



Différencier sa pédagogie en classe d'UPE2A et en classe ordinaire

Catherine David

► To cite this version:

Catherine David. Différencier sa pédagogie en classe d'UPE2A et en classe ordinaire. Master. France. 2017. hal-03070851

HAL Id: hal-03070851

<https://hal.science/hal-03070851>

Submitted on 16 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 6 : Différencier sa pédagogie en UPE2A et en classe ordinaire

Découvrir

Dans les classes qui accueillent des élèves allophones (UPE2A et classes ordinaires), « les professeurs trouvent devant eux des publics de plus en plus hétérogènes nécessitant des réponses de plus en plus adaptées et notamment une prise en compte individuelle plus fine » (Cherqui et Peutot, 2015: 13), comme cela a déjà été souligné dans le chapitre 2. Les enseignants sont invités à mettre en œuvre une démarche de pédagogie différenciée afin de permettre à chaque élève de progresser selon son niveau en français, son parcours scolaire antérieur et son profil. Mais comment peut-on gérer une hétérogénéité aussi large que celle des EANA au sein d'une classe ? Comment concilier l'accompagnement personnalisé avec une durée de cours limitée et un programme à finir ? Quels dispositifs, quelles démarches mettre en place pour permettre à l'élève allophone de progresser à son rythme ? La pédagogie différenciée en UPE2A et en classes ordinaires est préconisée dans la circulaire 2015¹. Mais elle ne va pas de soi. « La pédagogie différenciée apparaît comme une évidence, il faut en faire mais on ne sait pas ce que c'est » (Khan, 2010). C'est l'objectif de ce dernier chapitre : mettre en lumière le défi des enseignants qui doivent aider les EANA à s'intégrer dans les classes ordinaires « le plus rapidement possible » (Circulaire 2012) et réfléchir à la manière de construire des démarches d'enseignement/apprentissage différenciés.

6.1. La pédagogie différenciée : une démarche préconisée par « l'école inclusive »

■ Activité 1

Comment définissez-vous la pédagogie différenciée ? Dites en quoi c'est une démarche pertinente pour l'accompagnement des EANA.

Activité introductive : pas de corrigé prévu

6.1.1 Définition, histoire et enjeux de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée, qu'est-ce que c'est ?

La pédagogie différenciée (ou différenciation pédagogique) « désigne l'ensemble des dispositions mises en œuvre par l'enseignant, qu'il s'agisse de la mise en forme du savoir, des activités proposées (...), de l'organisation temporelle et spatiale de la classe, des regroupements d'élèves, des règles instituées dans la classe et de la manière de les faire respecter, des formes d'évaluations, etc » (Kahn, 2010 : 9) pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au sein de l'école. Plusieurs éléments sont caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves : leurs différences cognitives, socioculturelles, psychologiques. La pédagogie différenciée a pour premier objectif de personnaliser les apprentissages afin de « lutter contre l'échec scolaire, en alliant transmission des savoirs au développement de chacun » (Przcesmycki, 2004 : 11). Le chapitre 1 a montré de manière précise en quoi les EANA forment un public très hétérogène. Dans ce dernier chapitre consacré à la

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid89316/la-circulaire-rentree-2015-bulletin-officiel.html>

différenciation, certains paramètres de l'hétérogénéité du public EANA retiendront particulièrement notre attention à savoir : les différences en termes de biographie langagière, de niveaux en FLE et FLSco et de parcours scolaires antérieurs.

Un peu d'histoire

La différenciation pédagogique naît d'une volonté double : remettre en question un mode de transmission du savoir (l'autorité absolue du maître) et tenir compte des différences de chacun. Au XV^e siècle naît la notion de « classe » entendue comme « un regroupement d'élèves en fonction du niveau d'avancement dans les études » (Khan, 2010 :16)². Elle engendre l'idée de « progressivité de l'apprentissage » et celle de « parcellisation du savoir à acquérir » (ibid.) donnant lieu à un contrôle des connaissances. Les différences au sein d'une classe sont alors plutôt perçues comme un handicap qu'il faut essayer de réduire pour permettre à chacun de réussir.

La volonté de personnaliser l'enseignement/ apprentissage est ancienne aussi. Au XIX^e siècle, de nombreuses classes du milieu rural rassemblent des élèves d'âge et de niveaux différents, induisant des pratiques pédagogiques différenciées. Cette nécessité, pour l'école, de s'adapter à l'enfant est théorisée par les défenseurs des pédagogies actives (1950-1960) qui mettent en avant une éducation globale fondée sur la motivation et l'investissement personnel en accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs qu'ils soient intellectuels et artistiques, physiques, manuels et sociaux³. En 1975 la Loi Haby instaure le collège unique et unifie des structures scolaires (auparavant différenciées en filières) qui accueillent des publics scolaires indifférenciés et donc hétérogènes. Des actions de soutien pour les plus faibles et d'approfondissement pour les plus avancés sont proposées en dehors des cours. Le terme « pédagogie différenciée » apparaît pour la première fois dans les textes officiels de la rentrée 1979. Il s'agit de différenciation en groupes **au sein même d'une classe** (circulaire du 19 juillet 1979 « Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée dans les collèges »). La pédagogie différenciée est constamment remise en avant depuis dans les programmes d'établissements⁴.

Les enjeux de la pédagogie différenciée : unifier et séparer

Comment prendre en compte les différences entre les élèves ? Deux orientations se dessinent : la valorisation des différences à l'école ou la volonté de les supprimer. Dans le premier cas l'école doit s'attacher à mettre en valeur ce qui fait la spécificité d'un individu au lieu de le noyer dans un système uniformisé. Dans le deuxième cas il s'agit de réduire les différences à l'école afin de rendre celle-ci plus démocratique et de permettre à tous d'accéder au même savoir. La pédagogie différenciée a donc un statut ambigu et paradoxal : « on peut vouloir sauvegarder les différences ou on peut vouloir les réduire » (Khan, 2010 : 7). On craint que la focalisation sur les différences n'accroisse l'écart entre les élèves. En effet « à quelles conditions une pédagogie qui propose des activités différentes aux élèves peut-elle conduire à réduire les différences qui existent entre eux ? [et même] (...) La pédagogie différenciée ne risque-t-elle pas d'augmenter les différences entre les élèves plutôt que de les combler ? » (Khan, 2010 : 6). La politique de la classe inclusive s'inscrit dans cette réflexion : il ne s'agit plus, depuis la circulaire 2012, de proposer durant toute une année scolaire des classes d'accueil composées uniquement d'enfants allophones (CLIN, CLA) qui pouvaient contribuer à accroître les différences. A présent il faut aider les élèves nouvellement arrivés en France à « s'intégrer le plus rapidement possible dans les classes ordinaires » (Circulaire 2012). Mais les circulaires pointent aussi la nécessité de réduire les différences en langue et au niveau du parcours scolaire tout en valorisant la richesse plurilingue et pluriculturelle de chaque élève. La problématique

² Au Moyen Age, il n'y a pas de « classe » mais plusieurs élèves rassemblés dans un même lieu sans prise en compte de l'âge ni du niveau.

³ On retiendra les noms de certains pédagogues comme R. Cousinet (*L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé, 1950) qui s'interroge sur les relations maître-élèves et sur les bienfaits du travail en groupe ou C. Freinet (*Pour une école du peuple*, Maspéro, 1976) qui met en valeur l'expression libre de l'apprenant, la collaboration entre élèves dans la classe et le travail personnel inséré dans un projet plus large (ex : la classe hors les murs, le journal de classe, la correspondance interscolaire)

⁴ La loi d'orientation sur l'éducation (Loi d'orientation de l'éducation, n°89-486, &0 juillet 1989) énonce que « la possibilité d'introduire la différenciation apparaît sous la forme de projet d'établissement et du projet personnel de l'élève » (cité par Khan, 2010 : 18). Depuis, de nombreuses formes de rénovation pédagogique se mettent en place : itinéraires de découvertes, études dirigées, tutorat, pédagogie de projet, TPE.

de la pédagogie différenciée est donc la suivante : comment unifier et séparer en même temps ? Comment réduire les écarts et les différences tout en valorisant la diversité des élèves ? Comment concilier la prise en compte des besoins hétérogènes des élèves avec la poursuite d'un objectif d'apprentissage commun ?

6.1.2. La pédagogie différenciée s'inscrit dans la « personnalisation des parcours » (circulaires 2012 et 2015)

La pédagogie différenciée dans les circulaires (2012, 2015)

■ Activité 2

Relisez la circulaire 2012⁵ et la circulaire 2015⁶ (p.3-5) et dites comment la prise en compte des différences et la question de la différenciation y sont abordées.

Activité introductive : pas de corrigé prévu

Les textes officiels parlent de **personnalisation des parcours** (avec des prises en charge variables en fonction des besoins de l'enfant) et d'évaluation personnalisée. La circulaire 2012, comme cela a été présenté dans le chapitre 2, présente l'UPE2A comme un dispositif d'intégration progressive dans la classe ordinaire » qui s'inscrit dans un « emploi du temps personnalisé ». Elle propose également un « accompagnement plus long et personnalisé pour les NSA ». Le livret personnel de compétence » accompagne l'élève au cours de sa scolarité : tout doit être mis en œuvre afin de proposer à l'élève allophone des « ressources adaptées à ses besoins ». L'évaluation diagnostique permet d'évaluer ces besoins. Pour les élèves de 16 ans ou plus, la prise en compte des différences passe par la réflexion sur leur orientation professionnelle. Personnalisation, adaptation aux besoins, orientation, tels sont les termes qui reviennent le plus souvent dans la circulaire 2012. Mais la question de la différenciation n'y est pas abordée. Alors qu'elle est clairement mentionnée dans la circulaire 2015 (circulaire qui détaille les priorités pour l'éducation en 2015-2016) à travers la définition de **l'école inclusive**. En effet, *dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux dans son apprentissage. Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques* (circulaire 2015). Il convient donc de proposer des techniques d'enseignement/apprentissage différenciées au sein d'une même classe pour permettre à chacun de progresser à son rythme.

Personnalisation, individualisation et différenciation

■ Activité 3

« Personnalisation », « individualisation » et « différenciation ». Quelles différences faites-vous entre ces trois termes présents dans les textes officiels ?

Activité sans corrigé

« Personnalisation des parcours », « individualisation de l'apprentissage », « différenciation des pratiques pédagogiques » sont trois termes qui ont des points communs. « Trop souvent l'amalgame a

⁵ Circulaire 2012. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

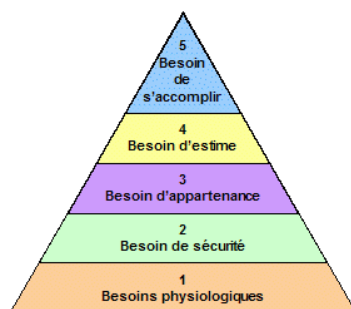
⁶ Circulaire 2015. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301

été fait entre individualisation et différenciation » (Feyfant, 2016 : 7). « Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein du collectif » (ibid). En d'autres termes parler d'**individualisation** revient à s'intéresser à chaque élève pris isolément, sans qu'il soit intégré dans l'activité collective. Le soutien, le tutorat, un programme d'exercices/individualisés à faire chez soi appartiennent à cette première démarche⁷. **La différenciation**, quant à elle, propose des démarches diversifiées qui s'adaptent au niveau et aux besoins de l'élève allophone au sein du groupe classe en variant les supports, les consignes, les aides, les modalités d'évaluation. Il ne s'agit pas « d'externaliser l'aide » (Cherqui et Peutot (2015 : 61) mais de faire preuve de « souplesse, réactivité, adaptabilité » (ibid) au sein même de la classe. L'accompagnement individualisé et la mise en place de démarches différenciées au sein d'une classe font partie d'une réflexion plus générale sur la « **personnalisation des parcours** », qui renvoie à la prise en charge de l'élève allophone dès le départ et qui établit un programme d'accompagnement et un plan de progression « qui puisse correspondre à la fois à leur projet, mais aussi à leurs acquis antérieurs, et enfin leur biographie langagière » (Cherqui et Peutot, 2015 : 14). La personnalisation du parcours associe une pédagogie individualisée « qui reconnaît l'élève comme une personne ayant des représentations propres à la situation de formation » à une pédagogie diversifiée « qui propose un éventail de démarche, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires » (Przesmicky, 1991, 2008).

6.1.3. Prendre en compte les différences à l'école : quelques apports conceptuels

Nous passerons rapidement en revue quelques apports théoriques relevant du champ de la psychologie et des sciences de l'éducation qui sous-tendent la réflexion sur la prise en compte des différences et la mise en place d'une pédagogie différenciée. Ce sont des pistes de lectures que vous pourrez faire ultérieurement si ces questions vous intéressent.

Maslow et la théorie de la motivation(1943)⁸ : A. Maslow établit une théorie de la motivation fondée sur une hiérarchie des besoins. Il représente la logique de la motivation dans une pyramide dont les niveaux sont : 1- la survie, 2-la sécurité, 3- la socialisation (ou l'appartenance à un groupe), 4-l'estime de soi, 5- l'accomplissement personnel. **La motivation** consiste à passer d'un niveau à un autre. Le besoin de s'accomplir et de progresser est dépendant de l'estime qu'on se porte à soi-même. Cette dernière est conditionnée par le sentiment d'appartenance à un groupe, déterminé lui-même par le besoin de sécurité. La pyramide de la motivation démontre combien il est important de mettre en place des démarches pédagogiques différenciées, bien adaptées aux élèves allophones, afin de répondre à ces besoins de sécurité et d'appartenance. Le travail en petits groupes de niveaux, le tutorat en classe, les regroupement par nationalité ou besoins sont indispensables pour maintenir la confiance et la motivation.



⁷ Il existe certains dispositifs, dans certains établissements qui proposent un accompagnement individuel pour certains élèves allophones non ou peu scolarisés antérieurement. Certaines écoles primaires accueillent des maîtres CRI qui évaluent les besoins de l'élève nouvellement arrivé et l'accompagne individuellement (quelques heures par semaine) dans la construction de ses compétences scolaires.

⁸ MASLOW, A. (1943) « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 1943, p. 370-396

Image 6.1 : La pyramide des besoins de Maslow

Howard Gardner, les intelligences multiples (1983, 1997)⁹ : le psychologue montre que les tests de Q.I. largement utilisés pour déterminer les aptitudes des individus, n'explorent pas toutes les potentialités de l'intelligence. Il démontre qu'il existe **8 formes d'intelligences** : à l'intelligence logico-mathématique souvent évaluée par les tests, il faut rajouter une intelligence musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle, kinesthésique, spatiale. Selon lui, l'école devrait permettre le développement de toutes les formes d'intelligences. Il justifie donc la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée adaptées pour permettre à chacun de développer au mieux ses potentialités. Cette question est bien évidemment pertinente pour notre problématique : un élève allophone s'intégrera d'autant plus facilement à la classe d'UPE2A et à la classe ordinaire qu'on lui proposera des dispositifs qui correspondent à son profil. Certes il est difficile de prendre en compte tous les paramètres de l'hétérogénéité. La mise en place d'une pédagogie de projet peut permettre de prendre en compte davantage la question du profil.

P.Meirieu, la différence entre les niveaux et les besoins¹⁰ (1990, 2009) : « l'adaptation aux besoins de l'élève » revient souvent dans les circulaires. Pour Meirieu, classer les élèves uniquement en groupes de **niveaux** serait un « processus d'enfermement », mieux vaut considérer les groupes de **besoins**, moins rigides et variables (Meirieu, 1990, 149-154) : l'apprenant peut avoir des besoins différents en fonction des matières et des tâches demandées par l'enseignant. Il ne faut pas regarder seulement si l'élève est bon, moyen ou mauvais en mathématiques mais s'il a des besoins en géométrie, calcul mental, logique des problèmes. Meirieu (1990 : 131) propose de faire une grille par élève qui croise les ressources et les besoins et de la remplir progressivement. Cette démarche est celle qui est mise en place dans la phase d'accueil des élèves allophones et qui fait suite à leur évaluation diagnostique. L'enseignant prendre soin de croiser le niveau en langue de l'élève et ses besoins au niveau du parcours scolaire à travers l'élaboration du livret personnel de compétence.

P.Perrenoud, la notion de transfert, l'idée des cycles d'apprentissage (1997)¹¹ : avec la notion de **transfert**, Perrenoud décrit la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations. Ce transfert ne peut se produire que s'il se trouve confronté à une situation un peu difficile et qu'il se donne les moyens de réagir pour y faire face. L'objectif des classes d'UPE2A est bien celui-là puisqu'elles doivent préparer au mieux l'élève allophone à réagir positivement à toutes les stimulations cognitives présentes en classe ordinaire. Perrenoud développe aussi l'idée des **cycles d'apprentissage** : différencier serait plus facile s'il y avait une école sans « degrés » qui ne « distinguerait que des cycles d'apprentissage à parcourir en deux, trois ou quatre ans ». Il met en avant une organisation du travail différente, qui « casse la structuration de la classe », qui décroïsonne et « crée de nouveaux espace-temps de formations ». Par exemple certains élèves valideraient le programme de mathématique proposé en 4^{ème} en 1 an, d'autres en 2 ou 3 ans, sans pour autant parler de redoublement. La notion de cycle ici signifie que chaque élève peut atteindre un objectif d'apprentissage à son rythme. Elle peut être mise en parallèle avec l'idée de « palier » qui était en vigueur dans l'ancien Socle commun de compétences et de connaissances.

⁹ GARDNER, H. (1997 [-1983]), *Les formes de l'intelligence*, Odile Jacob

¹⁰ MEIRIEU, P. (2009 [1990]). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Broché

¹¹ PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF.

6.2. La pédagogie différenciée : une démarche difficile à mettre en œuvre

6.2.1. Gérer la différence : un défi pour l'enseignant et pour l'apprenant

■ Activité 4

L'enseignement/apprentissage différencié est une mission difficile pour les enseignants comme pour les apprenants. Listez les différents éléments qui rendent cette tâche difficile

Activité introductive : pas de corrigé prévu

Différencier ses démarches : un défi pour les enseignants

Comme le soulignent Cherqui et Peutot (2014 : 61), la pédagogie différenciée « n'est pas une disposition nouvelle ». Mais « beaucoup d'enseignants ont des difficultés à concevoir la différenciation dans des classes » et « l'enseignement reste souvent frontal et transmissif ». La différenciation pédagogique demande à l'enseignant de devenir un vrai « stratège » apte à « reconnaître les caractéristiques individuelles des élèves », à « gérer un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, pour les mener vers des objectifs communs et pour mettre en valeur le talent de chacun » (Feyfant, 2016 : 19)¹². Beaucoup d'enseignants parlent de stress, d'adaptation constante, d'écartèlement, d'improvisation, voire de bricolage évoquant le **facteur temps** comme premier obstacle : il faut préparer des documents en amont pour différents niveaux en langue, différents niveaux scolaires, parfois même différentes disciplines¹³; gérer son temps en classe, naviguer entre différents groupes, s'attarder sur des corrections mal comprises par certains ; sans oublier l'anticipation du cours suivant et les échanges avec certains enseignants des classes ordinaires au sujet de certains élèves. En particulier, la prise en charge des élèves non scolarisés antérieurement est délicate car il faudrait pouvoir leur accorder un temps individuel plus long même s'ils bénéficient d'un accompagnement supplémentaire. **La difficulté à gérer des progressions multiples qui débouchent sur des évaluations différenciées** est également un défi à relever, sans oublier aussi que certains élèves arrivent ou partent en cours d'année, que d'autres ne sont pas toujours très assidus en cours et qu'il n'est pas toujours facile de rendre des apprenants autonomes. Ce stress est particulièrement ressenti par les enseignants de classes ordinaires, soucieux de s'adapter à (aux) l'élève(s) allophone(s) tout en avançant dans le programme de la discipline.

Un besoin de formation

Le manque de formation est pointé par l'ensemble des enseignants, en particulier par les enseignants de classe ordinaire qui ne sont pas spécialistes de FLE/FLS. Avec l'école inclusive, ces derniers

vont devoir faire face à des situations de plus en plus différenciées, et ne pourront plus éviter de s'y confronter en alléguant les programmes, l'absence de formation ou en affichant un désarroi qui

¹² Même si tous les paramètres de l'hétérogénéité sont importants pour s'adapter aux besoins de l'élève, il faudra prendre en compte d'abord leur niveau en français (car un niveau insuffisant ne leur permet pas de suivre les interactions en classe ordinaires) et leur parcours scolaire antérieur. Bien évidemment la langue maternelle, la biographie langagière et le profil des apprenants ainsi que leurs conditions de vie seront également des paramètres déterminants pour leur progression dans les apprentissages.

¹³ Parfois, l'enseignant d'une classe ordinaire se met d'accord avec à l'enseignant de FLE pour qu'il revienne sur un point vu dans son cours, mal compris par l'élève allophone.

aboutisse à l'exclusion de fait de ces élèves affichant un besoin spécifique (...) C'est le rôle des CASNAV d'intervenir de plus en plus au sein des équipes (Cherqui et Peutot, 2015 : 61).

La circulaire 2015 insiste fortement sur la formation des enseignants. Des formations sur la différenciation pédagogique commencent à être proposées. Mais il y a souvent un décalage entre la théorie et la pratique (Feyfant, 2016 : 18). La solution serait d'encourager davantage la collaboration, l'échange des pratiques et la mutualisation des dispositifs. Pour accompagner les enseignants dans la démarche de différenciation, le portail Eduscol a édité un document officiel intitulé « Repère sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire : développer des pratiques de différenciation pédagogique »¹⁴ qu'il est vivement conseillé de lire pour compléter ce chapitre.

Devenir autonome : un défi pour des apprenants en situation d'insécurité

Apprendre dans une classe à plusieurs vitesses est aussi une source de stress pour l'élève allophone arrivant. Les classes d'accueil (CLIN ou CLA) ne sont plus préconisées. L'apprenant doit très vite apprendre à gérer son apprentissage et être capable de suivre en classe ordinaire. En plus du savoir, du savoir-faire et du savoir être, **il doit « apprendre à apprendre »¹⁵ et devenir autonome**. L'« autonomie » a deux sens : l'autonomie comme « apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant » et l'autonomie « qui fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (Cuq, dir., 2003 : 31). Se rendre responsable de son apprentissage et développer des stratégies d'apprentissage efficaces n'est pas facile pour des adolescents qui souffrent d'insécurité. L'élève allophone doit à la fois prendre le temps de découvrir les bases de la langue française et acquérir une compétence de communication (en FLE/FLS). Il doit aussi intégrer rapidement le vocabulaire de l'école et des disciplines enseignées (FLESCO) afin de pouvoir suivre les cours en classe ordinaire. Tout cela en très peu de temps. La gestion en parallèle de ces objectifs d'apprentissage demande à l'élève allophone de fournir un travail conséquent et qui requiert une certaine autonomie après les cours. Un travail d'autant plus difficile que certains d'entre eux ne bénéficient pas toujours de l'aide d'un parent, d'un ami ou d'une relation francophone. Sans oublier enfin que certaines activités à faire en autonomie peuvent être proposées sur internet mais que l'accès au numérique peut également poser problème. Le travail en autonomie au sein de la classe (UPE2A ou CLO) peut également se révéler problématique. Car l'enseignant n'est pas toujours disponible pour évaluer les difficultés de l'élève devant une consigne ou une tâche et pour répondre à ses questions. Le tutorat entre apprenants ou le travail en petits groupes, même s'il est souvent encouragé parce qu'il favorise les interactions et la collaboration entre pairs, peut être complètement nouveau par rapport à la culture d'apprentissage. Les élèves tuteurs sont aussi parfois démunis devant l'accompagnement qu'ils doivent mettre en œuvre. La pédagogie différenciée, grâce aux activités et démarches adaptées qu'elle propose, peut peut-être permettre à l'élève allophone de prendre davantage conscience de son niveau et de ses besoins et par là devenir plus autonome.

Disparité entre les dispositifs d'accompagnement

Les difficultés des enseignants et des apprenants sont d'autant plus réelles que les dispositifs d'accueil des élèves allophones sont loin de fournir des conditions d'enseignement/apprentissage idéales. L'hétérogénéité de ces dispositifs a également été abordée dans les chapitres précédents. Nous nous contenterons de rappeler que les établissements, quand ils contiennent un dispositif d'accueil, ne proposent pas toujours le même nombre d'heures d'accompagnement (entre 1 et 12 heures selon les UPE2A). Dans le premier degré, le maître itinérant ne peut pas toujours dispenser autant d'heures nécessaires qu'il le faudrait et son intervention varie aussi selon les établissements¹⁶. Certains établissements, en lycée, mettent en place des classes d'élèves allophones (mineurs isolés de + de 16 qui sont souvent NSA) qui ressemblent aux anciennes CLA mais certains ne proposent que

¹⁴ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf

¹⁵ Dans le savoir apprendre on peut mentionner : « les aptitudes à l'étude (...), la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome ou (...) autodirigé (...), la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies en conséquence (CECR, 2005 : 85-86)

¹⁶ Dans le secondaire, les élèves allophones peuvent parfois être accompagnés d'un AVS vie scolaire au sein même de la classe UPE2A ou de la classe ordinaire

quelques heures d'accompagnement en FLE. Cette « inégalité de traitement » (Cherqui et Peutot, 2015 : 13) contribue au sentiment de frustration de certains enseignants qui se sentent démunis devant les moyens souvent trop insuffisants.

6.2.2. Objectifs d'enseignement/ apprentissage multiples : un défi pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée cohérente

Une autre difficulté en termes d'enseignement concerne le choix, la didactisation et la progression des contenus. Comment l'enseignant d'UPE2A peut-il parvenir à un programme différencié cohérent et efficace s'il doit répondre à des objectifs d'enseignement/ apprentissage multiples et de surcroît avec un public d'une grande hétérogénéité ? Quels dispositifs mettre en œuvre pour gérer **en même temps** des élèves d'âge, de parcours scolaire, de niveau en FLE différents, avec cet objectif d'inclusion rapide ? Quelle(s) progression(s) mettre en place ? Peut-on encore parler d'unité didactique cohérente ? **Les deux points suivants se situent principalement du point de vue des enseignants des classes UPE2A.**

Apprendre à communiquer à l'école et hors de l'école

Le tableau ci-dessous « présente les principales situations que l'élève allophone arrivant doit être en mesure d'effectuer de façon autonome, en contexte social, dans l'école et hors de l'école, et auxquelles l'école doit le préparer » (adaptation du tableau de Cherqui et Peutot (2015 : 110). Il croise à la fois l'objectif social (communication scolaire ou non scolaire), les activités langagières en jeu et le champ didactique (FLE, FOS, FLEscol, FLM...).

Objectif social	Tâche sociales	Activités langagières	Supports	Champs didactiques
1. Communiquer dans la vie quotidienne	Reproduire S'exprimer	CO/PO/IO/CE	Dialogues de manuels de FLE Supports authentiques ou fabriqués	FLE Approche plurilingue
3. Réaliser des projets avec d'autres camarades	Agir Interagir Produire	CO/IO/CE/IE/PO	Projet d'élève, de groupes, de classe	Pédagogie de projet FLE
4. Suivre des cours en classe ordinaire	Lire Analyser Comprendre	CO/CE Compétence oralographique	Manuels de classe ordinaires	FLEscol FLM Toutes disciplines

Tableau 6.1. Quelques objectifs sociaux pour l'élève allophone

Il peut sembler difficile pour un enseignant en UPE2A, dans un temps relativement court d'accompagnement, de travailler au niveau du champ du FLE, FLEscol, du FLM et de viser des objectifs multiples tout en les adaptant aux niveaux et besoins des élèves selon une démarche de différenciation.

Combiner les objectifs du socle et les descripteurs du CECRL

L'enseignant doit également travailler à partir du Socle commun des compétences, connaissances et de culture¹⁷ et prendre en compte les descripteurs du CECRL. La différenciation doit répondre à ce double objectif disciplinaire et linguistique. Sur le site Educscol¹⁸ vous pourrez trouver le **document d'aide à l'évaluation des EANA** qui est un outil d'évaluation associé à l'ancien Socle (2012¹⁹). Il s'agit d'un tableau d'évaluation pour le professeur qui croise pour chaque compétence travaillée (écouter, parler, lire, écrire) les items de l'ancien socle, les objectifs correspondant du CECRL, et des aides pour l'évaluation. Le dernier tableau présent sur ce document, dont nous présentons un extrait ci-dessous, se centre sur la compréhension et la production orale pour chaque élève et doit être rempli par le(s) professeur(s). Il a pour objectif de montrer la progression de l'élève. Il fait évoluer les compétences de l'élève en suivant des **paliers** qui ont disparu dans le nouveau socle.

Ecouter (compréhension de l'oral)							
Items du socle commun		Niveaux du CECRL	Périodes				
			1	2	3	4	5
Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	Palier 1	A1 - A2					
Comprendre les consignes de classe	Palier 1	A1 - A2 - B1					
Suivre des instructions courtes et simples							
Comprendre un message oral pour réaliser une tâche	Palier 2	A2 - B1					
Comprendre les points essentiels d'un message oral (information)	Palier 2						
Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, récit, exposé)	Palier 3						

Parler							
Items du socle commun		Niveaux du CECRL	Périodes				
			1	2	3	4	5
Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts	Palier 1	A1 - A2 - B1					
Dire de mémoire, de façon expressive, une dizaine de poèmes et de textes en prose	Palier 2	A2 - B1					
S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	Palier 1	A2 - B1					
S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis	Palier 2	A2 - B1 - B2					
Répondre par une phrase complète à l'oral	Palier 2	A1 - A2 - B1					
Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté	Palier 2	A2 - B1 - B2					
Formuler clairement un propos simple	Palier 3	A2 - B1					
Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication	Palier 1	A2 - B1 - B2					
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue	Palier 2	B1 - B2					
Participer à un débat, à un échange verbal	Palier 3	B1 - B2					
Adapter sa prise de parole à la situation de communication	Palier 3	B1					
Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé	Palier 3	B1					

Tableau 6.2. Correspondance entre compétence, socle commun (2012) et niveaux du CECRL

Le tableau montre la combinaison des items du Socle 2012 avec les niveaux du CECRL. Si mener Si Et si une démarche de différenciation autour de ces deux objectifs (socle et CECRL) peut paraître complexe, le tableau aide à prendre en charge l'hétérogénéité d'un groupe. Car « le Socle apporte une transversalité » (Cherqui et Peutot, 2015 : 192) indépendamment des disciplines et des niveaux

¹⁷ « Le socle est la base de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes que tout élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (...). Il fonde les objectifs des programmes et définit ce qu'il est indispensable de maîtriser pour réussir sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (Cherqui et Peutot, 2015 : 191). Le socle vise à développer chez les élèves : 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

¹⁸ Pour visualiser la totalité des descriptifs, voici le lien : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf

¹⁹ La référence que nous utilisons ici est intéressante pour penser la différenciation. Mais depuis 2016, il y a un nouveau Socle que vous pouvez consulter sur le site : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

scolaires des élèves de sa classe (peu importe qu'ils soient en 6^{ème} ou 5^{ème})²⁰. L'enseignant pourra travailler des objectifs communs à plusieurs niveaux de langue. Par exemple, un élève de 6^{ème} (B1 en français) et un élève de 4^{ème} (A2 en français), quel que soit leur niveau scolaire (6^{ème} ou 4^{ème}) pourront travailler sur le même objectif « s'exprimer clairement à l'oral en utilisant le vocabulaire approprié » puisque cet item se retrouve au niveau A2 et B1 du CECRL.

Quelle cohérence pour l'unité didactique ?

La difficulté reste tout de même l'élaboration d'une séquence didactique. En FLE, la thématique puis les objectifs pragmatiques, linguistiques et culturels sont organisés de telle sorte que l'unité didactique suive une logique cohérente en accord, le plus souvent, avec une progression spiralaire. Mais le focus est mis sur le FLE comme langue de communication. Avec les EANA la notion d'unité didactique est quelque peu remise en question car l'enseignant d'UPE2A doit aussi accompagner les élèves sur les difficultés ponctuelles qu'ils rencontrent en classe ordinaire. Parfois la progression linguistique est aléatoire, ne procédant pas du plus simple au plus difficile mais s'intéressant au plus utile. Certains objectifs linguistiques sont vus rapidement et sont peu approfondis²¹. Il n'est pas toujours possible, en classe d'UPE2A, de respecter les phases de sensibilisation, systématisation et réemploi qui sont nécessaires pour l'appropriation d'une langue étrangère (par exemple en FLE) : le temps de classe est souvent trop court, les élèves ne suivent parfois pas toutes les séances au cours d'une semaine car ils sont inclus en classe ordinaire. L'anticipation d'un programme de cours peut parfois se révéler difficile à partir du moment où faut trouver un équilibre entre le FLESc, le FLE, les exigences du socle et le travail des capacités langagières selon le CECRL²².

6.2.3. Concevoir des évaluations différenciées : un savoir-faire à acquérir

■ Activité 5

Lisez le document « Evaluer les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) dans les classes ordinaires du second degré » (<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/public/circulaire-evaluation-ENAF-12-77-annexes.doc>). Dites en quoi consiste l'évaluation différenciée

Activité introductive : pas de corrigé prévu

Ce paragraphe concerne davantage **les enseignants de classe ordinaire** confrontés à la question de l'évaluation des élèves allophones. D'après les circulaires, ces derniers doivent être évalués « au même titre que leur camarades » (Cherqui et Peutot, 2015 : 199). Mais l'enseignant de CLO n'est pas toujours formé pour adapter le niveau de difficulté linguistique des textes, activités et consignes qu'il propose. Le CASNAV de Grenoble propose des principes de différenciation (*Evaluation des ENAF dans le premier degré, Evaluer les ENAF dans les classes ordinaires du 2nd degré*). « L'adaptation peut se faire sur la quantité d'exercices notés ou sur l'étayage apporté » et « sur les consignes ». L'évaluation doit être progressive : l'élève ne sera pas noté tout de suite. L'évaluation différenciée augmente le temps de préparation des cours, qui peut s'avérer d'autant plus lourd que l'enseignant accueille plusieurs élèves allophones de différents niveaux en FLE. Le plus important étant que « la langue ne soit à aucun moment un frein à l'évaluation des connaissances disciplinaires » (Cherqui et Peutot, 2014 : 205). Cette adaptation des contenus implique, pour les enseignants, un certain savoir-faire qui justifie leur demande de formation pour s'exercer concrètement et fabriquer des évaluations différenciées, à partir de leurs propres supports. Il subsiste néanmoins une question sans réponse pour l'instant et que certains enseignants formulent : l'enseignant de classe ordinaire a également pour objectif de permettre aux élèves allophones de pouvoir passer des examens qui ne proposent

²¹ Certains enseignants d'UPE2A ont un grand tableau qui recense les différents objectifs linguistiques à voir au cours de l'année et cochent au fur et à mesure ce qui a été vu, même si c'est dans un ordre aléatoire.

²² Sur la notion de progression, nous recommandons la lecture de Courtillon, J. (2013). *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, p.47-43.

aucun document différencié et adapté (Brevet, Baccalauréat). L'enjeu est donc de taille : comment créer des évaluations adaptées au niveau de l'élève mais qui lui permettent de parvenir au niveau d'exigence requis par les examens. En effet, « la prise en compte de l'allophonie dans les examens » permettrait aux élèves allophones de ne pas être « relégués dans des filières qu'ils n'ont pas choisies » (Cherqui, Peutot, 2015 : 205). Mais pour le moment, rien n'est proposé dans ce sens. Les résultats aux examens nationaux mis à part, il faut se dire que différencier sa démarche d'évaluation c'est refuser de mesurer la compétence de l'élève au regard d'une norme attendue. Il convient en effet plutôt de regarder « ses progrès, son parcours accompli, un potentiel » (Ibid). La question de l'évaluation des EANA ne pourra pas être traitée de manière très approfondie dans ce chapitre. Vous pouvez trouver des compléments en vous référant à l'article d'Emmanuelle Huver (2012), L'évaluation des enfants nouveaux arrivants, *Diversité n°169*²³.

6.3. Dispositifs de différenciation : démarches et pistes pédagogiques pour l'accompagnement des EANA

6.3.1. Les documents existants

Les circulaires recommandent une pédagogie différenciée mais actuellement, très peu d'exemples de démarches différenciées concrètes sont proposées aux enseignants. Certains déplorent le manque de supports didactisés de manière différenciée accessibles en ligne et l'absence de manuels qui proposent ce type de démarche. En effet, pour la classe ordinaire, aucun manuel d'histoire-géographie, de SVT, de français, etc., n'est didactisé à plusieurs niveaux. Pour l'UPE2A, très peu de manuels de FLE/ FLS prennent en compte l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Et certains enseignants de FLE/FLS reconnaissent qu'ils ne les utilisent pas, les considérant comme trop éloignés de l'objectif d'inclusion en classe ordinaire. Malgré tout, dans les manuels et en ligne, on peut trouver des conseils, des supports, des pistes et des outils pour mieux gérer l'hétérogénéité des élèves.

Du côté des manuels

Quelques manuels de FLS/FLScol tiennent compte de l'hétérogénéité des niveaux sans pour autant toujours proposer des parcours ou activités différenciées.

- **Entrée en matière**²⁴. *La méthode de français langue seconde, langue de scolarisation* (Cervoni, B, Chnane-Davin, F.Ferreira-Pinto, M., Hachette 2005) propose une progression des contenus qui répond « à des niveaux et des besoins différenciés » en un seul ouvrage. Le rythme rapide prend en compte le fait que ces élèves doivent intégrer la classe ordinaire le plus rapidement possible. Il s'adresse aux élèves de niveaux A1 à B1. « Entrée en matière s'efforce d'apporter une réponse globale et cohérente à des besoins différenciés. Différenciés de plusieurs manières » (préface de l'ouvrage) : par le passage du FLE au FLEScol ; par « l'adaptation à des publics d'âge et de motivation différents, de la 6^{ème} à la 3^{ème} » ; par « la recherche de réponses linguistiques qui tiennent compte de la diversité des origines des élèves » ; « par la préparation (...) aux DNL ». *Entrée en matière* tente donc de prendre en compte l'hétérogénéité des objectifs (FLEScol, niveau scolaire, motivation) en suivant un continuum allant du FLE au FLM. Il s'adresse à des classes multilingues et

²³ http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/Collegia/huver_diversite169.pdf. Vous pouvez également consulter le site : <http://www.francaislangueseconde.fr/pistes-pour-lenseignement/enseigner-avec-un-eleve-allophone/>

²⁴ Cet ouvrage était au départ destiné aux CLA (dans lesquelles les élèves allophones restaient rassemblés une année avant d'intégrer les classes ordinaires)

multiniveaux mais il ne propose pas d'unité didactique différenciée avec des consignes différentes en fonction des niveaux.

- **Le Français langue seconde (Belin, 2012), pour le collège** : le manuel est destiné à des « classes d'accueil » pour les primo-arrivants. Il permet de travailler à la fois des compétences du Socle et celles du CECRL. Il est le seul manuel de FLS à proposer des activités graduées par niveaux. « La pédagogie différenciée mise en place dans ce manuel prend en compte une double particularité : la grande hétérogénéité des élèves (...) et leur arrivée différée » (Avant-propos). Il propose aussi un « fléchage des compétences » en tenant compte du Socle et du CECRL. « La progression pédagogique élaborée (...) repose sur un support de travail commun (...), et se décline en activités fléchées réparties en trois groupes de niveaux » (débutant, intermédiaire et confirmé)

- **L'école ouverte aux parents (PUG, 2015)** : le manuel facilite l'apprentissage à l'oral et à l'écrit du français des parents migrants dont les enfants sont scolarisés en France. Il leur permet de mieux s'intégrer et de mieux comprendre la vie de l'école. « La méthode suit un trajet thématique calé sur le rythme d'une année scolaire » et elle comporte deux livrets pour les apprenants qui couvrent quatre parcours différents (niveaux A1.1 à A2). Chaque situation scolaire est travaillée à 4 niveaux du CECRL²⁵.

Des manuels de FLE, valorisant l'approche communicative et actionnelle à travers des situations concrètes de la vie quotidienne, peuvent être utilisés pour travailler plus spécifiquement la langue de la communication quotidienne en vue de la socialisation de l'élève allophone dans et à l'extérieur de l'école. Certains manuels sont élaborés pour les niveaux A1 et A2, ce qui peut faciliter le travail en classe d'UPE2A : des méthodes pour grands adolescents et adultes comme *Vite et Bien A1-A2* (Miquel, C. Clé international, 2009), *Le Nouveau Rond-Point A1-A2* (Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. Maison des langues, 2012, revu par C.Puren. Le manuel *A Propos A1* (Andant, C., Metton, C., Nachon, A., Nugue, F. PUG, 2008) ou *A propos A2* (Carenzi, C. Metton, C., Nachon, A., Nugue, N, PUG 2010) proposent des documents authentiques qui peuvent être travaillés avec des niveaux très différents. *Paroles en situation* (Guimbretière, D, Laurens, V, Hachette, 2016) propose des activités autour de supports audio de A1 à B2. Enfin, mentionnons *Soda* (Clé international, 2012) qui s'adresse à des lycéens de deux voire trois niveaux fin A1, A2, deb B1 (*Soda 1*) et mi B1-fin B2 (*Soda 2*). Même si certains supports authentiques peuvent être travaillés à plusieurs niveaux, les auteurs ne proposent pas d'activités à plusieurs niveaux pour un même document. Seul le manuel pour adolescent, *Pixel A1 ou A2* (Clé international, 2011) est accompagné d'un cahier d'activités qui propose des activités à deux niveaux pour chaque objectif langagiers.

Du côté des sites web

En ligne, on trouve beaucoup de ressources pour l'accueil des EANA, des conseils pour mener à bien des démarches en pédagogie différenciée ; quelques exemples d'activités différenciées. Mais on ne trouve pas ou peu de séquences en classe ordinaires qui montrent comment concrètement on adapte un support de classe aux élèves allophones en fonction de leurs besoins et de leurs niveaux. Voici quelques liens qui proposent des pistes pour mettre en œuvre une démarche de différenciation en classe d'UPE2A et en classe ordinaire.

Articles et textes officiels incontournables :

-http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf : le texte complémentaire à la circulaire 2015 « Développer des pratiques en différenciation pédagogique » déjà mentionné plus haut dans le

²⁵ Pour plus d'informations, consultez le site <https://ecoleouverteauxparents.jimdo.com/>

chapitre : il propose des pistes pour travailler l'oral et l'écrit. Une réflexion sur la dynamique de groupes est également proposée.

- <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf> : un article récent incontournable d'Annie Feyfant qui fait un point sur la différenciation pédagogique aujourd'hui. Les pages 13 à 20 proposent des pistes de différenciation pour la classe.

D'autres références intéressantes sont proposées dans la bibliographie « Aller plus loin ». Il est conseillé vivement de s'y référer.

Quelques séquences pédagogiques en ligne

- <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/articles/inclure-un-eleve-allophone-en-classe-ordinaire-quelques-pistes-pour-la-differentiation-905814.kjsp?RH=PER> : un site très riche avec des parcours différenciés en cours de français 5è (par exemple, l'exploitation de la poésie « Le signe et le léopard » de Jean de Lafontaine, des liens (notamment celui de M.Chinot qui donne des conseils méthodologiques simples pour faire varier l'objectif, les supports et la tâche en classe ordinaire).

- <http://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article207> : des conseils de M. Verdhelan et JC Raffoni sur la gestion de l'hétérogénéité au cours élémentaire ; deux fiches pédagogiques pour travailler sur des albums selon une démarche différenciée.

- https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Maths-sciences/Ressources_Pedagogiques/3_Prep_Pro/differentiation_pedagogique_cycle4.pdf : une présentation de démarche pour la pédagogie différenciée en mathématique au cycle 4.

Autres documents-outils :

Des groupes de travail sont mis en place, au sein desquels certains enseignants de CLO et d'UPE2A conçoivent des outils de différenciation. Ce travail de réflexion collective permet de parvenir à une meilleure coordination pédagogique et à une plus grande cohérence dans le suivi des EANA en classe ordinaire. Dans le cadre du groupe de travail Pluridisc du CASNAV de Grenoble, coordonné par G. Cornu et déjà évoqué dans le chapitre 4 un document a été conçu afin de fournir à l'enseignant accueillant des EANA dans son cours « **des idées d'activités à proposer aux EANA à partir du support de travail (image, texte, graphique...) qu'il a prévu pour la classe entière (...)** ». Les tâches listées dans le tableau sont tirées d'activités faites en classe de FLE par des EAA et sont par conséquent facilement transférables à des activités en classe ordinaire. Un deuxième tableau permet aux enseignants des diverses disciplines de connaître les exigences de langue que l'on peut avoir envers l'EANA en fonction de son niveau de français ». Nous proposons dans les Annexes un extrait du premier tableau qui indique, par matière, les tâches possibles qu'un élève peut être amené à faire à partir d'une image :



Activité 6

Observez les extraits du Français langue seconde (Belin, 2012) et de L'Ecole ouverte aux parents (PUG, 2014) proposés ci-dessous. Dites en quoi consiste la démarche de différenciation pédagogique

Activité auto-corrective

Les outils de la langue

Adverbes et prépositions

Les adverbes

/**//** Les adverbes sont des **mots invariables** qui donnent des informations sur un verbe.

Ces élèves parlent **souvent**.

Ils indiquent le **lieu** quand ils répondent à la question « où ? ».

Nadia habite **où** ? Nadia habite **ici**.

Ils indiquent le **temps** quand ils répondent à la question « quand ? ».

Ionel déménage **quand** ? Il déménage **bientôt**.

Ils indiquent la **manière** quand ils répondent à la question « comment ? ».

Comment mes amis vont s'habituer à leur nouvelle vie ? Mes amis vont s'habituer à leur nouvelle vie **lentement**.

****/***/** Les adverbes peuvent aussi donner des informations sur des adjectifs.

Ces élèves sont **très** bavards.

1 Recopiez ces phrases et complétez-les en utilisant l'un des adverbes de la liste suivante : **demain, tard, encore, aujourd'hui, longtemps, souvent, toujours, bientôt**. Pour certaines phrases, vous avez le choix entre plusieurs adverbes !

- * 1. Après la cantine, il joue au basket avec ses copains.
- 2. Je fais du foot.
- 3. Aujourd'hui nous faisons le ménage, les courses.
- ** 4. Ce professeur arrive en retard à ses cours.
- 5. nous faisons le ménage, demain les courses.
- 6. Les vacances arrivent, nous pourrions nous reposer.
- *** 7. Il est Nous devons partir.
- 8. Tu es là ? Je t'avais dit de sortir !
- 9. Cela fait que je n'ai pas vu Murat.

3 ***/**/***/** Associez chaque adverbe de la liste A à son contraire de la liste B.

Liste A	Liste B
bien	dedans
beaucoup	rarement
souvent	tard
dehors	difficilement
tôt	nulle part
vite	pas assez
fort	lentement
trop	doucement
partout	mal
facilement	peu

2 Rédigez deux phrases. Vous emploierez les adverbes proposés.

- * joyeusement, lentement
- ** tranquillement, lourdement
- *** méchamment, intelligemment

Je retiens

/**//** L' **adverbe** donne des informations sur un verbe et il est **invariable**.

Aujourd'hui, je suis ici, demain, je serai ailleurs. C'est très agréable.

L'adverbe peut indiquer le **lieu**, le **temps**, la **manière**.

****/***/** En français, les adverbes qui se terminent par **-ment** sont nombreux.

lent(e) → **lentement** / méchant → **méchamment**
intelligent → **intelligemment**

******* Un adverbe peut aussi donner une information sur un adjectif : Cette musique est **très** agréable.

14

Doc. 6.1. Le Français langue seconde (Hachette, 2012 : 92) : « Les adverbes »

Le carnet de correspondance

Madame Vassavoir, la maîtresse de Lily, a fait coller deux mots dans le cahier de correspondance :



Informations aux parents

Madame, Monsieur,
Vous êtes invités à une réunion d'information
au sujet de la classe de découverte,
Lundi 14 novembre 2013 à 18 h 30 à l'école.

Nous avons trouvé un centre d'accueil en Vendée du 16 mai
au 21 mai 2014.

Merci d'avance pour votre présence.
Cordialement.

Sylvie Vassavoir

Information aux parents

Une sortie cinéma est organisée pour la classe de CE2
le mardi 16 novembre de 9 h à 11 h 30.

Une participation de 2,50 € est demandée aux familles.

J'autorise mon enfant à participer à cette sortie et à prendre le
bus : Oui – Non

Signature des parents

À quoi sert le carnet de correspondance ?

Parcours ★

1. Réception orale

Écoutez les messages puis les questions que vous lit le formateur. Pour chaque question, il vous lit ensuite les réponses possibles ; cochez ☒ la bonne réponse.

Question 1 : Quand a lieu la réunion d'information ?

- ☐ Le 14 octobre 2014 ☐ Le 14 novembre 2013
☐ Le 12 novembre 2012 ☐ Le 14 novembre 2011

Question 4 : En quelle année est née Laetitia ?

- ☐ 2002 ☐ 2000
☐ 2004 ☐ 2001

Question 2 : À quelle heure la réunion a-t-elle lieu ?

- ☐ 17 h ☐ 17 h 30
☐ 16 h 30 ☐ 18 h 30

Question 5 : Quel est le prix de la sortie ?

- ☐ 3 € ☐ 2,50 €
☐ 3,50 € ☐ 2 €

Question 3 : Quel âge a Lily ?

- ☐ 10 ans ☐ 7 ans
☐ 9 ans ☐ 8 ans

2. Réception écrite et production écrite

Regardez le document et recopiez les réponses.

Information aux parents

Une sortie au musée Bourdelle est organisée pour la classe de CE2
le jeudi 11 janvier de 13 h à 16 h 30.
Une participation de 2 € est demandée aux familles.

La date de la sortie :
L'heure de départ :
L'heure de retour :
Le nom du musée :
Le prix de la sortie :

3. Réception écrite et production orale

Répondez à la question écrite sur la bandelette de papier que vous distribue votre formateur.

4. Communication

Mettez-vous par deux et convenez d'une sortie avec les informations suivantes.

cinéma • restaurant • piscine • bibliothèque
mercredi • vendredi • samedi • dimanche
11 décembre • 28 février • 9 mai • 30 juillet
10 h • midi • 13 h • 19 h 30

Je retiens

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10



1. Réception orale



a) Écoutez le dialogue et répondez aux questions suivantes en encadrant la bonne réponse. Répondez ensuite aux autres questions que vous lit le formateur.

1. Vous entendez : deux mamans – deux maîtresses – une maman et la personne de l'accueil de l'école.
2. La situation se passe : au téléphone – à l'école – chez le médecin
3. Lily est en classe de : CE2 – CM1 – CP
4. La maman de Lily souhaite un rendez-vous avec : la maîtresse de Lily – la directrice – l'assistance sociale

b) Cochez la bonne réponse.

1. Le rendez-vous est fixé le : ☐ 2 mai à 15 h ☐ 3 février à 10 h ☐ 4 mars à 16 h 30
2. La maman de Lily demande un rendez-vous avec la directrice pour parler :
☐ de la classe découverte ☐ des difficultés de Lily ☐ des bonnes notes de Lily
3. La maman de Lily n'est pas disponible le 3 février à 10 h : ☐ Vrai ☐ Faux

2. Réception écrite et production écrite

Vous recevez le mot de Madame Vassavoir (document du haut, p. 20) au sujet de la classe de découverte dans le cahier de correspondance de votre enfant. Répondez aux questions.

1. Qui a écrit ce mot ?
2. Qu'est-ce qui est proposé ?
3. Pour quelle raison y a-t-il une réunion ?
4. Quelle est la date de la réunion ?
5. Quelle est l'heure de la réunion ?
6. Où aura lieu la classe de découverte ?
7. Quand aura lieu la classe de découverte ?

3. Communication

Mettez-vous par deux et imaginez un dialogue sur le thème suivant : « vous rencontrez la maîtresse de Lily afin de lui donner les médicaments de Lily pour la classe de découverte ». Lisez la rubrique « Je retiens » ci-dessous et utilisez des formules de politesse proposées.

Je retiens

- À l'école élémentaire, il y a cinq niveaux : CP/CE1/CE2/CM1/CM2
- Le carnet de correspondance (ou cahier de liaison) fait le lien entre les parents et l'école. Il permet aux familles et aux enseignants de communiquer.
- Formules de politesse :
Pour demander : S'il vous plaît Madame ! Pardon monsieur ! Excusez-moi.
Pour remercier : Je vous remercie ; Merci beaucoup.
Pour répondre à un remerciement on peut dire : De rien ; Je vous en prie ; C'est rien ; Ce n'est rien.

naile,

1. Réception orale et production écrite



Écoutez le dialogue et répondez aux questions posées par le formateur.

2. Production écrite

Regardez le mot d'excuse ci-dessous.

Votre enfant a été malade. Écrivez un mot dans votre cahier pour excuser son absence auprès de sa maîtresse.

Madame,
Je voudrais de bien vouloir m'excuser, mais je ne pourrai pas être présente à la réunion du lundi 8 novembre. Je souhaiterais vous rencontrer pour parler de la classe de découverte. Serait-il possible d'obtenir un rendez-vous ?
Je suis disponible tous les jours après 16 h.
Merci de votre compréhension.
Mme Vonteklass

3. Réception écrite et production écrite

Complétez l'autorisation de M^{me} Vassavoir (document du bas de la p. 20) et répondez aux questions.

1. Quelle est la sortie proposée ?
2. Quelle classe participe à la sortie ?
3. Combien doivent payer les parents ?
4. Quand a lieu la sortie ?

4. Production orale

Mettez-vous par deux et rejouez le dialogue entre M^{me} Vonteklass et la personne de l'accueil à l'école.

Je retiens

Demander un rendez-vous :

Bonjour...
Je suis... la maman de... / le papa de...
Je voudrais / je souhaiterais / j'aimerais prendre rendez-vous...
Est-ce que je pourrais + verbe à l'infinitif
Exemple : Est-ce que je pourrais prendre rendez-vous ?

Formules de politesse :

- Pour demander : S'il vous plaît, Madame ! Excusez-moi, Monsieur ! Veuillez m'excuser, Madame !
- Pour remercier : Je vous remercie ; Merci beaucoup ; Merci infiniment...
- Pour répondre on peut dire : De rien ; Je vous en prie ; Ce n'est rien ; C'est rien.

Correction activité 6 :

-**Le Français langue seconde** répond bien aux difficultés que nous avons pointées précédemment. L'extrait choisi est une leçon sur les adverbes, qui s'intègre dans une unité plus large sur les souvenirs d'école et qui propose diverses activités de compréhension et de production. L'extrait correspond précisément à la fiche « outils de la langue » destinée à donner à l'élève les outils linguistiques pour les différentes capacités langagières travaillées. La démarche pédagogique est la suivante : on part du même objectif linguistique pour tous (les adverbes), ce qui permet d'unifier le groupe classe. Le début de la leçon est le même pour tous (exemples d'adverbes compléments du verbe), un petit paragraphe est ajouté à la fin pour les plus forts (l'adverbe complément de l'adjectif). Cette logique est aussi celle du bilan « je retiens » (qui rajoute un élément sur la construction de l'adverbe en –amment/-emment pour les plus forts).

Les exercices de systématisation sont proposés sur le même modèle pour tous dans le même ordre : exercices à trous, production écrite courte, exercices d'association mais la consigne est adaptée à trois niveaux (par exemple seuls les niveaux *** devront écrire une phrase contenant des adverbes en –amment ou –amment). Seul l'exercice d'association (associer les adverbes à des termes synonymes) est le même pour tous car il s'agit d'un lexique accessible, et les adverbes proposés sont simples. Ainsi, cette page sur les adverbes contient à la fois des supports et activités indifférenciées et d'autres différenciés.

Cette alternance permet d'unifier et de séparer en même temps, les corrections pouvant se faire avec la classe entière. Cela encourage aussi le tutorat entre apprenants puisqu'ils travaillent en suivant une démarche commune. L'apprenant peut être orienté par l'enseignant vers les activités qui correspondent le mieux à son niveau mais il peut aussi se situer tout seul (et s'auto-évaluer) par rapport aux consignes proposées. Nous allons préciser dans la suite en quoi consiste cette démarche de « variation »

- Cette démarche est aussi présente dans **L'école ouverte aux parents** qui part du même objectif, ici comprendre et échanger sur le Cahier de correspondance. Les trois parcours ont pour objectif de travailler les compétences de réception et de production orales et écrites à trois niveaux en FLE. Ils permettent de rendre progressivement le parent d'un EANA plus autonome dans sa correspondance avec les enseignants.

-En ce qui concerne la réception, on passe progressivement de questions fermées ou à choix multiples vers des questions plus ouvertes. Le contenu des questions progresse : elles portent à un premier voire même un deuxième niveau sur des informations factuelles (lieu, horaire, prix). Elles sont moins nombreuses et plus générales dans le parcours ***.

Les questions sont écrites et lues dans le parcours 1, elles sont formulées seulement à l'oral dans le parcours 3.

La production écrite commence par le recopiage d'informations chiffrées (date, heure, prix) et finit par une production plus libre.

Enfin la PO en interaction appelle graduellement une connaissance de plus en plus approfondie de certains objectifs pragmatiques et linguistiques.

L'encadré « je retiens » contient seulement des chiffres dans le parcours *. Dans le parcours**, il contient une définition simple de l'école élémentaire et du cahier de correspondance ainsi que quelques formules de politesse. Le parcours *** présente quelques actes de parole « pour remercier », « pour s'excuser », « pour répondre ».

Ce qui permet d'unifier le groupe, c'est encore une fois le **même support de départ et la même démarche de travail** qui propose dans l'ordre des activités de CO, CE et PE, puis PO et qui peuvent être réalisées au même moment. La différenciation se situe encore une fois au niveau des consignes. Chacun peut aussi ici naviguer en fonction de son niveau en langue (mais aussi de sa langue maternelle) entre les parcours. La correction peut se faire en classe entière.

6.3.2. « Différenciation » et « Variation » : deux démarches complémentaires

Activités et démarches

Même s'il existe peu de littérature sur la différenciation scolaire en classe de langue, on peut trouver certaines ressources qui synthétisent des expérimentations menées en classe. Par exemple Grandserre dans « Pédagogie différenciée, 10 conseils + 1 » (2013)²⁶, montre que généralement les enseignants qui différencient leur pédagogie, le font à partir de plusieurs « leviers » possibles :

le temps (donner plus ou moins d'exercices ou d'activités), la difficulté (grader le travail autour d'une même notion avec des exercices différents), les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages...), la quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps), les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades), l'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas), l'organisation (temps de travail collectif et individuel). Les deux exemples précédents (extraits du *Français langue seconde* et de *l'Ecole ouverte aux parents*) font davantage ressortir le levier « difficulté » au niveau des activités. Ce sera à l'enseignant de décider ensuite comment il veut faire réaliser ces activités²⁷.

Les extraits précédents présentent une variation d'activités à partir d'un même support. C'est une des logiques préconisée par les recherches sur la pédagogie différenciée. Tous les enseignants et chercheurs en pédagogie (Meirieu, 1990, Preczesmyki, 1991, Zakhartchouk, 2001) tombent d'accord sur deux logiques différentes. Au même moment, ou bien tous les élèves travaillent sur la même tâche et/ou le même support mais à partir de consignes adaptées à leur **niveau**. Ou bien l'enseignant leur propose des tâches différentes en fonction de leurs **besoins**. Puren (2001) décrit précisément ces deux dispositifs mis en pratique par un grand nombre d'enseignants qui ont à gérer des classes très hétérogènes. Nous vous conseillons sur ce point de lire La revue *Les langues modernes* sur *La pédagogie différenciée* (coordonnées par C.Puren, 2001) mentionnée plus haut. Il parle de « Variation » et de « différenciation » (Puren, 2001 et 2003)²⁸, concepts qui reprennent ceux de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée » proposé par P. Meirieu (1985).

La démarche de « Variation »

La « **variation** » est la « diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre » (Puren, 2002b : 64). En d'autres mots, l'enseignant peut proposer à toute la classe une dictée, la compréhension écrite d'un texte, la description et l'interprétation d'une image, etc., mais il fait varier les modalités de réalisation de cette tâche en fonction du parcours scolaire et du niveau en langue des élèves. Le tableau ci-dessous, proposé par Puren (2001d, 2002b)²⁹, explique en détail en quoi consiste la variation. On trouve par ailleurs des éléments synthétisés par Grandserre (2013).

Il [l'enseignant] peut varier le contenu de la tâche :	Proposer des exercices différents Des travaux de difficultés différentes.
Il peut varier l' amplitude de la tâche	Donner des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage (donner un temps plus ou moins long)

²⁶ <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx>

²⁷ Précisons la différence entre une activité et une démarche. L'activité est ce qui est proposée par la consigne. La démarche est la manière de faire réaliser l'activité. Elle n'est pas toujours spécifiée dans la consigne. C'est à l'enseignant de décider s'il propose des aides, s'il met en place du travail à deux, à trois, s'il laisse plus de temps à certains qu'à d'autres....Le guide pédagogique de certains manuels peut, dans certains, fournir des conseils de démarche à suivre.

²⁸ Nous vous conseillons de lire l'article de Puren : Cf. www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/.../Ladifferenciationpedagogique2.doc

²⁹ - <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001d/> et <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002d/>

Activité de mise en route : en classe entière, anticiper le contenu du texte à partir de la photo et du titre		
Inclusion des A1+/A2	Inclusion des A2+/B1	Inclusion des B1+
beaucoup	beaucoup	
Plusieurs modalités de corrections sont possibles. On peut demander à des étudiants plus forts de regarder et de corriger avec les A1-A2 tout en s'inspirant des dictées à trous pour corriger la leur. On peut aussi envoyer les élèves au tableau à tour de rôle.		

Tableau 6.4. Exemple de démarche de variation en UPE2A

➤ Variation CLO : classe ordinaire, 5^{ème} (cours d'histoire-géographie)³⁰

Classe de 5^{ème} (collège) : cours d'histoire géographie, inclusion d'élève EANA (A2-B1).

Thématique : l'éducation dans le monde/ les inégalités dans le monde

Objectif pédagogique : sensibiliser les élèves aux différences en matière d'éducation dans le monde et à certaines inégalités / Faire le lien entre le CE et la PE

Socle des compétences: Lire et comprendre un texte : repérer l'organisation d'un texte / -apprendre à lire : repérer les mots clés / comprendre un témoignage / mobiliser les éléments d'un texte dans l'élaboration d'une synthèse élargie et donner son point de vue

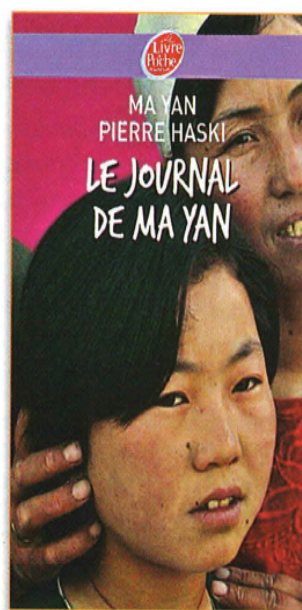
2 Lire un témoignage

Les difficultés de l'éducation en Chine

Le journal de Ma Yan

«Maman me prend à part: "Mon enfant, j'ai une chose à te dire. Je crains que ce ne soit la dernière fois que tu ailles à l'école." J'ouvre de grands yeux: "Comment peux-tu dire une chose pareille? De nos jours, on ne peut pas vivre sans étudier. Même un paysan a besoin de connaissances pour cultiver sa terre." Maman insiste: "Tes frères et toi vous êtes trois à aller à l'école. Seul votre père travaille, au loin. Ça ne suffit pas." Je lui demande avec l'angoisse au cœur: "Est-ce que cela signifie que je dois rentrer à la maison?" "Oui", me répond-elle. "Et mes deux frères?" "Tes deux frères peuvent continuer leurs études." Je m'insurge: "Pourquoi les garçons peuvent-ils étudier et pas les filles?" Cette année, plus d'argent pour l'école. Je suis de retour à la maison et je cultive la terre, pour subvenir aux études de mes deux jeunes frères.»

MA YAN et PIERRE HASKI, *Le journal de Ma Yan*, Livre de poche jeunesse, 2007.



Couverture du *Journal de Ma Yan*.

1 Quelle décision prend la mère de Ma Yan ? Celle-ci est-elle d'accord ?

2 Pourquoi prend-elle cette décision ?

3 Rédigez un petit texte pour expliquer, à partir de cet exemple, les difficultés de scolarisation que peuvent rencontrer les populations les plus pauvres. Justifiez votre réponse.

³⁰ Arias et Chaudron (2010). *Histoire-Géo 5^{ème}*, Belin, p.226.

Apprendre à repérer l'organisation d'un texte et comprendre l'idée principale du texte. 1. Observez le document et dites à quoi correspondent les mots suivants : « la rubrique », « l'image », « la légende », « le titre », « le texte », « la source » 2. Que signifient les « » dans le texte ? 3. Lisez les phrases soulignées dans le texte et répondez par vrai ou faux aux questions suivantes (quelques phrases seront sélectionnées) Mayam a deux frères : V/F Ils travaillent avec leur père : V/F Il est également possible de réécrire le texte afin de la rendre plus facile d'accès. Par exemple : « Maman parle avec moi, « J'ai quelque chose à te dire. C'est peut-être la dernière journée d'école pour toi... »	Apprendre à repérer l'organisation d'un texte et comprendre l'idée principale du texte + <u>comprendre un témoignage</u> 1. Observez le document et dites à quoi correspondent les mots suivants : « la rubrique », « l'image », « la légende », « le titre », « le texte », « la source » 2. Que signifient les « » dans le texte ? 3. Lisez le texte et répondez aux questions 1 et 2 (celles du manuel) Quelques mots seront expliqués en note : « je m'insurge », « maman me prend à part », « subvenir aux études »	Apprendre à repérer l'organisation d'un texte et comprendre l'idée principale du texte + comprendre un témoignage <u>+produire un texte explicatif et donner son opinion</u> 1. Lisez le texte et répondez aux questions 1 et 2 du manuel 2. Dans quel état émotionnel se trouve Mayam ? Justifiez votre réponse à partir du texte. 3. Dans un petit texte, expliquez pourquoi Ma Yan doit arrêter l'école. 4. Qu'en pensez-vous ?
--	--	---

Tableau 6.5. Exemple de démarche de variation en CLO

Quels sont les atouts de la démarche de variation ?

- Gestion du temps : elle permet à l'enseignant une gestion du temps didactique peut-être plus facile en termes de préparation : même support, similarité dans l'objectif pédagogique. La gestion du temps de cours est également plus aisée car la variation permet d'envisager des corrections en grand groupe ainsi que du tutorat entre élèves de niveaux différents qui ont travaillé malgré tout à partir du même support.
- Contenu, support et consignes : l'enseignant fera attention à ce que le support soit accessible à tous ou sinon il devra le modifier quelque peu ou ajouter des images, des mots qui aident l'élève à mieux le comprendre.
- Les activités peuvent être proposées selon un ordre croissant de difficulté (comme dans le *Français langue seconde*, Belin, 2012) de telle sorte que l'apprenant puisse choisir lui-même, dans la liste proposée, certaines activités plutôt que d'autres en fonction de son niveau, ce qui est une première étape vers la responsabilisation de l'apprentissage. On passe de questions fermées à des questions plus ouvertes. On s'attache à repérer quelques éléments du texte avant d'encourager la lecture entière.
- La correction en classe entière permet enfin de réviser ou de stimuler l'apprentissage.

C'est la démarche qui sera préconisée en classe ordinaire. Les consignes ont été modifiées en fonction du niveau en FLE des apprenants. Ces questions ont été préparées pour des élèves allophones mais pourraient très bien être proposées à des élèves qui ont du mal à répondre directement aux questions du manuel.

Comment choisir son support ?

La démarche de variation nécessite quand même de bien choisir le support de départ qui va être didactisé à plusieurs niveaux. Même si des images accompagnent le texte écrit ou oral, il faut

faire attention au niveau de difficulté de ce dernier (aspect visuel, langue, nombre et type d'informations). L'enseignant sera parfois conduit à le simplifier, le réécrire ou trouver un texte dans un manuel d'un niveau scolaire inférieur. Par exemple, voici la double page de *Tout Savoir CM2* (Hatier, 2011, p.198-199), la rubrique Sciences. Le thème de la leçon est le système solaire. Utiliser ce genre de manuel est intéressant parce qu'il propose des activités graduées par niveau. Il est donc possible de demander à l'élève allophone de CM2 de se concentrer principalement sur les questions les plus faciles (questions 1 et 2). Mais le texte support est en lui-même difficile à comprendre (essentiellement du point de vue de la syntaxe et du nombre d'informations données). La syntaxe est complexe (formes passives, place des adjectifs, expression de l'intensité, participes présents, connecteurs logiques). Les informations sont nombreuses (système solaire, astres, planètes, composition des planètes, taille, comètes, astéroïdes, la composition de l'anneau de Saturne...).

Le système solaire

Je retiens l'essentiel

Un ensemble gigantesque

- Le **système solaire** est constitué par le **Soleil** et tous les **astres** (beaucoup plus petits) tournant autour de lui.
- Le **Soleil** est une **étoile** : gigantesque boule de gaz incandescent qui émet une intense lumière.
- Les **8 planètes** du système solaire tournent d'autant plus vite qu'elles sont plus proches du Soleil.

Différentes sortes de planètes

- Les petites planètes (**Mercure, Vénus, la Terre, Mars**) sont rocheuses ; les planètes géantes (**Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune**) sont principalement gazeuses (hydrogène et hélium). Jupiter est la plus grosse (diamètre : 143 000 km). Certaines planètes ont des **satellites** tournant autour d'elles. La Terre en possède un seul : la **Lune**.
- Jusqu'en 2006, Pluton était considérée comme une planète. Comme elle est très petite (diamètre : 2 300 km), les astronomes la classent parmi les « planètes naines ».

D'innombrables corps plus petits

- Les **comètes** sont des boules de glace et de roche visibles grâce à leur queue brillante quand elles passent près du Soleil.
- Les **astéroïdes** sont des corps rocheux de tailles diverses.

Je comprends comment c'est fait

De quoi sont faits les anneaux de Saturne ?

▲ La planète Saturne ▲ Les anneaux vus de près

- Les anneaux de Saturne ressemblent à une « plaque ». Il s'agit en fait d'une multitude de **blocs rocheux et de poussières** qui tournent autour de la planète, pratiquement tous dans le même plan.

1 Coche la bonne réponse.

a. Quel astre est au centre du système solaire ?
Jupiter ☐ le Soleil ☐ la Terre ☐

b. Lequel de ces corps n'est pas une planète ?
Uranus ☐ Mercure ☐ la Lune ☐

c. Quelle est la plus grosse des planètes ?
Mars ☐ la Terre ☐ Jupiter ☐

d. Le Soleil est une étoile.
Vrai ☐ Faux ☐

e. Les anneaux de Saturne sont constitués d'air.
Vrai ☐ Faux ☐

2 Réponds aux questions.

a. Qu'appelle-t-on système solaire ?
.....

b. Combien le système solaire a-t-il de planètes ?
.....

c. Comment s'appelle l'astre qui est un satellite de la Terre ?
.....

d. Quelle est la planète la plus proche du Soleil ?
.....

e. Comment s'appellent les astres qui possèdent une longue queue lumineuse ?
.....

3 Lis le texte et réponds aux questions.

Voici le temps que mettent quatre planètes pour effectuer un tour complet autour du Soleil :

planète A : 84 ans ;
planète B : 225 jours ;
planète C : 12 ans ;
planète D : 165 ans.

a. Range ces quatre planètes dans l'ordre, de la plus proche du Soleil à la plus lointaine.
.....

b. Ces durées correspondent en réalité aux planètes suivantes (dans le désordre) : Neptune ; Jupiter ; Vénus ; Uranus.
Quelle est, pour chacune de ces planètes, la durée d'un tour autour du Soleil ?
.....

4 Observe ces dessins et réponds aux questions.

a. Nomme la planète A et la planète B.
b. Sur laquelle ne pourrait-on pas marcher ? Pourquoi ?

5 Observe ces dessins et réponds aux questions.

Lorsqu'on regarde le ciel à l'œil nu, une planète apparaît comme un point lumineux et ressemble donc à une étoile. Mais en observant le ciel pendant une longue période (plusieurs semaines ou plusieurs mois), on peut repérer la planète car sa position change petit à petit, alors que les étoiles restent fixes. On a fait, à six semaines d'intervalle, deux dessins du ciel au même endroit.

a. Parmi ces étoiles se cache une planète. Entoure-la.
b. Comment expliques-tu ce déplacement apparent ?

Image 6.2. Le système solaire (Tout Savoir au CM2, Hatier, 2011 : 198-199)

Voici, toujours sur le thème du système solaire, un support simplifié, élaboré par un enseignant de CM1/CM2³¹ et qui semble plus accessible pour une classe de CM2 accueillant des EANA. Peut-être aussi parce que l'enseignant avait deux niveaux dans sa classe (CM1 et CM2).

Le système solaire

Je retiens :

Une étoile : C'est une boule de gaz très chaude qui envoie de la lumière.

Une planète : C'est un corps céleste qui tourne autour d'une étoile. Il n'envoie aucune lumière.

Le système solaire est formé d'une étoile, le **Soleil**, et de huit planètes qui tournent autour de lui pratiquement en cercle.
Le Soleil est beaucoup plus gros que les planètes (environ cent fois la taille de la Terre). C'est sa lumière qui nous permet de voir les planètes.

Les planètes qui composent le système solaire :

Il y en a 8 qui sont :

- les **planètes solides** ayant un sol : **Mercury, Vénus, la Terre, Mars**.
Ce sont les plus proches du soleil, les plus petites.
- les **planètes gazeuses** : **Jupiter, Saturne, Uranus et Neptune**.
Ce sont les plus grandes et les plus éloignées du soleil.
Certaines de ces planètes géantes ont des anneaux faits de roche et de glace (Saturne).

La plupart des planètes ont des **satellites** naturels qui gravitent autour d'elles. La Terre a un seul satellite naturel : **la Lune**.

Une manière amusante de retenir l'ordre des planètes :
Me Voici Toute Mignonne, Je Suis Une Nouvelle.



Doc. 6.6. Le système solaire (doc CM2 école Albert Jail, Isère)

La présentation (paragraphe moins denses, une seule image), la structure des phrases (descriptives simple ou des relatives simples, phrases courtes, forme active), la définition de planète et étoile au début, le nombre d'informations (il n'est pas question d'astéroïdes ni de comètes) rendent le texte plus facile d'accès. Une démarche de variation pourra être mise en place à partir de celui-ci (quitte à compléter avec des informations plus difficiles). Le support peut également être utilisé pour une démarche de différenciation

Qu'en est-il à présent de cette deuxième démarche : celle de « différenciation » proprement dite ?

³¹ Le support est élaboré par M.D Quillard, enseignant de CM1/CM2 dans une école en Isère.

La démarche de « différenciation »

La « différenciation » signifie que « les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (Puren, 2001b : 65). Au même moment, tel groupe d'élèves corrigera une dictée, tel autre préparera la présentation orale d'un ensemble de documents écrits à synthétiser, ou encore cherchera en autonomie des informations sur internet pour répondre à des questions. Comme le dit Puren, la « différenciation oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation ». La « différenciation » répond davantage aux besoins qu'au niveau : tel apprenant aura davantage besoin de travailler la production écrite alors qu'un autre répètera un exposé parce qu'il a des difficultés avec la phonétique. Elle s'applique également quand certains élèves n'ont pas ou peu été scolarisés antérieurement. Les tâches d'entrée dans l'écrit qui leur sont proposées s'avèrent trop simples pour les autres élèves. Enfin, proposer des tâches différentes à certains élèves pendant que d'autres poursuivent une progression entamée antérieurement, s'avère nécessaire devant les fluctuations d'arrivée et de départ des EANA. Si un élève débutant arrive en cours d'année, il faudra lui proposer des tâches plus simples et notamment un travail autour de la compréhension orale pour qu'il parvienne à comprendre les discours de l'enseignant et les interactions en classe (cf. chapitre 4). Il ne sera pas toujours possible de travailler à partir du même support avec tous et de travailler les mêmes compétences.

- **exemple de « différenciation » dans une classe ordinaire de CM2 (La thématique est la même mais les activités langagières et/ou tâches sont différentes)**

CLO (CM2)

Objectif pédagogique : connaître le système solaire et « apprendre à apprendre »

Socle : lire et comprendre l'écrit / maîtriser la langue française

FLM/FLESCOL : connaître le nom des planètes (toute la classe)

FLE : prononciation de certaines voyelles (A1-A2)

+ Inclusion d'un élève NSA (A1 ou A2 en FLS)

Tâche 1 : Lecture et CE (les élèves natifs et les EANA A2+/B1). Lecture silencieuse de la leçon par les élèves, questions de compréhension et auto-correction (et correction par les pairs : les élèves natifs peuvent aider les EANA A2+/B1). Cette activité est également destinée à apprendre aux élèves à lire et vérifier par eux-mêmes ce qu'ils ont compris. Elle permet de les conduire à plus d'autonomie dans leur travail.

Le système solaire

Je retiens :

Une étoile : C'est une boule de gaz très chaude qui envoie de la lumière.

Une planète : C'est un corps céleste qui tourne autour d'une étoile. Il n'envoie aucune lumière.

Le système solaire est formé d'une étoile, le **Soleil**, et de huit planètes qui tournent autour de lui pratiquement en cercle.

Le Soleil est beaucoup plus gros que les planètes (environ cent fois la taille de la Terre). C'est sa lumière qui nous permet de voir les planètes.

Les planètes qui composent le système solaire :

Il y en a 8 qui sont :

- les **planètes solides** ayant un sol : **Mercury, Vénus, la Terre, Mars**.
Ce sont les plus proches du soleil, les plus petites.
- les **planètes gazeuses** : **Jupiter, Saturne, Uranus et Neptune**.
Ce sont les plus grandes et les plus éloignées du soleil.
Certaines de ces planètes géantes ont des anneaux faits de roche et de glace (Saturne).

La plupart des planètes ont des **satellites** naturels qui gravitent autour d'elles. La Terre a un **seul** satellite naturel : la **Lune**.

Une manière amusante de retenir l'ordre des planètes :

Me Voici Toute Mignonne, Je Suis Une Nouvelle.



Lisez le texte

Répondez aux questions sans lire le texte (les EANA peuvent s'aider du texte)

Comparez vos réponses avec votre voisin
Corrigez vos réponses avec le texte

1. Quelle est la différence entre une étoile et une planète ?

2. Combien de planètes tournent autour du Soleil ?

3. Pouvez-vous en citer 4 ?

4. Qu'est-ce qui nous permet de voir les planètes ?

5. Il y a deux catégories de planètes, lesquelles ?

6. Quelle est la particularité de la lune ?

7. A partir de la phrase suivante, retrouvez le nom des 8 planètes :

« Me Voici Toute Mignonne. Je Suis Une Nouvelle »

Tâche 2 (pour un EANA niveau A1, scolarisé antérieurement) : **Lexique et phonétique**. Pendant que les autres apprenants travaillent en autonomie sur leur texte, l'enseignant peut consacrer du temps à l'élève A1 pour le faire entrer dans la thématique à partir du lexique des planètes et lui proposer un repérage phonétique.

Ecoute et répète après le professeur. Colorie les sons qui se ressemblent. Répète les mots tout seul. Puis classe les mots dans le tableau des sons. Complète le tableau avec des mots que tu connais en français

-SYSTEME SOLAIRE

-SO-LEIL

-E-TOI-LE

- PLA-NE-TE

- MER-CU-RE

- VE-NUS

- TER-RE

-SATURNE

- MARS

- LU-NE

- SATEL-LI-TES

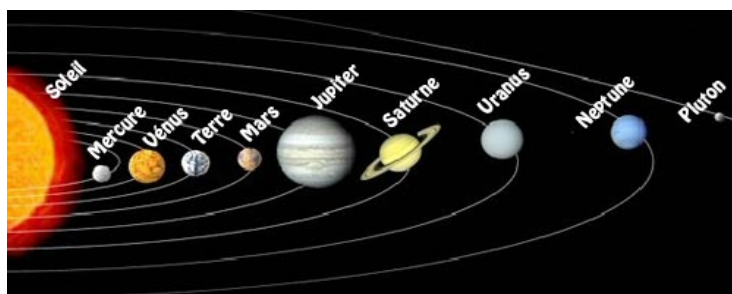
- PLU-TON

[a]	[e]	[ɛ]	[u]	[on]

Tâche 3 (inclusion des élèves NSA, arrivée récente). **Travail d'écriture (recopier les mots) et poster pour la classe**

Les élèves NSA peuvent participer à la tâche 2. Mais l'enseignant peut proposer aussi à ces élèves allophones non scolarisés antérieurement de faire un panneau pour la classe qui représente le système solaire. L'objectif est d'être capable de recopier des mots, en les orthographiant correctement, en utilisant une graphie lisible. Cet exercice permet aussi de repérer certaines lettres en relation avec certains sons.

L'enseignant lit la consigne : *Observe l'image. Recopie les planètes, colorie-les et note leur nom sur le poster pour la classe. Relis ensuite le nom des planètes*



Pour conclure sur cette démarche de différenciation, à moins que le soutien ne soit ponctuel et ne requiert pas énormément de recherche de supports différents, **la préparation en amont ainsi que la gestion du cours en présentiel sont plus complexes dans la démarche de « différenciation »** : l'enseignant se trouve confronté à la gestion de plusieurs parcours pour un même temps donné. Si c'est l'enseignant de CLO ou de classe UPE2A

lui-même qui décide de prendre en compte les besoins différents des élèves sur le long terme en leur proposant des activités ciblées, il faut penser à proposer des activités compatibles en termes de durée afin d'éviter qu'un sous-groupe ait fini et s'ennuie pendant qu'un autre n'est qu'à la moitié de ses exercices. La disponibilité de l'enseignant est également difficile à gérer pendant le temps de classe car il peut être amené à rester plus longtemps avec un groupe pendant qu'un autre l'attend sur une toute autre tâche. Les corrections sont en conséquence plus difficiles à organiser. Mais cette démarche est nécessaire pour répondre aux besoins différents des élèves comme cela peut se produire en classe d'UPE2A : en effet, le fait de regrouper des élèves qui n'ont pas le même programme de cours parce qu'ils appartiennent à des classes différentes peut conduire l'enseignant à différencier les tâches.

6.3.3 Pédagogie de projet et valorisation des différences

De nombreux enseignants qui accueillent des élèves allophones mettent en place des projets : Pièces de théâtre, concours de cuisine, concert, clip vidéo, publicité, journal de classe, etc., ces différents projets permettent à la fois de travailler au niveau des objectifs du socle mais aussi de ceux du CECRL. Toutes les compétences linguistiques peuvent être abordées en accord avec le niveau de l'élève. De plus le projet permet de gérer l'hétérogénéité des élèves à plusieurs niveaux. Non seulement les sous-tâches sont adaptées au niveau, au parcours scolaire, mais elles peuvent aussi être proposées en fonction du profil de l'élève et de son histoire. Comme le disent Cherqui et Peutot (2015 : 111), si on veut bien gérer les différences, il faut « valoriser l'actionnel ». Il est indispensable que les élèves allophones puissent « réaliser des projets avec d'autres camarades ».

C'est certainement l'objectif qui sollicite le plus d'activités langagières de différents types : le projet est souvent écrit (CE), nécessite une collaboration avec les pairs (...) (IO/IE), amène une réalisation finale orale et écrite (PO/PE). S'il y avait un seul choix à faire, c'est celui-ci qu'il faudrait privilégier : travail de toutes les capacités langagières (on peut facilement inclure la médiation et faire de la place pour d'autres langues), forte motivation pour les élèves, visée inclusive, facilité à mettre en place la personnalisation, prise en compte des compétences premières (ibid.).

En outre, la pédagogie de projet implique souvent « d'utiliser des outils numériques et connectés à internet » (Cherqui et Peutot, 2015 : 113). Par ce biais, elle répond à l'objectif 4 du Socle qui concerne l'éducation aux médias et « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ». Les outils numériques peuvent permettre de mettre en place la classe inversée, une pratique qui aide l'élève EANA à mieux suivre en CLO ou en UPE2A car il se sera familiarisé avec certains objectifs en amont de la classe en présentiel. Ce dispositif permet à l'enseignant qui mène des projets sur le long terme, de consacrer ses heures de cours en présentiel aux échanges et à l'accompagnement des groupes de travail en vue de la réalisation de leur tâche plutôt qu'à la découverte de certains objectifs d'apprentissage. « Les outils numériques facilitent aussi la personnalisation » (Cherqui et Peutot, 2015 : 113). Par exemple le fait de pouvoir écouter des documents sur un ordinateur et/ou sur un téléphone ou un baladeur MP3, permet à l'élève de travailler le CO, voire même la PO (car il peut s'enregistrer). L'outil numérique lui permet de travailler à son niveau, en autonomie et par là il responsabilise l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Si par exemple, dans le cadre d'un projet, l'élève est amené à présenter une recette de son pays, il peut regarder des vidéos en ligne sur internet, s'enregistrer, s'écouter grâce à son téléphone et s'entraîner à la production orale en continu. Sans oublier aussi que l'accès au numérique permet à l'élève d'avoir recours à la traduction. Il lui permet de maintenir le lien entre sa langue première et la langue cible. Enfin, l'enseignant d'UPE2A peut tirer parti de ces outils pour mettre en avant « une approche plurilingue » de l'enseignement/apprentissage en encourageant les élèves à découvrir la langue de l'autre (à travers des sites de traduction, des vidéos, des chansons). Ainsi, le numérique fournit de nombreuses ressources pour sortir de l'espace classe pour s'ouvrir sur le monde et la culture de l'autre. En c'est pour cette raison que les projets menés en classe sont très souvent plurilingues et pluriculturels (repas international, festival de contes d'ici et d'ailleurs, mon journal de bord de ma vie à l'école et en France, etc.).

La pédagogie de projet en répondant à la fois au niveau, aux besoins et au profil, est aussi une démarche de différenciation qui met en valeur les différences au lieu de vouloir les supprimer. Elle permet par là de souligner les richesses de chacun.

■ Activité 7 (évaluation finale)

Vous proposez un projet de journal à vos élèves qui s'appelle « Mon école, quelle école », à réaliser sur le site <http://www.faistonjournal.com>

Voici des supports à didactiser pour le niveau A1, A2 ou B1 qui tournent autour de la thématique de l'école et de l'éducation

Choisissez la démarche de variation et/ou la démarche de différenciation

Choisissez une situation d'enseignement/apprentissage (école élémentaire ou collège / UPE2A ou CLO)

Choisissez un ou plusieurs supports proposés en ligne
Proposez l'exploitation de ce(s) support(s)
Vous pouvez aussi proposer des documents personnels
Cette exploitation doit pouvoir permettre de conduire 1h de cours minimum

Retenir

La pédagogie différenciée anime les discussions au sein de l'Education nationale depuis plus de 50 ans. Si elle a eu tendance à perdre de l'ampleur à la fin du siècle dernier, elle est plus que jamais d'actualité à travers la notion d'école inclusive. Que les EANA soient accueillis en UPE2A ou en CLO, la pédagogie différenciée s'avère indispensable mais elle est difficile à mettre en place : contrainte de temps, de programme, difficultés à prendre en charge des élèves allophones au parcours scolaire antérieur parfois chaotique, difficulté à établir une progression qui prenne en compte le socle de compétence et le CECRL, évaluation différenciée, inégalités de prise en charge en fonction des établissements. Les enseignants se disent souvent démunis et désirent être formés et mutualiser leurs pratiques.

Mais comment différencier sans stigmatiser les élèves différents ? Comment unifier la classe tout en séparant les activités pour permettre à chacun de travailler à son rythme ? La variation et la différenciation peuvent permettre de répondre à cette question. Car mettre en œuvre ces deux démarches, c'est partir d'un thème commun à la classe et adapter son cours au niveau de l'élève allophone (variation) et/ou à ses besoins (différenciation). La pédagogie de projet est également préconisée pour prendre en charge un grand nombre de différences puisqu'elle met en valeur les spécificités de chacun (niveau, besoin, profil, histoire...) en vue de la réalisation d'une tâche commune.

Il est vrai que « les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de « gestion de l'hétérogénéité », pratiquement synonyme dans notre pays de « pédagogie différenciée » (Puren, 2001d). Dans l'expression espagnole correspondante, la atención a la diversidad (« la prise en compte de la diversité »), ces différences sont considérées au contraire comme des richesses à exploiter ». Différencier sa pédagogie dans l'école inclusive s'inscrit dans cette logique car il s'agit de mettre en valeur l'individualité de chacun tout en lui permettant de progresser avec les autres. Mettre en place une démarche différenciée, c'est accepter l'hétérogénéité comme « source de richesse et de potentialité » (Cherqui, Peutot, 2015 : 16), tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, ce dernier étant par là même conduit à « enrichir » ses pratiques à travers cette « didactique de la complexité » (Ibid : 116)

Bibliographie

Ouvrages

- CERVONI, B, CHNANE-DAVIN, F, FERREIRA-PINTO, M. (2005). *Entrée en Matière, la méthode de français langue seconde, langue de scolarisation*, Hachette.
- CHERQUI, G, PEUTOT, F (2015). *Inclure, français langue de scolarisation et élèves allophones*, Hachette.
- DAVID, C. (2009). « Atouts et faiblesses de la pédagogie différenciée », *Le Français dans le monde*, n°366 (nov-déc-2009).
- ESCOUFIER, D, MARHIC (2014). *L'école ouverte aux parents*, livrets 1 et 2, PUG.
- FEYFANT, M. (2016). La différenciation pédagogique en classe, *Les Dossiers de IFE*, n°11, ENS Lyon.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- GARDNER, H. (1997 [-1983]). *Les formes de l'intelligence*, Odile Jacob
- HUVER, E. (2012). L'évaluation des élèves allophones, *Diversité* 169.
- KHAN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck
- LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*, PUF.
- LEVET, D. (2012). *Français langue seconde*, Belin.
- MASLOW, A. (1943) « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 1943, p. 370-396
- MEIRIEU, P. (2009 [1990]). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Broché
- PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*, Broché.
- PUREN, C. (Dir.) (2001). *Les Langues modernes* (APLV, revue association des professeurs de langue vivante) sur la *Pédagogie différenciée*, un DVD de 44 séances + le livret du formateur.

PUREN, C. (2003a). « Contre la pédagogie différenciée », *Lengua e nuova didattica*, revue du LEND (Italie).
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003a/>

Sites internet à consulter :

-http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differenciation-pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf : texte complémentaire à la circulaire 2015 qui propose des pistes pour différencier
-<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx> : « pédagogie différenciée, 10 conseils + 1 » par S. Grandserre, les points 8 et 9
-<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No-503-Actualite-de-la-pedagogie-differenciee> : dossier des *Cahiers pédagogiques* (n°503) consacré à la pédagogie différenciée et à l'école inclusive
-<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique126> : revue APLV (coord. Puren, 2001) sur la pédagogie différenciée

Pour aller plus loin

Ouvrages

BARAER, M. (coord.), (2017). *Eloge de l'hétérogénéité, Dialogue, groupe français d'éducation nouvelle*, n°163.
BUCHETON, D. (2012). « Connaître et utiliser les bons gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage », in Klein, C. (dir.), *Le français langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*, SCEREN, CNDP-CRDP.
KAROUMENOS, T. (2013). *Travailler l'hétérogénéité, 36 exercices et 12 leviers. En classe de langue et ailleurs*, Chronique Sociale
LECOCQ, B (2012). *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde*, CNDP, CASNAV Académie de Lille
MENDOCA-DIAS C. (2013). « Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 10, numéro 1, 2013 – Apprendre les langues autrement.
http://acedle.org/IMG/pdf/MendoncaDias_RDLC_v10_n1-2.pdf
ROBERT, J-M (2009). *Manières d'apprendre*, Clé.

Sites internet à consulter :

<https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique-inscrivez-vous-a-la-conference-de-consensus> : retransmission de conférences sur la différenciation pédagogiques (mars 2017)
<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/focus/differencier-dans-le-cadre-ordinaire-de-la-classe-dossier-787211.kjsp> : différencier en classe ordinaire, site de l'académie de Nantes.
<http://www.francaislanguesseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/PROPOSITIONS-p%C3%A9dagogiques-pour-laccueil.pdf>

ANNEXE chapitre 6

Extrait du tableau qui indique, par matière, les tâches possibles qu'un élève peut être amené à faire à partir d'une image et d'un texte (Groupe de travail Pluridisc du CASNAV de Grenoble, coordonné par G. Cornu)

Type de document	SPC - SVT	Mathématiques	Histoire-géographie	Technologie	Lettre
IMAGE	Identifier la nature du doc : dessin, photo, schéma Repérer, recopier le titre Repérer, recopier la source				
		Identifier s'il s'agit d'une figure (solide) ou pas Nommer (si figure usuelle) Décrire : les côtés, les parallèles. Mesurer	Repérer, recopier le contexte (Localiser, situer (autour, environnement) Interpréter le contexte (« pourquoi ici ? »)		
	Donner l'échelle L'ordre de grandeur	Calculer des grandeurs (échelle, proportionnalité)	Identifier l'échelle L'espace représenté (ville pays)	Donner l'échelle L'ordre de grandeur	
	Nommer des objets représentés. classer ces objets. Colorier pour associer des éléments Inventer un titre				
	Légender Créer les codes Comprendre les codes		Légender Créer les codes Comprendre les codes	Légender Créer les codes Comprendre les codes	Légender (sens des couleurs et des symboles, du cadrage)
			Pour une carte : Analyser la légende Repérer les symboles (forme, couleur, sens) Repérer les figurés Repérer les contrastes		
	Donner des mouvements ou des états représentés (SPC : allumé, éteint, solide)		Donner des mouvements ou des états représentés	Donner des mouvements ou des états représentés	Repérer les lignes, les formes

	(SVT : tectonique...)		(les flux...)	(pièce fixe, pièce mobile...)	
			Donner, identifier le nombre de plans		Donner et identifier le nombre de plans Plan et cadrage
				Plan : Repérer s'il s'agit d'une vue générale, d'un plan 3D, d'une perspectives	

Type de document	SPC - SVT	Mathématiques	Histoire-géographie	Technologie	Lettre
TEXTE	Repérer, recopier le titre				
			Repérer la source et le type de texte : discours, article de loi, théâtre, témoignage)		Repérer la source et le type de texte : discours, articles de loi, théâtre, témoignage)
	Surligner des mots clés Classer des mots Repérer des mots correspondant à une famille, à un thème Donner le thème				
	Dessiner, schématiser le texte			Lire une notice Lire les consignes de sécurités	Dessiner, schématiser le texte
	Identifier la source Comparer avec un texte à trous Reformuler le texte à l'oral, à l'écrit				
	Situer dans le contexte Situer dans le manuel		Identifier le contexte (Temporel, /connaissances)		
			Repérer les phrases, les strophes, les paragraphes, Repérer et expliquer les différentes graphies (mots en italique...) Type de discours (descriptif, récit, dialogue) Quel but ?		Repérer les phrases, les strophes, les paragraphes, Repérer et expliquer les différentes graphies (mots en italique...) Type de discours (descriptif, récit, dialogue) Quel but ?



L'élève suit les activités de la classe.		
1	Je le fais travailler sur le thème abordé avec le reste de la classe.	

Pour les leçons, connaissances et compétences.		
2	Je définis des objectifs très circonscrits (par exemple, un élève non francophone peut acquérir autour de 5 mots par séance, donc il s'agit de cibler ceux qu'on souhaite lui faire acquérir).	
3	Je ralentis le temps didactique.	
4	Je cible son travail sur une ou deux consignes à la fois.	

Pour préparer le travail écrit.		
5	Je lui donne les documents à l'avance (pour les élèves autonomes).	
6	Je lui donne une photocopie de la page du manuel utilisée : il peut l'annoter.	
7	Je lui donne quelques mots clés à traduire.	

Dans les fiches d'activités pour toute la classe que je réalise.		
8	Sur mon polycopié, j'organise les exercices en difficultés croissantes : les plus simples sont au début de la feuille (le temps qu'il les réalise, les autres élèves réalisent tous les autres exercices).	
9	J'utilise la police Comic Sans MS (reconnue plus lisible).	
10	J'ajoute des illustrations légendées ou à légender, quand le cours s'y prête (photocopie du manuel annoté, google image).	
11	J'élimine les éléments parasites (sous-titres redondants, étayage non accessibles linguistiquement...).	
12	J'organise une mise en page claire et aérée (tabulation, une consigne/une ligne, mots importants en gras...).	
13	Au début, j'écris des phrases simples, à la forme active, au présent, avec des mots concrets, qui calquent les énoncés à l'oral utilisés en classe.	
14	Je limite les longueurs des textes (par ex., jusque 80 mots en A1, 160 en A2).	
15	Je le fais travailler sur le métalangage (la page, le document, le schéma...).	
16	J'écris toujours le déterminant avec le nom (pour indiquer le genre).	
17	Au niveau débutant, je propose des exercices où il faut légender des images, relier, compléter un texte, relever des informations dans un texte court...	
18	Je prévois une photocopie supplémentaire si l'élève s'est trompé : il peut recommencer son travail et avoir une version propre.	