

Année universitaire 2016-2017

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Documentation

2^{ème} année

LE PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE ET LES ÉLÈVES ALLOPHONES : QUELLES RÉPONSES PÉDAGOGIQUES ?

Présenté par : Edwige LILLE-PALETTE

Encadré par : Brigitte REA

Résumé : Les élèves allophones constituent un public à besoins éducatifs particuliers. Les dispositifs d'inclusion scolaire, comme les UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants), rassemblent des élèves de langues et de cultures différentes. Comment gérer cette diversité ? Quel positionnement pédagogique adopter face à ces élèves ? Pour le professeur-documentaliste, la tâche est double : penser sa didactique info-documentaire sur des leviers comme la pédagogie de projet et la pédagogie de l'interculturel, et proposer une offre documentaire adaptée et pertinente pour les élèves et les enseignants spécialisés. Retour d'expérience d'un projet de PEAC (Parcours d'Education Artistique et Culturelle) autour du cinéma avec des élèves allophones en lycée.

Mots Clefs : Inclusion scolaire - Plurilinguisme – PEAC – Cinéma – Didactique info-documentaire

Title : Documentalist teacher and allophone pupils : what pedagogic answers ?

Summary : Allophone pupils form a children's group with special educational needs. The devices of inclusion education, as UPE2A (Pedagogic Unity for Allophone Pupils Newcomers), bring together students with different languages and different cultures. How to manage this diversity ? What educational positioning to adopt in front of these pupils ? For the documentalist teacher, the task is double : in one hand, think of his information-documentation didactics on levers as the pedagogy of project and an intercultural pedagogy ; in the other hand, provide an adapted and relevant documentary offer to pupils and specialized teachers. Experience feedback of an artistic and cultural project on cinema topic with allophone pupils in high school.

Keywords : Inclusion education – Plurilinguism – artistic and cultural education - cinema – information-documentation didactics

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un travail de longue haleine, qui s'est étendu sur toute l'année de stage. Plusieurs soutiens m'ont permis de mener à bien ce travail, et dont le remerciement me tient particulièrement à cœur.

D'abord ma directrice de mémoire, Mme Brigitte R., pour la qualité et la précision de ses conseils ainsi que le temps consacré aux relectures et à l'analyse. Je tiens également à la remercier pour sa bienveillance tout au long de cette année dans ses observations et ses évaluations.

Ensuite ma tutrice de terrain, Mme Catherine B., qui a su me mettre en confiance dès le premier jour et qui a toujours répondu présente à mes doutes et interrogations. Je tiens également à souligner sa bienveillance et la pertinence de ses conseils, qui ont toujours été pour moi une source de progression.

Je veux aussi remercier ma collègue de terrain, Mme Sylvie C., avec qui j'ai passé une année de stage très riche en échanges de pratiques professionnelles. Elle m'a beaucoup apporté quant à la gestion d'un CDI et l'organisation de la médiation culturelle. Je veux surtout la remercier pour la confiance, l'accueil et la place qu'elle m'a réservée dès le premier jour à ses côtés.

Évidemment, je remercie tout particulièrement Mme Odile B., enseignante responsable de l'UPE2A du lycée J.V. Je la remercie d'avoir accepté de travailler en collaboration avec moi autour de ce projet de PEAC avec ses élèves allophones et d'avoir consacré une partie de ses heures d'enseignement à ce projet. Elle m'a beaucoup apporté dans la connaissance et les spécificités de ce public d'élèves, ainsi que sur l'élaboration de la progression des apprentissages.

Plus largement, je tiens à remercier Mme Mireille D., chef d'établissement du Lycée J.V, pour son accueil et sa bienveillance toute au long de cette année de stage, et qui a soutenu dès le départ le projet de PEAC ; ainsi que l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives, qui m'ont très vite intégrée à leurs côtés et qui m'ont accordé toute leur confiance.

Enfin, je remercie l'ensemble des enseignants du Master MEEF Documentation de l'Espe de Paris, et Mme Sylvie D., responsable de ce parcours, pour la qualité de leur enseignement et de leur encadrement.

Sommaire

Introduction.....	3
<u>1. Les élèves allophones : des élèves à besoins éducatifs particuliers</u>	
1.1 Situation et enjeux.....	5
1.1.1 L'importance de l'appellation.....	5
1.1.2 Leur prise en charge scolaire.....	6
1.1.3 Les enjeux éducatifs et sociaux.....	8
1.2 Quelles stratégies pédagogiques ?.....	11
1.2.1 Gérer le plurilinguisme.....	11
1.2.2 Gérer l'hétérogénéité des profils.....	14
1.3 Le positionnement du professeur-documentaliste	16
1.3.1 Adapter la didactique info-documentaire.....	16
1.3.2 Adapter l'organisation des ressources documentaires.....	17
1.3.3 Renforcer la médiation culturelle.....	18
<u>2. Le PEAC : quels apports pédagogiques pour des élèves allophones ?</u>	
2.1 Origine et enjeux du PEAC.....	18
2.1.1 Survol historique de l'EAC.....	18
2.1.2 Les objectifs du PEAC.....	20
2.2 Un PEAC autour du cinéma.....	21
2.2.1 Le dispositif <i>Lycéens et apprentis aux cinéma (LAAC)</i>	21
2.2.2 La fonction éducative du cinéma.....	22
2.3 Les bénéfices du cinéma pour les élèves allophones.....	23
<u>3. Quels apprentissages info-documentaires dans un PEAC avec des élèves allophones ?</u>	
3.1 Le cinéma pour une approche médiatique.....	24
3.1.1 Le cinéma : un art, un média.....	24
3.1.2 Le cinéma : un média culturel.....	25
3.2 La démarche projet pour créer des entrées pédagogiques info-documentaires.....	25
3.2.1 La pédagogie de projet comme support d'apprentissages.....	25
3.2.2 Créer des entrées pédagogiques info-documentaires.....	26

3.3 Progression des apprentissages et difficultés rencontrées.....	28
3.3.1 Conjuguer les apprentissages info-documentaires et langagiers.....	28
3.3.2 Les difficultés rencontrées.....	28
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	32
ANNEXE 1 : Charte pour l'Education Artistique et Culturelle.....	35
ANNEXE 2 : Présentation de Folios.....	36
ANNEXE 3 : Carte mentale autour du western.....	38
ANNEXE 4 : Texte de présentation d'un film.....	39
ANNEXE 5 : Document de collecte pour la recherche documentaire.....	40
ANNEXE 6 : Progression du projet.....	41
ANNEXE 7 : Exemple de fiche séquence.....	43
ANNEXE 8 : Infographie d'élève sur le cinéma de son pays.....	45
ANNEXE 9 : Questionnaire élève sur le bilan du projet.....	46
ANNEXE 10 : Proposition d'acquisitions pour un fonds FLE.....	47

Introduction

Le droit à l'éducation est un droit fondamental inscrit dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme depuis 1948. Il pose la base d'une vision égalitaire de l'éducation, et trouve un écho particulier en présence d'élèves allophones dans un établissement scolaire. La réponse à leurs besoins éducatifs doit nécessairement se trouver dans une adaptation de posture de la part des enseignants, mais aussi plus globalement du système éducatif. Depuis 1948, le souci de répondre aux besoins de ces élèves par une prise en charge scolaire adaptée, a amené la mise en place de divers dispositifs et a développé plusieurs réflexions, faisant émerger les concepts d'École pour Tous (EPT) et d'inclusion scolaire. Cette notion d'inclusion scolaire, expliquée par Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey dans leur ouvrage *Comprendre l'inclusion scolaire*, est « étroitement liée aux principes de l'intégration, aux notions d'accessibilité, de diversité et surtout de besoins éducatifs particuliers. L'inclusion propose un renversement de perspective. Elle s'inscrit dans une vision sociétale humaniste et égalitaire, et entraîne des bouleversements vis-à-vis de la norme et de la manière de considérer les élèves. »¹ En effet, l'enjeu de l'inclusion est bien de tenter de renverser la logique selon laquelle ces élèves seraient un poids de plus pour les enseignants déjà surchargés, et de convaincre qu'ils sont bien un atout et une richesse pour toute la communauté éducative.

Le professeur-documentaliste, de par ses missions transversales, à la fois pédagogiques et de gestion, occupe une place particulière au sein d'un établissement scolaire. Gestionnaire du CDI, mais aussi et avant tout enseignant à part entière, il est amené à rencontrer l'ensemble des élèves de l'établissement, et se trouve ainsi au premier plan dans les missions d'accueil de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Comment les accueillir au CDI ? Quelles ressources leur proposer ? Quels sont leurs besoins pédagogiques et comment y répondre ? Ce sont là, les questions auxquelles nous avons été confrontés dès le début de notre stage. Pour y apporter une réponse, nous nous sommes naturellement tournés vers un partenariat avec l'enseignante de FLE (Français Langue Étrangère), responsable des élèves de la classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants), chargée de leur accueil et de la mise en place de leur inclusion scolaire dans le lycée. Une journée en immersion avec cette enseignante nous a permis de nous rendre compte, de manière évidente et quasi immédiate, de la diversité et de la richesse culturelle et linguistique de ces élèves. La conviction de valoriser cette richesse culturelle de manière à la rendre, tout d'abord, visible pour le reste de la communauté éducative, et ensuite, source d'échanges et de partage avec les autres élèves, dans un objectif de meilleure compréhension de l'autre et donc de meilleure intégration, s'est fait jour assez rapidement. Nous avons ainsi souhaité mettre en place un véritable parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) avec ces élèves, en utilisant l'outil privilégié FOLIOS.

¹ VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY, Julien. *Comprendre l'inclusion scolaire*, p. 10.

Cependant, même si les apports pédagogiques de l'éducation artistique et culturelle semblent une bonne réponse dans la transmission d'apprentissages pour ces élèves, une autre interrogation, plus propre au statut de professeur-documentaliste, nous est apparue : comment transmettre les apprentissages info-documentaires dans un parcours d'éducation artistique et culturelle ? Est-ce un bon positionnement pédagogique en tant que professeur-documentaliste, avec ces élèves à besoins éducatifs particuliers ? Le PEAC présente-t-il des avantages pour l'enseignement à délivrer, et si oui quels sont-ils ? Cette seconde vague d'interrogations nous a poussés à nous documenter plus précisément sur le sujet et nous amène à proposer la problématique suivante pour cette étude : *En quoi le PEAC constitue-t-il un vecteur pour la transmission d'apprentissages info-documentaires auprès d'élèves allophones en lycée ?*

Pour appuyer ce projet de PEAC, nous avons eu la chance d'effectuer notre stage dans un lycée participant au dispositif national de « Lycéens et apprentis au cinéma ». Cette participation est soutenue par une équipe pédagogique impliquée et dynamique autour de ce dispositif. Nous avons ainsi naturellement axé le projet de PEAC autour du cinéma, car cet axe permettait de faire participer les élèves allophones à la dynamique de l'établissement et donc de les intégrer un peu plus au sein de la communauté éducative. Le projet répond, en outre, parfaitement aux objectifs du projet d'établissement, de conduire les élèves à devenir des citoyens du monde ouverts et créatifs, et de créer un parcours de réussite pour chaque élève, en les impliquant dans leur scolarité et en leur donnant des méthodes de travail. Ainsi inscrit dans la réalité concrète de l'établissement, ce projet propose aux élèves à la fois un élargissement de leur horizon culturel en leur fournissant quelques éléments de repères, notamment sur le cinéma, mais leur donne aussi les moyens de construire eux-mêmes leur parcours de réussite, en les rendant acteurs de leurs apprentissages et en les préparant à la suite de leur scolarité.

Cette étude propose de s'arrêter un instant sur le statut de ces élèves allophones, de leurs enjeux dans le système scolaire et sur la relation entre le professeur-documentaliste et ces élèves à besoins éducatifs particuliers. La seconde partie analysera plus précisément les apports pédagogiques d'un parcours d'éducation artistique et culturelle pour ces élèves, et notamment autour du cinéma. Et enfin, la troisième partie tentera de proposer des pistes pour conjuguer les apprentissages info-documentaires et les apprentissages linguistiques et culturels dans un tel projet.

1. Les élèves allophones : des élèves à besoins éducatifs particuliers

1.1 Situation et enjeux

1.1.1 L'importance de l'appellation

Pour comprendre qui sont les élèves dits « allophones », il est intéressant de commencer par se pencher sur le terme même d' « allophone ». Il s'agit, en effet, d'un néologisme tout à fait récent, qui a été introduit à l'occasion d'une circulaire de 2012, et qui amène une nouvelle appellation pour ces élèves : les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA). La linguiste Cécile Goï explique la construction et le sens de ce nouveau terme :

Comme tout néologisme, « allophone » signe une nouvelle façon de penser et -réciproquement- induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler, voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » en référence à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. ²

L'appellation assignée à ces élèves est extrêmement importante, dans la mesure où la dénomination construit les représentations sociales et pèse sur la catégorisation de ces élèves. Avant 2012, plusieurs termes ont été successivement employés. Il est intéressant de les retracer rapidement, car ils permettent aussi de mieux comprendre la dynamique, dans laquelle s'inscrit l'institution depuis ces dernières années. Ainsi, dans les années 1980, ils étaient désignés comme des « enfants de migrants », expression qui entérine leur différence en insistant sur la notion de migration. Simultanément, dans les textes officiels, existait les termes d' « élèves non-francophones » ou d' « élèves primo-arrivants », qui marquent une stigmatisation assez forte et sous un angle péjoratif. En 2002, on trouve l'expression « élèves de nationalité étrangère », qui se veut, encore une fois, stigmatisante de par leur statut social d'étrangers. Une nouvelle expression est alors adoptée par l'institution, qui se veut plus positive, celle d' « élèves nouvellement arrivés en France » (ENAF). L'ajout du terme « allophone » en 2012 vient donc marquer une nouvelle étape dans cette dynamique d'appellation, dont la logique est bien de valoriser leur richesse linguistique et culturelle :

Il y a ainsi un renversement de considération, car cette nomination présuppose des compétences en langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein) sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer. ³

² GOI, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*, p. 28.

³ GOI, Cécile. *Op.cit.* p. 29.

Cette nouvelle appellation sonne donc comme une reconnaissance de la nature plurilingue de ces élèves et une prise en compte de leur parcours antérieur. Il est intéressant de noter que la notion d' *alter* est présente dans ce néologisme : elle traduit bien l'orientation altruiste et humaniste vers laquelle l'institution veut se tourner.

1.1.2 Leur prise en charge scolaire

Si l'institution a évolué dans l'appellation de ces élèves, elle a aussi évolué dans les dispositifs d'accueil qu'elle a pu mettre en place au cours de ces dernières années. L'historique des dispositifs d'accueil des élèves allophones est directement lié aux différentes politiques d'assimilation et d'intégration des étrangers en France. Le principe fondateur de l'École repose sur la transmission des mêmes connaissances à tous les élèves. Cette vision initiale, égalitaire, est héritée de la fin du XIX^{ème} siècle avec les lois Jules Ferry. Elle ne prévoyait aucun dispositif particulier, et c'est bien sans directives précises que les enseignants assuraient l'accueil de ces élèves étrangers jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle.

Après la seconde Guerre Mondiale, la population des étrangers atteint un pic de 3,6 millions de personnes. La nécessité de mieux organiser l'accueil de cette population migrante s'impose progressivement. Les premières réponses de l'institution se mettent en place dans les années 1970, suite au premier Bulletin officiel du 13 Janvier 1970, organisant les modalités d'un nouveau dispositif : les classes expérimentales d'initiation pour enfant étrangers (CLIN). Elles se composent d'un effectif réduit, entre 15 et 20 élèves, et ont pour principal objet l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Les CLIN sont surtout réservées aux enfants de 7 à 13 ans, dans le 1^{er} degré. Dès 1973, les « Classes d'accueil » ou CLA, fondées sur le même modèle, se destinent aux enfants du collège, entre 12 et 16 ans. ⁴

Entre 1973 et 1981, l'institution, grâce à des accords passés avec différents pays, notamment le Portugal, l'Espagne, l'Italie, le Maroc et la Tunisie, mise sur une nouvelle réponse pédagogique : les Enseignements des Langues et Cultures d'Origine (ELCO). Ces enseignements représentent trois heures par semaine, et sont dispensés majoritairement en dehors du temps scolaire, le mercredi après-midi ou le samedi matin :

A l'origine, les cours d'ELCO avaient clairement pour objectif de permettre aux enfants une réinsertion aisée dans le pays d'origine puisque l'hypothèse était faite d'un possible « retour au pays » des immigrés [...] Aujourd'hui, les familles immigrées sont durablement installées en France, sans projet de retour définitif au pays. [...] Susceptibles de renforcer les références communautaires, les ELCO peuvent conduire au communautarisme alors que la République qui doit être enseignée ne peut pas être un conglomerat de groupes. Certains interlocuteurs craignent même que certains ELCO deviennent des « catéchismes islamiques ». ⁵

⁴ KLEIN, Catherine et SALLE, Joël. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.*

⁵ HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION. *Le défi de l'intégration à l'école*

Le Haut Conseil à l'Intégration préconise donc dans son rapport en 2011 l'abandon des ELCO au profit d'un enseignement en tant que langue vivante 2 ou langue vivante 3 dans le cursus scolaire.

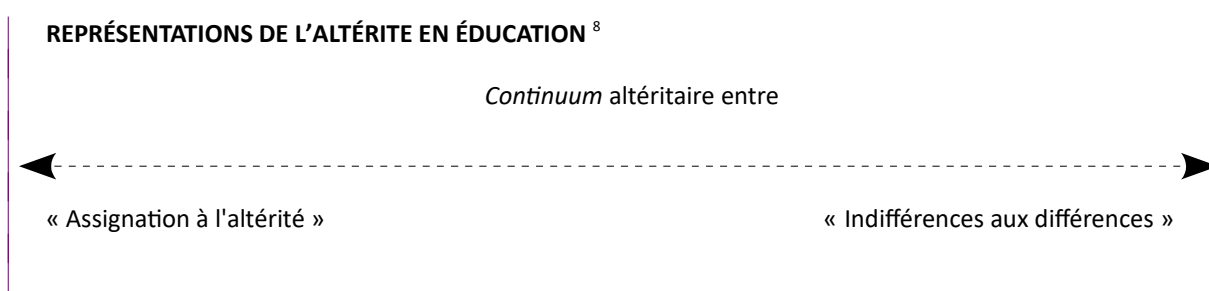
Les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) sont mises en place en 2012 suite à la publication d'une circulaire qui en organise les modalités de fonctionnement. ⁶ Les UPE2A ont pour objectif d'insérer les élèves dans les classes ordinaires, tout en leur dispensant des heures de FLE pour favoriser leur maîtrise de la langue. Les élèves suivent donc une partie des enseignements généraux avec leurs camarades français, et une partie de cours de FLE dans la classe spécifique d'UPE2A.

Au sein du lycée J. V, la classe UPE2A existe depuis la rentrée 2015 et est portée par une enseignante spécialisée, qui accueille une dizaine d'élèves. Ils sont répartis dans des classes de secondes et de premières, et bénéficient d'un enseignement de FLS (Français Langue de Scolarisation). La mise en place du dispositif reste difficile. La dotation horaire étant réduite, (9h au lieu de 18h), et les emplois du temps des élèves complexes, le dispositif permet néanmoins aux élèves de pouvoir bénéficier entre 4 et 9 heures de FLS par semaine. Mais l'implication de l'enseignante et la réussite des élèves, depuis sa mise en place, vont permettre au lycée de pouvoir passer le dispositif à 18h à la rentrée de 2017.

Il est intéressant de constater ici, au regard de l'évolution des dispositifs mis en place par l'institution, une alternance et un tiraillement entre deux visions opposées, que nous expose Cécile Goï :

D'une façon générale, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui fait altérité à l'école), l'école française oscille sans cesse entre tentation de l'homogénéisation, d'une part, et reconnaissance de la diversité des élèves d'autre part ; ignorance ou négligence des spécificités des élèves d'un côté et assignation à la différence de l'autre. ⁷

Elle propose de comprendre cette oscillation par la notion de « continuum » qu'elle formalise dans le schéma suivant :



Ce survol historique montre bien que la prise en charge scolaire et plus globalement l'intégration des élèves allophones est complexe et à l'interface de plusieurs enjeux, tant au niveau de l'institution scolaire, qu'au niveau de la société plus globalement.

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*

⁷ GOI, Cécile. *Op.cit.*, p. 25.

⁸ GOI, Cécile. *Op.cit.*, p. 26.

1.1.3 Les enjeux éducatifs et sociaux

Les élèves allophones constituent donc un public spécifique dont les besoins éducatifs sont dits « particuliers ». Il est maintenant temps de s'interroger sur ce qu'est un « besoin éducatif particulier ». Que recouvre cette formule, qui semble opérer une différence entre les élèves, contraire à l'intention égalitaire de l'école ? Ce paradoxe est l'enjeu majeur auquel les enseignants sont confrontés face aux élèves allophones :

C'est peut-être le plus grand point d'achoppement pour les pédagogues et les équipes éducatives. La question de l'inadaptation scolaire est au centre de l'identification d'élèves qui peuvent rencontrer des difficultés cognitives, physiques, sociales ou linguistiques, et identifiés à ce titre comme « à besoins éducatifs particuliers »⁹

Les auteurs expliquent que cette focalisation sur la question de l'inadaptation est la racine d'un malentendu autour de cette formule. Les élèves allophones peuvent rencontrer des besoins particuliers du fait de leur situation spécifique, mais ils peuvent aussi suivre leur scolarité sans besoins particuliers. De même, certains élèves, qui ne sont pas allophones, peuvent rencontrer des besoins particuliers à un moment donné de leur scolarité. Et c'est bien là, la subtilité de la formule. La catégorisation opérée se fait sur les besoins et non sur les personnes :

Dans l'idée de besoins éducatifs particuliers, la particularité est celle des besoins éducatifs, pas des individus. [...] En d'autres termes, il ne peut plus être question de catégoriser des personnes en les fixant dans la radicalité de leur altérité, ce qui reviendrait à les discriminer. La subtilité de la logique inclusive vient du fait qu'elle n'est pas centrée sur la nature de la personne concernée, mais sur son rapport à l'environnement, et sur l'écoute de ce qu'elle a à en dire.¹⁰

Alors de quels besoins parlons-nous exactement ? Les auteurs Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey identifient quatre grands types¹¹ :

9 VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY Julien, *Op.cit.*, p. 44.

10 VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY Julien, *Op.cit.*, p. 42.

11 VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY, Julien, *Op.cit.*, p. 45.

Type de besoin	Objectif de l'inclusion	Exemple concret
Besoin en temps	L'inclusion lui permet de progresser à son rythme. Application du postulat de Burns : « <i>No two learners achieve at the same rate</i> » BURNS, Richard W. <i>Methods for individualizing Instruction</i> .	Laisser le temps qu'il faut à l'élève pour réaliser un exercice
Besoin en matériel	Développer des ressources spécifiques	Achat d'un dictionnaire bilingue dans la langue d'origine
Besoin d'adaptation des supports, des espaces de travail et des méthodes pédagogiques	Adapter les ressources existantes	Simplification d'une consigne, ajout de repères visuels, changement ergonomique de l'espace ou du mobilier
Besoin de suivi et d'encadrement supplémentaire	Favoriser l'individualisation et l'accompagnement	Recruter des enseignants spécialisés

Les « besoins éducatifs particuliers » ne s'adressent donc pas exclusivement aux élèves allophones, mais à tout type d'élève qui présente des difficultés nécessitant une adaptation de posture et de méthodes pédagogiques. Cette notion de « besoins éducatifs particuliers » nous amène à définir maintenant le principe de l'inclusion scolaire, qui se pose bien comme la réponse à ces besoins spécifiques :

Le principe fondamental de l'inclusion est l'adaptation de l'environnement scolaire aux besoins de tous les élèves, et en particuliers à ceux qui ont des « besoins éducatifs particuliers ». Ce n'est plus alors à l'élève de s'adapter, ce qui correspond à la vision de la loi sur l'intégration, mais à la structure scolaire elle-même de s'adapter pour permettre la réussite de chacun ¹²

La visée inclusive se situe donc bien dans ce changement de perspective. Il est important de noter la différence qui est faite avec le concept d'intégration, qui est entendu dans le sens mathématique de « faire entrer dans un ensemble » et qui, de fait, suppose qu'un groupe est *a priori* exclu et qu'il est à « faire entrer » dans un ensemble plus grand. L'inclusion pose comme principe que le groupe est déjà présent, et qu'il est à prendre en compte, et c'est là la différence radicale. L'inclusion scolaire est alors le reflet d'un enjeu également social, celui de l'accessibilité :

Le principe de l'inclusion sociale repose sur une participation totale à la vie sociale, donc sur l'accessibilité de chacune des institutions à tous. [...] Le principe d'accessibilité impose à la société le devoir de scolarisation de tous. [...] Pour la société et l'école, il n'est plus tellement question de s'ouvrir que d'assumer la responsabilité de sa diversité. »¹³

Pour autant, intégration et inclusion ne sont pas à opposer, mais à comprendre en complémentarité, car l'objectif poursuivi est le même : celui, *in fine*, de l'insertion des élèves dans la société.

12 VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY, Julien. *Op.cit.*, p. 27.

13 VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY, Julien. *Op.cit.*, p. 32.

Cette intégration sociale est bien un autre enjeu majeur, qui met en lumière, dans le cas des élèves allophones, un jeu de relations complexes, définies dans un « *triptyque Ecole-langue-intégration* »¹⁴ qu'il est nécessaire d'éclairer ici. Il s'agit en effet de la représentation selon laquelle l'intégration d'une personne étrangère passerait avant tout par la maîtrise de la langue. Il y a donc une norme linguistique du Français qu'il s'agit de « maîtriser » pour être « intégré ». Pour expliquer cette représentation, il faut introduire ici la notion de monolinguisme, très forte en France. Nathalie Auger, par un léger rappel historique, éclaire cette idée :

La situation française a cette particularité quasi unique d'avoir instauré un monolinguisme dès la Révolution Française en « réussissant » l'éradication des autres langues ou variations régionales notamment grâce à l'École et à l'expansion coloniale. Une forme de purisme et un sentiment de supériorité en a découlé, manifestés dans des structures telles que l'Académie Française. Il en résulte une idée très normée, voire des attitudes très normatives par rapport à la langue, une intériorisation très forte de la dévalorisation liée aux variations.¹⁵

De même, le ministre de l'Éducation Nationale, M. Jack Lang, en 2001, dans son discours d'ouverture lors de la journée d'étude consacrée à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés, met en exergue ce lien entre École et processus d'intégration par la langue, en prenant des exemples de témoignages d'anciens élèves « nouvellement arrivés » qui disent leur gratitude vis-a-vis de l'École :

Chez les plus anciens, l'écrivain Cavanna n'a pas de mots assez amoureux pour vanter sa chère "communale"; lui qui parlait piémontais à la maison va même jusqu'à dire que "la langue maternelle, au fond, c'est la langue de l'école". L'école en effet est bien ce creuset de l'intégration. [...] La langue, c'est bien en effet ce territoire sur lequel je me déplace, hors des frontières duquel je ne peux plus comprendre ni être compris. "On n'habite pas un pays, on habite une langue", disait Cioran, philosophe roumain de langue française [...] C'est dans cette langue, dorénavant, qu'il pourra pleinement accéder à sa nouvelle vie, que ses droits et ses devoirs seront désormais énoncés. Lui permettre d'être chez lui dans la langue française, c'est faire le pari généreux de son devenir citoyen. ».¹⁶

La langue française est donc présentée comme un facteur de cohésion nationale. L'intériorisation de cette norme langagière semble la garante de l'intégration. Nathalie Auger rappelle avec pertinence que le français n'a pas toujours été vécu comme le symbole de l'unité nationale :

N'oublions pas qu'avant la Révolution, le français était une variation parmi d'autres (jugée vulgaire par rapport au latin, par exemple) et que c'est grâce à son assise politique qu'elle s'est ensuite constituée comme attribut de l'élite sociétale.¹⁷

Cette situation de valorisation de la langue unificatrice et intégrative, même si elle est louable, stigmatise largement les variations linguistiques et le mélange des langues présentes dans le pays, en les

14 AUGER, Nathalie. *Elèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe.*, p. 42.

15 AUGER, Nathalie. *Op.cit.*, p. 42.

16 LANG, Jack. *Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues, Paris le 29 mai 2001.*

17 AUGER, Nathalie. *Op.cit.*, p. 40.

situant « en dehors » de la norme langagière dominante. Nathalie Auger rapporte les propos de Gabrielle Varro, qui vont en ce sens :

Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image [du mélange des langues] est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue.¹⁸

L'École joue donc un rôle fondamental dans le poids qu'elle fait peser sur les élèves allophones par rapport à l'acquisition de cette norme langagière. On le voit bien, ce triptyque *école-langue-intégration*, dévoile un champ de tensions dans le rapport enseignant-élève, car l'enseignant se trouve dans une situation contradictoire face aux élèves allophones : en tant que représentant de l'État, il se doit de faire vivre les valeurs de la République et donc de transmettre cette norme langagière du français, mais en même temps, il ne peut pas ne pas tenir compte du plurilinguisme de l'élève :

Les enseignants, qui face à leur manque de recours et aux instances politiques légiférant en faveur du monolinguisme scolaire, se sentent démunis devant cette diversité culturelle et linguistique des enfants. D'un côté le plurilinguisme en France constitue donc une question sociale et politique à laquelle est confrontée une grande partie de la société et de l'autre, elle représente un domaine d'action silencieux au sein même de l'institution qui serait la plus apte à développer ce débat. Ce paradoxe crée une situation scolaire particulière où la référence à la différence fait figure de préjugé et où la diversité est davantage considérée comme un implicite social que comme la base de l'action et des discussions au sein de l'institution. »¹⁹

Sans pousser plus loin ce débat, l'enseignant se confronte d'abord à une interrogation pratique : comment gérer cette diversité linguistique et culturelle au sein de la classe ?

1.2 Quelles stratégies pédagogiques ?

1.2.1 Gérer le plurilinguisme

Au sein du lycée J.V, les élèves de l'UPE2A viennent de diverses régions du monde : Afrique du Nord, Afrique Subsaharienne, Sri Lanka, Brésil, Portugal, Ukraine ou encore États-Unis. La classe rassemble donc des élèves très différents. Il est important de comprendre que cette situation de plurilinguisme juxtapose des langues et des cultures, qui sont implicitement marquées, dans le contexte scolaire, par un caractère inégalitaire. L'auteure Christine Hélot, apporte sur ce point une réflexion très intéressante, et met en lumière un paradoxe dans l'enseignement des langues en France :

D'un côté, des moyens importants pour que les élèves deviennent des citoyens multilingues, de l'autre une non reconnaissance des compétences multilingues de nombreux élèves. [...] Ces programmes sont encore marqués par une idéologie fortement monolingue qui entraîne à la fois une dévalorisation du bilinguisme

18 AUGER, Nathalie. *Op.cit.*, p. 40.

19 GOROVITZ, Sabine. *L'école en contexte multilingue: une approche sociolinguistique*, p. 41.

dans le cas des langues minorées et une survalorisation quand il s'agit des langues dominantes.²⁰

Elle pointe, en effet, la valeur accordée à certaines langues en dépit d'autres. Elle pousse son raisonnement plus loin en expliquant ce caractère inégalitaire à partir de la dichotomie entre un « bilinguisme d'élite » et un « bilinguisme de migrants ». Les langues européennes dominantes sont valorisées par la création de sections « européennes » ou « internationales » dans les cursus scolaires. Cette appellation leur donne un premier prestige. Mais il y a également une différence dans le traitement, car les élèves qui sont inscrits dans ces sections vivent ces deux langues (le français et la langue étrangère enseignée) comme complémentaires, et qui s'enrichissent l'une de l'autre. Au contraire, le bilinguisme des migrants concerne les minorités ethnolinguistiques, dont les deux langues n'ont pas le même statut, l'une est dominante, celle du pays d'accueil, et l'autre est dite « minorée », car associée au fait migratoire. Les deux langues sont donc dans une situation de concurrence parce que l'une est plus prestigieuse socialement que l'autre. Le rapport aux langues n'est donc pas du tout le même. Or, chez un enfant bilingue, ce rapport est capital :

Les enfants des élites ont rarement honte de leur langue, puisque leur connaissance de plusieurs langues est valorisée dans la famille, à l'école et dans la société. Par contre, un enfant issu de l'immigration peut avoir honte de la langue de ses parents, qui est associée à un contexte perçu négativement dans son entourage. Il est aussi soumis à une forte pression des autorités éducatives qui le poussent à acquérir la langue de l'école le plus rapidement possible et à comprendre qu'il n'y a pas de place à l'école pour la langue de la maison.²¹

C'est l'idée selon laquelle le bilinguisme serait pour certains une chance, et pour d'autres un handicap ou du moins un frein. Pour dépasser cette dichotomie, le Conseil de l'Europe propose, en 2001, dans le Cadre Européen Commun de Référence, de parler, non plus de compétence bilingue, mais de « compétence plurilingue » en se basant sur la notion de Gumperz en 1971 de « répertoire verbal »²². Il s'agit de considérer le bilinguisme non plus comme la maîtrise d'une ou plusieurs langues, mais bien comme une compétence de communication, à laquelle contribue toute expérience des langues et des cultures. L'individu dispose d'un répertoire verbal qui lui permet de communiquer langagièrement et d'interagir culturellement²³. On passe alors d'une logique de maîtrise à une logique d'interaction. Comme Christine Hélot le souligne dans son article, cette notion de compétence plurilingue permet de « réduire l'écart entre langues de statut minoré et langues valorisées par le système scolaire » parce qu'elle considère les différents types de compétences comme complémentaires.

Plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être imaginées pour gérer une telle situation d'hétérogénéité linguistique et culturelle. Christine Hélot rapporte par exemple l'expérience mise en place

20 HELOT, Christine, HOFFMANN, Elisabeth, SCHEIDHAUER, Marie-Louise, et al. *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre.*, p. 187.

21 HELOT, Christine, HOFFMANN, Elisabeth, SCHEIDHAUER, Marie-Louise, et al. *Op.cit.*, p. 190.

22 GUMPERZ, John J. *Language in Social Groups*.

23 CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*.

dans une école primaire de Strasbourg. L'école proposait trois dispositifs d'enseignement des langues : la LVE (anglais ou allemand), la langue et culture régionale (l'alsacien) et des langues et cultures d'origine (LCO : arabe, marocain, turc, portugais). Les enseignants ont voulu donner une place égale à toutes ces langues en plaçant ces enseignements sur le même créneau horaire du matin. Le choix était laissé aux familles d'inscrire leurs enfants dans une langue ou une autre. Leur objectif était d'offrir à tous les enfants l'enseignement de ces langues, « c'est-à-dire que les langues minorées ne seraient plus réservées aux enfants issus de l'immigration »²⁴ Cet objectif a été partiellement atteint, car malheureusement, même s'ils ont donné une visibilité aux langues minorées, cela n'a pas empêché les familles de choisir l'anglais en majorité. On voit donc bien que la valeur économique des langues pèse lourdement dans le choix des parents.

Un deuxième axe de réponse à cette diversité pourrait être envisagé par une pédagogie de l'interculturel. En effet, la notion d'interculturalité est absolument primordiale dans un contexte multilingue.

La démarche interculturelle n'est pas une comparaison entre deux cultures basée sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. Elle est une démarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes. [...] Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, l'apprenant est amené à rechercher les mécanismes d'appartenance à toute culture en prenant d'abord conscience que sa propre appartenance à la culture maternelle revêt un caractère ethnocentrique. Ce n'est que par le passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'Autre dans ses différences. Il est impossible d'accepter l'Autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences, c'est cela qui caractérise une « conscience interculturelle ». ²⁵

Cette définition de la démarche interculturelle montre bien qu'il s'agit, non pas de tomber dans la comparaison des cultures par des stéréotypes dangereux, mais avant tout de développer la confiance en soi et de créer du lien, en faisant émerger le dialogue et l'échange. Cette didactique, en se centrant sur leur expérience antérieure et sur la connaissance de leur culture, loin d'être un handicap, devient une source de motivation et favorise l'envie de s'exprimer. La situation de classe devient un espace d'échange qui favorise l'interaction non seulement entre enseignant/élèves, mais aussi entre élèves/élèves.

Nous avons pu expérimenter cette démarche dans le cadre de notre projet avec les élèves allophones, lors d'une séance pédagogique, où il s'agissait d'échanger autour de souvenirs de cinéma. Les élèves étaient amenés à raconter oralement un souvenir de cinéma dans leur pays et ensuite à évoquer les différences qui les avaient marquées dans leur expérience du cinéma en France. Chacun a ainsi pu exprimer un avis, poser des questions aux autres et la séance est réellement devenue un temps d'échange libre qui a favorisé le dialogue entre les élèves.

24 HELOT, Christine, HOFFMANN, Elisabeth, SCHEIDHAUER, Marie-Louise, et al. *Op.cit.*, p. 201.

25 WINDMULLER, Florence. *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*, p. 20.

Cette didactique de l'interculturel, utilisée en FLE, est souvent mal connue des enseignants, faute de formation. Pourtant, cette centration sur le sujet, par la prise en considération de son altérité et de son parcours antérieur, répond parfaitement aux besoins des élèves allophones, qui sont dans une démarche de construction identitaire.

Tout individu doit pouvoir ressentir son appartenance à un groupe, il s'agit du besoin de fusion et inversement il doit être capable de se distinguer comme individu singulier du groupe, besoin de différenciation. Sur le plan de la relation pédagogique, c'est dans le besoin de fusion que l'individu apprendra à se centrer sur des activités collectives et dans le besoin de différenciation qu'il apprendra à se décentrer. C'est dans l'alternance entre des temps de centration et de décentration que les représentations et les connaissances des élèves évoluent, contribuant ainsi à la construction identitaire.²⁶

On le voit, les élèves allophones constituent des groupes classe très hétérogènes du point de vue linguistique et culturel. Cependant, ils ne sont pas uniquement des langues et des cultures, ils sont avant tout des adolescents à part entière, en pleine construction d'eux-même, tout comme leurs camarades français. Si la pédagogie de l'interculturel répond à la gestion de la diversité linguistique, quelle réponse apporter pour la gestion de l'hétérogénéité des profils ?

1.2.2 Gérer l'hétérogénéité des profils

Cette question de la diversité des élèves n'est pas nouvelle en pédagogie. Elle se pose depuis toujours, mais ce n'est qu'à partir du XX^{ème} siècle, sur les travaux de quelques précurseurs comme Parkhurst, Wahsburne, Dottrens ou encore Célestin Freinet, que les réponses de l'institution ont pu se construire. Ces travaux reposent sur l'idée de l'individualisation de l'enseignement, aujourd'hui convoquée, depuis les années 1970, sous les notions de « pédagogie différenciée » ou de « différenciation pédagogique ». ²⁷ Bruno Robbes expose de manière très efficace en 2009, les héritages multiples de la pédagogie différenciée, dont celui incontournable de la psychologie des apprentissages avec les postulats fondateurs de Burns ²⁸ qui place l'élève au centre du système. Mais il rappelle également les propos de Philippe Perrenoud ²⁹ qui expliquent que l'enseignant effectue de fait une différenciation entre les élèves dans sa pratique quotidienne :

Il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant : le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler. La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment. ³⁰

26 AUGER, Nathalie. *Op.cit.*, p. 70-71.

27 LEGRAND, Louis. *La différenciation dans l'enseignement*.

28 BURNS, Richard W. *Methods for individualizing Instruction*.

29 PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*.

30 ROBBES, Bruno. *La pédagogie différenciée*.

Cette différenciation ne peut pas, en effet, se baser sur des critères socio-affectifs et se doit d'être pensée objectivement. Philippe Mérieu propose de voir deux grands courants théoriques qui fondent cette différenciation, et qui en dévoile les principales problématiques. Si la finalité est bien la même, celle que, par des chemins adaptés, tous les élèves puissent s'approprier les mêmes savoirs, Meirieu observe que la gestion de ces différences peut s'organiser selon deux principes :

[...] le principe que j'appellerai du « diagnostic a priori » et celui que je nommerai de « l'inventivité régulée ». Alors que dans le cas du diagnostic a priori, l'information est considérée comme contenant en germe, en quelque sorte, la remédiation, dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets. Dans le premier cas, l'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions ; dans le second cas, il prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira.³¹

Philippe Meirieu expose donc une opposition de modèle : le « diagnostic a priori » propose de rationaliser l'observation psychologique de l'élève, auquel il pourra pallier avec des scénarios pensés d'avance et qui fonctionnent à coups sûrs. Au contraire, le modèle de l'« inventivité régulée » rejoint le concept de « besoins particuliers » qui propose des solutions adaptées à l'élève à un moment donné de sa scolarité, et qui ne repose pas sur sa nature d'individu, mais bien sur son besoin ponctuel. Meirieu conclut ce raisonnement en proposant une métaphore significative :

[...] on pourrait dire que s'opposent ici une pensée de la différenciation « fermée » et une pensée de la différenciation « ouverte ».³²

La « différenciation ouverte » est donc clairement la voie retenue par Meirieu, et semble être une des réponses les plus appropriées à la gestion de la diversité des élèves.

Cette diversité, nous avons pu l'appréhender au cours de nos séances avec les élèves allophones du lycée J.V. En effet, à plusieurs reprises, nous avons pu constater que les élèves avançaient à des rythmes différents pour le même exercice proposé. Certains avançaient très rapidement, tandis que d'autres prenaient plus de temps. Nous avons pu ressentir la difficulté des enseignants à gérer des groupes classes hétérogènes. Pour remédier à cette difficulté, nous avons d'abord tenté de proposer des exercices avec des niveaux de difficulté différents en fonction des observations que nous avons pu faire (modèle du « diagnostic à priori ». Mais nous nous sommes rapidement aperçus que ce n'était pas la bonne solution car cela stigmatisait les élèves en fonction de leur niveau, et ne faisait qu'accroître les inégalités entre les élèves. Nous avons donc tenté de mettre en place une stratégie de différenciation « ouverte » ou le modèle de l'« inventivité régulée ». Nous avons proposé aux élèves de réaliser la même production finale, avec les

31 MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*

32 MEIRIEU, Philippe. *Op.cit.*

mêmes attendus, mais en leur laissant le temps d'avancer à leur rythme. J'ai assuré un accompagnement plus soutenu à ceux qui en avaient besoin et j'ai laissé une plus grande autonomie aux autres, mais tout en les accompagnant aussi. Au terme du projet, chaque élève a pu réaliser la production demandée et la présenter devant le groupe classe, ce qui a favorisé leur cohésion et les a valorisés dans leurs capacités. Ce que nous avons pu observer, c'est que la communication entre pairs était fondamentale dans la cohésion du groupe et permettait à ceux qui avançaient moins vite de se sentir intégrés et valorisés. Par exemple, lors de l'appropriation de l'outil *Piktochart* pour réaliser une infographie, les plus avancés sont spontanément allés aider ceux qui en avaient besoin. Et en fonction de la tâche, ce n'était pas toujours les mêmes élèves qui étaient en avance, ce qui a permis de véritables échanges de compétences entre les élèves eux-mêmes.

La relation pédagogique, que nous avons pu établir avec ces élèves, nous a amenés à nous questionner sur le positionnement propre du professeur-documentaliste. A-t-il une relation spécifique, différente de celle des enseignants de discipline, avec ces élèves ? Si oui, quelle est-elle ?

1.3 Le positionnement du professeur-documentaliste

Répondre aux besoins éducatifs particuliers, nous l'avons vu, c'est avant tout adapter sa posture d'enseignant. En ce qui concerne le professeur-documentaliste, il possède en outre des missions propres, qui sont définies dans la toute nouvelle circulaire de mission, parue le 28 Mars 2017 ³³. Elle s'organise autour de trois axes essentiels : la formation à une culture de l'information et des médias, l'organisation des ressources documentaires, et l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel. Comment le professeur-documentaliste peut-il adapter sa posture au sein de ces trois missions pour répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones ?

1.3.1 Adapter la didactique info-documentaire

L'action du professeur-documentaliste s'inscrit dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information. Son objectif est d'amener les élèves vers l'« acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information » ³⁴. Cela signifie que son action est avant tout pédagogique, autant qu'un enseignant de discipline. A ce titre, l'adaptation de sa posture d'enseignant en pratiquant une pédagogie différenciée reste une bonne réponse, quel que soit l'enseignement à délivrer, qu'il soit disciplinaire ou non. Mais l'enseignement des apprentissages info-documentaires, de par sa nature transversale, est particulièrement propice pour la mise en place d'un enseignement individualisé. Le professeur-documentaliste adopte naturellement une posture d'accompagnement lors de la mise en activité des élèves. La difficulté qu'il peut éprouver face à des élèves allophones n'est donc pas dans sa posture d'enseignant, mais dans le choix et

33 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Les missions des professeurs-documentalistes*

34 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Op.cit.*

l'organisation de sa didactique. C'est la question de la progression des apprentissages qui est difficile. En effet, si pour les élèves français, la progression se fait de la sixième à la terminale, pour les élèves allophones, la situation est différente. Ils arrivent souvent en cours d'année, et ne bénéficient du dispositif de l'UPE2A que sur deux ans seulement. L'enjeu de leur faire acquérir ou rattraper les mêmes connaissances que leurs camarades français, afin qu'ils puissent être égaux en sortant du dispositif, est donc grand. Notre tentative de réponse est bien l'objet et la motivation de cette étude. Nous avons pu proposer une progression des apprentissages info-documentaires dans notre projet, que nous détaillons dans l'annexe 6 de cette étude.

1.3.2 Adapter l'organisation des ressources documentaires

Répondre aux besoins spécifiques des élèves allophones passe également, pour le professeur-documentaliste, par l'adaptation des ressources documentaires. La présence d'un dispositif UPE2A au sein d'un établissement scolaire doit venir faire écho dans la gestion des ressources du CDI. L'organisation des ressources est à penser non seulement à destination des élèves, mais aussi à destination des enseignants. Par exemple, cela peut passer par une politique d'acquisition adaptée : l'achat de dictionnaires bilingues, l'achat d'ouvrages en français facile, l'achat de manuels de FLE ou encore de ressources audiovisuelles comme les DVD pour servir de support aux enseignants. Cela pourrait aussi passer par la mise à disposition de ressources numériques ciblées, dans un onglet dédié sur le portail Esidoc par exemple : des jeux sérieux pour inviter les élèves à progresser de manière ludique dans leur maîtrise de la langue française, des liens vers des ressources pédagogiques dédiées pour les enseignants de FLE, ou bien des liens vers des contenus audiovisuels comme ceux de FranceTV Education³⁵ ou de TV5Monde³⁶ qui proposent d'excellents supports sur une grande diversité de sujets.

Au lycée J. V., le dispositif UPE2A est très récent puisqu'il n'existe que depuis la rentrée 2015. Le CDI n'a pas encore pu élaborer une réelle offre adaptée à ce public. Lors de notre stage, nous avons pu amorcer un sondage des besoins auprès de l'enseignante de FLE responsable. Certaines ressources numériques ont été mises à disposition des élèves via un blog³⁷, que l'enseignante utilise dans l'objectif de valoriser les actions de la classe. Ce blog constitue une base intéressante pour élaborer une offre de ressources adaptée. Pour compléter ces ressources, nous avons proposé une liste d'acquisitions d'ouvrages pour le CDI afin que les élèves puissent trouver des ressources papier en complément (cf ANNEXE 10). L'organisation des ressources numériques pourrait faire l'objet d'une collaboration avec l'enseignante de FLE afin de compléter son offre et lui donner une meilleure cohérence d'ensemble.

35 <http://education.francetv.fr/>

36 <http://apprendre.tv5monde.com/>

37 <http://blog.ac-versailles.fr/upe2alyceejulesverne/index.php/>

1.3.3 Renforcer la médiation culturelle

Le dernier levier sur lequel le professeur-documentaliste peut agir pour répondre aux besoins des élèves allophones est celui de la médiation culturelle. En effet, proposer des ressources documentaires adaptées est indispensable, mais proposer des actions d'incitation à la lecture, et de découverte culturelle l'est tout autant pour faire vivre les ressources, et amener les élèves à se les approprier. Un élève allophone, parce qu'il est en phase d'apprentissage de la langue, a d'autant plus besoin d'être incité à la lecture pour appréhender les mots et la culture française. L'ouverture culturelle fait partie intégrante des missions du professeur-documentaliste, et à ce titre, il est un acteur privilégié pour répondre aux besoins de ces élèves. Par exemple, on peut imaginer des actions telles que l'élaboration de tables thématiques, en lien avec l'enseignement de FLE qu'ils reçoivent. Cela peut également passer par la création de clubs ou d'ateliers autour de la lecture, qui ne seraient pas exclusivement réservés aux élèves allophones, et qui pourraient ainsi les faire échanger avec d'autres camarades maîtrisant la langue française. Cela passe enfin par l'organisation de sorties scolaires dans les établissements culturels tels que les médiathèques, les musées, les cinémas ou les théâtres.

Lors de notre stage, nous avons pu accompagner à plusieurs reprises les élèves de l'UPE2A dans des sorties au Cinéma dans le cadre du dispositif *Lycéens au cinéma*, et au théâtre dans le cadre d'une sortie organisée par les professeurs de lettres. Ces sorties ont été l'occasion pour nous d'observer les élèves dans leur appropriation de cette expérience culturelle. Nous avons pu constater qu'elle favorisait l'échange entre les élèves et renforçait la cohésion du groupe classe. La médiation culturelle constitue donc un axe fort du positionnement du professeur-documentaliste dans la réponse aux besoins des élèves allophones. Forts de ces observations, nous avons souhaité fonder notre projet sur cet axe culturel en proposant la mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) pour les élèves allophones.

2. Le PEAC : quels apports pédagogiques pour des élèves allophones ?

2.1 Origines et enjeux du PEAC

2.1.1 Survol historique de l'EAC

Pour comprendre les enjeux de l'éducation artistique et culturelle, il est intéressant de revenir rapidement sur ses origines. Si l'art existe depuis la préhistoire, son introduction à l'école est beaucoup plus tardive et ne commence qu'au Moyen-âge :

« L'introduction de l'art dans les enseignements relève d'une intention politique, qui se formule de façon tout à fait diffuse dans les premières écoles situées autour des cathédrales, des monastères et des abbayes au premier millénaire. Ces structures véhiculèrent quelque chose de tout à fait important : la volonté d'éduquer tout entièrement le chrétien et l'homme. [...] Les premières écoles ont eu alors pour mission

d'enseigner à la fois la doctrine religieuse et la culture. »³⁸

Dès l'origine, il y a ainsi un projet éducatif qui porte en lui la volonté de former l'Homme tout entier en l'ouvrant à la fois sur la culture sacrée et sur la culture profane. Le Moyen-Age voit se développer des grands centres de culture et d'enseignement, avec une dimension culturelle des savoirs. A la Renaissance, l'artiste change de fonction sociale et accède au statut d'intellectuel, ce qui imprègne fortement la conception de l'enseignement de l'art. Les premières Académies d'art apparaissent.

Les académies « qui se développèrent vers 1535, et jusqu'au XVII^{ème} siècle étaient investies d'un rôle de formation intellectuelle, artistique et culturelle. [...] C'est au sein de cette fonction moderne des Académies, définies comme des « institutions officielles conçues pour la promotion de de la science ou de l'art » que se trouve l'inspiration première de l' « éducation artistique et culturelle » contemporaine. »³⁹

L'enseignement de l'art reste dans ces Académies jusqu'au XIX^{ème} siècle, même si « la réflexion philosophique des Lumières élabora les bases théoriques de la conception contemporaine de l'éducation artistique et culturelle »⁴⁰ avec le courant empiriste, porté notamment par le Britannique John Locke, qui promeut l'éveil par les sens. A partir du XIX^{ème} siècle, l'instruction publique, en pleine construction d'elle-même, et les bouleversements économiques dus aux progrès techniques et industriels, font émerger deux conceptions antagonistes de l'enseignement artistique, alors réduit sous la forme de l'enseignement du dessin :

D'une part le dessin comme objet technique, était inscrit dans le processus de maîtrise de la nature, parce qu'il constituait un moyen d'appréhender le monde selon les possibilités industrielles et techniques émergeant à cette époque. D'autre part, le dessin conçu comme objet artistique et dégagé de toute visée utilitaire s'harmonisait avec les conceptions traditionnelles de la formation cultivée destinée aux classes aisées.⁴¹

Les lois de Jules Ferry en 1882 fondent le projet éducatif de l'État qui souhaite avant tout rassembler et construire du lien social. L'idée de culture commune à transmettre à tous se fait jour.

Même si l'enseignement artistique fut introduit de façon très modeste dans l'Instruction publique obligatoire, l'école républicaine contribua au développement des conceptions et des idées de la politique contemporaine d'éducation artistique et culturelle.[...] Ils s'agissait également d'inscrire l'école au centre d'un projet politique de lien social, projet que la politique éducative de ces dernières décennies s'est efforcé de poursuivre.⁴²

Au XX^{ème} siècle, après la seconde Guerre Mondiale, dans la constitution de 1946 de la IV^{ème} République, sous l'influence du plan Langevin-Wallon pour la réforme de l'enseignement, est inscrit que chaque enfant et adulte a droit à l'égal accès à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. La

38 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma : enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, p. 26.

39 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 27.

40 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 29.

41 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 30.

42 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 32.

démocratisation de la culture s'affirmera dans les années 1960, sous l'action d'André Malraux et du premier Ministère des Affaires Culturelles.

La politique éducative de ces trente dernières années n'a cessé d'œuvrer [...] pour assurer l'homogénéité culturelle du public scolaire, nécessaire à la préservation du lien social. André Malraux aura, pour conséquence, fortement nourri le projet de démocratisation de la culture en affirmant la nécessité de « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français. ». ⁴³

Jack Lang, Ministre de la Culture en 1981, concrétisera ce projet en favorisant les financements de projets artistiques et culturels. En 2001, il établira, en collaboration avec Catherine Tasca, un plan sur cinq ans en faveur de l'éducation artistique et culturelle ⁴⁴. Ce plan instaure notamment la classe à projet artistique et culturel (PAC). En 2005, le Haut Conseil à l'Education Artistique et Culturelle est créé. ⁴⁵ En 2013, lors de la loi sur la Refondation de l'Ecole, cette dynamique de reconnaissance de l'EAC aboutit à la création des quatre parcours éducatifs, dont celui de l'éducation artistique et culturelle (PEAC) ⁴⁶.

2.1.2 Les objectifs du PEAC

On le voit, l'EAC s'est construite au fil des siècles, et la reconnaissance institutionnelle s'est accélérée ces dernières années pour aboutir en 2016 à une charte, qui donne une bonne visibilité des points essentiels de l'EAC aujourd'hui. (Cf ANNEXE 1). Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), repose, depuis 2013, sur trois axes majeurs ⁴⁷:

- **Fréquenter** : il s'agit de favoriser les rencontres des élèves avec les œuvres du patrimoine, avec les professionnels du monde artistique, et aussi avec les lieux culturels de son territoire, dans le but de cultiver leur sensibilité.
- **Pratiquer** : il s'agit d'amener les élèves à utiliser des techniques d'expression artistique, de les intégrer dans un processus de création, de les faire réfléchir sur leurs pratiques.
- **S'approprier** : Il s'agit d'apprendre aux élèves à exprimer une émotion esthétique et un jugement critique, de mettre en relation les différents champs de connaissances et de les amener à mobiliser leurs connaissances et leurs expériences pour arriver à la compréhension et à l'analyse des œuvres.

Ces trois axes permettent aux acteurs de l'EAC, et notamment les enseignants, de pouvoir donner un cadre cohérent à leurs projets. De même, l'institution met à leur disposition, depuis 2013, un outil de suivi, Folios, qui permet de rendre concret et visible, pour toute la communauté éducative ainsi que les

43 ARCHAT-TATAH, *Caroline. Op.cit., p. 33.*

44 DGESCO. *Le plan pour les arts et la culture à l'école.*

45 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle*

46 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Guide de mise en oeuvre du PEAC.*

47 EDUSCOL. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle.*

parents, les actions engagées avec les élèves. Folios est au service des quatre parcours éducatifs (avenir, citoyen, santé et PEAC). Il est à la fois un portfolio de documents et un portail d'accès à des ressources spécifiques pour chaque parcours. (cf ANNEXE 2)

Lors de notre projet avec les élèves allophones, nous avons naturellement choisi cet outil pour donner la possibilité aux élèves de formaliser et de valoriser les travaux réalisés pendant l'année. Il avait également l'avantage de pouvoir créer des groupes de travail intégrant des élèves de différentes classes, ce qui répondait parfaitement à la situation des élèves allophones. Enfin, cet outil permet d'individualiser le parcours de chaque élève et s'inscrit dans la continuité de sa scolarité. L'élève peut l'alimenter seul, en autonomie, selon ses propres expériences culturelles en dehors du temps scolaire. Cet outil, en tant que portfolio, permet aux élèves de les rendre acteurs de leurs apprentissages, ce qui est une source de motivation pour leur scolarité, et de valorisation personnelle.

Si nous avons bien compris l'importance et les bénéfices de l'EAC en général, il est maintenant temps de justifier notre choix autour d'un PEAC axé sur le cinéma en particulier.

2.2 Un PEAC autour du cinéma

2.2.1 Le dispositif *Lycéens et apprentis au cinéma* (LAAC)

L'opportunité d'appuyer notre projet de PEAC autour du cinéma nous a été donnée par le fait que l'établissement, dans lequel nous effectuions notre stage, participait au dispositif *Lycéens et apprentis au cinéma*. Ce dispositif, maintenant bien implanté dans le paysage de l'EAC, a été créé en 1993⁴⁸. Il est piloté par le Centre National du Cinéma et de l'image animée (CNC) et se décline pour le premier degré, *école au cinéma*, et pour le collège, *collège au cinéma*. C'est sous l'action de Jack Lang, Ministre de la Culture en 1981, que la mise en place d'un tel dispositif a pu prendre forme. C'est d'abord pour le collège que ce projet a été lancé, en 1984, puis pour l'école primaire en 1987, le lycée venant en achever le succès. En parallèle de ce dispositif, ce sont aussi les options cinéma-audiovisuel dans les lycées qui se sont développées.

L'objectif de ce dispositif est défini dans son cahier des charges, comme suit :

L'opération Lycéens et apprentis au cinéma, dispositif d'éducation artistique organisé dans un cadre d'exploitation cinématographique commerciale, propose en temps scolaire aux élèves et aux apprentis des lycées d'enseignement général, professionnel et agricole, publics et privés, et des centres de formation des apprentis (CFA) de découvrir au minimum 3 œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur attention dans les salles de cinéma et se constituer ainsi, grâce au travail pédagogique de sensibilisation artistique conduit par les enseignants et les partenaires culturels, les bases d'une culture cinématographique.⁴⁹

48 CNC. 1989 - 2009 - *Géographie de l'éducation au cinéma*

49 CNC. *Cahier des charges du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma*, p. 2.

L'objectif est donc triple : amener les élèves à fréquenter les cinémas, à découvrir les grandes œuvres du patrimoine cinématographique, et les initier à l'analyse filmique.

Lors de notre stage, nous avons pu assister à la présentation de la sélection pour l'année 2016-2017. Au lycée J. V., c'est l'équipe des enseignants de lettres qui est en charge du choix des films retenus pour l'exploitation pédagogique en classe avec les élèves. Elle a ainsi retenu trois films : *L'homme qui tua Liberty Valence* de John Ford, *Blow Out* de Brian De Palma, et *L'image manquante* de Rithy Panh. Dans notre projet, nous avons pu travailler avec les élèves allophones sur les deux premiers films, la projection du troisième film intervenant trop tardivement dans l'année scolaire pour pouvoir en faire l'exploitation et en rendre compte dans cette étude. Inscrire notre projet dans ce dispositif permettait d'intégrer les élèves allophones dans la dynamique de l'établissement, et de favoriser les échanges avec leurs camarades français autour des films. C'était également l'occasion de donner quelques repères de culture cinématographique afin d'élargir leur horizon culturel. Travailler sur le cinéma nous a également permis de nous documenter plus précisément sur la fonction éducative qu'il pouvait avoir, et qu'il est important de dévoiler ici, pour mieux comprendre les enjeux d'un dispositif comme celui de *Lycéens et apprentis au cinéma*.

2.2.2 La fonction éducative du cinéma

L'introduction du cinéma à l'école remonte aux années 1980 avec les politiques éducatives et culturelles déjà mentionnées. Cependant, il est intéressant de voir que la fonction éducative du cinéma remonte en réalité au début du XX^{ème} siècle et qu'elle n'a pas toujours eu l'unanimité auprès des enseignants.

Les qualités pédagogiques qui furent attribuées au cinéma reposaient sur la certitude que la vision d'un phénomène favorisait sa compréhension et sa mémorisation [...] Le cinéma scolaire, apparu au lendemain de la Première Guerre Mondiale, se substitua définitivement aux lanternes magiques et aux vues fixes jusque là utilisées par quelques enseignants.[...] Il provoqua de nombreux échos dans le mouvement d'éducation nouvelle de Freinet, qui le reconnut comme moyen pédagogique contribuant à l'ouverture documentaire sur le monde et l'éveil des consciences. [...] Malgré ces initiatives, l'introduction du cinéma dans les écoles resta marginale, car elle se heurta à de nombreuses réticences de la part des enseignants, attachés à l'idée que la projections de films à l'école pouvait réduire le désir de lire, rivaliser avec le langage et distraire plus qu'instruire les élèves. ⁵⁰

Petit à petit cependant, la dimension éducative du cinéma s'instaure dans les esprits, et notamment grâce à l'action des offices du cinéma éducateur.

Sa qualité éducative fut affirmée et soutenue par les Offices régionaux du Cinéma éducateur. Nées dans les années 1920 de la volonté de quelques militants engagés dans la lutte pour rivaliser avec les cinémas catholiques qui foisonnaient dans les campagnes françaises, ces associations régionales, dénuées de tout

50 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 35-36.

financement de l'État, défendaient le cinéma scolaire avec l'intention de promouvoir le progrès scientifique et humain ainsi que l'école laïque.⁵¹

La conception éducative du cinéma proposée par ces offices du cinéma éducateur consistait surtout à utiliser le cinématographe comme support à la leçon de l'enseignant, ou à diffuser des films pédagogiques et documentaires réalisés par des pédagogues. Ils utilisaient le cinéma essentiellement en tant qu'outil de diffusion. Cependant, en parallèle, une autre conception du cinéma se développe, portée notamment par la fondation Jean Vigot.

Elle envisageait le cinéma comme œuvre à part entière dans laquelle les enseignants pouvaient puiser ce qui peut correspondre à l'enfant à un moment donné de son évolution. Le cinéma était conçu comme un ensemble d'œuvres autonomes, dont la portée éducative résidait dans la qualité artistique des films.[...] Elle chercha à faire découvrir le cinéma du monde, à rendre visible les chefs-d'œuvre du muet et les classiques.⁵²

Cette vision promeut le cinéma en tant qu'art à part entière qu'il s'agit de mettre à la portée des élèves. C'est cette vision qui se retrouve aujourd'hui dans les politiques actuelles d'EAC. Si de nos jours les qualités pédagogiques du cinéma sont bien reconnues, quels bénéfices peuvent en retirer les élèves allophones ?

2.3 Les bénéfices du cinéma pour les élèves allophones

Au terme de nos recherches et de notre projet, nous avons pu recenser trois bénéfices essentiels que le cinéma pouvait apporter aux élèves allophones : un bénéfice culturel, social, et psycho-cognitif.

- **Le bénéfice culturel** : le cinéma, en tant qu'art, permet l'éveil à la culture. Il amène les élèves à développer leur sensibilité artistique. Ils apprennent à voir et à être spectateur.

Il est essentiel de faire prendre conscience aux adolescents que l'esprit de l'homme n'est pas exclusivement dédié à l'utilitaire. [...] Notre conscience, comme notre inconscient résonnent dans l'art. [...] L'éducation artistique [...] fait vivre un imaginaire.⁵³

Nous avons pu amener les élèves à expliciter leur imaginaire lors d'une séance de préparation au film *Blow Out*. Les élèves devaient, à partir de l'affiche, imaginer l'histoire du film. Chacun a pu faire travailler son imagination autour de ce film, ce qui a été riche d'échanges. De même, sur le premier film, *L'homme qui tua Liberty Valence*, c'est tout l'imaginaire du western qui a pu être travaillé.

- **Le bénéfice social** : C'est l'idée du cinéma fédérateur. Il est un art populaire qui rassemble et qui unit. Le projet éducatif de l'État repose en grande partie sur cette dimension, pour faire du cinéma un lien social fort permettant le partage et l'échange démocratique.

51 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 36.

52 LABORDERIE, Pascal. *Le cinéma éducateur laïque.*, p. 37.

53 GASPARD, Laurent. *Accompagner les lycéens vers le cinéma: éléments d'une pratique*, p. 101-102.

Le cinéma peut jouer un rôle éducatif [...] dans la mesure où, étant un objet d'échange, de communication, il permet d'ouvrir un espace de dialogue démocratique.⁵⁴

En effet, le cinéma, comme tout art, demande parfois une médiation, donc un besoin d'écoute et de parole. Chacun est amené à écouter l'autre, à exprimer son avis. Le cinéma apprend la tolérance et le vivre ensemble. Il participe à l'éducation citoyenne des élèves.

- **Le bénéfice psycho-cognitif** : Il découle des deux autres. Amener les élèves à parler autour des films, des imaginaires, c'est les amener à produire des efforts cognitifs et langagiers, qui leur permettent de se construire et de comprendre le monde.

La scolarisation du cinéma [...] est un processus qui permet de décontextualiser le film vu en salle, de le restituer dans le champ des savoirs et des productions humaines et de s'en ressaisir pour construire des significations générales et universelles qui permettent à l'élève d'inscrire son activité dans les questionnements qui traversent la culture et dans une temporalité qui dépasse le présent.⁵⁵

Les élèves apprennent à objectiver le film qu'ils ont vu, et cette capacité réflexive est une expérience constitutive au niveau de leur développement cognitif. Le cinéma permet de construire un autre rapport au savoir, et apparaît comme « une mise en forme de cette relation de l'Homme au monde. »⁵⁶

Les apports pédagogiques de l'EAC et du cinéma semblent donc une bonne réponse pour la transmission des apprentissages aux élèves allophones. Cependant, comment transmettre des apprentissages info-documentaires dans un tel contexte ? En quoi le cinéma et l'EAC en constituent-ils des leviers ?

3. Quels apprentissages info-documentaires dans un PEAC avec des élèves allophones ?

3.1 Le cinéma pour une approche médiatique

3.1.1 Le cinéma : un art, un média

Le choix du cinéma, s'il a d'abord été retenu par rapport au dispositif *Lycéens au cinéma*, se révèle également intéressant pour une approche médiatique. Le cinéma est un art, mais il est aussi un média, et à ce titre, il constitue le premier levier sur lequel des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information peuvent s'appuyer. Il a notamment été l'occasion, dans notre projet, d'aborder la notion de média. Les élèves allophones connaissaient le mot « média » mais ne savaient pas le définir exactement. Ils

54 CONDE, Michel, FONCK, Vinciane, VERVIER, Anne, et al. *A l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire.*, p. 179.

55 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 93.

56 ARCHAT-TATAH, Caroline. *Op.cit.*, p. 115.

ont pu nous citer différents médias, comme la radio, la télévision, internet, le presse...etc. Cela a été l'occasion d'enrichir leur vocabulaire avec le nom du public pour chaque média (les auditeurs pour la radio, les téléspectateurs pour la télévision...etc). Ensemble, nous avons cherché les points communs pour arriver à donner une définition de ce qu'est un média. Les élèves ont également pu apprendre que le cinéma diffusait les informations d'actualité à ses débuts, lorsque nous avons travaillé sur l'histoire du cinéma. De même, nous avons pu aborder la notion de point de vue et d'intention lorsque nous avons abordé le travail du réalisateur et du montage dans un film. Malheureusement, le temps limité du projet n'a pas permis d'approfondir plus cette approche médiatique. Néanmoins, cela leur a donné quelques éléments d'analyse, qui leur serviront dans la suite de leur scolarité.

L'approche médiatique du cinéma a davantage portée sur l'aspect culturel que le cinéma pouvait dégager. Si les films diffusent une intention de l'auteur à travers les techniques de réalisation, ils diffusent également des éléments de culture d'un pays, d'une société ou d'un environnement.

3.1.2 Le cinéma : un média culturel

En effet, le cinéma reflète un univers, dans lequel la culture est omniprésente. Par exemple, lorsque nous avons travaillé sur le film de John Ford *L'Homme qui tua Liberty Valance*, c'est toute la culture américaine du western que nous avons pu aborder. Les élèves allophones ne connaissaient pas du tout ce qu'était un western. Ils ont appris les différents éléments du genre du western comme les lieux, les personnages archétypaux, les objets symboliques...etc. Tous ces éléments ont été rassemblés dans une carte mentale, construite collectivement en classe. (Cf ANNEXE 3). Nous leur avons également proposé, via l'outil Folios, des jeux, réalisés avec le site de *Learningapps*, autour de ce thème, afin qu'ils puissent s'approprier ces éléments de manière ludique.

Nous avons exploité ce levier culturel du cinéma en les faisant travailler sur les cinémas du monde, et plus particulièrement sur celui de leur pays. Nous leur avons présenté, sous la forme d'une infographie, les différents éléments représentatifs des cinémas de plusieurs pays. Ils ont appris que le cinéma faisait partie de l'industrie culturelle d'un pays. Nous leur avons ensuite demandé de choisir un film de leur pays afin qu'ils puissent le présenter à la classe. Ce travail leur a permis de découvrir le cinéma de leur pays, que certains ne connaissaient pas, tout en les faisant travailler sur leur expression écrite et orale (Cf ANNEXE 4).

3.2 La démarche projet pour créer des entrées pédagogiques info-documentaires

3.2.1 La pédagogie de projet comme support d'apprentissages

La pédagogie de projet est avant tout l'héritage du courant de la pédagogie nouvelle de la fin du XIX^{ème} siècle et du XX^{ème}. Gérard Barnier résume bien l'idée de la pédagogie nouvelle et active :

Celles-ci se caractérisent par la volonté de partir des besoins et des intérêts profonds des enfants, de les mettre en activité en recherchant le meilleur équilibre possible entre les sollicitations manuelles et intellectuelles, de favoriser leur créativité. Dans cette école nouvelle, le maître n'est plus simplement celui qui enseigne par transmission de savoirs mais celui qui fait agir l'élève, qui mobilise son activité, qui l'accompagne dans ses efforts.⁵⁷

La posture de l'enseignant, dans cette pédagogie, correspond à la posture naturelle d'accompagnant du professeur-documentaliste. Pour Roger Cousinet, c'est bien dans cette posture d'accompagnement et en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages, que le savoir se transmet :

Le maître, ayant accepté la transformation pédagogique à laquelle cette nouvelle conception l'invite, n'est plus astreint à cette tâche pénible qui consiste à transmettre son savoir à des écoliers qui ne sont pas disposés à le recevoir pour les raisons que j'ai dites [...] Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage... Les élèves trouvent une aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir.⁵⁸

C'est cette pédagogie qui constitue le second levier sur lequel nous avons pu nous appuyer pour faire passer des apprentissages info-documentaires auprès des élèves, sans qu'ils s'en rendent forcément compte. Le projet que nous avons proposé aux élèves allophones est celui d'un exposé sur le cinéma de leur pays. Ils ont pu suivre toutes les étapes de la recherche documentaire : définition du besoin d'information, recherche, sélection/évaluation, traitement et mise en forme. Le document de collecte, que nous leur avons proposé, les a aidés dans cette recherche (Cf ANNEXE 5). Cette démarche projet leur a permis d'apprendre bien mieux, que si cela avait été mené sous forme de cours magistral classique.

3.2.2 Créer des entrées pédagogiques info-documentaires

Sur l'ensemble du projet, les élèves ont été amenés à travailler sur de nombreuses compétences info-documentaires. Recensées sous la forme de capacités (C) et d'attitudes (A) dans le socle commun, la répartition des compétences dans le projet a pu être rassemblée dans le tableau suivant :

<p>Séquence 1 : Culture, Diversité culturelle A2 : Développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat A3 : Sensibiliser aux différences culturelles et à la diversité culturelle C3 : Mobiliser ses connaissances en situation</p>	<p>Les élèves ont été amenés à citer les différents arts et lieux culturels dans lesquels s'exercent ou s'exposent ces arts, ce qui a mobilisé leurs connaissances, et leur a fait prendre conscience de la diversité culturelle. Une partie de la séance s'est déroulée en cours dialogué, ce qui a incité les élèves à s'exprimer oralement et à s'écouter les uns les autres.</p>
<p>Séquence 2 : Le genre du Western A7 : Cultiver une attitude de curiosité C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser</p>	<p>Certains ne connaissaient pas le genre du western, ce qui les a mis dans une attitude de curiosité, et pour ceux qui connaissaient, cela a été une source de motivation à s'exprimer. Des exercices de compréhension de texte ont été proposés, ce qui les a amenés à rechercher l'information dans le document et à la restituer dans</p>

57 BARNIER, Gérard. *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques*, p. 20

58 COUSINET, Roger. *Une pédagogie de l'apprentissage*.

	leur réponse.
Séquence 3 : Le film <i>L'homme qui tua Liberty Valance</i> C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	Les élèves ont été amenés à rédiger le résumé de l'histoire du film, à partir de ce qu'ils avaient compris, et aussi à partir des documents de séances proposés.(questionnaire et textes)
Séquence 4 : Histoire du cinéma A7 : Cultiver une attitude de curiosité C1 : Utiliser des dictionnaires imprimés ou numériques C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	Les élèves ont été sensibilisés à la naissance du cinéma et aux étapes importantes de son développement. Ils ont dû répondre à des questions de compréhension de texte. Cela les a amenés à utiliser des dictionnaires pour rechercher les termes dont ils avaient besoin.
Séquence 5 : Les cinémas du monde C4 : S'informer, se documenter C7 : Être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	Les élèves ont pu être sensibilisés à la notion de média. Une définition a été construite collectivement. Ils ont également dû choisir un film de leur pays et le présenter à la classe, ce qui les a amenés à effectuer des recherches documentaires et à les restituer sous la forme d'un texte rédigé, qu'ils ont lu à voix haute.
Séquence 6 : Parler d'un film, <i>Blow Out</i> A2 : Développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	Les élèves ont été invités à s'exprimer suite à la projection du film : raconter le film, ce qui les a marqué, ce qu'ils ont aimé ou pas...etc Les élèves ont aussi été sensibilisés aux étapes de fabrication d'un film et aux différents métiers du cinéma, notamment l'ingénieur du son, métier du personnage central du film de <i>Blow Out</i> . Les élèves ont réalisé une carte mentale individuelle sur les différents éléments du film, ce qui leur a permis de prendre en main l'outil Framindmap.
Séquence 7 : Réaliser une infographie A3 : Sensibiliser aux différences culturelles et à la diversité culturelle A6 : Développer une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs A8 : Prendre conscience de ses droits et devoirs C2 : Donner des informations, s'informer C4 : S'informer, se documenter C8 : S'appuyer sur des méthodes de travail C10 : Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	Cette séquence est celle de la réalisation de l'exposé, sous forme d'infographie, sur le cinéma de leur pays. Ils ont suivi toutes les étapes de la recherche documentaire à l'aide d'un document de collecte. Ils ont pris en main l'outil Piktochart pour réaliser l'infographie. Une sensibilisation aux droits de l'image leur a été faite en leur présentant le site <i>Pixabay</i> , et en leur indiquant comment rechercher des images libres de droits avec le moteur de recherche Google.
Séquence 8 : Raconter un souvenir de cinéma A2 : Développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat A3 : Sensibiliser aux différences culturelles et à la diversité culturelle A9 : Développer le respect de soi, des autres, de l'autre sexe, de la vie privée C2 : Donner des informations, s'informer	Chaque élève a rédigé sur un padlet commun, un souvenir de cinéma, en France ou dans son pays. Le souvenir a été lu à haute voix et a donné lieu à des questions et des échanges entre élèves. Ils ont pu s'exprimer sur les différences entre les cinémas de leur pays, et sur ce qui les a marqué dans le cinéma en France.

Globalement, les élèves ont pu travailler essentiellement sur leur capacité à synthétiser l'information et à la restituer sous une forme travaillée. Ils ont été sensibilisés à plusieurs outils numériques comme *Framindmap* pour les cartes mentales, *Piktochart* pour les infographies ou encore *Padlet* pour rassembler et exposer l'information. Ces outils leur serviront pour la suite de leur scolarité, notamment en

classe de première pour les TPE. Finalement, le cinéma a été autant objet d'enseignement que support à l'enseignement, en donnant lieu à de multiples activités autour de ce thème, et a réellement été un vecteur dans l'apprentissage des compétences info-documentaires.

3.3 Progression des apprentissages et difficultés rencontrées

3.3.1 Conjuguer les apprentissages info-documentaires et langagiers

La progression des apprentissages dans un tel projet n'a pas été facile et elle a sans cesse évolué au cours du déroulement des séances. La version finale constitue l'annexe 6 de cette étude. A l'issue du projet, le rapport entre les apprentissages info-documentaires et les apprentissages culturels et langagiers apparaît assez équilibré et pertinent, même si certains apprentissages info-documentaires peuvent paraître redondants, comme la capacité à synthétiser l'information qui revient assez souvent. En réalité, il s'agit d'un exercice très difficile pour les élèves car cela leur demande une capacité d'abstraction et de recul sur l'information, qui nécessite du temps et de la pratique pour une acquisition solide. Enfin, certaines séquences, notamment celles sur les cinémas du monde et sur l'infographie, contenaient à l'origine moins de séances, mais le rythme des élèves dans la réalisation des activités et aussi les soucis techniques de connexion internet ont nécessité des ajustements permanents sur cette progression et ont sollicité une capacité d'adaptation dans notre posture d'enseignant.

Le cinéma a réellement permis de pouvoir associer des objectifs à la fois culturels, langagiers et info-documentaires, ce qui n'était pas gagné d'avance au début du projet. C'est cette cohérence des objectifs qui donne finalement lieu à la cohérence globale du projet.

3.3.2 Les difficultés rencontrées

Un projet de PEAC, tel que celui-ci, occupe une grande partie de l'année scolaire, et n'est pas simple à élaborer. Plusieurs difficultés ont pu être rencontrées au cours du projet. Elles peuvent s'organiser en trois catégories :

- **Les difficultés pédagogiques** : Il s'agit en effet de la difficulté à estimer le rythme auquel les élèves vont avancer pour établir la progression des séances du projet, et de la difficulté à estimer le niveau et les capacités des élèves, afin de concevoir des exercices et des activités appropriés. Ces difficultés proviennent d'une part du manque d'expérience dans le métier d'enseignant, expérience qui permet d'avoir une plus grande expertise dans cette capacité d'évaluation, et d'autre part de la méconnaissance de ce public d'élèves, ce qui, au fur et à mesure de l'année, a pu évoluer. Ce qui a également été difficile, pédagogiquement, était de répondre correctement à l'hétérogénéité des profils et des niveaux. Certains élèves étaient de niveau A2 et d'autre de niveau B1. La proposition

d'activités communes n'a pas été facile à élaborer, et a constitué l'essentiel de notre questionnement pédagogique tout au long de ce projet. Enfin, une des difficultés pédagogiques que nous avons rencontrée et qui a également fait travailler notre questionnement pédagogique, était de conjuguer des apprentissages info-documentaires et des apprentissages culturels et langagiers dans une même séance, à chaque fois. Ce travail a demandé une forte collaboration avec l'enseignante de FLE, afin de rester en cohérence pour les élèves, avec les progressions langagières de ses heures d'enseignement en dehors du projet cinéma. Le fait d'avoir des objectifs multiples a parfois conduit à ce que le travail soit moins approfondi dans tel ou tel apprentissage, les séances apparaissant souvent courtes pour mener à bien tous ces objectifs. Si le projet était à refaire, c'est le point sur lequel nous modifierions certainement notre approche.

- ➔ **Les difficultés techniques** : Au cours de ce projet, la difficulté technique majeure qui a pu être rencontrée, est celle de la connexion internet. En effet, la qualité médiocre du réseau de l'établissement conduit trop souvent à des difficultés de connexion et à une lenteur de débit, qui rend vraiment difficile la réalisation d'activités numériques avec les élèves, et qui fait perdre beaucoup de temps ! Par exemple, la première séance de travail sur l'infographie n'a pas du tout été efficiente car les élèves ont pris presque toute l'heure à essayer de se connecter au site *Piktochart* et de se créer un compte, ce qui en temps normal ne doit pas dépasser un quart d'heure. Cette lenteur de connexion constitue donc un réel handicap dans l'avancée du projet. Enfin, il y a également eu une panne du vidéoprojecteur, qui a occasionné un remaniement dans l'organisation d'une des séances, mais qui n'est pas aussi importante que la difficulté de connexion internet.
- ➔ **Les difficultés de calendrier** : Les difficultés de calendrier concernent essentiellement les dates des projections des films du dispositif *Lycéens au cinéma*, qui ont été connues au fur et à mesure de l'année. Il a donc fallu intégrer les séances de préparation au film au milieu de notre progression, ce qui a parfois coupé la cohérence dans le projet. Par exemple, la séance sur l'histoire du cinéma était à l'origine prévue en 2^{ème} séance du projet, mais la projection du film de John Ford sur *L'homme qui tua Liberty Valance*, nous a obligé à travailler sur le western et le film avant de faire l'histoire du cinéma, alors que l'inverse aurait été plus logique pour les élèves. Les difficultés de calendrier a donc été un élément de difficulté qui est venu bousculer la progression de notre projet. Le manque de temps et de séances qui s'est ressenti à la fin du projet est également venu de certaines absences dues à des réunions de bassin ou des jours fériés.

Globalement, les difficultés rencontrées ont permis d'acquérir de l'expérience et de prendre la mesure de la complexité à mener un projet du début à la fin. Elles ont également permis d'acquérir une capacité d'adaptation et de remise en question de la posture d'enseignant.

Conclusion

Arrivée au terme de ce projet, il nous paraît important de rappeler les éléments clés de cette réflexion et d'en exposer les bénéfices retirés. Partie du constat de la richesse linguistique et culturelle des élèves allophones, cette réflexion nous a amenés, dans un premier temps, à interroger plus précisément le positionnement du professeur-documentaliste : Quel accueil peut-il offrir à ces élèves allophones ? Quelle posture peut-il adopter ? Quelles réponses pédagogiques peut-il apporter à leurs besoins éducatifs particuliers ? Les recherches menées, mais aussi et surtout la pratique sur le terrain pendant le stage, ont permis d'apporter des réponses à ces questionnements. En effet, le professeur-documentaliste, de par la pluralité de ses missions, se trouve dans une position privilégiée pour répondre aux besoins des élèves allophones. Ses réponses pédagogiques se placent sur plusieurs axes : d'abord au niveau de la gestion des collections, il peut proposer une offre documentaire adaptée, en travaillant en collaboration avec l'enseignant responsable de l'UPE2A pour la politique d'acquisition du CDI. Puis au niveau de l'ouverture culturelle, renforcer cette posture de médiateur auprès des élèves allophones, en leur proposant des actions d'incitation à la lecture ciblées et adaptées. Enfin, au niveau pédagogique, adapter sa posture d'enseignant en privilégiant une pédagogie différenciée et une pédagogie de l'interculturel.

Dans un second temps, ce projet nous a permis d'interroger les apports pédagogiques de l'éducation artistique et culturelle, et de réfléchir plus précisément en quoi le PEAC pouvait se révéler un vecteur pour les apprentissages info-documentaires auprès des élèves allophones. Ce qui apparaît au terme de cette étude, c'est que les apports de l'EAC sont multiples et riches. Ils répondent parfaitement aux besoins des élèves allophones car, à travers la rencontre avec l'art, c'est une rencontre de l'Autre, de l'altérité, à laquelle les élèves sont invités. Cela leur fait particulièrement échos en facilitant leur construction identitaire par des phases de centration et de décentration sur eux-mêmes, sur leur culture et leur langue. C'est en passant par la découverte de l'Autre qu'ils se découvrent eux-mêmes. Le cinéma en particulier, parce qu'il est un art populaire et facilement accessible, les amène d'autant plus à cette introspection constitutive. Le PEAC autour du cinéma s'est révélé un vecteur des apprentissages info-documentaires par plusieurs dimensions : d'une part par sa dimension de projet, il a permis d'instaurer une progression avec des recherches documentaires, amenant des points d'entrées pédagogiques essentiels ; et d'autre part par le choix du cinéma, qui a permis d'amener une dimension médiatique, autour de la notion de média, et de la question des intentions, des points de vue et de la fausse neutralité des médias.

A l'issue de ce projet, les objectifs langagiers, culturels et info-documentaires poursuivis ont pu être atteints. Au niveau langagier d'abord, le projet a permis de travailler sur le vocabulaire spécifique du cinéma : les techniques, les métiers, l'histoire, les genres...etc. Mais il a également permis de travailler sur le

vocabulaire de l'opinion, de l'émotion. Les élèves ont été amenés à exprimer leur point de vue sur les films, et à exprimer leurs ressentis suite aux projections. Ils ont aussi travaillé leur expression écrite en rédigeant les résumés des films, des textes de présentation d'un film de leur pays (Cf ANNEXE 4), et en rédigeant un exposé sur le cinéma de leur pays. (Cf ANNEXE 8). Au niveau culturel ensuite, les élèves ont pu être sensibilisés au cinéma de différentes manières : par la projection des films du dispositif *Lycéens au cinéma*, par des activités autour de l'histoire, des métiers et des techniques du cinéma, par la sélection et la mise à disposition de ressources sur le cinéma (reportage vidéo, jeux, sites internet), notamment via Folios. Enfin, au niveau info-documentaire, ils ont pu expérimenter toutes les étapes de la recherche documentaire, de la définition du besoin d'information à la mise en forme graphique, en passant par la sélection et l'évaluation des sources. Ils ont pu exercer leur capacité à synthétiser l'information et à la restituer de façon personnelle. Ils ont également été sensibilisés aux droits d'auteur et aux droits de l'image dans la réalisation de leur exposé. De plus, ils ont été formés à différents outils numériques comme *Piktochart*, ou *Framindmap*, qui leur serviront pour la suite de leur scolarité, notamment pour les TPE en classe de première. Ce projet les a réellement rendus acteurs de leurs apprentissages et a favorisé leur intégration au sein de l'établissement, en étant source d'échanges et de dialogues avec leurs camarades français.

Pour conclure, ce projet a été pour nous une source d'enrichissements sur le plan professionnel autant que sur le plan personnel. D'abord au niveau professionnel, nous avons pu apprendre à adapter notre posture d'enseignante pour répondre aux difficultés de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Nous avons pu aussi acquérir de l'expérience dans l'élaboration d'une progression pédagogique, en nous confrontant aux choix des objectifs, parfois trop ambitieux pour le temps imparti du projet. Nous en retirons le constat qu'il vaut mieux avoir peut-être moins d'objectifs, mais de se laisser la possibilité de les mener vraiment à bien, et surtout respecter les rythmes d'apprentissages des élèves. Sur le plan personnel, nous avons pu retirer un enrichissement très positif du travail en collaboration avec la collègue enseignante de l'UPE2A, qui a été un formidable soutien quant à la conduite de ce projet. Enfin, nous retirons également un grand bénéfice de ce projet grâce à la richesse des échanges avec les élèves, avec lesquels nous avons pu construire une relation de confiance et de bienveillance.

Une continuité de ce projet pourrait être proposée en élaborant un projet dans lequel les élèves, forts de cette phase de sensibilisation sur le cinéma, pourraient passer dans une réelle phase de production en travaillant sur la réalisation d'une vidéo par exemple. Cette piste les amènerait à expérimenter par eux-mêmes, le travail d'un réalisateur, notamment sur le montage. Les projets de PEAC sont, dans tous les cas, source de motivation pour les élèves, et sont des projets qui rassemblent la communauté éducative autour d'une culture commune, et constituent donc un vecteur incroyable de lien social.

Bibliographie

ARCHAT-TATAH, Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma : enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013

AUGER, Nathalie. *Elèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des Archives contemporaines, 2010

BARNIER, Gérard. *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques* [en ligne]. IUFM Aix-Marseille, 2003. Disponible à l'adresse : eyesburnt.free.fr/Philosophie%20education.pdf

BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue* [en ligne]. Rapport public - Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003. [Consulté le 30 mars 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guideintegral_fr.pdf

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, EGLI CUENAT, Mirjam, GOULLIER, Francis et PANTHIER, Johanna. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Rapport public - Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2016.

BERTUCCI, Marie-Madeleine et BOYER, Isabelle. *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris : Editions L'Harmattan, 2010.

BURNS, Richard W. Methods for individualizing Instruction. *Educational Technology*. 1971, Vol. 11, n° 6, p. 55-56

CHERQUI, Guy et PEUTOT, Fabrice. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette FLE, 2014.

CNC. *1989 - 2009 - Géographie de l'éducation au cinéma* [en ligne]. CNC, 2009. [Consulté le 14 avril 2017]. Disponible à l'adresse : <http://www.cnc.fr/web/fr/lyceens-et-apprentis-au-cinema>

CNC. *Cahier des charges du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma*. CNC, 2007.

CONDE, Michel, FONCK, Vinciane, VERVIER, Anne et BEELEN, Clara. *A l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer* [en ligne]. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2001. [Consulté le 30 mars 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp

COUSINET, Roger. *Une pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF, 1959.

DALLEY, Phyllis et ROY, Sylvie. *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa, 2008.

DAYCARD, Maeva. *Médiation culturelle et élèves nouvellement arrivés en France: analyse d'une classe d'accueil de la Seine Saint-Denis* [en ligne]. Mémoire de Master 1. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2013. Disponible à l'adresse : http://virtuoseplus.univ-paris3.fr/SCD:Catalogue_Paris_3:ALEPH_SCD000674524

DGESCO. *Le plan pour les arts et la culture à l'école*. Paris : CNDP, 2001.

EDUSCOL. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle* [en ligne]. 2016. [Consulté le 13 avril 2017]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

FEYFANT, Fanny. La différenciation pédagogique en classe. *Dossiers de veille de l'IFE* [en ligne]. 2016, n° 113. [Consulté le 24 novembre 2016]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

GALLIGANI, Stéphanie. Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques. *Cahiers de l'Acedle" Les Plurilinguismes*. 2010, Vol. 7, n° 1, p. 63–82

GASPARD, Laurent. *Accompagner les lycéens vers le cinéma: éléments d'une pratique*. Paris : l'Harmattan, 2015.

GOI, Cécile. *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope Poitiers : Canopé, 2015.

GOROVITZ, Sabine. *L'école en contexte multilingue: une approche sociolinguistique*. Paris : Éditions l'Harmattan, 2014.

GUMPERZ, John J. *Language in Social Groups*. Stanford : Stanford University Press, 1972.

HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION. *Le défi de l'intégration à l'école*. Rapport public. Paris : La documentation Française, 2011.

HELOT, Christine, HOFFMANN, Elisabeth, SCHEIDHAUER, Marie-Louise et YOUNG, Andrea. *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2006.

KLEIN, Catherine et SALLE, Joël. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport IEN n°2009-082. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2009.

LABORDERIE, Pascal. *Le cinéma éducateur laïque*. Paris : l'Harmattan, 2015.

LANG, Jack. *Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues, Paris le 29 mai 2001*. Paris : [s. n.], 2001. [Consulté le 26 février 2017]. Disponible à l'adresse : <http://discours.vie-publique.fr/notices/013001673.html>

LEGRAND, Louis. *La différenciation dans l'enseignement*. Lyon : Association Se Former, 1973.

MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Dans : *Ecole, diversités et cohérence. Actes VI* [en ligne]. Paris : Nathan, 1995, p. 1-31. [Consulté le 24 novembre 2016]. Les entretiens Nathan. Disponible à l'adresse : www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf

MEN-DGESCO. *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école ?* Versailles : SCEREN-CRDP Académie de Versailles, 2005.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Guide de mise en oeuvre du PEAC*. Paris : DGESCO, 2013.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle* [en ligne]. 2011. [Consulté le 13 avril 2017]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.arts.culture.fr/n-1/haut-conseil-de-leducation-artistique-et-culturelle/presentation-du-hceac/le-haut-conseil-de-leducation-artistique-et-culturelle.html>

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les missions des professeurs-documentalistes* [en ligne]. Circulaire n°2017-051 du 28-03-2017. Paris : DGESCO, 2017. [Consulté le 12 avril 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* [en ligne]. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Paris : DGESCO, 2012. [Consulté le 18 mars 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

PAYET, Jean-Paul, SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GIULIANI, Frédérique-Elsa et FERNANDEZ, Raquel. L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*. 2011, n° 27, p. 23-37

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 1995.

ROBBES, Bruno. La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre. *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie* [en ligne]. 2009. [Consulté le 20 mars 2017]. Disponible à l'adresse : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

ROBERT, Jean-Michel. *Manières d'apprendre: pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE, 2009.

VENTOSO-Y-FONT, Annick et FUMEY, Julien. *Comprendre l'inclusion scolaire*. Paris : Réseau Canopé Éditions, 2016.

WINDMULLER, Florence. *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin, 2011.

ANNEXE 1 : Charte pour l'Education Artistique et Culturelle

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances.

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une éducation à l'art.

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art.

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte tous les temps de vie des jeunes, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur environnement familial et amical.

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'engagement mutuel entre différents partenaires: communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une dynamique de projets associant ces partenaires (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

L'éducation artistique et culturelle nécessite une formation des différents acteurs favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



ANNEXE 2 : Présentation de Folios



Le cadre opérationnel

- **Circulaire n° 2013-073 du 3 avril 2013**

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

- **Parcours Avenir et PEAC : arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015**

- **Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015**

«...mise en œuvre, à la rentrée 2015, des deux **parcours éducatifs** qui visent à garantir l'accès de tous aux conditions de la réussite : le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) et le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Pour fournir un support dynamique à ces parcours, l'accès à l'**application Folios**, qui a pour objectif de suivre tout au long de leur parcours les élèves **de la sixième à la terminale** et de conforter les compétences sera généralisé. »

Les objectifs

L'application Folios favorise la mise en place du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel appelé **Parcours avenir**, du **parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)**.

Deux nouveaux parcours sont intégrés à l'application depuis la rentrée 2015 : **Citoyen** et **Santé**.

L'**outil FOLIOS** contribue à la diffusion des usages du numérique et à leur appropriation aussi bien par les élèves que par les professeurs et les familles dans le cadre de la « stratégie numérique ».

Les atouts de FOLIOS

- ✓ Donne du sens aux apprentissages à travers la réalisation de projets ;
- ✓ Favorise la prise en compte des apprentissages non disciplinaires à l'école et permet ainsi de les valoriser ;
- ✓ Fixe un cadre à des apprentissages transdisciplinaires ;
- ✓ Permet une mise en cohérence du parcours de l'élève ;
- ✓ Permet la création de groupes de besoins, répondant ainsi aux problématiques spécifiques de l'établissement (élèves en difficulté scolaire, élèves en situation de handicap, travail interdisciplinaire...);
- ✓ Donne accès à des ressources aux élèves et aux équipes éducatives ;
- ✓ Développe l'autonomie des élèves ;
- ✓ Favorise le dialogue avec les parents.

Les fonctionnalités

FOLIOS élève



➤ **Moi** (titre de l'onglet qui devrait évoluer vers « **Mon profil** »)

Chaque élève peut **renseigner son profil** (Mes intérêts, Mes atouts, Mon avenir, Mes idées de métiers) ;

➤ **Mon CV**

Chaque élève peut **créer son CV** et l'enrichir au fur et à mesure de sa scolarité. Il peut le partager et l'éditer en PDF ;

➤ **Mes documents**

Chaque élève peut **garder la trace** de l'ensemble de ses travaux et recherches réalisés durant sa scolarité dans chacun des parcours traités ;

➤ **Mes espaces**

Chaque élève peut **accéder à l'espace collectif de sa classe et/ou du groupe** auquel il appartient pour réaliser les activités demandées par l'équipe éducative ;

➤ **Mes ressources**

Chaque élève peut consulter des **ressources spécifiques à chaque parcours**.

FOLIOS équipe éducative



➤ **Mes documents**

Chaque professionnel peut **stocker et organiser ses documents ou formulaires** créés directement dans le Folios ;

➤ **Mes élèves**

Chaque professionnel peut **consulter le profil** ainsi que le **contenu du Folios de chacun de ses élèves** et **suivre ainsi le travail réalisé** par chacun d'entre eux ;

➤ **Communication**

Chaque professionnel peut saisir et diffuser des **actualités** et des **événements** à un public ciblé ;

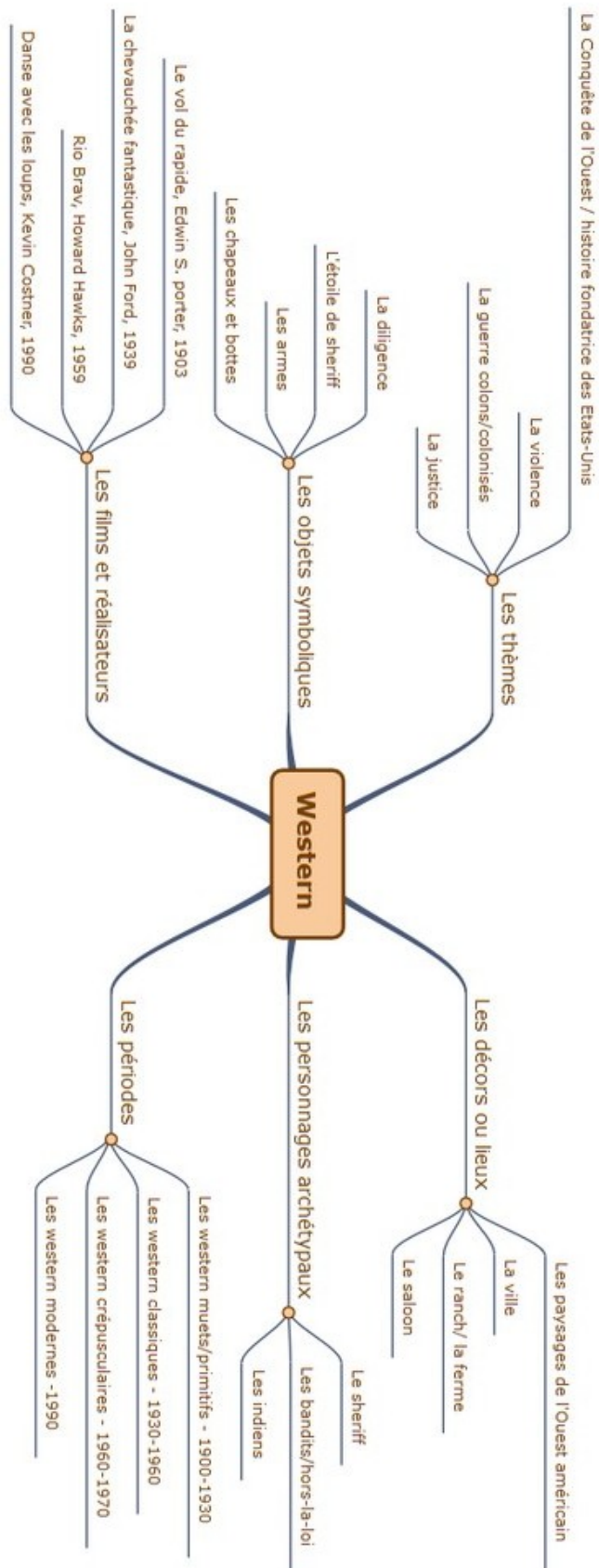
➤ **Mes espaces**

Chaque professionnel peut accéder aux **espaces collectifs de leurs classes et/ou de leurs groupes** pour organiser des dossiers, distribuer des documents et demander aux élèves de réaliser des activités ;

➤ **Mes ressources**

Chaque membre de l'équipe éducative a accès à des **ressources spécifiques pour chacun des parcours** (documents d'information, activités pédagogiques classées par niveau de classe).

ANNEXE 3 : Carte mentale autour du western



ANNEXE 4 : Texte de présentation d'un film

Choisis un film et présente-le : Titre, réalisateur, date, principaux acteurs, résumé du film

ou les 6 femmes de demi-dieu.

Bal Pourchère, réalisé par Henri Duvanc en 1988. Les principaux acteurs sont : Bakari Bamba, Tchellay Hanny, Naky Nyrawane et Thérèse Taba.

Le film parle d'un riche cultivateur d'ananas dans un village ivoirien. Alcadu dit « Demi-dieu » même une vie paisible après sa pers cinq femmes. Jusqu'au jour où il fait la connaissance de Bintou une étudiante rebelle, renvoyée au village par sa tante qui estime que la ville lui a fait perdre la tête. Obsédé par la beauté de Bintou, Alcadu n'a plus qu'un seul objectif : faire d'elle sa 6ème femme.

Il réunit immédiatement ses femmes pour leur faire part de sa décision, mais qu'elles n'aient vraiment leurs mot à dire. Bintou refuse fermement cette union, que ses parents approuvent. Jalouses par la montagne de cadeaux faits par leur futur gendre.

Elle finit par accepter mais certaines conditions, qui vont très vite mettre l'entente familiale sous des sous des sous.

ANNEXE 5 : Document de collecte pour la recherche documentaire

Faire une recherche documentaire

NOM :

1. Note en une phrase le sujet de ta recherche

.....

2. Note les mots-clés que tu as utilisés pour faire ta recherche

1.....

4.....

2.....

5.....

3.....

6.....

3. Quelle encyclopédie as-tu consulté pour commencer ta recherche? Quelles informations as-tu retenues ?

Nom de l'encyclopédie :

Informations retenues :

--

4. Quelles autres sources as-tu consultées ?

Source :	Source :	Source :
Informations retenues :	Informations retenues :	Informations retenues :

ANNEXE 6 : Progression du projet

SÉQUENCE	NBR DE SÉANCES	OBJECTIFS	ACTIVITÉS/PRODUCTIONS	DATES DES SÉANCES
1 – Culture, diversité culturelle	1	<p><u>Objectifs langagiers</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir nommer les œuvres, les arts et les lieux culturels (lexique de la culture) (A2) - être capable d'expliquer les différents arts, les différents lieux culturels (B1) <p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les différents lieux culturels (bibliothèque, musée, cinéma, conservatoire...) - les différents arts (peinture, sculpture, photographie, littérature, musique, danse...) <p><u>Objectifs info-documentaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la notion de portfolio numérique 	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de la notion de culture - Présentation de Folios et de la notion de portfolio. - Présentation du projet global de l'année 	21 Nov
2 – Le genre du Western	1	<p><u>Objectifs langagiers</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir nommer les spécificité du genre du western (lexique du western) (A2 +B1) - Savoir rechercher et identifier l'information pertinente dans un texte (B1) <p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le genre du western au cinéma - les films et acteurs du genre <p><u>Objectifs info-documentaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir rechercher l'information utile dans un document - savoir synthétiser l'information 	<ul style="list-style-type: none"> - Définition du genre du western. - Texte et question de compréhension du texte - Elaboration d'une carte mentale collective pour synthétiser les informations sur le western 	28 Nov
3 – Le film L'homme qui tua Liberty Valance	1	<p><u>Objectifs langagiers</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir exprimer son avis, son ressenti sur un film (A2) - Savoir raconter une expérience (B1) <p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les moments clé du film <p><u>Objectifs info-documentaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir sélectionner l'information pour rédiger un résumé 	<ul style="list-style-type: none"> - Debrief sur la projection du film : ce qu'ils ont compris, aimé...etc. Vocabulaire de l'opinion, de l'émotion. - QCM de compréhension du filmique- rédaction d'un résumé de l'histoire du film 	5 Déc
4 – Histoire du cinéma	2	<p><u>Objectifs langagiers</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir rechercher et identifier l'information pertinente dans un texte (A2+B1) - Lexique de la technique du cinéma, d'analyse de l'image <p><u>Objectifs culturels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître l'invention du cinématographe - connaître les fondateurs du cinéma : Les frères Lumières, Georges Méliès - connaître les premiers films du cinéma : sortie de l'usine Lumière, arrivée du train à la Ciotat, l'arroseur arrosé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture des textes du dossier et questions de compréhension 	12 Déc 9 Janv

		<p>Objectifs info-documentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir rechercher l'information pertinente - savoir utiliser une encyclopédie 		
5 – Les cinémas du monde	3	<p>Objectifs langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir rechercher et identifier l'information pertinente dans un texte (A2+B1) - Savoir présenter un document (un film) <p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître les différentes industries du cinéma dans le monde - savoir présenter un film (titre, réalisateur, acteur) <p>Objectifs info-documentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir définir ce qu'est un média - savoir rechercher l'information pertinente - savoir faire une recherche simple sur Esidoc et sur internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de la notion de média - recherches documentaires sur un film de leur pays. - Rédaction d'un texte de présentation d'un film 	<p>16 Janv 23 Janv 30 Janv</p>
6 – Parler d'un film : Blow Out	2	<p>Objectifs langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexique de l'émotion, de l'opinion - expliquer, raconter un film <p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître le film Blow Out, le réalisateur Brian De Palma - connaître les différentes étapes d'un film <p>Objectifs info-documentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir synthétiser l'information - comprendre la notion de mot-clé 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation à la projection du film : imaginer l'histoire à partir des affiches du film - Debrief sur la projection du film : ce qu'ils ont compris, aimé...etc. Vocabulaire de l'opinion, de l'émotion. - Présentation des étapes de fabrication d'un film et des métiers associés - réalisation d'une carte mentale des éléments du film sur Framindmap 	<p>20 Fév 27 Fév</p>
7 – Réaliser une infographie	4	<p>Objectifs langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexique de la communication écrite (rapport, affiche, publicité, infographie) <p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître le cinéma de son pays <p>Objectifs info-documentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir identifier son besoin d'information - savoir synthétiser l'information - savoir utiliser l'outil Piktochart 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des étapes de la recherche documentaire et distribution du document de collecte. - recherches documentaires des élèves - Présentation de l'outil Piktochart - Présentation du site Pixabay et de la recherche d'image de Google - réalisation de l'infographie par les élèves 	<p>6 Mars 13 Mars 20 Mars 24 Avril</p>
8 – Raconter un souvenir de cinéma	1	<p>Objectifs langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexique du souvenir - savoir utiliser l'imparfait <p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience de la diversité culturelle - partager une culture commune via un média, le cinéma 	<p>Objectifs info-documentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - synthétiser l'information - utiliser un outil collaboratif (Padlet) 	<p>27 Mars</p>

ANNEXE 7 : Exemple de fiche séquence
SEQUENCE 8 : Raconter un souvenir de cinéma
Raconter un souvenir de cinéma dans son pays ou en France

MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

Date : 27 Mars 2017
Dispositif : Heure de cours de FLS
Niveau : 2nde (A2-B1)
Partenariat : Professeur de FLS

MODALITÉS PRATIQUES

Effectif : 6 élèves
Lieux : Classe de FLS
Durée : 1h
Matériel pédagogique : vidéoprojecteur,
Production documentaire attendue : Padlet avec les souvenirs de chaque élève

OBJECTIFS

Objectifs langagiers

- lexique du souvenir
- savoir utiliser l'imparfait

Objectifs culturels

- prendre conscience de la diversité culturelle
- partager une culture commune via un média, le cinéma

Objectifs info-documentaires

- savoir synthétiser l'information
- utiliser un outil collaboratif (Padlet)

COMPÉTENCES ET NOTIONS TRAVAILLÉES

Compétences du socle commun

- A3 : Sensibiliser aux différences culturelles et à la diversité culturelle
- A2 : Développer l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat

Notions info-documentaires

- outil collaboratif

DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Séquence 8 – Raconter un souvenir de cinéma	
Déroulé pédagogique	<p>1. Introduction (15 min) Expliquer l'objectif de la séance : chaque élève va devoir rédiger un souvenir de cinéma en quelques mots (1 ou 2 lignes) et le lire à l'oral. Les autres pourront lui poser des questions pour en savoir plus. Pour rédiger les souvenirs, nous allons utiliser un outil collaboratif. (expliquer ce qu'est un outil collaboratif). Montrer le padlet déjà créé pour qu'ils visualisent mieux ce qu'on attend d'eux.</p> <p>Questionner les élèves sur la façon dont on peut exprimer un souvenir en français : faire émerger la formule « Je me souviens », l'emploi de l'imparfait. Montrer la vidéo de Gerard Lenne qui lit des souvenirs de cinéma. (4 min)</p> <p>2. Mise en activité (15 min) Les élèves rédigent leur souvenir sur papier. Accompagnement dans la rédaction (reprise des difficultés de vocabulaire, de tournure de phrase...etc)</p> <p>3. Mise en commun et débat (30 min) Construction collective du Padlet. Chaque élève est invité tour à tour à venir écrire son souvenir sur le padlet qui est projeté. Il le lit à voix haute. Les autres élèves posent des questions (si pas de question, inviter quand même l'élève à raconter un peu plus sur son souvenir) A-t-il vu des différences entre le cinéma dans son pays et le cinéma en France ? Qu'est-ce qui l'a marqué, choqué, interpellé, étonné ?</p> <p>Le padlet sera déposé dans l'espace de travail commun dans Folios.</p>
Ressources, corpus	<p>- Site Padlet : https://padlet.com/UPE2AJulesVerne/cbnl2gbq588y</p> <p>- vidéo en ligne de Gerard Lenne « Je me souviens du cinéma » https://youtu.be/N-II3GNv4WI</p>
Evaluation	Formative. Construction d'un padlet de souvenirs de cinéma

BILAN ET ANALYSE

La séance s'est bien déroulée globalement. L'objectif du padlet de souvenirs a bien été atteint à la fin de la séance. Les élèves ont compris ce qu'on attendaient d'eux et ont bien participé à la rédaction d'un de leurs souvenirs. Ils ont pu échanger entre eux, même si la communication orale a parfois été difficile pour certains.

ANNEXE 8 : Infographie d'élève sur le cinéma de son pays

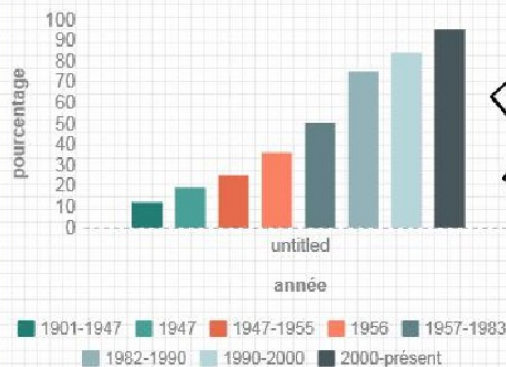


Au Sri Lanka, il existe deux langues: le cingalais et le Tamoul. La plupart des films cingalais sont basés sur le nord du indien "bolly wood"

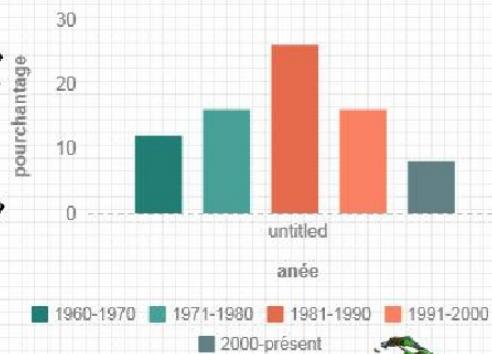
Les gens du Tamoul au Sri Lanka regardent les films indiens du sud. Parce que les cinémas du sud de l'Inde sont tamil "kollywood". Ainsi, l'industrie du film tamoul à Sri Lanka n'a pas autant développé



Pourcentage de personnes cingalaises regardent des films



Pourcentage de personnes Tamoul regardent des films



ANNEXE 9 : Questionnaire élève sur le bilan du projet

Bilan du Projet Cinéma

1/ As-tu aimé travailler sur le cinéma ?

Oui Non

2/ Qu'est-ce qui t'a plu dans ce projet ?

- les sorties au cinéma
- les jeux sur le cinéma
- apprendre des choses sur le cinéma
- autre (préciser) :

3/ Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi dans l'exposé sur le cinéma de ton pays ? Peux-tu expliquer pourquoi ?

- rechercher l'information :
- sélectionner l'information :
- réaliser l'infographie : *Avant je n'utilise pas l'infographie*
- autre (préciser) :

4/ Est-ce que ce projet t'a permis d'apprendre des choses sur le cinéma ? Si oui, peux-tu dire lesquelles ? Si non, peux-tu dire pourquoi ?

- Oui : *Avant je pense il n'y a pas le cinéma au Srilanka. Maintenant je connais.*
- Non :

5/ Y a-t-il quelque chose que tu aurais aimé faire dans ce projet et qui n'a pas été proposé ?

.....

.....

.....

ANNEXE 10 : Proposition d'acquisitions pour un fonds FLE

SUGGESTION ACQUISITIONS UPE2A						
TITRE	AUTEUR	EDITEUR	ANNEE	ISBN	PRIX	FOURNISSEUR
Dictionnaire mini français-portugais et portugais-français	/	Larousse	2016	978-2-03-590975-6	4,50	Decitre
Le Robert junior illustré + son dictionnaire en ligne avec clé d'accès	/	Le Robert	2017	978-2-321-00865-1	19,99	Decitre
Je vis en France - Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française	Barthe, Marie ; Chovelon Bernadette	PUG	2016	978-2-7061-2527-0	10,00	Decitre
Intrigue au stade - Niveau 4 – A2 + 1 CD audio	Payet, Adrien	CLE international	2012	978-2-09-031336-9	9,50	Decitre
Aventure à Fort Boyard - Niveau 3-A2 + 1 CD audio	Poisson-Quinton, Sylvie	CLE international	2013	978-2-09-031334-5	9,50	Decitre
Top secret - Niveau 2 A1 + 1 CD audio	Renaud, Dominique	CLE international	2013	978-2-09-031344-4	9,50	Decitre
Le Comte de Monte-Cristo - Niveau A2 (livre+cd audio)	Dumas, Alexandre; Faucard-Martinez, Brigitte (adaptateur)	CLE international	2016	978-2-09-031880-7	8,50	Decitre
Grammaire progressive du Français avec 680 exercices - Corrigés, niveau intermédiaire	Thievenaz, Odile	CLE international	2014	9782090381177	10,10	Decitre
ABC DELF A2 - 200 exercices	Clément-Rodriguez, David ; Lombardini, Amélie	CLE international	2013	9782090381726	17,10	Decitre
ABC DELF B1- 200 exercices	Kobert-Kleinert, Corinne ; Pariset, Marie-Louise	CLE international	2012	9782090381733	18,50	Decitre

TOTAL 117,19