



HAL
open science

Acquisition d'une langue seconde et apprentissage de la lecture : l'évolution du répertoire verbal d'enfants de 6 à 8 ans

Lucie Dussupt

► **To cite this version:**

Lucie Dussupt. Acquisition d'une langue seconde et apprentissage de la lecture : l'évolution du répertoire verbal d'enfants de 6 à 8 ans. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03292020

HAL Id: dumas-03292020

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292020v1>

Submitted on 20 Jul 2021

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.



Acquisition d'une langue seconde et apprentissage de la lecture : l'évolution du répertoire verbal d'enfants de 6 à 8 ans

**Lucie
TORRES RUILOVA
DUSSUPT**

Sous la direction de Marinette MATTHEY

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Acquisition d'une langue seconde et apprentissage de la lecture : l'évolution du répertoire verbal d'enfants de 6 à 8 ans

**Lucie
TORRES RUILOVA
DUSSUPT**

Sous la direction de Marinette MATTHEY

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation recherche
Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Marinette Matthey qui a, par ses travaux, été l'une des sources de ma motivation pour ce travail de recherche et qui m'a suivie tout au long de l'année malgré mes fréquentes dispersions.

Je tiens également à adresser mes remerciements à Gaëlle Noiry qui m'a ouvert les portes de sa classe en grande confiance.

Je pense ici aussi bien évidemment aux enfants des UPE2A qui, malgré leurs doutes sur ma place et mon rôle auprès d'eux, ont toujours participé aux activités que je leur proposais, et à leurs enseignantes qui m'ont accueillie à plusieurs reprises dans les classes et ont à chaque fois répondu à mes sollicitations.

Merci à mes collègues, pour leur soutien, leurs encouragements et leur compréhension lorsqu'il leur a fallu me remplacer au cours des périodes les plus intenses.

Et enfin, un merci tout particulier à mon conjoint, pour sa constance dans son écoute et son accompagnement, et à mes enfants, pour leur patience, car les dernières semaines ont parfois pu sembler bien longues.

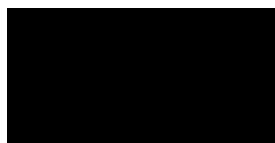
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Lucie

NOM : Dussupt

DATE : 05/06/2021



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - CADRAGE THEORIQUE	9
SOUS-PARTIE 1. L'ENFANT BILINGUE	10
1. LE BILINGUISME	10
2. LE REPERTOIRE VERBAL.....	11
3. LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE.....	12
SOUS-PARTIE 2. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	16
1. L'ENTREE DANS LA LANGUE ECRITE.....	16
2. APPRENDRE A LIRE UNE LANGUE : LES PARTICULARITES DE CETTE LANGUE	18
3. APPRENDRE A LIRE LE FRANÇAIS A L'ECOLE EN FRANCE : FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET DE SCOLARISATION.....	20
SOUS-PARTIE 3. LE DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE VERBAL : CONSTRUCTION, EVOLUTION, OU DECONSTRUCTION ?.....	23
1. LES RELATIONS ENTRE LA LANGUE PREMIERE ET LA LANGUE SECONDE.....	23
2. LES RELATIONS ENTRE LA LANGUE PREMIERE ORALE ET LA LANGUE PREMIERE ECRITE	24
3. DE LA LANGUE PREMIERE ORALE A LA LANGUE SECONDE ECRITE : QUELS CHEMINS ? LANGUE SECONDE ET LANGUE ECRITE, QUELLE DEPENDANCE ?	25
Partie 2 - PARTIE METHODOLOGIQUE.....	28
SOUS-PARTIE 4. LA PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE.....	29
1. L'INSTITUTION SCOLAIRE.....	29
2. LES FAMILLES	30
3. LES ENFANTS.....	31
SOUS-PARTIE 5. LES CHOIX METHODOLOGIQUES.....	33
1. LA POPULATION ETUDIEE	33
2. LA DEMARCHE DE RECHERCHE.....	34
3. LA METHODE DE RECHERCHE	36
SOUS-PARTIE 6. LES OUTILS METHODOLOGIQUES	39
1. LA DECOUVERTE DU TERRAIN	39
2. L'OBSERVATION.....	39
3. LES TESTS : UNE DIMENSION DIRECTIVE.....	40
4. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS, COMPREHENSIFS	41
5. UNE METHODOLOGIE INDIRECTE : LA COLLECTE DE RESSOURCES DOCUMENTAIRES	43
Partie 3 - ANALYSES ET INTERPRETATIONS.....	45
SOUS-PARTIE 7. LE REPERTOIRE LANGAGIER DE L'ENFANT.....	46
1. LA PERCEPTION DE L'ENFANT	46
2. LE POINT DE VUE DE L'ECOLE.....	49
SOUS-PARTIE 8. L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT.....	51
1. LA FAMILLE	51
2. L'ECOLE.....	54
SOUS-PARTIE 9. L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER SUR LE DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE VERBAL DE L'ENFANT.....	58
1. L'EXPLICITATION : UNE APPROCHE METACOGNITIVE	58
2. DES COMPETENCES EN INTERACTION	58

3. DES COMPETENCES TRANSVERSALES	59
Conclusion.....	61
Bibliographie.....	63
Table des annexes.....	66
Table des matières	104

Introduction

L'enseignement du Français Langue Etrangère relève de la Didactique des Langues mais lorsque nous entrons dans le domaine de l'enseignement du Français Langue de Scolarisation, nous croisons les Sciences de l'Education. Ce mémoire aura pour thème l'apprentissage de la lecture, préoccupation relevant a priori des Sciences de l'Education, en situation de bilinguisme, champ davantage exploré en Didactique des Langues.

A l'école, les enfants allophones nouvellement arrivés représentent le plus souvent une charge pour les enseignants. Il arrive qu'ils soient rapidement diagnostiqués comme enfants en difficulté. Comment alors adapter les enseignements afin d'effacer cette « barrière de la langue » qui peut pousser les enseignants à orienter les élèves sur des dispositifs relevant du handicap, ou vers des consultations en cabinet de psychologie ou orthophonie ? Actuellement, les recommandations institutionnelles encouragent le recours à des méthodes syllabiques d'enseignement de la lecture. Mais la diversité des langues des élèves est-elle prise en compte ? Quelle entrée dans la lecture devons-nous proposer à un enfant dont la langue de première socialisation n'est pas une langue syllabique ? Les méthodes phoniques-syllabiques permettent-elles aux enfants d'exploiter l'intégralité de leur répertoire langagier ? Les activités de conscience phonologique proposées aux élèves à l'école maternelle sont très aidantes pour l'entrée dans la lecture. Comment les enfants allophones perçoivent-ils ces activités de discrimination des sons ? Ensuite, la découverte du code alphabétique est-elle réellement plus problématique pour un enfant allophone ? Cela ne relève-t-il pas de capacités cognitives indépendantes du répertoire linguistique ? En définitive, comment cette nouvelle compétence de lecture en français vient-elle s'articuler aux autres compétences dans le répertoire langagier en construction des enfants ? J.C. Rafoni (2015 :315) présente le problème comme suit : « *comment des élèves non-francophones inscrits à l'école en France peuvent-ils apprendre à lire sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore ?* ». Pour leur part, P. Blanchet et P. Chardenet (2011 : 67) se demandaient s'il y avait « *des transversalités [entre sciences de l'éducation et didactique des langues] immédiatement visibles ou à restituer, au-delà de la simple affirmation d'un acte d'éducation ou de formation ? Si oui, si [nous pouvions] les définir pour faciliter la construction de liens épistémologiques productifs dans l'interdisciplinarité et pour en borner les limites légitimes au regard de deux champs académiques distincts ?* ». C. Perregaux fait également converger ses deux champs dans ses nombreux travaux traitant de la scolarité des enfants de familles migrantes.

Alors que je me forme pour intervenir à l'école auprès des élèves allophones, je réalise que la notion d' « acculturation à l'écrit » et la découverte du système alphabétique ont été les grandes absentes de mon cursus universitaire en Didactique Des Langues. Cela pourra s'expliquer par le fait que j'ai suivi initialement un cursus professionnalisant en Langues Etrangères Appliquées, au commerce international. Je constate que des connaissances fondamentales en Sciences du Langage me font aujourd'hui défaut. Ce mémoire tentera d'en avancer quelques-unes. La situation de bilinguisme évoquée ici sera essentiellement celle des élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés en France. Nous débiterons donc avec une définition du bilinguisme. Les tenants et aboutissants de l'apprentissage de la lecture seront développées par la suite. Nous essaierons enfin de confronter apprentissage d'une langue seconde et apprentissage de la lecture afin d'en extraire les éventuels points d'attache. Cette recherche s'appuie sur un recueil de données effectué sur l'année scolaire 2020-2021 au sein d'écoles élémentaires.

Partie 1

-

CADRAGE THEORIQUE

Sous-Partie 1. L'enfant bilingue

Nous nous intéressons dans le cadre de ce mémoire à la condition des enfants nouvellement scolarisés en France, en début d'élémentaire, et dont la langue première est autre que le français. Nous nous laissons cependant la possibilité d'évoquer la situation des parents considérant qu'ils font partie intégrante de l'environnement langagier des enfants. Ceci étant, il convient tout d'abord de cerner ce que nous admettons derrière le terme « bilingue ».

1. Le bilinguisme

La notion de bilinguisme a évolué depuis L. Bloomfield (1933) pour qui le bilingue devait posséder une compétence de locuteur natif dans les deux langues (cité par E. Bialystok , 2001 : 4). En effet, F. Grosjean définit aujourd'hui comme bilingues :

« les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre), mais aussi, bien entendu, les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou plusieurs) langues. » (2018 : 8-9)

Par ailleurs, E. Bialystok, qui consacre ses recherches à la mise en évidence des bienfaits du bilinguisme pour les enfants et pour les personnes âgées, va au-delà des notions de compétences ou de maîtrise, elle en élargit le champ. Elle souhaite d'abord redéfinir le terme de « langue » en soulevant le fait que nous considérons deux langues proches, telles que le néerlandais et le flamand, comme deux langues à part entière alors qu'elles ont de fortes similitudes. En revanche, deux dialectes arabes sont regroupés sous la dénomination « arabe » alors qu'ils montrent des différences significatives. Elle évoque également le cas du langage des signes (2001 : 5). C'est en suivant cette idée que nous traiterons dans une prochaine partie de la « langue » écrite. Faire usage de l'oral et de l'écrit au quotidien ne serait-il pas déjà une forme de bilinguisme ? Nous introduisons ici un point central de ce mémoire qui confronte l'apprentissage d'une langue seconde et l'apprentissage de la langue écrite.

E. Bialystok mentionne ensuite l'aspect psychosocial que revêt le bilinguisme subi par les enfants ayant vécu une migration forcée (2001 : 5). Il semble en effet important de distinguer le bilinguisme recherché, par le suivi de cursus scolaires bilingues entre autres,

au bilinguisme subi du fait de déplacements géographiques imposés. Nous différencions également le bilinguisme simultané, celui par exemple d'un enfant né de parents parlant deux langues distinctes, du bilinguisme successif, lorsqu'une langue seconde sera apprise après qu'une langue première a été acquise.

1.1. Les compétences partielles

F. Grosjean inclut dans sa définition des personnes bilingues les locuteurs ayant des niveaux de compétences différents dans chacune de leurs langues (2018 : 8-9). Nous saurons donc prendre en compte dans notre conception du bilinguisme les compétences orales ou écrites, même encore faibles, dans une ou plusieurs langues du répertoire verbal de l'enfant. Ainsi, l'enfant nouvellement scolarisé en France et dont la langue première est autre que le français sera considéré comme bilingue dans le sens où il est quotidiennement en contact avec la langue française et, aidé par le contexte, comprend nécessairement des éléments du discours.

1.2. Le plurilinguisme et la compétence plurilingue

Désirant davantage préciser notre définition du bilinguisme, nous y engloberons la notion de plurilinguisme. Nous retiendrons ici la définition du Conseil de l'Europe désignant la compétence plurilingue et pluriculturelle comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là de superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (2001 : 129)

La compétence plurilingue consistant à gérer le répertoire verbal, nous en venons à évoquer la composition de ce dernier.

2. Le répertoire verbal

L'enfant qui arrive à l'école possède un répertoire verbal, il parle une ou plusieurs langues, les comprend, les lit et les écrit peut-être même. Cet enfant a longtemps été désigné « non-francophone », ne maîtrisant pas la langue française. Il se retrouve encore aujourd'hui très souvent face à la « barrière de la langue », expression fréquemment entendue dans les évaluations scolaires. Le terme « allophone » a mis en avant le fait qu'il parlait une autre langue que le français, parfois plusieurs autres. Ce bilinguisme est aujourd'hui mis en lumière dans des pratiques pédagogiques d'éducation plurilingue et

pluriculturelle. Mais quel appui les apprentissages scolaires, en particulier l'apprentissage de la lecture, pourrait-il prendre sur ces compétences plurilingues ? La recherche sur l'apprentissage de la lecture est très alimentée, la recherche traitant spécifiquement de l'apprentissage de la lecture en langue seconde l'est moins. Nous cherchons à mettre en évidence dans ce mémoire la confrontation de ces deux apprentissages. Se recourent-ils parfois ? Sont-ils totalement indépendants ou complémentaires ? S'inscrivent-ils dans un continuum ? Nous traitons ici de l'importance de la mise en valeur du répertoire verbal de l'enfant arrivant au sein duquel viendra s'articuler l'apprentissage de la lecture.

2.1. Les compétences orales en langue seconde

L'enfant arrive à l'école avec un répertoire verbal parfois très riche auquel va peu à peu se joindre une nouvelle langue, le français en ce qui nous concerne. J.C. Rafoni fait de l'école le lieu privilégié de l'apprentissage du français oral et fait émerger la notion de « parler de l'école » qu'il distinguera de la compétence orale délimitée par les programmes scolaires. « *On ne confondra pas « l'immersion linguistique » [...] et « l'immersion scolaire » où un cadre didactique verrouille toute velléité d'appropriation de la langue »* (2015 : 316). Il oppose ainsi « *les pratiques langagières instituées* » dans les classes de référence à la « *communication véritable* » de la classe d'accueil où l'adulte reprendra le « parler » pour construire avec les enfants des textes à lire. L'écrit sémantiquement et syntaxiquement solide servira ensuite d'appui pour renforcer l'oral (2015 : 317).

3. La biographie langagière

Nous poursuivons en prenant désormais en compte la variable temporelle. L'enfant nouvellement arrivé à l'école bénéficie en effet d'un passé linguistique et se construit un futur ; une histoire de vie et de langues que nous retrouvons sous la désignation de « biographie langagière ». Dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.P. Cuq nous en offre la définition suivante :

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forme désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (2003 : 36-37)

Mais cette biographie se construit chez tout un chacun non sans la pression de puissantes idéologies.

3.1. L'idéologie monolingue

3.1.1. L'idéologie monolingue à l'école

L'école part du principe que le français est la langue maternelle, la langue première des élèves ; « *un postulat sociolinguistique discutabile à l'école inclusive.* » relèveront G. Cherqui et F. Petot ¹. L'enseignement du français de l'école s'appuie sur le prérequis de la compétence orale.

L'idéologie monolingue à l'école est perceptible à travers les programmes. Les représentations des enseignants sont résistantes. Il arrive souvent d'entendre que les élèves allophones sont une charge, que la barrière de la langue est un obstacle à l'acquisition du français. Par ailleurs, l'apprentissage du français est présenté comme un moyen de pression pour les familles arrivantes. L'ancien Contrat d'Accueil et d'Intégration, remplacé en 2016 par le Contrat d'Intégration Républicaine, inscrit l'apprentissage du français dans le cadre d'un contrat. L'accueil en France devient contrepartie de l'apprentissage du français. Cette pression subie par les parents peut être transmise aux enfants. La langue semble ici se substituer à un élément de contrôle, de pouvoir politique assimilationniste.

3.1.2. L'idéologie monolingue dans les familles

E. Bialystock évoque également l'idée que, face à l'enjeu culturel de l'apprentissage de la lecture, si les parents réalisent que le fait de vivre avec deux langues rend l'apprentissage de la lecture compliqué, la plupart encourageront le monolinguisme chez leurs enfants (2001 :152).

3.2. L'idéologie autour de la langue écrite

N. Auger, interrogée par l'association Langues & Grammaires en (Ile-de-France) pour un reportage sur les langues premières à l'école nous met en garde sur le fait que « *la plupart des langues ne s'écrivent pas* ». Nous devons donc être vigilants et nous retenir de tout jugement de valeur. P. Bourdieu (1982) proposera à ce sujet la notion de « marchés linguistiques » sur lesquels se discutent la valeur et l'utilité des langues. Il s'agira donc d'avoir particulièrement conscience du fait que toutes les langues ne s'écrivent pas lors de l'accueil d'un enfant allophone en cours de cycle 2.

¹ G. Cherqui et F. Petot (2015 : 114-115), cité par Catherine David, Charlotte Dejean et Cyril Trimaille dans le cours intitulé Elèves Allophones et Français Langue de Scolarisation, p 47

3.3. L'idéologie autour de la langue de l'école

A. Zribi-Hertz nous explique au cours de ce même reportage que la langue de scolarisation est parfois présentée « *comme une langue particulièrement logique, particulièrement compliquée, particulièrement difficile à apprendre, et la savoir, c'est vraiment une sorte de gloire extraordinaire* ». Cette vision de la langue de scolarisation contribuerait à dévaloriser l'autre langue, la langue première.

P. Dahlet² écrit par ailleurs que :

« Alors que structurellement et symboliquement leurs langues premières [à la majorité des locuteurs plurilingues du monde [...] les plus démunis économiquement et socialement] sont par définition aussi fortes de significations que toutes les autres, elles ont toujours – et leurs sujets du même coup aussi – plus de mal qu'elles à se frayer un chemin hors de leur espace minimal d'existence, et du même coup à pouvoir être entendues, vues, et choisies d'être apprises par ceux qui n'en sont pas originaires. » (Dahlet, 2014 :79-80)

3.4. Le conflit de loyauté

C. Perregaux explique que :

« le déni de la langue autre [...] produit non pas toujours par l'enseignant mais par « l'idéologie monolingue » véhiculée dans l'institution scolaire par les choix politiques, peut affecter l'apprentissage de ces enfants en créant chez eux des résistances en face de la langue du pays d'accueil. » (1995 : 321)

En effet, certains enfants présentent des troubles du langage pouvant aller jusqu'au mutisme sélectif. Dans certains cas, ils peuvent ressentir ce que l'on appelle un « conflit de loyauté » entre la langue de la maison et la langue de l'école. En effet, F. Rosenbaum, cité par H. Schnetz (2005 :33) explique que :

« l'individu est toujours loyal envers ses origines : s'il ne peut l'être ouvertement, il le sera de façon voilée. Le fait d'avoir reçu la vie confère à l'enfant un devoir éthique à l'égard de ses parents, une loyauté existentielle. Ainsi, un symptôme ou un échec peut être une tentative inconsciente et destructrice de rester fidèle à la famille nucléaire ou à l'un de ses membres. L'enfant peut alors s'épuiser dans des conflits de loyauté qui lui barrent la route aux apprentissages » (1997 : 10)

Un travail sur la biographie langagière pourra permettre à l'enfant de se représenter toutes ses langues, de les rendre visibles, de leur donner droit de cité. L'enfant pourra s'extraire du sentiment de culpabilité causé par le fait de parler telle ou telle langue, car chacune de ses langues trouvera sa place. Ce travail le mènera vers une unification, une

² Dahlet P., *Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques* dans Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, p 79

harmonisation des différents moments de sa vie, parfois déjà très bousculée dès la plus petite enfance. Le conflit de loyauté sera ainsi réduit grâce à la reconnaissance de la langue première de l'enfant par l'école. Ce conflit, sentiment de tiraillement entre l'école et la famille, sera atténué d'une part par la reconnaissance de la langue première par l'école et d'autre part par l'implication des parents dans l'école. En ouvrant l'école aux parents, grâce entre autres au dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants », l'école contribue à réduire le conflit de loyauté que pourrait éprouver l'enfant.

Sous-partie 2. L'apprentissage de la lecture

Bien que nous situant dans un objectif d'amélioration de l'enseignement, il s'agit dans ce travail de tenter de comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Nous nous placerons donc du point de vue de l'apprenant. Nous étudierons l'apprentissage de la lecture construit par le sujet apprenant et l'enseignement de la lecture dispensé par l'enseignant et reçu par le sujet. Cette distinction entre apprentissage et enseignement pointe le fait que chaque individu développe des stratégies d'apprentissage spécifiques à un moment donné, l'enseignant doit les évaluer et les accompagner. Les pratiques de différenciation, d'individualisation, de personnalisation des parcours d'apprentissage vont dans ce sens.

E. Bialystok dégage trois niveaux de compétences dans l'apprentissage de langue écrite : un premier niveau qui sera celui de la conceptualisation de la représentation symbolique, le second celui du décodage du système d'écriture et le troisième celui de la compréhension. (2001 : 154).

1. L'entrée dans la langue écrite

Le premier niveau sera donc celui de l'acculturation à l'écrit. Cette acculturation à l'écrit pourra se mener dans n'importe quelle langue du répertoire verbal de l'enfant, voire dans toutes, nous en discuterons plus loin. J.C. Rafoni avance que : « *Pour la plupart des chercheurs, celui qui apprend à lire est avant tout « un apprenti lecteur de cours préparatoire », c'est-à-dire un élève qui est déjà rentré dans le monde de l'écrit et qui finit en quelque sorte son apprentissage commencé en famille ou à l'école maternelle.* » (2015 : 318).

Ainsi, les récents travaux de S. Dehaene appuyés par l'actuel ministre de l'Education Nationale ne concernent que dans une infime mesure les élèves allophones nouvellement arrivés qui n'ont souvent aucune expérience de l'écrit, ni même de l'école.

Nous pouvons à nouveau évoquer ici la condition des enfants dont la langue première n'a pas de forme écrite. Ces enfants entreront donc dans l'écrit en langue seconde, la langue de scolarisation.

1.1. La recherche en neurosciences cognitives

Les dernières recherches en neurosciences cognitives défendent le fait que :

« La fonctionnalité de la VWFA³ n'est pas innée et ne se développe pas spontanément avec l'âge, ni avec l'exposition passive à un monde lettré. C'est l'apprentissage de la lecture qui y amplifie les réponses corticales à l'écrit et en augmente la sélectivité » (Kolinsky *et al.*, 2018 : 19)

Dans ce même sens, E. Bialystok écrit que nous n'apprenons pas à lire comme nous apprenons à parler. Sans accompagnement spécifique, il est même très probable que nous n'ayons jamais accès à la lecture. Pour elle, la controverse autour d'un apprentissage « naturel » de la lecture n'en reste pas moins très intéressante. Elle est d'ailleurs un des points de départ du présent travail de recherche. En effet, si la lecture s'acquiert tout aussi naturellement que le langage, quel devient le rôle, l'intérêt d'un enseignement institutionnel vers lequel je m'oriente aujourd'hui ?

Pour E. Bialystok, l'éventuelle « naturalité » de l'apprentissage de la lecture est à relier avec l'éternel débat autour des différentes méthodes d'accès à la lecture. (2001 :155)

1.2. Les principales voies d'accès à la lecture

1.2.1. Les méthodes globales

Une approche globale donnera davantage d'importance au sens du texte. Tout l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques qui viendrait détourner le sujet lecteur du sens du texte atténuerait l'efficacité de l'apprentissage et irait à l'encontre d'une lecture fluide (Bialystok, 2001 : 155). Cette méthode qui fait du sens une priorité dans le langage écrit comme il l'est dans le langage oral se rapproche du point de vue d'un apprentissage naturel de la lecture. L'apprenti lecteur poussé par son désir de comprendre développera diverses stratégies qui lui donneront accès au sens du texte.

1.2.2. Les méthodes phoniques

A l'inverse, l'approche phonique défend le fait que sans la maîtrise des outils de décodage, la connaissance du système alphabétique et des correspondances grapho-phonologiques, le sujet lecteur ne pourra pas décrypter le texte et accéder au sens.

³ « La reconnaissance visuelle des lettres et suites de lettres est réalisée par un réseau de neurones spécifique connu actuellement sous le nom d'*aire de la forme visuelle des mots*, en anglais VWFA (Cohen *et al.* 2000) » (Kolinsky *et al.*, 2018 : 18)

2. Apprendre à lire une langue : les particularités de cette langue

Le second niveau distinguera les systèmes d'écriture alphabétique ou iconographique. A l'école en France, dès la maternelle, les différentes lettres de l'alphabet latin sont présentées aux élèves. Quelques ateliers d'éveil aux langues peuvent présenter des alphabets utilisés pour d'autres langues ; les autres langues de la classe par exemple. L'enfant prend alors conscience que dans d'autres langues, avec d'autres alphabets, le système de correspondances graphèmes-phonèmes reste le même. L'enfant bilingue est alors amené à comparer les alphabets utilisés dans les différentes langues de son répertoire langagier.

2.1. Le code alphabétique

E. Ferreiro met en avant une capacité spontanée chez les enfants pour la segmentation syllabique. E. Ferreiro, M. Gomez Palacio & leurs collaborateurs distinguent trois façons de déchiffrer :

« Le déchiffrage peut être phonétique quand on assigne à chaque lettre une valeur phonétique (qui peut être conventionnelle ou non) ; il peut consister à donner un nom à chaque lettre (conventionnel ou non) ; finalement, il peut tendre à la syllabation plus qu'à la phonétisation. Beaucoup de cas combinent ces trois formes de déchiffrage. Le déchiffrage est synonyme de lecture pour quelques enfants qui s'arrêtent là. » (1988 : 162)

C. Perregaux classe la segmentation phonémique à un niveau plus fin que la segmentation syllabique, elle-même à un niveau plus fin que la segmentation lexicale, au niveau du morphème. Elle relève que la syllabe équivaudrait à une articulation. Mais elle reconnaît que « *l'énoncé oral n'a pas, de toute évidence, la même structure cadencée que la langue écrite.* » (1994 :234). En effet, nous parlons en enchainant des syllabes et écrivons en reliant des lettres.

2.1.1. La syllabe orale

La syllabe orale pourra être mise en évidence lors d'activités de conscience phonologique dès la maternelle. Il s'agira, pour matérialiser la segmentation orale, de taper dans les mains, poser un caillou sur la table ou encore compter sur ses doigts. Pour B. Germain, la syllabe orale est la seule qui existe, la syllabe écrite serait une simple convention (2021). Nous pouvons admettre que la perception de la syllabe écrite ne soit pas nécessaire pour la lecture, l'activité de décodage, elle semble néanmoins indispensable pour certains dans les activités d'écriture, d'encodage.

2.1.2. La syllabe écrite

La perception de la syllabe écrite aiderait en effet pour l'encodage. Elle faciliterait l'accès à l'écriture orthographique.

L'activité de segmentation de syllabes diffère donc en fonction de son objectif. Si l'on travaille la conscience phonologique – prérequis essentiel à la lecture-, l'on comptera les syllabes orales. Si l'on travaille l'écriture orthographique, l'on guidera l'enfant avec des arcs pour la succession de syllabes écrites.

2.2. Le rythme

F. Ramus fait ensuite la distinction entre les langues syllabiques et les langues accentuelles (1999). Nous pourrions ici émettre l'hypothèse qu'un enfant dont la langue première est une langue syllabique, comme le français, aura plus de facilités à percevoir la segmentation syllabique du français oral et ainsi accéder à la lecture plus aisément.

2.3. La conscience phonologique

Alors que C. Perregaux avançait l'hypothèse d'une facilité pour la segmentation phonologique des élèves bilingues, H. Schnetz (2005) n'a pas pu le confirmer dans son mémoire. Plus tard, A.S. Besse, N. Marec-Breton et E. Demont (2010), après avoir parcouru un grand nombre de résultats d'expériences menées sur ce sujet concluent à une continuelle contradiction entre les résultats qui pousse à se pencher davantage sur les relations que les langues entretiennent entre elles. A l'école maternelle, l'accent est mis sur les activités dites de conscience phonologique. L'enfant va écouter non pas pour accéder au sens mais pour distinguer les différentes sonorités de la langue. Ces activités métalinguistiques s'avèrent essentielles. J.C. Rafoni en viendra à écrire que « *c'est donc bien l'effort mené pour « conceptualiser la langue orale » qui se révèle être d'abord et avant tout le problème majeur en didactique de l'écrit.* » (Rafoni, 2015 : 319).

J.C Rafoni complète en émettant qu'une maîtrise insuffisante du français rendrait plus difficiles les activités de discrimination phonologique. Cette théorie contredit plusieurs études qui vont dans le sens de compétences métaphonologiques plus développées chez les enfants bilingues (Perregaux, 1995 & Besse *et al.*, 2010). L'utilisation de pseudo-mots -ou mots bizarres- dans les activités de discrimination phonologique permettent de mettre en avant les compétences métaphonologiques des enfants indépendamment de la connaissance d'une langue. Le son y est perçu indépendamment du sens. C. Perregaux (1995) observe même un phénomène de

compensation chez les enfants bilingues pour qui des capacités métaphonologiques plus développées permettent de pallier la difficulté d'accès au sens dans les activités d'identification de mots inconnus.

L'étude de R. Kolinsky diverge également des résultats de C. Perregaux sans rejoindre directement la théorie avancée par J.C. Rafoni. En effet, l'étude rapporte que

« Il n'en reste pas moins que la conscience phonémique ne se développe fortement que chez les personnes qui ont appris à lire dans un système alphabétique. La plupart des pré-lecteurs (Lieberman *et al.* 1974) et des adultes analphabètes (totalement illettrés – v. Morais *et al.* 1979 – ou lettrés dans un système non-alphabétique – v. Read *et al.* 1986)) présentent beaucoup de difficultés à effectuer des jeux de langage tels que dénombrer les phonèmes [...] ou supprimer le premier phonème d'un mot [...] » (2018 : 23)

2.4. Le lexique et la syntaxe

Les trois principaux facteurs qui influeraient sur les compétences en lecture en langue seconde seraient l'aisance en langue seconde, les compétences en lecture en langue première et la connaissance du sujet traité. Le répertoire lexical en langue seconde n'en serait qu'un quatrième (Bialystock, 2001 : 175).

A l'inverse, J.C. Rafoni insiste sur un principe de départ selon lequel : « *on lit ce qu'on est capable de dire* » (2015 : 316). J.C. Rafoni présente trois différences essentielles dans la conception de l'apprentissage de la lecture en français par des élèves dont le français est langue maternelle et des élèves pour qui le français est langue seconde. La première est d'ordre phonologique et reprend la possible fragilité énoncée plus haute des élèves allophones. La deuxième serait d'ordre lexical « *à la différence des élèves natifs, l'activation d'une "zone de proximité lexicale" fait défaut aux élèves de CLIN qui peinent à connecter "amorces vocales" et "unités significatives" (ou accès au lexique mental).* ». La troisième serait l'inexpérience de la pratique d'un métalangage due à l'absence de scolarisation antérieure (2015 : 321).

3. Apprendre à lire le français à l'école en France : Français Langue Seconde et de Scolarisation

Le troisième niveau, celui de la compréhension, se recoupe avec l'enseignement des langues étrangères et l'activité langagière de compréhension écrite. « *Quand les enfants arrivent à interpréter le texte selon une signification qui correspond au modèle, ils sont arrivés à ce que l'école attend d'eux ; finalement, ils savent lire. Ce but n'a pas été facile à atteindre pour beaucoup d'entre eux.* » (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988 : 163)

De la même manière, C. Perregaux se demandera « *qu'est-ce que lire sinon comprendre la signification dégagée des signes graphiques ?* » (1995 : 313). L'école attendra, certes, que l'élève soit en mesure de comprendre de petits textes pour le considérer comme lecteur, mais omettra le plus souvent de prendre en compte ses références culturelles qui pourront influencer sur son appréhension des messages transmis.

Nous mettrons ici en regard deux écrits de référence que sont le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, désormais CECRL, consacré à l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, et les programmes actuels de l'Education Nationale pour l'apprentissage de la lecture à l'école.

3.1. La compétence « lire » du CECRL

Le CECRL classe la compétence « lire » dans un sous-ensemble de la compétence « comprendre ». Comprendre une langue consister en l'écouter, en compréhension orale, et en la lire, en compréhension écrite. Nous réalisons que nous nous situons ici dans une acception du terme « lire » se réduisant à l'activité de compréhension. Nous comprenons ici que l'enfant allophone pourra être évalué à travers les grilles du CECRL qu'une fois son acculturation à l'écrit et son apprentissage du système de correspondances grapho-phonologiques effectués. En effet, le CECRL est davantage un cadre pour l'enseignement du Français Langue Etrangère ; un champ où la maîtrise de la langue écrite est un prérequis.

3.2. La compétence « lire » des programmes de l'Education Nationale

Nous nous concentrons maintenant sur les compétences travaillées en cours de cycle 2 de l'école primaire en France. Ainsi, les programmes affichent comme compétences travaillées en cours de cycle 2 : « *Identifier des mots de manière de plus en plus aisée, comprendre un texte, pratiquer différentes formes de lecture, lire à haute-voix, contrôler sa compréhension* ».

La pratique de différentes formes de lectures relèvera de l'acculturation à l'écrit, l'identification des mots et la lecture à haute-voix de la maîtrise du code, mais le fait de comprendre, de contrôler sa compréhension recoupera effectivement l'activité de compréhension écrite en didactique des langues.

3.3. La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012

Nous retrouvons dans les recommandations de la dernière circulaire parue en 2012, qui définit l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, la

distinction entre l'apprentissage du français et l'entrée dans l'écrit qui devraient avoir lieu en deux temps. Il y est ainsi précisé que :

« Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. »

3.4. Le document d'aide à l'évaluation des EANA

Cet outil croise les objectifs du CECRL avec les compétences travaillées de l'ancien Socle Commun des Compétences, Connaissances et Culture de l'Education Nationale. En nous penchant sur les compétences « lire » et « écrire », nous réalisons que « Comprendre le principe alphabétique » et « Lire une phrase très courte et la comprendre » sont là encore présentés comme des prérequis. L'entrée dans l'écrit aura eu lieu avant l'apprentissage de la langue seconde.

Sous-partie 3. Le développement du répertoire verbal : construction, évolution, ou déconstruction ?

Nous souhaiterions ici nous questionner particulièrement sur les mécanismes que l'enfant développera pour enrichir son répertoire verbal d'une langue seconde et de la langue écrite en simultané.

Nous pourrions nous demander si l'utilisation quotidienne de la langue orale et de langue écrite peut être considérée comme une situation de bilinguisme. Cela rejoindrait l'idée que le chemin est parfois plus long et éprouvant depuis la langue orale vers la langue écrite que depuis la langue première vers la langue seconde.

1. Les relations entre la langue première et la langue seconde

Dans son mémoire, H. Schnetz note :

« qu'un enfant acquerra une deuxième langue aussi rapidement qu'il la perdra. Dès qu'il se rend compte qu'il n'a plus besoin d'une de ses langues, il ne l'utilisera plus et celle-ci s'estompera jusqu'à s'effacer de son répertoire langagier. » (2005 : 25)

1.1. Le niveau seuil

D'après J. Cummins, il existerait un niveau seuil de compétences en langue première qui permettrait de progresser en langue seconde, l'objectif serait d'arriver à une interdépendance développementale. Il écrit que :

« le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue. Les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école » (2001 :17)

Cette hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins s'intéresse au « transfert des compétences entre les langues en contact chez les apprenants bilingues » (Besse et al. 2010). Cependant, la perspective crosslinguistique accorde

« une place centrale aux caractéristiques des langues premières et à leur rapport de proximité avec la langue seconde. [...] Ainsi, le transfert des stratégies de lecture s'effectuerait mais seulement si les deux langues sont basées sur le même principe alphabétique » (Besse *et al.* 2010)

Il semble important de veiller à ne présenter aucune hiérarchie entre les langues qui pourrait contribuer à en dévaloriser certaines.

N. Thamin insiste également sur l'importance de consolider les acquis en langue première car de ces derniers se construiront les compétences en langue seconde (Thamin, 2015).

L.S. Vigotsky (1985), cité par M. Matthey (1996), avance que les

« différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache la processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. » (1996 : 103)

2. Les relations entre la langue première orale et la langue première écrite

2.1. Le réalisme nominal ou l'arbitrarité du signe chez l'enfant bilingue

L'enfant, fort d'une capacité d'abstraction, va devoir réaliser que le mot écrit n'est pas l'objet, le mot écrit symbolise l'objet. La notion de réalisme nominal reprend cette capacité à percevoir le mot indépendamment de l'objet qu'il désigne.

E. Bialystok et ses collaborateurs (1997, 2000), cités par Besse *et al.* (2010), ont montré que

« les enfants bilingues [semblaient] en effet particulièrement conscients de l'invariabilité de l'écrit pour représenter une forme symbolique et des modifications des correspondances forme-référent entre les systèmes des diverses langues écrites. [...] Ainsi les effets positifs les plus généralement visibles du bilinguisme dans le domaine de l'apprentissage de la lecture sont relatifs à l'établissement de ces concepts sur l'écriture, son caractère invariable mais arbitraire. » (Besse et al. 2010 : 25)

2.2. Apprendre à lire dans deux langues successivement

Certains avanceront que quand on sait lire dans une langue, on sait lire dans toutes les langues. Il suffit de comprendre le système alphabétique et d'ensuite décoder. Les enfants ont-ils conscience qu'apprendre à lire est une compétence indépendante du français, qu'une fois qu'ils sauront lire en français, ils pourront lire dans leur langue ?

E. Bialystok reconnaît également que l'apprentissage de la lecture en langue seconde peut sembler considérablement plus simple dans la mesure où les barrières de la conceptualisation de l'écrit ont déjà été levées en langue première. Les similitudes entre alphabets et correspondances grapho-phonologiques seront cependant à prendre en compte. (2001 : 174). Nous traiterons dans un prochain paragraphe des rapprochements entre langue première et langue seconde.

B. Germain, à l'occasion d'une conférence donnée pour le CASNAV de Lyon en mars 2021, introduira également son propos en annonçant que l' « *on apprend à lire et à écrire qu'une seule fois dans sa vie.* ». Il précisera ensuite que « *l'apprenant lecteur en langue première aura mis en place des schémas mentaux qui pourront être réutilisés en langue seconde* ». Nous retrouvons l'idée de transfert de compétences de la langue première à la langue seconde.

2.3. Apprendre à lire dans deux langues simultanément

Dans un article publié à la suite d'une exploration menée dans des écoles de Colombie-Britannique au Canada, D. Moore et C. Sabatier (2014) observent que dans le cadre d'approches plurielles en contexte multilingue

« l'entrée dans l'écrit s'effectue [...] par l'utilisation concomitante de deux systèmes d'écriture et s'inscrit donc au niveau des alphabets, qui dès lors deviennent des objets culturels par essence, alors que les dimensions d'oralité des langues qui interagissent avec leurs variétés scripturales, l'inscrivent dans des référents sémiographiques (illustrations, couleurs, lettrages) conditionnés par l'univers de référence culturel auquel le récit veut se rattacher. » (Moore & Sabatier, 2014 : 48)

D. Moore et C. Sabatier (2014) concluront leur article en avançant que

« les livres bi-plurilingues sont des outils ludiques pour l'entrée dans l'écrit et le développement de la littératie en français. Ils permettent de miser sur les langues familiales et communautaires pour renforcer le lien entre l'école, les familles et les communautés tout en soutenant les apprentissages et en favorisant et donnant le goût de la lecture et de l'écriture aux élèves. Dans une démarche d'ouverture à la pluralité et de développement des compétences plurilittératiées, ils encouragent la lecture, dans toutes les langues du répertoire, ainsi que la construction des savoirs transversaux du lire-écrire. Ils devraient aussi mieux permettre d'encourager les familles à partager les savoirs et les histoires de l'école. » (Moore & Sabatier, 2014 : 58)

3. De la langue première orale à la langue seconde écrite : quels chemins ? Langue seconde et langue écrite, quelle dépendance ?

M. Matthey explique que

« la perspective vygotkienne rejoint l'idée que littéracie et compétences en L2 sont des facultés langagières distinctes car les activités de planification et d'autocontrôle propres au mode de production écrit ne dépendent pas d'une langue particulière mais du langage intérieur, qui peut d'ailleurs être bilingue » (Matthey, 1996 : 109)

Ce qui mènera M. Matthey (1996) à conclure que « *l'écrit en L2 repose avant tout sur la littéracie développée en L1 et non sur les compétences orales en L2.* »

J.C Rafoni observe que :

« Une maîtrise avérée du français oral en situation de communication courante ne s'accompagne donc pas automatiquement de capacités équivalentes pour conceptualiser l'écrit. Les phases d'appropriation du système [d'écriture] restent fondamentalement indépendantes de l'acquisition extrêmement rapide de la langue [orale] » Rafoni (2015 : 318).

E. Bialystock écrit pour sa part que l'entrée dans l'écrit des enfants bilingues dépendra le plus souvent de paramètres sociaux, politiques et éducatifs.

3.1. Les paramètres sociaux : l'environnement socio-culturel de la famille

Il apparaît évident que la lecture d'histoires à voix haute aux enfants dès le plus jeune âge les familiarise avec la langue écrite, l'utilisation du passé simple en français par exemple. Concernant les familles bilingues, cela dépend de la conception du bilinguisme que porte la famille au sein de laquelle le bilinguisme des enfants pourra être entretenu, encouragé ou au contraire dévalorisé. La scolarisation de tous les enfants est un devoir pour l'Etat, l'instruction de leurs enfants est un devoir pour les parents. J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn et D. Ginet écriront dans l'introduction de l'ouvrage d'E. Ferreiro et M. Gomez Palacio que :

« tous peuvent théoriquement accéder, sinon à la maîtrise de la communication écrite, au moins à l'information dispensée par les textes écrits. Mais cette égalité de principe n'existe pas dans les faits : l'apprentissage de la langue écrite s'opère inégalement, les niveaux culturels sont différents, lire n'a pas le même sens s'il s'agit d'une personne « alphabétisée » ou d'un lettré. » Ferreiro (1988 ; intro ; 9).

3.2. Les paramètres politiques

Les politiques linguistiques donnent également des places particulières aux langues minoritaires.

3.3. Les paramètres éducatifs : la prise en compte du répertoire langagier des enfants

A. Garton & C. Pratt (1989), cité par E. Bialystok (2001), défendent l'idée d'un continuum dans le développement langagier des enfants où l'acquisition du langage écrit suivra naturellement l'acquisition du langage oral sans la nécessité d'un enseignement formel. L'aptitude à lire serait une extension naturelle de l'aptitude à écrire. Ainsi, à partir du moment où les enfants évoluent dans un environnement linguistique bilingue, ils entreront naturellement dans l'écrit dans les différentes langues de leur répertoire langagier. (2001 : 155). Les partisans de cette théorie s'attacheraient davantage à une méthode globale d'enseignement de la lecture. A l'inverse, d'autres soutiennent qu'un enseignement spécifique et formel est indispensable pour que les enfants apprennent à lire au risque de ne jamais apprendre à lire. Les partisans d'un enseignement formel et explicite s'appuieraient

davantage sur une méthode phonique d'enseignement de la lecture au risque que cette dernière paraisse parfois ennuyante pour les enfants. Cette méthode aurait au moins le mérite de procurer les outils nécessaires aux enfants pour la lecture ; des outils qu'ils seraient en mesure d'utiliser dans toutes les langues de leur répertoire ?

Les politiques éducatives actuelles sont plutôt en faveur des méthodes phoniques. Comment les enfants bilingues se les approprient-ils et les exploitent-ils ?

Avant de conclure leur article, Besse et al. (2010) déclarent que « *les relations entre les langues connues des apprenants, la façon dont elles sont mises en place en fonction des caractéristiques des langues et la façon dont elles évoluent au cours des apprentissages méritent d'être prises en compte avec plus de précisions* ». Cela annonce ce que nous allons tenter d'observer dans notre présent travail de recherche. Une analyse approfondie pourra s'en suivre.

Partie 2

-

PARTIE METHODOLOGIQUE

Sous-Partie 4. La présentation du terrain de recherche

Nous avons évoqué précédemment le fait que l'apprentissage de la lecture ne relèverait pas des mêmes mécanismes que l'apprentissage du langage. Si l'apprentissage du langage se déroule assez naturellement chez l'être humain au contact de ses pairs, il n'en serait pas de même pour la lecture. Pour apprendre à lire, l'être humain nécessite un enseignement formel qui sera, dans la majorité des cas, proposé à l'école. Ma recherche étant axée sur l'articulation entre apprentissage de la lecture et apprentissage d'une langue seconde, et motivée par le souhait de devenir enseignante en UPE2A, le terrain de l'école m'est apparu comme une évidence.

1. L'institution scolaire

D'après la définition du dictionnaire Larousse selon laquelle une institution est une « *norme ou pratique socialement sanctionnée, qui a valeur officielle, légale ; [et/ou l'] organisme visant à les maintenir* », l'école sera considérée comme une institution.

1.1. L'Education Nationale

Nous entendons sous le terme « Education Nationale », le ministère de l'Education Nationale qui dirige le système éducatif français. L'instruction est obligatoire en France dès l'âge de 3 ans et jusqu'à 16 ans, et s'effectue dans la grande majorité des cas, à l'école. L'Etat a pour sa part le devoir de scolariser tous les enfants présents sur le territoire national, quelque que soit la situation administrative de la famille.

1.2. Le CASNAV

Le ministère de l'Education Nationale divise le territoire national en académies. Chaque académie dispose d'un CASNAV⁴ chargé entre autres d'accueillir les enfants allophones et de guider leur début de scolarité. En effet, les CASNAV constituent un pôle d'expertise, font office d'instance de coopération et de médiation localement et sur l'ensemble du territoire et proposent enfin ressources et formation aux différents acteurs⁵.

⁴ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs : <https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav> [consulté le 08/05/2021]

⁵ Les missions su CASNAV : <http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article14> [consulté le 04/05/2021]

1.3. Les UPE2A et les EANA

Le CASNAV supervise ainsi les UPE2A⁶; dispositifs mis en place dans les établissements scolaires pour accueillir les élèves allophones nouvellement arrivés, désormais désignés *EANA*, à raison de douze heures par semaine dans le primaire et neuf heures dans le secondaire. La réalité du terrain fait que malheureusement, assez souvent, les *EANA* ne peuvent pas bénéficier de la totalité de ces heures. Avant 2012, la dénomination *ENAF*, pour les enfants nouvellement arrivés en France, permettaient de se situer par rapport à une date d'arrivée récente en France mais leur identité linguistique n'était pas considérée. L'acronyme *EANA* inclut désormais une dimension linguistique : ces enfants nouvellement arrivés parlent une autre langue que le français, la langue de scolarisation. Au regard de notre problématique, il sera essentiel de prendre en compte non seulement l'identité linguistique des enfants, afin d'appréhender leur apprentissage du français langue seconde, mais également leur parcours scolaire antérieur, que nous étudierons de pair avec leur apprentissage de la lecture. En effet, de leur parcours scolaire antérieur dépendra leur profil d'alphabétisation. Il s'agira de savoir si l'enfant est :

« non alphabétisé, alphabétisé dans un autre système graphique que l'alphabet latin, alphabétisé dans une langue qui n'est pas la langue parlée de son entourage (arabe littéraire vs arabes maghrébins par exemple), alphabétisé en langue seconde ou dans sa langue de première socialisation, lecteur d'aucune, d'une ou de plusieurs langues. » (David, Dejean & Trimaille, 2020 : 15)

2. Les familles

Nous ne pouvons considérer l'instruction des enfants sans laisser toute leur place aux familles. Nous citerons à ce propos le travail de Catherine Hurtig-Delattre sur la co-éducation à l'école.

2.1. Les CADA

Les familles arrivant en France en demande d'asile peuvent être accueillies dans des CADA⁷. Il arrive que certains CADA soient établis en zone rurale et que les enfants soient alors scolarisés dans des écoles de petites villes ou villages, en classe de double-niveau ou en RPI⁸. Tel est le cas dans la Plaine du Forez où sera menée notre étude.

⁶ Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants

⁷ Centres d'Accueil pour Demandeurs D'Asile

⁸ Regroupement Pédagogique Intercommunal

2.2. L'OEPRE

Les parents allophones d'enfants scolarisés peuvent avoir la possibilité de profiter de cours de français langue seconde gratuits dans le cadre du dispositif OEPRE⁹ mis en place dans certains établissements scolaires. Ce dispositif comporte de mon point de vue une dimension symbolique. L'école est ouverte aux parents, ceux-ci y ont toute leur place, pour l'instruction de leurs enfants. Nous verrons plus loin dans quelle mesure les parents, faisant partie de l'environnement langagier des enfants, participent à l'évolution du répertoire verbal de ces derniers, y compris dans l'apprentissage de la langue seconde et l'apprentissage de la lecture. Bien que cela puisse sembler évident, j'ai tout de même souhaité le verbaliser dans ce mémoire. Nous noterons par ailleurs la réciprocité de ce phénomène, les enfants contribuent également au développement de nouvelles compétences langagières chez leurs parents.

3. Les enfants

Ces quelques mois de recherche se sont déroulés au côté de neuf enfants allophones arrivés en France entre le printemps et l'automne 2020 et de leurs enseignantes au sein de deux écoles.

3.1. Leurs écoles

Je suis intervenue dans deux écoles de la plaine du Forez dans le département de la Loire en Auvergne-Rhône-Alpes. L'une se situe dans une petite ville d'environ 3000 habitants, désormais désignée *école A*, et l'autre dans un village d'à peine 1000 âmes, que nous appellerons *école B*.

3.2. Leurs classes

Les neuf enfants étaient en cours de cycle 2 :

- Trois enfants en classe de GS-CP : Ab. , R. et N.
- Un enfant en classe de CP : L.
- Deux enfants en classe de CP-CE1 : M. et Am.
- Un enfant en classe de CE1-CE2 : E.
- Deux enfants en classe de CE2 : H. et K.

⁹ Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

Ces enfants sont accueillis à raison de deux demi-journées par semaine en UPE2A, en groupes de quatre à six élèves.

3.3. Leurs enseignantes

Les cinq enseignantes des cinq classes de référence travaillent en équipe avec l'enseignante itinérante en charge de l'UPE2A. Deux d'entre elles m'ont accordé un entretien. L'enseignante d'UPE2A, Gaëlle Noiry, grâce à son accueil sur une vingtaine de séances, a rendu ce travail de recherche possible. Son poste est itinérant, elle intervient sur quatre établissements dans la semaine, à raison de deux demi-journées par établissement et par semaine. Elle m'a accueillie dans deux de ces quatre établissements sur une journée par semaine.

Sous-partie 5. Les choix méthodologiques

1. La population étudiée

En tentant d'observer les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture, les résultats de ma recherche auraient pour but de comprendre les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves allophones nouvellement scolarisés alors confrontés à deux apprentissages « fondamentaux » à acquérir en simultané : l'apprentissage du français comme langue seconde et l'apprentissage de la lecture, des apprentissages imposées comme fondamentaux par l'école en France.

1.1. Les enfants allophones

Ma démarche initiale avait pour objectif d'avancer l'idée que de par leur allophonie, et par conséquent leur bilinguisme, les enfants allophones pouvaient tirer profit de cette richesse langagière pour appréhender l'apprentissage de la lecture non pas avec la barrière de la langue mais avec le tremplin du bilinguisme. Parmi les différentes approches d'apprentissage de lecture, nous aurions pu observer celles auxquelles les enfants allophones bi-plurilingues seraient les plus sensibles pour entrer dans la lecture aisément et surtout sans barrière, réelle ou supposée, établie par l'environnement.

Par ailleurs, j'ai axé ma recherche sur les enfants allophones nouvellement arrivés car au-delà de leur identité linguistique, il me paraissait intéressant de s'interroger sur leur prétendue vulnérabilité scolaire qui serait liée à l'instabilité géographique de la famille et aux relations complexes entre la famille et l'école.

1.2. Les premières années de l'école élémentaire

Les EANA bénéficient du dispositif UPE2A dès le CP et jusqu'au lycée. J'ai choisi de me pencher sur les années de cycle 2 car elles englobent la période d'apprentissage formel de la lecture dans le cursus scolaire français. Il s'agissait d'observer si, dans un contexte d'inclusion auprès d'apprentis-lecteurs francophones, les difficultés des EANA étaient réelles ou bien supposées au départ pour devenir réelles ensuite. Nous risquions de déborder ici vers un travail sur les représentations enseignantes, et avons finalement préféré réserver notre étude au développement du répertoire langagier des enfants.

1.3. Les différents paramètres

Notre attention se portera dans un premier temps sur la langue première de l'enfant, et dans un second temps, sur son parcours scolaire antérieur. La date d'arrivée en France et

la composition de la fratrie entreront également en considération. Ensuite, la classe de référence et les méthodes d'enseignement de la lecture choisies par les enseignantes pourront également être examinées.

2. La démarche de recherche

2.1. Une recherche appliquée

Nous sommes partis du constat que nous accueillons en France dans les écoles des enfants allophones qui vont très rapidement être investis dans des activités de lecture en classe ordinaire sans pouvoir profiter des messages transmis par l'écrit car ils n'auront pas encore accès au sens. En parallèle, ce manque d'accès au sens peut entraver la motivation des enfants et ainsi leur implication dans les activités.

Ainsi, l'apprentissage du français langue seconde consiste-t-il uniquement en un enrichissement syntaxique ou lexical, comme dans le cas où la lecture aurait préalablement été acquise en langue première, ou y-a-t-il d'autres paramètres à considérer du fait que l'apprentissage de la lecture se fait dans ce cas en langue seconde ? L'enfant a déjà un répertoire langagier - lexical, syntaxique et phonologique - riche dans sa langue première. Notre recherche aura donc une visée compréhensive. Il s'agira de comprendre en partie comment vont s'articuler connaissances langagières en langue première, apprentissage d'une langue seconde et apprentissage de l'écrit ? Quels seraient les liens entre apprentissage de la langue seconde et apprentissage de la lecture qui pourraient être exploités pédagogiquement ? Sur quelles éventuelles complémentarités pourront s'appuyer les enseignants ? Où se rejoignent enseignement d'une langue étrangère et enseignement de la lecture ? Il s'agit du développement de deux compétences langagières que j'avais jusqu'à ce jour appréhendé très distinctement. Il s'agit aujourd'hui de les percevoir comme faisant partie toutes deux du répertoire verbal de l'individu en constante évolution depuis le plus jeune âge, voire même avant la naissance. Projetant d'intervenir à l'avenir auprès des élèves allophones arrivants, j'ai ressenti le besoin de comprendre comment enseigner ces nouvelles compétences langagières de manière dynamique et interactionnelle auprès des enfants. Mais ce travail de recherche, comme une étape dans ma réflexion, a d'abord voulu observer et tenter de comprendre, même dans une infime mesure, les approches et appréhensions des enfants face à ces apprentissages, langue seconde et lecture, et les liens qu'ils pouvaient établir, eux-mêmes, entre l'apprentissage de leur langue seconde et de la lecture.

2.2. Une méthodologie qualitative

2.2.1. Les caractéristiques du terrain

L'orientation de ma recherche s'est ensuite affinée en fonction des spécificités du terrain, à savoir l'accès aux écoles et la situation des enfants.

2.2.2. L'école

Afin de faciliter mon accès aux écoles, assez restreint à l'habitude et particulièrement délicat ces derniers mois, j'ai préféré ne demander à être accueillie que dans une classe en particulier sur une plus longue durée plutôt que solliciter diverses écoles pour une simple intervention ponctuelle. J'ai ainsi pensé appuyer ma demande auprès des inspecteurs de circonscription et du directeur d'école grâce à une convention de stage de l'université. Demander l'accès à plusieurs écoles aurait certainement été chronophage et il me semble que j'y aurais perdu en satisfaction. Ce projet de recherche est tout autant personnel que professionnel, voire davantage, et je risquais de laisser de côté, au profit de démarches administratives, le plaisir des rencontres et des complicités humaines. J'ai donc été accueillie par une enseignante itinérante en UPE2A qui m'a ouvert la porte de ses classes à raison de deux demi-journées par semaine pendant dix semaines, sept semaines à l'automne puis trois semaines au printemps.

2.2.3. Les enfants

Les enfants allophones nouvellement arrivés restent malheureusement à leur arrivée en France dans une situation d'instabilité qui peut parfois durer encore plusieurs années. Cette instabilité peut souvent expliquer des difficultés d'apprentissage. Il est d'ailleurs conseillé d'attendre que l'enfant ait connu au moins deux ans de stabilité avant de diagnostiquer des troubles du langage ou de l'apprentissage. Cette instabilité est une réalité que j'ai pu constater à l'occasion de mes séances d'observation. En effet, alors que sept enfants participaient à la première séance observée, ils n'étaient plus que trois à la dernière séance suite à diverses causes y compris des départs précipités de certaines familles. De la même manière, dans l'école B, des six enfants présents au début de mon observation, seuls quatre répondaient à mes derniers entretiens. Deux d'entre eux, deux frères, avaient quitté l'école car ils avaient déménagé après la régularisation de la situation administrative de la famille.

J'ai ainsi adapté ma recherche au terrain qui se présentait. Je savais que je souhaitais, étant donné mon projet professionnel, mener mon étude auprès d'enfants allophones. Je savais également que mon travail porterait sur l'apprentissage de la lecture car j'ai réalisé l'importance sociale du savoir-lire au cours de mes dernières années d'enseignement et constaté personnellement que la lecture ne s'apprenait pas naturellement à l'âge de sept ans. En d'autres termes, ce sont en partie les caractéristiques du terrain qui m'ont orientée vers une méthodologie qualitative plutôt que quantitative.

Mes questionnements de recherche se sont précisés par la suite, au contact des enfants. Il est certain que les analyses tirées de cette observation de ces quelques enfants ne pourront en aucun cas être généralisables mais pourront être exploitées à titre d'exemple à l'occasion de futurs questionnements peut-être davantage approfondis.

3. La méthode de recherche

3.1. Une méthode écologique

De façon à inclure concrètement ce projet de recherche dans mon projet professionnel global et de fondre mon recueil de données auprès des enfants dans une dynamique pédagogique prise dans son ensemble, j'ai pensé qu'il serait préférable que je sois présente en tant que stagiaire dans une des classes où j'observerais et interrogerais les enfants, cela de manière extensive - un jour par semaine - au cours du premier trimestre. Une convention de stage de l'université a pu couvrir administrativement cette période d'observation.

D'un autre côté, même si ce n'était pas ma motivation de départ, le fait d'inclure mon projet de recherche dans le cadre d'un stage me permettait de réduire le biais lié à la ponctualité de l'observation. En effet, d'après A. Mucchielli¹⁰, « *l'immersion prolongée a pour objet de diminuer ce risque de transformation de la réalité.* » Cette double posture d'étudiante-chercheuse et de stagiaire m'a en effet permis d'alterner des moments d'observation désengagée, au cours desquels je restais en retrait des interactions, et des moments d'observation participante, pendant lesquels je pouvais accompagner une lecture ou jouer avec un enfant. Ainsi, le fait que la période se soit déroulée sur plusieurs semaines a permis de limiter le biais provoqué par l'observation désengagée.

¹⁰ A. Mucchielli, cité par Saskia Mugnier et Stéphanie Galligani dans le cours sur la méthodologie du mémoire de recherche, p 27

3.2. Une posture multiple

Je comprends que l'étudiant-chercheur soit tenu de garder une posture de distanciation vis-à-vis de la population qu'il étudie. Cependant, ma position hiérarchique fluctuante au sein de l'équipe enseignante et des manifestations d'incompréhension chez les enfants méritent à mon avis d'être relevées.

3.2.1. Etudiante-chercheure

Ce rôle d'observatrice sur une durée relativement longue, dix semaines, soit l'équivalent de deux mois et demi n'a en effet pas toujours été évident à cerner pour les enfants. Il ne leur était pas facile de comprendre que, lors d'une observation désengagée, je me retirais des interactions et ne répondait plus à leurs sollicitations. Par ailleurs, mon observation devant initialement se terminer en décembre, je les avais alors remerciés et leur avait dit au revoir. J'ai finalement dû pour les besoins de mon étude retourner dans les écoles au printemps, et ce pour seulement deux semaines. Ainsi, mes différents modes d'implication dans le déroulement des séances et l'irrégularité de mes présences a été source de questionnements chez les enfants. Je ne suis pas certaine encore aujourd'hui qu'ils aient compris la raison de ma présence. Au début, j'étais une nouvelle maitresse qui venait au côté de leur maitresse UPE2A, cependant parfois, bien que présente dans la classe, mais en observation désengagée, je ne les aidais pas.

3.2.2. Candidate au CRPE

Mon projet de candidature au concours de recrutement de professeur des écoles afin d'obtenir un poste d'enseignante en UPE2A dans le premier degré, bien que n'étant pas l'essence de mon projet de recherche, y est tout de même intimement lié. Ainsi, les enseignantes que j'interrogeais sur leurs pratiques et opinions un jour dans la cadre de ma recherche devenaient le lendemain des enseignantes que j'observais dans la cadre de ma préparation aux épreuves du concours. J'ai pour ma part apprécié cette complémentarité des rôles.

Par ailleurs, un jour où j'observais une classe de petite section, non plus directement pour mon projet de recherche de Master 2 mais pour les besoins de ma préparation au concours de recrutement de professeur des écoles, une enfant de l'UPE2A m'a regardée, étonnée, se demandant ce que je faisais dans cette classe de petite section. La réponse serait que dans l'organisation de l'Education Nationale, l'enseignant UPE2A est avant tout, un professeur des écoles, ayant ensuite obtenu une certification en Français

Langue Seconde. Nous touchons là le sujet de la formation et du statut des enseignants de FLES, que ce soit dans le premier ou le second degré, ainsi que celui de la reconnaissance de la discipline au sein l'Education Nationale. Nous pourrions d'ailleurs élargir ce questionnement à l'échelle de la société dont le multilinguisme peine à être reconnu et semble encore loin d'être revendiqué.

3.2.3. Intervenante FLE sur le dispositif OEPRE

Intervenant sur le dispositif OEPRE depuis deux ans dans un collège du département, c'est avec cette « casquette » que je me suis présentée aux enfants le premier jour. Je réalise aujourd'hui que cela était peu opportun et a contribué à éveiller les questionnements quant à ma présence dans la classe.

Sous-partie 6. Les outils méthodologiques

Afin de mener à bien cette recherche qualitative, j'ai donc, pour recueillir mes données, accordé un long temps à l'observation, et privilégié les entretiens auprès des enfants et de leurs enseignantes.

1. La découverte du terrain

J'avais envisagé adopter une approche résolument non directive sur les quatre premières journées d'observation. J'arrivais en effet sur un terrain que je ne connaissais pas ou très peu, seulement à travers mes cours ou des récits de collègues. Je voulais me laisser le temps de m'acclimater. Il s'agissait d'une première période d'exploration, nous qualifierons ainsi la méthode d'exploratoire.

1.1. Les entretiens préalables

Je souhaitais ces entretiens les plus libres possible (Annexe 1 page 67 et Annexe 2 page 73) car je devais préciser mon sujet de recherche en fonction du profil des enfants. J'envisageais qu'émerge de leur discours libre des éléments qui me serviraient ensuite de base pour mon étude. Il s'est avéré que le manque de cadre donné à l'entretien a plutôt déstabilisé et dérouté l'enfant et m'a mise mal à l'aise par la même occasion. Un entretien non directif est certainement assez délicat à mener avec un enfant. J'avais d'ailleurs prévu de mener cette étude préalable en collectif, de manière à ce que les interactions soient stimulées entre pairs, mais seules deux élèves étaient présentes ce jour-là, au lieu de six la semaine précédente.

2. L'observation

2.1. L'observation en UPE2A

Sur l'ensemble des séances observées, j'ai pu alterner observation participante et observation désengagée. Les temps d'observation participante me permettaient à la fois d'agir sur l'environnement intentionnellement pour obtenir des données provoquées et d'instaurer en même temps une certaine complicité avec les enfants pour ensuite recueillir des données plus naturelles. Grâce aux temps d'observation désengagée, j'amorçais avec recul l'analyse des interactions.

2.2. L'observation en classe de référence

Afin de constater dans quelle mesure la langue pouvait être une barrière aux apprentissages, j'ai souhaité, sur le terrain, grâce à une séance d'observation totalement désengagée en classe de référence, tenter de comparer les attitudes, comportements et remarques des élèves francophones et ceux des élèves allophones.

3. Les tests : une dimension directive

3.1. Le test de H. Schnetz

J'avais initialement projeté de poursuivre l'étude menée par H. Schnetz en 2005. H. Schnetz avait proposé aux enfants des tests d'effacement et d'inversions de syllabes et de phonèmes dans le but de confirmer l'hypothèse selon laquelle les enfants bilingues auraient une conscience méta-phonologique plus développée qui faciliterait l'accès à la lecture. M. Matthey proposait comme sujet de mémoire de répliquer les tests en contrôlant davantage le profil des enfants, particulièrement leur langue première, en opposant les résultats des enfants arabophones et les résultats des enfants de langues romanes. Malgré le petit nombre d'enfants réunis, j'ai tout de même proposé les tests aux enfants. Afin que l'étude soit pertinente, il s'agissait de répliquer exactement les mêmes tests. J'ai donc repris à l'identique les tests conçus par H. Schnetz en modifiant seulement les items proposés (Annexe 3 page 77 et Annexe 4 page 79). Ces tests s'inscrivaient au départ dans une démarche d'expérimentation. Il s'agissait en effet de provoquer des données, à savoir les capacités de segmentation des enfants, et observer les différences en fonction du rythme de leur langue première, plutôt accentuel pour la langue arabe, plutôt syllabique pour les langues romanes.

Je me suis finalement retrouvée dans la posture de l'enseignante, ayant, sur le terrain, transformé la passation de ces tests en une séance d'enseignement. Ma recherche a alors subitement pris la tournure d'une recherche-action. Il n'y a cependant eu aucune continuité dans cette dynamique. Une recherche-action ne s'improvise pas, elle s'anticipe et elle s'organise. J'ai alors par la suite repris mes distances à l'occasion de séances d'observation désengagée. C'est probablement mon statut de stagiaire au sein de l'école qui nous a menées l'enseignante, ma tutrice de stage, et moi, à cette situation de recherche-action. J'ai ainsi proposé aux enfants non pas un test mais une activité de segmentation de syllabes visant l'apprentissage de la lecture car il m'aurait tellement coûté de laisser les enfants dans leurs doutes, en demande d'aide.

J'analyserai finalement un corpus d'interactions pédagogiques à l'occasion d'une séance d'enseignement, et non les résultats à un test de segmentation de syllabes. Je mènerai donc une analyse qualitative en considérant les temps de réponse, les remarques, les hésitations, les répétitions des enfants face à la question. Tous ces éléments périphériques seront pris en compte au-delà de la simple réponse.

3.2. Les syllabes orales/écrites

J'ai plus tard proposé aux enfants une activité de segmentation de syllabes. Il leur était demandé de classer les images en fonction du nombre de syllabes que comportait le mot correspondant à l'image. J'avais conçu l'activité dans l'idée de demander aux enfants de compter les syllabes orales. Cependant, au moment de l'activité, nous leur avons demandé de classer selon le nombre de syllabes écrites que comportait le mot, le but étant d'amener les enfants à rentrer dans l'écrit. De la même manière, l'activité ayant eu de ce fait un intérêt pédagogique très limité, j'analyserai davantage les remarques des enfants que j'ai jugées pertinentes pour mon étude.

4. Les entretiens semi-directifs, compréhensifs

Des entretiens me permettraient ensuite, à travers le discours des enseignantes et des enfants, de tenter de répondre à ce questionnement permanent, à savoir comment s'articulent l'apprentissage de la langue seconde et l'apprentissage de la lecture.

4.1. Les entretiens des enseignantes

4.1.1. Le contexte

Les deux enseignantes auxquelles j'ai demandé un entretien (Annexe 5 page 81) et qui me l'ont accordé sont les enseignantes de la classe de référence de cinq des six élèves allophones participant à l'UPE2A de l'école B. Ces deux enseignantes m'avaient, une semaine auparavant, ouvert les portes de leur classe afin que je puisse observer, de manière totalement désengagée, les élèves allophones que je suivais, à l'occasion d'une activité de lecture au sein de leur groupe-classe de référence.

4.1.2. Le guide d'entretien

Il s'agissait seulement de ma deuxième expérience d'entretien d'enseignants en tant que personne interrogatrice. La première avait eu lieu quelques mois auparavant dans le cadre des tâches validant les enseignements du semestre 9 du Master DDL FLES. J'avais

alors eu la sensation que chacune de mes questions portaient en elles de manière implicite un jugement de la pratique enseignante. La plupart de mes questions étaient restées inachevées, laissant la personne interrogée interpréter à sa guise et me répondre plus librement. J'ai par conséquent veillé, à la rédaction de ce nouveau guide d'entretien (Annexe 6 page 82), à éliminer toute formulation semblant porter un jugement. L'interprétation de mes questions restait donc libre. J'ai choisi de mener un entretien très large présenté en deux temps : les acteurs de la classe – enseignant, groupe-classe, élèves allophones – et les activités de lecture – code, compréhension, plaisir, évaluation –. Ensuite, dans le but de poursuivre mon travail avec l'analyse de ces entretiens, j'ai procédé à la transcription des propos recueillis. Je n'ai pas choisi de transcrire selon les conventions du groupe IDAP car l'intérêt n'était pas d'analyser les détails para-verbaux et non-verbaux de nos entretiens. J'ai plutôt, pour ce mémoire, transcrit en modifiant parfois l'expression, passant de l'oral à l'écrit, de manière à proposer la forme d'un entretien plus facile à appréhender pour le lecteur (Annexe 7 page 85 et Annexe 8 page 90).

4.2. Les entretiens des enfants

4.2.1. Le guide d'entretien

L'entretien des enfants a eu lieu à l'occasion de ma dernière séance d'observation. Je souhaitais avoir avec eux un regard rétrospectif et réflexif sur leur apprentissage du français et leur apprentissage de la lecture au cours des mois écoulés. Cet entretien serait également l'occasion d'évaluer leurs compétences en lecture (Annexe 9 page 92). Il ne fallait cependant pas que les enfants me perçoivent comme la maitresse qui évalue mais plutôt comme la maitresse à qui on se confie. Il était nécessaire que j'arrive à instaurer une relation de confiance, d'intimité.

4.2.2. La mise en contexte

Il n'est pas évident de mettre en confiance un enfant qui se retrouve en tête-à-tête avec un adulte qu'il ne connaît pas ou peu dans une salle isolée. La prise en main de l'enregistreur par l'enfant a permis de lever des interrogations quant à l'objet et de réduire les tensions éventuelles. L'enfant actionnait lui-même l'enregistreur dès qu'il se sentait prêt, et l'arrêtait dès que nous avions terminé. J'ai la ferme intention de clore cette première expérience de recherche en retournant dans les écoles, à l'occasion d'une visite informelle, afin de remercier de vive voix les enfants et de leur expliquer l'objet de tous ces enregistrements.

4.2.3. L'apparence d'une évaluation

Les corpus alors obtenus à l'occasion de ces entretiens se rapprochent parfois d'un discours de conformité. L'enfant imaginait ce que j'attendais de lui, une lecture par exemple, à l'instar de ce qu'il présentait certainement avec son enseignante lors d'évaluations individuelles en lecture. Par ailleurs, un enfant, ne percevant pas vraiment ce que j'attendais de lui, a même répété le petit rituel du début de cours par cœur.

5. Une méthodologie indirecte : la collecte de ressources documentaires

5.1. Les évaluations d'accueil

Dès leur premier jour à l'école, les enfants allophones nouvellement arrivés sont accueillis par l'enseignante d'UPE2A. Leurs compétences écrites et orales en français sont alors évaluées. Dans la partie compréhension écrite, sont considérés les savoirs suivants :

- Sait lire dans sa langue.
- Reconnaît et nomme les lettres dans différentes graphies.
- Sait faire la correspondance phonie-graphie.
- Sait remettre les mots en ordre dans une phrase.
- Comprend ce qu'il lit.

Cette dernière compétence ne pourra être mesurée qu'à partir d'un certain niveau de maîtrise des compétences précédentes. La conscience phonique est prise en compte dans la partie compréhension de l'oral. Les connaissances en mathématiques sont observées en langue première et en français. Les compétences dites transversales comme le désir de communiquer, le comportement scolaire, l'autonomie et la mémoire sont également prises en considération.

5.2. Les évaluations nationales

Depuis la rentrée 2018, des évaluations sont présentées à l'échelle nationale aux élèves de CP, de CE1 et de sixième. Bien que le bien-fondé de ces évaluations soit sujet à polémique, je souhaitais tout de même en observer les critères. Ainsi, en septembre de leur année de CP, les élèves sont évalués sur leur capacité à :

- Comparer des suites de lettres.
- Reconnaître des lettres.
- Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent.

- Manipuler des phonèmes.
- Manipuler des syllabes.
- Comprendre des mots lus par l'enseignant(e).
- Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e).
- Comprendre des textes lus par l'enseignant(e).

Une comparaison globale des résultats des élèves allophones avec ceux des élèves francophones pourrait s'avérer intéressante pour notre étude. Par ailleurs, au sein du groupe « élèves allophones », nous pourrions observer les différences de résultats sur les premiers items en fonction de la langue première des enfants.

5.3. Les bilans mi-année

En janvier ou février, l'enseignante d'UPE2A réalise un bilan de compétences avec les élèves qu'elle accompagne. Elle y évalue les avancées des enfants en expression orale et en réception et production écrites.

Partie 3

-

ANALYSES ET INTERPRETATIONS

Sous-Partie 7. Le répertoire langagier de l'enfant

L'acquisition d'une langue seconde et de la langue écrite constitue une évolution du répertoire langagier. Au fil du temps, l'enfant bilingue utilisera régulièrement ses deux langues sous leur forme écrite ou orale.

1. La perception de l'enfant

Nous tenterons dans un premier temps de nous rapprocher de ce que l'enfant perçoit de son répertoire langagier.

1.1. Les langues qu'il connaît

1.1.1. L'absence de distinction entre le nom du pays et le nom de langue

Dans la majorité des échanges que nous avons menés avec les enfants, nous retrouvons cette conception : un pays équivaut à une langue, une langue à un pays. Nous paraissions encore loin de la vue d'un pays multilingue. Le postulat « en France, on parle français » résiste fortement face à l'idée de la France comme pays où les gens utilisent le français, l'arabe, l'albanais... Ainsi, au cours de notre entretien préalable (Annexe 1 page 67), H. qui arrive d'Irak avec sa famille dit parler *irak*¹¹.

080	E	par exemple tu m'as dit ta langue c'est quoi ta langue ↑
081	H	irak
082	E	tu parles irak, irakien et français ↓ <u>est-ce que tu as déjà</u>
083	H	<u>et anglais</u>
084	E	et anglais alors peut-être que tu as vu des livres en anglais ↑ ou des livres en irakien ↑
085	H	euh anglais
086	E	tu as vu des livres en anglais déjà ↑
087	H	oui mais je ne sais pas lire en a- irak et en anglais
088	E	d'accord ↓ d'accord ↓ et est-ce que tu as vu déjà des livres ↑ en irak ou en anglais ↓
089	H	non + euh juste anglais + et irak ↑

Nous noterons cependant que la désignation *arabe* a été amorcée au TP 087 pour être finalement entièrement prononcée au TP 107 de ce même échange.

100	E	AH: raconte-moi ça ↑ dis-moi ta maman ce qu'elle fait ↑
101	H	elle a un téléphone
102	E	oui
103	H	comme elle fait les photos elle fait comme ça
104	E	génial
105	H	elle fait comme ça elle tourne
106	E	ouais
107	H	la téléphone après tchic elle fait et c'est bon après elle fait en arabe c'est bon
108	E	AH::: ta maman elle- super donc elle fait la photo ↑

¹¹ Les noms de pays ne portent pas de majuscules car ils fonctionnent ici comme des noms de langue.

De la même manière, Ab. avancera « parce que moi je parle tchéchénie mais là je parle pas le tchéchénie » (TP 02 – Annexe 13 page 100), R. dira de son papa « parce que papa il connaît pas le France » (TP 35 – Annexe 12 page 98). Plus tard, M. expliquera « on peut pas lire avec à- à l'école on- on- on- veut pas parler arabe à l'école on- on parle le France ici » (TP 34 – Annexe 14 page 101). Enfin, Am. conclura « parce que + maintenant j'aime pas l'albanais mais j'aime le France ↑ » (TP 19 – Annexe 15 page 103).

Finalement, le malentendu en fin d'entretien avec R. nous mène à être prudents quant à nos conclusions.

45	E	effectivement pendant que j'étais pas là tu as appris à lire ↓
46	R	ouais ↑
47	E	à écrire ↓
48	R	ouais ↑
49	E	en français ↓ et aussi un peu petit peu::
50	R	non pas en français ↑
51	E	non pas en français ↓ comment alors tu as appris à lire et à écrire ↓
52	R	en France ↑
53	E	en France ↓
54	R	ouais ↑
55	E	d'accord ↓

Il serait certainement opportun d'expliciter la distinction entre :

- la langue, vecteur des apprentissages – tu as appris à lire en français – où le français est langue de scolarisation ;
- la langue, objet des apprentissages – tu as appris le français- où le français est langue seconde ;
- le lieu des apprentissages – j'ai appris en France-.

Le lieu d'apprentissage me semble être un aspect tout à fait pertinent à prendre en considération pour des enfants qui découvrent et apprennent de nouvelles langues au fil de leur parcours migratoire. H. nous expliquera avoir appris le turc en Turquie, l'anglais en Angleterre et aujourd'hui le français en France.

093	H	papa il aime France il a- on a: on a:: pris une avion et après l'avion a arrêté et on a atterri à:: anglais anglais et on a été habité en anglais et après le matin allé à turquie attends avant irak y'a turquie on a volé turquie et après euh anglais anglais et après France ↓
094	E	et voilà ↓
095	H	et c'est comme ça j'ai: et toujours j'habite j'habite et j'apprends de à à la télé

1.1.2. Un répertoire peu à peu affirmé

Au printemps, après un accompagnement de plusieurs mois en UPE2A, H. a incontestablement gagné en confiance. Elle répondra ainsi :

076 E H. ↑ euh tu peux m- me rappeler l- les langues que- que tu connais ↓
 077 H ok ↓ euh français ↓ arabe ↓ anglais ↓
 078 E oui ↓
 079 H et+++ les trois ↓
 080 E les trois ↑ super ↓
 081 H et:: j'ai un peu euh une un peu l- euh turquie ↑ tu connais pas cette langue ↓ tu connais
 ↑
 082 E la langue qui est parlée en Turquie ↑
 083 H oui ↓
 084 E le turc ↑ oui ↓

1.1.3. L'impact idéologique

Afin de répondre à ce que nous évoquions en amont sur les idéologies langagières et l'image que peuvent avoir les élèves de cette langue de l'école, nous citerons H. qui, avec une assurance certaine, nous confirme au printemps ne faire aucune distinction.

118 E tu penses que c'est plus difficile d'apprendre à écrire en français ou d'apprendre en
 écrire en arabe ↑
 119 H les deux ↑
 120 E les deux ↓ les deux c'est facile ou les deux c'est difficile ↑
 121 H facile ↑
 (rires)

1.2. Son auto-évaluation en lecture

1.2.1. La lecture de l'alphabet latin

Alors que H. s'auto-évaluait comme non lectrice début novembre, sa prise de confiance se retrouve également ici. En effet, à l'automne, H. répétait qu'elle ne savait pas lire, en insistant. Nous relèverons « *je ne sais pas lire* » à plusieurs reprises dans le corpus alors qu'elle n'a eu aucune difficulté à reconnaître les lettres et à effectuer la fusion T-O.

142 E AH: alors c'est quoi ce livre ↑
 143 H ce livre + T-O
 144 E ouais T-O ça fait quoi ↓ t- t- t-
 145 H TO ↑
 146 E to
 147 H TO ↑
 148 E toto oui ↓

Quatre mois plus tard, en mars, H. affirmera clairement savoir lire. Ce constat peut être généralisé aux neuf enfants qui reconnaissent avoir travaillé, avoir appris à lire et savoir lire maintenant. Je m'interrogerai ici sur les formulations de mes questions, n'était-

ce pas la seule et unique réponse que j’attendais de leur part ? Il est probable qu’ils aient davantage essayé de répondre à mon attente qu’à ma question.

1.2.1. La lecture en langue première

Au cours de notre second entretien, au printemps, H. a totalement explicité qu’en arabe également, les lettres correspondaient à des sons et que les sons fusionnés créaient des mots. Ainsi, son explication de l’écriture du mot « choukran » en arabe est assez révélatrice.

054 E ah oui ici c’est écrit [fukran] (*montrant la transcription en alphabet arabe*) et ici c’est écrit ↑ (*montrant la transcription en alphabet latin*)
055 H [fukran]
056 E [fukran] ↑ et alors là pourquoi c’est pas pareil ↑
057 H le S il s’écrit comme ça, le H il s’écrit comme ça, le U il s’écrit comme ça et le K il s’écrit comme ça et là R il s’écrit comme ça et là comme ça et là comme ça (*montrant la correspondance lettre à lettre en partant de la droite pour la transcription arabe et de la gauche pour la transcription latine*)

2. Le point de vue de l’école

Il serait maintenant intéressant de se tourner vers le regard que l’école porte sur les profils des enfants.

2.1. L’explicitation du multilinguisme de la classe

Dans l’école B, l’enseignante F. soulève le fait que « *trois enfants allophones sur neuf ça fait un tiers* » (1 5-6 – Annexe 7 page 85). L’adaptation pédagogique à cette forte proportion serait un temps plus important passé à l’explicitation du vocabulaire en français. L’enseignante C., de son côté, pour une meilleure inclusion, impulse une mise en avant du multilinguisme de la classe, elle souhaite « *peut-être moins stigmatiser les allophones* » (1 47-48 – Annexe 8 page 90).

2.2. Les évaluations et bilans

2.2.1. Les évaluations portant sur l’acquisition de la langue seconde

Dans l’école A, l’enseignante d’UPE2A note dans le bilan de fin de premier trimestre que H. et K. sont « *très impliquée[s] dans les apprentissages. Elle[s] se montre[nt] particulièrement motivée[s], elle[s] [ont] fait de grands progrès. Les objectifs prioritaires fixés après le test de positionnement de septembre sont largement dépassés.* ». Pour K., « *la progression est particulièrement notable à l’oral, dans la structuration des*

énoncés ». De la même manière, au sein de l'école B, l'enseignante C. constate au sujet des élèves allophones que « *ce sont des enfants qui évoluent très souvent vite.* » (l 76-77)

2.2.2. Les évaluations portant sur l'acquisition de la lecture-écriture

Dans l'école B, l'enseignante C. remarque, en évoquant les élèves allophones inclus dans sa classe cette année, que « *ils arrivent à lire à une vitesse qui est impressionnante* » (l 81-82), que « *c'est le vocabulaire qui bloque souvent* » (l 93-94). L'enseignante F. fait le même constat et avance que « *en déchiffrage ils sont très très forts* » (l 99-100) et relie les éventuelles difficultés d'accès au sens au « *problème de maîtrise de la langue française* » (l 113-114). Nous constatons ici l'interdépendance entre l'apprentissage de la langue seconde et l'apprentissage de la lecture en tant que compréhension de l'écrit. Il semblerait qu'à ce stade les enfants sachent lire. Le développement à venir de leurs compétences langagières en français langue seconde viendra faciliter leur compréhension des textes.

2.2.3. Une autre dynamique pour Ab.

L'aisance d'Ab. à l'oral est remarquable. Ainsi, l'enseignante d'UPE2A note dans le bilan de janvier que Ab. « *formule des [...], énoncés de plus en plus étoffés et complexes* » et l'enseignante de classe de référence relève parallèlement qu'il est « *capable de construire des phrases sans difficultés* » (l 26-27). Cependant, pour l'écrit, son enseignante de classe de référence reconnaissait en décembre devoir souvent aménager les activités ou apporter de la tutelle. Au bilan de janvier de CP, l'enseignante UPE2A note qu' « *Ab. en est au stade de la compréhension de lecture de mots* ». Lors de ma visite, en mars, Ab. avait progressé. Ses difficultés en lecture semblent être indépendantes de son bilinguisme.

Sous-partie 8. L'environnement langagier de l'enfant

Nous considèrerons, pour la prise en compte de l'environnement langagier de l'enfant, son entourage familial et sa vie scolaire. Nous n'ignorons pas le fait que les enfants peuvent également participer à quelques activités extra-scolaires mais nous n'avons pas pu faire porter notre étude jusque-là.

1. La famille

Nous commencerons alors par nous pencher sur la famille pour notre analyse de l'environnement langagier des enfants.

1.1. La langue première, la langue de la famille

1.1.1. Le cloisonnement entre la langue première et la langue seconde

Pour certains enfants, nous retrouvons de manière très explicite l'idée selon laquelle un lieu correspond à une langue. La langue première est parlée en famille, à la maison, tandis que la langue seconde est utilisée à l'école. Ainsi Ab. oppose clairement « à la maison » par rapport à « ici » puis « là » par rapport à « dans notre famille » dans le tour de parole suivant « *parce que moi je parle Tchétchénie ↑ mais là je parle pas le Tchétchénie ↑ je parle à la maison ou ici ↑ mais là je parle français ↑ je sais parler français ↑ et Tchétchénie c'est ma maman qui dit et mon papa dans notre famille ↓* » (TP 02).

De la même manière, M. avance, tel un fait évident et établi, qu'à l'école, c'est le français qui est utilisé, l'arabe est parlé à la maison.

34	M	on peut pas lire avec à- à l'école on- on- on- veut pas parler arabe à l'école on- on parle le France ici
35	E	et alors où est-ce que tu parles en arabe ↑
36	M	mais- mais- chez chez MOI ↑

1.1.2. Une frontière moins définie : une compétence plurilingue en construction ?

R., pour sa part, semble avoir un usage moins sectionné de ses langues. En effet, R. a deux sœurs scolarisées dans la même école et avec qui elle est amenée à échanger plusieurs fois au cours de la journée. Ces échanges ont lieu principalement en albanais. R. utilise donc l'albanais à la maison et à l'école. R. pourrait alors cloisonner l'usage de ses langues en fonction de ses interlocuteurs, l'albanais avec la famille, le français avec les

amis. Néanmoins, nous ne retrouverons pas de cloisonnements ici non plus dans le sens où il arrive à R. de parler français avec sa maman.

- 22 E où est-ce que tu parles albanais ↑
23 R avec papa et maman ↑
24 E avec papa et maman tu parles albanais ↓
25 R et aussi avec mon frère et mon petit frère ¹²
26 E et aussi avec ton petit frère
- 32 E tu as appris toute seule et avec qui tu parles français
33 R avec juste ma maman juste avec ma maman
34 E juste avec ta maman
35 R parce que papa il connaît pas le France (*en haussant les épaules et en souriant*)

Par ailleurs, le fait que cette fillette ne sépare pas les usages qu'elle fait de ses langues pourrait être reliée à la description que son enseignante nous propose. A son arrivée, R. semblait avoir recours à l'alternance codique.

« R., quand elle est arrivée, tout de suite elle a été très très loquace, elle mélangeait l'albanais et le français. Parfois elle nous parlait en albanais et elle nous regardait en comprenant pas pourquoi nous on ne comprenait pas. » (l 57-62)

1.1.3. Une langue première en danger

Pour leur part, K. et Am. paraissent se détacher peu à peu de leur langue première. Chez K., la maman semble associer l'apprentissage de la lecture à la langue française. Nous comprenons qu'elle tente de faire entendre à K. que si elle veut apprendre à lire, alors elle doit parler français. K. nous expliquera :

« c'est parce que ↑ quand c'est écrit en français ↓ je connais pas ↑ parce que j'ai oublié l'arabe ↓ et je connais pas quel est ce mot arabe ↓ + et je connais un peu mais j'arriv- j'arrive mais j'aime pas lire en arabe parce que ma maman me dit il faut que tu lis en français ↓ parce que si tu parles toujours arabe tu vas pas apprendre à lire ↑ » (TP 04)

Nous rencontrons là un exemple marquant de ce qu'expose E. Bialystock lorsqu'elle évoque le fait que certains parents encourageront le monolinguisme de leur enfant afin de faciliter l'apprentissage de la lecture. (2001 : 152)

En fin d'entretien, Am. valorisera elle aussi également la langue française.

- 12 E tu aimes lire en français ↑
13 A oui ↓
14 E oui ↑ et est-ce que- ↑ est-ce que tu sais lire en albanais ↓
15 A euh: non ↓
16 E et est-ce que tu voudrais ↓ lire en albanais ↓
17 A non ↓
18 E pourquoi ↓

¹² En réalité, R. a deux sœurs, et non deux frères, il s'agit d'une petite erreur lexicale.

19 A parce que + maintenant j'aime pas l'albanais mais j'aime le France ↑
 20 E d'accord ↓ + d'accord ↓

Selon notre interprétation, le fait qu'elle ait reçu un enseignement de la lecture en français lui a facilité l'accès à la lecture en français et met de ce fait l'albanais à l'écart.

1.2. La lecture dans les familles

1.2.1. L'importance de la lecture pour la famille

Nous percevons la place sociale de la lecture lorsque K. répond :

071 E d'accord ↓ et mhm alors ↑ + quand est-ce qu'on lit des livres par exemple toi quand est-ce que tu lis des livres + c'est quand ↓
 072 K quand j'étais sept- quand j'étais sept ans ↓

D'après K., on apprend à lire à sept ans, l'âge auquel on commence l'école dans la plupart des régions du monde, l'âge du CP en France. Cela fait écho à la formule « *apprenti lecteur du cours préparatoire* » avancé par J.C. Rafoni (2015 : 318). De la même manière, l'enseignante C. reconnaît également cette importance sociale de la lecture lorsqu'elle se justifie : « *parce que t'as tout l'enjeu du CP et toute l'attente des familles par rapport à l'apprentissage de la lecture* » (1 8-10).

1.2.2. La place des livres à la maison

A l'occasion des deux entretiens préalables, j'avais pu percevoir que les livres n'étaient pas nombreux dans les foyers. Nous comprenons que H. semble avoir un petit livre chez elle lorsqu'elle nous dit « *d'accord mais c'est pas grave j'ai un- j'ai un petit li-ma mère elle a un téléphone elle prend dans photo et lire* » (TP 099). De la même manière, nous discernons un petit livre chez K. lorsqu'elle révèle « *j- j- j'ai un livre mais ça pas à moi c'est à ma sœur ↓* » (TP 018)

L'enseignante F. observe que lorsqu'elle demande aux enfants de sa classe d'apporter des livres pour les exposer aux camarades, les enfants allophones présentent davantage des dessins.

12 F pour les enfants allophones souvent ça se limite à je présente aux autres un dessin mais je n'ai pas Ab. peut-être l'année dernière a apporté UN livre qui était tout déchiré ouais mais non ils viennent pas avec des livres et quand il est venu Ab. c'était un livre en français c'était pas un livre:
 13 E dans sa langue
 14 F dans sa langue
 15 E d'accord donc ils voient quand même les copains qui apportent des livres
 16 F oui
 17 E mais eux ils apportent des dessins
 18 F N. et R. ils présentent beaucoup de dessins qu'ils font soit à l'école soit aussi pour N. à la maison et ils présentent aux autres voilà ils s'expriment ils expliquent ce qu'ils ont dessiné

19 E voilà mais là on est pas forcément on est sur le langage et pas sur la lecture
20 F non pas sur la lecture et je ne sais pas en fait je ne sais pas si ils ont des livres chez eux
si euh voilà

Nous pourrions admettre ici que la priorité étant d'entrer dans la langue par l'oral avant d'aborder la lecture, l'exercice reste tout à fait intéressant mais n'initie cependant pas une acculturation à l'écrit.

Par ailleurs, les livres empruntés par les enfants lors des sorties à la bibliothèque ne sont pas exploités en classe. Les enseignantes n'ont pas de doute sur le fait que ces livres sont lus aux enfants dans les foyers francophones, elles ont néanmoins plus d'incertitudes sur la manière dont les familles allophones s'approprient ces livres.

« pour les autres enfants on sait très bien qu'à la maison on va pouvoir le leur lire que là le livre il arrive est-ce qu'il est simplement regardé est-ce qu'il y a des captures d'images et google trad est-ce qu'ils essaient de demander à un grand frère ou une grande sœur de lire et d'essayer de traduire ça je ne sais pas » (TP 24)

1.3. La place de l'école dans la famille

L'enseignante C. met en avant l'implication de la maman de Am. « *mais aussi tu as l'implication de la famille. Tu vois moi je sens que derrière Am. y'a une maman elle aussi elle a beaucoup évolué du coup au point de vue langage.* » (l 67-71)

2. L'école

Après avoir parcouru la manière dont est perçue l'école et ses apprentissages chez les enfants et leur famille, nous orienterons maintenant notre observation vers la façon dont sont appréhendés les langues premières et l'apprentissage de la lecture en langue seconde des enfants par l'institution scolaire.

2.1. La place de la langue première à l'école

Il semblerait que la langue première de l'enfant gagne à l'école la place que, de manière individuelle, chaque enseignant lui laisse. Ainsi, dans l'école B, des activités d'éveil aux langues appuyées sur les langues premières des élèves allophones sont menées. Régulièrement, les enfants de l'UPE2A viennent lire en français puis raconter dans leur langue un petit album devant les élèves de leur classe de référence. L'enseignante d'UPE2A est pour sa part particulièrement ouverte aux pratiques pédagogiques plurilingues. Ces activités n'ont pas pu être observées au sein de l'école A.

Par ailleurs, les Enseignements Internationaux en Langues Etrangères peuvent être proposés aux élèves à partir du CE1 en plus des vingt-quatre heures d'enseignement obligatoire. Des cours d'arabe, de turc, de portugais ou d'autres langues suivant les écoles

sont offerts aux enfants des familles qui le souhaitent à raison d'une heure et demie par semaine. Ces cours sont cependant souvent mutualisés dans une école qui peut être autre que celle fréquentée par les enfants et des soucis de transport peuvent alors se poser.

2.2. L'apprentissage de la lecture à l'école

2.2.1. Le réalisme nominal

Alors que nous avançons une facilité chez les enfants bilingues pour la perception de l'aspect symbolique du mot, l'enseignante C. évoque ce besoin de distinction du « côté abstrait du mot » (l 24) nécessaire à toute étude sur la langue.

2.2.2. Le métalangage

L'apprentissage formel de la lecture à l'école implique la pratique d'un métalangage que certains élèves allophones, malgré une absence de scolarisation antérieure, s'approprient particulièrement. Ainsi, M. nous parlera d'*encodage* et de *décodage* avec autant de facilité qu'il nous aurait parlé de coloriage.

07	E	et c'est quoi ton travail ↓
08	M	ben j'ai fait l'encodage fichier gommettes jaunes page #huit comme ça tout ça
09	E	tu as fait le codage ↑
10	M	l'ENcodage ↑
11	E	l'encodage ↑ c'est quoi l'encodage ↓
12	M	c'est pour lécrire pour lécrire les dessins
13	E	pour écrire les dessins
14	M	oui et pour les images là encoder c'est pour les dessins et là il faut écrire comme ça

Auparavant, à l'occasion d'une activité proposée en UPE2A, M. avait orthographié correctement le verbe conjugué « *fait* » en nous expliquant qu'il le connaissait très bien car il s'agissait d'un *mot outil*.

J'ai également relevé, lors de l'observation d'une séance sur les formes en classe de référence, alors que l'enseignante expliquait que l'on disait « triangle » parce qu'il y avait « trois... », un élève allophone qui a répondu : « syllabes ! ». Il y a en effet trois syllabes écrites dans le mot « triangle ». Avant de percevoir l'objet triangle avec ses trois côtés, le petit N. distinguait le mot triangle avec ses trois syllabes.

2.2.3. Une approche de la lecture plus naturelle en UPE2A

Dans le cadre des classes en UPE2A, les supports de lecture sont produits par les élèves eux-mêmes. Cette pratique pédagogique d'enseignement de la lecture est en accord avec les dires de J.C Rafoni selon qui « *on lit ce qu'on est capable de dire* » (2015 : 316).

Ainsi, en début de séance, l'enseignante suggère un « Quoi de neuf »¹³ aux enfants, chacun raconte avec ses mots les événements vécus au cours de la semaine ou du week-end passés. A partir des productions des enfants, l'enseignante rédige la phrase du jour qui servira de support aux apprentissages. En effet, des activités d'encodage, de décodage, de construction de phrases sont ensuite proposées. Ces phrases évoluent en complexité au fil des mois selon les avancées en expression orale des enfants.

2.3. L'apprentissage du français langue seconde

2.3.1. L'objet des apprentissages en UPE2A

La classe d'UPE2A est une classe de français langue étrangère et langue seconde. L'essentiel des enseignements vise l'apprentissage de la langue française orale et écrite. Une large part est alors laissée à l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage de la lecture-écriture.

2.3.2. Les enseignements non linguistiques en classe de référence

En classe de référence, la langue française deviendra également le vecteur des apprentissages en mathématiques, en éducation physique et sportive, en enseignement moral et civique, en enseignements artistiques. Le cas de l'enseignement de la langue vivante étrangère est intéressant dans le sens où élèves francophones et élèves allophones se retrouvent sur un pied d'égalité dans l'appréhension de cette langue supposément « étrangère » pour tous.

2.3.3. Le parler de l'école, le parler avec les pairs

L'enseignante C. évoque également tous les bénéfices des jeux dans la cour de récréation en mettant en avant que « *le fait de jouer avec les copains [qui] apporte beaucoup de choses, ils ont envie de communiquer ces enfants-là* » (1 64-67).

En outre, il semble pertinent de relever ici le cas du petit N. qui aurait davantage progressé en français pendant le confinement. Nous supposons que le fait d'avoir passé beaucoup de temps libre à jouer avec les autres enfants dans la cour de l'immeuble ou le jardin public tout-proche aura constitué un accélérateur dans l'apprentissage chez cet enfant. Son enseignante reconnaîtra en effet qu'« *en fait au mois de mars il commençait un*

¹³ Le « Quoi de neuf » est un temps de parole au cours duquel l'enfant raconte ce qu'il a envie de partager avec ses pairs et son enseignant(e).

petit peu à s'exprimer et il est revenu après le confinement, et là vraiment y'avait un gros changement, il avait pris confiance en lui et il se lançait. » (l 46-51)

Par ailleurs, j'ai pu observer lors d'une activité d'enrichissement lexical en classe d'UPE2A sur l'opposition des expressions « j'adore » et « je déteste », et « j'aime » et « je n'aime pas », une permanence de « j'aime pas » chez trois des quatre élèves présents ce jour malgré trois voire quatre hétéro-corrections de la part de l'enseignante et de la seule élève qui utilisait la double négation à l'oral. A l'inverse, nous noterons que H. utilise systématiquement la double négation à l'oral lorsqu'elle doit répondre à plusieurs reprises « *je n'sais pas* ». Les échanges avec ses pairs dans la cour de récréation l'auraient certainement menée davantage vers une prononciation de type [ʃepa].

Sous-Partie 9. L'influence de l'environnement langagier sur le développement du répertoire verbal de l'enfant

Nous en viendrons finalement à analyser les impacts de cet environnement langagier de l'enfant sur le développement de son répertoire verbal qui aura évolué vers une compétence plurilingue bien particulière à chacun.

1. L'explicitation : une approche métacognitive

1.1. Le sentiment de naturalité

Ab. raconte clairement que lorsqu'il était bébé, il ne parlait pas. Il dit qu'il a ensuite commencé à parler tchéchène et qu'il parle français aujourd'hui. Il n'exprime néanmoins pas encore le lien entre ses diverses compétences langagières et sa migration.

- 04 A par exemple moi je suis quand j'étais bébé je comprenais pas Tchétchénie et là j'ai grandi et je sais Tchétchénie
05 E et d'accord ↓ quand tu étais bébé tu comprenais pas le tchéchène ↓
06 A oui parce que moi je suis Tchétchénie
07 E et oui ↓ et alors et le français ↑ quand tu étais bébé ↑
08 A non je connais pas ↓
09 E et alors ↑ comment tu as fait pour connaître le français ↑
10 A en fait + je sais pas

De la même manière, R. aura le sentiment d'avoir appris le français et la lecture de manière très autonome.

- 43 E comment tu as fait pour apprendre à lire en albanais ↑
44 R bah toute seule o albanais toute seule france ↓

H. ne saura pas expliquer non plus son apprentissage de la lecture.

- 074 E et est-ce que tu peux me dire comment tu as fait ↑ pour apprendre à lire ↓
075 H euh + les soirs ↑ les soirs ↑ toujours je le- j'regarde je regarde qu'est-ce que j'ai appris avec toi et après et comme le- le matin ↑ je- j' l' lis je sais pas euh pourquoi ↓

2. Des compétences en interaction

2.1. Le vocabulaire actif, le capital lexical

Même si pour E. Bialystock, le répertoire lexical en langue seconde ne semble pas être l'un de premiers indicateurs de réussite dans l'apprentissage de la lecture (2001 : 175), les enseignantes F. et C. le perçoivent, dans leur pratique, comme l'essentiel voire l'unique paramètre. Ainsi, l'enseignante C. expliquera :

« Et pour l'accès au sens, c'est le vocabulaire qui bloque souvent c'est-à-dire qu'ils lisent la phrase et j'allais dire suffisamment vite finalement pour pouvoir accéder au sens mais ils ont du mal à se faire une image mentale de la situation parce que le vocabulaire manque. » (1 93-99)

2.2. Le langage oral, un préalable à l'entrée dans l'écrit

Nous évoquerons ici le point de vue avancé par J.C. Rafoni selon lequel l'enfant ne sera en mesure de lire seulement ce qu'il est capable de dire. Cette importance du développement de la compétence de production orale a pu être observée dans les classes d'UPE2A où une large place est réservée à la pratique de l'oral.

3. Des compétences transversales

Le cloisonnement des enseignements peut contribuer à effacer les liens entre les différentes compétences.

3.1. Savoir-lire

A l'occasion de notre échange du mois de mars, H. m'explique ce qu'elle a appris en lecture.

015	E	et alors comment tu travailles la lecture est-ce que tu peux m'expliquer comment tu travailles la lecture
016	H	en: en fait c'est : c'est euh y'en a euh ++ les étoiles ↑
017	E	oui ↓
018	H	il faut y'a les numéros ↑
019	E	oui ↓
020	H	y'a soit deux cents tr- trente + deux cents trente
021	E	d'accord ↓
022	H	c'est écrit et on peut et avant c'est quoi y'a et on peut l'écrire là
023	E	on peut écrire ↓

Je suis alors forcée d'admettre que l'on écrit lorsqu'on fait une activité de mathématiques. Je me suis trouvée piégée dans ma vision cloisonnée des apprentissages. L'approche actionnelle, dans une certaine mesure, contribue à réduire ces frontières entre les apprentissages. L'enfant apprend en faisant, sans se demander de quelle discipline son action ressort. L'enseignant est formé pour enseigner une discipline : un savoir. Là où *écrire* signifiait pour moi, avec un point de vue très restreint, écrire des mots en lettres de l'alphabet latin, *écrire* pour cette enfant signifiait apposer un symbole graphique sur une feuille de papier.

3.2. La langue

La langue comme objet d'apprentissage et vecteur des apprentissages. Lorsque Am. dit qu'elle a appris l'albanais en maths, cela signifie qu'elle a appris les maths en albanais !

07	E	d'accord ↓ et l'albanais ↑ comment tu as appris l'albanais ↑
08	A	avec la maths

- 09 E avec les maths ↑
- 10 A oui ↓
- 11 E d'accord ↓

Ainsi, Am. apprend aujourd'hui le français en maths ou les maths en français de la même manière que H. a appris à écrire, les nombres, en faisant des activités de mathématiques.

Conclusion

En définitive, il serait préférable de ne pas traiter l'acquisition d'une langue seconde et l'apprentissage de la lecture indépendamment mais davantage comme deux sous-ensembles mouvants qui interagissent au sein d'un répertoire langagier en constante évolution. En effet, si au départ, je les pensais très étroitement liés et ne comprenais pas comment déclencher les apprentissages de part et d'autre, ce travail m'a permis de les percevoir dans un ensemble dont les compétences orales appartiennent. Nous pourrions donc conclure que les élèves allophones nouvellement arrivés commenceront par écouter et comprendre la langue seconde grâce au contexte. Le facteur temps est ici souvent relevé. Ces premières situations de compréhension orale influenceront ensuite la compréhension de leurs lectures. Ils seront parallèlement sensibilisés aux sons de la langue seconde dans le cadre d'activités de conscience phonologique. Leurs capacités de discrimination phonétique constitueront une base solide pour l'étude et la maîtrise du code alphabétique. Finalement, cette construction de compétences orales servira d'appui à l'entrée dans l'écrit. Le développement du répertoire verbal pourra s'effectuer dans plusieurs voire toutes les langues du répertoire langagier des enfants afin de tendre vers un équilibre identitaire et d'éviter que les apprentissages soient troublés par des difficultés d'ordre psycho-affectif.

Au fil de ce travail de recherche, les problèmes évoqués au départ se sont avérés relativement mineurs. Les enfants observés dans le cadre de cette étude semblent suivre le cours de leur scolarité plutôt « naturellement ». Je pense pertinent de reconnaître ici que le contexte scolaire dans lequel ont été recueillies les données peut être qualifié de très favorable aux apprentissages. En effet, les enfants qui ont participé à l'étude évoluent dans des classes de moins de vingt élèves et se retrouvent généralement entre quatre et six sur les temps d'UPE2A. Par ailleurs, comme évoqué partiellement dans mon développement, le recueil de données auprès d'enfants de cet âge m'a paru particulièrement sensible.

Je souhaiterais maintenant poursuivre cette recherche en m'intéressant davantage à la situation des jeunes adolescents nouvellement scolarisés. En effet, C. Schiff¹⁴ évoque un âge seuil de 12-13 ans pour les chances de poursuite de scolarité ordinaire. Considérant l'importance de la compréhension orale et la patience indispensable pour une entrée favorable dans l'écrit face à un système scolaire imposant une maîtrise quasi immédiate de

¹⁴ C. Schiff (2007 : 6), cité par Catherine David, Charlotte Dejean et Cyril Trimaille dans le cours intitulé Elèves Allophones et Français Langue de Scolarisation, p 16

la lecture et de l'écriture, nous pourrions alors tenter d'observer l'influence des activités périscolaires des jeunes adolescents dans le développement de leur répertoire langagier.

Bibliographie

Besse, A.S., Marec-Breton, N., Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, Universitaires de France, volume 2010, numéro 02, 167-197. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01893326> [consulté le 16/03/2021]

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press

Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Editions Fayard

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 2001/19, 15-20.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture: Peut-on sortir de la relation circulaire? In E. Demont & M. L. Metz-Lutz . (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 47-79). Marseille : Solal.

Ferreiro, E., Gomez Palacio, M. & collaborateurs (1988). *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre Régional de documentation pédagogique. Grosjean, F.

(2018). Etre bilingue aujourd'hui. Revue française de linguistique appliquée, Vol. XXIII, 2018/2, 7-14.

Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. Langue Française, vol. 199 (3), 17-33. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2018-3-page-17.htm> [consulté le 21/04/2021]

Matthey, M. (1996). Les relations oral-écrit en L1 et en L2 : une perspective vygotkienne. Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de linguistique) 24, 92-112

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programmes pour les cycles 2,3 et 4

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturelle. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, volume 17, numéro 2, 32-65. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030887ar.pdf> [consulté le 22/04/2021]

Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Paris: Peter Lang.

Rafoni, J.C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en Français Langue Seconde et Maternelle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, volume 3, numéro 179, 315-334. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-315.htm> [consulté le 27/03/2021]

Ramus, F. (1999), *Rythme des langues et acquisition du langage*. Thèse de doctorat en Sciences Cognitives. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Schnetz, H. (2005). *Bilinguisme, capacités métalinguistiques et lecture : quels liens ?* Mémoire de diplôme d'orthophonie-logopédie. Université de Neuchâtel

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Réflexions à partir d'une recherche en Franche-Comté. Dans D-L. SIMON et al. (dir.) *Accueillir l'élève et ses langues à l'école : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école.* (pp. 141-166). Paris : Riveneuve

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. [1989] 2004. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (dir.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés.* Paris : Didier, pp. 79-93.

Sitographie

Langues & Grammaires en (Ile-de- France). *Langues premières.* Repéré à l'adresse : <https://lgidf.cnrs.fr/videos> [consulté le 05/06/2021]

Table des annexes

Annexe 1 Transcription de l'entretien préalable avec H.....	67
Annexe 2 Transcription de l'entretien préalable avec K.....	73
Annexe 3 Test de manipulation de syllabes	77
Annexe 4 Test de manipulation de phonèmes.....	79
Annexe 5 Demande d'entretien aux enseignantes.....	81
Annexe 6 Guide d'entretien des enseignantes.....	82
Annexe 7 Transcription de l'entretien avec l'enseignante F.....	85
Annexe 8 Transcription de l'entretien avec l'enseignante C.....	90
Annexe 9 Guide d'entretien des enfants	92
Annexe 10 Transcription de l'entretien avec H.....	94
Annexe 11 Transcription de l'entretien avec K.....	97
Annexe 12 Transcription de l'entretien avec R.....	98
Annexe 13 Transcription de l'entretien avec Ab.....	100
Annexe 14 Transcription de l'entretien avec M.....	101
Annexe 15 Transcription de l'entretien avec Am.....	103

Annexe 1

Transcription de l'entretien préalable avec H.

Le thème de mon mémoire étant l'apprentissage de la lecture en situation de bi-plurilinguisme, l'objectif de ce premier entretien est de préciser le profil de locutrice-lectrice de l'élève : a-t-elle commencé à lire dans sa langue, de manière informelle, avec des membres de sa famille par exemple ? Je souhaite également essayer de savoir si les parents sont lecteurs-scripteurs. L'enregistrement est d'une durée totale de 11'53'' dont 10'33'' ont été transcrites. La lecture offerte ainsi que l'explication lexicale de 1'20'' n'ont pas été transcrites car ne semblent pas présenter d'intérêt pour l'analyse.

L'entretien suivant se déroule lors de ma deuxième matinée d'observation dans cette classe. Nous sommes le lundi 2 novembre 2020, c'est-à-dire au retour des vacances d'automne dans un contexte particulier de mise en place de nouveaux protocoles sanitaires et sécuritaires. C'est en effet le premier jour du port du masque pour les élèves et plusieurs gendarmes sont postés à l'entrée de l'école. Ce matin-là, seules deux élèves sont présentes pour l'UPE2A alors qu'ils étaient sept avant les vacances.

L'élève interrogée est, depuis la rentrée de septembre 2020, en inclusion dans une classe de CE2 et participe au dispositif UPE2A deux demi-journées par semaine, le lundi matin et le jeudi après-midi. L'entretien se déroule dès 8h45 dans la bibliothèque de l'école. Nous sommes assises face à face, il s'agit de mon premier échange avec un enfant portant un masque. Je lui montre le livre qui sera support de l'échange.

- 001 E Alors ↓ H. ↓ (*petit rire*) + je te donne ça d'accord ↑ je te le donne ↑ tu peux le regarder ↓ tu peux le toucher ↓ voilà ↓ tu le regardes ↓ + voilà ↓ ++ et tu me dis ↑ qu'est-ce que c'est ↑ ah non j- j- j- en fait je vais pas te demander de lire on va juste discuter ↓ qu'est-ce que c'est pour toi ça ↓
- 002 H c'est un- livre
- 003 E c'est un livre ↓ et: alors à ton avis ↑ il vient d'où ce livre ↑ où est-ce que je l'ai trouvé ↑
- 004 H à la bibliothèque ↑
- 005 E à la bibliothèque ↑ ou sinon ↓
- 006 H à la bibliothèque ↑
- 007 E à la bibliothèque ↑ t'as pas d'autres idées ↑ non à la bibliothèque alors je l'ai trouvé à la bibliothèque ↓ et ça sert à quoi ce livre ↑ c'est pour faire quoi ↑
- 008 H (*tout bas*) je ne sais pas
- 009 E tu sais pas ↓ qu'est-ce que je peux faire avec un livre ↑+
- 010 H lire

011 E lire lire des histoires ↑ oui ↑ lire des histoires ↑ alors et: et qu'est-ce qu'on trouve dans le livre ↑ qu'est-ce qu'il y a dans le livre ↑

012 H mhm lire écrit là

013 E qu'est-ce que tu vois dans le livre ↑ c'est écrit oui ↓ c'est écrit ↓ d'accord ↓ et c'est écrit euh: c'est écrit en quelle langue ↑

014 H français

015 E c'est écrit en français ↑ oui tu es sûre de toi ↑

016 H (fait oui de la tête)

017 E ouais (rires) c'est écrit en français ↓ alors qui est-ce qui lit des livres dis-moi qui est-ce qui lit des livres ↓

018 H quoi

019 E c'est qui qui lit des livres ↓

020 H (tout bas) euh je sais pas

021 E par exemple est-ce que toi tu lis des livres ↓

022 H mhm à la maison même la maîtresse là-bas euh elle a prôte là on a prôte livres livres

023 E oui tu as emprunté des livres ↑ c'est où là-bas ↑ tu me dis là-bas ↓

024 H euh dans l'autre classe

025 E dans l'autre classe ↓

026 H mais elle a ramené de la bibliothèque et a donné euh le livre

027 E des livres et tu les as- ↑ tu as fait quoi avec ces livres de la bibliothèque ↑

028 H mhm + on a + j'ai lire

029 E tu as lu ↓ d'accord ↓ tu as lu toute seule ↑

030 H non ↓

031 E non ↓ avec qui tu as lu ↓

032 H mais je sais pas lire

033 E tu sais pas lire ↓

034 H et avec mon cartable + les livres

035 E les livres ils sont dans ton cartable ↓

036 H oui

037 E oui alors et euh et qui est-ce qui peut lire ↑ qui est-ce qui lit ↑

038 H euh je sais pas

039 E par exemple ↑ est-ce que moi je lis ↑

040 H euh oui

041 E oui ↓ qui est-ce qui lit aussi ↓

042 H euh G [REDACTED]

043 E G [REDACTED] ↑ et qui est-ce qui lit aussi ↓

044 H euh M [REDACTED]

045 E M [REDACTED] ↑

045 H et mê:: et c'est bon ↓

046 E alors tout ça c'est à l'école ↑ donc à l'école y'a [REDACTED] ↑ y'a M. ↑ et en dehors de l'école ↓ qui est-ce qui lit ↑

047 H ah mad- monsieur monsieur directeur

048 E monsieur le directeur mais monsieur le directeur c'est à l'école aussi ↓

049 H oui

050 E oui ↑ et en dehors de l'école qui est-ce qui lit ↑

051 H euh y'a un monsieur je n'sais pas

052 E un monsieur qui est qui est pas de l'école

053 H AH NON ↑ euh avec euh garderie ↑
 054 E à la garderie ↑
 055 H ouais y'a deux deux deux
 056 E d'accord
 057 H et c'est bon ↓
 058 E et sinon pendant les vacan::ces ou euh quand y'a pas d'école qui est-ce
 qui lit ↑
 059 H euh y'a monsieur là de l'autre classe pour euh grands ↑
 060 E y'a un monsieur qui vient lire ↑
 061 H oui ↑

 062 E pour les grands ↑
 063 H oui ↑
 064 E d'accord mais c'est à l'école ↓
 065 H oui ↑
 066 E ouais d'accord et si si et quand tu viens pas à l'école qui est-ce qui lit ↓
 067 H euh
 068 E est-ce que tu lis à la maison ↑
 069 H non ↓
 070 E non ↑ est-ce que tu lis euh où est-ce que tu vas sinon quand tu vas au::
 quand tu sors euh quand tu vas te promener
 071 H je ne sais pas
 072 E non donc c'est à l'école que tu lis d'accord alors les livres
 073 H oui mais je ne sais pas lire
 074 E tu ne sais pas lire (*rires*) mais on va apprendre ↑
 075 H oui
 076 E oui mais peut-être que quelqu'un peut lire pour toi tu vois moi je peux te
 lire une petite histoire ↓ ouais tu aimerais ↑ ouais alors y'a aussi ■■■ qui lit pour toi
 mais tu vas apprendre à lire justement tu es en train d'apprendre à lire d'accord
 077 H d'accord
 078 E et mhm et alors quand est-ce qu'on lit c'est quand qu'on lit quand on est
 à l'école ↑
 079 H oui
 078 E ouais quand on est à l'école et mhm et d'accord ↓ donc est-ce que:: est-
 ce que tu as déjà vu un livre dans une autre langue ↑
 079 H euh non ↓
 080 E par exemple tu m'as dit ta langue c'est quoi ta langue ↑
 081 H irak
 082 E tu parles irak, irakien et français ↓ est-ce que tu as déjà
 083 H et anglais
 084 E et anglais alors peut-être que tu as vu des livres en anglais ↑ ou des livres
 en irakien ↑
 085 H euh anglais
 086 E tu as vu des livres en anglais déjà ↑
 087 H oui mais je ne sais pas lire en a- irak et en anglais
 088 E d'accord ↓ d'accord ↓ et est-ce que tu as vu déjà des livres ↑ en irak ou
 en anglais ↓
 089 H non + euh juste anglais + et irak ↑

- 090 E et aussi tu as vu des livres en irak ↓ d'accord ↓ alors ↓ moi je vais te lire une page quand même de la petite histoire d'accord tu aimerais ↑
- 091 H oui mais c'est quoi ça ↑
- 092 E c'est des contes ↓ c'est des contes ↓ alors est-ce qu'on peut lire un petit conte ↑ ++ ou alors sinon est-ce qu'on va lire une petite histoire ↓ + je vais commencer le Petit Poucet ou le Maître Chat ↑ regarde le Maître Chat page cent-treize (*cherche la page*) je vais te lire une première partie d'accord ↑
- 093 H d'accord

LECTURE & EXPLICATION LEXICALE

- 094 E alors il est quelle couleur ce livre ↓
- 095 H bleu
- 096 E il est bleu ↓ bon ↓
- 097 H bleu foncé
- 098 E il est bleu foncé ↓ et il est pour... ↑ lire ↓ mais tu vas apprendre à lire bien vite H. tu sais oui ↑ et on va te raconter des histoires ↓ d'accord ↑
- 099 H d'accord mais c'est pas grave j'ai un- j'ai un petit li- ma mère elle a un téléphone elle prend dans photo et lire
- 100 E AH: raconte-moi ça ↑ dis-moi ta maman ce qu'elle fait ↑
- 101 H elle a un téléphone
- 102 E oui
- 103 H comme elle fait les photos elle fait comme ça
- 104 E génial
- 105 H elle fait comme ça elle tourne
- 106 E ouais
- 107 H la téléphone après tchic elle fait et c'est bon après elle fait en arabe c'est bon
- 108 E AH:: ta maman elle- super donc elle fait la photo ↑
- 109 H ouais
- 110 E elle le met en arabe ↑ et après ta maman elle lit ↓ en arabe ↑
- 111 H oui
- 112 E eh ben tu vois que ta maman elle lit ↓ elle lit en arabe ta maman ↓
- 113 H oui mon papa aussi
- 114 E ton papa aussi ↓ et il fait pareil avec le livre ↑
- 115 H oui ↑
- 116 E il fait la photo ↑ et du coup- et du coup il peut te- il peut te lire les livres ↓
- 117 H oui
- 118 E i- il fait la photo ↓ il met en arabe ↓ et après il lit en arabe ↓
- 119 H ouais ↓ mais non il fait pas la arabe ↑ non avec la TELEPHONE ↑
- 120 E oui- oui oui ↓ il lit en arabe sur le téléphone ↑
- 121 H oui ↓
- 122 E super ↓ bon ↓ tu veux me dire autre chose H. ↑
- 123 H non ↓
- 124 E non ↑
- 125 H mais est-ce que on veut lire- lire à la bibliothèque ↓
- 126 E ah tu as-tu as

127 H prendre un livre
128 E pardon ↑
129 H est-ce que on veut prendre un livre- lire ↓
130 E tu veux que je- lire ↓
131 H oui
132 E lire tu voudrais lire un livre oui ↓
133 H oui
134 E alors attends juste- juste avant je voudrais te demander donc mhm ton papa et ta maman donc i- tu m'as dit ils font avec le téléphone ↑ et mhm pour euh: pour prendre la photo du français ↑
135 H oui
136 E et après ça passe en arabe ↓
137 H oui
138 E d'accord ↓ alors ↓ c'qu'on f'ra ↑ j- oui pour lire un livre on va- je sais pas jusqu'à quelle heure vous êtes avec nous je vais demander à [REDACTED] d'accord ↑ si on peut vous lire un livre après ↓ d'accord ↑ tu as très envie ↓ d'écouter une histoire ↓ oui ↓
139 H (*fait oui de la tête*) parce que j'adore l'hi- l'histoire mais j'adore ça ça XXX attends ↑
140 E alors va me chercher le livre que tu adores ↓ ++
141 H avec sœur lui
142 E AH: alors c'est quoi ce livre ↑
143 H ce livre + T-O
144 E ouais T-O ça fait quoi ↓ t- t- t-
145 H TO ↑
146 E to
147 H TO ↑
148 E toto oui ↓
149 H toto + elle toujours il trouve euh mhm une lire mais elle trouve la papier sur la livre
150 E d'accord ↓ + d'accord les blagues de toto ↓
151 H oui + j'adore ça ↑
152 E t'adores ça ↓
153 H oui
154 E tu l'as- tu l'as déjà- tu l'as- tu l'as lu avec qui ce livre ↑
155 H j'ai pas vu mais j'adore ↑
156 E et QU'EST-CE que tu adores ↓
157 H c'est ce livre ↓
158 E et tu le connais déjà ce livre ↓
159 H ouais parce que
160 E avec qui-
161 H à la télé
162 E oui-
163 H j'ai vu
164 E AH:: tu l'as vu à la télé ↑
165 H oui ↑
166 E et- il faisait quoi à la télé ↑ y'a quelqu'un qui lit le livre à la télé ↑
167 H non mais il a sorti à la télé comme la film
168 E AH d'accord tu as vu le dessin animé ↓

169 H oui
170 E qui va avec ce livre ↓
171 H oui
172 E d'accord ↓ tu connais le dessin animé et tu veux voir le livre ↓ oui ↑
(*petit rire*) d'accord ↓ alors ben je pense- on verra je vais en parler avec Gaëlle mais c'est possible qu'on raconte une histoire ↓ qu'on lise un livre ↓ d'accord ↑ ça marche H. ↑
173 H d'accord ↓
174 E c'est tout bon ↓ je te remercie ↓ beaucoup ↓ (*rires*)
175 H de rien

Annexe 2

Transcription de l'entretien préalable avec K.

Le contexte est identique à celui de l'entretien préalable avec H., mise à part qu'il s'agit du second entretien.

- 001 E super K. ↑ alors ↑ dis-moi ↑ regarde ça ↓ tu peux le toucher ↓ tu peux le regarder ↓ et tu me dis un petit peu: ce que c'est: à quoi ça sert:
- 002 K c'est un livre
- 003 E ouais + et on fait quoi avec un livre ↓
- 004 K on lit ↑
- 005 E ouais on le lit ↑ et tu penses que je l'ai trouvé- #i- vient# il vient d'où ce livre ↑
- 006 K mhm
- 007 E où est-ce que je l'ai trouvé à ton avis ↓ ++ il vient d'où ↓ +
- 008 K de là ↑
- 009 E de là- ouais c'est quoi là ↑ ++
- 010 K c'est la bibliothèque ↑
- 011 E ouais c'est la bibliothèque ↓ et sinon où est-ce qu'on peut trouver des livres ↑ + où est-ce qu'on trouve des livres ↓ seulement à la bibliothèque ↑
- 012 K oui
- 013 E y'a pas d'autres endroits où on peut trouver des livres ↑
- 014 K oui +
- 015 E oui ↑ à la bibliothèque ↓ et sinon: euh + à la maison ↑
- 016 K à la maison ↑ + oui aussi ↓
- 017 E oui ↑ ils sont où les livres à la maison ↓
- 018 K j- j- j'ai un livre mais ça pas à moi c'est à ma sœur ↓
- 019 E d'accord ↓ donc y'a un livre à la maison il est à ta sœur ↓
- 020 K oui
- 021 E d'accord ↓ donc le livre c'est pour lire ↓ et qu'est-ce qu'on trouve à l'intérieur du livre ↑
- 022 K on trouve la sorcière ↑
- 023 E ouais c'est quoi ça c'est un: un dessin ↑
- 024 K euh oui ↑
- 025 E mhm et qu'est-ce qu'y'a d'autre dans le livre ↑ +
- 026 K un renard ↑
- 027 E oui ↑ alors y'a des dessins ↑ et qu'est-ce qu'y'a d'autre ↓ que des dessins ↑ c'est un livre de dessins ↑
- 028 K une fille ↓
- 029 E ouais ↓ encore ↓ des dessins ↓ +
- 030 K un prince
- 031 E d'accord ↓ y'a beaucoup de dessins ↑ hein ↑ et est-ce qu'il y a autre chose que des dessins ↑

032 K un renard
 033 E (*rires*) d'accord ↓ et là K. qu'est-ce que tu vois ↑
 034 K d'histoire
 035 E une histoire ↑
 036 K une histoire
 037 E ouais une histoire ↑ et alors c'est écrit: c'est écrit tu nous as dit tout à l'heure que tu parlais: quelles langues tu parles ↑
 038 K en arabe
 039 E ouais et aussi ↑
 040 K en en français
 041 E et aussi en français ↑ alors là c'est écrit en quelle langue ↓
 042 K en français
 043 E c'est écrit en français t'es sure ↓
 044 K en fr-
 045 E oui c'est écrit en français (*rires*) c'est écrit en français ↓ alors dis-moi qui est-ce qui lit des livres ↑ c'est qui qui lit les livres K. ↓
 046 K mhm + +
 047 E c'est qui ↑ toi est-ce que tu lis des livres ↑
 048 K oui
 049 E oui ↓
 050 K mais j' connais pas lire beaucoup que je regarde
 051 E ouais ↑ tu regardes le livre d'accord ↓ super ↓ mhm est-ce que moi je dis des livres ↑
 052 K euh oui ↑
 053 E ouais ↑ ensuite qui est-ce qui y'a d'autre qui lit des livres ↓
 054 K mhm
 055 E à l'école ↑
 056 K euh si à l'école il lit des livres + à l'école
 057 E ouais ↓ qui lit des livres à l'école ↑
 058 K les enfants ↑
 059 E les enfants ↓ oui ↓
 060 K et aussi la maitresse ↑ elle lit ↑
 061 E ouais ↓ et mhm et en dehors de l'école ↑
 062 K non
 063 E non ↓ à la maison qui est-ce qui lit des livres ↑
 064 K mhm + que: ma sœur et moi ↓
 055 E que ta sœur et toi ↑ d'accord ↓
 056 K et ma sœur la grande elle reste avec le portable ↓
 067 E elle reste avec le portable ↓ comment elle fait elle lit le livre ↑
 068 K non elle lit pas
 069 E (*rires*) elle lit pas le livre mais elle sait lire ↑
 070 K oui
 071 E d'accord ↓ et mhm alors ↑ + quand est-ce qu'on lit des livres par exemple toi quand est-ce que tu lis des livres + c'est quand ↓
 072 K quand j'étais sept- quand j'étais sept ans ↓
 073 E d'accord ↓
 074 K et là j'ai huit ans

075 E donc maintenant tu lis des livres et tu lis des livres euh à l'école ↑ à la maison ↑ le soir ↑
 076 K à l'école
 077 E pendant les vacances ↑
 078 K pendant les vacances non je lis pas ↓ pendant les vacances je joue avec ma sœur ↓
 079 E d'accord ↓ tu joues avec ta sœur ↓
 080 K mhm et mon d- mon #duanniversaire# c'est elle est presque mon #duanniversaire# neuf ans
 081 E c'est bientôt ton anniversaire des neuf ans
 082 K oui oui
 083 E d'accord ↓ et: alors ↓ le- le livre c'est pour lire ↓ et tu lis alors quand tu lis tu re- tu tu m'as dit tout à l'heure tu lis pas tu regardes ↓
 084 K oui
 085 E oui ↓ d'accord ↓ beaucoup d'images ↓ et: et à la maison donc y'a ta sœur ↑
 086 K et moi
 087 E qui y'a d'autre qui y'a d'autre à la maison ↑ + y'a maman ↑
 088 K oui y'a maman ↑
 089 E et ↑
 090 K papa non ↓
 091 E y'a maman ↑ et maman est-ce qu'elle lit ↑
 092 K maman non elle lit pas ↓ elle regarde la télévision du corona ↓
 093 E d'accord ↓ et: et pour lire mhm les- les cahiers- les cahiers de l'école est-ce que maman elle peut lire les cahiers de l'école ↑
 094 K euh oui ↑
 095 E oui
 096 K elle sait ↓
 097 E elle sait ↑
 098 K quand euh- elle m'a dit quand j'étais petite j'ai lis l'histoire ↓
 099 E d'accord ↓ donc ta maman elle sait lire ↓
 100 K oui
 101 E elle sait lire + d'accord ↓ elle lit en arabe et elle lit en français ↓
 102 K oui
 103 E oui ↓ donc elle peut- elle peut te lire un petit peu ↓
 104 K oui
 105 E quand tu- d'accord ↓ mais sinon tu regardes les images ↓
 106 K oui
 107 E d'accord ↓ et: et pour lire donc c'est surtout à l'école ↓ et tu lis avec mhm- avec ta maitresse ou sinon quand tu regardes les images tu es- tu es- avec quelqu'un ↑ tu es toute seule ↑ comment ça se passe ↑ quand tu regardes les images ↓
 108 K quand je regarde les images je reste avec ma copine Mina et Hanya
 109 E d'accord ↓ donc à l'école ↓
 110 K oui
 111 E tu aimes bien regarder les livres ↓
 112 K oui

113 E d'accord ↓ + très bien ↓ et + + et là donc je vais te lire ↑ un petit peu ↑
comme j'ai fait ↑ je vais choisir une petite histoire ↓ le début ↓ + + alors ça s'appelle le
Maître Chat ou le Chat Botté + + +

LECTURE & EXPLICATION LEXICALE

114 K il y a sept zenfants
115 E y'a beaucoup ↑ tu les as comptés ↑
116 K oui ↑
117 E oui ↑ (*rires*) sept enfants ↑
118 K oui
119 E elle raconte l'histoire aux sept enfants ↓ je te remercie K. ↓
120 K de rien

Annexe 3 Test de manipulation de syllabes

Evaluation diagnostique - mi-novembre 2020 Manipulation de syllabes à l'oral

1. Effacement de syllabes

1.1. Mots connus

Consigne : Le chat va dire des mots et le dauphin va devoir répéter ce que dit le chat. Mais le dauphin est coquin. Il ne va pas répéter exactement la même chose. Il va enlever un morceau, une syllabe, tout au début de ce que va dire le chat.

Exemple 1 : Si le chat dit « salut », le dauphin va enlever le 1^{er} morceau, la 1^{ère} syllabe. Il y a deux syllabes dans « salut », il y a « sa » et « lu ». Et bien le dauphin va enlever « sa » et il va rester « lu ». Donc si le chat dit « salut », le dauphin va dire « lu ».

Exemple 2 : Si le chat dit « bijou », les deux syllabes sont « bi » et « jou ». Le dauphin doit toujours enlever la 1^{ère} syllabe alors il va enlever « bi » et il reste « jou ». Donc si le chat dit « bijou », le dauphin va dire « jou ».

Exemple 3 : Si le chat dit « maison », les deux syllabes sont « mai » et « zon ». Le dauphin va enlever la 1^{ère} syllabe donc « mai » et il va rester « zon ». Donc si le chat dit « maison », le dauphin va dire « zon ».

Est-ce que vous avez compris ? Maintenant c'est vous qui allez faire parler le dauphin. Chacun à votre tour.

balai	chapeau	manteau
sapin	vélo	citron
fourmi	cactus	moulin

1.2. Mots bizarres / logatomes

Consigne : Maintenant, on va faire exactement la même chose, le chat continue de dire des mots mais cette fois, il va dire des mots bizarres, qui n'ont pas de sens.

Exemple : Est-ce que « kobu » veut dire quelque chose ? Non, ça ne veut rien dire. Le dauphin va faire comme avant, il va toujours enlever la 1^{ère} syllabe. Dans « kobu », on a deux syllabes : « ko » et « bu ». Le dauphin va enlever le « ko » et il va rester « bu ». Donc si le chat dit « kobu », le dauphin va dire « bu ».

nifu	duji	biloi
fungo	cloti	galfi
pilgor	lipto	vartoul

2. Inversion de syllabes

2.1. Mots connus

Consigne : Le dauphin coquin va maintenant prendre les syllabes et les mettre à l'envers.

Exemple 1 : Si le chat dit « souris », les deux syllabes sont « sou » et « ri ». Alors le dauphin va mettre d'abord « ri » et après « sou » et ça va faire « rissou ». Quand on met « souris » à l'envers, ça fait « rissou » !

Exemple 2 : Si le chat dit « cochon », les deux syllabes sont « co » et « chon ». Le dauphin va mettre d'abord « chon » et après « co » et il va dire « chonco ».

Exemple 3 : Si le chat dit « joli », les deux syllabes sont « jo » et « li ». Le dauphin va les mettre à l'envers. Il va mettre d'abord « li » et après « jo ». Ça va faire « lijo ». « Joli » à l'envers, ça fait « lijo » !

Est-ce que vous avez compris ? Maintenant c'est à vous de faire parler le dauphin.

café	forêt	petit
tapis	zéro	stylo
marteau	chevreau	castor

2.2. Mots bizarres / logatomes

Consigne : Et enfin, le dauphin va continuer de mettre les syllabes à l'envers mais le chat va dire des mots bizarres, qui n'ont pas de sens.

Exemple : Si le chat dit « suta », les deux syllabes sont « su » et « ta ». Le dauphin va dire d'abord « ta » et après « su » et ça va faire « tassu ». Il met les syllabes à l'envers. C'est la même chose qu'avant sauf que le chat dit des mots bizarres qui n'ont pas de sens.

A vous !

solu	boufo	ginrou
poiga	vijeu	klupa
bonfli	picta	fibol

Annexe 4 Test de manipulation de phonèmes

Evaluation diagnostique - mi-novembre 2020 Manipulation de phonèmes à l'oral

1. Effacement de phonèmes

Consigne : Maintenant, on va prendre une tortue. La tortue va faire un peu comme le dauphin Elle va répéter ce que lui dit le chat mais elle ne va pas répéter exactement la même chose. Elle va enlever le premier morceau du mot que va dire le chat. Mais cette fois-ci, la tortue va enlever un tout petit morceau. Un morceau encore plus petit qu'avant.

Exemple 1 : Si le chat dit « sapin », la tortue va enlever ce qu'elle entend tout au début c'est-à-dire le /s/. Si elle enlève le /s/ de « sapin », il va rester « apin ». Attention, la tortue n'enlève pas un gros morceau comme le dauphin. Dans « sapin » elle n'enlève pas « sa » comme le faisait le dauphin, mais /s/.

Exemple 2 : Si le chat dit « lacet », la tortue va enlever le tout premier petit morceau. C'est-à-dire le /l/ et il va rester « acet ». Donc si le chat dit « lacet », la tortue dit « acet ».

Exemple 3 : Si le chat dit « taureau », la tortue va enlever le /t/ et il va rester « aureau ». Est-ce que vous avez compris ? Maintenant c'est vous qui allez faire parler la tortue. Chacun à votre tour.

balai	chapeau	manteau
sapin	vélo	citron
fourmi	cactus	moulin

1.1. Mots bizarres / logatomes

Consigne : Maintenant, on va faire exactement la même chose, le chat continue de dire des mots mais cette fois, il va dire des mots bizarres, qui n'ont pas de sens. Et la tortue va faire comme avant. Elle va enlever le tout petit morceau du début.

Exemple : Si le chat dit « tisa », la tortue doit enlever le /t/, elle va dire « isa ». C'est la même chose qu'avant. On enlève toujours le tout petit morceau du début, sauf que maintenant le chat va dire des choses qui n'ont pas de sens.

nifu	duji	biloi
tingo	cloti	galfi
pilgor	lipto	vartoul

2. Inversion de phonèmes

2.1. Mots connus

Consigne : Maintenant la tortue va prendre deux tout petits morceaux et les mettre à l'envers.

Exemple : Si le chat dit « sous », il y a deux petits morceaux. Il y a le /s/ et /u/. Alors la tortue va les mettre à l'envers. Elle va mettre d'abord le /u/ et après le /s/, et ça va faire /us/. Si le chat dit « rat », les deux petits morceaux sont /R/ et /a/. La tortue va mettre d'abord le /a/ et après le /R/. Elle va dire /aR/. « Rat » à l'envers, ça fait /aR/.

Exemple : Si le chat dit « riz », les deux petits morceaux sont le /R/ et /i/. La tortue va les mettre à l'envers et elle va donc dire d'abord le /i/ et après le /R/. Ça va faire /iR/. Est-ce que vous as compris ? Maintenant c'est vous qui allez faire parler la tortue.

âne	chou	dé
fée	île	jeux
rue	nez	os

2.2. Mots bizarres / logatomes

Consigne : La tortue est fatiguée de toujours répéter, elle est d'accord pour faire un dernier exercice et après elle arrête. Alors dans ce dernier exercice, elle va faire comme avant. Elle va mettre des tout petits morceaux à l'envers mais le chat va dire des mots bizarres, qui n'ont pas de sens.

Exemple : Si le chat dit « zu », la tortue va prendre les deux petits morceaux et les mettre à l'envers. Les deux petits morceaux sont /z/ et /y/. La tortue va les mettre à l'envers donc elle va mettre d'abord le /y/ et après le /z/. Elle va dire « uze ». C'est comme avant sauf que le chat dit des mots bizarres qui n'ont pas de sens.

A vous !

kin	chu	pi
zou	tin	ba
ga	su	rin

Annexe 5

Demande d'entretien aux enseignantes

Bonjour C., bonjour F.,

Je vous remercie d'avoir accepté de me recevoir dans vos classes lundi prochain.

Voici tout de même quelques brèves précisions sur ma formation et mon étude :

Mon stage avec G■■■■ se déroule donc dans le cadre de ma deuxième année de Master en Didactique des Langues, mention Français Langue Etrangère et Seconde avec l'université de Grenoble. J'ai choisi de réaliser mon mémoire de Master sur l'apprentissage de la lecture en situation de bi-plurilinguisme, en me souciant plus particulièrement des élèves allophones.

J'ai pu observer les activités de lecture proposées par G■■■■ en UPE2A et il serait en effet intéressant pour moi d'observer en parallèle les activités de lecture que vous menez en classe de référence.

Suite à nos échanges d'hier, je viendrai donc ce lundi 7 décembre dès 8h30 pour observer la classe de C. et resterai pour observer la classe de F. à partir de 14h. Comme je vous le disais, si cela est possible, je souhaiterais enregistrer la séance afin de pouvoir par la suite travailler sur les transcriptions.

Ensuite, selon vos disponibilités, j'aimerais recueillir votre témoignage sur l'enseignement de la lecture en GS/CP/CE1 de manière plus large, à travers votre expérience, au-delà de la séance que j'aurai observée. Souhaitant prendre un temps de recul entre la séance d'observation et l'entretien, je préférerais effectuer l'entretien le lundi suivant, le 14 décembre, et de manière individuelle. Vous m'avez proposé pour cela le temps de pause entre midi et 14h et encore une fois, je vous remercie.

Bonne semaine à vous,

A lundi,

Lucie

Annexe 6

Guide d'entretien des enseignantes

Guide d'entretien semi-directif avec une enseignante en classe ordinaire accueillant des élèves allophones au premier degré

Mon étude concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture en situation de bi-plurilinguisme. Il était donc intéressant pour moi de recueillir ton témoignage puisque tu enseignes sur des niveaux où les enfants entament l'apprentissage formel de la lecture et que ta classe accueille des élèves allophones.

Je te propose donc que nous fassions l'entretien en deux temps :

- Un premier temps pour parler des acteurs de ta classe c'est-à-dire toi, tes élèves puis plus précisément tes élèves allophones
- Un second temps pour parler des activités d'enseignement de la lecture : le travail sur le code, la compréhension, la lecture plaisir et l'évaluation

LES ACTEURS

- L'enseignante : Pourrais-tu me parler de ton expérience sur ces niveaux puis de ton expérience avec les élèves allophones ?

Exemples de questions si besoin :

- *As-tu toujours enseigné sur ces niveaux GS/CP/CE1 ? Depuis combien de temps ? Est-ce ton souhait ? Pourquoi ?*
- *Depuis combien d'années as-tu des élèves allophones dans ta classe ?*
- *La première fois que tu as accueilli des élèves allophones en CP, avais-tu une appréhension par rapport à l'apprentissage de la lecture ?*

- Le groupe-classe : Pourrais-tu décrire ton groupe de cette année ?

Exemples de questions si besoin :

- *Combien as-tu dans votre classe d'élèves allophones, bilingues, plurilingues ? Quelles sont les langues de leur répertoire verbal ? L1, L2.. - Il ne s'agit de nous*

fournir des données précises et exactes, mais simplement un ordre d'idée à partir de votre connaissance de la classe à ce jour.-

- Les élèves allophones : Comment évaluerais-tu les progrès de ces trois élèves en français puis en lecture depuis leur arrivée dans l'école, dans ta classe ?

Exemples de questions si besoin :

- *Quelle est l'année de première scolarisation en France des élèves allophones présents dans ta classe ?*
- *Etaient-ils lecteurs dans leur langue première lors de leur arrivée à l'école en France ?*
- *Ont-ils aujourd'hui d'après toi, un niveau débutant, intermédiaire ou avancé en français ?*

LES ACTIVITES

- Les supports : Quels supports utilises-tu pour les activités de lecture ? Pourquoi ?

Exemples de questions si besoin :

- *Comment choisis-tu la méthode/les albums ?*
- *Concernant la méthode d'enseignement de la lecture, en as-tu utilisé d'autres ? Envisages-tu de changer ?*
- *Présentes-tu des albums en langue étrangère ? en anglais ?*

- Le code : Comment travailles-tu le code ?

Exemples de questions si besoin :

- *Pour les exercices de segmentation en syllabes, syllabes orales ou syllabes écrites ?*
- *Quelles sont les différentes modalités de lecture que tu proposes en classe ? à voix haute en petit groupe (observation), en binôme ?*
- *Y en a-t-il que tu priorises pour les élèves allophones ?*
- *Pour les activités de phonologie, études des sons, Borel-Maisonny ? Quel est le point fort de cette méthode ? Pour les élèves en général, pour les allophones ?*

- La compréhension : Comment travailles-tu la compréhension ?

Exemples de questions si besoin :

- *Pour les activités de lecture-compréhension, dois-tu différencier pour les allophones, ou suivent-ils avec les autres ?*
 - *La méthode utilisée permet-elle une différenciation ?*
 - *De manière plus générale, lorsque tu dois donner des consignes différenciées en lecture, quels en sont les critères ?*
- La lecture plaisir : A quelle occasion ? Sous quelle forme ?

Exemples de questions si besoin :

- *Lors des lectures offertes, comment qualifierais-tu l'attitude des élèves allophones ?*
 - *Les élèves ont-ils un temps de lecture « libre » en classe ?*
 - *Si oui, qu'est-ce qui, d'après tes observations, guide le choix des élèves allophones pour tel ou tel livre ?*
 - *Interviens-tu dans leur choix afin qu'ils ne retrouvent pas ensuite seul face à la difficulté ?*
 - *Savent-ils s'autoévaluer ?*
 - *Les élèves ont-ils accès à des livres bilingues ?*
- L'évaluation : Am. et E. sont venus offrir une lecture à la classe et ont ensuite raconté l'histoire dans leur langue ? En avez-vous parlé ensuite avec tes élèves ? Tes élèves t'ont-ils fait des commentaires ?

Exemples de questions si besoin :

- *Comment les élèves allophones réagissent-ils face à l'évaluation ?*
- *As-tu rencontré des difficultés particulières pour enseigner la lecture à un élève allophone ? Quelle était sa langue première ? Quel aspect de l'apprentissage de la lecture lui semblait difficile ?*

Annexe 7

Transcription de l'entretien avec l'enseignante F.

Entretien réalisé en décembre 2020

Etudiante M2 FLES : Combien as-tu d'élèves allophones dans ta classe ?

Enseignante F : Donc trois allophones parmi les CP, ça fait pas mal quand même, 5 trois enfants allophones sur neuf, ça fait un tiers, c'est assez conséquent. Quand on fait les activités de langage, on passe beaucoup de temps à expliciter du vocabulaire, plus peut-être que dans un CP classique où les 10 enfants ont tous accès à la langue française.

Etudiante M2 FLES : Et l'enfant nouvellement arrivé du Congo ?

Enseignante F : Il parle le français, la 15 barrière de la langue n'est pas la même, même s'il y a des tournures de phrases, des choses, des difficultés langagières, mais il n'est pas allophone lui.

Etudiante M2 FLES : Comment 20 évaluerais-tu les progrès des élèves allophones à l'oral ?

Enseignante F : Alors Ab., je pense que la langue française, comme il est là depuis longtemps, il connaît. Alors il n'a pas un 25 vocabulaire très riche mais tout au moins il comprend bien la langue française et il est capable de construire des phrases sans difficultés. Après c'est plus une question de personnalité, c'est-à-dire qu'il est peu 30 bavard, peu loquace, il articule peu les mots lorsqu'il parle donc le plus gros problème, il est plus dans ce domaine-là : comprendre ce qu'il dit et l'inciter à parler davantage. Mais je pense que ce problème 35 aura pu être le même s'il n'était pas allophone. En fait je pense que c'est pas du tout une question de... c'est plus une question de caractère, de timidité peut-être, voilà.

40 Après N., quand il est arrivé, il ne parlait pas du tout. Il disait des mots mais vraiment de l'ordre du quotidien : pipi, chaussures, vraiment de l'ordre du vital on

va dire, et il ne se lançait pas sur des 45 phrases, et il répondait plus par des réponses corporelles : oui, non, me montrer des petites choses comme ça. Et lui il a beaucoup progressé. En fait au mois de mars il commençait un petit peu à 50 s'exprimer et il est revenu après le confinement, et là vraiment y'avait un gros changement, il avait pris confiance en lui et il se lançait. Et maintenant, à l'inverse, il est très bavard et il faut au contraire lui 55 dire : « oui mais non mais ça c'est pas grave ». Dès qu'il remarque quelque chose qui ne va pas, il se lance, il s'exprime, donc voilà il est devenu, il est passé de quasiment mutique à très bavard où il faut 60 freiner.

R., quand elle est arrivée, tout de suite elle a été très très loquace, elle mélangeait l'albanais et le français. Parfois elle nous parlait en albanais et elle nous regardait en 65 comprenant pas pourquoi nous, on ne comprenait pas. Donc voilà, rapidement elle a mémorisé un stock de vocabulaire et des tournures de phrases. Voilà, elle a une très grande mémorisation.

70 Et je pense que N., c'est un petit peu de cet ordre-là parce qu'au final, maintenant il arrive à une maîtrise du français qui est quand même bonne pour un enfant qui est là que depuis un an, seize mois maintenant.

75 **Etudiante M2 FLES :** Et leurs progrès en lecture ?

Enseignante F : Alors R., déjà en fin d'année dernière, elle avait déjà commencé à bien associer lettres et sons et à essayer 80 de décoder. Donc elle, elle se débrouille parfaitement bien. Elle bloque juste sur des sons tels que le [ã] encore le [u] parce je pense que le [y] dans sa langue se dit [u] donc y'a cette confusion qui ressurgit. Là 85 on va commencer tous les sons un petit peu plus les digrammes nasaux le [ẽ] le [õ] le

[ã] tout ça c'est plus dur pour eux mais elle elle découpe elle déchiffre extrêmement bien, même les lettres muettes tout y passe.

90 Et justement, on voit quand elle accède au sens parce qu'elle se corrige si elle reconnaît le mot sans le *s*. Après au niveau mémoire visuelle y'a quand même pas mal de mots outils qu'elle a mémorisés donc

95 elle ne passe plus par le décodage. Quand elle lit quelque chose et qu'elle n'accède pas au sens, elle n'hésite pas à demander donc rapidement on voit rien qu'au regard qu'elle comprend pas ce qu'elle a lu.

100 Après N., je trouve qu'il déchiffre bien. On a toujours le même problème avec le [ã] même si je pense que ça sera plus rapide que pour R. mais sinon tous les deux en déchiffrage ils sont très très forts. Pour la

105 mémorisation des mots outils, N. c'est convenable. Il s'en sort aussi bien que les autres. Là où ils va avoir peut-être plus de mal, c'est pour quand on lui demande d'écrire les mots. Là je pense qu'il y a des

110 sons, des choses qui sont un petit peu plus dur par rapport à R.

Mais toutes façons, R. et N., j'ai envie de dire, par rapport aux autres CP, ils cheminent vraiment au même rythme que

115 les autres, il n'y a pas du tout d'écart. Le seul écart, c'est vraiment sur l'accès au sens, et là, c'est un problème de maîtrise de la langue française. Mais autant R. va demander quand elle ne comprend pas,

120 autant N. ne va pas demander. Pour lui, il faut vraiment être vigilant sur « est-ce que tu as compris, est-ce que t'as mis du sens sur ce que t'as lu, est-ce que... », il questionne peu sur le sens des mots, il va

125 interagir sur plein d'autres choses, tout ce qui se passe dans la classe, mais sur vraiment ce qu'il lit ou le sens qu'il y met, pas trop.

A. c'est plus dur, il y a plus de confusion

130 dans les sons, plus de confusions sons association sons et lettres, graphèmes phonèmes, c'est pas toujours évident, des problèmes avec les sons proches, les sourds sonores, qui est beaucoup plus

135 marqué chez lui. Les [k] [g] tout ça c'est compliqué, mots outils, voilà. A., dans le

groupe de CP, il est quand même un petit peu en retrait. Il a vraiment besoin de beaucoup d'attention et de l'aide de

140 l'adulte pour le relancer. Souvent, je lui aménage des exercices ou je limite le nombre d'exercices ou je lui donne des supports déjà pré-remplis. Par exemple quand les autres doivent réécrire les

145 syllabes pour remettre pour écrire un mot, lui, il a des étiquettes adhésives pour qu'il puisse vraiment prendre le temps de déchiffrer chaque syllabe au lieu de se concentrer sur réécrire les mots puisque le

150 but c'est vraiment de voir ce qu'il a lu et de remettre en ordre. Donc je lui aménage quand même pas mal, soit l'activité en elle-même, soit je lui apporte de la tutelle, ou la mienne, ou même un enfant qui vient

155 comme par exemple An. qui vient en correcteur ou qui vient relancer, redire le mot de vocabulaire qu'il a oublié et cetera.

Etudiante M2 FLES : Quels supports utilises-tu pour la lecture ?

160 **Enseignante F :** Alors depuis plusieurs années, en fait auparavant on travaillait l'ensemble de l'école avec la méthode Ribambelle, mais, donc Ribambelle laisse une grande place quand même à ce qu'on

165 appelle... ça y est j'ai perdu le mot, la lecture entre guillemets globale donc y'avait quand même un stock de mots que les enfants devaient mémoriser. Et puis c'était une méthode qui était, au niveau

170 enchainements, des textes et tout, quand même assez exigeante. Donc au moment où il y a eu le grand retour de « finalement la syllabique ça a quand même du bon côté », on a réfléchi avec la collègue. Elle a

175 conservé Ribambelle et moi, parce que j'avais pendant deux années de suite des groupes d'élèves qui étaient des groupes plutôt assez faibles, je suis repassée sur de la syllabique. Et quand les petits

180 allophones sont arrivés, je me suis dit que finalement c'était quand même très bien pour eux aussi parce que même s'ils n'accédaient pas au sens au moins ils comprendraient la mécanique de la lecture.

185 Et après, avec l'apprentissage de mots nouveaux, l'augmentation du stock lexical,

et bien voilà, ils auraient accès à la lecture autonome plus rapidement que si on était resté sur ces étiquettes mots de
190 Ribambelle, sur cette lecture quand même au départ un peu plus globale. Donc, j'utilise Taoki depuis peut-être bien cinq ou six ans.

Etudiante M2 FLES : Quels ont été les
195 remarques des élèves après que les élèves allophones soient venus leur raconter des histoires dans leur langue ?

Enseignante F : En fait ils étaient surpris et je pense que la plupart ne pensaient pas
200 que E. et Am. parlaient une autre langue, parce que je pense qu'ils perçoivent... N., on a beau le dire qu'ils viennent d'un autre pays donc qu'ils connaissent d'autres mots. Alors N. le dit souvent « en Afghanistan,
205 on dit... » et il nous dit le mot, il nous dit la traduction. Mais je pense que beaucoup d'enfants, avec le fait qu'ils nous racontent, ne serait-ce qu'un morceau de l'histoire dans une autre langue, ont vu
210 qu'en fait les enfants, ils avaient un plus par rapport à eux, parce qu'ils avaient une autre langue, alors que jusqu'à présent, il y en avait, alors notamment les GS, qui travaillent moins avec les CP donc qui ont
215 un peu moins d'échanges, qui voyaient plutôt le moins, c'est-à-dire qu'ils ne savaient moins bien parler en français qu'eux, et finalement plusieurs ont dit « ah oui... »

Ensuite, ces parties de l'entretien s'étant davantage déroulées sous forme d'interactions, j'ai adapté la transcription.

Le multilinguisme de la classe

A partir de 6'36 d'entretien :

- 03 F alors moi sur ma classe euh:: non je n'ai pas d'enfants qui parlent d'autres
langues
- 04 E d'un grand-père ou d'une grand-mère
- 05 F alors après là
- 06 E enfin ce n'est pas venu jusqu'à toi
- 07 F non ce n'est pas arrivé jusqu'à moi après dans la famille de N ben chez C
t'en auras parce que N qui parle 'fin origine portugaise V qui est dont la maman est tchèque
- 08 E d'accord donc dans la classe de C plutôt
- 09 F ouais dans la classe de C dans la mienne attends je balaie rapidement du
regard +++ non
- 10 E donc dans les langues des enfants on a le français et les langues des petits
allophones
- 11 F voilà c'est ça

La relation aux livres

A partir de 28'05 d'entretien :

- 12 F pour les enfants allophones souvent ça se limite à je présente aux autres un
dessin mais je n'ai pas A peut-être l'année dernière a apporté UN livre qui était tout déchiré
ouais mais non ils viennent pas avec des livres et quand il est venu A c'était un livre en
français c'était pas un livre
- 13 E dans sa langue
- 14 F dans sa langue
- 15 E d'accord donc ils voient quand même les copains qui apportent des livres
- 16 F oui
- 17 E mais eux ils apportent des dessins
- 18 F N et R ils présentent beaucoup de dessins qu'ils font soit à l'école soit aussi
pour N à la maison et ils présentent aux autres voilà ils s'expriment ils expliquent ce qu'ils
ont dessiné
- 19 E voilà mais là on est pas forcément on est sur le langage et pas sur la lecture
- 20 F non pas sur la lecture et je ne sais pas en fait je ne sais pas si ils ont des
livres chez eux si euh voilà

Le choix en bibliothèque

A partir de 30'40 d'entretien :

- 21 F quand ils arrivent moi c'est vrai il m'est eu arrivé on les oriente avec les
gens de la médiathèque –fin les bénévoles de la bibliothèque sur des choses plus simples (CF
entretien maîtresse Pauline) et aussi pas mal d'imagiers donc des choses qui permettent un
petit peu d'échanger
- 22 E donc vous les orientez

23 F ouais un petit peu mais vraiment quand ils arrivent et après non c'est vraiment pas centre d'intérêt là tu vois A là il cherche que des choses sur le foot par exemple N et R N aussi un peu sur le foot par mimétisme avec alors que R pas du tout elle aime regarder les illustrations voilà euh A si il trouve pas sur le foot il a beaucoup de mal à choisir à s'intéresser à autre chose mais non on les oriente pas particulièrement sauf vraiment quand ils arrivent et qu'ils nous sortent un livre qui est ou un documentaire ou quelque chose qui nous semble difficilement sur lequel il va difficilement pouvoir regarder comprendre des choses voilà

24 F pour les autres enfants on sait très bien qu'à la maison on va pouvoir le leur lire que là le livre il arrive est-ce qu'il est simplement regardé est-ce qu'il y a des captures d'images et google trad est-ce qu'ils essaient de demander à un grand frère ou une grande sœur de lire et d'essayer de traduire ça je ne sais pas

25 F c'est pour eux

Annexe 8

Transcription de l'entretien avec l'enseignante C.

Entretien réalisé en décembre 2020

Etudiante M2 FLES : Est-ce ton souhait d'enseigner sur ces niveaux ?

Enseignante C : Oui, j'aime bien malgré la complexité. Les CP j'allais dire ça me 5 semble moins complexe parce qu'à la fois ça fait peur quand t'es nouvelle, peut-être pour un enseignant qui arrive dans cette classe-là, parce que t'as tout **l'enjeu du CP et toute l'attente des** 10 **familles par rapport à l'apprentissage de la lecture** mais finalement je trouve que c'est un niveau qui est assez ritualisé par rapport à la lecture, pour que les enfants deviennent de plus en plus 15 autonomes, tu ritualises pas mal de choses et ça tourne assez bien.

Le CE1 est beaucoup plus complexe je trouve parce qu'on a tout le travail autour de la grammaire qui est très compliqué 20 c'est-à-dire que dès le CE1, on leur demande non seulement de lire, de comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi d'analyser les mots dans une phrase : qu'est-ce qu'un verbe qu'est-ce qu'un 25 sujet etcétera. Et s'ils ne comprennent pas **ce côté abstrait du mot**, c'est très compliqué. Donc on essaie de mettre plein de petites astuces pour les aider à accéder à tout ça mais pas simple, voilà.

30 **Etudiante M2 FLES :** Combien as-tu dans ta classe d'élèves qui parlent d'autres langues que le français ?

Enseignante C : J'ai un enfant qui parle d'autres langues parce que sa maman est 35 d'origine tchèque donc il va en vacances chez ses grands-parents là-bas et tu vois lui aussi il parle un petit peu tchèque et il nous fait part aussi de ses expériences. Quand parfois on demande aux 40 allophones comment on dit chez toi « bon

anniversaire », lui aussi il peut nous apporter son vécu.

J'ai un autre petit où son papa est d'origine marocaine donc l'autre fois 45 quand on parlait des anniversaires après il est allé demander à son papa comment on disait bon anniversaire, le papa nous l'a écrit donc ça nous permet aussi de parler autour de ça et de **peut-être moins** 50 **stigmatiser les allophones** parce que tout le monde peut participer, on élargit un petit peu.

Etudiante M2 FLES : Comment évaluerais-tu les progrès en français des 55 élèves allophones ?

Enseignante C : Am., quand elle est arrivée, elle ne comprenait pas ce que je lui disais. Pour communiquer avec les autres c'était compliqué aussi et c'est une 60 petite qui a beaucoup observé, elle était très timide en classe, elle ne disait pas grand-chose, elle a beaucoup observé, beaucoup écouté et là maintenant quand je la vois aujourd'hui, en l'espace de six 65 huit mois, c'est le jour et la nuit, maintenant elle me fait des phrases. Elle est arrivé une semaine peut-être avant le confinement et je pense tu as **le fait de jouer avec les copains qui apporte** 70 **beaucoup de choses, ils ont envie de communiquer ces enfants-là mais aussi tu as l'implication de la famille.** Tu vois moi je sens que derrière Am. y'a une maman elle aussi elle a beaucoup évolué 75 du coup au point de vue langage. Quand elle est arrivée, elle communiquait peu avec nous et maintenant elle arrive à nous dire plein de choses en français. Je pense que dans la famille, ils se motivent entre 80 eux pour avancer point de vue langage.

Ce sont des enfants qui évoluent très souvent vite.

Etudiante M2 FLES : Et en lecture ?

Enseignante C : Ils entrent beaucoup
85 dans l'encodage-décodage. Les deux
élèves allophones que j'ai, **ils arrivent à
lire à une vitesse qui est
impressionnante** et par rapport aux
autres, j'allais dire entre guillemets petits
90 français de la classe qui sont là depuis la
maternelle, j'ai un écart. On pourrait
croire que ceux qui sont là en France
depuis toujours et qui ont fait la
maternelle etcétera pourraient être
95 meilleurs que ces allophones-là alors que
ce n'est pas le cas. Pour la lecture, ils

arrivent à lire à une vitesse supérieure à quasiment tous mes autres CP.

Et pour l'accès au sens, **c'est le
100 vocabulaire qui bloque** souvent c'est-à-
dire qu'ils lisent la phrase et j'allais dire
suffisamment vite finalement pour
pouvoir accéder au sens mais ils ont du
mal à se faire une image mentale de la
105 situation parce que le vocabulaire
manque.

Enseignante C : Ra. c'est pareil c'est
une enfant qui est bien tu vois en lecture
tout ça, ça roule après elle met peut-être
110 pas toujours du sens dans ce qu'elle lit ou
parfois si elle veut aller trop vite c'est
plus compliqué donc

Annexe 9

Guide d'entretien des enfants

Guide d'entretien directif avec un élève allophone autour de son apprentissage de la lecture en FLS

Les premiers entretiens de début novembre avaient été trop peu directifs, peu clairs et déstabilisants pour les enfants et pour moi.

Accueil

- Qu'est-ce que tu as fait à l'école depuis la dernière fois que je suis venue ?
- Est-ce que tu peux me raconter ce que tu as fait ?

Laisser venir le terme « apprendre »

- Et qu'est-ce que tu as appris à l'école ?

Laisser venir le « lire-écrire »

Son apprentissage de la lecture

- Comment tu as fait pour apprendre à lire ?
- Est-ce que tu te souviens des tests avec le dauphin... ? Comment c'était ? Pourquoi ?

Son auto-évaluation en lecture

- Est-ce que tu sais lire maintenant ?

Sa relation avec les langues qu'il/elle parle

- Alors rappelle-moi, quelles sont les langues que tu connais ? Quelles langues tu sais parler ?
- Et quand est-ce que tu parles ces langues ?
- Et alors quand tu lis, tu lis en quelle langue ? Pourquoi ?
- Tu sais lire en quelles langues ?
- Comment tu te sens quand tu lis en français ?

Le transfert de la compétence « Savoir lire »

- Qu'est-ce que tu sais faire en français ? tu sais parler, tu sais lire...
- Et en L1 ? est-ce que tu voudrais lire en L1 ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu penses que tu vas apprendre à lire en L1 ? Pourquoi ?
- Comment tu vas faire ?
- Est-ce que tu penses que c'est plus difficile de lire en L1 ou en français ?

Montrer les courtes phrases dans les L1 des enfants

Annexe 10

Transcription de l'entretien avec H.

La transcription débute à partir de 0'50 d'enregistrement.

- 001 E et pendant tout ce temps ↑ qu'est-ce que tu as fait à l'école ↑ pendant tout ce temps ↓
- 002 H travailler ↑
- 003 E t'as travaillé ↓
- 004 H avec G ■■■, avec P., avec A.
- 005 E d'accord
- 006 H j'ai travaillé
- 007 E tu as travaillé ↓ et::
- 008 H # les maths
- 009 E d'accord
- 010 H lecture et maths
- 011 E tu as travaillé la lecture ↑
- 012 H et les maths ↓
- 013 E et les maths ↓ alors tu as travaillé la lecture tu me dis
- 014 H oui
- 015 E et alors comment tu travailles la lecture est-ce que tu peux m'expliquer comment tu travailles la lecture
- 016 H en: en fait c'est : c'est euh y'en a euh ++ les étoiles ↑
- 017 E oui ↓
- 018 H il faut y'a les numéros ↑
- 019 E oui ↓
- 020 H y'a soit deux cents tr- trente + deux cents trente
- 021 E d'accord ↓
- 022 H c'est écrit et on peut et avant c'est quoi y'a et on peut l'écrire là
- 023 E on peut écrire ↓
- 024 H ouais ↓ et les maths ↑ les maths les maths j'en sais pas trop
- 025 E bon ↓ mais pour la lecture quand tu écris qu'est-ce que tu écris ↑
- 026 H lecture tra- et euh écrire euh:: +++

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 027 H ça c'est en arabe
- 028 E ah oui alors ça c'est en arabe et c'est écrit quoi en arabe ↑
- 029 H [fukran]
- 030 E [fukran]
- 040 H ça veut dire merci
- 050 E ça veut dire merci et là c'est écrit quoi ↑ (*désignant la transcription du mot en alphabet latin*)
- 051 H SA-U-KA-RAN
- 052 E CH-OUKRAN
- 053 H [fukran] ↑ (*air étonné*)

- 054 E ah oui ici c'est écrit [fukran] (*montrant la transcription en alphabet arabe*) et ici c'est écrit ↑ (*montrant la transcription en alphabet latin*)
- 055 H [fukran]
- 056 E [fukran] ↑ et alors là pourquoi c'est pas pareil ↑
- 057 H le S il s'écrit comme ça, le H il s'écrit comme ça, le U il s'écrit comme ça et le K il s'écrit comme ça et là R il s'écrit comme ça et là comme ça et là comme ça (*faisant la correspondance lettre à lettre en partant de la droite pour la transcription arabe et de la gauche pour la transcription latine*)
- 058 E d'accord ↑ d'accord super ↓
- 059 H parce que les arabes il part pas par là il écrit par là
- 060 E voilà ↓ ils commencent dans l'autre sens ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 070 E tu sais la dernière fois tu m'avais dit euh: je sais pas lire est-ce que maintenant tu sais lire ↓
- 071 H oui ↓ (*avec aplomb*)
- 072 E oui
- 073 H je sais:: lire euh:: (*cherche dans son cahier un texte à lire*)
- 4'42
- 074 E et est-ce que tu peux me dire comment tu as fait ↑ pour apprendre à lire ↓
- 075 H euh + les soirs ↑ les soirs ↑ toujours je le- j'regarde je regarde qu'est-ce que j'ai appris avec toi et après et comme le- le matin ↑ je- j' l' lis je sais pas euh pourquoi ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 076 E H. ↑ euh tu peux m- me rappeler l- les langues que- que tu connais ↓
- 077 H ok ↓ euh français ↓ arabe ↓ anglais ↓
- 078 E oui ↓
- 079 H et+++ les trois ↓
- 080 E les trois ↑ super ↓
- 081 H et:: j'ai un peu euh une un peu l- euh turquie ↑ tu connais pas cette langue ↓ tu connais ↑
- 082 E la langue qui est parlée en Turquie ↑
- 083 H oui ↓
- 084 E le turc ↑ oui ↓
- 085 H un peu ↑
- 086 E français, arabe, anglais
- 087 H anglais
- 088 E et:: tu m'as dit ↑
- 089 H turquie ↓
- 090 E et turc ↓ d'accord ↓ et comment tu as appris toutes ces langues ↑

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 091 H euh: j- moi ↑ j'ai volé euh mon papa il volé aller à:: à France ↓
- 092 E oui ↓

- 093 H papa il aime France il a- on a: on a:: pris une avion et après l'avion a arrêté et on a atterri à:: anglais anglais et on a été habité en anglais et après le matin allé à turquie attends avant irak y'a turquie on a volé turquie et après euh anglais anglais et après France ↓
- 094 E et voilà ↓
- 095 H et c'est comme ça j'ai: et toujours j'habite j'habite et j'apprends de à à la télé
- 096 E avec la télé ↓ tu apprends la langue ↓
- 097 H ouais ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 098 E est-ce que tu sais lire et écrire dans d'autres langues que le français ↑ en turc en arabe en anglais ↓
- 099 H mais en turc écrit en majuscules ↓
- 100 E d'accord ↓
- 101 H en turc ↑ en anglais ↑ en arabe non ↓ non ↓ je sais pas ↓
- 102 E tu sais pas ↓ un petit peu ↑ tu sais choukran ↑
- 103 H c'est pas moi ↑ j'ai recopié ↑
- 104 E d'accord ↓ tu as recopié ↓ mais petit à petit c'est comme ça aussi qu'on apprend
- 105 H et en france aussi j'écris mais que l'arabe ↓ j'ai recopié ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 106 E comment tu vas faire pour apprendre à lire en arabe ↑
- 107 H maman elle me apprendre avec sa téléphone
- 108 E oui ↓
- 109 H et elle me dit apprendre ça c'est l'alphabet et j'regarde toujours
- 110 E donc tu apprends l'alphabet en arabe
- 111 H oui ↓
- 112 E d'accord c'est pour ça que tu m'as dit que choukran (*cherchent dans le cahier*)
- 113 H ça je sais pas l'écrire mais ça je sais pas l'écrire
- 114 E lequel tu reconnais ↑
- 115 H celui-là ↓ celui-là ↓
- 116 E et c'est quoi celui là ↑
- 117 H ch- kran kran

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 118 E tu penses que c'est plus difficile d'apprendre à écrire en français ou d'apprendre en écrire en arabe ↑
- 119 H les deux ↑
- 120 E les deux ↓ les deux c'est facile ou les deux c'est difficile ↑
- 121 H facile ↑
- (*rires*)

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

122 H j'regarde mon papa et maman écrit vite en arabe ++ j'regarde écrit vite
parce qui sait l'arabe
123 E oui ↓
124 H et le français maman elle écrit vite mais papa ↑ un peu ↑
(rires)

Annexe 11

Transcription de l'entretien avec K.

La transcription débute à partir de 6'10 d'enregistrement.

01 E est-ce que tu aimerais lire des livres en arabe ↑
02 K j'aime pas beaucoup lire en arabe des livres
03 E pourquoi ↑
04 K c'est parce que ↑ quand c'est écrit en français ↓ je connais pas ↑ parce
que j'ai oublié l'arabe ↓ et je connais pas quel est ce mot arabe ↓ + et je connais un peu
mais j'arriv- j'arrive mais j'aime pas lire en arabe parce que ma maman me dit il faut que
tu lis en français ↓ parce que si tu parles toujours arabe tu vas pas apprendre à lire ↑

Annexe 12

Transcription de l'entretien avec R.

- 01 E est-ce que tu peux me dire ce que tu as fait à l'école ↑ pendant tout le temps où j'étais pas là ↓
02 R bah moi je- j'ai écrit avec G ■■■ ↓ je lis avec G ■■■ ↓ je: j- je suis avec Gaëlle ↓ et je- je écris avec G ■■■ ↑
03 E tu lis et tu écris avec G ■■■ ↓
04 R oui ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 05 E et à la bibliothèque ↓ qu'est-ce que tu fais tu prends un livre ↑
06 R je prends un livre et je regarde o livre il- je regarde o livre et je o soir je regarde les livres ↓
07 E tu regardes les livres tu le regardes le livre d'accord
08 R #
09 E tu le regardes ↓ et ce livre qu'est-ce que tu fais avec ce livre ↑
10 R je lis ↑
11 E ah tu le lis celui-là ↑
12 R ouais ↑

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 13 E quelles langues tu parles ↓ quelles langues tu comprends ↓
14 R bah moi je parle o- o albanais
15 E d'accord ↑ et puis ↓
16 R en France aussi ↓
17 E oui ↑
18 R et maintenant aussi o english ↑
19 E et aussi english ↓
20 R juste un peu ↑
21 E juste un peu ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 22 E où est-ce que tu parles albanais ↑
23 R avec papa et maman ↑
24 E avec papa et maman tu parles albanais ↓
25 R et aussi avec mon frère et mon petit frère
26 E et aussi avec ton petit frère
27 R ouais
28 E d'accord ↓ et alors ↓ et français ↑
29 R français + bah toute seule ↑

30 E tu parles français t- ah tu as appris toute seule ↑
 31 R oui toute seule
 32 E tu as appris toute seule et avec qui tu parles français
 33 R avec juste ma maman juste avec ma maman
 34 E juste avec ta maman
 35 R parce que papa il connait pas le France (*en haussant les épaules et en souriant*)
 36 E d'accord ↑ et quand tu lis le livre tu lis en quelle langue
 37 R o albanais o france o albanais o france
 38 E en albanais et en français
 39 R mais beaucoup en français un peu un peu un peu o albanais
 40 E un peu un peu ↓ quand est-ce que tu lis en albanais ↑
 41 R juste cinq fois ↓
 42 E cinq fois tu peux me dire quand tu lis en albanais

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

43 E comment tu as fait pour apprendre à lire en albanais ↑
 44 R bah toute seule o albanais toute seule france ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

45 E effectivement pendant que j'étais pas là tu as appris à lire ↓
 46 R ouais ↑
 47 E à écrire ↓
 48 R ouais ↑
 49 E en français ↓ et aussi un peu petit peu::
 50 R non pas en français ↑
 51 E non pas en français ↓ comment alors tu as appris à lire et à écrire ↓
 52 R en France ↑
 53 E en France ↓
 54 R ouais ↑
 55 E d'accord ↓

Annexe 13

Transcription de l'entretien avec Ab.

La transcription débute à partir de 3'00 d'enregistrement.

- 01 E comment tu as appris la langue de Tchétchénie et comment tu as appris la langue de France ↓
- 02 A parce que moi je parle Tchétchénie ↑ mais là je parle pas le Tchétchénie ↑ je parle à la maison ou ici ↑ mais là je parle français ↑ je sais parler français ↑ et Tchétchénie c'est ma maman qui dit et mon papa dans notre famille ↓
- 03 E dans votre famille vous parlez tchéchène ↓
- 04 A par exemple moi je suis quand j'étais bébé je comprenais pas Tchétchénie et là j'ai grandi et je sais Tchétchénie
- 05 E et d'accord ↓ quand tu étais bébé tu comprenais pas le tchéchène ↓
- 06 A oui parce que moi je suis Tchétchénie
- 07 E et oui ↓ et alors et le français ↑ quand tu étais bébé ↑
- 08 A non je connais pas ↓
- 09 E et alors ↑ comment tu as fait pour connaître le français ↑
- 10 A en fait + je sais pas

Annexe 14

Transcription de l'entretien avec M.

La transcription débute à partir de 0'25 d'enregistrement.

- 01 E qu'est-ce que tu fais à l'école ↑
02 M je travaille beaucoup ↑
03 E tu travailles beaucoup ↑
04 M oui
05 E et pourquoi tu travailles beaucoup ↓
06 M parce que j'ai fini tout mon travail ↑
07 E et c'est quoi ton travail ↓
08 M ben j'ai fait l'encodage fichier gommettes jaunes page #huit comme ça
tout ça
09 E tu as fait le codage ↑
10 M l'ENcodage ↑
11 E l'encodage ↑ c'est quoi l'encodage ↓
12 M c'est pour lécrire pour lécrire les dessins
13 E pour écrire les dessins
14 M oui et pour les images là encoder c'est pour les dessins et là il faut écrire
comme ça
15 E d'accord ça c'est l'encodage et qu'est-ce que tu fais aussi ↑
16 M avec les sons ↑ le son in le ain et le ein
17 E et qu'est-ce que tu fais avec ces sons ↑ pourquoi tu apprends ces sons ↑
18 M parce qu'on travaille sur le son ↓
19 E et pourquoi tu travailles sur le son tu sais pourquoi ↑
20 M bah si mais c'est pour le fichier gommelette jaune ↑ (*avec évidence*)
21 E c'est pour le fichier gommelette jaune et qu'est ce que tu fais avec ce
fichier gommelette jaune
22 M il est pilotis ↑
23 E il est pilotis ↓
24 M on est en CP là ↓ c'est pour les CP ↑

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 25 E quelles langues tu parles M. ↓
26 M bah + en arabe ↑
27 E tu parles en arabe
28 M oui
29 E oui + et tu parles en français
30 M on peut ↑ on peut ↑
31 E on va écouter oui ↓ dis moi est-ce que tu sais lire en arabe ↓
32 M ah non ↑
33 E ah non pourquoi ↓

- 34 M on peut pas lire avec à- à l'école on- on- on- veut pas parler arabe à l'école on- on parle le France ici
- 35 E et alors où est-ce que tu parles en arabe ↑
- 36 M mais- mais- chez chez MOI ↑

Annexe 15

Transcription de l'entretien avec Am.

La transcription débute à partir de 2'52 d'enregistrement.

- 01 E comment tu as appris ↓ ces langues ↓ comment tu as appris l'albanais ↑
comment tu as appris le français ↑
- 02 A avec les livre oti
- 03 E avec les livre outils ↑
- 04 A oui
- 05 E tu as appris le français- ↑ quelle langue tu as appris avec le français ↓
- 06 A le: le garçon le bébé
- 07 E d'accord ↓ et l'albanais ↑ comment tu as appris l'albanais ↑
- 08 A avec la maths
- 09 E avec les maths ↑
- 10 A oui ↓
- 11 E d'accord ↓

INTERRUPTION DE LA TRANSCRIPTION

- 12 E tu aimes lire en français ↑
- 13 A oui ↓
- 14 E oui ↑ et est-ce que- ↑ est-ce que tu sais en albanais ↓
- 15 A euh: non ↓
- 16 E et est-ce que tu voudrais ↓ lire en albanais ↓
- 17 A non ↓
- 18 E pourquoi ↓
- 19 A parce que + maintenant j'aime pas l'albanais mais j'aime le France ↑
- 20 E d'accord ↓ + d'accord ↓

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE.....	9
SOUS-PARTIE 1. L'ENFANT BILINGUE	10
1. Le bilinguisme	10
1.1. Les compétences partielles	11
1.2. Le plurilinguisme et la compétence plurilingue	11
2. Le répertoire verbal.....	11
2.1. Les compétences orales en langue seconde	12
3. La biographie langagière	12
3.1. L'idéologie monolingue.....	13
3.1.1. L'idéologie monolingue à l'école	13
3.1.2. L'idéologie monolingue dans les familles.....	13
3.2. L'idéologie autour de la langue écrite	13
3.3. L'idéologie autour de la langue de l'école	14
3.4. Le conflit de loyauté	14
SOUS-PARTIE 2. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	16
1. L'entrée dans la langue écrite	16
1.1. La recherche en neurosciences cognitives.....	16
1.2. Les principales voies d'accès à la lecture.....	17
1.2.1. Les méthodes globales	17
1.2.2. Les méthodes phoniques	17
2. Apprendre à lire une langue : les particularités de cette langue	18
2.1. Le code alphabétique	18
2.1.1. La syllabe orale	18
2.1.2. La syllabe écrite.....	19
2.2. Le rythme	19
2.3. La conscience phonologique	19
2.4. Le lexique et la syntaxe.....	20
3. Apprendre à lire le français à l'école en France : Français Langue Seconde et de Scolarisation	20
3.1. La compétence « lire » du CECRL	21
3.2. La compétence « lire » des programmes de l'Education Nationale.....	21
3.3. La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012	21
3.4. Le document d'aide à l'évaluation des EANA.....	22
SOUS-PARTIE 3. LE DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE VERBAL : CONSTRUCTION, EVOLUTION, OU DECONSTRUCTION ?.....	23
1. Les relations entre la langue première et la langue seconde.....	23
1.1. Le niveau seuil	23
2. Les relations entre la langue première orale et la langue première écrite.....	24
2.1. Le réalisme nominal ou l'arbitrarité du signe chez l'enfant bilingue	24
2.2. Apprendre à lire dans deux langues successivement	24
2.3. Apprendre à lire dans deux langues simultanément	25
3. De la langue première orale à la langue seconde écrite : quels chemins ? Langue seconde et langue écrite, quelle dépendance ?	25
3.1. Les paramètres sociaux : l'environnement socio-culturel de la famille.....	26
3.2. Les paramètres politiques.....	26
3.3. Les paramètres éducatifs : la prise en compte du répertoire langagier des enfants.....	26
PARTIE 2 - PARTIE METHODOLOGIQUE.....	28
SOUS-PARTIE 4. LA PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	29
1. L'institution scolaire.....	29
1.1. L'Education Nationale	29
1.2. Le CASNAV	29
1.3. Les UPE2A et les EANA	30

2.	Les familles	30
2.1.	Les CADA	30
2.2.	L'OEPRE	31
3.	Les enfants	31
3.1.	Leurs écoles	31
3.2.	Leurs classes	31
3.3.	Leurs enseignantes	32
SOUS-PARTIE 5. LES CHOIX METHODOLOGIQUES		33
1.	La population étudiée	33
1.1.	Les enfants allophones	33
1.2.	Les premières années de l'école élémentaire	33
1.3.	Les différents paramètres	33
2.	La démarche de recherche	34
2.1.	Une recherche appliquée	34
2.2.	Une méthodologie qualitative	35
2.2.1.	Les caractéristiques du terrain.....	35
2.2.2.	L'école	35
2.2.3.	Les enfants	35
3.	La méthode de recherche	36
3.1.	Une méthode écologique.....	36
3.2.	Une posture multiple.....	37
3.2.1.	Etudiante-chercheuse	37
3.2.2.	Candidate au CRPE.....	37
3.2.3.	Intervenante FLE sur le dispositif OEPRE.....	38
SOUS-PARTIE 6. LES OUTILS METHODOLOGIQUES		39
1.	La découverte du terrain	39
1.1.	Les entretiens préalables	39
2.	L'observation.....	39
2.1.	L'observation en UPE2A	39
2.2.	L'observation en classe de référence.....	40
3.	Les tests : une dimension directive	40
3.1.	Le test de H. Schnetz.....	40
3.2.	Les syllabes orales/écrites	41
4.	Les entretiens semi-directifs, compréhensifs	41
4.1.	Les entretiens des enseignantes	41
4.1.1.	Le contexte.....	41
4.1.2.	Le guide d'entretien	41
4.2.	Les entretiens des enfants.....	42
4.2.1.	Le guide d'entretien	42
4.2.2.	La mise en contexte	42
4.2.3.	L'apparence d'une évaluation.....	43
5.	Une méthodologie indirecte : la collecte de ressources documentaires.....	43
5.1.	Les évaluations d'accueil	43
5.2.	Les évaluations nationales.....	43
5.3.	Les bilans mi-année	44
PARTIE 3 - ANALYSES ET INTERPRETATIONS		45
SOUS-PARTIE 7. LE REPERTOIRE LANGAGIER DE L'ENFANT		46
1.	La perception de l'enfant	46
1.1.	Les langues qu'il connaît	46
1.1.1.	L'absence de distinction entre le nom du pays et le nom de langue.....	46
1.1.2.	Un répertoire peu à peu affirmé	47
1.1.3.	L'impact idéologique	48
1.2.	Son auto-évaluation en lecture	48
1.2.1.	La lecture de l'alphabet latin.....	48
2.	Le point de vue de l'école.....	49
2.1.	L'explicitation du multilinguisme de la classe	49
2.2.	Les évaluations et bilans	49
2.2.1.	Les évaluations portant sur l'acquisition de la langue seconde	49
2.2.2.	Les évaluations portant sur l'acquisition de la lecture-écriture	50

2.2.3. Une autre dynamique pour Ab.....	50
SOUS-PARTIE 8. L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT	51
1. La famille.....	51
1.1. La langue première, la langue de la famille.....	51
1.1.1. Le cloisonnement entre la langue première et la langue seconde.....	51
1.1.2. Une frontière moins définie : une compétence plurilingue en construction ?	51
1.1.3. Une langue première en danger.....	52
1.2. La lecture dans les familles	53
1.2.1. L'importance de la lecture pour la famille	53
1.2.2. La place des livres à la maison.....	53
1.3. La place de l'école dans la famille	54
2. L'école.....	54
2.1. La place de la langue première à l'école	54
2.2. L'apprentissage de la lecture à l'école	55
2.2.1. Le réalisme nominal.....	55
2.2.2. Le métalangage	55
2.2.3. Une approche de la lecture plus naturelle en UPE2A	55
2.3. L'apprentissage du français langue seconde	56
2.3.1. L'objet des apprentissages en UPE2A	56
2.3.2. Les enseignements non linguistiques en classe de référence.....	56
2.3.3. Le parler de l'école, le parler avec les pairs.....	56
SOUS-PARTIE 9. L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER SUR LE DEVELOPPEMENT DU REPERTOIRE VERBAL DE L'ENFANT	58
1. L'explicitation : une approche métacognitive.....	58
1.1. Le sentiment de naturalité	58
2. Des compétences en interaction.....	58
2.1. Le vocabulaire actif, le capital lexical	58
2.2. Le langage oral, un préalable à l'entrée dans l'écrit.....	59
3. Des compétences transversales	59
3.1. Savoir-lire	59
3.2. La langue.....	59
Conclusion.....	61
Bibliographie.....	63
Table des annexes.....	66
Table des matières.....	104

MOTS-CLÉS : langue seconde, lecture, répertoire verbal, famille, école

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour but de comprendre les liens qui pouvaient être établis entre l'apprentissage du français langue seconde par les élèves allophones nouvellement arrivés et leur apprentissage de la lecture dès les premiers jours d'école. Il s'agissait d'observer le point de bascule entre la vision d'une barrière de la langue comme obstacle aux apprentissages et la considération d'un bilinguisme en devenir comme tremplin pour le développement de nouvelles compétences. Dans le cadre de ce mémoire, des entretiens compréhensifs ont permis de recueillir des données qualitatives directement auprès des enfants au sein des écoles ; ces données ont été complétées par des séances d'observation de classe et une collecte documentaire auprès des enseignantes. Finalement, en s'intéressant aux places respectives de la famille et de l'école dans le quotidien des enfants, ce travail a permis de mettre en avant l'influence de l'environnement langagier sur le développement du répertoire verbal des enfants.

KEYWORDS : second language, reading, verbal repertoire, family, school

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the links that could be established between the learning of French as a second language by newly arrived allophone pupils and their learning of reading from the first days of school. The aim was to observe the tipping point between the vision of a language barrier as an obstacle to learning and the consideration of an emerging bilingualism as a springboard for the development of new skills. In the context of this dissertation, comprehensive interviews made it possible to collect qualitative data directly from children in schools; these data were supplemented by classroom observation sessions and a documentary collection from teachers. Finally, by focusing on the respective places of family and school in the children's daily lives, this work has made it possible to highlight the influence of the language environment on the development of the children's verbal repertoire.