alors que les deux EANA présents ont écrit leur article par étapes et l'ont corrigé eux-mêmes. Les quatre élèves ont eu en fin de séquence une version imprimée de leur article, mais il n'y avait pas assez de matière pour créer un véritable journal. Le fait de n'intervenir qu'une heure par séance dans ce dispositif explique également que je n'ai pas pu aller au bout de la démarche. Voici cependant les deux articles rédigés par les EFIV :

La Chasse

Cette année, la chasse a commencé le 14 septembre et s'est terminée le 28 février 2015. J'y suis allé presque tous les weekends avec mon père.

On a le droit de chasser les jours fériés, le mercredi, le samedi et le dimanche. Je chasse avec un épagneul tricolore (noir avec des points blancs et des pattes marrons). Mon père tire avec un fusil de calibre 12. On peut chasser le faisan, la perdrix, la bécasse et le lièvre.

Je chasse régulièrement à Cugnaux.

TOULOUSE OLYMPIQUE XIII - Niveau Minimes

Le TO XIII est un club de rugby à 13 situé à Toulouse dans le quartier des Minimes. Le club est en première division française. Ils ont été champions de France et gagné ainsi le bouclier. Ils ont réalisé le doublé puisqu'ils ont gagné la Coupe de France. En 2016, le nouveau projet du TO XIII est d'agrandir le stade pour pouvoir jouer en Super League. C'est un championnat européen dans lequel s'affrontent des équipes françaises et anglaises. Pour l'instant, le XIII catalans de Perpignan est le seul club français représenté.

L'équipe des minimes est à la deuxième place du championnat de rugby à XIII. Les minimes jouent contre Carcassonne, le XIII catalans, Albi, Saint-Gaudens, Cahors, Villefranche Lauraguet, Saint Martin de Crau...

Mon poste préféré est celui de 3ème ligne ou talonneur. Je joue le plus souvent talonneur mais de plus en plus en troisième ligne.

4.1.2 – L'absentéisme

Dans le cadre de mon stage, je ne peux pas dire que l'absentéisme ait été un problème au niveau des trois dispositifs UPE2A. il y a eu des absences,

certes, récurrentes pour une minorité d'élèves, mais cela n'a pas empêché la bonne marche de la séquence que j'ai souhaité proposer aux élèves. Au niveau de l'UPS du collège Jules Verne de Plaisance-du-Touch, tous les élèves ont été absents au moins une fois mais un noyau dur de quatre élèves a tout de même assisté à la quasi-intégralité de la séquence. Les autres étaient présents de manière moins ponctuelle la séquence s'est déroulée dans de bonnes conditions, d'autant qu'ils étaient investis dans ce que je leur proposais. Au sein de l'UPS du collège Montesquieu de Cugnaux en revanche, l'absentéisme fut un frein considérable à la bonne mise en place de la séquence. Comprendre la presse, au même titre qu'apprendre à lire, écrire ou compter, ne peut pas être le fruit d'une ou deux séances. Cela demande un investissement sur une durée relativement longue. D'autant qu'avec la progression en spirale pour laquelle j'ai opté, le rappel et l'approfondissement des notions censées avoir été abordées la semaine précédente, finissaient par être la séance de découverte pour certains. Cela est extrêmement chronophage et d'autant plus dommageable que je ne disposais que d'une heure avec eux, contre une heure et demie ou deux heures avec les autres.

La séquence que j'ai conçue était composée de séances supposées se suivre selon un autre logique, partant d'aspects généraux de la presse écrite pour petit à petit entrer dans le détail des supports, jusqu'à la découverte puis la pratique de l'écriture journalistique. Autant ces absences auraient pu être moins préjudiciable si j'avais été en classe quotidiennement, autant, en tant que stagiaire et n'intervenant qu'une fois par semaine, il était possible et nécessaire en début de séance de demander aux élèves de se remémorer les notions abordées lors des séances précédentes, mais il était presque impossible d'entrer dans le détail avec ceux qui étaient absents. Par ailleurs, dans le cas des EFIV inscrits au CNED, impossible de leur donner des documents à travailler chez eux pour qu'ils puissent combler leur retard de manière autonome. Je touchais ici une des difficultés caractéristiques de l'enseignement auprès des EFIV, dont j'ai parlé dans la présentation de ce public : il est difficile de prévoir des choses à moyen et long termes du fait de leurs rapports compliqués et discontinus aux savoirs et à l'institution scolaire.

4.1.3 – Difficultés d'ordre pratique et organisationnelle

Ces difficultés sont d'une moindre importance mais doivent cependant d'être abordées car elles m'ont mis face à une réalité professionnelle incontournable. Mes cinq mois de stage furent une période très chargée. En plus du travail lié à mon stage, je devais mener de front d'autres obligations professionnelles, sans rapport avec mon Master, ainsi que la lecture régulière et l'approfondissement des fascicules de cours du Master. J'avais à cœur de mener ce stage de manière très appliquée et consciencieuse car il représentait bien plus que la « seule » validation de ma formation. J'avais besoin de pouvoir m'appuyer sur une expérience pratique menée de bout en bout, des réflexions initiales à l'évaluation de mon travail en passant par la conception de supports didactiques, leur mise à l'épreuve, les modifications nécessaires, les nécessaires ajustements liés au contexte de mes interventions, etc. Je ressentais le besoin de me prouver à moi-même que j'étais capable de mener de front ce travail et par conséquent d'acquérir plus de confiance en moi, de développer des compétences en vue d'être en mesure de les mettre en avant et de les réinvestir lors de futures expériences professionnelles.

Devant le fait accompli, je me suis bien rendu compte de l'impossibilité de traiter au cours de la séquence l'ensemble des éléments que j'avais envisagés. Cela a régulièrement engendré de la frustration, une fois même presque de la résignation, de la colère parfois. En effet, au tout de début de mon stage, je voulais traiter du développement de l'esprit critique chez les élèves grâce au travail sur la presse, je souhaitais leur proposer d'écrire bien plus que ce qu'ils ont effectivement écrit. Même pendant la mise en place de la séquence, il m'a fallu faire des choix (par exemple, laisser de côté l'enseignement des règles relatives au discours direct et indirect, bien qu'elles aient semblé incontournables au moment de la conception de la séquence).

C'est une situation à laquelle je m'attendais. J'ai bien conscience que quelle que soit la situation d'enseignement/ apprentissage, il est impossible de tout traiter. Je m'étais déjà confronté à cela lorsque j'étais formateur lors de mes expériences associatives antérieures. Cependant, ce stage constituait pour

moi la première véritable situation d'enseignement me permettant de concevoir une séquence didactique, la mettre en place face à des groupes d'élèves puis évaluer ses apports. A chaud, la frustration engendrée par l'obligation de faire moins n'a pas été facile à gérer. Avec le recul, je me rends bien compte que c'est un fait auquel je serai inévitablement confronté, que ce soit en tant qu'enseignant ou en tant que formateur.

4.2 – Les apports de la séquence chez les élèves

Cette partie est essentiellement nourrie par les résultats qui ressortent des évaluations que les élèves ont passées en fin de séquence. Il y a avait un document par niveau. Cette évaluation se présentait sous la forme des examens du DELF que les élèves avaient passés ou allaient passer. C'est en accord avec les enseignantes, plus à même que moi de juger du niveau effectif de chacun, que tels ou tels élèves ont passé l'évaluation de niveau A1, A2 ou B1.

4.2.1 – Autoévaluation des élèves

La première partie des évaluations que j'ai proposées aux élèves consistait en une autoévaluation écrite. Elle tenait en quatre phrases pour le niveau A1 :

- deux relatives à ce qu'ils estimaient avoir appris :
 - 1/ Je suis capable de repérer les différentes parties d'un journal, grâce aux rubriques, aux titres et aux illustrations.
 - 2/ Je suis capable de deviner le sujet d'un article grâce à sa rubrique et son titre, surtout s'il est accompagné d'une image ou d'une photo.
- Deux autres relatives à l'évolution de leur pratique et de leur vision de la presse écrite :
 - 1/ Grâce au travail sur la presse, j'ai plus envie de lire des journaux.
 - 2/ Grâce au travail sur la presse, je lis parfois des articles dans des journaux ou des magazines.

Pour les niveaux A2 et B1, deux phrases supplémentaires étaient proposées quant à ce qu'ils estimaient avoir appris :

1/ Je sais repérer les différents éléments de la une (première page du journal).

2/ Je connais les différents éléments pour écrire un article de journal.

Après correction de ces évaluations, je me suis rendu compte que j'aurais dû, pour les élèves de niveau A1, procéder à cette autoévaluation à l'oral avec chacun d'eux car environ la moitié d'entre eux n'a pas réalisé à cet exercice.

Pour ceux qui ont répondu, quel que soit le niveau, les résultats sont intéressants à analyser. Il en ressort une quasi-totalité de réponses positives pour la première partie de l'autoévaluation. Si j'en crois, les résultats, les élèves qui ont assisté à cette séquence déclarent se sentir plus à l'aise face à la presse écrite et être capable de se repérer dans un journal, de repérer les différents éléments de mise en page et de mise en forme, de s'aider du paratexte pour comprendre. Ce qui est extrêmement positif car cela signifierait que l'apprentissage de la presse a bien fonctionné grâce aux différentes séances. A contrario, la deuxième partie de l'autoévaluation, concernant l'évolution de leurs pratiques est plutôt décevante. Ils ne sont pas nombreux à avoir coché « oui » à la l'affirmation « grâce au travail sur la presse, j'ai plus envie de lire les journaux ». Ce qui est contrebalancé par le plus grand nombre de réponses positives à l'affirmation suivante « grâce au travail sur la presse, je lis parfois des articles dans des journaux ou des magazines ». Il est en effet arrivé qu'au cours de certaines séances, des élèves me montrent le journal gratuit qu'ils avaient pris et feuilleté dans le métro. D'autres, les plus à l'aise à l'écrit, avait pris l'initiative d'écrire un voire deux articles. Il semblerait donc que faute de leur avoir donné envie de lire la presse écrite, la séquence mise en place leur a permis de peut-être se décomplexer face à la presse écrite et de la trouver plus accessible. Je m'en tiens à ces conclusions, auxquelles j'accorde de l'importance, sans oublier qu'elles sont à prendre avec un certain recul, comme en témoigne l'autoévaluation d'un élève de niveau B2, qui a coché « non » aux

quatre premières questions mais qui a cependant rendu une copie quasi-parfaite. Dans ce cas, je ne crois pas que ce soit un problème de compréhension ou de formulation des questions. Cet élève avait de très bons résultats au collège mais il cultivait une attitude quelque peu désinvolte et nonchalante vis-à-vis de celui-ci, et qui plus est faisait très attention à son apparence ; finalement rien d'anormal pour un adolescent de son âge. Répondre « oui » aux questions d'autoévaluation ne correspondait peut-être pas à l'image qu'il voulait donner de lui-même. Il a par ailleurs prouvé avoir compris l'ensemble de la séquence en souhaitant systématiquement répondre aux questions lors de la correction de l'évaluation.

4.2.2 – L'apprentissage de la presse

Les deux premiers exercices avaient pour objectif que les élèves retiennent les termes importants du vocabulaire de la presse écrite et qu'ils soient capables de repérer les éléments les plus importants constitutifs d'une Une et d'un article. Les résultats sont ici extrêmement positifs. En effet, quel que soit leur niveau, tous les élèves ont obtenu la quasi-totalité des points. Pour les niveaux A2 et B1, beaucoup d'élèves, surtout de niveau A2, ont eu des difficultés à formuler ce grâce à quoi ils pouvaient repérer l'information principale sur la Une. Il s'agit là d'un manque de compétences pour formuler le fait qu'il s'agit de l'information qui prend le plus de place, à laquelle est dédiée une police de caractère plus importante, une photo plus grande. Ils sont néanmoins capables de la repérer puisqu'aucun d'entre eux ne s'est trompé en recopiant le titre de l'information principale. Il s'agit là d'une grande satisfaction. D'une part parce que les élèves sont en mesure de repérer les éléments en question et connaissent les mots importants du vocabulaire de la presse. D'autre part, cela signifie que les supports pédagogiques conçus et utilisés lors des trois premières séances semblent être pertinents en vue de permettre à des élèves de faire leurs premiers pas dans le domaine de la presse écrite.

4.2.3 – Sur la compréhension écrite

Les exercices suivants avaient pour objectif de vérifier si les élèves étaient capables de mettre en lien différents éléments (titres + rubriques (avec justification pour les niveaux A2 et B1) ainsi que titres + rubriques + photos (+ chapeau pour les niveaux A2 et B1)) et s'ils étaient en mesure de s'aider de ceux-ci pour comprendre l'ensemble.

Là encore les résultats sont globalement satisfaisants. Pour les élèves de niveau A1, ces exercices n'ont pas posé de problèmes et ils ont su mettre en relations les bons éléments entre eux. Des erreurs sont apparues chez les élèves dont le niveau était le plus faible c'est-à-dire ceux dont l'arrivée en France et les débuts de l'apprentissage du français étaient relativement récents. De même pour les élèves de niveau B1, il n'y a que très peu d'erreurs à constater. En ce qui concerne les élèves de niveau A2, les résultats sont plus mitigés et transcrivent les plus ou moins grandes difficultés rencontrées par chacun à l'écrit. Certains ont rencontrés d'énormes difficultés à mettre en lien des éléments qui paraissaient pourtant simples (par exemple la photo d'un footballeur avec la rubrique « sport »). Pour ces élèves-là, un travail d'approfondissement serait nécessaire, ainsi qu'une manipulation plus régulière des supports de presse écrite. Ceux qui, en revanche, étaient plus à l'aise face à l'écrit ont montré moins de difficultés et seulement quelques erreurs sont à noter.

Le dernier exercice (proposé aux élèves de niveau A1 et A2) était un exercice de compréhension écrite classique : un article de presse était présenté aux élèves, suivi d'une série de questions. Cet exercice n'a posé aucun problème aux élèves de niveau B1, qui sur l'ensemble de la copie montrent avoir saisi la démarche de prise en compte du paratexte comme préalable essentiel à la compréhension d'un article. De bonnes réponses aux questions, des titres bien trouvés et des chapeaux cohérents, malgré quelques erreurs grammaticales, montraient que le texte avait été bien compris. Identiquement aux deux exercices précédents, les résultats divergent pour les élèves de niveau A2. Les plus à l'aise n'ont pas rencontré beaucoup de difficultés et ont montré par leurs

réponses avoir compris les éléments essentiels du texte. Les résultats des élèves plus en difficulté sont moins satisfaisants mais ils me semblent plus dus à des difficultés globales de compréhension écrite qu'à des difficultés spécifiques à la compréhension de la presse écrite.

Il est difficile de tirer une conclusion ferme et définitive sur la pertinence des supports proposés quant à une meilleure compréhension de l'écrit. On peut en effet supposer que les résultats auraient été différents si un autre article avait été proposé par exemple. Cependant, la prise en compte du paratexte par les élèves comme première démarche m'a semblé porter ses fruits. De par leurs retours en classe et sur leurs copies d'évaluation, ils m'ont montré avoir pris conscience de la nécessité de porter leur attention sur le paratexte pour se faciliter la compréhension d'un article. De manière globale, il semble là aussi que les supports que j'ai conçus fonctionnent et permettent non seulement aux élèves d'identifier et de situer les éléments paratextuels, mais également de savoir les manipuler et les utiliser, de saisir leur intérêt dans une activité de compréhension écrite.

4.2.4 – Sur la production écrite

De par ma position de stagiaire, il est difficile, même après 8 séances menées auprès des élèves, de dire si cette séquence leur aura permis de développer leur compétence en production écrite. J'ai envie de parier que oui, notamment quand je vois l'évolution entre le premier jet de leur article et sa version finale. Mais je ne dispose pas assez d'éléments pour justifier de manière certaine et durable leurs éventuels progrès.

En revanche, je m'arrête sur trois éléments qui me permettent d'avancer que les séances ont été bénéfiques pour les élèves, quel que soit le niveau :

- la prise en compte de la situation d'énonciation ;
- la ponctuation ;
- les guides d'écriture.

4.2.4.1 – La situation d'énonciation

Ce terme de « situation d'énonciation » n'a pas été employé tel quel avec les élèves. C'est un choix délibéré de ma part. J'ai préféré au fur et à mesure des séances leur faire prendre conscience des caractéristiques importantes de la situation d'énonciation propre à l'écriture journalistique. Comme je l'ai exposé, la troisième séance basée sur la lecture et la compréhension d'un article de presse avait pour objectif de sensibiliser les élèves aux caractéristiques de l'écriture journalistique : un article est rédigé par son auteur, pour être lu par des lecteurs et pour les informer. Lors de la rédaction de leurs articles, je le leur ai rappelé. Lorsqu'on écrit un article de journal la situation d'énonciation est donc particulière : l'auteur souhaite informer et doit à ce titre être en mesure de sélectionner les informations qui sont essentielles à la compréhension de ses propos, il doit tenir compte du fait que le récepteur du message ne peut attendre d'autres précisions de la part de l'auteur que celles présentes dans le texte, puisque écriture et lecture ont lieu à deux moments bien distincts. En outre, si en situation de communication directe on peut facilement s'assurer que le message sera entendu, il faut, à l'écrit et dans le cas d'un article de presse, trouver un titre et/ou une illustration suffisamment parlants et accrocheurs pour susciter l'envie de lire. La prise en compte de cette situation d'énonciation est un aspect essentiel de l'écriture journalistique et il était essentiel que les élèves puissent en prendre conscience ou commencer à en prendre conscience.

4.2.4.2 – La ponctuation

La cinquième séance était consacrée à la ponctuation et l'intonation. Comme je l'ai précisé dans la troisième partie, il m'a semblé nécessaire de consacrer une séance à cela suite à la lecture des premiers textes rédigés par les élèves : j'y ai trouvé très peu de signes de ponctuation et donc des phrases difficiles à lire, des textes non structurés. L'objectif était de leur faire prendre conscience de la nécessité de bien ponctuer leur production et des effets positifs que cela avait sur la qualité de leurs écrits, et du fait que cela en facilitait la

lecture. De manière pratique, je voulais qu'ils gardent une trace écrite du travail réalisé pendant la séance afin qu'ils puissent s'y référer ultérieurement. Je l'ai déjà mentionné, je leur avais préparé un document récapitulatif qui m'a ensuite paru inadapté à des publics en difficulté à l'écrit. Nous avons donc rédigé ensemble la leçon afin qu'ils soient les propres « concepteurs » de la trace écrite qu'ils allaient conserver et pouvoir réutiliser. Cette séance a été bénéfique et bien adaptée à l'hétérogénéité des élèves. Lors de la rédaction des articles, j'ai bien entendu été peu exigeant sur l'utilisation des signes de ponctuation pour les élèves de niveau A1. En revanche, j'ai parfois insisté pour que des élèves d'un niveau plus avancé fassent un effort particulier pour ponctuer convenablement leur production afin d'en améliorer la qualité. Un exemple frappant est l'article d'une élève portugaise de niveau A2 voire début B1. Voici le premier jet de son article :

*Portugal cest un petit pays et cest aussi l un de plus vieux d eu-
rope. De par son destin solitaire le pays tente de trouver une voie
originale entre integration europeenne et respecte des traditions, si
les cote sont tres urbanisees comme la region de algarve qui pisce
les regles de un tourisme de masse le reste du pays recele de
quantites d endroits propes a emerveller le curreux le portugal est
une destination prisse non seulement pour son doux soleil ocea-
nique et le precieux vestiges de son passe mais aussi pour l accueil
des ses habitants que vous invitent a partir dans ce coin d europe ,
a la recontre de l atlantique les principaux lieux de tourisme sont
lisbonne ,porto , algarve et coimbra.*

Comme on peut le constater, elle n'a utilisé que trois virgules et un seul point sur un texte d'une dizaine de lignes. Voici maintenant ce à quoi ressemble sa production finale :

Le Portugal c'est un petit pays et c'est l'un de plus vieux d'Europe.

De par son destin solitaire, le pays tente de trouver une voie originale entre intégration européenne et respect des traditions. Si les côtes sont très urbanisées comme la région qui fixe les règles d'un tourisme de masse, le reste du pays recèle de quantité d'endroits propres à émerveiller le curieux.

Le Portugal est une destination prisée non seulement pour son doux soleil océanique et les précieux vestiges de son passé mais aussi pour l'accueil des ses habitants qui vous invitent à partir dans ce coin d'Europe à la rencontre de l'Atlantique.

Les principaux lieux de tourisme sont Lisbonne, Porto, Coimbra et Algarve.

Entre temps, je lui ai demandé de porter une attention particulière à la ponctuation et à la mise en paragraphe du texte, les deux étant liés. Le résultat final est me semble-t-il particulièrement probant. Là encore cette cinquième séance a permis de mettre à l'épreuve des supports didactiques qui fonctionnent et peuvent être réutilisés en l'état.

4.2.4.3 – Les guides d'écriture

Le choix de laisser les élèves choisir le sujet de leur article est à double tranchant. Autant cela leur laisse un choix total d'abord dans le thème de ce qu'ils veulent traiter puis dans le sujet (sport, musique, leur pays d'origine, une expérience personnelle, etc.), autant cette infinité des possibles peut être un frein à la rédaction. En effet, la rédaction d'un article n'échappe pas à un des principes de l'écriture oulipienne : l'écriture contrainte est créatrice et libératrice. En effet, bon nombre d'élèves voulaient écrire sur une célébrité, mais qu'est-ce qu'écrire ? Impossible pour bon nombre d'entre eux, surtout ceux de niveau A1 et début A2 de se lancer dans la rédaction car ils ne savaient par quel bout prendre l'exercice. Par ailleurs, même pour ceux sachant sur quoi écrire, il était parfois difficile de faire le tri dans la profusion des informations. Pour pallier cela, j'ai créé des guides d'écriture afin d'apporter une aide supplémentaire aux

élèves qui en exprimaient plus ou moins explicitement la demande. Parmi ceux-là, certains souhaitaient rédiger le portrait d'une célébrité, d'autres écrire sur un accident (fait-divers), un autre sur la politique en France. Ces guides d'écriture leur ont été proposés lors de la sixième séance et ont eu un effet bénéfique. Ils permettent en effet aux élèves en difficulté de se débarrasser du souci du tri des informations et ils leur permettent aussi d'avoir un support visuel dont ils peuvent s'inspirer pour structurer leur production. Voici par exemple le texte d'un élève de niveau A1, début A2 qui souhaitait écrire sur le système politique français mais ne savait par où commencer. Le guide d'écriture lui a permis de faire le tri des informations à garder et de produire le texte suivant :

La politique en France

Qu'est-ce que le droit de vote?

Tous les français de plus de 18 ans ont le droit de voter. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Par exemple, pendant longtemps les femmes n'ont pas eu le droit de vote.

Pourquoi est-ce important de voter ?

C'est grâce au vote que chacun peut donner son avis sur la vie en collectivité.

Qu'est qu'une démocratie parlementaire ?

Une démocratie parlementaire est un régime politique dans lequel le pouvoir appartient à des personnes élues par le peuple.

La devise de la République française est :

LIBERTE EGALITE FRATERNITE

Qui est le Président de la République ?

C'est François Hollande le Président de la République française. C'est lui qui représente le pays tout entier. Quand il voyage officiellement à l'étranger, il parle au nom de la France et de tous les fran-

çais, c'est lui qui rencontre les chefs d'Etats et signe les accords entre les pays, il nomme le Premier Ministre et les Ambassadeurs.

Qui est le Premier ministre en France et quels sont ses rôles ?

C'est Manuel Valls le Premier Ministre en France. Ses rôles sont inscrits dans un texte appelé la Constitution. Notre Constitution actuelle date de 1958. Elle donne les grands principes de la Cinquième République.

Bien entendu, la longueur du texte, les informations qu'on y trouve et le lexique ne correspondent pas à son niveau. On peut le « soupçonner » d'avoir eu recours à la fonction copier-coller du traitement de texte. Il n'empêche que le guide d'écriture lui a permis de se concentrer sur les mots importants, qu'il devait retrouver dans les textes qu'il lisait (je lui avais sélectionné deux liens vers des pages consacrées à l'instruction civique au collège) et devait ensuite sélectionner ce qu'il gardait ou pas. Il s'est également servi de la structure du guide d'écriture pour structurer son texte.

4.3 – Conception de supports pédagogiques

La conception de supports pédagogiques faisait partie du contrat explicite passé avec le CASNAV lorsque nous avons discuté du contenu de mon stage et de mes missions. En outre, c'était une opportunité de mettre à profit les enseignements dispensés dans le cadre du Master 2 « Professionnels du FLE/FLS-sco et FOS ». L'objectif de cette année de formation va en effet au-delà de la dimension d'enseignement et doit permettre aux étudiants d'aborder la dimension de conception de supports pédagogiques. D'autre part, j'avais besoin d'aborder cette dimension afin de me confronter personnellement aux différentes étapes à la création de supports et d'outils pédagogiques réfléchis, adaptés et tenant compte des réalités du terrain et des besoins des élèves.

Je l'ai déjà mentionné dans la partie 1, le FLS-Sco ne dispose pas d'une méthodologie clairement identifiée. « Un certain empirisme prévaut »⁷⁷. Cela sous-entend que la conception d'outils pédagogiques est au cœur du processus du développement de l'enseignement/ apprentissage du FLS-Sco. C'est par cette démarche de conception, expérimentation et évaluation que des outils se créent, se partagent, évoluent, se modifient. Le partage des ressources existantes et créées est un enjeu essentiel du FLS-Sco. Il est important que les enseignants puissent les utiliser en classe. De même, il est important que ces derniers, ainsi que les formateurs et concepteurs intervenant dans ce domaine puissent s'en saisir pour les faire évoluer.

Les outils que j'ai conçus dans le cadre de la séquence mise en place durant mon stage et qui sont présentés en annexe en sont pas le fruit d'une réflexion ponctuelle précédant la séance au cours de laquelle ils ont été expérimentés. Les documents présentés lors de la mise en place d'une séance avec un premier dispositif sont sensiblement différents de ceux utilisés avec le dernier dispositif. Je suis intervenu quasi-quotidiennement avec la rigueur de reprendre après chaque séance les éléments de celle-ci qui semblaient ne pas convenir, en termes de contenus et de déroulement. De fil en aiguille, je suis parvenu aux supports présentés en annexe. De par l'expérience que j'ai menée et vécue, ils m'ont semblé adaptés aux publics des EFIV et des EANA et sont utilisables en l'état par des enseignants souhaitant travailler la presse écrite en classe. Ils n'ont pas la prétention d'être parfaits et à ce titre ils ne sont pas une fin en soi. Ils constituent des supports « prêt à l'emploi » mais devront éventuellement être adaptés aux besoins des élèves, au contexte.

Comme convenu, ces documents seront consultables et accessibles dès l'année scolaire 2015-2016 à partir du site Internet du CASNAV de Toulouse : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/>. Un encart présentera la démarche qui a été la mienne, les objectifs de la séquence et le contexte au sein duquel je suis intervenu pour parvenir à ces documents. Les enseignants intéressés pourront

⁷⁷ (Dir.) Cuq, J.P., 2010, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

y trouver les fiches-élèves, les fiches-enseignants ainsi qu'une bibliographie relative à l'utilisation de la presse et des médias en classe.

4.4 – Perspectives

J'ai déjà évoqué plus haut les moments de frustration que j'ai rencontrés au moment de la conception et la mise en place de la séquence. A raison d'une intervention hebdomadaire pendant huit semaines, impossible en effet de traiter l'ensemble des caractéristiques de la presse écrite et a fortiori l'infinité des compétences linguistiques que l'on peut traiter en s'appuyant sur les supports de presse. Le recul m'a permis d'envisager des possibilités de prolongation de mon travail. Voici celles qui me semblent les plus importantes et sur lesquelles je compte bien travailler dès que j'en aurai l'opportunité.

4.4.1 – La presse comme outil de développement des compétences écrites

Je me suis posé la question de faire mention de cela dans ma problématique de travail, qui aurait donc pu être formulée ainsi : Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique et permet le développement des compétences écrites en général ? J'ai finalement décidé de ne pas l'intégrer à mon travail car je me suis vite rendu compte que cela était trop ambitieux. Compte tenu du temps dont je disposais, je n'aurais pas été en mesure de mettre en place de quoi mesurer cela. Cependant, l'hypothèse comme quoi un travail spécifique sur la presse écrite et l'écriture journalistique serait pertinent en vue de développer les compétences écrites (lecture et écriture), voire mêmes orales, dans d'autres domaines, peut me sembler-il être posée sans risque. En effet, les notions de prise en compte des éléments du paratexte comme préalable et comme aide à la compréhension d'un texte ne concerne pas seulement la presse écrite. Un exemple parmi tant d'autres : une telle démarche est nécessaire pour comprendre une page d'un manuel d'histoire car les textes sont bien souvent ac-

compagnés de frise chronologique, d'images, d'encadrés, de résumé). De même, la découverte de nouvelles notions en sciences passe souvent par des textes de vulgarisation, qui peuvent prendre la forme d'articles. En ce qui concerne la compétence de production écrite, je peux également avancer que le travail mené autour de la ponctuation et la structuration des écrits fait partie des capacités que les élèves doivent maîtriser dans toutes les matières du collège, pour produire des textes autres que des articles de presse. Ils contribuent vraisemblablement aussi à la structuration de la pensée. En effet, structuration de la pensée et structuration des écrits ont une influence mutuelle : en passant par l'écrit, un élève modifie sa façon de pensée, modification qui ne sera pas sans conséquence sur sa façon d'écrire, et ainsi de suite.

4.4.2 – La presse écrite comme support d'une éducation interculturelle et d'un enseignement/ apprentissage des faits de civilisation

Ce point fait partie de ceux que je souhaitais initialement aborder et mesurer avec les élèves. Toujours par manque de temps, je n'ai pu me pencher sur cette question. Toujours est-il qu'en manipulant les journaux et magazines, certaines questions et remarques des élèves témoignent de l'intérêt que peut avoir la presse en terme d'éducation interculturelle et d'enseignement/ apprentissage de la civilisation. La presse écrite est en effet un reflet de la société au sein de laquelle on évolue. Permettre aux élèves d'y accéder, c'est leur permettre d'être en mesure de comprendre le monde plus ou moins proche qui les entoure, l'actualité locale et nationale et mondiale. La presse est un formidable gisement de ressources pouvant permettre aux élèves d'appréhender la société qui les accueille et au sein de laquelle ils vivent : quels sont mes droits et quels sont mes devoirs ? La possibilité de confrontation des points de vue issus de différents journaux est une illustration des valeurs de la République, de la liberté d'expression et de la liberté de la presse. Or, selon le parcours et l'origine des élèves, ce sont des notions qui ne vont pas d'elles-mêmes et qui nécessitent d'être explicitées, travaillées, mises en débat. Ce fut le cas au sein du dis-

positif UPE2A du collège Maurice Becanne où des élèves ont eux-mêmes soulevé la question du « mariage pour tous ». Je pense aussi à l'intérêt de travailler régulièrement la presse avec les EANA et les EFIV pour leur permettre d'appréhender les valeurs et les principes de la République, par exemple ceux de laïcité, de liberté d'expression et de liberté de la presse, qui soulèvent de nombreux débats depuis les attentats du 7 janvier 2015 contre l'hebdomadaire satirique *Charlie Hebdo*.

Impossible me semble-t-il de ne pas aborder ces questions sans passer par la presse écrite et donc par les étapes nécessaires à sa compréhension. Au delà du développement des compétences écrites et orales, c'est l'éducation dans un sens plus large qu'il faut alors viser. Celle qui permet à des élèves à qui on parle d'inclusion et d'intégration d'être mieux armés pour y parvenir. Cela pourrait d'ailleurs être un exemple de problématique à traiter : comment concevoir une ou des séquences basées sur la presse écrite en vue d'une meilleure compréhension de la société d'accueil ? On peut très bien envisager aussi d'y ajouter une dimension de développement de l'esprit critique et d'analyse, de préparation au rôle de citoyen qui incombe à chacun, etc. Cela peut aussi constituer l'occasion d'une mise en valeur des cultures dont sont issus les élèves en comparant les pratiques de chaque pays, en comparant des journaux issus de chaque pays. Les possibilités envisageables sont là aussi très nombreuses.

4.4.3 – La presse comme outil pluri- et interdisciplinaire

Au fur et à mesure de la mise en place des séances et prenant la mesure de ce qu'implique l'objectif d'inclusion progressive en classe ordinaire des EANA et les EFIV, j'ai commencé à me questionner sur comment la presse écrite pourrait avoir un rôle à jouer. Au fur et à mesure des séances, de la compréhension des besoins des élèves, de lecture liées à la mise en place d'autres projets, j'ai tendance à m'être convaincu qu'un travail autour de la presse, sur une année scolaire entière et concernant plusieurs voire toutes les matières, pris en charge par l'ensemble des enseignants et pas seulement proposés aux élèves des dispositifs UPE2A et UPS, aurait toute sa place au sein d'un établis-

sement. Dans un article intitulé « la langue au service de la création », Brigitte Cervoni (2009) présente la « simulation globale » : « une technique de travail interdisciplinaire particulièrement intéressante en CLA (*ex UPE2A, je précise*), car elle permet d'associer toute l'équipe pédagogique (français, géographie, SVT, technologie, PES, arts plastiques...) à l'élaboration d'une activité longue, organisée autour de la création d'un scénario imaginaire qui mobilise les savoirs et les compétences des élèves ». Je garde de cela les termes « interdisciplinaire », « toute l'équipe pédagogique », « activité longue », « création » et « savoirs et compétences des élèves ». La comparaison avec la simulation globale s'arrête là car il s'agirait d'un tout autre projet. Il n'empêche qu'un projet mis en place sur une année, axé dans un premier temps sur l'apprentissage de la presse, puis par la rédaction d'articles et la création régulière de journaux incitant les élèves à varier les thématiques et donc les rubriques en fonction des matières, à produire des textes de genres différents (portrait, enquête, etc.) prendrait tout son sens. L'ensemble ou une partie de l'équipe pédagogique pourrait être partie prenante, de même, que d'autres classes de l'établissement pour parvenir à créer le journal du collège, ayant sa propre équipe de rédaction composée d'élèves et d'enseignants se réunissant régulièrement et dont seraient désignés le chef de rédaction, les responsables de rubriques. Je vois là un formidable projet permettant d'aborder l'ensemble des problématiques liées à la scolarisation des EANA et des EFIV : inclusion progressive en cursus ordinaire, enseignement/ apprentissage du FLE/FLS-Sco, éducation interculturelle, apprentissage de la citoyenneté, à plus long terme intégration dans la société d'accueil. Parmi les perspectives de travail qui sont nées suite à mon stage, celle-ci est certainement celle qui m'enthousiasme le plus. J'y vois un moyen de réfléchir à l'exploitation de nouvelles ressources, à l'expérimentation de supports, en vue de développer de nouveaux outils d'enseignement/ apprentissage du FLS-Sco.

4.5 – Mon expérience de stage en lien avec mon année de formation et mon positionnement professionnel

Cette année de formation en deuxième année de Master « Professionnels du FLE/FLS-sco et FOS » est l'aboutissement d'un processus de trois ans de reprise d'études, entamé en 2012 lorsque je me suis inscrit pour l'obtention du Diplôme Universitaire « Mention FLE des Licences ». L'enseignement est un domaine professionnel qui m'avait toujours attiré auparavant. J'ai découvert celui de la formation au cours de mes expériences associatives antérieures. En intégrant cette deuxième année de Master, l'idée était d'acquérir une formation théorique plus solide en didactique, notamment en FLS-Sco, en étant capable de mieux appréhender la multitude de situations didactiques existant dans ce domaine et auxquelles je serais probablement confronté lors de futures expériences professionnelles. En outre je ressentais le besoin d'acquérir des notions théoriques en ingénierie de la formation, mes expériences passées ayant été essentiellement pratiques. Mais en m'inscrivant à cette formation proposée par l'Université de Bourgogne, je voulais surtout me donner l'opportunité de me questionner sur le processus de création de supports pédagogiques en intégrant à ma réflexion les notions de contexte, de prise en compte des besoins des apprenants, d'évaluation. Les CASNAV, de par leurs rôles et leurs missions me paraissaient être des structures idéales pour réaliser mon stage. Je suis très satisfait d'avoir fait ce choix et d'avoir pu intégrer le CASNAV de Toulouse.

En effet, j'ai eu l'opportunité de travailler sur un sujet qui me tient à cœur (la presse écrite). J'ai pu approfondir ma connaissance des publics des EANA et des EFIV, acquérir une meilleure compréhension de la prise en charge de ces publics spécifiques au sein de l'Education Nationale, me rendre compte de manière concrète que le rôle d'un enseignant de FLE va souvent bien au delà de l'enseignement. Il comporte une importante dimension sociale de par les liens privilégiés tissés avec des élèves, pour qui l'intégration dans le milieu scolaire ne va pas toujours de soi. Des contacts réguliers avec les familles sont nécessaires afin qu'elles soient investies dans la scolarité de leurs enfants, elles

ont parfois besoin d'une aide administrative, il est du ressort d'un enseignant de FLE de rechercher des stages à des élèves qui ne sont pas encore en mesure de la faire de manière autonome.

L'hétérogénéité est également une composante face à laquelle je me sens mieux armé, en tant qu'enseignant, mais également en tant que concepteur de supports didactiques. A ce titre, je la trouve extrêmement stimulante. J'ai pris beaucoup de temps à chercher des documents pour les différents niveaux. En outre la différenciation pédagogique, la démarche d'adapter l'exploitation d'un seul document à différents niveaux est intellectuellement très motivante.

De manière générale, bien qu'il ait été difficile de tout mener de front cette année et que j'ai parfois l'impression de ne pas avoir profité au maximum de cette deuxième année de Master, notamment en terme de lectures annexes aux fascicules de cours, je suis très satisfait de la formation que j'ai reçue et la façon dont se sont articulés ces enseignements et mon expérience de stage. Ces douze mois m'ont permis de mûrir mon projet professionnel. Là où auparavant je ne me concentrais presque que sur la profession d'enseignant, ils m'auront permis d'élargir les possibilités professionnelles qui s'offrent à moi. J'entends par là que je me sens en capacité d'assumer des fonctions que je n'aurais pas envisagées avant cette formation. Les apports théoriques et pratiques des enseignements du Master y sont pour beaucoup, autant que les cinq mois de stage passés au CASNAV de Toulouse. J'en ressors avec une forte envie de mettre à profit tout ce que j'ai acquis et de me lancer de nouveau dans un projet, en France ou ailleurs, lié à la presse écrite mais pas seulement.

Conclusion

Je me revois encore il y a trois ans, découvrant les pratiques de base de l'enseignement du FLE en m'inscrivant en Diplôme Universitaire Mention FLE des Licences. Je me vois aujourd'hui au crépuscule de ma deuxième année de Master, me disant que bien des choses ont changé entre temps. Quand je jette un regard sur ces trois années, c'est un sentiment de satisfaction qui domine. Le stage que j'ai eu l'opportunité d'effectuer au CASNAV de Toulouse sanctionne quelque-part le chemin parcouru. J'ai le sentiment que je n'aurais pas pu trouver de structure plus adaptée à mes besoins et envies. J'ai en effet eu l'opportunité de travailler sur l'enseignement/ apprentissage de la presse écrite, domaine qui me tient particulièrement à cœur. J'ai pu mettre à l'épreuve mes compétences en enseignement mais aussi et surtout en conception de ressources pédagogiques. C'est de ce point de vue là que cette expérience est la plus positive. En partant d'un projet de base et en arrivant à la conception et la mise en disposition d'une séquence didactique, j'ai appréhendé les grandes lignes de ce que constitue cette démarche de création de supports d'enseignement/ apprentissage. J'ai également pu me rendre compte de la nécessité de partager aussi largement que possible les outils créés afin de contribuer à ma manière au développement de ressources propres au domaine du FLS-Sco. Ce stage est également une grande satisfaction lorsque je le relie aux apports théoriques proposés dans le cadre du Master « professionnels du FLE/FLS-Sco et FOS » mis en place par l'Université de Bourgogne. Mon travail m'a en effet permis de mettre à profit les notions abordées dans la plupart des enseignements, en didactique du FLE-FLS et en conception de matériel didactique notamment.

La Lecture des fascicules de cours du Master 2 et de références théoriques annexes, les cinq mois de stage au sein du CASNAV, les interventions au sein des UPE2A et des UPS, les rencontres avec des enseignants, des formateurs et des élèves, les différentes étapes du cheminement de mon travail et de mes réflexions... Tout cela forme une expérience fondamentale. J'en res-

sors plus confiant en mes aptitudes professionnelles et surtout à même d'assumer un plus large panel de responsabilités : enseignement, formation et conception de supports didactiques. J'ai aussi une idée plus précise de ce vers quoi je veux m'engager d'un point de vue professionnel. Si l'enseignement me tient toujours à cœur, je souhaite m'orienter vers des postes et structures au sein desquelles je pourrai mettre à profit et développer mes autres compétences, en intégrant une démarche de recherche, de conception et de diffusion. C'est avec un enthousiasme non dissimulé et une certaine impatience que je me tourne aujourd'hui vers mes prochaines expériences professionnelles !

Glossaire des sigles

AFEV : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voya-
geurs

CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des En-
fants de Migrants

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques

CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

DELFI : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion
Sociale

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

EANA : élèves allophones nouvellement arrivés

EFIV : enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

FLE : français langue étrangère

FLM : français langue maternelle

FLS : français langue seconde

FLSCO : français langue de scolarisation

FIL : formation d'initiative locale

FOS : français sur objectifs spécifiques

FOU : français sur objectif universitaire

IA : Inspecteur d'Académie

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

HSE : heure spécifique d'enseignement

NSA : non scolarisé antérieurement

OEPRE : Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Elèves

OEPRI : Ouvrir l'Ecole aux Parents pour Réussir l'Intégration

PAF : plan annuel de formation

REP : Réseau d'Education Prioritaire

UPS : unité pédagogique spécifique

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

URI : Union Rromani Internationale

Bibliographie

Textes Officiels

B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002 – Circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002 relative aux missions et organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>, lien vérifié le 05-08-2015.

B.O. n° 37 du 11-10-2012 – Circulaire n° 2012-143 du 02-10-2012, relative à l'organisation des CASNAV.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527, lien vérifié le 05-08-2015.

B.O. n° 37 du 11-10-2012 – Circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012, relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536, lien vérifié le 05-08-2015.

B.O. n° 37 du 11-10-2012 – Circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012, relative à la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529, lien vérifié le 06-08-2015.

Décret du 11-07-2006 – Le socle commun des connaissances et des compétences.

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>, lien vérifié le 15-08-2015.

Ouvrages et articles relatifs aux EANA

- Auger, N., 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines.
- Cervoni, B., 2009, « La langue au service de la création », in *Cahiers pédagogiques n° 473. Enfants d'ailleurs, élèves en France*, (Dir.) L. Nembrini, CRAP
- Chomentowski, M., 2009, *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, L'Harmattan.
- Verdelhan M., Vigner, G., 2005, « La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde », in *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école*, (Dir.) C. Detribois, CRDP Académie de Versailles.

Ouvrage et articles relatifs aux EFIV

- Auzias, C., 2010, *Roms, Tsiganes, Voyageurs : l'éternité et après ?*, Indigène éditions.
- Beaudou, A., 2009, « Des élèves non-lecteurs dans une classe ordinaire », in *Diversité n°159. Roms, Tsiganes, Gens du Voyage*, (Dir.) P. Dion, SCEREN-CNDP.
- Bordigoni, M., 2007, *Les Gitans*, Le Cavalier Bleu.
- Canet, E., 2009, « Le droit et l'accès à l'instruction des enfants du Voyage », in *Diversité n°159. Roms, Tsiganes, Gens du Voyage*, (Dir.) P. Dion, SCEREN-CNDP.
- Cannizzo, M., 1996, « Des enfants et des classes », in *L'école sur le vif*, (Dir.) A. Reyners, Etudes tsiganes, revue trimestrielle volume 8.
- Cossé, C., 2011, « Roms, Tsiganes et voyageurs : de qui parle-t-on ? », in *Cahiers pédagogiques hors-série n° 21. A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, CRAP.
- Delsouc, M., 2006, *La scolarisation des enfants tsiganes*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Filhol, E., 2006, *La France et les Tsiganes*, PEMF.
- Ritz, V., 2005, « La culture tsigane à l'école », in *La scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires en Haute-Garonne*, (Dir.) J. Rafenomanjato, Bulletin d'information de l'inspection académique de la Haute-Garonne, hors-série 1.

Ouvrages et articles relatifs à la didactique, à l'enseignement

- (Coord.) Beaudou, A., 2012, *50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité au cycle 3 et en SEGPA*, SCEREN Midi-Pyrénées.
- Boniace, C., 1992, *Les ateliers d'écriture*, RETZ.
- Cadet, L., Guérin, E., 2012, « FLM, FLE ? FLS, au delà des catégories », in *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories*, (coord. par) Paveau, M.-A., Vaudrey-Luigi, S., Armand Colin.
- Cèbe, S., et al., 2012, *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre des textes*, RETZ
- Connac, S., 2012, *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*, ESF éditeur.
- (Dir.) Cuq, J.-P., 2010, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.
- Goï, C., Huver, E., 2012 « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », in *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories*, (coord. par) Paveau, M.-A., Vaudrey-Luigi, S., Armand Colin.
- Jolibert, J., et al., 1994, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette éducation.
- Reboul, O., 2010, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M., 2002, *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF

- Vignier, G., 2011, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International.

Ouvrage relatifs à la presse écrite

- Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ), 2009, *La presse à l'école*, (Coord.) J.-P. Spirlet, Victoires Editions.
- Le Bohec, J., 2010, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, PUR.
- Marcy, J.-P., Cussol, R. (Dir.), 2008, *Guide de la presse écrite*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Mouriquand, J., 1997, *L'écriture journalistique*, PUF.
- Reporters Solidaires, 2012, *Les rubriques du journalisme. Décrypter, organiser et traiter l'actualité*, (Dir.) C. Cognat, F. Viailly, PUG.
- Salles, D., Dufaut, O., 2010, *Du papier à l'Internet. Les Unes des quotidiens*, SCEREN-CNDP
- Spirlet, J.-P., 1990, *Utiliser la presse à l'école*, CFPJ.

Fascicule de cours

Richer, J.-J., 2014, *Recherche action et didactique du F.L.E.*, fascicule de cours 16D598, année universitaire 2014-2015, Université de Bourgogne – CFOAD.

Articles et documents consultés sur Internet

Beaudou, A., 2006, « Apprendre à lire et à écrire, au cycle 3 et au collège, à des adolescents du voyage non-lecteurs ».

[http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/eifiv/Bordeaux-Toulouse - acces a la culture ecrite .pdf](http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/eifiv/Bordeaux-Toulouse_-_acces_a_la_culture_ecrite_.pdf), lien vérifié le 10-08-2015.

BVA, sondage 2004, « L'image de la presse écrite auprès des jeunes de 15 à 25 ans ».

http://www.bva.fr/data/sondage/sondage_fiche/394/fichier_jeunespresse040315_627e5.PDF, lien vérifié le 14-08-2015.

CLEMI, 2013, « Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias ».

<http://www.clemi.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/college/>, lien vérifié le 15-08-2015.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, Didier.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, lien vérifié le 13-08-2015.

Graine de citoyens, 2004, « Les jeunes et la presse ».
<http://www.epaifribourg.ch/campusvirtuel/uploads/docs/lc/les%20jeunes%20et%20la%20presse.pdf>, lien vérifié le 14-08-2015.

Robbes B., 2009, « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre ».
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
lien vérifié le 07-08-2015.

Spitz, B, 2004, « Les jeunes et la lecture de la presse quotidienne d'information politique et régionale ».
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000522.pdf>, lien vérifié le 14-08-2015.

Sitographie

CASNAV de Toulouse : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/>
Académie de Toulouse : <http://www.ac-toulouse.fr/>
Académie de Créteil : <http://www.ac-creteil.fr/>
CASNAV de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php>
Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/>
CLEMI : <http://www.cleml.org/fr/>

Dictionnaire

Le Petit Robert 2013, Dictionnaires Le Robert, 2012.

Annexes

Les annexes qui suivent sont les ressources que j'ai créées suite à l'ensemble de mes interventions au sein des UPE2A et des UPS. Elles sont librement téléchargeables sur le site du CASNAV de Toulouse pour tout enseignant souhaitant introduire la presse écrite dans ses pratiques de classe.

Sommaire des annexes

Page 121 : **Présentation de la séquence**

Page 123 : **Bibliographie** – La presse écrite en classe

Page 124 : Séance 1 – **Découverte de la presse écrite**

Fiche-enseignant – Fiche-élève

Page 130 : Séance 2 – **Travail sur le Une**

Fiche-enseignant – Fiche-élève A1 – Fiche-élève A2/B1 – Supports de travail

Page 144 : Séance 3 – **Etude d'un article de presse**

Fiche enseignant – Fiche-élève A1 – Fiche-élève A2 – Fiche-élève B1 – Supports de travail – Boîte à outils

Page 163 : Séance 5 – **Ponctuation et intonation**

Fiche-enseignant – Supports de travail – Les signes de ponctuation

Page 173 : **Guides d'écriture** d'un article de presse

Ecrire sur un accident – Ecrire sur une célébrité – Ecrire sur la politique

Page 177 : Séance 8 - **Evaluation**

Fiches d'évaluation niveau A1, A2 et B1.

Présentation de la séquence sur la presse écrite, des séances et des supports didactiques.

La séquence didactique sur la presse écrite est le fruit d'un travail mené au cours d'un stage réalisé au sein du CASNAV de l'académie de Toulouse dans le cadre du Master 2 « Professionnels du FLE, FLS-Sco et FOS ». J'ai conçu des supports pédagogiques permettant d'introduire la presse écrite en classe auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et d'enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Je suis intervenu dans cinq collèges de Toulouse et ses environs, plus précisément dans trois Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) et deux Unités Pédagogiques Spécifiques (UPS) afin de tester ces outils. Les séances initialement conçues ont été expérimentées puis revues afin de parvenir à ce qui est proposé. Elles sont l'aboutissement de réflexions et lectures diverses et surtout d'adaptation aux besoins des publics concernés. Les séances prennent en compte l'hétérogénéité et sont adaptées aux niveaux des élèves présents dans ces dispositifs (A1, A2 et B1).

L'objectif initial était de mettre en place des ateliers d'écriture autour de la presse écrite. Mais devant le faible niveau de connaissance des élèves par rapport à ce domaine, il m'a semblé primordial de réorienter mon travail afin de permettre aux élèves de cerner ce qu'il représente et surtout se familiariser avec la manipulation et le fonctionnement de ses supports : journaux et magazines. Il s'agit donc d'une part d'un travail de la presse écrite, permettant à terme d'entamer un travail *par* la presse écrite.

Les objectifs de la séquence :

- Comprendre ce qu'est la presse écrite, ce qu'elle inclut ou pas, ce à quoi elle sert.
- Rendre les supports de presse plus accessibles aux élèves.
- Comprendre l'organisation globale d'un journal, d'un magazine : la Une, les rubriques, les articles.
- Permettre aux élèves une meilleure compréhension de l'écriture journalistique, ses caractéristiques et sa visée informative.
- Développer les compétences écrites (lecture et écriture) des élèves par la pratique de l'écriture journalistique.

La séquence mise en place comporte huit séances. L'aboutissement est la rédaction d'un article de journal par chaque élève permettant la création d'un journal de classe.

La première séance est consacrée à la **découverte du monde de la presse écrite**, des journaux, du classement en rubrique.

La deuxième séance permet d'aborder **la Une**, page spécifique dont les élèves doivent connaître l'organisation, les spécificités et les fonctions afin de la décrypter aisément.

La troisième séance est basée sur **un article de presse**. En le décortiquant, tant d'un point de vue de la forme que du fond, l'idée est que les élèves soient en mesure d'en connaître les éléments constitutifs (titre, chapeau, illustration, etc.) et de leur montrer les caractéristiques de **l'écriture journalistique**.

La cinquième séance est consacrée à **l'enseignement/ apprentissage de la ponctuation**. Ce n'est pas directement relié à la presse et cette séance peut-être utilisée en dehors de la séquence. Cependant, il est apparu que cette compétence n'était pas maîtrisée par les élèves face auxquels je suis intervenu, alors qu'elle est indispensable à la production d'un article de presse, ainsi qu'à tout autre type de texte.

Les enseignants intéressés trouveront également **des guides d'écriture**, là encore créés pour répondre à des besoins exprimés par des élèves, afin de les aider dans la rédaction d'un article de presse sur un thème spécifique.

Les élèves ont eu à choisir un sujet sur lequel ils souhaitaient écrire un article de presse. Je leur ai pour ma part laissé libre choix. Ce n'est pas forcément la solution car il est parfois préférable de poser des contraintes ou d'imposer un thème afin de faciliter le déclenchement de l'écriture et de limiter le champ des possibles. Chaque enseignant jugera de ce qui est préférable en fonction de ses élèves. Les séances 4, 6 et 7 ont été consacrées à **la recherche d'informations** (qui peut se faire au CDI ou en salle informatique) et à **la rédaction d'un article de presse** respectant les caractéristiques appréhendées lors de la troisième séance. Faute de temps, j'ai procédé moi-même à la mise en page du journal de chaque dispositif, via le logiciel en ligne « Madmagz » disponible à cette adresse : <https://madmagz.com/fr>. **La création du journal** peut néanmoins être envisagée en classe en incluant la participation des élèves. Afin de se faire une idée du résultat final, voici les liens pour consulter ces journaux :

<https://madmagz.com/fr/magazine/530679>

<https://madmagz.com/fr/magazine/529314>

<https://madmagz.com/fr/magazine/555709>

<https://madmagz.com/fr/magazine/519356>

<https://madmagz.com/fr/magazine/518212>

Attention, le logiciel est un peu « rigide ». Les cadres ne sont pas déplaçables et leur taille n'est pas modifiable. La mise en page peut prendre du temps.

La huitième et dernière séance fut consacrée à **l'évaluation de la séquence et des acquis des élèves**. Les supports d'évaluation sont également mis à disposition des enseignants.

Quatre mois et demi de réflexion, de lecture, de création, d'expérimentation et d'évaluation de supports didactiques ont abouti à la conception de cette séquence, permettant aux EANA et EFIV de se familiariser avec le domaine de la presse écrite, son fonctionnement, son vocabulaire spécifique, etc., permettant également le développement de leurs compétences écrites. Les outils présentés n'ont pas la prétention d'être une finalité et peuvent être revus et modifiés, notamment en fonction des besoins spécifiques de chaque élève et de chaque groupe d'élèves. Ils sont néanmoins utilisables en l'état pour tout enseignant souhaitant introduire la presse écrite dans ses pratiques de classe.

Nicolas Teissedre

Bibliographie – La presse écrite en classe

Voici une bibliographie non-exhaustive offrant des pistes pour introduire le travail de la presse écrite en classe. Aucun de ces ouvrages n'est spécifique à l'enseignement auprès d'EANA et d'UPS. Ils proposent cependant des réflexions intéressantes, des outils à adapter et des pistes de travail à creuser.

- Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ), 2009, *La presse à l'école*, (Coord.) J.-P. Spirlet, Victoires Editions.
- Le Bohec, J., 2010, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, PUR.
- Marcy, J.-P., Cussol, R. (Dir.), 2008, *Guide de la presse écrite*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Martin-Lagardette, J.-L., 2009, *Le guide de l'écriture journalistique*, La Découverte.
- Mouriquand, J., 1997, *L'écriture journalistique*, PUF.
- Reporters Solidaires, 2012, *Les rubriques du journalisme. Décrypter, organiser et traiter l'actualité*, (Dir.) C. Cognat, F. Vially, PUG.
- Rivet, P., Patard, D., Kislin, P., 2012, *La presse en classe. Découvrir la presse quotidienne régionale*, SCEREN-CNDP.
- Salles, D., Dufaut, O., 2010, *Du papier à l'Internet. Les Unes des quotidiens*, SCEREN-CNDP
- Spirlet, J.-P., 1990, *Utiliser la presse à l'école*, CFPJ.

Les ouvrages référencés ci-dessous se veulent plus théoriques, pas directement utilisables en classe. Ils s'adressent aux enseignants et toutes autres personnes souhaitant approfondir ses connaissances sur la presse écrite, son évolution, son économie, son rôle, etc.

- Charon, J.-M., 2013, *La presse quotidienne*, La Découverte.
- Corroy, L., Roche, E., 2010, *La presse en France depuis 1945*, Ellipses.
- Le Floch, P., Sonnac, N., 2000, *Economie de la presse*, La Découverte.
- Martin, L., 2005, *La presse écrite en France au XXème siècle*, Le Livre de Poche.
- Neveu, E., 2013, *Sociologie du journalisme*, La Découverte.
- Ringoot, R., 2014, *Analyser le discours de presse*, Armand Colin.

Sitographie

Site du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias (CLEMI) : <http://www.cleml.org/fr/>

Il propose beaucoup de ressources pédagogiques, une analyse des textes officiels relatifs à l'introduction de la presse écrite et des médias en classe (par cycles, par niveaux et par matières). le CLEMI organise chaque année la semaine de la presse à l'école, à laquelle tout établissement ou classe peut prendre part.

Un site permettant de mettre en page et de créer des journaux en ligne :

<https://madmagz.com/fr>

Il faut créer un compte pour pouvoir l'utiliser. ATTENTION : il existe une version de base gratuite : n'est gratuit que la mise en page et la mise en ligne sur Internet. Cette version devient payante si l'on souhaite obtenir une version PDF et imprimable du journal créé.

Séance 1

Découverte de la presse écrite

Page 126 : Fiche-enseignant

-

Page 129 : Fiche-élève

La presse écrite

Séance 1 – Fiche-enseignant

N.B. : les encadrés sont les parties que les élèves doivent compléter sur leurs supports.

Durée : 1h30 ou 2h.

Matériel : un tableau, des journaux et magazines (cf. liste ci-dessous), un vidéoprojecteur (facultatif) pour diffuser des visuels à l'ensemble de la classe.

Etape 1

L'enseignant annonce les objectifs et les contenus de la séquence et des séances à suivre sur la presse écrite (cf. présentation de la séquence), la finalité de la séquence (écriture d'un article de presse et création d'un journal de classe, si tel est le cas). Plus précisément, il annonce les objectifs et le déroulement de la séance à venir.

Les objectifs de la première séance :

- Définir les contours du domaine de la presse écrite, c'est-à-dire permettre aux élèves de se faire une idée de ce qu'elle comprend, de ce qui n'en fait pas partie, de ce à quoi elle sert.
- Pour l'enseignant, se faire une idée des connaissances et des pratiques des élèves. Lisent-ils régulièrement la presse en France ? Si non, pourquoi ? Si oui que lisent-ils ? Le faisaient-ils dans leur pays d'origine pour les EANA ?
- Familiariser les élèves avec les supports de la presse écrite (journaux et magazines) par leur manipulation et de leur feuilletage.
- Définir des termes et notions importantes, qui seront reprises et réexploitées dans les séances suivantes. Familiariser les élèves au vocabulaire spécifique de la presse écrite.

Etape 2 : cerner le domaine de la presse écrite

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils comprennent par le terme de « presse écrite ». Il peut procéder à un brainstorming et noter au tableau les réponses données par les élèves afin d'en arriver à une définition simple et compréhensible pour tout le monde.

Une définition possible : ensemble des journaux et revues imprimés sur support papier dans lesquels on trouve des informations.

L'enseignant demande ensuite si les élèves lisent des journaux ou magazines. Quand ? Pourquoi ? Est-ce que les élèves connaissent des noms de journaux et magazines, ainsi que leurs spécificités, en France ou ailleurs.

Exemple de journaux et magazines : Mon Petit Quotidien, la Dépêche du Midi, Libération, Le Journal des Enfants, L'Equipe, Ca m'intéresse, Géo, etc.

Etape 3 : observation, manipulation, réactions.

L'enseignant distribue aux élèves des journaux et magazines. Il est important de trouver un large panel afin de donner une idée de la pluralité de la presse et montrer que ses supports peuvent prendre des formes très diverses. En voici une liste, à titre indicatif :

- *La Montagne, la Dépêche du Midi* et *Aujourd'hui en France* quotidiens régionaux ;
- *Aujourd'hui en France Magazine*, magazine hebdomadaire distribué avec le journal du même nom le weekend ;
- *Siné Mensuel*, mensuel satirique ;
- *Charlie Hebdo*, hebdomadaire satirique ;
- *L'Equipe*, quotidien national spécialisé dans le sport ;
- *L'Equipe Magazine*, magazine hebdomadaire distribué avec le journal du même nom le weekend ;
- *Midi Olympique*, journal bihebdomadaire spécialisé dans le Rugby ;
- *Le Journal du Dimanche*, hebdomadaire national
- *Le Monde, Libération* et *Le Figaro*, quotidiens nationaux ;
- *Fémina*, magazine hebdomadaire de presse féminine ;
- *Ca m'intéresse*, magazine mensuel de vulgarisation scientifique ;
- *Metro News, Direct Matin* et *20 minutes*, quotidiens gratuits ;
- *Aujourd'hui en France*, quotidien régional ;
- *Le Journal des Enfants*, hebdomadaire d'actualité pour les 8-14 ans ;
- *Mon Petit Quotidien* et *Mon Quotidien*, quotidiens d'actualité pour les 6-10 ans et pour les 10-14 ans.

Il est important de laisser suffisamment de temps aux élèves pour se faire passer les différents journaux et magazines, les manipuler, lire les gros titres, regarder les illustrations. Inciter les élèves à faire part de leurs remarques, à poser des questions. Leur demander ce qui les marquent, ce qui attire leur attention, etc.

Etape 4 : parution des journaux et magazines, où et quand ?

L'enseignant pose des questions aux élèves pour mettre en avant des notions importantes. L'idée est que les élèves portent leur attention sur les dates afin de faire émerger le rythme de parution et les termes « quotidien », « hebdomadaire », « mensuel ». De même, les élèves doivent saisir qu'ils existent des journaux « nationaux » et des journaux « régionaux ou locaux » et qu'en fonction, on n'y trouve pas le même type d'informations.

Il existe des journaux nationaux qui paraissent en France et à l'étranger. Il existe aussi des journaux régionaux ou locaux que l'on trouve en France dans certaines régions et qui parlent des **informations locales**.

La périodicité indique le rythme de parution d'un journal, d'un magazine. Un **quotidien** paraît tous les jours, un **hebdomadaire** paraît une fois par semaine, un **mensuel** paraît une fois par mois.

Etape 5 : organisation et classement des informations

L'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent le terme de « rubrique ». Si aucune réponse satisfaisante n'est donnée, l'enseignant peut procéder par analogie en comparant les rubriques d'un journal aux chapitres d'un livre (notion souvent plus familière). Il

peut aussi inciter les élèves à se concentrer sur les termes situés en haut des pages (là où sont le plus souvent indiqués les titres de rubrique).

L'idée est que les élèves comprennent que journaux et magazines sont organisées en « rubriques », qui permettent de classer les informations.

Définition d'une rubrique : partie d'un journal, d'un magazine.

Pourquoi un journal est divisé en rubriques ?

- pour **classer** les informations ;
- pour permettre aux lecteurs de **se repérer** facilement.

L'enseignant doit alors demander aux élèves de donner des exemples de rubriques et donner des exemples d'informations correspondantes.

Titre de la rubrique	Exemple d'information, de sujet
ACTUALITES	Evénements qui se déroulent en ce moment
SPORT	La coupe du monde de foot, les nouvelles règles du rugby, les résultats du tennis...
POLITIQUE	Portrait d'un homme politique, le gouvernement, les relations internationales...
MONDE	Ce qu'il se passe en dehors de la France, dans le reste du monde.

Etape 6 : conclusion

La séance se termine en reprenant avec les élèves les notions abordées et éventuellement en leur annonçant le contenu des séances qui vont suivre.

La presse écrite

Séance 1 – Fiche-élève – Date :

Définition de la presse :

.....
.....

Exemple de journaux et magazines :

.....
.....

Il existe des qui paraissent en France et à l'étranger. On y trouve des informations sur la France et le reste du monde. Il existe aussi des que l'on trouve dans certaines régions de France. On y trouve des informations sur le monde entier, la France, ainsi que des **informations locales**.

La périodicité

Complète le texte avec les mots suivants : le rythme de parution – mensuel – quotidien – hebdomadaire

La **périodicité** indique d'un journal, d'un magazine.

Un paraît tous les jours, un paraît une fois par semaine, un paraît une fois par mois.

Définition d'une rubrique :

Pourquoi un journal est divisé en rubriques ?

- Pour les informations.
- Pour permettre aux lecteurs de plus facilement.

Titre de la rubrique	Exemple d'information, de sujet

Séance 2

Travail sur le Une

Page 131 : Fiche-enseignant

-

Page 134 : Fiche-élève A1

-

Page 139 : Fiche-élève A2/B1

-

Page 142 – Supports de travail

Séance 2 – Fiche-enseignant

Durée : entre 1h30 et 2h.

Matériel : un tableau, des journaux et magazines (cf. liste de la fiche-enseignant séance 1), un vidéoprojecteur.

Objectifs :

- Travailler la Une des journaux et magazines.
- Comprendre ses spécificités.
- Connaître les éléments qui la composent et leur organisation.
- Appréhender son rôle et ses fonctions.

Etape 1 : Révision de la séance 1

L'enseignant demande aux élèves de se remémorer les notions abordées lors de la première séance, notamment ce qu'est la **presse écrite**, un **journal**, ce qu'on trouve dedans (**informations**, articles, illustrations), comment ils sont organisés (**rubriques**, **articles**), les différences qu'ils présentent (journaux nationaux / journaux locaux, payants / gratuits, généralistes / spécialisés, etc.).

L'enseignant peut également élargir ses questions. Par exemple :

- Pourquoi trouve-t-on des journaux tous les jours ?
- Pourquoi les gens achètent des journaux ?
- Pourquoi sont-ils imprimés ?
- Etc.

Réponses attendues :

- nécessité d'informer ;
- besoin et envie d'apprendre des lecteurs ;
- besoin de se divertir (jeux, humour)
- partage d'informations avec les autres, idée de culture commune.
- Etc.

Etape 2 : Découverte de la Une

Reprendre l'ensemble des journaux et magazines utilisés lors de la première séance. L'enseignant les dispose au milieu de la classe, les Unes à la vue de tous les élèves (idéalement, les tables doivent être disposées en U) et sollicite ces derniers.

Quel journal attire le plus votre attention ? Qu'est-ce que vous regardez en premier ? Lequel auriez-vous envie de lire, d'acheter ? Pourquoi ?

Demander aux élèves de pointer les différences tant sur la forme (éléments constitutifs, mise en page, structure, taille de la police, couleur) que sur le fond (sujets traités). Mettre en avant qu'on choisit un journal selon des critères de forme (aspect, impression visuelle) mais aussi de fond (sujets traités).

L'idée est de les amener à comprendre l'importance de la Une d'un journal. Il s'agit d'un élément essentiel dans le choix du journal par un lecteur. Elle permet de :

- rendre le journal attractif, de lui donner l'envie de l'acheter ;

- donner un aperçu du contenu du journal ;
- mettre en avant les informations principales du journal.

Les élèves peuvent noter une définition simple de la Une :

Question 1 : il s'agit de la première page d'un journal, d'un magazine.

Etape 3 : Comparaison de la Une de deux journaux

L'objectif de cette étape est de comparer la Une de deux journaux afin de mettre en avant les points communs et les différences.

Support utilisés : La Une de *Aujourd'hui en France* et celle de *La Dépêche du Midi*, parus le 27 février 2015. Le choix de ces deux titres s'explique par les faits que :

- leurs structures sont caractéristiques de la Une d'un journal ;
- les informations qu'elles présentent sont différentes ce qui permet de souligner des différences d'un journal à l'autre dans le traitement de l'information ;
- cela constitue un rappel à la notion journal national / journal régional et aux différences que cela implique en terme de contenu.

N.B. : cet exercice est adaptable avec les Une de n'importe quels journaux. Il semble préférable d'utiliser des journaux le plus récents possibles.

Pour les élèves de niveau A1, l'enseignant doit suivre le déroulé de la fiche-élève. Les supports de travail sont les mêmes que pour les élèves de niveaux A2 et B1 mais leur exploitation est simplifiée. La fiche-élève comporte une page permettant de voir ou revoir les prépositions de lieu avec un petit exercice d'application.

Il est préférable de suivre le déroulé de la fiche avec les élèves, notamment pour les aider à lire et comprendre les questions et notions. Cela peut se faire pendant que les autres élèves travaillent en autonomie.

Pour les élèves de niveaux A2 et B1, l'enseignant distribue la fiche-élève avec une copie des Unes travaillées. Il peut aussi diffuser ces Unes au tableau à l'aide du vidéoprojecteur. Les élèves doivent pouvoir travailler de manière autonome et individuelle. S'ils en font la demande, ils peuvent aussi s'entraider et travailler en binôme ou comparer leur réponse.

Question 3 : Les informations principales sont celles qui prennent le plus de place sur la Une.

On peut évoquer des images plus grandes, des titres plus gros et plus voyants.

Pour la question 6, l'enseignant doit se tenir à disposition des élèves pour préciser lorsque c'est nécessaire ce à quoi servent les différents éléments. Cela peut se faire pendant que les élèves de niveau A1 réalisent l'exercice sur les prépositions de lieu.

La rubrique est le thème de l'article.
 Le titre donne le sujet de l'article.
 Le résumé est un petit texte présentant l'article.
 La photo illustre et aide à comprendre le texte.
 La légende est une petite phrase qui explique une image.
 Avec le numéro de page, on trouve l'article dans le journal.

Pour les questions 7 à 10, les élèves doivent pouvoir manipuler les deux journaux.

Question 9 : Dans *La Dépêche du Midi*, l'article sur Franck Ribéry est beaucoup plus petit, il y a moins de détails et d'informations, seulement quelques lignes, alors qu'il prend une page entière dans *Aujourd'hui en France*.

Question 10 : Les différences montrent que l'information sur Franck Ribéry est considérée comme importante par *Aujourd'hui en France*, mais pas par *La Dépêche du Midi*.

L'enseignant doit ici aborder le fait qu'une même information peut être traitée différemment par deux journaux différents. On peut évoquer la pluralité de la presse, la liberté de la presse, la spécificité de certains journaux et magazines et le public auquel ils s'adressent qui expliquent ce traitement différent.

Etape 4 : Conclusion

L'enseignant reprend avec les élèves l'ensemble des notions abordées au cours de la séance.

Question 12 : La Une sert à montrer le contenu d'un journal, à présenter les informations et leur importance.

Question 13 : La Une est importante car elle doit donner envie au lecteur de lire le journal.

La presse écrite

Séance 2 – Fiche-élève A1 - Date :

La Une d'un journal

1 - Qu'est-ce que la Une d'un journal ?

.....

.....

Les informations sur le journal

2 - **Complète** les cases avec les mots suivants :

la date / le titre du journal / les contacts / le prix

The image shows the front page of the newspaper 'LA DÉPÊCHE DU MIDI'. The main title 'LA DÉPÊCHE' is in large white letters on a red background. Below it, 'DU MIDI' is written in smaller white letters. To the right, 'TOULOUSE' is written in black. At the top left, the price '1,10€ (Espagne : 1,50 €)' is displayed. At the bottom left, the date 'VENDREDI 27 FÉVRIER 2015' is shown. At the bottom right, contact information is provided: 'Tél : 05 62 11 33 00 • contact@ladepeche.com • www.ladepeche.fr'. The tagline 'Le journal de la démocratie' is written in small red letters below the main title. There are four empty rectangular boxes with arrows pointing to specific parts of the page: one points to the price, one to the city name 'TOULOUSE', one to the date, and one to the contact information.

3 - Observe l'image ci-dessous



PRIX DE L'IMMOBILIER

Ça baisse et ce n'est pas fini

Les prix chutent à Paris et en Ile-de-France. Une tendance qui se confirme dans les principales villes de province. Certains experts anticipent une baisse de 10 % à l'horizon 2017. (Pages 2 et 3)



PRODUITS RÉGIONAUX
Ils ne sont pas toujours moins chers sur place
(Page 10)

FAITS DIVERS
L'infanticide récidiviste devant les assises de l'Ain
(Page 16)

TÉLÉVISION
« Seuls au monde », le nouveau pari de M 6
(Page 36)



ANDORRE : 1,40€ - DOM-TOM : 1,75€ - BELGIQUE : 1,30€ - SUISSE : 2,40 FS - ESPAGNE : 1,90€ - ITALIE : 1,90€ - GRÈCE : 2€ - MAROC : 1,40€ - PORTUGAL : 1,80€ - ZONE CFA : 1500 CFA - TUNISIE : 2000 DT - SLOVÈNE : 2,25€ - ROYAUME-UNI : 1,30€ - TURQUIE : 2€ - POLYNÉSIE FRANÇAISE : 440 XPF

Repère et écris les informations demandées :

- Le titre du journal :
- La date : - Le prix :

Les informations principales

4 - Observe La Une du journal ci-dessous :

1,10€ (Espagne : 1,50€) TOULOUSE

LA DÉPÊCHE

DU MIDI Le journal de la démocratie

VENDREDI 27 FÉVRIER 2015 Tél : 05 62 11 33 00 • contact@ladepeche.com • www.ladepeche.fr

Voyage à Damas Bapt s'explique

L'initiative du député PS de Haute-Garonne suscite une vive polémique. • pages 2-3

INTEMPÉRIES

La Haute-Garonne sous l'eau

Les précipitations devraient faiblir dans la journée mais le département était toujours en vigilance orange pluie-inondation, hier soir. La cote maximale de la Garonne a été atteinte hier. En montagne, le risque d'avalanches a été levé. • pages 22 et 23



La Prairie des Filles à Toulouse hier. La décrue est annoncée d'ici dimanche. / DDM, N. Saint-Affre



Le Salon s'éveille, les vaches sont à la douche, les agriculteurs au charbon

Paris. 6 h 30 du mat, le Salon de l'agriculture reprend vie. Reportage dans les coulisses de la plus grande ferme de France. • pages 10 et 11

HAUTE-GARONNE
Le chômage est en léger recul • page 25

LITTÉRATURE
Un nouveau roman pour Pascal Dessaint • page 42

CAMBRIOLAGES
Coup de filet de la gendarmerie • page 24

SYNDICAT

La CGT doit quitter la Bourse du travail

La mairie de Toulouse a fait savoir aux unions syndicales départementales qu'elle souhaitait récupérer cet immeuble du centre-ville, dont elle est propriétaire. • page 26



L'immeuble de la Bourse du travail. / DDM, archives

TOURNOI DES VI NATIONS
Pourquoi il faut craindre les Gallois



Réglages entre Lopez et Parra, la charnière des Bleus contre le pays de Galles demain. / AFP

Forts devant, joueurs derrière, les Gallois viennent demain au Stade de France pour créer l'exploit face à des Bleus toujours dans le doute. • page 14

FOOTBALL

Rocheteau : « Toulouse peut s'en sortir »



Dominique Rocheteau restefidèleaux Verts. / AFP

« Ange vert » à Saint-Étienne avant de finir sa carrière à Toulouse, Dominique Rocheteau ne croit pas à une relégation du TFC qui joue sa survie, demain soir, face aux Stéphanois. • page 15

378-4211-1,10

Deuxième cahier : 22 pages

Les 4 jours DU CAMPING-CAR de TOULOUSE

Du 5 au 8 mars 2015

OUVERTURE NON STOP 9H-19H

Possibilité de dormir sur place Parking gratuit

OUVERT DIMANCHE 8 MARS !

ENTRÉE GRATUITE

LES PLUS GRANDES MARQUES EUROPÉENNES

Halle Saint Caprais - Avenue de Bayonne - 31040 L'Union

Infos par mail : les4joursducampingcar@orange.fr

PLUS DE 150 camping-cars disponibles NEUFS OU D'OCCASIONS

Derniers jours offre Destockage Affaires à saisir !

Touchez les Nouveautés 2015 !

Camping-cars et autocar à partir de 990€

SÉRIES LIMITÉES de printemps

RENSEIGNEMENTS AU 05 61 47 03 01

Recopie le titre des deux informations principales de La Dépêche du Midi.

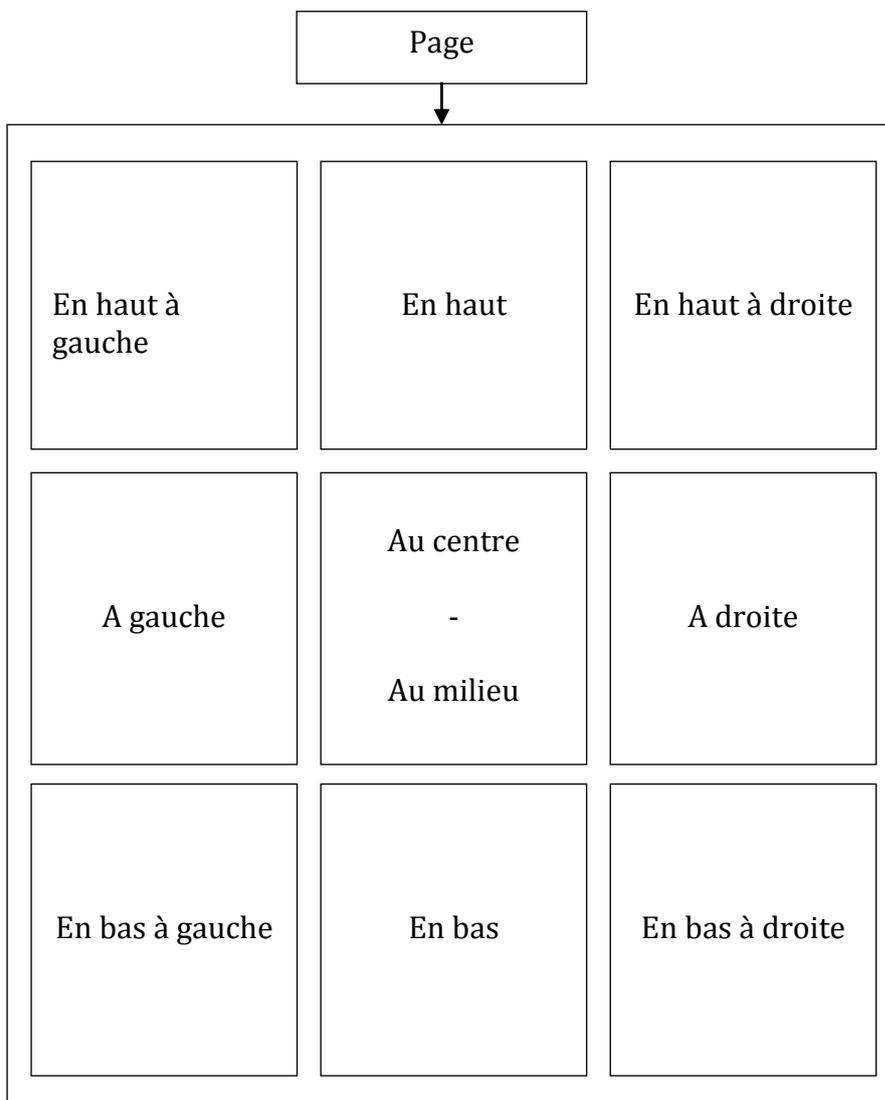
Titre de l'information principale 1 :

.....

Titre de l'information principale 2 :

.....

Vocabulaire : les prépositions de lieu



Exercice

Le journal de la photo



02/03/2015 3,50€

6 - **Observe** la Une du *Journal de la photo*. **Complète** les phrases avec les mots suivants :
en haut / en bas à droite / au milieu / en bas à gauche

Le titre se situe de la page.

L'image est de la page.

La date se situede la page.

Le prix se trouve de la page.

7 – **Observe** la Une du journal Aujourd’hui en France (page 2).

Qui est l’homme sur la photo en bas à gauche de la page ? **Entoure** la bonne réponse.

François Hollande

Franck Ribéry

Christiano Ronaldo

8 – **Observe** la une du journal de La dépêche du Midi (page 3).

Où se situe la publicité ? **Entoure** la bonne réponse.

Au milieu

A droite

En bas à gauche

Les autres informations du journal

La rubrique est le thème de l’article.

Le titre donne le sujet de l’article.

Le résumé est un petit texte présentant l’article.

La légende est une petite phrase qui explique une image. Elle se situe sous la photo.

La photo aide à comprendre le texte.

Avec le numéro de page, on trouve l’article dans le journal.

9 – **Complète** les cases avec les mots suivants :

légende / photo / résumé de l’article / titre / numéro de page / rubrique

The image shows a newspaper page with the following elements and arrows pointing to empty boxes for labeling:

- A box at the top points to the word **SYNDICAT**.
- A box on the left points to the main title **La CGT doit quitter la Bourse du travail**.
- A box on the right points to the photograph of the building.
- A box on the left points to the text: **La mairie de Toulouse a fait savoir aux unions syndicales départementales qu'elle souhaitait récupérer cet immeuble du centre-ville, dont elle est propriétaire. ● page 26**.
- A box at the bottom points to the caption: **L'immeuble de la Bourse du travail / DOM, archives**.

En conclusion

A quoi sert la une d’un journal ?

- à présenter le contenu d’un journal.
- à présenter la météo
- à donner envie au lecteur d’acheter le journal.

La presse écrite

Séance 2 – Fiche-élève A2-B1 - Date :

La Une d'un journal

1 - Qu'est-ce que la Une d'un journal ?

.....
.....

Les informations sur le journal : la manchette

2 - **Complète** les cases avec les mots suivants :

la date / le titre du journal / la manchette / les contacts / le prix

The image shows the front page of the newspaper 'La Dépêche du Midi'. The masthead is in large white letters on a red background. Below it, the date 'VENDREDI 27 FÉVRIER 2015' is on the left, and the phone number 'Tél: 05 62 11 33 00', email 'contact@ladepêche.com', and website 'www.ladepêche.fr' are on the right. The price '1,10€ (Espagne: 1,50€)' is in the top left. The word 'TOULOUSE' is in the top right. A red box with white text 'LA DÉPÊCHE DU MIDI' is in the center. A red box with white text 'Le Journal de la démocratie' is below the masthead. There are five empty boxes with arrows pointing to these elements: one to the price, one to the masthead, one to the date, one to the contact information, and one to the red box with 'Le Journal de la démocratie'.

Les informations principales

3 - Comment repère-t-on les informations principales ?

.....
.....

4 - **Recopie** le titre des deux informations principales de *La Dépêche du Midi*.

Titre de l'information principale 1 :

.....

Titre de l'information principale 2 :

.....

Les autres informations

Quels éléments sont utilisés pour annoncer un article ?

5 – **Complète** les cases avec les mots suivants :

légende / illustration / résumé de l'article / titre / numéro de page / rubrique

The image shows a newspaper clipping with several elements and arrows pointing to empty boxes for labeling:

- A box at the top points to the word **SYNDICAT**.
- A box on the left points to the main title **La CGT doit quitter la Bourse du travail**.
- A box on the right points to the photograph of the building.
- A box at the bottom left points to the first line of the text: "La mairie de Toulouse a fait savoir aux unions syndicales départementales qu'elle souhaitait récupérer cet immeuble du centre-ville, dont elle est propriétaire."
- A box at the bottom middle points to the red text "page 26".
- A box at the bottom right points to the caption "L'immeuble de la Bourse du travail / ODM, archives".

6 – **Ecris** à quoi sert chacun de ces éléments.

Rubrique :

.....

Titre :

.....

Résumé :

.....

Numéro de page :

.....

Illustration :

.....

Légende :

.....

7 – Sur la Une de *Aujourd'hui en France*, en bas à gauche, on trouve l'annonce d'un article sur le footballeur Franck Ribéry. Peut-on voir la même information sur la Une de *La Dépêche du Midi* ? **Entoure** la bonne réponse.

OUI NON

8 – Peut-on quand même trouver un article sur Franck Ribéry dans *La Dépêche du Midi* ? **Entoure** la bonne réponse.

OUI NON

9 – **Regarde** l'article sur Franck Ribéry dans *La Dépêche du Midi* et celui dans *Aujourd'hui en France*. Quelles sont les différences entre les deux ?

.....

.....

10 – Pourquoi y a-t-il des différences entre ces deux articles ?

.....

.....

11 – Y a-t-il de la publicité sur la Une de *La Dépêche du Midi* ? Si oui, où se trouve-t-elle ? **Entoure** la bonne réponse.

OUI NON

.....

En conclusion

12 – A quoi sert la Une d'un journal ?

.....

.....

13 – Pourquoi est-elle importante ?

.....

.....



Vendredi 27 février 2015 - N° 4854 - www.aujourd'hui.fr

2€

Aujourd'hui en France

Votre offre week-end

PRIX DE L'IMMOBILIER

Ça baisse et ce n'est pas fini

Les prix chutent à Paris et en Ile-de-France. Une tendance qui se confirme dans les principales villes de province. Certains experts anticipent une baisse de 10 % à l'horizon 2017. (Pages 2 et 3)



(AFP/Christof Stroh)

Ribéry :
« Devenir allemand, pourquoi pas ? »

L'ex-international français, star du Bayern Munich depuis 2007, songe à prendre la nationalité de son pays d'adoption. (Page 22)

PRODUITS RÉGIONAUX
Ils ne sont pas toujours moins chers sur place
(Page 10)

FAITS DIVERS
L'infanticide récidiviste devant les assises de l'Ain
(Page 16)

TÉLÉVISION
« Seuls au monde », le nouveau pari de M6
(Page 36)

M 00137 - 227 - F: 2,00 €



ANDORRE : 140 € - DOM-TOM : 175 € - BELGIQUE : 130 € - SUISSE : 240 FS - ESPAGNE : 190 € - ITALIE : 190 € - GRÈCE : 2€ - MAROC : 11 MAD - PORTUGAL : 180 € - ZONE CPA : 550 CPA - TUNISIE : 2200 DTU - SLOVÉNIE : 2,05 € - ROYAUME-UNI : 130 £ - TURQUIE : 2€ - POLYNÉSIE FRANÇAISE : 440 XPF

LA DÉPÊCHE

DU MIDI

Le journal de la démocratie

VENDREDI 27 FÉVRIER 2015

Tél : 05 62 11 33 00 • contact@ladepeche.com • www.ladepeche.fr

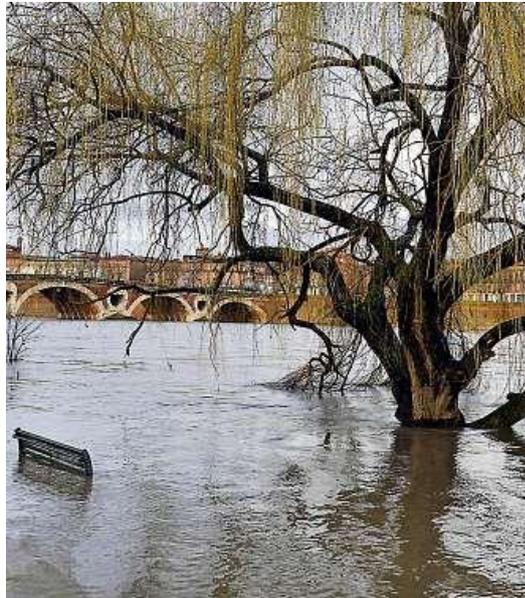
Voyage à Damas Bapt s'explique

L'initiative du député PS de Haute-Garonne suscite une vive polémique. • pages 2-3

INTEMPÉRIES

La Haute-Garonne sous l'eau

Les précipitations devraient faiblir dans la journée mais le département était toujours en vigilance orange pluie-inondation, hier soir. La cote maximale de la Garonne a été atteinte hier. En montagne, le risque d'avalanches a été levé. • pages 22 et 23



La Prairie des Filles à Toulouse hier. La décrue est annoncée d'ici dimanche. / DDM, N, Saint-Affre

HAUTE-GARONNE

Le chômage est en léger recul

• page 25

LITTÉRATURE

Un nouveau roman pour Pascal Dessaint

• page 42

CAMBRIOLAGES

Coup de filet de la gendarmerie

• page 24

SYNDICAT

La CGT doit quitter la Bourse du travail

La mairie de Toulouse a fait savoir aux unions syndicales départementales qu'elle souhaitait récupérer cet immeuble du centre-ville, dont elle est propriétaire. • page 26



L'immeuble de la Bourse du travail. / DDM, archives

TOURNOI DES VI NATIONS

Pourquoi il faut craindre les Gallois



Réglages entre Lopez et Parra, la charnière des Bleus contre le pays de Galles demain. / AFP

Fortes devant, joueurs derrière, les Gallois viennent demain au Stade de France pour créer l'exploit face à des Bleus toujours dans le doute. • page 14

Le Salon s'éveille, les vaches sont à la douche, les agriculteurs au charbon

Paris. 6 h 30 du mat, le Salon de l'agriculture reprend vie. Reportage dans les coulisses de la plus grande ferme de France. • pages 10 et 11



/ DDM, PV

Deuxième cahier : 22 pages



378-4211-110

Les 4 jours du CAMPING-CAR de TOULOUSE
Du 5 au 8 mars 2015

OUVERT DIMANCHE 8 MARS !

Possibilité de dormir sur place Parking gratuit

OUVERTURE NON STOP 9H-19H

Financement personnalisé conditions exceptionnelles pendant 4 jours

ENTRÉE en parking gratuite

PLUS DE 150 camping-cars disponibles NEUFS OU D'OCCASIONS

Derniers jours offre Destockage Affaires à saisir !

Toutes les nouveautés 2015 !

Camping-cars réduits et gratuits à partir de 990€

SÉRIES LIMITÉES de printemps

RENSEIGNEMENTS AU 09 61 47 83 91

LES PLUS GRANDES MARQUES EUROPÉENNES
Halle Saint Caprais - Avenue de Bayonne - 31240 L'union
Infos par mail : les4joursducampingcar@orange.fr

FOOTBALL

Rocheteau : « Toulouse peut s'en sortir »



Dominique Rocheteau reste fidèle aux Verts. / AFP

« Ange vert » à Saint-Étienne avant de finir sa carrière à Toulouse, Dominique Rocheteau ne croit pas à une relégation du TFC qui joue sa survie, demain soir, face aux Stéphanois. • page 15

Séance 3

Etude d'un article de presse

Page 145 : Fiche-enseignant

-

Page 146 : Fiche-élève A1

-

Page 150 : Fiche-élève A2

-

Page 155 : Fiche-élève B1

-

Page 160 : Support de travail

-

Page 161 : Boîte à outils

Séance 3 – Fiche-enseignant

Durée : entre 1h30 et 2h.

Matériel : un tableau, un vidéoprojecteur.

Objectifs :

- Lire un article de presse.
- Connaître les éléments constitutifs d'un article de presse.
- Utiliser le paratexte pour comprendre un article de presse.
- Comprendre les buts et les caractéristiques de l'écriture journalistique.

Cette séance se base sur un article de presse intitulé « Leur école du bout du monde », extrait du *Journal Des Enfants N°1469*, paru le jeudi 9 octobre 2014. Ce document a été choisi car il est accessible aux élèves de niveau A1, A2 et B1. Le thème est familier. En outre, d'un point de vue formel, l'article présente les éléments caractéristiques que les élèves doivent connaître : chapeau, titre, texte, illustration, légende.

Une partie des questions concerne la compréhension du texte, elles sont d'abord d'ordre général pour entrer ensuite dans le détail.

Un exercice concerne la reconnaissance des éléments formels d'un article de presse, mentionnés ci-dessus.

Puis, une série de question permet de mettre en avant les caractéristiques de l'écriture journalistique : l'intention d'un article de presse est d'INFORMER et pour cela, il doit répondre aux questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? (Comment ?).

S'il reste du temps en fin de séance, les élèves peuvent compléter les deux dernières questions qui concernent le sujet de leur propre article. Sinon, ce travail peut être donné à faire à la maison ou lors de la prochaine séance.

Cette séance peut-être menée avec l'ensemble des élèves ou alors l'enseignant peut travailler avec mes élèves de niveau A1 et laisser les élèves de niveau A2 et B1 répondre aux questions de manière autonome.

Pour développer le thème traité par l'article, l'enseignant peut montrer au tableau des extraits du Film « Sur le Chemin de l'école » de Pascal Plisson, sorti en 2013. Ils sont disponibles sur le site Allociné :

http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19533743&cfilm=210112.html

Cela peut donner des idées de thèmes aux élèves pour l'écriture de leur futur article : le collège, leur école ou collège dans leur pays d'origine, une expérience personnelle, etc.

Par ailleurs, comme les élèves sont censés commencer à écrire leur article suite à cette séance, ils peuvent disposer d'une boîte à outil dans laquelle ils peuvent piocher des éléments dont ils pourraient avoir besoin (vocabulaire des moyens de transports / des déplacements, écrire au présent / au passé, les cinq sens). Cette boîte à outil doit être adaptée selon les besoins exprimés par les élèves.

La presse écrite

Séance 3 – Fiche-élève A1 – Date :

Article de presse : texte que l'on trouve dans un journal ou un magazine. Il donne des informations sur un sujet particulier. Il peut être accompagné d'une illustration (dessin, photo) et est composé de plusieurs éléments.

Etude d'un article de journal

Voici un article extrait du *Journal Des Enfants* N°1469, paru le jeudi 9 octobre 2014. Il s'agit de l'article sans le texte.

Observe-le et réponds aux questions

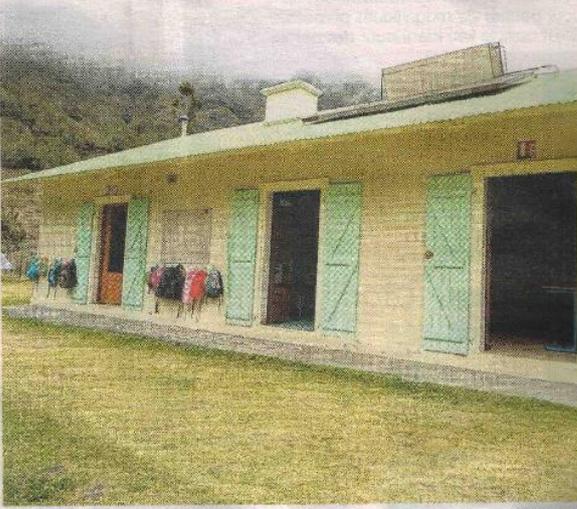
Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Marla, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bornes...



L'école de Marla, sur l'île de la Réunion. (Photos DR)

1 – Recopie le titre de l'article.

.....

2 - Que voit-on sur la photo ?

.....

3 – **Recopie** la légende de la photo. La légende est une phrase située sous une photo et qui permet de la décrire.

.....

4 – Quel est le bâtiment sur la photo ?

.....

La structure d'un article

5 – Un article de presse est composé de plusieurs éléments. **Observe** encore une fois l'article et **remplis** les cases avec les mots suivants :
 chapeau / texte de l'article / légende / illustration / titre

Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Marla, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bornes...

L'école de Marla, sur l'île de la Réunion. (Photos DR)

Le chapeau est un petit texte de une ou deux phrases, placé avant ou après le titre et qui donne un résumé du texte. Il est écrit plus gros et/ou d'une autre couleur que le texte.

Pour écrire un article de journal

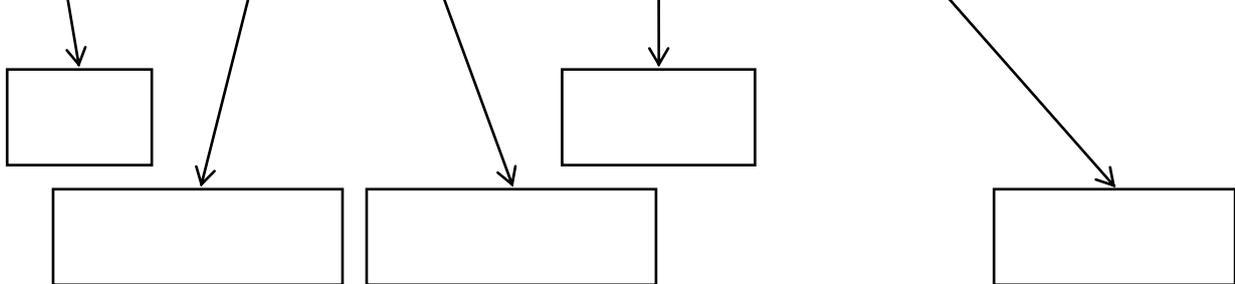
Le but d'un article de journal est d'informer. Pour cela, celui qui l'écrit (l'auteur) doit répondre aux questions suivantes :

- Qui ?** : les personnes dont le texte parle.
- Quoi ?** : le sujet abordé dans le texte.
- Où ?** : le lieu où se déroule l'action.
- Quand ?** : le moment, la durée de l'action.
- Pourquoi ?** : les raisons.

Dans le chapeau de l'article « leur école du bout du monde », les mots soulignés répondent à ces questions.

6 – **Remplis** les cases avec les mots suivants : Qui ? – Quoi ? – Où ? – Quand ? – Pourquoi ?

Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.



7 – Ensuite, **complète** le tableau suivant :

Titre de l'article	
Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

TON ARTICLE

Pour écrire ton article de journal, tu dois répondre aux mêmes questions et trouver un titre, écrire le chapeau, le texte, trouver une illustration (photo ou dessin) et sa légende.

8 – **Pense** au sujet sur lequel tu veux écrire et **complète** le tableau suivant.

Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

9 – **Rédige** ci-dessous le chapeau de ton article. Pour rappel, le chapeau doit faire une ou deux phrases et résumer l'article.

.....

.....

.....

10 – **Rédige** ton article ci-dessous.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

La presse écrite

Séance 3 – Fiche-élève A2 – Date :

Article de presse : texte que l'on trouve dans un journal ou un magazine. Il donne des informations sur un sujet particulier. Il peut être accompagné d'une illustration (dessin, photo) et est composé de plusieurs éléments.

Etude d'un article de journal

Voici un article extrait du *Journal Des Enfants* n°1469, paru le jeudi 9 octobre 2014. Il s'agit de l'article sans le texte.

Observe-le et réponds aux questions.



1 - Quel est le titre de l'article ?

.....

2 - Que voit-on sur la photo ?

.....

.....

3 - De qui parle l'article ?

.....

.....

4 - De quoi parle l'article ?

.....

.....

Voici l'article en entier.

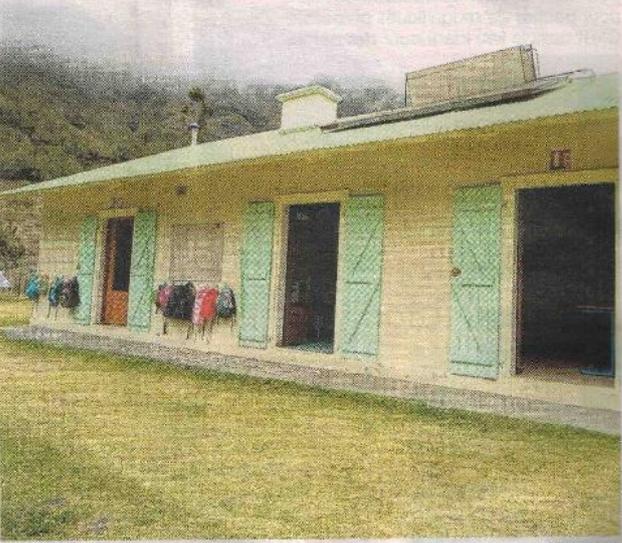
Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Marla, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bornes...



L'école de Marla, sur l'île de la Réunion. (Photos DR)

5 - Où se trouve l'école ? **Coche** la bonne réponse.

- Sur l'océan indien.
- Dans un petit village sur l'île de la Réunion.
- Sur un terrain de football.

Recopie la phrase du texte où se trouve la réponse :

.....

6 - Pourquoi cette école est spéciale ? **Coche** la bonne réponse.

- Parce qu'elle ressemble à une maison.
- Parce qu'elle est très isolée.
- Parce que les élèves n'ont jamais de devoir à faire.

Recopie la phrase du texte où se trouve la réponse :

.....

.....

7 - Combien d'élèves accueille-t-elle ? **Coche** la bonne réponse.

- Entre 7 et 20
- On ne sait pas
- 7

8 - Comment font les élèves pour se rendre à l'école ? **Coche** la bonne réponse.

- En bateau
- A pied
- En bus

Recopie la phrase du texte où se trouve la réponse :

.....

9 - Qu'est-ce que la « récré » ?

.....

10 - Quand tu es au collège, que fais-tu pendant la récré ?

.....

.....

11 – **Coche** la bonne réponse. Dans le titre de l'article, l'expression « bout du monde » signifie que :

- l'école est situé au bord de la mer.
- l'école est situé dans un endroit très isolé.
- que les élèves viennent de plusieurs pays différents.

12 – Un endroit « isolé » signifie qu'il se trouve loin des grandes villes, qu'il y a peu de maisons, que peu de gens y habitent et qu'il est difficile d'y aller. **Relève** dans le texte les éléments qui montrent que l'école se trouve dans un endroit isolé.

.....

.....

La structure d'un article

13 - Un article de presse est composé de plusieurs éléments. **Observe** encore une fois l'article et **remplis** les cases avec les mots suivants :

chapeau / texte de l'article / légende / illustration / titre / intertitres



Dans un article de presse, le chapeau est un petit texte de une ou deux phrases, placé avant ou après le titre et qui donne un résumé du texte. Il est écrit plus gros et/ou d'une autre couleur que le texte.

Les intertitres annoncent le sujet des phrases suivantes. Ils permettent de structurer le texte. Comme le chapeau, ils sont écrits plus gros et/ou d'une autre couleur que le texte.

Autour de l'article, on peut trouver des encadrés. Ils complètent l'article et permettent de mieux le comprendre.

Pour écrire un article de journal

Le but d'un article de journal est d'informer. Pour cela, celui qui l'écrit (son auteur) doit répondre aux questions suivantes : **Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?**

14 – **Reprends** l'article « L'école du bout du monde » et les réponses aux questions précédentes, puis **complète** le tableau suivant.

Titre de l'article	
Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

TON ARTICLE

Pour écrire ton article de journal, tu dois répondre aux mêmes questions et trouver un titre, écrire le chapeau, le texte, trouver une illustration (photo ou dessin) et sa légende.

15 – **Pense** au sujet sur lequel tu veux écrire et **complète** le tableau suivant.

Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

La presse écrite

Séance 3 – Fiche-élève B1 – Date :

Article de presse : texte que l'on trouve dans un journal ou un magazine. Il donne des informations sur un sujet particulier. Il peut être accompagné d'une photo, d'une illustration (dessin, photo) et est composé de plusieurs éléments.

Etude d'un article de journal

Voici un article extrait du Journal Des Enfants n°1469, paru le jeudi 9 octobre 2014. Il s'agit de l'article sans le texte.

Observe-le et réponds aux questions.



1 – Quel est le titre de l'article ?

.....

2 – Que voit-on sur la photo ?

.....

.....

3 – De qui parle l'article ?

.....

.....

4 – De quoi parle l'article ?

.....

.....

Voici l'article en entier.

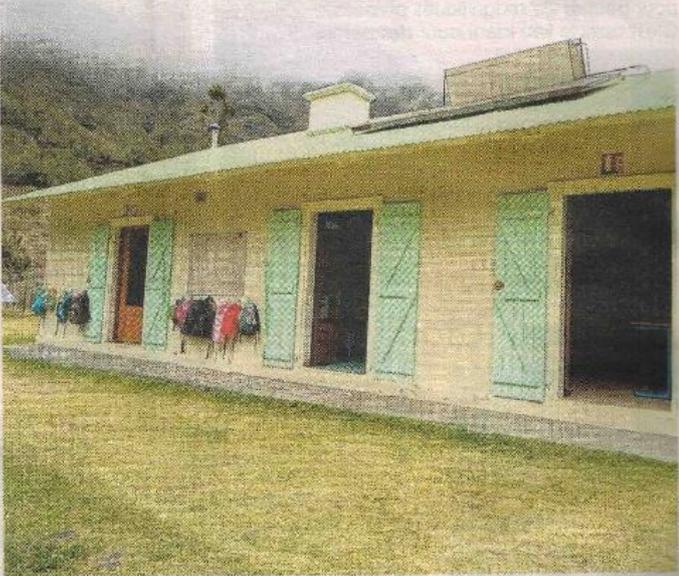
Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Marla, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bornes...



L'école de Marla, sur l'île de la Réunion. (Photos DR)

5 – Où se trouve l'école ?

.....

.....

6 – Pourquoi cette école est spéciale ?

.....

.....

7 – Combien d'élèves accueille-t-elle ? **Coche** la bonne réponse.

- Entre 7 et 20
- On ne sait pas
- 7

8 – Comment font les élèves pour se rendre à l'école ?

.....

.....

9 – Qu'est-ce que la « récré » ?

.....

.....

10 – Quand tu es au collège, que fais-tu pendant la récré ?

.....

.....

11 – **Coche** la bonne réponse. Dans le titre de l'article, l'expression « bout du monde » signifie que :

- l'école est situé au bord de la mer.
- l'école est situé dans un endroit très isolé.
- que les élèves viennent de plusieurs pays différents.

12 – Un endroit « isolé » signifie qu'il se trouve loin des grandes villes, qu'il y a peu de maisons, que peu de gens y habitent et qu'il est difficile d'y aller. **Relève** dans le texte les éléments qui montrent que l'école se trouve dans un endroit isolé.

.....

.....

La structure d'un article

13 – Un article de presse est composé de plusieurs éléments. **Observe** encore une fois l'article et **remplis** les cases avec les mots suivants :
chapeau / texte de l'article / légende / illustration / titre / intertitres

Les écoliers de l'école de Marla, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Marla, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bornes...

L'école de Marla, sur l'île de la Réunion. (Photos DR)

Dans un article de presse, le chapeau est un petit texte de une ou deux phrases, placé avant ou après le titre et qui donne un résumé du texte. Il est écrit plus gros et/ou d'une autre couleur que le texte.

Les intertitres annoncent le sujet des phrases suivantes. Ils permettent de structurer le texte. Comme le chapeau, ils sont écrits plus gros et/ou d'une autre couleur que le texte.

Autour de l'article, on peut trouver des encadrés. Ils complètent l'article et permettent de mieux le comprendre.

Pour écrire un article de journal

Le but d'un article de journal est d'informer. Pour cela, celui qui l'écrit (son auteur) doit répondre aux questions suivantes : **Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?**

14 – **Reprends** l'article « l'école du bout du monde » et les réponses aux questions précédentes, puis **complète** le tableau suivant.

Titre de l'article	
Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

TON ARTICLE

Pour écrire ton article de journal, tu dois répondre aux mêmes questions et trouver un titre, écrire le chapeau, le texte, trouver une illustration (photo ou dessin) et sa légende.

15 – **Pense** au sujet sur lequel tu veux écrire et **complète** le tableau suivant.

Qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	
Où ?	
Pourquoi ?	

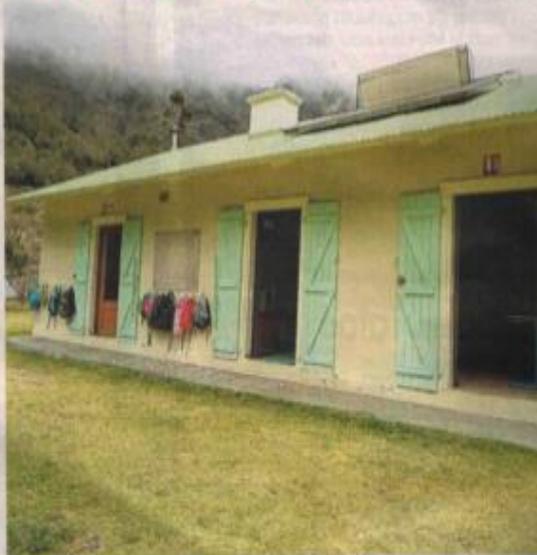
Les écoliers de l'école de Maria, sur l'île de la Réunion, vivent dans un endroit très isolé. Ils nous racontent leur quotidien étonnant.

Leur école du bout du monde

Notre école est située à Maria, c'est un îlet dans le cirque de Mafate (voir explication ci-dessous) sur l'île de la Réunion, dans l'océan Indien. Les gens viennent du monde entier pour voir ces paysages.

Pas de route > Il n'y a pas de route. Pour venir chez nous, il faut marcher dans les sentiers. On marche entre 7 et 20 minutes pour aller à l'école. Nous sommes 7 enfants de la petite section au CM2 dans l'école. La maîtresse s'occupe de nous chacun notre tour.

À la récré > Pendant la récréation quand il fait beau, on joue à cache-cache, au ballon prisonnier... On a une grande cour de récréation avec un terrain de football, des haies et des arbres. Quand il pleut, on joue à la bataille navale, aux dominos, aux 1000 bombes...



L'école de Maria, sur l'île de la Réunion.

(Photos DR)

REPÈRES

- ◆ L'île de la Réunion se situe dans l'Océan Indien, au large de l'Afrique.
- ◆ L'école de Maria est située sur un îlet. Ce terme désigne un village isolé sur un plateau (une étendue plate, dans la montagne). On ne peut y accéder qu'à pied ou en hélicoptère.
- ◆ Cet îlet se trouve dans le cirque de Mafate. En géographie, un cirque désigne une zone de forme circulaire (arrondie) formée dans la roche par un glacier, ou comme ici à la Réunion, par un volcan.



Marjorie, 6 ans

Cette année, j'ai beaucoup aimé le pique-nique avec tous les habitants. Tout le monde a apporté une marmite. On a fait un repas partagé.

Jessie, 6 ans

J'ai aimé les sorties. À la Nouvelle (une ville située à 1h30

de marche de Mafate), c'était bien parce qu'il y avait des grands d'un lycée qui nous ont appris l'anglais.

Etan, 8 ans

À l'école, j'aime faire de la géométrie sur l'ordinateur. Je n'aime pas la conjugaison parce que cela change tout le temps. J'aime mon école, car il n'y a pas beaucoup de bruit et on n'est pas nombreux.

Drôle de vie Le facteur et l'hélicoptère



Andrew, 9 ans

« L'hélicoptère apporte de la nourriture, des fournitures pour construire les maisons et tout ce dont on a besoin, car il n'y a pas de magasin à Mafate. Les choses sont mises en cartons puis dans un grand filet. L'hélicoptère peut soulever jusqu'à 850 kg. Cela s'appelle une rotation. »

Etan, 8 ans

« Le facteur vient tous les mardis. Il part de la poste de Salazie en voiture. Puis il doit marcher 1 h 30 jusqu'à Maria. Il traverse la rivière plusieurs fois. Il porte un gros sac à dos avec le courrier pour les habitants de la Nouvelle et de Maria. »



Photo mystère

DEVINETTE

- ◆ Je suis vidéo, l'histoire
- ◆ Mes couleurs mieux di
- ◆ Pour l'américain cinéma.

COMM
LE HO
DU JO
DES E

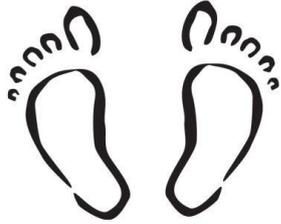
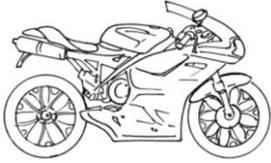
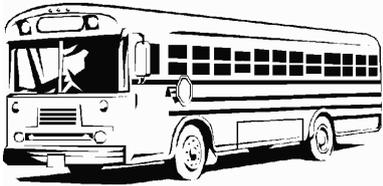
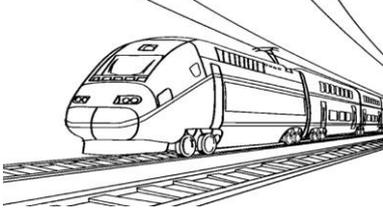
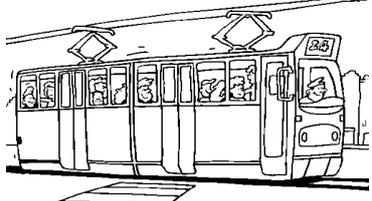
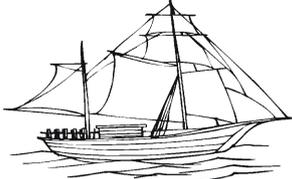
Sp
« G

réal

1

MER
OU

Les moyens de transports

Marcher à pied		
Rouler (sur la route)	 Une voiture	 Une moto
 Un vélo	 Un bus	 Un camion
Rouler (sur des rails)		
 Le métro	 Le train	 Le tramway
Voler (dans le ciel)	Naviguer (sur l'eau)	
 Un avion	 Un bateau	

Exemples :

Hier, ma maman est venue me chercher **en voiture**.

Tous les matins, je vais au collège **en vélo**.

Avant, j'allais à l'école **à pied**.

Pour rentrer chez moi, je prends **le métro**, puis **le bus** et je marche **à pied** pendant 5 minutes.

Boite à outils

Pour parler au passé :

Quand j'étais petit, j'allais / je faisais / je pouvais / j'avais / j'étais ...

Avant, avec mon frère, nous allions / nous faisons / nous pouvions, nous avions, nous étions ...

Hier, je suis allé / j'ai fait / j'ai eu ...

La semaine dernière / le mois dernier / l'année dernière...

Pour parler au présent :

Aujourd'hui, je suis / je vais / je viens / je me lève /

Tous les matins, ma sœur et moi, nous sommes / nous allons / nous venons / nous nous levons.

En ce moment, maintenant ...

Verbes pour exprimer le déplacement, l'action :

Aller, venir, marcher, courir, partir, faire...

Indications de lieu :

A la campagne, en ville, dans la rue, chez moi, à la maison, au collège, dans le bus / le métro / la voiture, le long de la rivière...

Vocabulaire des cinq sens

	Partie du corps	Sens	Verbe
	Un œil / Des yeux	La vision	Voir
	La bouche	Le goût	Goûter Avoir goût à
	Le nez	L'odorat	Sentir
	Une oreille	L'ouïe	Écouter Entendre
	Une main	Le toucher	Toucher

Je vois / Je voyais...

Je goûte / Je goûtais...

Je sens / Je sentais...

J'écoute / J'écoutais...

Je touche / je touchais...

Ca a goût à / Ca avait goût à...

J'entends / J'entendais...

Séance 5

Ponctuation – Intonation

Page 164 : Fiche-enseignant

-

Page 167 : Supports de travail

-

Page 172 – Les signes de ponctuation

Séance sur la ponctuation et l'intonation

Objectifs :

- Appréhender les signes de ponctuation de base.
- Comprendre leur utilité et maîtriser leur utilisation.
- Faire le lien entre la ponctuation écrite et les changements d'intonation en production orale.

Etape 1 : présentation de la séance.

L'enseignant présente la séance et fait le lien avec le travail sur la presse, notamment la nécessité de maîtriser la ponctuation pour écrire un article de presse, mais également la nécessité de ponctuer toute production écrite afin de structurer les phrases, les textes et les idées.

Annonce des axes de travail de la séance du jour : **la ponctuation et l'intonation**.

Etape 2 : mise en exergue des signes de ponctuation.

L'enseignant distribue deux articles de journaux.

Supports :

- article « Internet : les premières images du film "Le Petit prince" », extrait du journal *Mon Quotidien* n° 5459, paru le 19 décembre 2015 ;
- article « Sous l'eau, sans respirer, en sécurité », extrait du *Journal des enfants* n°1469, paru le jeudi 9 octobre 2014.

Les élèves lisent les articles à voix basse, posent des questions sur le vocabulaire difficile, l'enseignant fait ensuite une lecture du texte à voix haute, en insistant bien sur les variations d'intonation liées aux signes de ponctuation. Les élèves doivent surligner les signes de ponctuation.

Modalités : travail individuel.

L'enseignant pose les questions suivantes : Quels sont les signes de ponctuation que vous connaissez / que vous avez surlignés ? A quoi servent-ils ? Où les trouve-t-on ? Donnez des exemples.

L'enseignant note les signes de ponctuation au tableau, ainsi que les exemples (tirés des articles ou inventés). Il fait le lien avec les changements d'intonation : baisse ou montée de la voix, pause courte, pause longue.

Modalités : classe entière.

Etape 3 - Travail sur les variations d'intonation en fonction du signe de ponctuation (CO)

L'enseignant distribue des supports de travail aux élèves. Il s'agit de deux exercices de discrimination auditive.

Pour le premier exercice, les élèves écoutent des séries de phrases et doivent noter si l'intonation est identique ou différente. Pour le second exercice, les élèves écoutent des séries de phrases et doivent repérer si l'intonation monte (phrases interrogatives) ou descend (phrase déclarative). Si l'enseignant ne dispose pas des supports auditifs, il peut lui-

même créer des séries de phrases qu'il prononcera. Il peut aussi se servir des séries de phrases utilisées dans la quatrième étape de cette séance.

Support :

- exercices 1 et 2 tirés du chapitre « intonation » de l'ouvrage *500 exercices de phonétique, niveau A1 et A2* ;
- exercice 1 du chapitre « intonation » de l'ouvrage *500 exercices de phonétique, niveau B1 et B2*.

Modalités : travail individuel pour la réalisation des exercices, correction en classe entière (élèves sollicités individuellement par l'enseignant).

Etape 4 - Travail sur les variations d'intonation en fonction du signe de ponctuation (PO)

Une série de phrases est affichée au tableau. Pour chaque phrase, trois ponctuations différentes (. / ! / ?) et donc plusieurs façons de la prononcer et de varier l'intonation.

Les élèves travaillent en binôme. Un élève doit choisir une phrase, la dire à son partenaire qui doit être en mesure de retrouver la bonne ponctuation et donc le type de phrase et l'intention du locuteur. Pour faciliter cela, on peut inciter les élèves à imaginer une situation dans laquelle une des phrases proposées peut être dite. Ils peuvent aussi apporter des phrases de leur invention.

Les élèves échangent entre eux et doivent s'entraîner à dire plusieurs phrases en utilisant différentes intonations.

Support : des séries de trois phrases ponctuées de manière différentes (par exemple : Tu as déjà fait ça. / Tu as déjà fait ça ! / Tu as déjà fait ça ?).

Modalités : travail en binôme.

Les élèves doivent ensuite restituer les phrases choisies devant le reste de la classe. Pour ceux qui ont plus de mal, l'enseignant peut leur proposer de se mettre dans une situation particulière afin de les inciter à choisir la bonne intonation. Par exemple : « Imagine que tu as eu une orange comme cadeau d'anniversaire, quelle serait ta réaction ? ». L'objectif est que les élèves comprennent qu'à travers l'intonation ressortent leurs émotions et sentiments (joie, tristesse, énervement, indifférence, etc.).

Modalités : classe entière.

Etape 5 - Travail sur la ponctuation écrite

L'enseignant distribue aux élèves un nouveau support de travail. Il s'agit d'un texte à trous dans lequel les signes de ponctuation ont été enlevés. Les élèves doivent le lire et le compléter. Il s'agit d'un dialogue créé, volontairement simple et faisant référence à une situation d'énonciation familière (discussion entre une mère et son fils au sujet de ses amis). On peut aussi imaginer utiliser un document authentique, mais celui-ci doit présenter suffisamment de signes de ponctuation différents, tout en restant accessible à l'ensemble de la classe.

L'exercice est ensuite corrigé.

Support : un texte sans ponctuation

Modalités : travail individuel pour la réalisation de l'exercice, puis correction en classe entière.

Les élèves doivent lire le dialogue deux par deux en respectant les signes de ponctuation et donc les variations d'intonation. Des groupes pourront ensuite faire l'exercice à voix haute.

Pour les élèves dont le niveau rend compliquée la lecture du texte, on peut leur demander de se concentrer sur des phrases simples et éventuellement de reprendre des phrases mises à disposition dans le point n°4.

Support : le même texte mais cette fois-ci ponctué.

Modalités : travail en binôme puis en classe entière.

6 - Conclusion : écriture de la leçon

L'enseignant demande aux élèves de ce qui a été fait et vu au cours de la séance.

L'objectif est de parvenir à mettre par écrit, de manière claire et succincte, ce qu'est la ponctuation, l'intonation et les règles d'utilisation des signes de ponctuation de base.

L'enseignant écrit au tableau les différents signes de ponctuation et écrit ce que les élèves disent quant à leur utilisation. Ils doivent également fournir des exemples de phrases. Les élèves recopient alors sur leurs cahiers les règles qu'ils ont expérimentées et qu'ils ont énoncées eux-mêmes.

L'enseignant doit être à même de juger quels signes de ponctuation un élève doit maîtriser en fonction de son niveau. Le document intitulé « Les signes de ponctuation » est là à titre indicatif mais ne peut être distribué tel quel car il est trop complexe pour être ensuite réutilisé de manière autonome par les élèves, sauf éventuellement par ceux de niveau B1.

Etape 2

Article extrait du journal *Mon Quotidien*, n° 5459, paru le vendredi 19 décembre 2014

NOS ABONNÉES ONT TESTÉ

Internet : les premières images du film « Le Petit Prince »



➔ La semaine dernière, le livre *Le Petit Prince* est arrivé n° 1 du

classement des « 20 livres qui ont changé la vie » des téléspectateurs de l'émission *La Grande Librairie* (sur France 5) ! Ce texte d'Antoine de Saint-Exupéry a été publié en 1943. C'est l'un des livres français les plus traduits à l'étranger. Une adaptation au cinéma est en cours de réalisation. Aux manettes : le réalisateur de *Kung Fu Panda* !

Dès les premières images de la bande-annonce, on comprend que ce film prend des libertés par rapport au livre. Il montre la rencontre entre une petite fille curieuse et un vieil aviateur.



© SHALFFRUIT/Le Petit Prince/ON Entertainment/Orange Studio - M6 Films

C'est lui qui raconte l'histoire du mystérieux « Petit Prince »... Le film alterne animation 3D et animation image par image. Le Petit Prince semble être en papier ! Des illustrations du livre de Saint-Exupéry sont montrées. Le film sortira au cinéma le 7 octobre 2015. R. Botte La bande-annonce du *Petit Prince* est sur bit.ly/1szFu5r

JOSÉPHINE, 9 ANS
J'ai hâte de le voir au ciné !

➔ « La bande-annonce n'explique pas beaucoup de choses, mais ça donne envie de voir le film ! Ça a l'air bien et j'aime beaucoup les images : j'ai hâte d'aller le voir au cinéma ! »



COLINE, 10 ANS
Je n'ai pas très envie de le voir

➔ « L'histoire a l'air émouvante, la musique est jolie, mais j'aurais aimé que les personnages du Petit Prince et du renard soient plus élaborés. Ça ne me donne pas très envie de le voir. »



HANNAH, 14 ANS
C'est bien dessiné

➔ « Ça semble être une belle adaptation du *Petit Prince*. Les personnages sont bien dessinés. La bande-annonce donne envie de voir le film et de se rappeler l'histoire. »



Article extrait du *Journal des Enfants*, n° 1469, paru le jeudi 9 octobre 2014

Les championnats d'Europe d'apnée ont lieu à Ténérife, du 13 au 19 octobre 2014. Les champions vont tenter de battre des records, mais sans dépasser leurs limites.

Sous l'eau, sans respirer, en sécurité

Lorsque l'on descend sous l'eau sans bouteille d'oxygène, en retenant sa respiration, on fait de l'apnée. C'est un sport extrême, qu'il ne faut pas pratiquer seul. Les champions le savent, et même s'ils veulent remporter des médailles, ils respectent leurs limites.

Les maximum deviennent les minimum > Lors des prochains championnats d'Europe à Ténérife (île espagnole au large de l'Afrique), des records seront pourtant certainement battus. Le matériel s'améliore, tout comme les performances et le nombre des apnéistes. Sandrine Murbach, championne de France d'apnée dynamique, résume ainsi la situation : « Il y a 5 ans, faire 150 m pour les garçons, c'était un exploit. Aujourd'hui, les 40 meilleurs Français sont largement au dessus... » Jusqu'où plongeront-ils ?



L'apnée peut se pratiquer en club, dès 8 ans. (© FFESSM/A. Maestracci/O. Fricker)

Etape 3



1 Entendez-vous deux phrases identiques (=) ou différentes (≠) ? Cochez.

		=	≠
Exemples	Ça va. Ça va.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1.	...	...
	2.	...	...
	3.	...	...

		=	≠
	Ça va? Ça va.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	4.	...	...
	5.	...	...
	6.	...	...



2 La voix monte (↗) ou descend (↘) ? Cochez.

		↗	↘
Exemples	Il est canadien ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1.	...	...
	2.	...	...
	3.	...	...

		↗	↘
	Il est canadien.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	4.	...	...
	5.	...	...
	6.	...	...



1 Quel dialogue entendez-vous ? Cochez.

	- Assertion. - Question ?		- Question ? - Assertion.	
	- C'est lui. - C'est lui ?	X	- C'est lui ? - C'est lui.	...
	- Ce n'est pas possible. - C'est possible ?	...	- Ce n'est pas possible ? - C'est possible.	X
1.	- Ça va aller. - Ça va aller ?	...	- Ça va aller ? - Ça va aller.	...
2.	- Ce n'est pas fini. - Ce n'est pas fini ?	...	- Ce n'est pas fini ? - Ce n'est pas fini.	...
3.	- On aura le temps. - On aura le temps ?	...	- On aura le temps ? - On aura le temps.	...
4.	- Ça fait des histoires. - Ça fait des histoires ?	...	- Ça fait des histoires ? - Ça fait des histoires.	...
5.	- On se retrouve là-bas. - On se retrouve là-bas ?	...	- On se retrouve là-bas ? - On se retrouve là-bas.	...
6.	- Tout ne sera pas prêt à temps. - Tout ne sera pas prêt à temps ?	...	- Tout ne sera pas prêt à temps ? - Tout ne sera pas prêt à temps.	...

Etape 4

1	Nous allons au cinéma. Nous allons au cinéma ! Nous allons au cinéma ?
2	Nous irons demain. Nous irons demain ! Nous irons demain ?
3	Papa revient tout à l'heure. Papa revient tout à l'heure ! Papa revient tout à l'heure ?
4	Les clés sont sur la table. Les clés sont sur la table ! Les clés sont sur la table ?
5	J'ai arrosé les fleurs. J'ai arrosé les fleurs ! J'ai arrosé les fleurs ?
6	

	Ta sœur joue au foot. Ta sœur joue au foot ! Ta sœur joue au foot ?
7	Martin a réparé la voiture. Martin a réparé la voiture ! Martin a réparé la voiture ?
8	Le pneu de ton vélo est crevé. Le pneu de ton vélo est crevé ! Le pneu de ton vélo est crevé ?
9	Maman m'a acheté un nouveau manteau. Maman m'a acheté un nouveau manteau ! Maman m'a acheté un nouveau manteau ?
10	Madame Dugros sera absente demain. Madame Dugros sera absente demain ! Madame Dugros sera absente demain ?
11	Ils vont faire des travaux au collège. Ils vont faire des travaux au collège ! Ils vont faire des travaux au collège ?
12	Ton frère s'appelle Mathias. Ton frère s'appelle Mathias ! Ton frère s'appelle Mathias ?
13	Margaud a perdu sa casquette. Margaud a perdu sa casquette ! Margaud a perdu sa casquette ?
14	Je dois finir mon devoir aujourd'hui. Je dois finir mon devoir aujourd'hui ! Je dois finir mon devoir aujourd'hui ?
15	Simon a envoyé une carte postale à ses parents. Simon a envoyé une carte postale à ses parents ! Simon a envoyé une carte postale à ses parents ?
16	Cette voiture coute très cher. Cette voiture coute très cher !

	Cette voiture coute très cher ?
17	Il y a un oiseau sur le bord de la fenêtre. Il y a un oiseau sur le bord de la fenêtre ! Il y a un oiseau sur le bord de la fenêtre ?
18	Cette blague n'est pas drôle. Cette blague n'est pas drôle ! Cette blague n'est pas drôle ?
19	Il n'y a pas assez de chaises dans cette salle. Il n'y a pas assez de chaises dans cette salle ! Il n'y a pas assez de chaises dans cette salle ?
20	Nous partons demain de bonne heure. Nous partons demain de bonne heure ! Nous partons demain de bonne heure ?

Etape 5

Exercice : complète le dialogue suivant avec les bons signes de ponctuation.

- Bonjour Maman
- Bonjour Mathieu
- Aujourd'hui, Lola m'a dit « Mes parents et moi, nous allons déménager à Paris »
- Ah bon
- Maman Je n'ai pas du tout envie que Lola déménage à Paris
- Je crois qu'on ne peut pas faire grand-chose
- Mais maman, j'ai envie de garder ma bande de copains Jean Fabrice Clémence Marion et Nina
- Je comprends Mathieu mais qu'est-ce que tu veux faire
- Je ne sais pas moi tu peux peut-être appeler ses parents
- Je veux bien essayer mais ça ne changera pas grand-chose
- Essaie quand même s'il te plait

,	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
	On la trouve à l'intérieur des phrases.	Pause courte. Pas de changement d'intonation.
La virgule	Elle sert à : - séparer des mots dans une énumération, une liste : <i>N'oublie pas de prendre : un pantalon, des chaussettes, un t-shirt, un pull et des chaussures.</i> - séparer des mots, groupes de mots et propositions : <i>Après avoir le bus et le métro, je dois marcher 10 minutes pour rentrer chez moi.</i>	

●	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
	Il indique la fin d'une phrase (le mot suivant prend une majuscule). On le trouve à la fin des <u>phrases déclaratives</u> .	Pause longue. L'intonation descend en fin de phrase.
Le point	<i>Une nouvelle ligne de tramway ouvrira le 10 avril. Elle permettra aux voyageurs d'aller directement à l'aéroport.</i>	

!	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
	On le trouve à la fin des <u>phrases exclamatives et impératives</u> .	Pause longue. L'intonation monte en fin de phrase.
Le point d'exclamation	Il sert à : - exprimer des émotions comme la joie, la déception (phrase exclamative) <i>On a gagné 3 à 0 ! Oh non !</i> - donner un ordre, un conseil (phrases impératives) : <i>Fais tes devoirs ! Sors !</i>	

?	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
	On le trouve à la fin des <u>phrases interrogatives</u> .	Pause longue. L'intonation monte en fin de phrase.
Le point d'interrogation	Il sert à : - poser une question : <i>Qui est là ? Est-ce que je peux prendre ton stylo s'il te plait ?</i> - exprimer la surprise : <i>A bon ? Pierre est déjà là ?</i>	

●●	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
	On la trouve à l'intérieur des phrases.	Pause courte. Pas de changement d'intonation.
Les deux-points	Il sert à : - introduire une énumération : <i>A Paris, les lieux les plus visités sont : la Tour Eiffel, les Champs-Élysées et le musée du Louvres.</i> - Introduire des paroles rapportées au discours direct (ils sont alors suivis de guillemets) : <i>J'ai demandé à ma mère : « je peux aller jouer avec mes copains ? »</i> <i>Elle m'a répondu : « Non, tu dois d'abord finir tes devoirs. »</i>	

<< >>	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
		Aucun.
Les guillemets	Ils servent à : - encadrer des paroles rapportées au discours direct (ils sont alors précédés de deux-points) : <i>Mon père m'a dit : « Il fait beau, va jouer dehors ! »</i> - encadrer une citation : <i>« On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux »</i> Extrait de <i>Le Petit Prince</i> d'Antoine de Saint-Exupéry	

()	A l'écrit	A l'oral / effets sur la lecture
		Pause courte.
Les parenthèses	Elles servent à : - isoler un mot ou un groupe de mots qui apporte une précision, une explication sur le mot précédent : <i>Ce gâteau doit cuire au four pendant 20 minutes (à 180 degrés)</i>	

Guides d'écriture d'un article de presse

Page 174 : Pour écrire sur un accident

-

Page 175 : Pour écrire sur une personne célèbre

-

Page 176 : Pour écrire sur la politique

Pour écrire un article sur un accident

Dans les journaux et les magazines, on trouve beaucoup d'articles sur les accidents. Le plus souvent, ils sont **dans la rubrique « faits divers »**. Pour écrire un article sur un accident, il faut penser à donner plusieurs informations :

- est-ce un **accident de voiture** ? de **moto** ? de **vélo** ? de **train** ? Dans le cas d'un avion, on appelle cela un **crash**.
- **Où** (pays, ville, lieu exact) et **quand** (date et heure) s'est produit l'accident ?
- **combien** de personnes sont concernées ? Est-ce qu'il y a des **victimes** (personnes blessées ou décédées) ?
- **Comment s'est déroulé l'accident** ? On appelle cela **les circonstances de l'accident**.

Morvan : sortie de route sans gravité sur la D 906

Un peu avant 9 heures ce samedi, un conducteur a perdu le contrôle de son véhicule sur la route reliant Saulieu à Arnay-le-Duc.



Les sapeurs-pompiers du nord Côte-d'Or sont intervenus samedi matin, près de Saulieu.

Un homme, âgé d'environ 50 ans, a eu très peur, samedi 28 mars aux environs de 9 heures, au niveau de la commune de Thoisy-la-Berchère. Sur la route départementale 906, entre Saulieu et Arnay-le-Duc, l'automobiliste a perdu le contrôle de son véhicule, qui a terminé sa course hors de la route.

L'accident n'a fait aucun blessé

Fort heureusement, le conducteur, seul impliqué dans l'accident, est sorti sans blessure de cet accident. Les pompiers et des gendarmes sont intervenus très rapidement.

Pour écrire un article sur une personne célèbre

Il faut commencer par **présenter** cette personne car les lecteurs ne la connaissent peut-être pas. Pour cela, il faut préciser :

- son vrai nom, son vrai prénom et son nom célèbre ;
- sa date de naissance et son âge ;
- son lieu de naissance ;
- sa nationalité ;
- son métier ;
- où elle habite ;
- où elle travaille ;
- etc.

Ensuite, il faut préciser pourquoi cette personne est célèbre. Tu peux **parler de sa vie en générale**, ou alors tu peux parler **d'un moment précis de sa vie**. Par exemple, tu peux écrire :

- depuis quand est-il célèbre ?
- qu'est-ce qu'il a fait pour être célèbre ? :
 - * pour un sportif, cela peut-être **gagner une grande compétition, marquer un but important, être le meilleur joueur du monde**, etc.
 - * pour un artiste, cela peut-être quand **il a écrit une chanson très connue, quand un de ses albums s'est bien vendu, quand il a commencé à passer à la radio**, etc.

Par exemple, voici un article sur Barack Obama (les informations importantes sont en jaunes) :

Un nouveau Président pour les Etats-Unis

Le 4 novembre 2008, les américains ont élus Barack Obama président des Etats-Unis.

Barack Obama, de son vrai nom **Barack Hussein Obama II**, est né le **4 août 1961** à Honolulu, dans l'état d'Hawaï aux Etats-Unis. Son père vient du Kenya (en Afrique) sa mère vient du Kansas (aux Etats-Unis).

Il a aujourd'hui **54 ans**. **Depuis le 4 novembre 2008, il est le président des Etats-Unis**. Il vit et travaille dans la ville de **Washington, à la Maison Blanche**.

C'est un homme politique très connu car il est le **premier homme d'origine africaine à devenir Président des Etats-Unis**. De plus, il a reçu le **Prix Nobel de la Paix en 2009**, notamment parce qu'il était contre la guerre en Irak. **Il a créé une loi pour permettre à presque tous les américains d'avoir une assurance sociale** pour se soigner quand ils sont malades ou quand ils ont des problèmes de santé.

Barack Obama est Président des Etats-Unis jusqu'en 2016, date des prochaines élections nationales dans ce pays.



Barack Obama, dans son bureau à la Maison Blanche.

Pour écrire un article sur la politique française

La politique est un sujet intéressant, important et qui concerne tout le monde. Pour écrire un article sur la politique française, tu dois te poser plusieurs questions :

- Qu'est-ce qu'une démocratie ?
- Qu'est-ce que le droit de vote ?
- En France, qui peut voter ? A partir de quel âge ?
- Pourquoi est-ce important de voter ?
- Qui est le Président de la République ?
- Quel est son rôle et quels sont ses pouvoirs ? Dans quel document sont précisés ses pouvoirs ?
- Avec qui travaille-t-il ?
- Qui est le Premier Ministre en France ?
- Quel est son rôle et quels sont ses pouvoirs ?
- La France est une République. Quels sont ses différents symboles et que signifient-ils ?
- Comment sont créées les lois en France ?

Séance 8

Evaluation

Page 178 : Fiche d'évaluation niveau A1

-

Page 181 : Fiche d'évaluation niveau A2

-

Page 186 : Fiche d'évaluation niveau B1

La presse écrite – Evaluation niveau A1

Auto-évaluation

	Oui	Non
Je suis capable de repérer les différentes parties d'un journal, grâce aux rubriques, aux titres et aux illustrations		
Je suis capable de deviner le sujet d'un article grâce à sa rubrique et son titre, surtout s'il est accompagné d'une image ou d'une photo		

	Oui	Non
Grâce au travail sur la presse, j'ai plus envie de lire les journaux		
Grâce au travail sur la presse, je lis parfois des articles dans des journaux ou magazines		

Exercice 1 : la une d'un journal

Place dans les cases les mots correspondants : Titre du journal – Information principale – Date – Prix



N° 1298 - Jeudi 20 janvier 2011 - Prix: 1,40 €

Monde	4	Sciences	10	Médias	11
La Tunisie tourne une page		Il pleut dans le désert !		Ça swingue avec Zaz	



Sept milliards de Terriens

D'ici la fin de l'année, la population mondiale aura franchi le cap des sept milliards. Qu'est-ce que ça va changer ? 8-9



Information principale

Exercice 2 : la structure d'un article de presse

Place dans les cases les mots correspondants :

Titre – Légende – illustration (photo) – Texte de l'article – Chapeau – Rubrique

Chapeau

6 Jeudi 19 février 2015

Tout le sport

Un tournoi international réunit à Mulhouse (Haut-Rhin) des équipes prestigieuses de jeunes basketteurs. Parce qu'ils savent faire le show, le rappeur Black M sera aussi de la partie.

Place aux futurs pros du basket !

Le Real Madrid, l'Étoile Rouge de Belgrade... Ces clubs prestigieux ne comptent pas dans leurs rangs que des footballeurs. Ils possèdent également de très bons espoirs du basket.

Ces jeunes, benjamins et minimes, vont se retrouver à Mulhouse (Haut-Rhin), les 21 et 22 février, lors du « Kids Game Basket ».

La compétition réunira 8 équipes dans chaque catégorie, et le show sera au rendez-vous ! D'ailleurs, le rappeur Black M viendra clore le tournoi.

La bonne hauteur > Le seul souci des organisateurs ? Mettre tous les participants d'accord, car selon les pays, la hauteur du panier, la taille du ballon ou la durée des matchs peut varier.



Au basket, l'engagement n'attend pas le nombre des années.

(Photo Denis Sollier)

Légende

Exercice 3 : retrouve les titres qui correspondent aux rubriques

Titres :

- 1 – La finale de la Coupe d'Europe de Rugby oppose Clermont et Toulon
- 2 – La sélection des films du Festival de Cannes 2015
- 3 – L'agenda 2015 de François Hollande
- 4 – Séisme au Népal : plus de 6000 morts

Rubrique	Titre
Politique	3
Sport	
International	
Culture	

Exercice 4 : associe les titres avec les illustrations et les rubriques

Titres

- 1 – L'éclipse solaire du 20 mars, un fantastique événement qui va plonger l'Europe dans le noir ?
- 2 – Concert : Kendji Girac au Palio en 2016 ?
- 3 – « It's a girl », la famille royale s'agrandit.
- 4 – Le meilleur buteur des bleus prend sa retraite.

Illustrations :



Image 1



Image 2



Image 3



Image 4

Rubriques :

Sciences – International – Culture – Sport

Titre	Image	Rubrique
1	2	Sciences
2		
3		
4		

La presse écrite – Evaluation niveau A2

Auto-évaluation

	Oui	Non
Je suis capable d'expliquer ce qu'est la presse		
J'ai compris le fonctionnement des rubriques (les différentes parties) d'un journal		
Je sais lire les différents éléments de la une (la première page d'un journal)		
Je connais les différents éléments pour écrire un article de journal		

	Oui	Non
Grâce au travail sur la presse, j'ai plus envie de lire les journaux		
Grâce au travail sur la presse, je lis parfois des articles dans des journaux ou magazines		

Exercice 1 : la une d'un journal

Place dans les cases les mots correspondants : Titre du journal – Date – Prix – Manchette



Comment repères-tu l'information principale sur la une d'un journal ?

Recopie le titre de l'information principale :

Sept milliards de Terriens

D'ici la fin de l'année, la population mondiale aura franchi le cap des sept milliards. Qu'est-ce que ça va changer ? 8-9



Exercice 2 : la structure d'un article de presse

Place dans les cases les mots correspondants :

Titre de l'article – Légende – illustration – Texte de l'article – Chapeau – Rubrique

Chapeau

6 Jeudi 19 février 2015
Tout le sport

Un tournoi international réunit à Mulhouse (Haut-Rhin) des équipes prestigieuses de jeunes basketteurs. Parce qu'ils savent faire le show, le rappeur Black M sera aussi de la partie.

Place aux futurs pros du basket !

Le Real Madrid, l'Étoile Rouge de Belgrade... Ces clubs prestigieux ne comptent pas dans leurs rangs que des footballeurs. Ils possèdent également de très bons espoirs du basket.

Ces jeunes, benjamins et minimes, vont se retrouver à Mulhouse (Haut-Rhin), les 21 et 22 février, lors du « Kids Game Basket ».

La compétition réunira 8 équipes dans chaque catégorie, et le show sera au rendez-vous ! D'ailleurs, le rappeur Black M viendra clore le tournoi.

La bonne hauteur > Le seul souci des organisateurs ? Mettre tous les participants d'accord, car selon les pays, la hauteur du panier, la taille du ballon ou la durée des matchs peut varier.



Au basket, l'engagement n'attend pas le nombre des années. (Photo Denis Sollier)

Exercice 3 : retrouve les titres qui correspondent aux rubriques

Titres :

- 1 – La finale de la Coupe d'Europe de Rugby oppose Clermont et Toulon
- 2 – La sélection des films du Festival de Cannes 2015
- 3 – L'agenda 2015 de François Hollande
- 4 – Séisme au Népal : plus de 6000 morts
- 5 – Attention à la grippe
- 6 – Le chômage augmente encore

Rubrique	Titre	Justification
Economie	6	Chômage
Culture		
Santé		
Sport		
International		
Politique		

Exercice 4 : associe les titres avec les chapeaux et les illustrations

Titres

- 1 – « It's a girl », la famille royale s'agrandit.
- 2 – Concert : Kendji Girac au Palio en 2016 ?
- 3 – L'éclipse solaire du 20 mars, un fantastique événement qui va plonger l'Europe dans le noir ?
- 4 – Le meilleur buteur des bleus prend sa retraite.

Chapeaux :

- 1 – Le 20 mars prochain se produira une éclipse solaire qui sera visible depuis l'Europe mais sera totale ou partielle en fonction des points d'observation. Une étude publiée cette semaine estime que l'événement pourrait avoir des conséquences sur le système électrique européen
- 2 – Après avoir passé plus de 20 ans sur les terrains, le footballeur Thierry Henry, 37 ans, a annoncé qu'il prenait sa retraite. Retour sur son impressionnante carrière.
- 3 – Le vainqueur de « The Voice » 2014, enfant de la Dordogne devenu un véritable phénomène, pourrait donner un concert à Boulazac l'année prochaine.
- 4 – L'épouse du Prince William, Kate, a accouché d'une petite fille samedi matin, a annoncé le palais de Kensington.

Illustrations :



Image 1



Image 2



Image 3



Image 4

Titre	Chapeau	Image	Rubrique
1	4	3	International
2			Culture
3			Sciences
4			Sport

Exercice 5 : compréhension écrite d'un article de presse



Twitter @paolababee @AlyFuller13

healthy snacks in the vending machines at school?? seriously? THANKS OBAMA. #NoFatsChems #ObamaObama
pic.twitter.com/2gpru40r

Aly Fuller · 10/20/13 · 10:41 AM
MichelleObama this is my lunch... you make me want to die
pic.twitter.com/2gpru40r

Les ados envoient des messages directement au couple Obama.

LES FAITS

Depuis plusieurs mois, des collégiens et des lycéens américains protestent sur les réseaux sociaux contre la nourriture proposée à l'école. Ils sont mécontents des nouveaux menus et des produits disponibles dans les distributeurs automatiques. Sur Twitter, ils se retrouvent sous le mot-clé #BringBackOurSnacks (« rendez-nous nos snacks »). Cette campagne s'est accentuée à l'occasion de la rentrée.

leurs messages, ils s'en prennent souvent à Michelle Obama. La première dame est à l'origine de la modification des menus dans les cantines. Au nom de la lutte contre l'obésité, les repas sont devenus plus diététiques, avec davantage de fruits et de légumes. Pour cette rentrée, la réforme concerne les distributeurs automatiques. Sodas, chips et barres chocolatées sont remplacés par des produits moins gras et moins sucrés : fruits, eau, barres de céréales...

→ LE SAVIEZ-VOUS ?

Quelle part de la population américaine est obèse ?
du gouvernement.
35%, selon les chiffres

COMPRENDRE

Les protestataires se plaignent de ne plus manger à leur faim et de ne plus trouver leurs friandises préférées. Dans

1 – Où se passent les événements racontés dans cet article ?

- Aux Etats-Unis. En France. En Angleterre.

2 – Que demandent les collégiens et les lycéens dans ce pays ?

- Ils veulent manger plus de frites à la cantine le midi.
 Ils veulent pouvoir acheter des barres chocolatées, des chips et des sodas.
 Ils veulent avoir plus de distributeurs de nourritures dans les établissements.

3 – Quel moyen les élèves utilisent pour être entendus ?

- Ils écrivent des lettres
- Ils envoient des messages sur Facebook
- Ils posent des messages sur Twitter

4 – Qui a décidé de changer la nourriture dans les distributeurs automatiques ?

- Barack Obama, le Président des Etats-Unis
- Michelle Obama, la femme de Barack Obama
- Les professeurs des collèges et lycées des Etats-Unis

5 – Qu'est-ce que l' « obésité » ?

- Le nom d'une nouvelle barre chocolatée.
- Une spécialité servie dans les cantines des collèges et lycées aux Etats-Unis.
- L'état d'une personne qui est trop grosse à cause de ce qu'elle mange.

6 – Pourquoi la nourriture des distributeurs automatiques a changé ?

- Pour lutter contre l'obésité.
- Parce que la nourriture avant était trop chère.
- Parce que les distributeurs automatiques ne sont plus les mêmes

7 – Trouve un titre à cet article.

8 – Dans quelles rubriques d'un journal peut se trouver cet article ? Tu dois choisir deux réponses et justifier tes choix.

- | | | |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Culture | <input type="checkbox"/> International | <input type="checkbox"/> Politique |
| <input type="checkbox"/> Santé | <input type="checkbox"/> Economie | <input type="checkbox"/> Technologies |

Justification :

La presse écrite – Evaluation niveau B1

Auto-évaluation

	Oui	Non
Je suis capable d'expliquer ce qu'est la presse		
J'ai compris le fonctionnement des rubriques (les différentes parties) d'un journal		
Je sais lire les différents éléments de la une (la première page d'un journal)		
Je connais les différents éléments pour écrire un article de journal		

	Oui	Non
Grâce au travail sur la presse, j'ai plus envie de lire les journaux		
Grâce au travail sur la presse, je lis parfois des articles dans des journaux ou magazines		

Exercice 1 : la une d'un journal

Place dans les cases les mots correspondants : Titre du journal – Date – Prix – Manchette



Sept milliards de Terriens

D'ici la fin de l'année, la population mondiale aura franchi le cap des sept milliards. Qu'est-ce que ça va changer ? 8-9



Comment repères-tu l'information principale sur la une d'un journal ?

Recopie le titre de l'information principale :

Exercice 2 : la structure d'un article de presse

Place dans les cases les mots correspondants :

Titre de l'article – Légende – Illustration – Texte de l'article – Chapeau – Rubrique

↓

Exercice 3 : retrouve les titres qui correspondent aux rubriques

Titres :

- 1 – La finale de la Coupe d'Europe de Rugby oppose Clermont et Toulon
- 2 – La sélection des films du Festival de Cannes 2015
- 3 – L'agenda 2015 de François Hollande
- 4 – Séisme au Népal : plus de 6000 morts
- 5 – Attention à la grippe
- 6 – Le chômage augmente encore

Rubrique	Titre	Justification
Economie	6	Chômage
Culture		
Santé		
Sport		
International		
Politique		

Exercice 4 : associe les titres avec les chapeaux et les illustrations. Ecris le nom des rubriques correspondantes

Titres

- 1 – « It's a girl », la famille royale s'agrandit.
- 2 – Concert : Kendji Girac au Palio en 2016 ?
- 3 – L'éclipse solaire du 20 mars, un fantastique événement qui va plonger l'Europe dans le noir ?
- 4 – Le meilleur buteur des bleus prend sa retraite.

Chapeaux :

- 1 – Le 20 mars prochain se produira une éclipse solaire qui sera visible depuis l'Europe mais sera totale ou partielle en fonction des points d'observation. Une étude publiée cette semaine estime que l'événement pourrait avoir des conséquences sur le système électrique européen
- 2 – Après avoir passé plus de 20 ans sur les terrains, le footballeur Thierry Henry, 37 ans, a annoncé qu'il prenait sa retraite. Retour sur son impressionnante carrière.
- 3 – Le vainqueur de « The Voice » 2014, enfant de la Dordogne devenu un véritable phénomène, pourrait donner un concert à Boulazac l'année prochaine.
- 4 – L'épouse du Prince William, Kate, a accouché d'une petite fille samedi matin, a annoncé le palais de Kensington.

Illustrations :



Image 1



Image 2



Image 3



Image 4

Titre	Chapeau	Image	Rubrique
1	4	3	International
2			
3			
4			

Exercice 5 : compréhension écrite d'un article de presse



Twitter @paolababee @AlyFuller13

Les ados envoient des messages directement au couple Obama.

LES FAITS

Depuis plusieurs mois, des collégiens et des lycéens américains protestent sur les réseaux sociaux contre la nourriture proposée à l'école. Ils sont mécontents des nouveaux menus et des produits disponibles dans les distributeurs automatiques. Sur Twitter, ils se retrouvent sous le mot-clé #BringBackOurSnacks (« rendez-nous nos snacks »). Cette campagne s'est accentuée à l'occasion de la rentrée.

→ LE SAVIEZ-VOUS ?

Quelle part de la population américaine est obèse ?

35%, selon les chiffres du gouvernement.

leurs messages, ils s'en prennent souvent à Michelle Obama. La première dame est à l'origine de la modification des menus dans les cantines. Au nom de la lutte contre l'obésité, les repas sont devenus plus diététiques, avec davantage de fruits et de légumes. Pour cette rentrée, la réforme concerne les distributeurs automatiques. Sodas, chips et barres chocolatées sont remplacés par des produits moins gras et moins sucrés : fruits, eau, barres de céréales...

1 – Où se passent les événements racontés dans cet article ?

2 – Que demandent les collégiens et les lycéens dans ce pays ?

3 – Quel moyen les élèves utilisent pour être entendus ?

4 – Qui a décidé de changer la nourriture dans les distributeurs automatiques ?

5 – Qu'est-ce que l' « obésité » ?

- Le nom d'une nouvelle barre chocolatée.
- Une spécialité servie dans les cantines des collèges et lycées aux Etats-Unis.
- L'état d'une personne qui est trop grosse à cause de ce qu'elle mange.

6 – Pourquoi la nourriture des distributeurs automatiques a changé ?

7 – Trouve un titre à cet article.

8 – Dans quelles rubriques d'un journal peut se trouver cet article ? Tu dois choisir deux réponses et justifier tes choix.

- | | | |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Culture | <input type="checkbox"/> International | <input type="checkbox"/> Politique |
| <input type="checkbox"/> Santé | <input type="checkbox"/> Economie | <input type="checkbox"/> Technologies |

Justifications :

9 – Ecris un chapeau pour cet article

Index et résumé

Mots-clés :

Elèves allophones nouvellement arrivés (EANA), Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), Unités Pédagogiques spécifiques (UPS)

Enseignement/ apprentissage du français langue seconde et du français langue de scolarisation (FLS-Sco).

Enseignement *de* la presse écrite, enseignement *par* la presse écrite.

Conception, mise en œuvre et évaluation de ressources pédagogiques.

Développement des compétences écrites (lecture et écriture).

Problématique : « Dans quelles mesures la connaissance de la presse écrite favorise-t-elle la compréhension et la pratique de l'écriture journalistique ? Au-delà, favorise-t-elle une meilleure compréhension de la société d'accueil ? Quelles ressources pédagogiques concevoir et diffuser pour permettre à des enseignants de FLS-Sco d'intégrer cette question dans leurs pratiques de classe ? ».

Résumé : Ce mémoire s'appuie sur une expérience de stage menée au sein du CASNAV de Toulouse, dans trois UPE2A et deux EFIV, dans le cadre du Master 2 « professionnels du FLE/FLS-Sco et FOS » dispensé par l'Université de Bourgogne. Il est le reflet d'un travail mené pendant cinq mois, du projet initial jusqu'à la conception de ressources pédagogiques réexploitables par tout enseignant qui souhaite introduire la presse écrite dans ses pratiques de classe auprès d'EANA et d'EFIV. La présentation et l'analyse des besoins de ces deux publics montrent que l'écrit est souvent problématique pour eux, en raison de rapports particuliers avec le système éducatif, d'un parcours scolaire et/ou de vie parfois compliqué ou d'un environnement social et relationnel difficile. La présentation et l'analyse des différentes étapes permettent de comprendre comment j'en suis arrivé à la création des ressources pédagogiques présen-

tées, qui offrent des supports pour introduire la presse écrite en classe en vue de favoriser l'inclusion des EANA et des EFIV dans le cursus ordinaire et de développer les compétences écrites indispensables à leur réussite scolaire.

Nicolas Teissedre