HAL
open science

Étude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et proposition de remédiation

Célie Maquair

To cite this version:

Célie Maquair. Étude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et proposition de remédiation. Education. 2016. dumas-01428665

HAL Id: dumas-01428665

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428665

Submitted on 6 Jan 2017

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

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

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Grenoble Alpes

Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Etude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et proposition de remédiation

Présenté par Célie MAQUAIR

Mémoire encadré par : Claire-Marie GREINER

Autorisation de diffusion électronique
d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée MAQUAIR Célie…….
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
« Etude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et proposition de remédiation »

agissant en l'absence de toute contrainte,
☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : mem-bupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Pont de Beauvoisin, le 18.05.16

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »
Bon pour accord

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

MAQUAIR Célie

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

« Etude des erreurs d'une élève allophone en français écrit et proposition de remédiation. »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Pont de Beauvoisin,

Le 18.05.16

Signature de l'étudiant(e)

Remerciements

Tous mes remerciements à Madame Claire-Marie Greiner, directrice de mémoire pour son soutien, ses encouragements, sa bienveillance et ses nombreux conseils éclairés sans lesquels ce mémoire n'aurait pas abouti.

Merci à T. d'avoir participé avec motivation et intérêt à ces séances d'APC parfois difficiles, sans jamais se décourager.

Un grand merci à Benjamin Jacques pour sa présence, ses relectures et son soutien sans failles.

Remerciements

Introduction 1

Partie 1. Etat de l'art 2

1.1 ENAF, EANA, allophones, primo-arrivants… 2

1.1.1 Définitions 2

1.1.2 Une grande diversité de public 2

1.1.3 Le cas des enfants non scolarisés ultérieurement. 3

1.2 La prise en charge scolaire des enfants allophones 4

1.2.1 Le rapport au savoir des enfants en situation de migration 4

1.2.2 Pour apprendre, faut-il une permission ? 5

1.2.3 Les structures de prise en charge 6

1.2.4 Le problème de l'enseignement du français dans ces dispositifs d'accueil 7

1.2.5 Et après ? 8

1.3 Le français et son apprentissage : progresser du français langue étrangère au français langue maternelle 8

1.3.1 Le français et sa phonologie 8

1.3.1.1 Le système vocalique et consonantique du français 8

1.3.2 Éclairages notionnels des différentes appellations du français en contexte allophones 9

1.3.2.1 Le français langue étrangère 9

1.3.2.2 Le français langue maternelle 10

1.3.2.3 Français langue seconde 10

1.4 Ecrire en langue seconde 11

1.4.1 Les attentes institutionnelles du socle commun… 11

1.4.2 …Et le CECRL ! 12

1.4.3 Apprendre à écrire 12

1.4.4 L'entrée dans la littératie en langue seconde 13

1.4.4.1 Définition de la littératie 13

1.4.5 Les enjeux de l'entrée dans l'écrit pour les élèves allophones 14

1.4.6 Les erreurs types 15

1.5 L'influence du wolof ? 15

1.5.1 Contexte historique et culturel 15

1.5.2 Phonologie du wolof 16

1.6 Formulation de la problématique 17

2 Méthode 17

2.1 Participants 17
2.1.1 Constats 18
2.1.2 Des difficultés… 19
2.1.3 Mais aussi des réussites… 20
2.2 Procédure 20
2.3 Résultats 25
2.3.1 Si j'ai appris l'orthographe du mot je sais l'écrire 25
2.3.2 Si je travaille la perception de la langue mes écrits s'améliorent 28
2.4 Discussion 31
2.4.1 Recontextualisation 31
2.4.2 Interprétation des résultats 31
2.4.2.1 Concernant la 1ère hypothèse 31
2.4.2.2 Concernant la 2ème hypothèse 32
2.4.3 Limites et perspectives 33
Conclusion 36
Bibliographie 37
Annexes

Introduction

« jenépaonvie », « mamon peu magoganer », « je ne veux pasert on retard »… Autant de phrases et de confusions de sons qui m'ont alertée dès mes premiers jours de classe. En effet, j'ai enseigné cette année dans une classe d'un très bon niveau malgré son public hétérogène du fait de ses origines. Parmi tous ces enfants, trois sénégalais arrivés respectivement il y a un an, cinq et sept ans. L'une en particulier, que nous appellerons T., s'est révélée davantage en difficultés en écriture. J'ai d'abord pensé de manière hâtive qu'elle était dyslexique. Puis, remarquant que Y., l'autre élève sénégalais de la classe faisait parfois les mêmes confusions de sons que T. j'ai décidé de lui consacrer mon mémoire, à elle et à tous les enfants allophones dont la prise en charge s'avère compliquée dès leur arrivée en France et durant toute leur scolarité. En effet, la question de l'accompagnement de ces élèves est un problème dans les écoles dont on parle peu. Il me semble toutefois que la prise en charge des difficultés des élèves allophones est une préoccupation importante pour nous, enseignants du cycle 3, qui n'avons pas accès au RASED. De plus, la question actuelle de la migration va conduire à un accueil assez massif d'enfants allophones dans les années à venir. Nous devrons alors amener ces élèves à la réussite en prenant en compte leur histoire, leur culture et leurs difficultés. Ces élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitent une prise en charge vraiment très différenciée car ils sont encore dans l'apprentissage de la langue française quand celle-ci doit en même temps être la langue des apprentissages. Combien de fois, lors d'exercices de conjugaisons j'ai entendu « C'est quoi des tulipes ? », « Ca veut dire quoi « alkoul ?» (pour alcool). Comment faire des exercices de maitrise de la langue quand on n'accède pas au sens de celle-ci ? Comment se faire comprendre à l'écrit quand justement, il est trop difficile d'écrire des mots ? A quoi se raccrocher quand on ne sait pas repérer les sons d'un mot pour l'écrire correctement ? Quelle est l'influence de la langue maternelle dans ces confusions de sons ? Je me suis demandée à quoi était dues ces difficultés (si deux élèves allophones dans la même classe font les même erreurs, il y a forcément une cause commune : leur allophonie) et comment stabiliser l'écrit de T. afin de la sécuriser pour le collège. En effet, il paraissait exclu de la laisser en difficulté alors qu'elle était si motivée et que l'entrée en 6ème approchait. Pour tenter de répondre à ces questions que je me suis posées, je vous propose d'abord une description du public allophone, puis nous nous intéresserons à la manière dont la langue française leur est apprise. Pour finir, je vous exposerai les difficultés phonétiques du français et du wolof. Dans une seconde partie, j'expliciterais ma méthode pour tenter de combler les lacunes de T. à l'écrit et lui permettre de gagner en sécurité linguistique et en compréhension. La problématique que je vais traiter est donc la suivante **: Par quels moyens est-il possible de résorber ces difficultés à l'écrit des élèves allophones ?**

Partie 1. Etat de l'art

1.1 ENAF, EANA, allophones, primo-arrivants…

1.1.1 Définitions

On appelle « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) ou « primo-arrivants », les élèves qui n'ont pas été scolarisés en France l'année précédente et/ ou dont la maitrise du français est insuffisante, c'est-à-dire s'ils ne peuvent pas ou peu communiquer avec leur communauté d'accueil. On entend par allophonie la situation langagière d'un enfant qui parle une langue différente de celle de l'école du pays dans lequel il vit désormais, en l'occurrence le français. Cette définition, apparue dans les instructions officielles d'octobre 2012 succède à celle d'« élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », dits ENAF qui était apparue dans la circulaire n°2002-100 de 2002 car ce terme était, pour l'institution, trop imprécis, d'après le rapport annuel des inspections générales de 2009 et quelques questions subsistaient :

- Entendant par « élève », ceux qui doivent être scolarisés obligatoirement à partir de 6 ans minimum, que faire des enfants de 2 à 6 ans qui ne maitrisent pas le français ?
- Qu'est-ce que la maitrise insuffisante de la langue française ?
- Jusqu'à quand un élève est-il considéré comme « nouvellement arrivé» ? Joël Salle (2012, p18) nous précise, que selon les académies, un enfant est nouvellement arrivé durant les 12 mois suivants son arrivée sur le sol français, tandis que dans d'autres académies ce délai est de deux ans.

D'après ces affirmations, il apparait évident que, malgré la nouvelle appellation des enfants nouvellement arrivés, ces variations de statuts posent problème et causent des inégalités dans la prise en charge de ces élèves.

A titre d'exemple, dans ma classe, un élève est arrivé en France en janvier 2015, ne parlant pas le français du tout. Il a bénéficié d'un maitre CRI durant 5 mois. Sa maitrise de l'écrit et de l'oral sont encore très faibles pourtant depuis le début de l'année, il est intégré dans une classe ordinaire alors qu'il n'a plus aucune aide pour lui apprendre le français.

1.1.2 Une grande diversité de public

Depuis 1998, avec l'adoption de la loi RESEDA relative à *« l'entrée et au séjour des étrangers en France au droit d'asile »*, l'immigration s'accroit d'année en année. Pour ne

citer que quelques chiffres récents ; début 2013, 5,8 millions d'immigrés vivaient sur le territoire français. Chaque année on estime qu'environ 200 000 immigrés entrent en France et ce chiffre tend à la hausse. Pour les individus issus d'Afrique, on compte environ 65 000 entrées par an. (Rapport Insee, *enquête annuelle de recensement de 2005 à 2013*). Ces migrations sont principalement des migrations d'adultes mais entrainent dans leurs sillages des enfants et des adolescents qui sont contraints de quitter leur pays, leur langue maternelle et leur souche culturelle. En ce qui concerne les enfants spécifiquement, on estime à 52500 le nombre d'élèves allophones scolarisés en 2014-2015. Parmi eux, 15300 l'étaient déjà l'année précédente. Finalement, on compte 37200 entrées entre septembre 2014 et juin 2015 (Note d'information n°35, octobre 2015). Le public des élèves allophones est extrêmement vaste et hétérogène par son origine, son âge, son parcours scolaire (des enfants peu ou pas scolarisés), les langues maternelles parlées (on retrouve de l'arabe, du berbère, du kurde, du turc) mais aussi des différences de culture, de mode de vie et de conditions socio-économiques (Fatima Davin-Chnane**,** 2008) la plupart des familles n'ayant pas d'activités professionnelles (rapport Insee, 2012). Nous pouvons en effet remarquer qu'une grande partie des migrants ont un faible niveau de vie ce qui peut constituer un handicap pour l'enfant. En outre, les parents n'étant pas dans la culture scolaire, certains enfants se retrouvent « à l'abandon » et dans une grande précarité. Quoi qu'il en soit, l'arrivée massive de ces enfants et leur absence de scolarisation antérieure pose des questions préoccupantes : comment les prendre en charge rapidement et de façon efficace dans un système scolaire qui rend l'école obligatoire de 6 à 16 ans ?

1.1.3 Le cas des enfants non scolarisés ultérieurement.

Parmi tous ces élèves nouvellement arrivés, certains se retrouvent sur les bancs de l'école alors qu'ils n'ont jamais ou peu été scolarisés. La circulaire n°2002-100 de 2002, les nommait « élèves NSA », « non scolarisés antérieurement » par opposition aux élèves qui étaient scolarisés normalement, puis ce terme a été remplacé dans les instructions officielles par « élèves peu ou pas scolarisé antérieurement ». En effet, certains n'ont jamais été à l'école car leur parents n'étaient eux-mêmes pas scolarisés, d'autres car le contexte de leur pays les empêchaient d'aller à l'école, d'autres encore car ils travaillaient déjà pour amener un peu d'argent à la famille. Et puis il y a ceux qui ont été « mal » scolarisés, dans un système très éloigné du notre : classe surchargées (au-delà de 60 élèves parfois), enseignants défaillants, manque de matériel, parcours chaotique avec plusieurs années d'interruption scolaire, ou pour

certains, école coranique qui peut supposer l'apprentissage de plusieurs langues simultanément (leur langue maternelle et l'arabe).

Le nombre d'élèves qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement à leur arrivée en France dans le 1er degré est non communiqué par l'Education Nationale, cependant, ces enfants, ayant tout à construire se repèrent vite dans une classe. En effet, un enfant qui n'a jamais été à l'école doit apprendre à construire sa posture d'élève et respecter les règles et les codes de l'école française qu'il ne connait pas encore. D'après une étude réalisé par Françoise Carraud du centre Michel Delay en 2005, les enseignants relatent qu'il est souvent difficile pour un élève qui n'a jamais été scolarisé d'adopter des attitudes et des comportements tels que rester assis sur sa chaise, se mobiliser sur une tâche cognitive, lever la main puis parler sans interpeller l'enseignant, prendre le groupe en compte, s'habituer aux diverses contraintes scolaires. Françoise Carraud (2005) nous spécifie aussi, que le plus difficile pour ces enfants est la construction d'un rapport aux savoirs et aux apprentissages car ils n'ont finalement jamais appris à apprendre (comment apprendre, pourquoi, dans quel but ?). Les difficultés d'apprentissages se révèlent plus importantes pour les élèves qui n'ont jamais été scolarisés : Ils ne maitrisent pas du tout la lecture ni l'écrit dans leur langue maternelle et n'ont donc aucune idée de la façon dont on code un son ou de la correspondance lettre/son alors qu'ils vont devoir l'apprendre dans une langue qu'ils ne maitrisent pas. Ce non-rapport à l'écrit va poser des problèmes durables dans l'apprentissage de l'écriture comme va le montrer le cas que j'ai choisi d'étudier.

1.2 La prise en charge scolaire des enfants allophones

1.2.1 Le rapport au savoir des enfants en situation de migration

La migration induit toujours une vulnérabilité chez l'enfant migrant. La perte de « cadre culturel », (Baubet, Moro, 2009), l'abandon forcé d'une part de soi-même provoque chez ces enfants de l'angoisse et de l'anxiété quand ils se retrouvent face à « l'étranger ». L'école sera alors le lieu de l'expression de ce mal-être à travers des troubles du comportement ou des apprentissages. A cela s'ajoute souvent un rapport aux savoirs différents entre la culture d'accueil et celle d'origine.

Souvent, les enfants issus de migration viennent de pays en voie de développement. Pour T. par exemple, même si elle vient de Dakar, qui est une grande ville, l'école n'a pas le même rôle et la même importance qu'en France. Quand je suis allée en Afrique par exemple, j'ai constaté que les enfants allaient peu l'école ou de manière aléatoire (une ou deux fois par

semaine, selon les semaines…). Pour les parents, il est bien plus important que les enfants sachent tenir une maison et travailler pour ramener de l'argent que de savoir lire et écrire. Les enfants vont de temps à autre à l'école « arabe » afin d'avoir une alphabétisation de base pour pouvoir accéder au Coran. De plus, les langues se transmettent souvent oralement, sans support écrit, le contact avec la lecture et l'écriture est minime voire inexistant dans certaines familles africaines. Globalement, les enfants apprennent auprès des ainés, des parents, des pairs. Ils sont peu investis par l'école. Lorsque les enfants vont à l'école de manière régulière, les façons d'apprendre et d'écrire sont elles aussi différentes. L'enseignement est assez frontal, les enfants apprennent par répétition, ils scandent des savoirs et sont peu mis en réflexion ou en groupe, les classes sont surchargées. Nous pouvons comprendre qu'à l'arrivée de T. en France, elle ait été perturbée par les demandes scolaires d'autant qu'elle n'avait jamais été à l'école auparavant. En France, toute l'école est régie par des rapports aux savoirs spécifiques. Toutes ces différences culturelles ajoutées au déracinement de l'enfant peuvent causer des difficultés importantes à l'école française.

1.2.2 Pour apprendre, faut-il une permission ?

D'après Rebecca Duvillié (2001), dans les pays en voie de développement, l'enfant n'a pas appris à avoir le désir d'apprendre, n'étant pas considéré comme un être scolaire mais plutôt comme une source économique par les parents. Ainsi l'entrée dans les apprentissages dans la culture d'accueil est davantage une source d'angoisse: En effet, toujours d'après Rebecca Duvillié, l'accès aux savoirs occidentaux pourrait être synonyme de transgression pour certains enfants :

> *« N'est-ce pas une trahison que de parler à l'école une langue différente de celle de sa mère ? N'est-il pas dangereux de dépasser les connaissances de son père ? […] s'ils laissaient fonctionner leur intelligence et leur curiosité, ils pourraient avoir accès à des choses qu'ils ne doivent pas connaître. Echouer au contraire, c'est se mettre sous l'aile protectrice de sa culture d'origine» (Duvillié R. 2001, p 48)*

Certains enfants préfèrent alors se désinvestir de l'école française. De plus, les familles sont souvent absentes du suivi scolaire de leurs enfants : non parce qu'elles ne s'intéressent pas à leur scolarité mais plutôt parce qu'elles font confiance à l'institution, elles ne partagent pas forcément le rapport aux savoirs de l'école française mais elles pensent que l'école est bonne pour leurs enfants. A titre d'exemple, j'ai convoqué les parents de Y. trois fois, à chaque fois personne ne s'est présenté. Puis un après-midi le papa est arrivé et a demandé à me parler. Au fil de l'entretien, je lui demande s'il regarde le travail de Y. de temps à autre. Il m'a répondu

qu'il demandait à son fils s'il travaillait bien à l'école et comme Y. lui répond « oui », il lui fait confiance. Tous ces éléments sont des facteurs à prendre en compte dans la réussite scolaire des enfants allophones.

1.2.3 Les structures de prise en charge

Rappelons que depuis la loi Ferry (1881), l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers de 6 à 16 ans. Pour répondre à cette exigence, la première classe d'accueil d'élèves étrangers voit le jour en 1965 à Aubervilliers. Dès lors le CREDIF (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) va participer à la formation des enseignants en langue étrangère. Par la suite, les circulaires vont se succéder pour mettre en place un système d'accueil optimal pour ces élèves : Classe d'initiation, cours de rattrapages intégrés, classes d'adaptation pour le second degré pour finalement remettre en cause en 1986 la création de ces mêmes structures par la circulaire n° 86-120, au nom de plus d'égalité et d'intégration des élèves non-francophones, l'idée étant *« d'intégrer au plus tôt les élèves dans les classes ordinaires »*. Cette circulaire insiste aussi sur l'implication des familles dans la vie scolaire de leurs enfants (circulaire 86-120, 1986). Ainsi les classes d'accueil sont maintenues mais le temps que les élèves y passeront sera partagé avec une intégration en classe ordinaire. Pour les cas spécifiques d'arrivée tardive en France, des classes d'accueil ouvriront durant les 1991-1992 dans les lycées et collèges pour les enfants qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement. En effet, étant vierges de tout savoir et de culture scolaire, ils nécessitent une prise en charge adaptée, une attention particulière pour rattraper leur « retard ».

La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 pour l'*«organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* » insiste de nouveau sur le fait que les enfants étrangers doivent absolument avoir accès à l'éducation au même titre que les enfants français et accentue le fait que la réussite et l'intégration en France ne peut se faire que par la maitrise de la langue française.

Le grand nombre de réformes et de textes parus pour adapter au mieux la scolarisation des élèves d'origines étrangères nous montre la complexité de ces cas et la difficulté à trouver une solution rapide et efficace permettant à ces élèves de bénéficier de l'apprentissage du français de manière optimale et assouvissant leurs urgences langagières. Rappelons que ces élèves déracinés ne parlent généralement français qu'à l'école (leur famille gardant leur langue maternelle) et que cette pratique a besoin d'être intensive pour s'intégrer.

Les dispositifs d'accueil pour les primo-arrivants dans le premier degré sont actuellement les suivants :

- la classe d'initiation
- le cours de rattrapage intégré
- Le dispositif d'accueil et d'intégration

1.2.4 Le problème de l'enseignement du français dans ces dispositifs d'accueil

L'enseignement dans les classes d'accueil est compliqué. Fatima Davin-Chnane souligne quelques-unes de ces difficultés : Les besoins du public, gigantesques en français ainsi que le public méconnu (comment, pour l'enseignant, apprendre le français à quelqu'un dont ce n'est pas la langue maternelle sans formation adéquate?) dont Fatima Davin-Chnane résume la situation:

> *Ils ont besoin tout à la fois de l'oral et de l'écrit, de la pratique de la langue, des savoirs sur la langue et de repères culturel pour comprendre cette nouvelle langue […]. Ajoutons à cela les arrivées, échelonnées au cours de l'année, des nouveaux avec qui il faut tout recommencer. (2008, p35)*

Le second problème est institutionnel. En effet, aucun programme ne régit ce qui est doit être fait et acquis à la sortie des dispositifs d'accueil, aucun contrôle spécifique pour les élèves allophones n'est mis en place pour valider les compétences de ces élèves, et pour les situer dans un niveau à leur arrivée (en effet, ces élèves ont souvent un niveau bien inférieur à celui attendu pour leur âge). Cela permettrait pourtant de fixer un objectif raisonnable et d'adapter ensuite celui-ci en fonction des réussites de chacun et donnerait du sens à la scolarisation de ces élèves : ils verraient où ils vont et où ils en sont. De plus, il y a un déséquilibre dans les apprentissages à l'arrivée de ces élèves : les enseignants de ces classes donnent beaucoup de place à l'oral afin de favoriser le développement d'une certaine autonomie de communication ce qui crée ensuite des difficultés à l'écrit laissé à l'écart pendant longtemps. En effet, les enseignants notent souvent que les élèves maitrisent la langue de communication orale mais très peu celle de l'écrit. (Fatima Davin-Chnane, 2008, p35-36). Cependant, d'après Martine Abdallah-Pretceille, les élèves pourraient aborder l'écrit et l'oral simultanément :

> *Plongés dans un bain linguistique permanent, les enfants non francophones, peuvent rapidement sinon immédiatement, être confrontés dans le même temps aux deux codes, oral et écrit. L'essentiel est que les enfants ne lisent rien qu'ils n'aient prononcé auparavant. (1982, p116)*

1.2.5 Et après ?

La plus grosse difficulté de ces dispositifs d'accueil est le peu de temps qu'ils durent. En effet la plupart de ceux-ci durent un an et n'ont pas de suivi. Ainsi après un an, les élèves rejoignent leur classe d'âge. Leurs difficultés en français écrit s'accentuent même s'ils ont des capacités de communication orales. Les enfants seront davantage sujets au décrochage scolaire ou au redoublement, témoins de leurs errances dans le système scolaire.

1.3 Le français et son apprentissage : progresser du français langue étrangère au français langue maternelle

Les enfants allophones, pour acquérir la maitrise du français vont évoluer entre différents champs de la langue du point de vue de la didactique (Le français langue seconde, le français langue de scolarisation, le français langue maternelle.) Nous apporterons dans un premier temps des éléments pour comprendre le fonctionnement du français, ce qui nous aidera par la suite à comprendre les difficultés que peut rencontrer un élève dans l'apprentissage du français, puis nous nous centrerons sur les définitions et l'élaboration des concepts de FLE, FLS, FLM et FLsco.

1.3.1 Le français et sa phonologie

Le problème majeur pour ces enfants nouveaux arrivants est réellement le français tant oral qu'écrit. S'ils acquièrent tout de même la syntaxe orale très rapidement, les transcriptions de sons à l'écrit reste un handicap majeur. Je me propose de faire un point sur la phonologie du français pour comprendre son fonctionnement.

Le système vocalique et consonantique du français

On trouve dans le système phonologique français 17 sons consonantiques réalisés par 20 consonnes écrites ainsi que 16 sons vocaliques réalisés par les 6 voyelles de l'alphabet. A cela s'ajoute aussi 3 sons dits semi-consonantiques (annexe 3). On classe les consonnes selon leur mode d'articulation, c'est-à-dire selon la position du système articulatoire (occlusives/constrictives). On peut aussi classer les consonnes selon leur point d'articulation dans le système phonatoire (bilabiale/labio-dentale etc…). Concernant les voyelles, on distingue les voyelles nasales des voyelles orales. Elles sont classées, de même que les consonnes selon leur lieu d'articulation et le degré d'aperture de la bouche lors de la prononciation.

Pour des enfants maitrisant mal le français et donc le système phonologique, des sons phonétiquement très proches posent des problèmes de transcription. En effet, il est à noter que le système orthographique est très complexe car la transcription des sons est plurielle (Nina Catach, 1978):

- Un même phonème peut s'écrire de différentes manières : on dénombre dans la langue française 130 graphèmes pour seulement 30 phonèmes : par exemple [ɑ̃] peut s'écrire /an/, /en/, /am/…

- Des lettres ont plusieurs valeurs sonores : par exemple le /g/ ou encore le /s/ ont une valeur de base et une valeur de position : ainsi leur son va changer selon les lettres qui les entourent. La lettre *s* va se prononcer [z] dans « vase » ou [s] dans course. De plus, une lettre correspond parfois à deux phonèmes, par exemple dans taxi [taksi], le *x* correspond aux phonèmes [ks]. (Riegel, Pellat & Rioul, 2007)

- Il existe en français une multitude de trigrammes ou digrammes, c'est-à-dire des sons qui ont des graphèmes associés de deux ou trois lettres. Par exemple le son [o] peut se transcrire /au/, /eau/…

- La présence de morphogrammes lexicaux et grammaticaux muets (les chats, ils mangent) pour indiquer les pluriels, ou bien des marques de dérivations (dans *peti*-**t** par exemple ou *cham*-***p***), ou encore les marques de genre, muettes, (ami/ami**e**) complexifient la langue écrite.

- Beaucoup de mots sont homophones : ils possèdent les mêmes phonèmes. (par exemple : vin, vain, vingt que l'on peut transcrire [vɛ̃]). La difficulté est de choisir la bonne orthographe en fonction du contexte.

1.3.2 Éclairages notionnels des différentes appellations du français en contexte allophones

Le français langue étrangère

D'après le rapport annuel des inspections nationales de 2009, le français langue étrangère désigne le français qui est enseigné à des non-francophones dans un pays où il n'est pas la langue nationale. Claude Cortier (2012, p24) nous dit que d'après W.Klein (1984), « le français langue étrangère est celui qui est enseigné dans une classe de langue et qui n'est pas utilisé en concurrence avec la langue maternelle pour des impératifs quotidiens de langage ».

Ce concept de « français langue étrangère » s'est développé au XIXè, lorsque les français ont voulu élaborer un « français » de base pour diffuser la langue française en Afrique notamment en privilégiant une langue orale. Petit à petit, le français langue étrangère deviendra un vaste champ de recherche et spécifiquement lors de l'arrivée de plus en plus massive des migrants. Les méthodes du français langue étrangère s'appuient encore aujourd'hui largement sur la communication orale utilisant principalement comme support les médias et les images (Cortier, 2012, p25-26).

Le français langue maternelle

Le français langue maternelle est celui dans lequel les enfants français naissent et grandissent. Elle est la langue des échanges, de la classe, de la famille. Elle est la première langue de socialisation. Elle est la langue que doivent maitriser à terme les élèves allophones dans les contextes d'apprentissages et de communication avec les pairs.

Français langue seconde

Le français langue seconde ou FLS est un concept difficile à élaborer. Le terme de français langue seconde apparait pour la première fois dans le document « *accompagnement des programmes* » en 1996 destiné au collège. Cependant d'après les propos de Jean-Pierre Cuq, repris par C. Cortier (2012), la notion de français langue seconde apparait dès 1969 dans les anciennes colonies avec la volonté de faire l'école de ces anciens peuples colonisés en français. Les méthodes sont empruntées au français langue étrangère. Ces méthodes visent à donner les bases d'un français qui devient progressivement la langue usitée par l'administration, la communication avec les populations européennes, l'armée.

Jusqu'en 2000, seuls le français langue étrangère et le français langue maternelle existaient du point de vue des méthodes d'enseignement, de la didactique. D'après le rapport institutionnel de 2009, le FLS est défini comme une période de transition entre le français langue étrangère et le français langue maternelle : les contenus de français langue étrangère étant insuffisants pour maitriser la langue des apprentissages et ceux du français langue maternelle trop complexes pour ces allophones. Il est précisé dans le rapport des inspections générales de 2009 que *« le français langue seconde n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française »* (p94). Il est enseigné à des étrangers dans un pays où le français est la langue nationale et la langue de l'école et suppose donc d'apprendre la langue pour apprendre à communiquer mais aussi pour apprendre à apprendre. Fatima Davin-Chnane

(2009, p39) nous rapporte les propose de J.L Chiss qui donne une définition explicite du FLS :

> *« Il s'agit d'une langue non maternelle enseignée en tant que discipline, le français, et d'une langue d'enseignement ou d'apprentissage véhiculant les savoirs disciplinaires et les valeurs qui lui sont attachées »*

Aujourd'hui on appelle français langue seconde le français qui est appris aux enfants allophones qui arrivent en France.

1.4 Ecrire en langue seconde

1.4.1 Les attentes institutionnelles du socle commun…

Le socle commun actuellement en vigueur (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006) a été élaboré pour fixer les attentes institutionnelles de fin de cycle dans toutes les disciplines scolaires. Présenté sous forme de palier selon les cycles, le socle commun semble être un support adapté. Concernant l'acquisition du français, les élèves allophones relèvent de deux compétences:

La compétence 1 : La maitrise de la langue française qui est selon le socle commun « une priorité absolue » et qui se base sur différents critères : la capacité à lire et comprendre des textes variés, la qualité de l'expression écrite, la maîtrise de l'expression orale, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire, l'enrichissement quotidien du vocabulaire.

La compétence 2 : La pratique d'une langue vivante étrangère qui précise que « l'élève doit être capable : de comprendre un bref propos oral ainsi qu'un texte écrit court et simple, de se faire comprendre à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes ».

Cependant, d'après Guy Cherqui[1], cet enchevêtrement de notions entre le FLE/FLS démontre que le socle commun se révèle finalement être un support peu adapté pour les élèves en situation d'allophonie : Les élèves doivent apprendre le français en tant que langue étrangère (savoir communiquer et interagir) alors qu'ils seront évalués sur la compétence 1 à savoir « la maitrise de la langue française ». Le socle commun ne prend pas en compte la diversité linguistique et les situations de plurilinguisme (Guy Cherqui, 2012, p42-43). Dès lors, nous pouvons nous interroger sur comment faire comprendre la notion de « maitrise de la langue

[1] Guy Cherqui, IA-IPR de Lettres de l'académie de Grenoble, inspecteur référent du CASNAV de l'académie de Grenoble.

française » aux élèves à leur arrivée en France alors que les objectifs fixés sont bien trop hauts et inatteignables ? Guy Cherqui nous indique que pour un enfant allophone, il faudrait mettre en place « un apprentissage systématique de la langue, au moins 600h pour avoir un niveau B1 ».

Le socle commun, ne reconnaissant que çà et là la notion d'interculturalité ne reconnait pas que les élèves allophones sont des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant presque un socle commun pour eux seuls.

1.4.2 …Et le CECRL !

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a été élaboré par le Conseil de l'Europe afin de fournir à tous les pays européens une base commune pour l'apprentissage des langues. Le CECRL est élaboré en 4 niveaux allant du niveau élémentaire (A1) au niveau expérimenté C1-C2). Etant spécifiquement ciblé sur l'apprentissage des langues, il se révèle davantage adapté pour les élèves allophones car « l'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau » (Eduscol, 2014).

La progression proposée s'appuie sur différentes activités langagières : des activités de réception (écouter, lire), la production : s'exprimer oralement en continu, écrire, l'interaction : prendre part à une conversation mais aussi la médiation qui concerne les activités de traduction et d'interprétation.

1.4.3 Apprendre à écrire

Afin de bien comprendre ce qui se joue dans l'apprentissage de l'écriture, il me semble important de comprendre par quelles phases nous passons lorsque nous apprenons à écrire. Ce rappel est nécessaire pour comprendre qu'un enfant qui n'a jamais été scolarisé antérieurement et qui arrive en France dans l'urgence de communiquer ne passe pas par tous ces stades. D'après Emilia Ferreiro (1988, p 73-95) l'enfant passe par 4 stades lors de son apprentissage de l'écriture. Le premier stade dit « pré-syllabique » dans lequel l'enfant utilise des boucles, des bâtons et fait des tentatives d'écriture, une sort de pseudo écriture. Il distingue les éléments dessinés des éléments écrits. Il associe leur graphie à la taille de l'objet désigné.

Le second stade est le stade syllabique durant lequel les enfants tentent d'établir une correspondance entre les sons entendus et la transcription graphique.

Vient ensuite le stade syllabo-alphabétique. Ainsi on découvre à ce moment-là que les enfants segmentent en syllabe la chaîne parlée.

Pour finir, le stade alphabétique qui correspond presque à la transcription parfaite des sons dans laquelle une lettre ou un signe graphique correspond à un son.

Pour les enfants allophones qui doivent construire cet apprentissage dans une langue nouvelle avec des sons qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, en général tardivement s'ils n'ont pas été scolarisés auparavant, cela crée des difficultés durables et la remédiation est longue.

1.4.4 L'entrée dans la littératie en langue seconde

Les élèves sénégalais présents dans ma classe présentent tous des difficultés à entrer dans l'écrit. Ils ont du mal à produire un texte, à transcrire les sons de façon juste, à avoir une orthographe correcte. J'ai alors décidé de m'intéresser à la construction du système écrit chez l'enfant allophone.

Définition de la littératie

Le terme de littératie a été introduit en France par les québécois. Il n'existe pas dans le dictionnaire et trouve son origine dans le vocabulaire anglophone « literacy » qui peut se traduire par alphabétisation /lecture. Dans la recherche, la littératie s'intéresse aux enjeux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et regroupe en fait tout ce qui concerne l'apprentissage du lire et de l'écrire considéré de plusieurs point de vue : le point de vue sociologique, anthropologique, linguistique. Aujourd'hui le terme de littératie tend à être remplacé par des notions telles que « rapport à l'écrit » ou « apprentissage de la lecture/écriture ». Laurence le Ferrec (2008, p105) cite Chiss et Marquillo Larruy qui circonscrivent les problèmes posés par la littératie « de la découverte de l'écrit aux problèmes posés par la critique des textes. » (1998).

A travers le texte « la littératie à l'ère de l'information » (2000), l'OCDE affine et apporte un autre point de vue : la littératie est serait donc « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Laurence Le Ferrec rejoint cette idée. Elle la nomme littératie fonctionnelle. Cette littératie dite fonctionnelle peut avoir plusieurs sens (2008, p106):

- Elle désigne le niveau minimum nécessaire pour s'en sortir en société à l'écrit et est « implicitement associée […] à une scolarisation courte ».
- Elle peut aussi désigner plus globalement « les pratiques de lecture et d'écriture contextualisées variables selon les individus, les pays, les cultures ou le temps. Cette acception insiste sur la dimension sociale et culturelle de l'écrit. »

1.4.5 Les enjeux de l'entrée dans l'écrit pour les élèves allophones

Les difficultés cumulées que présentent mes élèves allophones posent la question de l'entrée dans l'écrit, de leur rapport à celui-ci, d'un point de vue culturel notamment.

Tout d'abord, rappelons l'importance de la maitrise de l'écrit, c'est-à-dire la maitrise de l'orthographe, de la grammaire, des conjugaisons, mais aussi la capacité à lire et à comprendre ainsi que réussir à comprendre les fonctions de l'écrit, car c'est une des clés du développement de la pensée chez l'enfant. En effet, Laurence Le Ferrec (2008) cite Goody qui affirme que « l'écriture permet le développement intellectuel » car elle apporte une variété de vocabulaire qui accroit notre connaissance du monde et notre capacité à percevoir les nuances et donc, en allant plus loin à être acteur de notre citoyenneté. Il va même plus loin en nous disant que « le passage à l'écrit révèle un saut qualitatif dans la pensée humaine, propice au développement intellectuel » (Goody, 1979).

C'est à l'école que l'on écrit, que l'on passe de l'oralité à une réelle culture de l'écrit. La maitrise de l'écrit s'y révèle indispensable car l'école française base d'ailleurs exclusivement ses évaluations de compétences sur des évaluations écrites. Or, même à l'école, cette maitrise experte de l'écrit français est bien difficile à acquérir pour des enfants dont ce n'est pas la langue et davantage pour des enfants qui n'ont, dans leur pays d'origine jamais été scolarisés, et ce pour plusieurs raisons :

Des études de plus en plus courantes révèlent que la difficulté à entrer dans l'écrit relève de questions culturelles, sociales mais aussi de l'attitude des familles envers l'éducation (Grossman, 1999). En effet, le premier contact avec une culture de l'écrit se fait à la maison, dans les familles lors de moments privilégiés et apaisés : lors de lecture d'histoires par exemple. Plus la famille aura des contacts fréquents avec l'écrit (parents qui lisent, écrivent des lettres, font des listes de courses) plus l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera facilitée.

L'entrée dans l'écrit se fera plus ou moins facilement selon la situation de l'enfant à son arrivée en France. Laurence le Ferrec (2008, p113-115) distingue ainsi ceux qui entrent dans l'écrit en langue seconde sans n'avoir jamais appris à lire ni écrire dans leur langue maternelle et ceux qui ont déjà appris à lire en langue maternelle et qui ont donc des notions de correspondances sons/écrit (en effet, les alphabets d'origine peuvent être idéo-graphiques). D'autres facteurs entrent en compte : la proximité de la langue d'origine avec le français facilitera la transcription des sons, il en ira de même si la langue d'origine possède un alphabet latin ou non. Le degré de scolarisation de l'enfant avant son arrivée sur le sol français est aussi à prendre en compte pour comprendre ses difficultés et mettre des dispositifs efficaces en place.

1.4.6 Les erreurs types

Beaucoup d'auteurs (Boyzon Fradet, 1997 ; Davin Chnane, 2004) constatent que les difficultés des élèves allophones en français écrit entravent leur scolarité et les empêchent de suivre une scolarité ordinaire tant leur niveau est faible. Les erreurs qui se retrouvent chez beaucoup de ses élèves sont d'après les études faites par Martine Marquillo (1997), des erreurs relatives au traitement graphique des voyelles, ils ont des difficultés de segmentation, font un usage abusif de majuscule, oublient des mots. La conscience phonologique est mal acquise et le système d'écriture français leur parait souvent vague. Martine Marquillo nous dit que les contraintes sémantiques, orthographiques et syntaxiques leur semblent sans pertinence.

L'acquisition de la conscience phonologique est d'autant plus compliquée si la langue maternelle de l'enfant a un univers sonore très éloignée du français. La distinction des sons est parfois difficile quand l'oreille n'est pas habituée à un grand nombre d'entre eux. D'après Vigner (2001), le travail sur les correspondances grapho-phonétiques est indispensable pour les enfants qui n'ont pas été scolarisés antérieurement.

1.5 L'influence du wolof ?

1.5.1 Contexte historique et culturel

Le wolof est une langue issu du groupe des langues atlantiques de la branche des langues nigero-congolaises qui constituent la plus grande famille des langues d'Afrique par son étendue géographique et son nombre de locuteurs. Concernant la situation linguistique du Sénégal, rappelons qu'il possède plus de 28 dialectes parlés sur son territoire. Cette situation

plurilinguistique a conduit le Sénégal à choisir une langue officielle, en l'occurrence le français et à considérer toutes les autres langues codifiées comme les langues nationales.

Parlé par 18 millions de locuteurs dans le monde et environ 40% de la population sénégalaise, le wolof est donc une des langues nationales du Sénégal au même titre que le peul ou le soninké (Direction de la Promotion des Langues Nationales, 2002, p2-3). Le wolof tend à s'étendre aux côtés du français langue officielle par l'apparition de radios et ainsi à accentuer son statut de langue véhiculaire, la langue véhiculaire étant celle parlée massivement par la population et permettant l'intercompréhension entre plusieurs individus de dialectes différents. Elle est d'une certaine manière la langue fédératrice d'un peuple.

Le wolof est une langue de tradition orale. Elle a commencé à se développer à l'écrit avec le développement de l'islamisation : en effet, une majorité des sénégalais sont musulmans. Les premières écritures du wolof se sont donc faites en écriture arabe, pour transcrire le coran notamment. En 1971, une écriture officielle en alphabet latin est attribuée au wolof. (Stéphane Robert, 2011). La prégnance de l'arabe reste tout de même très forte puisque les élèves sénégalais de ma classe l'apprennent le dimanche à la mosquée.

1.5.2 Phonologie du wolof

Je n'ai trouvé que peu d'informations sur la langue wolof. En tout cas peu qui soit à ma portée. Voici donc ce que j'ai découvert :

Le wolof s'écrit avec l'alphabet latin, c'est-à-dire le même que le nôtre. On y retrouve toute les lettres exceptées le Z, le H et le V. Contrairement au français, c'est une langue qui subit très peu de variations et d'exceptions.

En ce qui concerne les voyelles, elles sont brèves ou longues et possèdent trois zones de formation (annexe 3). Il existe cependant des règles de prononciations spécifiques pour les consonnes selon leur place dans le mot. Par exemple la lettre « p » qui, en wolof se prononce « p » en milieu et fin de mot, se prononcera alors « b » en début de mot. Il en va de même pour la lettre « g » qui peut se prononcer « k » s'il est en fin de mot. Nous pouvons encore citer le « j », qui peut avoir une intonation spécifique en fin de mot de manière à former le son « tch ». Il semble que la structure du wolof la plus utilisée pour les radicaux d'une ou plusieurs syllabes respecte le schéma : Consonnes-voyelles-consonnes. Il y a très peu de cumul de consonnes dans le radical. Cela explique la transformation de certains emprunts au français : en effet, par exemple, les sénégalais ont transformés le mot « crème » en « kerem »

car le cumul des consonnes s'avère trop compliqué à prononcer pour leur appareil phonologique. Cette structure canonique justifie certaines erreurs de l'élève étudié comme nous le verrons par la suite.

1.6 Formulation de la problématique

Après ces éclairages notionnels quant à la situation des élèves allophones à leur arrivée en France et à leur prise en charge, nous pouvons déduire plusieurs raisons expliquant les difficultés des enfants à l'écrit :

- La prise en charge en français à l'arrivée de ces enfants est insuffisamment longue.
- La langue maternelle influence l'apprentissage de la langue cible.
- La rupture migratoire est la cause d'apprentissages incertains.

L'objectif de ce mémoire est donc d'étudier la situation dans laquelle se trouve une élève et de proposer des moyens **pour résorber les confusions de sons des élèves allophones.** Puisque la prise en charge en français est minimale à l'arrivée en France car l'institution met l'accent sur l'acquisition du français à l'oral, puisque je sais que le wolof influence l'apprentissage du français de T., je fais deux hypothèses, pour tenter de répondre à cette problématique : La première étant que seule une rééducation phonologique, de l'écoute de français, d'imprégnation et de ressenti de la langue, lui permettra d'acquérir le français écrit. Je suppose aussi que si T. n'écrit pas bien certains mots, c'est sans doute qu'elle ne les connait pas. Je choisis volontairement de ne pas m'appuyer sur la déchirure culturelle et affective qu'elle a vécue, de ne pas faire de lien avec sa culture d'origine, car d'après la psychologue scolaire elle ne sait pas vraiment d'où elle vient et elle a totalement abandonné sa langue natale.

2 Méthode

2.1 Participants

J'ai choisi de travailler avec une élève de ma classe. Celle-ci n'est pas « allophone » à proprement parler car elle en France depuis plus d'un an, cependant elle cumule des difficultés d'expression écrite et quelques difficultés orales. Je me suis réellement trouvée confrontée à un problème de « statut » avec cette élève : en effet, elle ne mérite pas l'appellation d'élève allophone au sens « d'enfant arrivé en France ayant une maitrise de la

langue française ne lui permettant pas de communiquer avec sa communauté d'accueil », cependant, elle est comme telle, vierge de toute culture scolaire, française, et linguistique. Je vais donc vous situer dans un premier temps le contexte scolaire et familial de cette élève.

T. a 11 ans. Elle est sénégalaise de Dakar et sa langue maternelle est le wolof. La seconde femme de son père, qui habite en France l'a accueillie en 2011 pour lui offrir de meilleures conditions de vie. Cette femme qui se donne le rôle de « tata », mais que T. appelle « maman » parle le suninké, que l'on peut aussi prononcer « soninké », l'un des nombreux dialectes du Sénégal. Il n'y avait donc pas d'inter-compréhension à cette époque entre les deux individus, ce qui a induit des dialogues uniquement par gestes. T. parle désormais français à la maison et apprend l'arabe le dimanche.

T. a été scolarisée immédiatement au CP, en cours d'année. Elle a bénéficié d'un PPRE et du maître CRI pour les 5 mois d'école qu'elle a fait la première année. Outre ces deux dispositifs mis en place, elle n'a bénéficié d'aucun renforcement en langue française, ou de l'un des dispositifs cité précédemment, dans l'état de l'art. Ensuite, ses difficultés ont dû passer inaperçues car il n'y trace d'aucun dispositif d'aide dans l'école jusqu'à celui que j'ai déclenché cette année. Nous avons mis de nouveau en place un PPRE et une participation active aux APC pour combler ses lacunes sur lesquelles je reviendrai par la suite. Les parents sont peu présents à l'école, le papa semble inexistant. C'est une élève extrêmement consciencieuse, mature et acharnée dans le sens où elle se bat sans cesse pour réussir.

2.1.1 Constats

J'ai choisi d'étudier les écrits de T. en situation de dictée, car c'est le moment où je vois les enfants écrire le plus. Ma prise de conscience par rapport à l'ampleur de ses difficultés a été longue car chaque jour qui passe m'apporte encore des éléments de compréhension sur le pourquoi de ses confusions. Au moment où j'écris ces mots, j'apprends de plus en plus à anticiper ses difficultés et à mettre éventuellement une différenciation en classe en place.

J'ai commencé par remarquer que lors des dictées, T. oubliait des mots tant l'écriture devait lui coûter, parfois c'était aussi des syllabes, des sons qui « disparaissaient ». Souvent la transcription était erronée et les sons altérés. J'ai d'abord fait l'hypothèse qu'elle entendait peut-être mal. Cette hypothèse fut infirmée par la médecin scolaire. Puis sont arrivées les premières évaluations de sciences ; les seules finalement, parmi les matières que j'ai à ma charge durant lesquelles il faut écrire des phrases complètes et ordonner sa pensée. Les copies

de T. étaient alors surprenantes: plusieurs questions n'avaient pas de réponses et les pointillés restaient désespérément vides. Une fois de plus, je fis une mauvaise hypothèse : « T., il faut mieux apprendre tes leçons ! », et elle, de me répondre « mais j'apprends maitresse »… Puis un jour j'ai décidé de prendre l'écriture à ma charge pendant les sciences : elle savait sa leçon mais n'arrivait pas à la mettre en mots… ou plutôt n'arrivait pas à la mettre en « orthographe ». « Je n'arrive pas l'écrire, ce mot maitresse ».

2.1.2 Des difficultés…

Il est évident que T. cumule beaucoup de difficultés à l'écrit. Ses difficultés majeures à mon sens sont les confusions de sons récurrentes [ɑ̃]/ [ɔ̃] mais nous retrouvons aussi dans ses écrits beaucoup d'erreurs de segmentation de mots tels que « *jenépaonvie* » pour «*je n'ai pas envie* » ou encore « *nepasert en retard* » pour « *ne pas être en retard*». Les liaisons posent aussi problème à T., on peut lire notamment dans ses dictées « *on'a pas…* », « *les élèves ortent en récréation*», « *ils aichapaient* » pour « ils s'échappaient ». J'ai remarqué à plusieurs reprises également que le cumul de consonnes dans un mot était aussi une difficulté pour elle : pour « *ordre* » et « *flûte* », elle intercalera toujours une voyelle, ce qui donnera « *order* » et « *fulute* ». Il en va de même pour le mot « grotte », qui est devenu « *corte* », « *percer/presser* », etc…. Elle peut choisir des graphies différentes pour un même mot d'un instant à l'autre, ce qui démontre une connaissance et une représentation instables du français. Elle se rend compte de ses erreurs et est même surprise de ce qu'elle est capable d'écrire quand je lui propose de se relire. Ce n'est pas pour autant que la graphie est juste par la suite. Finalement, c'est comme si T. était encore d'acquisition de l'écriture : en effet, à titre d'exemple, les erreurs de segmentation lexicales sont des erreurs que l'on fait quand l'on commence à apprendre à écrire.

Dans certaines dictées T. fait encore des fautes que je n'arrive ni à comprendre, ni à classer : à titre d'exemple, en classe j'ai dicté « ils passent de bons moments ». Malgré mon articulation répétée et la proximité de T., le fait que je précise que « bons moments » était en deux mots distincts, elle a écrit *« ils passent de bonmon »* puis elle a rayé et a noté « *bon-mon* » suite au fait que j'avais indiqué que c'était en deux mots. Sans doute ne connaissait-elle pas le mot moment. Parmi les mots qui ne ressemblent à rien de ce qu'elle a voulu écrire et qui révèlent la prégnance de sa langue natale se trouve l'exemple suivant : Lors d'une production d'écrit T. a noté : « ils l'ont attaché avec une brou », je lui ai demandé ce qu'elle avait écrit : « corde maitresse ! », en lui faisant relire, elle a bien vu qu'elle n'avait pas écrit *corde* mais dans sa

tête il était bien clair que c'était ce qu'elle souhaitait transcrire. En cherchant dans un dictionnaire wolof-français (Jean Léopold Diouf, 2003, dictionnaire wolof-français et français wolof, p77), j'ai découvert qu'en wolof, *corde*, s'écrivait « buum » et se prononce [bu:m]. Finalement, j'ai supposé que « brou » était un mélange de « corde » et de « buum ». J'ai également remarqué des erreurs une fois ou deux, qui démontrent une fois de plus son incertitude face à la langue française : des confusions de son [f]/[v] : « elle avait l'air **seffer* (sévère) », ou encore « **envore* (en forme de) patate » , mais aussi, à une seule reprise depuis le début de l'année, une confusion sur les sons [p] / [b] et [ʃ] / [ʒ] dans « j'ai pris une **ponne* **douge*». J'ai aussi remarqué qu'elle avait des difficultés de repérage dans l'espace de sa feuille et qu'elle a une lecture lente et erronée.

2.1.3 Mais aussi des réussites…

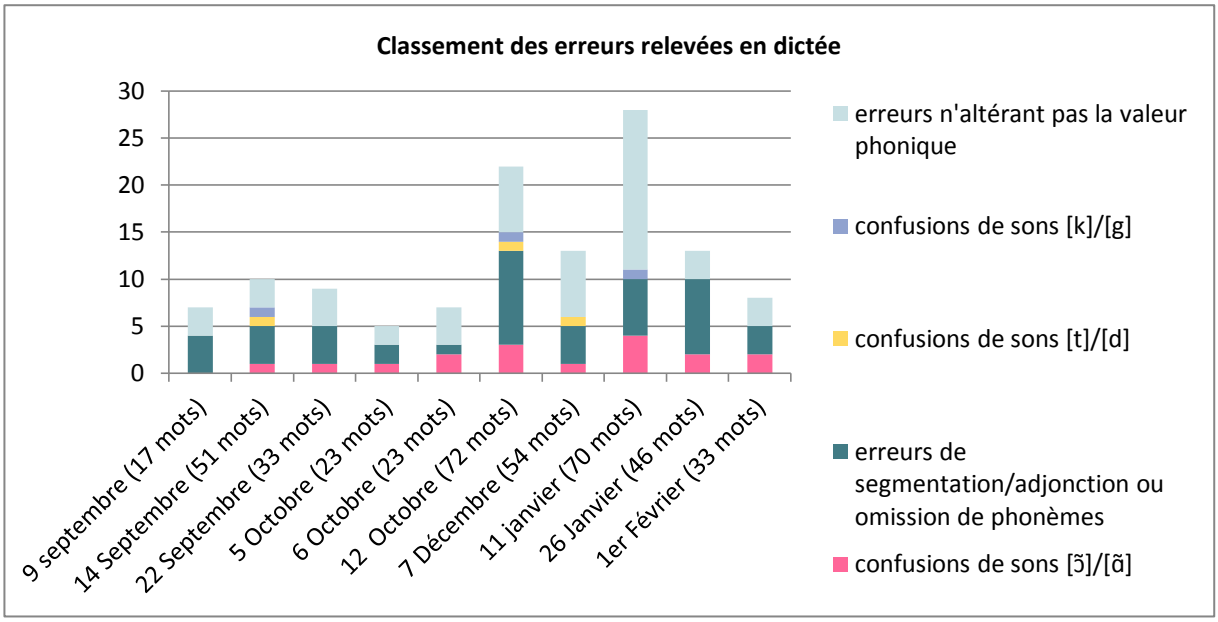
Dans les écrits de T., il y a aussi des éléments positifs. Tout d'abord, lors d'exercices de copie, elle ne fait aucune faute. Certains éléments langagiers sont acquis et stabilisés. Par exemple, elle applique les pluriels aux noms de façon presque parfaite. Elle maitrise aussi, souvent, l'orthographe des mots invariables de liaison : *car, pour, encore, comme, trop*. Cela paraît normal car ce sont souvent ceux que l'on apprend par liste à l'école dans les classes antérieures. Les conjugaisons des verbes *être* et *avoir* sont maitrisées si le sujet est indiqué tout de suite avant le verbe. D'autres conjugaisons sont elles aussi maitrisées : elle applique souvent les *–ent* au pluriel.

D'autres mots en revanche témoignent une fois encore que T. est en « transition » dans son apprentissage et que beaucoup de principes grammaticaux et orthographiques sont encore instables. J'utilise le terme « en transition » car parfois elle écrit correctement, d'autres non. A titre d'exemple, *quand* est parfois transcrit « *con* », « *cont* », *demande* apparait selon les dictées sous différentes formes « *demande* », « *demende* », « *de mande* ».

Pour essayer de combler ces difficultés, j'ai donc choisi d'élaborer une séquence de remédiation que je me propose de détailler ci-dessous.

2.2 Procédure

Afin de choisir les difficultés que j'allais essayer de résorber, j'ai observé différentes dictées réalisées en classe depuis le début de l'année, choisies au hasard. J'ai ensuite relevé et classé toutes les erreurs altérant la valeur phonique selon leur catégorie.



J'ai donc observé cinq types d'erreurs majoritairement présentes dans les dictées choisies (annexes 1 et 2) : les confusions de sons [k]/[g], les confusions [t]/[d], les confusions [ã]/ [ɔ̃], les erreurs de segmentation, les échanges de lettres (par exemple : *dresse/derce*) que j'ai regroupés sous la même catégorie ainsi que les « autres erreurs », n'altérant pas la valeur phonique, concernant donc des erreurs d'accords, de conjugaison etc.... J'ai ensuite choisi d'utiliser une présentation visuelle avec un graphique afin d'observer la quantité d'erreurs de chaque type et de cibler les points sur lesquels j'allais travailler et comment j'allais les travailler durant les activités que je prévoyais de faire avec T.

Il se distingue clairement sur le graphique ci-dessus , deux catégories d'erreurs apparaissant en majorité : les erreurs de segmentation et les confusions de sons [ã]/[ɔ̃]. Les confusions de sons [t]/[d] ainsi que [k]/[g]sont elles aussi présentes mais en minorité. Nous pouvons aussi constater que plus la dictée est longue, avec un nombre de mots important, plus le nombre d'erreurs augmente. J'ai donc choisi de traiter les deux types d'erreurs majoritaires, d'après le constat que j'ai établi à savoir les confusions de sons [ã]/[ɔ̃] ainsi que les erreurs de segmentation. Par la suite, j'ai élaboré une séquence de 6 séances :

- Une séance rappelant ce qu'est une syllabe et introduisant une technique de planification d'écriture que je détaille ci-après,
- Une séance traitant des confusions de sons [ã]/[ɔ̃] ;
- Une séance abordant les petites difficultés portant sur le [t] et le [d] ainsi que le [k] et le [g].

- Deux séances traitant de la segmentation contenant différents exercices tant à l'oral qu'à l'écrit dans le but qu'elle identifie bien chaque mot.

Les progrès seront évalués lors de la dernière séance qui prendra la forme d'un bilan final composé de 4 dictées inventées de manière à réinvestir les mots vus en soutien :

- Une dictée portant sur la segmentation, une dictée sur les sons [ɑ̃]/[ɔ̃].
- Deux autres dictées sur les mêmes points de difficultés, abordant cette fois-ci de nouveaux mots.

Nous conclurons en essayant de répondre aux deux hypothèses qui nous intéressent :

- Est-ce que T. écrit mieux les mots une fois qu'ils sont connus et appris ?
- Est-ce qu'une séance de conscience phonologique peut combler les difficultés de T. et démontrer un progrès significatif ?

Pour permettre à ces séances d'avoir un effet optimal en termes d'apprentissage et afin de mobiliser réellement T. j'ai choisi, de travailler en APC, 30 minutes par semaine. Cela m'a permis de faire une séquence personnalisée. Concernant le matériel utilisé, j'avais prévu une fiche pour chaque son travaillé, recto verso avec des exercices pour chacune des séances.

Ma première séance a été une séance de repérage de syllabes. L'objectif pour cette demi-heure a été de savoir ce qu'est une syllabe, de distinguer les syllabes d'un mot, de les compter, recomposer un mot à partir de syllabes. Concernant les syllabes, j'ai choisi de toujours découper les mots comme à l'écrit pour forcer T. à découper tous les sons et qu'elle s'oblige à bien écouter ce qu'elle prononce. Je ne voulais pas la surcharger d'informations. Le but était vraiment d'automatiser la procédure de découpage en syllabes. T. m'a donné la définition d'une syllabe puis nous avons frappé et compté les syllabes de plusieurs mots. A l'écrit, j'avais préparé des petits exercices de découpage de syllabe et de repérage de sons (noter d'un point la syllabe sans laquelle tu entends le son [i], compte le nombre de syllabes d'un mot, note les ponts sous les syllabes), ainsi que des mots à remettre dans l'ordre et des phases à découper en mots.

J'ai ensuite introduit une technique pour permettre la planification de l'écriture d'un mot que l'on connaît mal qui consiste à frapper les syllabes dans sa tête puis par exemple pour le mot facteur : *« j'entends [f], j'entends [a], j'entends [k], j'entends [t], j'entends [œ], j'entends*

[ʁ] ».j'écris facteur. Cette séance a été très productive, j'ai senti une grande motivation chez T. « ah, mais maîtresse, ça on peut le faire en dictée ?! », elle a soulevé de manière pertinente le fait qu'elle n'aurait pas le temps lors des rituels de dictée de mettre cette méthode en place et d'écrire. Je lui ai assuré que je lui laisserai le temps au début, pour qu'elle prenne l'habitude. Finalement, je n'ai pas eu vraiment besoin de réduire mon rythme de diction, je répète seulement désormais plusieurs fois les mots qui peuvent lui poser problème.

La seconde séance et la troisième séance avaient pour objectif de distinguer les sons proches, en l'occurrence les distinctions des nasales : [ɑ̃] et [ɔ̃]. Nous avons dans un premier temps rappelé ce que nous avions fait la semaine précédente en faisant des petits exercices de frappes de syllabes et d'écriture de mots grâce à la méthode de planification. Puis j'ai fait une dictée de mots avec les sons [ɑ̃] et [ɔ̃] pour travailler sur la discrimination auditive : T. devait cocher quand elle entendait [ɑ̃] ou [ɔ̃]. Se sont enchainés différents exercices de reconnaissance et d'écriture de ces deux sons. J'ai terminé la séance en faisant une dictée de mots contenant le son [ɑ̃] / [ɔ̃] réutilisant la méthode de planification d'écriture vue précédemment. J'ai sélectionné 10 mots pour cette dictée parmi ceux que j'avais relevés lors de mes constatations, et d'autres nouveaux. Cette séance a été un peu difficile pour T. En effet elle ne perçoit pas vraiment les différences sonores entre [ɑ̃] et [ɔ̃] car son [ɑ̃] est très nasalisé. J'ai commencé par lui donner la méthode de vibration du nez pour distinguer les deux sons mais ces deux sonorités sont si proches que ce n'était pas assez parlant pour elle. Finalement c'est elle qui a trouvé une parade seule : « maitresse, tu sais comment je fais ? Le « on » j'avance la bouche en fermant les lèvres, et le « an » j'ouvre la bouche ! ».

Toujours sur le même modèle nous avons abordé la quatrième séance. D'abord nous avons fait un rappel de ce qui a été vu les semaines précédentes : un exercice de découpage en syllabes, une dictée de mot sur les sons [ɑ̃] et [ɔ̃]. Nous avons ensuite commencé à travailler sur le son [t] et [d] ainsi que [k] et [g]. J'ai réuni les deux sons dans une même séance car le nombre d'erreurs réalisées sur ce point étaient assez réduit d'après mes observations. Nous avons fait de nouveau des dictées et des jeux de reconnaissance de sons. Cette séance a semblé facile pour T. Tous les exercices ont été justes du premier coup, nous avons avancé très vite. Cela confirme que ces difficultés étaient mineures.

J'en ai profité pour introduire la distinction entre [tʁ] et le [dʁ]. De même que précédemment nous avons travaillé sur la discrimination auditive : j'ai dicté une suite de mots « *ordre, montre, crevette, retrouver, descendre, être, un autre*, … », T. devait cocher si elle entendait

[tʁ] ou [dʁ]. Cette première partie s'est bien déroulée, T. était en réussite, elle n'a fait aucune erreur. Le passage à l'écriture s'est avéré plus complexe. J'avais élaboré une petite fiche dans laquelle se trouvait quatre exercices : celui de discrimination auditive, puis un exercice de mots à compléter par « -tre » ou « -dre » (par exemple : *un au….),* un exercice de paires de mots dans lequel il fallait choisir celui qui était juste (*ordre/order*), et enfin une petite dictée de mots. L'exercice de mots à compléter a été difficile pour T. qui inversait systématiquement les voyelles et les consonnes : « *cervette, order, ert* » (pour *être*), alors qu'à l'oral elle prononce ces mots de manière correcte. Pour combler ces difficultés nous avons utilisé la méthode de planification d'écriture : dans *ordre* , j'entends [o], j'entends [ʁ], j'entends [d], j'entends [ʁ],, j'entends [ə]. Le deuxième exercice de distinction et la dictée se sont mieux déroulés.

Pour cette 5ème séance, nous avons travaillé sur la segmentation. Maintenant que les confusions de sons étaient travaillées, j'ai choisi d'aborder ce problème de séparation des mots que T. réitère souvent dans les dictées comme nous pouvons le voir dans le tableau des constats. Pour commencer, nous avons travaillé sur la perception de l'oral. J'ai prononcé dix phrases de simples à complexes d'abord lentement puis de manière de plus en plus fluide. T. devait tracer un bâton sur son cahier de brouillon à chaque fois qu'elle reconnaissait un mot. J'ai évité dans un premier temps les phrases avec des « n » apostrophe, ou des «j » apostrophe, puis je les aie insérées peu à peu. Quand j'ai expliqué la consigne de ce « jeu », T. a eu beaucoup de mal à comprendre ce qu'il fallait faire. J'ai tout d'abord eu l'impression qu'elle ne savait pas ce que c'était qu'un mot. Je suis donc revenue sur cette définition en donnant des exemples : à l'écrit un mot est ce qui est séparé par deux espaces. A l'oral (à compléter). La seconde difficulté a été qu'elle ne parvenait pas à se détacher de l'écrit, elle écrivait ce que je dictais et mettais des bâtons dessous. En effet, avec du recul cet exercice n'avait pas beaucoup de sens pour elle car pour pouvoir identifier des mots il faut se les représenter dans sa tête : la tonalité et l'accent de notre langue ne permet en effet pas de définir la segmentation des mots à l'oral. Le mot est en fait une « réalité graphique » (d'après Riegel, Pellat & Rioul (2009), la grammaire méthodique du français). J'ai tout de même poursuivi en lui disant qu'il fallait seulement écouter et tracer. Les 4 premières phrases ont été compliquées surtout avec les petits mots d'une syllabe que T. joignait toujours avec le mot suivant : « *elle voulait se lever* » est devenu « *elle voulait selever* ». Nous avons ensuite fait des jeux de phrases sans espaces qu'il fallait segmenter et réécrire en indiquant le nombre de

mots vus. Pour finir nous avons fait une dictée de mots qu'elle écrivait faux auparavant en utilisant la méthode de planification d'écriture permettant d'aider à distinguer tous les sons.

Pour cette 6ème et dernière séance, nous avons poursuivi le travail de segmentation. L'idée était que T. réussisse à écrire tous les sons des mots même si les graphèmes choisis sont erronés. Nous avons lors du premier quart d'heure réalisé des exercices similaires à ceux de la séance 5. Puis, m'étant rendue compte que T. était davantage en réussite lors des APC qu'en classe, j'ai choisi de cibler cette séance sur le travail de dictée ou « comment améliorer ma perception des sons et être plus rapide lors des rituels de dictée ?». J'ai donc fait une dictée de manière rapide (pour T.) mais en réalité, exactement comme je la ferais pour le groupe classe. Nous avons réfléchi à la manière dont nous pourrions ne pas trainer sur un mot sur lequel elle hésite : finalement elle a choisi de l'écrire au crayon de papier, ou de laisser un blanc et d'y revenir lors du temps de relecture à la fin de la dictée.

Toutes les dictées de mots ou de phrases réalisées pendant ces séances de remédiation étaient appuyées sur des mots qu'elle avait déjà écrits de façon erronée. J'ajoutais à cela différents mots sur lesquels j'anticipais la difficulté. Les effets des séances de conscience phonologique furent vérifiés à chaque fois dès le lendemain matin lors du rituel de dictée que nous faisons tous les jours avec le groupe classe. Durant ces séances, j'ai été très présente, j'étayais beaucoup et j'essayais d'être explicite le plus possible afin d'éviter la surcharge d'informations et de vraiment donner des clés à T. pour progresser. A chaque séance je cherchais LA chose importante à retenir : pour les syllabes, par exemple, c'était bien sûr la méthode de planification, pour le son [ɑ̃] / [ɔ̃].

Le bilan de ces séances est très positif : T. s'est révélée très dynamique et ces séances lui ont permis de (re)prendre confiance en elle. Pour clore ce travail de remédiation, elle a elle-même proposé, dès le lendemain de la dernière séance, d'aller au tableau pour écrire la dictée. C'était la première fois qu'elle se proposait depuis le début de l'année ! Je lui ai donné tout de même un petit coup de pouce en répétant beaucoup et lentement un ou deux mots.

2.3 Résultats

2.3.1 Si j'ai appris l'orthographe du mot je sais l'écrire

Afin de vérifier cette première hypothèse, je me suis d'abord intéressée aux confusions effectuée par T. entre le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃]. Pour cela, j'ai relevé tous les mots sur lesquels elle avait fait des erreurs de ce type d'après les 10 dictées constats. Il y en avait 13, que nous

avons alors travaillés lors des séances 3 et 4 de remédiation. J'ai inventé une dictée dont la passation s'est déroulée en classe, intégrant ces 13 mots et j'ai évalué le nombre de réussites et d'erreurs pendant cette dictée. En vert sont indiqués les items réussis, en rouge, les erronés.

DICTEE BILAN N°1

Texte que j'ai dicté

« **Quand on** était petit, on avait toujours **envie** que Papi nous **raconte** sa vie. C'était **différent**, c'était **pendant** la guerre **contre** les Allemands. Papi mettait son **menton** dans ses mains: ils nous ont attaché **sans** pitié, en **rang** contre le mur. La nuit, il n'y avait plus de **passants** dans la rue, seulement des oiseaux qui **s'envolaient** au son du pas des soldats. Papi nous parlait aussi des **bons moments**. Il est content d'avoir **surmonté** la guerre. »

Texte transcrit par T.

*« **Quand ton** était petits on avait toujour **envis** que papi nous **raconte** sa vie. S 'était **différent**, s'était **pondant** la guerre **contre** les allemands. Papi métait son **manton** dans ses mains : ils nous ont atacher **san** pitié, en **reng** contre le mur. La nuit, il ni avait plus de **passant**, ce le mon, des oiseaux qui **s'envoler** au son du pas des solda. Papi nous parlées ausie des **bon moments**. Il est contant d'avoir **surmonter** la guerre. ».*

Voici le tableau résumant les résultats de mon expérience :

	1ère écriture	2ème écriture (une fois les mots vus)
« Quand on »	✗ cantent	✓ quand ton
« Envie »	✗ onvie	✓ envie
« Raconte »	✗ rontre	✓ raconté
« Différent »	✗ différon	✓ différent
« Pendant »	✗ **pondant**	✗ **pondant**
« Contre »	✗ quantre	✓ contre
« Menton »	✗ mondos	✓ manton
« Sans »	✗ son	✓ sans
« Rang »	✗ ront	✓ reng
« Passants »	✗ passonts	✓ passant
« S' envoler »	✗ sonvoler	✓ s'envoler
« Bons moments »	✗ bonmon	✓ bon moments
« Surmonter »	✗ surmanter	✓ surmonter

On peut voir que sur les 13 mots choisis, il y en a 12 qui sont écrit de manière juste après les avoir travaillés, répétés, et appris à écrire. J'entends par « juste », le fait que tous les sons soient transcrits par le bon phonème même si le graphème choisi n'est pas le bon. Par exemple, dans *« manton »*, T. a choisi la graphie /an/ au lieu de /en/. Cependant, /an/ réalise tout de même le son [ɑ̃], le mot est donc considéré comme juste. Parmi ces 13 mots, il n'y a que « pendant » qui demeure un obstacle et que T. écrit « *pondant* ». Il demeure aussi une « demi-faute ». En effet, T. a écrit *« quand ton »* : les sons sont bien transcrits cependant la segmentation est erronée. Cette dictée ne se centrant que sur les sons [ɑ̃] et [ɔ̃], j'ai compté cette erreur comme juste.

Dans un second temps, j'ai vérifié cette même hypothèse avec les erreurs de segmentation. Pour cela, j'ai choisi 13 mots ou groupe de mots que j'ai relevés au hasard parmi les erreurs observées dans les dictées constats (annexe 2). Ce sont des mots sur lesquels nous avons travaillé en APC à l'aide de la méthode de planification d'écriture. J'ai effectué ensuite la dictée en classe, de la même façon que la dictée précédente. *(En bleu, « les semi-erreurs », en vert les mots réussis.)*

DICTEE BILAN N°2

Texte que j'ai dicté	**Texte transcrit par T.**
« Ce matin on doit aller à **l'école** pour **travailler**. Dans la rue, **il n'y a** que des **feuilles mortes** qui volent en ce matin d'hiver. Pour **ne pas être** en retard, papa décide de **m'accompagner**. **Les élèves sortent** peu à peu de leur maison, **ils se pressent** pour aller en classe. **Je n'ai pas envie** d'y aller. On **échange** encore **quelques** baisers et je cours me mettre en rang. »	*« Ce matin, on doit aller à **l'école** pour **travailler.** Dans la rue, **il n'y a** que des **feuilles mortes** qui volle en se matin d'hiver. Pour **ne pas étrait** en retard, papa déside de **m'acompagner.** **Les élèves sortent** peux à peux de leurs maison, **il se presse** pour aller an classe. **Je n'ais pas envie** dit allée. **On échange** encor **quel que** baiser et je cour me mettre **en reng**. »*

En voici les résultats :

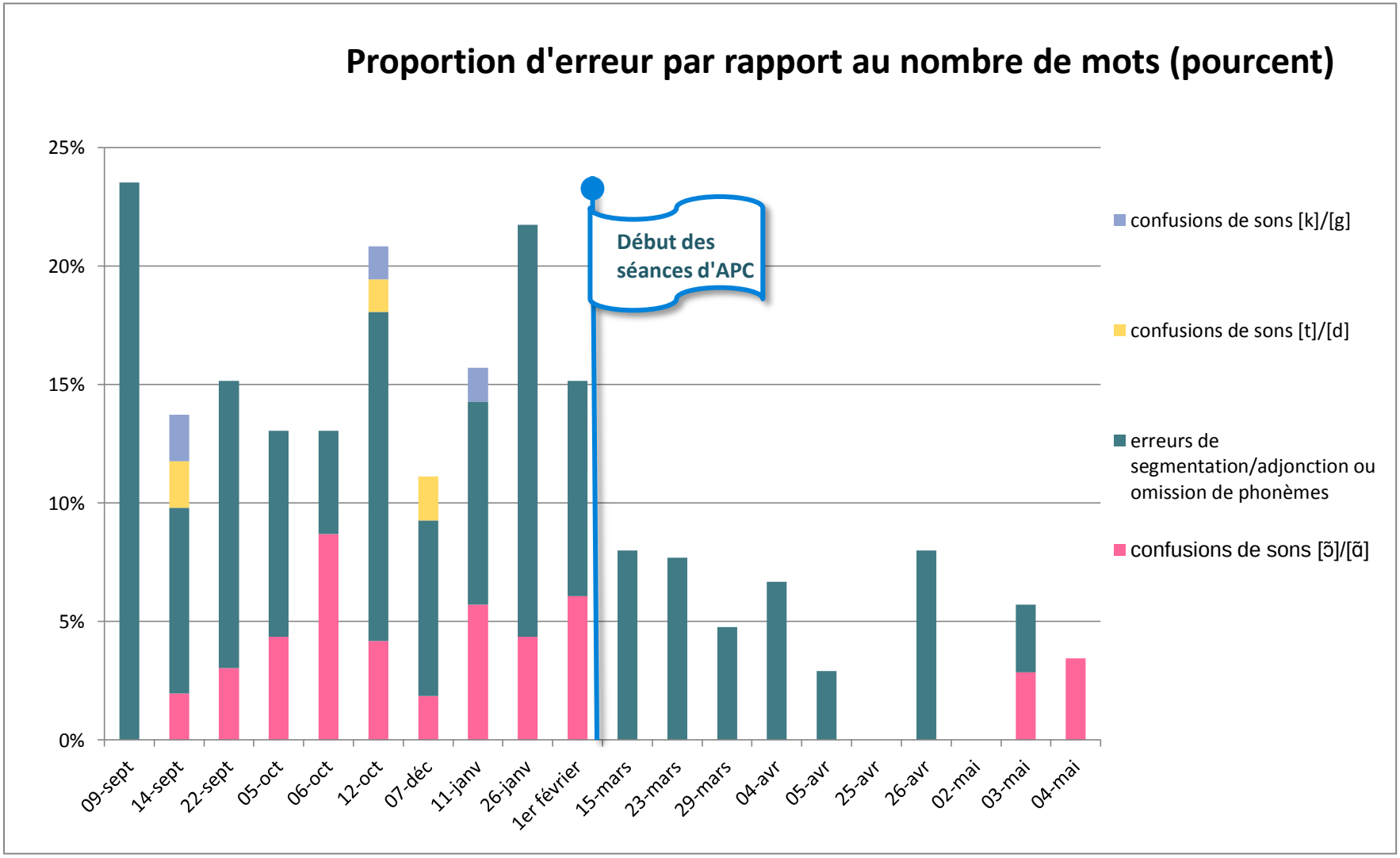
	1ère écriture	2ème écriture (Une fois les mots vus en APC)
« L'école »	✗ Lecole	✓ L'école
« Travailler »	✗ Trailler	✓ Travailler
« Il n'y a »	✗ Il ni a	✓ Il n'y a
« Feuilles »	✗ Feulle	✓ Feuilles
« Mortes »	✗ Montre	✓ Mortes
« Ne pas être en retard »	✗ Nepasert	≈ Ne pas étrait en retard
« M'accompagner »	✗ Magoganer	✓ M'acompagner
« Les élèves sortent »	✗ Les élève ortent	✓ Les élèves sortent
« Presser »	✗ Percé	✓ Presse
« Je n'ai pas envie »	✗ Je n'épaonvie	✓ Je n'ais pas envie
« Echange »	✗ Etgen	✓ Echange
« Quelques »	✗ Quel	≈ Quel que
« En rang »	✗ Anront	✓ En reng

Nous pouvons voir que sur ces 13 points de difficultés, 11 sont tout à fait résolus après apprentissage du mot. J'entends par « résolus » le fait que tous les sons du mot soient présents et à la bonne place dans ce mot et que les segmentations soient effectuées au bon endroit. Il reste cependant deux difficultés : le mot « *quelque* » était écrit par T. avant la remédiation *« quel »*. Après la remédiation, les sons du mot sont tous présents mais la segmentation n'est pas effectuée au bon endroit. T. écrit *« quel que »*.De même pour *« nepasert en retard »* : cette fois la segmentation est juste mais il n'y a qu'un seul son qui est mal transcrit : T. a écrit *« ne pas étrait en retard»*. Nous pouvons observer une nouvelle erreur de segmentation que je n'avais pas anticipé dans les difficultés : T. écrit « *je n'ais pas envie dit allée* ».

2.3.2 Si je travaille la perception de la langue mes écrits s'améliorent

Pour évaluer les effets de la séquence de remédiation, j'ai choisi d'observer les progrès de T. sur les dictées que nous faisions en classe chaque matin en guise de rituel. Pour cela, j'ai réalisé 10 dictées, en commençant dès le lendemain de la première séance de remédiation. J'ai ensuite classé les erreurs relevées d'après les mêmes catégories que pour le constat : [ɑ̃]/[ɔ̃], [t] /[d], [k]/[g] et les erreurs de segmentation. De ce classement, j'ai établi un pourcentage de

fautes pour chaque catégorie d'erreur en fonction du nombre de mot. J'ai ensuite mis ces 10 dictées bilan en regard avec 10 autres dictées réalisées avant la mise en place de l'APC, sélectionnées au hasard dans le cahier de T.


Proportion d'erreur par rapport au nombre de mots (pourcent)
25%
20%
15%
10%
5%
0%
Début des séances d'APC
09-sept
14-sept
22-sept
05-oct
06-oct
12-oct
07-déc
11-janv
26-janv
1er février
15-mars
23-mars
29-mars
04-avr
05-avr
25-avr
26-avr
02-mai
03-mai
04-mai
confusions de sons [k]/[g]
confusions de sons [t]/[d]
erreurs de segmentation/adjonction ou omission de phonèmes
confusions de sons [ɔ̃]/[ɑ̃]

Nous pouvons voir que le nombre de fautes avant le début des séances de soutien est bien supérieur à celui des dictées réalisées après le soutien. En effet, le pourcentage d'erreur avant les séances de remédiation se situe entre 11 et 24% avec des erreurs de tous types ([ɑ̃]/[ɔ̃], [k]/[g], [t]/[d], et la segmentation). Par la suite, le pourcentage d'erreur diminue (entre 0 et 8%). Comparée au type d'erreur avant les séances de remédiation, nous pouvons voir que les confusions concernant les sons [t] et [d] ainsi que [k] et [g] ont totalement disparu. Les erreurs entre le son [ɑ̃]/[ɔ̃] ont diminué voire disparu pendant 8 dictée consécutives. Les erreurs persistantes concernent la segmentation.

2.4 Discussion

2.4.1 Recontextualisation

Cette recherche a porté sur les erreurs d'une élève allophone à l'écrit. J'ai effectué beaucoup de recherches pour répondre à mes interrogations sur leur cause et ainsi ne pas faire d'erreur de diagnostic avec l'élève que j'ai suivie. En effet, partant du constat que les erreurs de T. étaient exclusivement des confusions de sons et de segmentation, j'ai pu découvrir, grâce à mes lectures, que ces erreurs étaient dues à une prise en charge insuffisante à l'accueil de T. en France. Ainsi, pour affiner sa perception de la langue et combler un apprentissage des bases de la langue française trop rapide à son arrivée, j'ai supposé d'une part que, si elle écrivait de manière erronée certains mots c'est qu'elle ne les connaissait pas, et d'autre part, que seule une séance de conscience phonologique pouvait être efficace pour résorber ses difficultés.

2.4.2 Interprétation des résultats

Concernant la 1ère hypothèse

Nous pouvons voir une différence très significative entre le nombre d'erreurs avant et le nombre d'erreurs après les séances de remédiation. En effet, parmi les 13 mots choisis sur lesquels T. faisait des erreurs, 12 sont désormais acquis pour cette dictée. Il persiste une difficulté, dans le mot *pendant*, que T. transcrit *« pondant »*. Concernant la segmentation, les points de difficultés que j'avais sélectionnés sont pratiquement tous résorbés. 11 sont corrigés parmi les 13 abordés dans la dictée. Il reste cependant trois erreurs « périphériques » qui posent question. Je dis « erreur périphérique » car ce n'était pas des mots que je devais observer dans cette dictée : la première concerne le mot *quelque* que T. a transcrit *« quel que »*. Nous pouvons dans un premier temps noter le progrès : tous les sons de *quelque* sont

présents. La segmentation est erronée mais, il y a tout de même une amélioration depuis la première écriture dans laquelle T. avait noté *« quel »*. Je ne peux que m'interroger sur la manière dont j'ai dicté ce mot. Il se pourrait que je l'ai articulé fortement en notant une pause entre les deux syllabes « quel-que », ce qui aurait induit T. en erreur. La seconde erreur intéressante se trouve en le mot « être », que T. a transcrit « *étrait* », en effet, concernant la segmentation des mots, ce qui était attendu pour cette dictée, ce groupe est bien segmenté « *pour ne pas étrait en retard* ». Encore une fois, la manière dont j'ai dicté aurait pu influencer T. : si j'ai dicté « pour ne pas ê-treu », T. a pu entendre « ê-tré » et a transcrit avec quelque chose qu'elle connaissait à savoir une terminaison de verbe –ait. La dernière erreur de cette **dictée bilan n°1** concerne le mot *seulement* que T. a transcrit *« ce le mon »*. La segmentation est donc erronée et la transcription de sons aussi. C'était un mot que nous n'avions pas travaillé, cependant, il me semblait qu'il était composé de son assez simples pour ne pas poser de difficultés. Il est possible qu'ayant tellement envie qu'elle réussisse, j'ai dicté syllabes par syllabes et elle a donc transcrit en 3 mots.

Pour finir, nous pouvons voir dans la **dictée bilan n° 2** concernant la segmentation une dernière erreur de segmentation que je n'avais pas anticipée comme point de difficultés. T. a écrit *« je n'ais pas envie dit allée »*. Une fois encore, tous les sons sont présents. Toutefois la segmentation est erronée. Cette erreur, ne faisant pas partie des mots évalués, révèle seulement que les erreurs de segmentation ne sont pas tout à fait résolues. Pour conclure, avec 11 réussites sur 12 concernant les sons [ɑ̃]/[ɔ̃] ainsi que 11 réussites sur 13 concernant les segmentations de sons, nous pouvons dire que la première hypothèse est donc confirmée : lorsque les mots sont appris où rencontrés, et que je lui ai montré au moins une fois, elle rectifie ses erreurs. En effet, les enfants sont des êtres sensibles qui baignant dans la langue ont une certaine conscience de celle-ci : ainsi, T. parlant français depuis maintenant 5 ans perçoit, enregistre, photographie, les mots qui sont seulement rencontrés, elle a compris les composantes sonores de la langue. La preuve en est : elle applique les phonèmes appris à son arrivée en France, de manière méthodique une fois les mots rencontrés une ou deux fois et cela fonctionne.

Concernant la 2ème hypothèse

La progression de T. dès le lendemain de la première séance de remédiation a été flagrante. En effet, elle a tout de suite mis en place la méthode de planification d'écriture : cela lui permettant de passer de 15% de fautes à 8 % de fautes. De plus, les erreurs qui auparavant

concernaient les sons proches [t]/ [d], [k]/[g] ont totalement disparu. Les fautes concernant les confusions [ɑ̃]/ [ɔ̃] sont elles aussi fortement diminuées : aucune erreur sur 8 dictées consécutives. Concernant les erreurs de segmentation, elles sont toujours présentes dans une moindre mesure. Désormais, les sons sont tous transcrits dans les mots, les erreurs subsistantes sont désormais majoritairement des mots « collés ». Il me semble donc que T. est dans une phase de transition : elle écrivait certains mots en oubliant des syllabes, désormais les mots sont mal segmentés mais le plus souvent les sons sont tous présents. L'étape suivante sera sans doute la séparation des mots. Parmi toutes ces dictées, nous pouvons relever plusieurs faits intéressants : tout d'abord, les mots qui posent problème de manière persistante à T. sont des mots que l'on a peu l'habitude d'écrire en cm2 *« lorsqu'on »* (échelon 17 d'après Dubois-buyse, ce mot doit donc être acquis en CM1 par 75% des enfants), mais aussi *« sandwich »* qui n'est pas un mot français ou encore *« pareille »* (d'après l'échelle Dubois-buyse, « pareil » fait partie de l'échelon 25, c'est-à-dire qu'il doit être acquis à 75% par des enfants de 6ème). De manière générale, les mots avec des sons « enchevêtrés » lui posent des difficultés à transcrire, comme si elle ne connaissait pas les graphies de chaque sons : les mots en –ille/aille/eille sont des mots dans lesquels persistent les difficultés car elle ne parvient pas à identifier les sons un par un comme dans *« cailloux (caioux) »* ou encore *« pareille (parlle) »*, *« oublier (oubiler) »*. De plus, quand elle entend un mot qu'elle ne connait pas mais qui ressemble à un mot qu'elle pourrait connaitre, elle le transforme : par exemple, j'ai dicté « *distraite* » à plusieurs reprises et T. a écrit *« disquerte »* pour *discrète*. La seconde hypothèse est donc vérifiée : en réalisant une séquence de conscience phonologique, T. démontre qu'il lui a manqué une certaine imprégnation dans la langue française à son arrivée, et qu'en comblant quelques lacunes nous pouvons parvenir à une amélioration significative de la qualité de ses écrits, au point même, que sur les 10 dictées relevées, 2 sont sans aucune faute de confusions de sons ni de segmentation.

2.4.3 Limites et perspectives

Malgré mon enthousiasme et ces résultats très encourageants, cette recherche possède quelques limites que je vais détailler ici.

Tout d'abord, ces résultats, même s'ils sont très positifs sont à prendre de manière modérée, en effet, T. m'a dit il y a quelques temps, lors de la dernière séance de remédiation « ah mais maitresse « en » ça fait « an ?? », moi je croyais que ça faisait « on »… De plus, dans la précipitation de la dictée elle fait des erreurs qu'elle ne fait pas en APC quand je lui dicte de

nouveau. Est-ce par manque de temps durant les dictées ? du stress ? Est-ce le facteur affectif qui a une place importante dans ces séances de soutien à trois ? En effet, le fait que je lui accorde de l'attention en APC lui donne confiance en elle et la rassure, elle peut s'appuyer sur moi, ce qui n'est pas possible en classe, ou du moins pas autant possible car nous sommes 24…C'est très frustrant quand elle écrit *« pondant »* en classe et *« pendant »* en soutien. Cela démontre aussi qu'elle a besoin d'une réelle différenciation, ou d'un système spécifique qui lui permettrait d'être en réussite en APC mais aussi et surtout en classe.

Afin de pouvoir travailler avec T. en APC tout en respectant la législation, à savoir que je n'ai pas le droit en temps qu'enseignante de me retrouver seule avec un enfant dans une pièce, j'ai choisi de joindre Y., l'autre élève sénégalais de la classe, aux séances d'aides personnalisée. Y. est moins en difficultés et ces séances de conscience phonologique lui ont moins profité qu' à T : Pour que cela lui soit aussi profitable, j'ai différencié en faisant des activités plutôt centrées sur l'orthographe. Durant quelques séances sur les confusions de sons, je l'ai intégré aussi car il était concerné. Je n'aurais pas pu prendre de temps sur les moments de groupe classe car cela reviendrait à faire de la conscience phonologique au détriment d'une autre matière. T. et les autres élèves allophones ayant besoin de tous les apprentissages, l'aménagement de séances spécifiques peut s'avérer compliqué. Le caractère aléatoire des difficultés, notamment de segmentation rend le travail difficile quand on ne connait pas l'origine des difficultés de l'enfant.

De plus, au-delà des résultats constatés dans cette expérimentation, plusieurs questions pouvant déséquilibrer T. dans l'acquisition des compétences de la langue française subsistent. Peu après avoir réalisé mon expérimentation, j'ai encore des doutes sur la nature des erreurs de T. : des confusions de graphie b/d, des graphies différentes pour un seul mot d'une fois sur l'autre, des difficultés de repérage dans l'espace persistantes…. En recherchant encore une fois des informations sur internet, j'ai découvert une interview d'Emilie Peneveyre, orthophoniste, qui sous-entend que les élèves en situation de bilinguisme seraient davantage sujets aux troubles du langage tels que la dyslexie. D'après elle, la dyslexie pourrait résulter de facteurs environnementaux. Dès lors, l'éventuelle pathologie ne serait plus de mon ressort même si je peux mettre des aides pédagogiques en place pour la soulager.

J'envisage tout de même pour T. de poursuivre l'aide personnalisée afin de tenter de stabiliser réellement ses acquis : En effet, il serait pertinent d'étendre ce travail sur l'écrit à d'autres domaines que la dictée car dès que son attention est relâchée ou centrée sur autre chose, toutes

les difficultés sont de nouveaux présentes. Par la suite, j'envisage aussi, si le temps le permet, d'élaborer une progression pour améliorer désormais l'orthographe grammaticale et lexicale. Aborder l'orthographe me permettrait de faire profiter d'autres élèves de la classe de ces séances puisque nous rejoignons un thème moins spécifique que la conscience phonologique. Il me semble qu'il est indispensable de continuer à montrer à T. ses difficultés, car elle apprend désormais à savoir où elle va buter et réfléchi davantage sur les points qui lui posent problème.

J'ai lu souvent dans mes recherches, notamment dans le rapport IGEN de 2009 que *« Les résultats scolaires des ENAF s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils apportent dans la classe.* » (rapport IGEN 2009). Il apparaitrait donc intéressant et efficace de lier la culture native de l'enfant allophone aux apprentissages, de s'intéresser à ce qu'il est, de ne pas faire comme s'il était vierge de toute culture, de partir de ce qu'il sait et même éventuellement dans le cadre de la relation école/famille, d'intégrer les familles aux séances d'aides personnalisée si le contexte le permet. Il me semble que c'est une perspective intéressante

Concernant ma posture professionnelle, j'ai été très, peut-être trop présente auprès de T. : je l'ai poussée, motivée, je me suis remise en question pour trouver des exercices attractifs, des clés, j'ai décortiqué chacun des apprentissages pour comprendre comment on pouvait acquérir une meilleure perception de la langue. Cela m'apporte des perspectives et des leçons pour la suite de ma pratique personnelle et professionnelle. Premièrement, ne jamais se fier à sa première impression, il faut établir des constats pour comprendre les causes des difficultés des élèves. Deuxièmement, la prise en charge des élèves allophones à leur arrivée est une des clés de leur réussite. En tant qu'enseignante, je veillerai désormais à établir une vraie progression en langue française dès que j'aurais connaissance de l'allophonie d'un de mes élèves. Ce serait une progression qui suit celle du reste de la classe mais sans doute plus « fractionnée ». Je me suis rendue compte que souvent les élèves pâtissent des défaillances de nos systèmes, et qu'ils ont besoin d'énormément de reconnaissance pour combler leur difficultés. (apprentissage trop rapide, non prise en compte de l'interculturalité dans les classes, manque de temps, de disponibilités…).

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons voir que cette élève allophone a très bien progressé, ses erreurs sont en grande partie résorbées. De manière plus large, les résultats de cette étude nous conduisent à percevoir que les élèves allophones ont besoin d'une prise en charge intense et spécifique dès leur arrivée afin de ne pas accumuler de retard. Pour que cette prise en charge soit une chance pour eux, et soit efficace, il est nécessaire que l'enseignant établisse une progression dans les apprentissages et que l'enfant soit en immersion avec des enfants parlant la nouvelle langue acquérir, mais aussi dans une classe adaptée à ses besoins.

Bibliographie

- Articles, documents en ligne

Brinbaum Y., Moguérou L. et Primon J.L pour l'Institut national de la statistique et des études économiques, *Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leurs origines migratoires*, 2012. Repéré à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_d_D2_scol.pdf

Carraud, F. (2005). *Des élèves non scolarisés antérieurement ?* Entrées. Repéré à http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/03/document-entree6-eleves-nsa1.pdf

Direction de la promotion des langues nationales (2002), *Etat des lieux de la recherche en/sur les langues nationales (synthèse).* Repéré à http://www.soninkara.org/ressources/soninkara-pdf/DPLN-etatdeslieux.pdf

Inspection Générale de l'éducation nationale (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport au ministre 2009-082. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf

Institut national de la statistique et des études économiques (2013). *Les immigrés récemment arrivés en France*. Repéré à http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1524

Ministère de l'éducation nationale DGSCO (2012). *Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France, Socle et activités langagières*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/2/EANA_FLSco_socle_et_activites_langagieres_359992.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2001), CECRL, le cadre européen commun de références pour les langues, repéré à http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html

Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n°2002-100 du 25 avril, *organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm

Ministère de l'éducation nationale, note d'information n°35, octobre 2015, repéré à http://www.education.gouv.fr/cid58968/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophones-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-precedente.html

Ministère de l'éducation nationale, *décret du 11 juillet 2006, socle commun de connaissances et de compétences*, repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

Stéphane ROBERT, In Emilio Bonvini, Joëlle Busuttil & Alain Peyraube (2011), *Le wolof, dictionnaire des Langues*. Paris : Quadrige/ P.U.F repéré à http://llacan.vjf.cnrs.fr/publications/Robert_Wolof-Dico.pdf

Peyneveyre E., (2014), *le bilinguisme et la dyslexie, un défi particulier*, repéré à http://www.avenuedesecoles.com/index.php/tous-les-articles-sur-leducation-582/2497-le-bilinguisme-et-la-dyslexie-un-defi-particulier

Marouby-Terriou G., (2008), *Connaître la distribution des phonèmes consonantiques pour analyser les difficultés des élèves et y remédier par une approche adaptée*. Repéré à http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffQpeRep.asp?CleFiche=P81-3

- Ouvrages

Abdallah-pretceille M. (1982), *des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ?*, Armand Colin, p116

Baubet, T. & Moro M.R (2009), *psychopathologie transculturelle, de l'enfance à l'âge adulte*, Elsevier Masson.

Cherqui G. (2012) *Socle commun de connaissances et de compétences, français langue de scolarisation et allophonie* , dans Klein, C. (dir.), Le français comme langue de scolarisation. (pp.42-43). CNDP.

Cortier, C. (2012). *Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique*. Dans Klein, C. (dir.) Le français comme langue de scolarisation. (pp.21-29). CNDP.

Davin-Chnane, F. (dir.), Félix, C., Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français.* Grenoble : PUG.

Diouf J.L (2003), *dictionnaire wolof-français et français-wolof*, Karthala Editions

Duvillié R. (2001), *Une ethnopsychiatre à l'école*, Bayard.

Ferreiro, E. & Gomez-palacio, M. (1988), *comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon

Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. § Fayol, M. (dir). (1993). *Lecture, écriture : acquisition. Les actes de la Villette*. Paris : Nathan.

Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture : Quand le français est langue seconde.* CRDP Nord Pas de Calais.

Marquillo M. (1997), *Corriger des écrits en « clace d'aqueie »* dans Boyzon-Fradet D. et Chiss J.-L, enseigner le français langue seconde en classe hétérogènes. Ecole et immigration, Paris, Nathan, pp142-175

Sallé J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. Dans Klein, C. (dir.) Le français comme langue de scolarisation. (pp.15-20). CNDP.

Ters F., Mayer G. & Reichenbach D., (2001) *L'échelle Dubois-Buyse, l'orthographe usuelle française*, Editions MDI

Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé international.

Pellat J-C, Riegel M. & Rioul R. *(2009),Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.

- <u>Articles</u>

Chiss J.L, (2005) *Enseigner et apprendre en francais. Des langues de l'école aux discours didactiques*, Le français dans le monde/recherches et applications n° spécial, janvier 2005, pp59-64.

Davin-Chnane, F. (2008). *Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques*. Dans J.-L. Chiss (dir.), Immigration, école et didactique du français. (pp.21-51). Paris : Didier.

Le Ferrec, L. (2008). *Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture écriture en français langue seconde.* Dans Chiss, J.-L. (dir.) Immigration école et didactique du français. (pp. 101-145). Paris : Didier.

Spaëth V. (2008). *Le français langue de scolarisation et les disciplines scolaires*. Dans J.-L. Chiss (dir.), Immigration, école et didactique du français. (pp.62-100). Paris : Didier.

Annexes

Annexe 1: Tableau des dictées passées à T.

Mise en regard des textes dictés et transcrits	
Textes dictés par l'enseignante	Textes transcrits par T.
9 SEPTEMBRE « Après nous avoir donné nos fournitures, la maitresse nous demande de raconter en quelques phrases nos vacances. » (3 mots sur on)	*« Après nous avoires donner non furitures la maitresse nous denende de rontre en quel phrases non vacance. » (3 fautes)*
14 SEPTEMBRE« Nous nous sommes levés tôt pour ne pas être en retard dès le premier jour. Comme c'est la rentrée, maman a voulu m'accompagner. Je crois qu'elle était un peu inquiète. Je n'ai pas envie de rentrer à l'école. Maintenant je suis content de retrouver mes amies. »	*« Nous nous sommes levers tôt pour nepasert dès le premier jour. Comme c'est la rentrée, maman a voulu magopaner. Je crois qu'elle été un peu unquete. Je n'épaonvie de rentrer à l'école. Maintenant, je suis contant de redrouvez mes copines. » (3 fautes)*
22 SEPTEMBRE « Apollon est encore fâché contre Hermès. Hermès décide alors de lui jouer de la flûte. Le dieu des arts est ému devant le petit garçon qui joue une musique d'une telle beauté. »	*Apollon est en core facher quantre Hermès. Hermès decide alors de lui jouer de la fûlute. Le dieu des sare est ému devant le petit garçon qui joue une musique d'un tele bauté. (4 fautes)*
5 OCTOBRE « Quand la cloche sonne, les élèves sortent en récréation pour jouer à différents jeux : cache-cache, chat perché ou encore les billes. »	*Quand la cloche sone, les élèves orte en récréation pour joué à diféron jeux : cache-cache, chat precher ou encore les billes.(2 fautes)*
6 OCTOBRE « pendant la récréation, les élèves se racontent des souvenirs de vacances. Certains jouent à cache-cache derrière les deux arbres de la cour. »	*Pondant la récréation, les élèves ce racantes des souvenirs de vacancesse. Certin joue à cache-cache dérier les deux arbres de la cour.(3 fautes)*

12 OCTOBRE « quand on est en récréation, dans la cour de l'école, les élèves jouent aux billes et à la corde à sauter, à la balle au prisonnier à chat perché…Mais pas à cache-cache car il n'y a que deux arbres. Certains échangent encore des souvenirs de vacances. Quand la cloche sonne, tout le monde a bien du mal à s'arrêter pour se mettre en rang et recommencer à travailler. »	*Cantent est en récréation, dant la coure de lécole, les élèves joue au billes, à la cordasauter, à la balle au pisonner à chat peché…Mais pas à cache-cache car il ni a que deux arbres. cairtain Etgen encore des souvenirs de vacance. Cont la cloche sonne, tous le monde a bien tu mal a sarêter, pour se mettre anront et regomancer à trailler. (7 fautes)*
7DECEMBRE « Nicolas était assis à l'école. Les coudes sur la table, le menton dans la main et les yeux dans le vide. Il n'entendait plus la leçon. Il s'échappait, il rêvait : il se voyait planter des arbres sur le trottoir, semer du gazon sur le bitume et transformer les voitures en citrouilles. »	*« Nicolas étais assie à lécole. Les coudes sur la table, le mondos dans la main et les yeux dans le vide. Il n'antait plus la leçon. Ils aichaipaient, il rever : il se voiaient planter des arbres sur le trottoire se mais du gazon sur le bitume et transfformait les voitures en citrouilles. » (6 fautes)*
11 JANVIER « On ignore souvent que c'est grâce à l'hiver, que nos jardins sont si beaux du printemps jusqu 'à l'automne. En effet, sans les pluies glacées, le sol gelé, la neige, on n'obtiendrait pas les mêmes décors floraux, les mêmes couleurs. Beaucoup de plantes, de graines et d'arbres ont besoin de froid et aussi du soleil de l'hiver pour germer, éclore et pousser au bon moment. »	*On inore souvent que ses crasse à l'hiver que nos jardin son si beaux du printemp jusqua l'autonne. En aifait, son les pluis glacer, le saul jelait, la neige en aupredara les décors fleurau les même couleur. Beaucoup de plante, de grien, et arbre en besoin de froi et aussi du soeil de l'hiver pour jermais, éclore et pousser aux bon-mon.(16)*
26 JANVIER « Depuis plusieurs jours, la neige menace de tomber dans la rue, les passants se pressent de rentrer chez eux. Le vent ne cesse de souffler, il fait s'envoler les	*Depuis pluseur jours, la neige mennace de tomber. Dans la rue, les passonts ce perrce de rentre chez eux. Le vent ne saisse de souffler ; il fait sonvoler les derriner feulles montres.*

dernières feuilles mortes. Bientôt il n'y aura plus aucun bruit. Il ne faut pas s'attarder ! »	*Bientôt il niyora plus aucun bruit. Il ne faut pas satarder ! (4 fautes)*
1ER FEVRIER « cette année nous avons constaté que notre cousine blêmissait à chaque fois qu'elle voyait un chien. Nous avons compris que ces animaux l'effrayaient. Aujourd'hui elle a surmonté sa peur. »	*« Cette année, nous avons canstater que notre cousine bemisser à chaque fois quelle voiyer un chien. Nous avons comprient que c'est animaux les freuyer. Aujourd'hui elle a surmanté sa peur.» (4fautes)*
15 MARS « Lorsque j'étais petite, mes cheveux couleur carotte étaient souvent tressés en deux nattes de chaque côtés de ma tête. Je portais une robe fort curieuse.»	*« Lorceque j'étais petite, mais cheuveux couleurs carrotes était souvent trésser en deux nattes de chaque côter de ma tête. Je portais une robe forcurieuse »*
23 MARS « Comme la maitresse est vraiment distraite en ce moment ! Elle oublie tout même de nous gronder ! heureusement, elle pense à venir à l'école le matin ! »	*« Comme la maitresse aivrement disqrette en se moment ! Elle oublie tout même de nous gronder ! Au ressement, elle pense à venir à l'école le matin. »*
29 MARS « Mon chien n'oubliait jamais l'heure du repas même lorsqu'on se trouvait dans les champs pour garder le troupeau »	*« Mon chien n'oublier jamais leur du repas même lorsque on se trouver dans les champs pour garder le troupeau. »*
4 AVRIL « il était une fois, une reine qui n'était pas gentille. Elle oubliait toujours ses invités. Le roi trouvait que la vie était difficile avec une reine comme celle-la »	*« Il était une fois une reine qui n'était pas gentille et oubiler toujoure ses inviter. Le toi trouvait que la vie était difficile avec une reine comme cel-la. »*
5 AVRIL « La reine Eléonore était gentille mais vraiment trop distraite. Elle oubliait de s'habiller le matin, l'heure du repas, elle oubliait ses invités, et même parfois elle	*« La reine Eléonore était gentille mes vraiment tros disquerte. Elle oubliée de s'abiller le matin, l'heure du repas, elle oubliée ses invités, et même parfois, elle*

oubliait qu'elle était reine si bien qu'on pouvait la retrouver dans un champ à garder un troupeau. Le roi trouvait que la vie était difficile avec une reine pareille. Souvent il la grondait, mais cela ne servait à rien.	*oubliée qu'elle était reine si bien quand pouver la retrouvé dans un champs a garder un troupeau. Le roi trouvait que la vie était dificile avec une reine parlle. Souvant, il la grondée mais cela ne servais à rien. »*
25 AVRIL « les soirs d'hiver chez ma tante, le feu ronronnait dans la cheminée et de temps en temps les bûches craquaient. c'était agréable. »	*« Les soirs d'hiver chez ma tante, le feu ronroner dans la cheminé et de temps sans temps les buches craquer. S'était agréable ! »*
26 AVRIL « Lorsqu'on rentrait de l'école on s'installait pour goûter sur la table du salon, puis on faisait nos devoirs sans faire aucun bruit »	*« Lorsquon rentré de l'école, on sinstallé pour goûter sur la table du salon, puis on fesez nos devoirs sans fair aucun bruit »*
2 MAI « pendant l'été, j'allais en vacances chez ma tante. Elle adoriat partir en promenade près du lac ou nous jetions des cailloux. »	*« Pendant l'été, j'allais en vacances chez ma tante. Elle adorer partir en premenade prè du lac ou nous jetions des caiou. »*
3 MAI « Nous sommes allés à la montagne avec mes parents. Nous étions emmitouflés dans nos manteaux car un vent violent soufflait. Nous avons fait une randonnée. En nous promenant, nous avons ramassé des bâtons et des champignons. A midi, papa a attrapé les sandwichs au jambon et l'eau pétillante tout au fond du sac. Le soir, papa a dressé un campement et a sorti son violon pour nous faire danser.	*« Nous sommes allés à la montagne avec mes parents. Nous étions anmitouflés dans nos manteau car un vent violent soufflér. Nous avons fait une randener. En nous promenons, nous avons ramaçer des bâtons et des chanpinions. A midi, papa à atrapé les sondwichs au jambon et l'eau petiante toute au fond du sac. Le soir papa a dercé un campement et a sorti son violon pour nous faire danser. »*
4 MAI « tout au fond du salon bien chaud,	*« Toute au fond du salon bien chaud tricotée*

tricotait Maman et sa tante Julie. Aucun bruit ne traversait les volets clos. Le feu ronronnait dans la cheminée et de temps en temps les bûches craquaient. C'est l'heure où l'on rentre de l'école, on avalait notre goûter et on faisait nos devoirs sur la table du salon. »	*maman et sa tante Julie. Aucun bruit ne traversée les volet cleaux. Le feu ronronée dans la cheminée et de temps en temps les bûches craquée. C'est l'heure où l'on rentre de l'école, en avalés notre goutée et en fesez nos devoir sur la table du salon. »*

Annexe 2. Erreurs en dictée classées par type.

	Erreurs classées d'après les difficultés repérées en dictée			
DATE DE LA DICTEE	**ON/EN**	**T/D**	**K/G**	**SEGMENTATION/OUBLI DE SYLLABES/ECHANGES DE LETTRE**
9 SEPTEMBRE 2015 (17 MOTS)		x	x	*quel (quelques) *furitures (fournitures) *rontre (raconter) *denende (demande
14 SEPTEMBRE 2015 (46 MOTS)	*onvie (envie)	*redrouvez (retrouver)	*magopaner (m'accompagner)	*nepasert (ne pas être) *magopaner (m'accompagner) *unquète (inquiète) *n'epaonvie (n'ai pas envie)
22 SEPTEMBRE (33 MOTS)	*Quantre (contre)	X	x	*fulute (flûte) *en core (encore) *des sare (des arts) *d'un (d'une)
5 OCTOBRE 2015 (22 MOTS)	*Diféron (différent)	X	x	*Les élèves orte (les élèves sortent) * chat précher (chat perché)
6 OCTOBRE (23 MOTS)	*Pondant (pendant) *racantes (raconte)	X	x	*vacancesse (vacances)
12 OCTOBRE 2015 (64 MOTS)	*Cont (quand) * anront (en rang) *cantent (quand on)	*tu (du)	*regomancer (recommencer)	*etgen (échangent) * trailler (travailler) *anront (en rang) *cantent (quand on) *cordasauter (corde à sauter) *Lécole (l'école) *pisonner (prisonnier) *peché (perché) *il ni a (il n'y a)

				*sareter (s'arrêter)
7 DECEMBRE (65 MOTS)	*mondos (menton)	*mondos (menton)	x	*il n'antait puis (il n'entendait plus) *ils aichaipaient (ils s'échappaient) *se mais (semer) *lécole (l'école)
11 JANVIER	*son (sans) *en (on) *en (ont) *bon-mon (bon moment)	x	*crasse (grâce)	*On aupredara (obtiendrait) *de grien (des graines) *bon-mon *inore (ignore) *jusqua (jusqu'à) *soeil (soleil)
26 JANVIER (50 MOTS)	*passonts (passants) *sonvoler (s'envoler)	x	x	*montre (morte) *perrce (presse) *les derriner (les dernières) *il niyora (il n'y aura) *satarder (s'attarder) *pluseur (plusieurs) *feulle (feuille) *sonvoler (s'envoler)
1ER FEVRIER (24 MOTS)	*canstater (constaté) *surmanté (surmonté)	x	x	*quelle (qu'elle) *les freuyer (l'effrayaient) *bemisser (blêmissait)
15 MARS	X	x	X	*Lorceque (lorsque) *forcurieusse (fort curieuse)
23 MARS	X	x	X	*aivrement (est vraiment) *Auressement (heuresement)
29 MARS	*don (dans)	x	x	*Leur (l'heure)
4 AVRIL	X	x	x	*oubiler (oubliait) *cel-la (celle-là)
5AVRIL	X	x	x	*disquerte (distraite) *parlle (pareille)
25 AVRIL	X	x	x	X
26 AVRIL	X	X	X	*sinstallé (s'installait) * lorsquon (lorsqu'on)
2 MAI	X	x	x	x
3 MAI	*promenons (promenant) *sondwich (sandwich)	x	x	*derce (dresse)
4 MAI	*on (en)	x	x	X

Annexe 3 : système consonantique et vocalique du français.

a. Les voyelles

	Antérieures		**Centrales**	**Postérieures**	
	Non arrondies	Arrondies	Non arrondies	Non arrondies	Arrondies
Fermées	**i**	**y**			**u**
Mi-fermées	**e**	**ø**	**ə**		**o**
Mi-ouvertes	**ɛ** **ɛ̃** (nasale)	**œ** **œ̃** (nasale)			**ɔ** **ɔ̃** (nasale)
Ouvertes	**a**			**ɑ** **ɑ̃** (nasale)	

Tableau issu d'un cours de sciences du langage, Université Lyon 2 (2010), distribué par Mme Guinamard.

b. Les consonnes

		Lieu d'articulation								Vibration des cordes vocales	
		Bi-labiales	Labio-dentales	Apico-dentales	Apico-alvéolaires	Dorso-prépalatales	Dorso-palatales	Dorso-vélaires	Dorso-uvulaires		
Mode d'articulatoin	Occlusives	[p]		[t]				[k]		Sourdes	Orales
		[b]		[d]				[g]		Sonores	
		[m]		[n]			[ɴ]				Nasales
	Constrictives		[f]		[s]	[ʃ]				Sourdes	
			[v]		[z]	[ʒ]				Sonores	Orales
	Spirantes			[l]			[j] [ɥ]	[w]	[ʀ]		

Tableau des consonnes, publié par Marouby – Terrion, G. (2008) consulté à http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/Af 1

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2015-2016

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes
UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Causes des erreurs des élèves allophones et proposition de remédiation

Auteur : Célie MAQUAIR

Résumé : La présence d'élèves allophones dans nos classes deviendra dans les années à venir une préoccupation majeure concernant leur prise en charge. En effet, aujourd'hui, les dispositifs mis en place à leur arrivée dans l'école française sont très limités dans le temps et s'avère ainsi peu efficaces pour fournir à ces élèves étrangers des connaissances suffisantes en langue française. Il leur est alors très difficile de suivre dans une classe ordinaire et de poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions possibles. Confrontée à ce problème d'élèves ne maitrisant pas bien la langue française, (notamment concernant les transcriptions de sons à l'écrit), je me suis donc intéressée dans ce mémoire aux causes éventuelles de ces difficultés et à la manière dont nous pourrions en tant qu'enseignant, y remédier. Suite à plusieurs séances de remédiation sur différents thèmes (conscience phonologique, méthode de planification d'écriture), j'ai observé les progrès de mon élève. Les résultats concrétisent le fait qu'il manque un réel travail sur la langue à l'arrivée de ces enfants en France et montrent qu'une amélioration de l'écrit de ces élèves est possible.

Mots clés : apprentissage du français, cycle 3, français langue seconde, élèves ENAF, , conscience phonologique.

Summary : the expecting rase of non-french speaking children in our class in the coming years, will need a real questioning about the best way to do them classe. Indeed the actual arrangements are very limited in time and it appears to be not sufficient enough to teach them the bases in written and spoken French language. Then it's very hard for them to follow ordinary curses with native children. In my class, one of those allophone children has particular difficulties with written French, I tried to understand where this difficulties came from. I made many session triying to resolve her difficulties. I observed her improvement. The results show us that the work about French language is insufficient when foreign people arrive in France. This results show too that a progress concerning the written French is possible.

Key words : French learning, cycle 3, french as second language, child recently arrived, phonological awareness.