



HAL
open science

Lire et faire lire des albums jeunesse pour former des élèves lecteurs en contexte UPE2A : expérimentation d'un dispositif en collège REP

Amina Bousarghin

► **To cite this version:**

Amina Bousarghin. Lire et faire lire des albums jeunesse pour former des élèves lecteurs en contexte UPE2A : expérimentation d'un dispositif en collège REP. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03794751

HAL Id: dumas-03794751

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03794751v1>

Submitted on 3 Oct 2022

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.



Lire et faire lire des albums jeunesse pour former des élèves lecteurs en contexte UPE2A : expérimentation d'un dispositif en collège REP

**Amina
BOUSARGHIN**

Sous la direction de Catherine Frier

UFR LLASIC

Section Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde -Formation continue

Année universitaire 2021-2022

**Lire et faire lire des albums
jeunesse pour former des élèves
lecteurs en contexte UPE2A :
expérimentation d'un dispositif en
collège REP**

**Amina
BOUSARGHIN-BOBEY**

Sous la direction de Catherine FRIER

UFR LLASIC

Section Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde -Formation continue

Année universitaire 2021-2022

Je dédie ce mémoire à mes tantes Malika, Hafida, Khadouj et Karima. Je me suis toujours demandée ce que vous seriez devenues si vous aviez pu fréquenter les bancs de l'école. Votre gentillesse inconditionnelle et votre altruisme sont remarquables.

Je dédie ce mémoire à ma grand-mère Fatima. Tu n'es plus là, j'aurais tellement aimé que tu me racontes une de ces histoires que tu contais tous les soirs à tes enfants. Ta force de caractère m'a accompagnée à chaque épreuve.

Enfin, je dédie ce mémoire à mon oncle Jacques. Tu as consacré une partie de ta retraite à alphabétiser des hommes et des femmes. Tu m'as transmis une curiosité intellectuelle et un esprit militant qui me poursuivent encore aujourd'hui. Tu es parti cette année, j'aurais eu beaucoup de plaisir à partager mon expérience avec toi.

Remerciements

Je remercie en premier lieu, Aziza Ghouali. Mon stage avec toi a été d'une richesse humaine et professionnelle inoubliable.

Je remercie très chaleureusement les élèves de l'UPE2A du collège Louis Aragon, notamment A, C, N, G, S, B, I, W, O, E et M. Ils ont été accueillants et reconnaissants. Ils se sont prêtés au jeu des entretiens avec beaucoup d'honnêteté. Ils m'ont suivie avec beaucoup d'entrain dans toutes les actions proposées.

Je remercie Catherine Frier, ma directrice de mémoire. Elle m'a soutenue, guidée, valorisée, encouragée à chaque étape de ce travail de recherche. Ce fut un réel plaisir de travailler avec elle.

Je remercie Coralie et Emilie qui nous ont ouvert la porte de leurs lieux de lectures avec enthousiasme et engagement.

Je remercie Cécile qui a réussi à s'adapter et à trouver des solutions aux aléas du projet.

Je remercie mes amis Linda, Ali, Alexia, Caroline et Clairvie pour leurs relectures, l'intérêt porté à mon travail, leur soutien, leurs blagues...

Je remercie mes sœurs Sarah et Majdeline, pour leur présence et leur soutien permanent.

Je remercie mes copines de « formation continue », sans qui ce retour à la vie étudiante n'aurait pas eu la même saveur.

Je remercie mes professeures de théâtre, Bouchra à Tanger, Juliette à Paris. Elles m'ont appris à « dire » des textes avec « simplicité, sans jouer, sans en faire trop ».

Je remercie enfin mon conjoint Hugo, qui m'a écoutée, motivée, supportée, rassurée... du début à la fin de ce projet... Ainsi que mon fils Gabriel, qui a compris que j'irai un peu moins souvent au parc cette année et à qui j'ai beaucoup de plaisir à lire ou raconter des histoires tous les soirs.

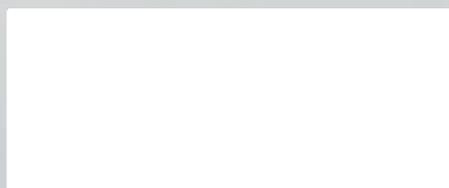
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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 : BOUSARGHIN

NOM : AMINA

DATE : 21/06/2022



Sommaire

Introduction	10	
PARTIE 1 - CONTEXTE	13	
Chapitre 1. Etat des lieux de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.	14	
1. L'UPE2A, un dispositif d'inclusion.	14	
2. Un travail de collaboration avec le CASNAV.	15	
3. Les EANA, état des lieux.	16	
Chapitre 2. Contexte du stage.	19	
1. Le collège Louis Aragon, un collègue REP.	19	
2. Le dispositif UPE2A du collège.	20	
3. Les EANA du dispositif.	23	
Chapitre 3. Problématique de la lecture et missions dans le stage.	30	
1. Problématique de la lecture.	30	
2. Missions dans le stage.	31	
PARTIE 2 - THEORIE	33	
Chapitre 4. Lire et apprendre à lire.	34	
1. Savoir lire et être lecteur.	34	
2. Apprendre à lire.	36	
3. L'engagement des élèves pour apprendre à lire : une nécessité.	40	
Chapitre 5. Acculturation à l'écrit et lieux d'acculturation	42	
1. Acculturation : définitions.	42	
2. L'acculturation à travers les « passeurs de lecture ».....	45	
3. Les lieux d'acculturation à l'écrit.	49	
Chapitre 6. La lecture à voix haute d'un album de littérature jeunesse.	55	
1. Intérêts d'un projet de lecture à voix haute en Unité Pédagogique pour élèves Allophones nouvellement Arrivés.	55	
2. Intérêt d'utiliser l'album de littérature jeunesse avec des élèves allophones nouvellement arrivés.	58	
Chapitre 7 : Formulation de la problématique.	61	
PARTIE 3 - DEMARCHES METHODOLOGIQUES ET DISPOSITIFS MIS EN PLACE	63	
Chapitre 8 : Présentation de la pré-enquête.	64	
1. Elèves concernés par le recueil des données.	64	
2. Pré-enquête : méthodologie.	66	
Chapitre 9 : Données recueillies et outils d'analyse.	67	
1. Dispositif mis en place.	67	
2. Méthodologie d'analyse des données.	73	
PARTIE 4	RESULTATS ET ANALYSES	76
Chapitre 10. Analyse des besoins des élèves en lecture.	77	
1. Besoins des élèves	77	
2. Analyse des Besoins de A, C, G et N.	82	
Chapitre 11. Analyse et remédiation : autour du coin lecture	91	
1. La fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit pour lire plus.	91	
2. Familiarisation en médiathèque pour découvrir le lieu.	94	
3. La conception du coin lecture.	101	
Chapitre 12. Analyses et remédiations des dispositifs inhérents à la lecture à voix haute.	107	
1. Les lectures offertes, une entrée vers les textes littéraires en langue française.	107	

2. La lecture à voix haute d'albums jeunesse.....	110
Conclusion.....	116
Bibliographie.....	119
Sitographie.....	123
Sigles et abréviations utilisés.....	127
Table des annexes	129
Table des matières	178

Introduction

Au Maroc où j'ai grandi, 50% de la population était analphabète, j'ai donc été rapidement sensibilisée à cette problématique. Dans le village d'origine de ma famille, j'ai pu mesurer très jeune l'impact de l'analphabétisme et de l'illettrisme. Isolée au cœur des montagnes et dépourvu d'école, la situation de « *Ajnass* » impose aux garçons de marcher 14 kilomètres par jour pour fréquenter l'école coranique la plus proche et aux filles de renoncer à une quelconque scolarisation. Beaucoup d'enfants n'atteignent donc pas un niveau suffisant dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture de la langue arabe.

Savoir lire et savoir écrire sont pourtant des critères déterminants d'ascension sociale au Maroc. Cependant, la culture de l'oral domine encore dans les espaces ruraux, tant dans les rites religieux, sociaux que dans la transmission de savoirs et connaissances en dehors du contexte scolaire. Néanmoins, l'avenir qui s'offre à cette population pas ou peu instruite est souvent rude s'il est rural et très précaire s'il est urbain. L'immigration est alors perçue comme la porte de sortie la plus épanouissante.

Quand je suis arrivée en France pour mes études, j'ai rapidement constaté la place prépondérante de la culture de l'écrit sur celle de l'oral, et ce, dans tous les domaines. Il m'est paru évident qu'être analphabète et illettré en France n'était pas seulement un frein à l'ascension sociale, c'était un vrai handicap ! Cette situation m'a fait immédiatement m'interroger sur les réelles possibilités d'épanouissement et d'inclusion des populations immigrées analphabètes ou illettrées.

La place de l'écrit dans notre société française est centrale et sa maîtrise ou non est déterminante dans la vie de chaque citoyen. C'est certainement la raison pour laquelle l'apprentissage de la lecture dans l'hexagone suscite un débat croissant sur la place publique. Depuis plusieurs décennies, les situations didactiques liées à son enseignement ont été régulièrement médiatisées, politisées, remises en cause ou révolutionnées (parfois au rythme des alternances ministérielles). Il semblerait que la question de la lecture relève encore aujourd'hui d'un choix politique fort autant que d'un travail de chercheur. Elle a notamment été déclarée cette année « grande cause nationale du gouvernement ».

De nombreux concours de lecture à voix haute, de rallye lecture sont listés par les sites officiels de l'éducation nationale afin de motiver l'engagement des enseignants dans des projets de lecture pour les élèves. Sur le plan purement scolaire, l'enjeu est de taille car la lecture est omniprésente quelle que soit la matière étudiée et des fragilités dans ce

domaine pénalisent les élèves dans tous les domaines d'apprentissage. J'ai pu en faire le constat en enseignant.

Professeure des écoles, j'ai constaté l'échec de l'apprentissage de la lecture pour certains écoliers et j'ai été moi-même confrontée aux difficultés inhérentes à son enseignement. Ces dernières résultaient pour la plupart d'obstacles face à la mobilisation de leurs capacités cognitives mais également du manque de sens et d'intérêt que ces élèves attribuaient à la lecture.

Tôt dans ma carrière, je me suis tournée vers l'enseignement en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Cette structure accueille des collégiens présentant des difficultés scolaires importantes et durables. Fréquemment, la maîtrise insuffisante de la lecture est responsable d'une part importante du retard scolaire de ces élèves quel que soit le domaine d'apprentissage.

En 2017, j'ai accueilli dans ma classe un élève albanais analphabète non scolarisé antérieurement. Il dépendait d'une Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (UPE2A) éloignée d'une quinzaine de kilomètres mais sa classe d'inclusion était une 6^{ème} ordinaire dans mon collège d'affectation. Les professeurs de classes ordinaires se retrouvaient démunis face à l'écart de niveau entre cet élève et le reste de la classe. Il a donc été décidé que les inclusions se feraient en classe de SEGPA. L'effectif réduit et le niveau des élèves semblaient davantage propices à l'accueil d'un élève NSA. Chargée des cours de français dans cette classe, je me suis retrouvée perdue et en grande difficulté avec cet élève. Par quoi commencer ? Qu'est-ce qui est prioritaire ? Quelle méthode utiliser ? Le travail d'équipe mais surtout la prise en charge individuelle par une assistante d'éducation dont il a bénéficié, ont permis à cet élève d'entrer dans la lecture. Ses difficultés de lecture ont malgré tout perduré durant ses quatre années de collège et l'ont pénalisé dans la construction de son projet professionnel.

L'un de mes objectifs en m'inscrivant dans ce master, était de trouver des solutions qui puissent me permettre de répondre à de telles situations.

La maîtrise de la lecture est déterminante pour la réussite de l'inclusion scolaire et sociale des élèves EANA. Aborder cette thématique s'est imposée comme une nécessité durant mon stage en UPE2A collège.

Il me fallait donc mettre en place un dispositif pertinent et engageant qui puisse répondre aux difficultés des élèves accueillis dans mon lieu de stage. La question était donc de savoir quel dispositif mettre en œuvre en UPE2A collège pour favoriser la formation d'élèves lecteurs ? Le travail autour de la lecture à voix haute m'a toujours

intéressée. J'ai fait l'expérience de certains scénarios pédagogiques dans ce domaine en SEGPA qui se sont révélés efficaces. La deuxième interrogation est donc de savoir si une entrée dans la lecture par la lecture à voix haute serait tout autant pertinente en UPE2A collège.

Après avoir présenté le contexte de ce stage, à savoir un dispositif UPE2A dans un collège REP, nous ferons état des recherches récentes autour de l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et en français langue seconde. Nous évoquerons par ailleurs les recherches inhérentes à l'acculturation à l'écrit et à la lecture à voix haute qui nous permettront d'affiner notre problématique de recherche. Dans une troisième partie nous développerons la méthodologie de travail utilisée pour recueillir les données qui nous amèneront à répondre à cette problématique. Enfin, dans une quatrième partie nous analyserons le dispositif mis en œuvre et proposerons des remédiations.

Partie 1
-
Contexte

Chapitre 1. Etat des lieux de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.

1. L'UPE2A, un dispositif d'inclusion.

L'Unité Pédagogique pour Elèves allophones Nouvellement Arrivée (désormais UPE2A) est la structure scolaire qui accueille les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) à leur arrivée en France ainsi que les Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (désormais EFIV).

Le dispositif UPE2A a vu le jour en 2012, il a remplacé les CLIN (CLasse d'INitiation à la langue française) à l'école primaire et les CLA (Classe d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés) en collège. La principale distinction entre cette nouvelle structure et les précédentes résulte du passage d'une politique « d'intégration » à une politique dite « d'inclusion ». Elle a été initiée par le rapport de l'inspection au ministère de l'éducation nationale en 2009. Ce rapport précise les différences entre « intégration » et « inclusion ». À travers une politique d'intégration, « les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités », alors qu'avec une politique d'inclusion « c'est à l'école de s'adapter aux besoins et aux différences de l'enfant, et non à l'enfant de se fondre dans la « normalité » présumée de l'élève. » (<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/31/mene0915406c.htm>)

Le schéma suivant permet de distinguer et d'illustrer de manière simple les deux notions définies ci-dessus. (bloghoptoys.fr, consulté le 25 Avril 2022)

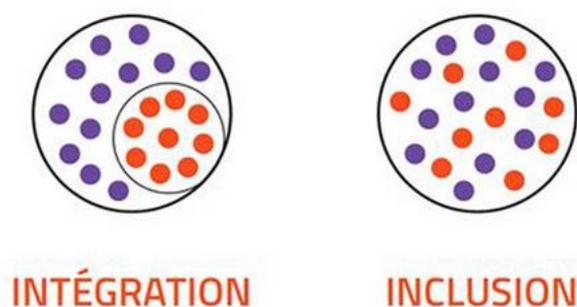


Figure 1 : Intégration et inclusion

Suite à ce rapport, des circulaires relatives à la scolarisation des élèves allophones ont été publiées à l'automne 2012 (<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>), abrogeant les

circulaires de 2002 et insistant sur le caractère inclusif de ce nouveau dispositif . Ainsi, la circulaire n° 2012-141 précise que

« l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. (...) L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivant sur le territoire de la République. »

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 (<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ajoute à la loi précédente un alinéa sur l'inclusion : « Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. ». C'est cette loi qui introduit pour la première fois le terme d'« école inclusive ». Alors que les CLIN et les CLA étaient des classes « fermées » (Cherqui, G., & Peutot, F. 2015) dans lesquelles les élèves étaient scolarisés à temps complet à leur arrivée en France, l'UPE2A quant à elle n'est plus considérée comme une classe mais comme un dispositif. En effet, dorénavant, les EANA et les EFIV sont inscrits dans la classe ordinaire correspondant à leur classe d'âge et bénéficient du dispositif UPE2A pour l'apprentissage du FLS (Français Langue Seconde).

2. Un travail de collaboration avec le CASNAV.

Un tel dispositif s'accompagne d'un parcours personnalisé de réussite éducative pour chaque élève (PPRE). L'accompagnement de ces élèves se fait aussi bien dans le dispositif que dans la classe ordinaire. Le dispositif quant à lui accueille les élèves par groupe, et chaque élève qui relève de l'UPE2A à un emploi du temps personnalisé. Le travail d'équipe est donc essentiel pour la réussite de ces élèves. La différenciation pédagogique dans les classes ordinaires est donc de rigueur. En effet, les enseignants de collège peuvent aussi bien accueillir des élèves relevant de l'UPE2A que des élèves relevant d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (désormais ULIS) ou de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée dans leur classe dite « ordinaire ». Guy Cherqui et Fabrice Peutot (2015) relèvent les difficultés qu'éprouvent certains enseignants « encore réticents ou peu rompus à certaines pratiques » confrontés à une forte hétérogénéité. Car même si cette hétérogénéité peut être une « source de richesse et de potentialité » (Cherqui, 2015 : 30), certains enseignants éprouvent un réel « sentiment d'impuissance et [de]

désarroi devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe » et décrivent des états « d'épuisement » (Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. , 2013). La formation et l'accompagnement des enseignants sont donc essentiels pour répondre à un tel projet. Une des réponses apportées par l'institution pour faire face à cette problématique est le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés (désormais CASNAV).

Le rôle du CASNAV ou centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) est multiple. Dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012 on relève 3 missions principales :

- Une mission d'expertise pédagogique (évaluation des EANA à leur arrivée, pilotage et organisation des dispositifs, etc.)
- Une mission de coopération et de médiation (lien avec tous les acteurs de l'éducation nationale, familles, associations, services sociaux)
- Un centre de ressources et de formation (pour les écoles, les enseignants, les établissements).

Le CASNAV est donc en lien constant avec les enseignants d'UPE2A ou les professeurs principaux des élèves nouvellement arrivés ou issus de familles itinérantes. Il propose des formations régulières aux équipes pédagogiques et pilote la scolarisation des élèves. La collaboration entre le CASNAV, l'enseignant coordonnateur de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires est essentielle.

3. Les EANA, état des lieux.

1.1. Modalités de scolarisation

Les EANA sont « des enfants dont la langue de 1^{ère} scolarisation n'est pas le français et qui sont scolarisés sur le territoire français depuis moins de 12 mois. » (Site de l'académie de Grenoble, 2021)

Les modalités de scolarisation dans le dispositif dépendent de l'évaluation effectuée à leur arrivée par le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) ou le CASNAV suivant les académies. Cette évaluation porte à la fois sur la maîtrise de la langue française ainsi que sur la maîtrise de la langue écrite et en mathématiques dans la langue d'origine de l'élève. A l'issue de ce premier positionnement, les EANA seront amenés à suivre au

minimum 12 heures de cours hebdomadaires de FLS et FLsco, et ce durant la première année de prise en charge pédagogique. Ils sont scolarisés dans leur classe ordinaire le reste de la semaine. La durée de scolarisation dans le dispositif dépend des besoins de l'élève ; elle est établie pour une année et est organisée par l'équipe pédagogique. L'objectif est que l'élève intègre le plus rapidement possible tous les cours de sa classe ordinaire. La fréquentation du dispositif peut donc être interrompu pendant l'année si l'élève est devenu autonome en français. Néanmoins, il pourra être maintenu sur le dispositif jusqu'à deux années si son niveau requiert un approfondissement des cours de FLS.

Le rapport statistique effectué par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (désormais DEPP) en 2021 indique que l'on compte en 2018/2019, 69 709 élèves nouvellement arrivés ayant des besoins particuliers en FLS. 30 000 sont scolarisés en collège, représentant 8,5 % des collégiens. Dans l'académie de Grenoble, ils étaient 1540 durant l'année scolaire 2018-2019 et 98% de ces élèves étaient alors inscrits dans un dispositif UPE2A. Le schéma ci-dessous, extrait de ce rapport (<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50478>), rend compte, de l'augmentation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Plusieurs causes expliquent ces migrations (motifs familiaux, économiques, humanitaires, conflits armés, etc.)

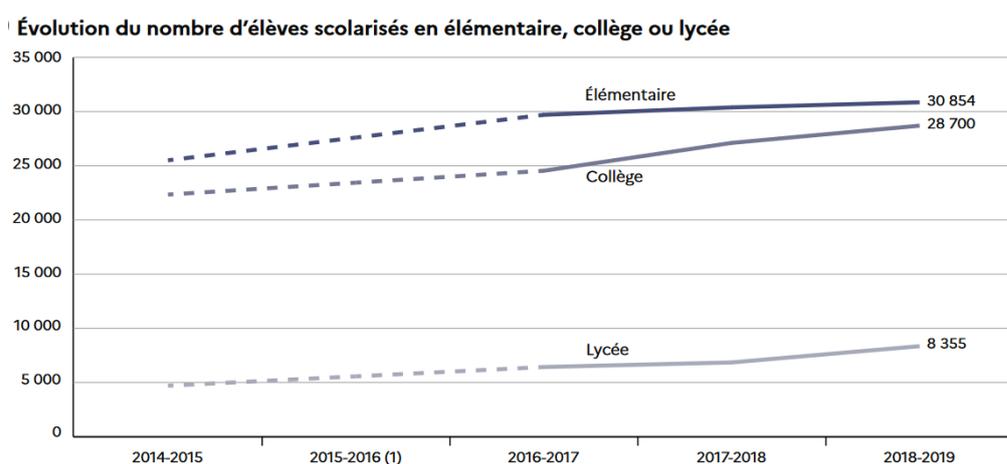


Figure 2 : Evolution du nombre d'élèves allophones scolarisés dans l'enseignement élémentaire et secondaire (source : DEPP, 2021)

Ce rapport indique également que 48% des élèves sont positionnés dès le mois de septembre mais les arrivées s'observent tout au long de l'année.

1.2. Profil des EANA

Le profil des EANA fréquentant les UPE2A est extrêmement hétérogène. Le dispositif accueille en effet tous les élèves non scolarisés en France antérieurement et pas uniquement les élèves allophones. Un élève dont la scolarisation s'est effectuée en Afrique subsaharienne, où la langue de scolarisation se fait en français pourra bénéficier de ce dispositif. L'UPE2A peut également accueillir des élèves non scolarisés antérieurement, dits NSA, lorsque le dispositif spécifique UPE2A-NSA n'existe pas dans le secteur de recrutement. De plus, un même dispositif UPE2A collège accueille sur des plages communes des élèves de différents niveaux allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

La note d'information n°20.35 effectuée par la DEPP (<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47074>) indique également que 61% des EANA scolarisés en 2018/2019 sont « en retard » au collège et 17% d'entre eux ont un retard de plus de deux ans comme l'indique le graphique ci-dessous :

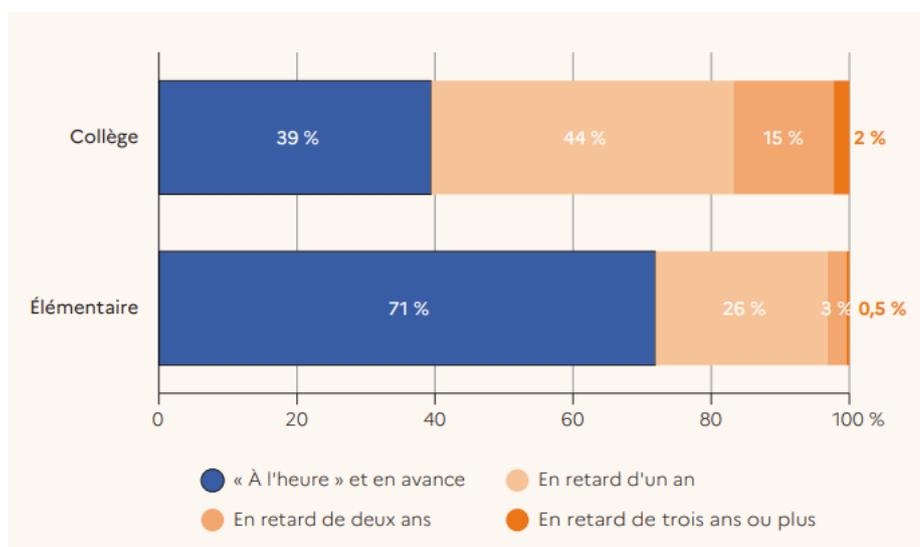


Figure 3 : niveau des élèves allophones scolarisés durant l'année scolaire 2018-2019. Source : MENJS-DEPP. Enquête EANA 2018-2019.

Ce constat montre encore une fois la nécessité d'un travail d'équipe constant et d'une formation approfondie à destination des enseignants pour favoriser la réussite scolaire des EANA.

Chapitre 2. Contexte du stage.

1. Le collège Louis Aragon, un collègue REP.

Mon stage se déroule au collège Louis Aragon, un établissement dans lequel j'ai enseigné pendant 4 ans en tant que Professeur des Ecoles en SEGPA. J'ai pu tisser des liens avec mes collègues (enseignants, personnels de vie scolaire ou administratifs), notamment avec l'enseignante de l'UPE2A. Effectuer mon stage dans ce contexte facilite donc les échanges avec les différents acteurs de l'établissement et la mise en place de projets.

Le collège Louis Aragon est situé à Villefontaine, ville nouvelle du nord de l'Isère qui fait partie de l'aire urbaine de Lyon. Cet établissement est classé « Réseau d'Education Prioritaire » (désormais REP). Selon le bulletin officiel du 5 juin 2014, les établissements classés REP regroupent des collèges et des écoles qui accueillent des élèves rencontrant des difficultés sociales pouvant impacter leur scolarité. L'objectif du réseau est de « réduire l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite des élèves par des actions pédagogiques et éducatives » (BO, 2014). Le référentiel pour l'éducation prioritaire insiste sur la nécessité de garantir « l'acquisition du lire, écrire parler », de favoriser la coopération entre les partenaires de l'école et le travail collectif entre enseignants. Aussi, les pratiques professionnelles se construisent et se réfléchissent collectivement pour répondre au mieux aux besoins élèves. Des moyens spécifiques sont alloués pour la mise en place de projets inter classes et inter degrés et pour favoriser le lien avec les familles. Des formations spécifiques sont organisées autour des difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants.

Le secteur de recrutement du collège Louis Aragon concerne 5 groupes scolaires dont 4 classés REP. Sa capacité d'accueil maximale est de 700 élèves, l'effectif cette année est de 540 élèves. Sur les 540 on compte 64 élèves de SEGPA, 14 élèves d'Ulis. Les élèves « FLE » sont comptabilisés dans les classes ordinaires. Notons cependant que 15 élèves relevant du dispositif ne sont pas inscrits ce jour dans ce collège mais le fréquentent au moins 12 heures par semaine.

Ce collège accueille 2 dispositifs d'enseignement spécialisés et un dispositif UPE2A. Les enseignants sont ainsi habitués à accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leurs classes ordinaires. L'inclusion fait entièrement partie de la politique de l'établissement. L'évaluation de l'établissement en juin 2021 relève néanmoins un manque d'échange de pratiques entre les enseignants spécialisés et les enseignants de

classe ordinaire. Il a donc été décidé de mettre en place des projets communs pour élaborer des scénarios pédagogiques qui tiennent compte de la difficulté scolaire et des besoins spécifiques des élèves. On peut notamment citer un projet théâtre entre un groupe d'UPE2A, une classe SEGPA et une classe de 4^{ème} ordinaire.

C'est un collège qui a connu des difficultés de gestion d'élèves malgré un travail d'équipe inscrit sur la durée. Après un fort engagement des enseignants, un poste de deuxième CPE a pu être alloué pour améliorer l'ambiance de l'établissement en 2022. Les principaux de l'établissement changent environ tous les 3 ans et 60% des professeurs y exercent depuis plus de 10 ans, ce qui montre une relative bonne stabilité d'équipe.

2. Le dispositif UPE2A du collège.

2.1. Description du dispositif.

La structure UPE2A du collège Louis Aragon a ouvert en 2018. Jusqu'alors, certains EANA du secteur de Villefontaine allaient dans l'UPE2A d'un collège situé à une dizaine de kilomètres de l'établissement. La scolarité de ces élèves était donc complexe pour eux car il leur fallait jongler entre deux établissements éloignés et peu desservis par les transports en commun. L'existence d'un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA) à Villefontaine et l'augmentation du nombre d'EANA dans l'académie ont accru la scolarisation d'élèves nouvellement arrivés sur le secteur. L'ouverture de l'UPE2A à Villefontaine a donc été accueillie avec soulagement par toute la communauté éducative du collège Aragon mais également des autres établissements du secteur. A son ouverture en 2018, 55 élèves y étaient admis. Ce nombre important d'élèves a pu être organisé grâce à la bonne volonté de l'enseignante, qui confirme aujourd'hui la situation complexe dans laquelle elle s'est retrouvée tant en termes de logistique que d'enseignement.

Actuellement, on compte 33 élèves dans ce dispositif, mais ce chiffre évolue au cours de l'année. Ainsi, entre le moment où j'ai écrit ce texte et le moment où vous le lisez, ce chiffre a certainement déjà changé. J'ai pu depuis le début de mon stage mesurer à quel point les effectifs peuvent fluctuer. Durant ma première semaine de stage au mois de janvier, l'UPE2A a accueilli trois nouveaux élèves afghans nouvellement arrivés en France ; un élève afghan arrivé depuis 6 mois a quitté le collège en février pour poursuivre sa scolarité à Grenoble. Durant la deuxième semaine de mars, un élève guinéen, francophone mais en grande difficulté à l'écrit ainsi qu'un élève algérien, allophone et éprouvant des difficultés majeures dans les apprentissages sont arrivés. Enfin, le 7 avril, un

élève algérien francophone mais scolarisé en langue arabe a intégré le dispositif. Ces situations ne facilitent pas la mise en place de projets pédagogiques communs et témoignent de la nécessité d'adaptation dont doivent faire preuve les enseignants.

Les élèves relevant du dispositif ont des emplois du temps aménagés et construits par l'enseignante de l'UPE2A en fonction des résultats de l'évaluation effectuée par le CASNAV. Ces emplois du temps peuvent évoluer suivant les progrès de l'élève en langue française et sa réussite en classe d'inclusion. Bien que le dispositif n'ait pas pour objectif d'accueillir les élèves sur plus d'une année, il a été décidé en lien avec le chef d'établissement de poursuivre la participation à des cours de FLS pendant 3 à 4 heures par semaine pour un élève russophone en grande difficulté scolaire en classe ordinaire.

Actuellement, sur les 33 élèves scolarisés dans l'UPE2A, 15 sont inscrits en classe ordinaire dans deux autres collèges. Cela induit toujours des problèmes de transport pour certains ou de ponctualité pour d'autres. Les horaires ont donc été aménagées et certains élèves sont contraints de terminer leur matinée de cours à 12h au lieu de 12h25 afin d'avoir le temps de se restaurer. Il faut savoir qu'un élève dont la classe d'inclusion est dans un autre collège n'a pas la possibilité de se restaurer à la cantine du collège du dispositif. Pour cet élève, cet éloignement ne facilite pas l'échange avec les familles mais surtout avec les enseignants. Les nombreux échanges informels qui ont lieu entre les membres de l'équipe éducative durant les moments de pause (récréation, temps du repas) n'existent pas.

2.2. Climat général de la classe

Outre la salle de classe à l'architecture originale (elle forme un dôme en bois) et lumineuse qui donne une atmosphère chaleureuse à cette pièce, l'ambiance générale de la classe est excellente. J'ai pu rapidement observer le lien particulier tissé entre l'enseignante et ses élèves.

La posture de l'enseignante, Aziza, pour commencer, est remarquable. Sa bienveillance, son empathie et son écoute amènent les élèves à s'exprimer de façon authentique, sans peur d'être jugés. Tous ont la parole quel que soit leur niveau et tous se respectent. Elle organise chaque matin une séance d'oral qui est un lieu d'échange informel mais également d'échange sur l'actualité. C'est l'occasion pour les élèves d'évoquer leur quotidien mais aussi de faire part de leur inquiétude face à l'actualité. C'est un moment d'expression spontané où toutes les langues ont leur place, l'objectif de l'enseignante étant

avant tout de libérer leur parole. Un tel rituel paraît primordial dans ce dispositif. A plusieurs reprises les élèves ont exprimé leur ressenti, leur tristesse, leur peur face à des nouvelles angoissantes comme la guerre en Ukraine, l'interdiction de scolarisation pour les filles en Afghanistan ou tout ce qui a trait à la COVID 19. C'est aussi l'occasion de partager leur quotidien (déménagement, emménagement, nouveaux clubs de sport, etc.).

Je n'ai constaté aucun comportement inadapté, irrespectueux ou un quelconque conflit. J'étais particulièrement sensible à ce point d'observation, ayant enseigné dans ce même collège, les récits de conflits d'élèves et de violence pullulent en salle des professeurs. Ce dispositif donne réellement la sensation d'être un cocon.

A plusieurs moments j'ai pu noter des élèves qui demandaient à rester dans la classe pendant leurs heures d'études (professeurs absents par exemple). Il est également fréquent que certains élèves, qui n'ont pas de cours de FLS prévus de la journée, viennent voir l'enseignante pendant la récréation pour échanger quelques mots, demander un conseil. C'est un endroit où ils semblent être en « sécurité » et l'enseignante est un pilier dans leur scolarité.

J'ai été par ailleurs accueillie très chaleureusement par des élèves reconnaissants et très respectueux de l'équipe pédagogique. De plus, à chaque fois qu'un nouvel élève arrive, ses camarades sont attentifs à sa bonne intégration dans le groupe et dans le collège. Les moments de récréation étant particulièrement source d'inquiétude pour certains élèves EANA qui ne connaissent personne ou se sentent isolés, ces derniers sont toujours spontanément accompagnés par d'autres élèves pendant les premières récréations.

2.3. Projets d'acculturation au sein du dispositif

J'ai pu assister, dès mon arrivée, à des projets d'acculturation mis en place dans le cadre du dispositif et l'enseignante m'a fait part de l'importance pour elle de faire des journées « cultures à la française » pour certaines dates marquantes. J'ai ainsi pu observer une journée « Saint-Valentin », une journée galette des rois et une autre « chandeleur » où les élèves ont investi le restaurant pédagogique de la SEGPA du collège. Aziza apprécie la pédagogie de projet et met en place de nombreuses situations didactiques acculturantes qui semblent fondamentales dans une classe de FLS.

A plusieurs moments, certains élèves ont pris part à des sorties scolaires.

Le dispositif UPE2A participe également à un projet interclasse de théâtre. Ils devront jouer une pièce de théâtre autour de la révolution française avec une classe de 4^{ème} ordinaire et une classe de 4^{ème} SEGPA. Ce projet a pour objectif de développer les compétences orales des élèves par les exercices de théâtre faits dans le cadre de ce projet, mais également la compréhension écrite. Des sorties au théâtre sont organisées. Certains groupes ont pu assister à une représentation théâtrale professionnelle et d'autres ont pu visiter le théâtre de la ville. De plus, la dimension culturelle et citoyenne qui émane d'un tel projet est pertinente pour le dispositif. L'enseignante s'appuie sur le texte pour travailler « les valeurs de la république française » ainsi que certains éléments historiques autour de la révolution française.

Le dispositif UPE2A est inscrit dans le projet « collège au cinéma » qui propose 3 films sélectionnés par l'académie qui seront visionnés dans un cinéma. Les élèves sont extrêmement enthousiastes à chaque sortie au cinéma, et, pour certains le cinéma a été une véritable découverte. C'est le cas des trois élèves afghans qui n'avaient jamais eu l'occasion de rentrer dans un tel lieu. Les sorties cinéma sont également l'occasion d'échanges autour du film avant et après la séance.

3. *Les EANA du dispositif.*

3.1. *Présence et effectifs.*

Les collégiens scolarisés en UPE2A ont entre 11 et 15 ans. L'accueil des élèves se fait par groupe de 12. Comme nous l'avons déjà précisée, la présence de chaque élève au sein du dispositif se fait en fonction du niveau de maîtrise de la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est la raison pour laquelle on retrouve dans ce dispositif des élèves francophones mais dont la scolarité dans des pays subsahariens n'a pas permis d'atteindre le niveau requis pour leur classe d'âge. Il est donc compliqué de parler de classe car les élèves se croisent, certains ne s'étant même jamais rencontrés. On observe néanmoins des liens forts qui se créent entre certains élèves. Bien qu'ils n'aient pas la même classe d'inclusion ou le même âge, des amitiés se forment. Ce sont les langues parlées ou encore la proximité culturelle qui favorisent les liens. Je pense notamment à des élèves italo-marocaines et des élèves espagnoles et honduriennes qui forment un groupe soudé. D'autres rapprochements sont visibles notamment entre les élèves afghans et syriens. C'est peut-être la culture musulmane ou le passif migratoire qui créent de telles relations.

On retrouve dans le tableau ci-dessous l'origine, la date d'arrivée et le passif scolaire de chaque élève. Les prénoms ont été changés afin de respecter leur confidentialité.

Prénom	Origine	Date d'arrivée dans le dispositif	Classe d'inclusion - Scolarisation antérieure
L	Hispano-marocaine	Février 2021	6 ^{ème} - Scolarisée en Espagne depuis la petite enfance.
K	Russe	Septembre 2021	6 ^{ème} - Scolarisée en Russie depuis la petite enfance.
O	Soudanais	Septembre 2021 <i>(il a bénéficié de l'UPE2A en école élémentaire depuis 2018)</i>	6 ^{ème} - A1-Alpha Scolarisation épisodique (en arabe) jusqu'à son arrivé en France
S	Italo-marocaine	Octobre 2021	6 ^{ème} -Scolarisée en Italie depuis la petite enfance.
C	Hondurienne	Février 202	5 ^{ème} -Scolarisée depuis la maternelle au Honduras (en espagnol).
N	Syrien	Septembre 2021	5 ^{ème} -Non scolarisé avant son arrivée en France
I	Italo-marocaine	Septembre 2021	5 ^{ème} -Scolarisée en Algérie en maternelle puis en Italie
Y	Russe	Septembre 2020	3 ^{ème} - Scolarisé depuis la maternelle en Russie
W	Guinéen	Mars 2022	5 ^{ème} - Scolarisé en français depuis la maternelle en Guinée Conakry. Interruption de scolarisation pendant deux ans
J	Italo-marocaine	Septembre 202	3 ^{ème} - Scolarisé en Italie depuis la maternelle.
T	Sud-africaine	Octobre 2021	5 ^{ème} - Scolarisée en anglais en Afrique du Sud depuis la petite enfance.
H	Sud-Africain	Septembre 2021	4 ^{ème} - Scolarisé en Anglais en

			Afrique de Sud depuis la maternelle
B	Italo-marocaine	Septembre 2021	4 ^{ème} - Scolarisée en Italie depuis la maternelle.
U	Italo-marocaine	Septembre 2021	3 ^{ème} - Scolarisée en Italie depuis la petite enfance.
X	Italo-marocain	Octobre 2021	5 ^{ème} - Scolarisé en Italie depuis la petite enfance.
D	Italo-marocaine	Novembre 2021	6 ^{ème} - Scolarisée en Italie depuis la petite enfance.
G	Congolaise (RDC) Francophone	Septembre 2021	4 ^{ème} - Scolarisée au Congo depuis la petite enfance. Très lourdes difficultés à l'écrit (niveau CP-CE1)
Q	Congolaise (RDC) Francophone	Septembre 2021	5 ^{ème} - Scolarisée en guinée depuis la petite enfance. Très lourdes difficultés à l'écrit (niveau CP-CE1)
M	Afghane	Janvier 2021	5 ^{ème} - Scolarisée en Afghanistan (dari) depuis la petite enfance. A connu des interruptions dans sa scolarité.
A	Afghan	Janvier 2021	3 ^{ème} - Scolarisé en Afghanistan depuis la petite enfance. A connu des interruptions dans sa scolarité.
Z	Afghan	Janvier 2021	6 ^{ème} - Scolarisé en Afghanistan depuis la petite enfance. A connu des interruptions dans sa scolarité.
R	Guinéenne (Conacry) Francophone	Septembre 2020	4 ^{ème} - Scolarisée en Guinée depuis la petite enfance. Très lourdes difficultés à l'écrit (niveau CP-CE1)
E	Algérien	Avril 2021	5 ^{ème} - Scolarisé en Algérie (arabe) depuis la petite enfance
A	Algérien	Mars 2021	5 ^{ème} , scolarisation normale en arabe mais lourdes difficultés scolaires en Algérie

Les diagrammes ci-dessous permettent de mieux distinguer les profils hétérogènes des élèves.

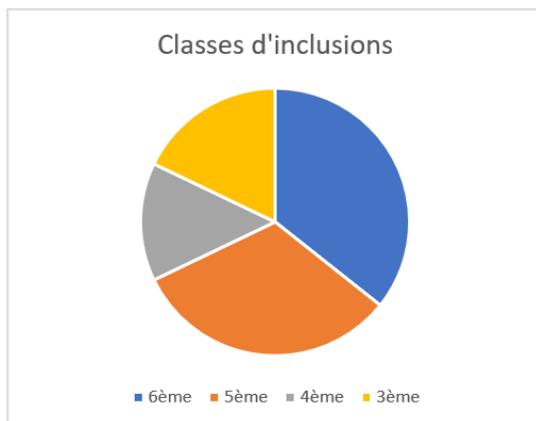


Figure 4 : diagramme 1

On remarque pour commencer la forte hétérogénéité des niveaux de classe d'inclusion des élèves. Si l'on considère que leur niveau en français est homogène, l'écart d'âge entre un élève de 6^{ème} et un élève de 3^{ème} induit des centres d'intérêt qui peuvent différer.

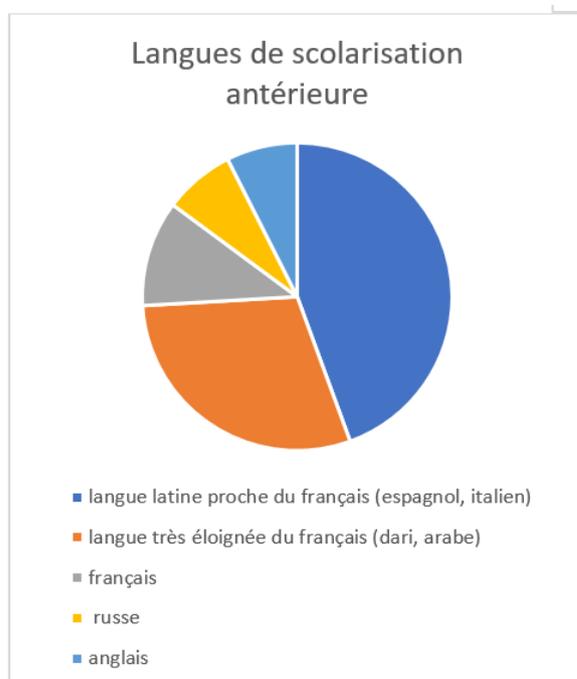


Figure 5 : diagramme 2

On remarque que les langues de scolarisation antérieures sont en majorité en français ou proche du français. Néanmoins, cette langue de scolarisation représentait déjà

pour 61% des élèves une langue seconde. Les élèves scolarisés en Afrique subsaharienne utilisaient le français principalement dans le cadre scolaire. Le lingala et le soussou était la langue parlée à la maison et dans la rue. Les élèves scolarisés précédemment en Italie ont des parents originaires de pays maghrébins ; c'est l'arabe marocain ou algérien qui était parlé à la maison.

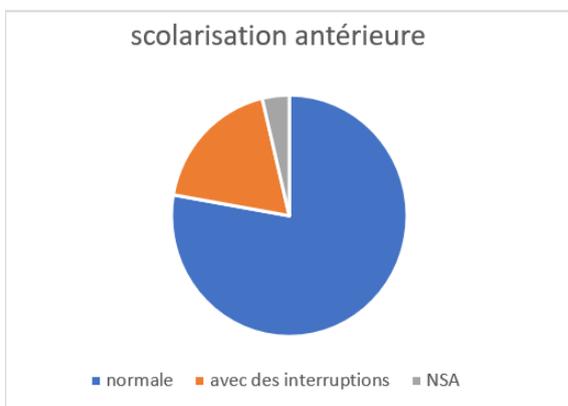


Figure 6 : diagramme 3

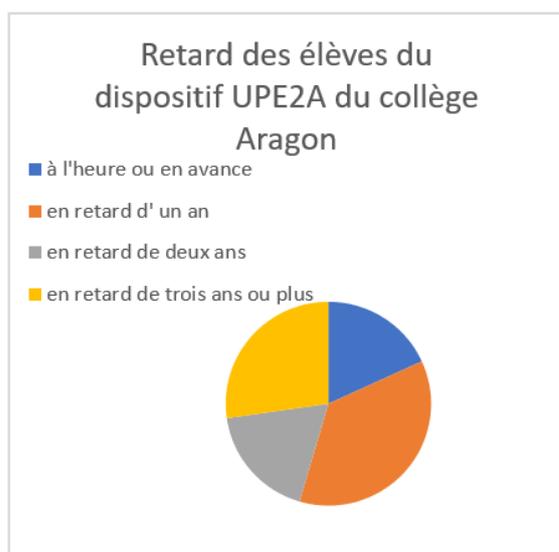


Figure 7 : diagramme 4

On remarque sur ces deux graphiques l'hétérogénéité importante des parcours scolaires des élèves. En effet, si la majorité des élèves ont eu un parcours classique, leur scolarité ne leur a pas permis d'atteindre le même niveau. Dans la catégorie des « élèves en retard de plus de trois ans », on compte les élèves NSA ou ayant eu une scolarité en pointillées, mais également les élèves francophones scolarisés en Afrique subsaharienne. Ils éprouvent de lourdes difficultés à l'écrit qui les pénalisent fortement en classe

d'inclusion. Les élèves à l'heure ou en avance ont tous été scolarisés en Italie, en Espagne ou au Honduras.

On observe donc une forte hétérogénéité de langues parlées et de scolarisation. On ne retrouve qu'un seul élève jamais scolarisé antérieurement mais les élèves afghans dont la scolarité a été effectuée en farsi maîtrisent peu l'alphabet latin et éprouvent des difficultés en graphie. Les élèves francophones des pays subsahariens ont un niveau CE1 en production d'écrit et en lecture malgré une scolarité normale. Enseigner dans un tel contexte hétérogène est donc un véritable défi pour l'enseignante d'UPE2A.

3.2. Fonctionnement de l'UPE2A face à l'hétérogénéité

Afin de répondre à l'hétérogénéité du groupe face à la langue française, aux inclusions des uns et des autres, et au volume horaire de présence de chacun, la mise en place des emplois du temps de chaque élève est un travail laborieux. Les contraintes imposées par l'inclusion ne facilitent pas la tâche de l'enseignante qui doit faire des choix permanents entre ce qui est important pour l'élève, ce qu'exige l'institution et l'emploi du temps de la classe d'inclusion. De plus, l'enseignante ne bénéficie d'aucune aide extérieure pour élaborer les emplois du temps. Elle décide seule des cours que l'élève pourra suivre en classe ordinaire et de ceux qu'il manquera pour suivre les cours de FLES.

Des moyens matériels et humains sont alloués à l'UPE2A. Deux salles sont réservées, une salle principale où tous les élèves peuvent être réunis et une salle contigüe, prévue pour accueillir trois à quatre élèves. Cette salle permet un suivi individuel et personnalisé. Elle est occupée par l'assistante de l'enseignante. On compte également cinq ordinateurs qui permettent la mise en place d'exercices individuels et autonomes (deux dans la salle principale et trois dans la salle contigüe). Il est néanmoins à noter que l'autonomie des élèves face à l'ordinateur est utopique. Outre les problèmes techniques qui peuvent être rencontrés, certains élèves ont besoin d'une aide régulière et sollicitent fréquemment l'enseignante (ils ne maîtrisent pas l'outil informatique, ne savent pas comment changer d'activité quand la première est terminée, etc.). De plus il est compliqué pour elle de travailler avec un groupe d'élèves et de répondre aux besoins de l'élève qui est face à l'ordinateur.

Cette année, il fut impossible pour l'enseignante, Aziza de constituer des groupes de niveaux. La salle contigüe et l'assistante ont un rôle primordial dans le fonctionnement du dispositif. Aziza a donc décidé de se centrer sur l'apprentissage du FLES et attribue à

l'assistante les fonctions de lecture phonologique des sons pour les élèves alphas (élèves non ou peu scolarisés antérieurement), pour les élèves illettrés (élèves scolarisés mais qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture pour être autonomes) et pour les élèves dont la langue écrite est éloignée du français (afghans, sud-africains). Les assistantes n'ont pas de formation spécifique en termes de pédagogie. Elles ont un statut d'Assistante d'Education (AED). C'est le Conseiller Principal d'Education (CPE) qui recrute cette assistante et non les enseignants. L'enseignante a été dans l'obligation de former son assistante. Cette dernière suit la progression, les outils et les activités données par l'enseignante. C'est une gestion quotidienne très lourde pour l'enseignante qui passe d'une salle à l'autre, d'une consigne donnée au groupe resté dans sa salle à la confirmation que l'activité en salle contigüe se passe comme elle l'avait prévue. On mesure alors toute la difficulté qu'elle peut éprouver à gérer cette forte hétérogénéité

Chapitre 3. Problématique de la lecture et missions dans le stage.

Après avoir précisé les problématiques liées à l'enseignement de la lecture dans l'UPE2A de ce collège, je détaillerai les missions qui m'ont été confiées en lien avec cette thématique.

1. Problématique de la lecture.

Avant mon arrivée dans ce stage, nous avons des discussions avec l'enseignante d'UPE2A autour de l'enseignement de la lecture. Elle m'avait, durant mes années d'enseignement au collège, fait part des difficultés qu'elle éprouvait à mettre en place un apprentissage de la lecture efficace pour tous, notamment les élèves alphas. De plus, les groupes conséquents qu'elle doit accueillir et surtout la forte hétérogénéité de sa classe demandent une différenciation importante qui complexifient son enseignement. Les nombreuses missions qui lui sont allouées ne lui permettent pas la mise en place d'actions pédagogiques autour de la lecture qui puissent répondre aux besoins de tous. La problématique des élèves alphas est par ailleurs au centre de ses préoccupations et c'est ce qui a motivé en premier lieu la mise en place d'actions autour de la lecture.

En effet, l'élève alpha en question est un élève syrien jamais scolarisé auparavant. Il est arrivé en décembre 2020. La problématique était importante : comment enseigner la lecture à un élève allophone jamais scolarisé ? Elle a mis en place différentes actions qui se sont avérées infructueuses. De plus, le comportement inadapté de N. avec son assistante et les autres enseignants complexifiait les apprentissages. Elle décrit aujourd'hui « l'avoir portée seule à bras le corps ». C'est la méthode Borel Maisonnay qui a réellement permis à N. de se « lancer » dans la lecture. Les signes associés aux sons ont été extrêmement porteurs et N. a commencé à décoder des sons et des mots simples. Il a pu également écrire des syllabes sous la dictée, ce qui était extrêmement satisfaisant pour l'enseignante. Néanmoins, après une année, alors que N. est censé être en inclusion totale dès la rentrée suivante, elle a constaté « un blocage ». N. n'arrivait plus à avancer et certains sons appris, qui semblaient être retenus, devaient être fréquemment revus. Il s'agissait donc de mettre en place des actions qui puissent bénéficier à l'ensemble du groupe mais notamment à N. L'enseignante regrette également de ne pas mettre en place d'activités autour de la lecture avec des élèves de niveau A1-A2 qui ont eu une scolarisation antérieure en Italie ou en Espagne. Les cours de FLS ou FLsco ne permettent pas à ces élèves d'accéder au niveau

de littérature en français exigé dans le secondaire et les difficultés liées à la phonétique les empêchent d'être compréhensibles en lecture à voix haute.

Ce contexte de stage m'amène donc à étoffer ma problématique. **Quel dispositif mettre en œuvre pour former des élèves lecteurs dans un contexte où le niveau des élèves est extrêmement hétérogène ?**

La lecture à voix haute semblait répondre à cette problématique. C'est ce qui a déterminé mes premières missions dans ce stage.

2. Missions dans le stage.

La première mission concerne la prise en charge en lecture d'élèves dont la langue écrite est éloignée de la langue apprise pendant leur scolarisation antérieure et d'élèves alphas. Nous nous sommes donc mis d'accord sur la prise en charge de 2 à 3 heures dans la semaine des élèves alphas ou afghans nouvellement arrivés dans l'apprentissage de la lecture.

Alors que l'approche phonologique était assignée à l'assistante, je devais pour ma part mettre en place des séances de lectures plus contextualisées pour donner un véritable sens à la lecture. Le travail à partir d'albums me paraissait pertinent au vu du texte et du vocabulaire utilisés dans ces ouvrages qui correspondent aux besoins des EANA.

Ma deuxième mission consistait à mettre en place un dispositif pertinent permettant de travailler la lecture à voix haute. J'ai été amenée à mettre en place différentes situations didactiques durant mon parcours professionnel, et, la pédagogie de projet s'avérait être la plus efficace. J'ai pu constater que l'apprentissage des élèves était corrélé à leur motivation et la volonté d'atteindre un objectif, en somme leur engagement. J'ai donc opté pour la mise en place d'un projet de lecture d'albums jeunesse. L'objectif serait alors de faire lire aux EANA de l'UPE2A des albums jeunesse à des élèves de maternelle. Ce projet permettrait de motiver les collégiens à investir une littérature dédiée à l'origine à un public d'enfants.

Le choix des livres se ferait en fonction des compétences à travailler pour chaque élève.

Ce projet semblait répondre aux deux exigences citées précédemment, à savoir, l'engagement des élèves et l'hétérogénéité. Mes questionnements s'articulaient donc à ce

stade autour des interrogations suivantes : « **en quoi la lecture d'un album jeunesse à destination d'élèves de maternelle peut-il être au service de l'apprentissage de la langue écrite chez des élèves EANA ?** » ou encore « **en quoi un projet autour de la lecture d'un album jeunesse en contexte UPE2A participe à la formation d'élèves lecteurs ?** ».

Partie 2
-
Théorie

Chapitre 4. Lire et apprendre à lire.

Avant de s'intéresser aux différentes façons d'aborder l'apprentissage de la lecture, il semble nécessaire de se focaliser sur la définition même de la lecture. Après en avoir détaillé les aspects, nous nous focaliserons sur les approches préconisées par le Ministère de l'Éducation Nationale pour enseigner la lecture, puis nous aborderons les travaux de Jean-Charles Rafoni afin de mettre en avant les spécificités de l'enseignement de la lecture en français langue seconde. Enfin, nous nous pencherons sur l'importance de l'engagement des élèves pour former des élèves lecteurs.

1. *Savoir lire et être lecteur.*

1.1. *Savoir lire.*

« Action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte : La lecture d'un plan, d'un message en morse, d'un livre. Synonyme : déchiffrage ». Telle est la définition de la « lecture » extraite du Larousse en ligne (consulté le 18 mars 2022). La lecture semble pour le Larousse être limitée à une action de décodage. Peut-on néanmoins restreindre la définition de la lecture à celle de déchiffrage ? Dans les documents officiels Eduscol publiés par l'Éducation Nationale en janvier 2021, (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier_les_mots/62/0/RA16_C2_FRA_identifier_mots_V2_695620.pdf), la lecture est définie comme étant la capacité à répondre à deux composantes : « l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture » et « la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture ». La notion de compréhension citée ici s'ajoute donc à celle de déchiffrage. Si l'on s'arrête à cette définition, nous pouvons alors affirmer que « lire c'est comprendre » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Charmeux, E. (2007) ou encore que « lire c'est attribuer directement du sens à l'écrit » (Jolibert, 1994 : 22). Néanmoins, d'autres aspects de la lecture doivent être ajoutés à cette définition comme le précisent certains didacticiens.

« Lire » c'est aussi « écrire », ce sont deux composantes d'un même code, « Priver l'enfant de son écrit dans l'apprentissage de la lecture c'est comme si on le privait de la parole dans l'apprentissage de la parole (Assié, 2011). L'encodage (activités d'écritures) et le décodage (activités de lecture) sont liées et font partie d'un « même processus ».

Aussi, on ne peut détacher l'acte de lire de celui d'écrire. Lire c'est donc à la fois déchiffrer, comprendre et écrire... mais pas seulement !

En effet, si l'on suit les recherches de Chauveau (2007), la lecture est une action à la fois « culturelle et sociale ». Elle permet de « s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. » (2007 : 135). L'acte de lecture implique donc à la fois une action de décodage, de compréhension mais aussi une action culturelle et sociale qui semble indispensable au développement de notre psyché. Cette définition est partagée par Lafontaine, Terwagne & Vanhulle (2017), pour qui « la lecture n'est pas un simple outil technique, c'est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société ». Cet aspect social est précisé par Babot, M. V., Helman, S., & Pastor, R. (2007), qui, reprenant les théories de Souchon (1997), précisent que la lecture est « la construction d'une relation de communication entre un émetteur et un récepteur à travers un texte ». Ces aspects sont à mettre en lien direct avec les travaux de Vigotsky pour qui « Lire » et « Écrire » représentent avant tout une action sociale (Brossard, 2004).

Au vu de ces différentes définitions, il semble alors intéressant de préciser ce qu'est un lecteur.

1.2. Être lecteur.

Nous pouvons lire dans l'introduction de la plateforme « mobilisation en faveur du livre et de la lecture » (<https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>) que l'école « a pour mission de former des lecteurs compétents, mais aussi des lecteurs actifs ayant goût et intérêt pour la lecture sous toutes ses formes et ayant acquis une culture de l'écrit ». Nous pouvons alors nous interroger sur ce qui différencie le lecteur dit « compétent » du lecteur dit « actif »

Dans les documents officiels d'introduction des tests fluences de 6^{ème} rédigés par le MEN (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/6eme/81/4/EV19_C3_Francais_Fluence-comprehension_1308814.pdf), les lecteur dits « fragiles », sont caractérisés par le fait qu' :

ils ne parviennent pas à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots . Or il est avéré qu'un décodage insuffisamment automatisé nuit à la précision et la vitesse de lecture et, par la suite, à la compréhension des supports écrits.

Par opposition au lecteur fragile, nous comprenons donc, selon les directives ministérielles, que le lecteur compétent est un lecteur capable de déchiffrer un texte de

façon fluide et de le comprendre. Dans cette notion de « de lecteur compétent », les aspects culturels et sociaux inhérents à la lecture sont absents.

Aussi, la notion de lecteur « actif » élargit cette définition de lecteur. Le lecteur « actif » n'est plus qu'un simple déchiffreur qui donne du sens à ce qui lui est demandé de lire. Le lecteur est alors acteur de ce qu'il lit. Il lit par plaisir et par intérêt.

Cette expression de « lecteur actif » fait écho à celle de « sujet lecteur ». Cette notion a été développée par de nombreux chercheurs, notamment Annie Rouxel (2005) qui insiste sur l'importance de considérer le lecteur en tant que sujet :

Il convient d'instituer la subjectivité du lecteur (dans la conscience même de ses limites), et cela n'est possible que si l'on n'esquive pas la dimension éthique et anthropologique de la littérature, car c'est à cette condition que la lecture devient une expérience humaine aux forts enjeux symboliques » (Rouxel citée par Frier, 2006 : 26).

Le « sujet » associé directement au terme de « lecteur » révèle la dimension citoyenne, réflexive et subjective du lecteur. Par cette notion de sujet lecteur on accorde « une importance au statut du lecteur, à son point de vue, à sa subjectivité » (Frier. 2006 : 24). Selon Catherine Frier (ibid), cette subjectivité est centrale car le processus d'élaboration du sens prend racine dans l'expérience du sujet.

Il paraît d'autant plus nécessaire de s'attacher à cette notion de sujet lecteur dans le travail de recherche qui nous intéresse. Un élève d'UPE2A dont le parcours de vie et l'expérience scolaire est éloignée du système français devra nécessairement être considéré en tant que sujet pour s'approprier des textes littéraires proposés dans un collège français afin de leur donner du sens.

2. Apprendre à lire.

2.1. Lire et écrire en Français Langue Maternelle.

La lecture, grande cause nationale du gouvernement en 2022, se veut être au cœur des apprentissages des nouveaux programmes du Ministère de l'Éducation Nationale. Plusieurs axes sont développés répondant pour certaines aux préconisations de Goigoux (2003). En effet, si aucune méthode n'est mise en avant, si le tout syllabique (assemblage de syllabes pour former les mots) ou le tout global (partir du texte ou de la production d'écrit pour apprendre à lire) ont été décriés, Goigoux liste un apprentissage de la lecture faite à travers 4 composantes auxquelles nous nous référerons dans ce travail de recherche.

La première est « l'identification et la production des mots », la seconde « la compréhension de texte », la troisième « la production de textes » et la 4^{ème}, « l'acculturation à l'écrit » (Goigoux, 2003 : 2). Ces 4 composantes travaillées en synergie permettraient à l'élève de devenir lecteur.

Néanmoins, aujourd'hui, les grandes orientations du MEN (<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.html>) se répartissent sur trois axes principaux :

- La « fluence ». Elle occupe une place prépondérante. Il s'agit de commencer l'apprentissage de la lecture au CP par des « exercices répétés de décodages » (<https://eduscol.education.fr/media/1508/download>). Les élèves appréhendent donc la lecture dans sa dimension alphabétique en appliquant le principe de correspondance grapho-phonologique de façon systématique. L'enjeu étant d'aboutir à la fin du cours préparatoire à « une automatisation des procédures de décodage » .

- La compréhension doit être travaillée en parallèle de tout texte lu, du cours préparatoire à la fin du cycle 3. Les textes auxquels les élèves sont confrontés doivent être de plus en plus « riches » et « diversifiés » avec un travail sur le vocabulaire en complément. Cette démarche correspond à la deuxième composante préconisée par Goigoux.

- La production écrite est également travaillée en parallèle de toute activité de lecture du Cours préparatoire à la fin du cycle 3. Elle fait l'objet d'un enseignement « soutenu » au CM2. Elle est néanmoins moins systématisée que le travail de décodage et de lecture à voix haute et concerne principalement les élèves de cycle 3.

On remarque également que l'acculturation passe à un plan secondaire. Le MEN l'évoque tout de même. En effet, il préconise de « développer l'intérêt pour la lecture » (choix de livres qui intéressent les élèves, diversification des supports écrits) <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference> , d'« offrir aux élèves des espaces et des temps de lecture » (enrichir les bibliothèques d'école, mettre en place des quarts-d 'heure de lecture etc.), ou encore de « partager la lecture et le plaisir de lire » (concours, manifestations de lectures etc.). Néanmoins, c'est surtout la lecture autonome qui est mise ici en avant. Pour le MEN, le goût de la lecture ne peut s'initier que si l'élève lit de manière fluide. La nécessité d'arriver à décoder avant toute activité de

lecture est encore une fois rappelée lorsqu'il est question d'acculturation. C'est la raison pour laquelle les concours et manifestations pour initier le plaisir de lire recommandés, concernent majoritairement les élèves de fin de cycle 3 et les lycéens. Si le MEN parle d'enrichissement des bibliothèques d'écoles, celle-ci ne concerne que les écoles éloignées d'une bibliothèque municipale. En 2018, 1500 écoles seulement, sur les 44 368 écoles maternelles et primaires que l'on compte en France, ont été enrichies de 300 000 ouvrages. Ce chiffre se traduit donc par l'ajout de 200 livres par école concernée. On comprend alors que l'acculturation n'est pas la priorité du Ministère de l'Education Nationale. La négligence de cette composante s'oppose donc aux préconisations de Goigoux (2004). L'importance de l'acculturation pour apprendre à lire est recommandée par d'autres travaux de didacticiens de l'écrit, notamment Frier (2006) ou encore Chauveau (2011), pour qui l'apprentissage de la lecture passe par une appropriation et une compréhension des pratiques sociales et culturelles de la lecture. Gérard Chauveau préconise également la mise en place d'un projet de lecteur pour un meilleur apprentissage de la lecture. Nous prenons le parti dans ce travail d'attribuer une place importante à l'acculturation dans notre démarche d'enseignement de la lecture comme préconisée par les chercheurs cités. Cette composante nous paraît d'autant plus pertinente à mettre en œuvre avec des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France, dont la culture du pays d'origine est, pour certains, éloignée de la culture de l'écrit.

Il semble par ailleurs, dans le contexte qui nous concerne, important de s'interroger sur la méthodologie du MEN s'adresse à des enfants très jeunes, qui sont souvent des locuteurs francophones, et dont l'acquisition du principe alphabétique a été amorcé en maternelle ou dans un contexte familial (Rafoni, 2017). Notre contexte touche des adolescents, allophones, ayant pour certains peu ou pas d'expériences à l'écrit et dont l'acculturation est à construire à l'école.

Si le tâtonnement phonologique est activé par la production vocale dans beaucoup de manuels de CP, cette démarche semble inadaptée pour un public EANA en UPE2A collège. Le lexique est insuffisant, la syntaxe est limitée, le système phonologique est instable (Rafoni, 2017). Il semble donc nécessaire de s'intéresser aux recherches liées à la particularité de l'apprentissage de la lecture en Français Langue Seconde.

2.2. L'apprentissage de la lecture en FLS

Jean Charles Rafoni dans son ouvrage « apprendre à lire en français langue seconde » publié en 2017, met en garde les enseignants qui suivraient les théories d'apprentissage de la lecture fondée sur la lecture dite « fonctionnelle » (lire des supports rencontrés dans la vie de tous les jours). Il considère qu'un enfant allophone ne pourra donner sens à quelque lecture s'il ne perçoit pas dans un premier temps « la fonction essentielle » de l'écrit qui est de « reproduire un langage parlé », car « lire c'est parler et entendre en même temps ». (Rafoni, 2017 : 184). Il fait ici référence aux enfants allophones scolarisés en école primaire, mais nous pouvons établir un lien avec les collégiens allophones non scolarisés antérieurement ou en difficultés. Il précise que « ce n'est que lorsque le système commencera à être automatisé, que l'élève, devenu lecteur, pourra s'investir dans l'au-delà ou « l'en-deçà » du texte à lire » (2017 : 185).

De plus, avec des enfants non-francophones, il est nécessaire de passer par « l'articulation vocale » pour reconnaître des mots écrits. Il faut passer par le « dire » pour pouvoir « lire ». Une certaine maîtrise du français est donc nécessaire avant de pouvoir y accéder.

Jean-Charles Rafoni propose ainsi de passer par trois phases successives :

La première est le « tâtonnement phonologique » qui consiste à identifier les unités sonores de la langue (syllabes, rimes), puis, associer un phonème avec une trace graphique stable. Suivant la langue de l'élève, certains phonèmes ne seront pas reconnus. Il est donc important d'attendre que « la langue s'installe chez les élèves » avant de les travailler. Nous pouvons ici trouver un lien avec la méthode Borel-Maisonny (utilisée par l'enseignante de la classe concernée) dont la démarche consiste à associer un geste à un son. Cette méthode permet également d'appréhender les unités sonores de la langue.

La deuxième phase est « l'adressage vocal » qui consiste à repérer un mot qui aura été « dit » par l'enseignant. L'élève sera amené à identifier des « oppositions pertinentes » à la fois dans les graphèmes et phonèmes. Cette démarche permet l'entrée dans la conscience grapho-phonologique. Notons qu'il est important de s'assurer que l'élève ait acquis oralement le lexique utilisé.

La troisième phase est « la lecture dialoguée ». Après les compétences acquises en « tâtonnement phonologique » et en « anticipation sémantico-linguistique », l'élève peut commencer à lire à voix haute. A partir d'un contexte qui lui permettra d'anticiper au mieux ce qu'il sera amené à lire, l'élève avec l'aide de l'adulte devra « dire » ce qu'il « voit ». La présence de l'adulte est essentielle au vu de la difficulté de l'exercice. Son étayage et sa médiation permettent à l'élève de ne pas être découragé devant cette tâche

complexe. Les recours aux phases d'adressage vocal ou de tâtonnement phonologique doivent être effectués devant chaque difficulté.

C'est à partir de cette phase que, selon Jean-Charles Rafoni, les démarches d'acculturation peuvent commencer.

3. L'engagement des élèves pour apprendre à lire : une nécessité.

3.1. La nécessité de s'engager pour apprendre à lire : Résultats de l'enquête du Programme International pour le Suivi des acquis des Elèves.

Nous nous focaliserons ici sur Le Programme International pour le Suivi et les Acquis des Elèves (désormais PISA) effectuée en 2009 : « apprendre à apprendre, les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves ». Cette enquête consistait à évaluer, entre autres, la corrélation entre l'engagement des élèves et leurs résultats en compréhension de lecture.

Pour l'OCDE (2011), l'engagement en lecture recouvre différents aspects :

- l'intérêt portée à la lecture.
- le plaisir de lire.
- la dimension sociale attribuée à la lecture.
- les pratiques et les habitudes de lecture.

Les conclusions de l'enquête sont sans équivoque quel que soit le pays de l'OCDE (2011 : 101) : « plus les élèves prennent plaisir à lire, plus ils lisent par plaisir – sur papier et en ligne –, et plus ils sont performants en compréhension de l'écrit ». L'engagement est donc un critère essentiel pour former des élèves lecteurs.

Cette enquête relève néanmoins des inégalités face à l'engagement des élèves. Les élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les garçons prennent moins plaisir à lire. De plus il a été relevé que plus d'un tiers des élèves des pays de l'OCDE ne prennent pas plaisir à lire. Si la corrélation entre la lecture de livres de fiction et les performances en compréhension de l'écrit est établie, procéder en imposant à des élèves la lecture d'un livre de fiction avant de leur proposer des textes plus simples mais qu'ils jugeraient plus intéressants est inefficace. C'est pourtant cette démarche qui est actuellement mise en place dans le secondaire. En effet, dans le cycle 4, un certain nombre d'œuvres littéraires doivent être étudiées sans différenciation réfléchie. C'est pourtant en habituant l'élève à prendre plaisir à lire que la lecture d'œuvres plus complexes pourra s'effectuer et être pertinente.

Dans ses conclusions, le programme recommande donc fortement de développer différentes approches, aussi bien dans le milieu scolaire que familial, pour engager davantage tous les élèves dans la lecture. Il propose une liste succincte d'activités engageantes : rendre facilement accessibles des textes de natures variées, organiser des clubs de lecture, surfer sur internet de manière autonome sous la supervision d'un adulte, proposer la lecture de magazines et de journaux prisés par les adolescents qui lisent par plaisir.

Il semble approprié de s'intéresser de façon plus approfondie aux dispositifs engageants liés à l'apprentissage de la lecture. Grambell (1996) a listé six facteurs de motivation dans la lecture (cité dans Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2017 : 10) :

- Un enseignant, « modèle explicite de lecteur ».
- Une classe riche en livres.
- choisir soi-même ses livres.
- se sentir appartenir à une communauté de lecteurs.
- concours, récompenses pour motiver les lectures.

Ces facteurs renvoient directement aux notions d'acculturation et de médiation qui ont été développées par les recherches en apprentissage de la lecture. Nous consacrerons les deux chapitres suivants à développer ces deux notions et les dispositifs qui leurs sont associés. Il convient néanmoins de s'intéresser en amont à la pédagogie de projet qui a prouvé son efficacité vis-à-vis de l'engagement des élèves.

3.2. . La pédagogie de projet, une démarche engageante.

La pédagogie de projet est née au XIXème siècle avec le concept « learning by doing » initié par Dewey. Elle a été reprise par les mouvements de l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori) avant d'apparaître dans les textes officiels de l'éducation nationale en 1970. Il s'agit depuis de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, un moyen de lutter contre l'échec scolaires notamment (Le Cor, 2012). Cette démarche renvoie également à la notion de littéracie. En effet, Cette dernière est définie par comme étant « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la

société, accomplir ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel ». (OCDE, 2016)

Cette pédagogie est toujours d'actualité dans les pratiques enseignantes. Le portail académique de la circonscription ASH80 (http://ash.dsden80.acamiens.fr/IMG/pdf/notice_document_cadre_projet_peda.pdf) a mis en exergue la pertinence d'utiliser une telle pratique en classe. Selon cette circonscription, la pédagogie de projet permet :

- d'associer l'élève à ses apprentissages.
- de motiver les élèves par l'aboutissement d'une réalisation concrète.
- de développer de nombreuses compétences des programmes inhérentes aux besoins des élèves.
- d'acquérir des savoirs, des savoirs-faires et des savoir être.

L'engagement de l'élève est alors central. De plus, outre les textes officiels du MEN, cette pratique pédagogie est reprise par le CECRL (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>). Ce dernier la situe de façon centrale dans la démarche actionnelle. Elle lui attribue notamment une dimension culturelle qui a toute sa place en classe de langue. Emilie Perrichon (2009) précise en effet que la réalisation d'un projet permet de développer une culture d'actions communes. C'est aussi l'occasion pour les apprenants d'exprimer des éléments culturels liées à leur « culture d'action » (2009 : 96).

La pédagogie de projet a donc toute sa place en UPE2A collège. Aussi après avoir précisé l'intérêt de la mise en place de projets acculturants, nous développerons plus spécifiquement la pertinence d'un projet de lecture à voix haute dans le dispositif qui nous intéresse.

Chapitre 5. Acculturation à l'écrit et lieux d'acculturation

1. Acculturation : définitions.

1.1. Approche anthropologique de l'acculturation.

Comme le rappelle Cécilia Courbot (2000), la notion d'acculturation a vu le jour dans le milieu anthropologue anglo-saxon au 19ème siècle. Cette notion a commencé à se généraliser dans les années 50-60 en science de la société. Elle a suscité de nombreuses

« controverses » et sa définition continue de questionner. Ce terme est même parfois « évité » car trop « connoté », on lui préfère ainsi parfois les termes d'interactions culturelles. Alors qu'elle était restreinte dans un premier temps à la rencontre entre deux cultures se produisant dans un contexte colonial, ce terme était surtout employé pour justifier les méthodes dites de « civilisation » d'une « race supérieure » sur une autre en imposant un système « déculturant » plutôt que « culturant ». Ce terme d'acculturation peut donc faire apparaître des relations de populations dominantes et de populations dominées.

Aujourd'hui c'est la question de l'immigration qui suscite l'utilisation de ce terme et qui a engendré de nouvelles polémiques liées aux notions d'assimilation et d'intégration. Les définitions des différents dictionnaires peuvent également nous amener à nous questionner sur l'utilisation des termes et des concepts d'assimilation et de modification de modèle culturel. Ainsi, le Robert en ligne 2021, définit l'acculturation comme étant un « processus par lequel une personne ou un groupe assimile une culture étrangère à la sienne. ». De son côté, le Larousse 2022 en ligne, définit la notion comme suit : « Modification des modèles culturels de base de deux ou plusieurs groupes d'individus, de deux ou plusieurs ethnies distinctes, résultant du contact direct et continu de leurs cultures différentes. ».

Aussi, Cécilia Courbot (2000 : 129) conclut son article en citant les travaux de Sélim Abou :

Utiliser le terme d'acculturation, c'est engager une réflexion, en aucun cas conclure sur l'interprétation d'une évolution culturelle [...]. La compréhension, elle, dépend en définitive des qualités de l'intelligence et du cœur : comprendre le phénomène de l'acculturation, c'est parvenir à intuitionner dans l'Autre, quel qu'il soit, un autre Soi-Même.

On peut associer cette définition avec les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront ».

1.2. L'Acculturation à l'écrit.

Ce terme a été élargi à différents domaines, notamment la didactique de l'écrit. « L'acculturation à l'écrit » telle qu'elle a été définie par Goigoux (2004 : 38) consiste en un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». Il ne s'agit alors pas de renoncer ou de modifier une quelconque culture mais de s'approprier un élément culturel pour se construire en tant que sujet. Aussi, il ajoute qu'« il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite » (ibid : 38).

L'étude Lire Ecrire CP (2017), qui s'est intéressée aux pratiques pédagogiques des enseignants, permet de décrire les différentes dimensions de ce processus :

- une « dimension littéraire » avec la découverte de textes littéraires dès la maternelle.
- une « dimension culturelle et anthropologique » qui permet aux enfants de « s'ouvrir sur le monde ».
- une « dimension psycho affective » qui permet aux enfants de s'approprier les textes par leur subjectivité.
- une « dimension sociale et collective » en intégrant une communauté de lecteurs et créant des habitudes de lecture.
- une « dimension cognitive » : « on apprend à penser par et pour l'écrit ».

Ces travaux mettent en évidence l'impact bénéfique des pratiques pédagogiques acculturantes sur la progression des élèves. Ainsi cette étude montre la forte corrélation entre acculturation et réussite scolaire dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire (Tiré, Miguel Addisu, & Frier, 2017 : 4). Aussi, si, comme nous l'évoquerons dans la partie suivante, l'acculturation à l'écrit au sein du milieu familial conditionne fortement les premières expériences de l'enfant dans ce domaine, les gestes acculturants de l'enseignant sont également déterminants pour former des élèves lecteurs, et en particulier les élèves issus des milieux défavorisés.

L'acculturation à l'écrit en contexte scolaire permettrait ainsi de réduire les inégalités sociales. S'il est complexe de qualifier ces pratiques acculturantes, Tiré, Miguel Addisu, & Frier (2017 : 5) ont établi les catégories de pratiques acculturantes à l'écrit suivantes:

- « des pratiques qui favorisent l’immersion narrative en lecture et en écriture en s’appuyant sur les échanges oraux et/ou en situation de production de texte. »

- « des pratiques susceptibles de favoriser des habitudes individuelles par l’incitation à manipuler fréquemment les outils de l’écrit, à fréquenter les lieux dédiés aux pratiques sociales de l’écrit, (coin-lecture, bibliothèque, etc.), à partager ses lectures, à les insérer dans un projet plus global, au sein de la classe ou en lien avec d’autres acteurs sociaux (journal scolaire, participation à un concours, musée, etc.) ».

- « des pratiques susceptibles de favoriser la découverte des genres et des discours, elles enseignent par l’explicitation et l’institutionnalisation des savoirs les normes discursives de textes écrits (à partir d’une poésie récitée, d’une recette de cuisine, d’un conte, etc.) ».

2. L’acculturation à travers les « passeurs de lecture »¹.

Différents médiateurs permettent de favoriser l’accès à la lecture des enfants. Lorsque « L’écoute de la lecture par les parents et par le maître ou la maîtresse contribue à donner le goût des mots, la connaissance et crée le désir de lire par soi-même. » (ONL, 1998) . Nous développerons dans une première partie, la fonction de la famille en tant que « passeurs» de lecture. Puis, nous nous focaliserons sur le rôle « crucial » (Boch, Frier, & Rinck , 2021 : 4) de l’enseignant, en tant que médiateur, pour répondre aux inégalités sociales liées à l’apprentissage de la lecture.

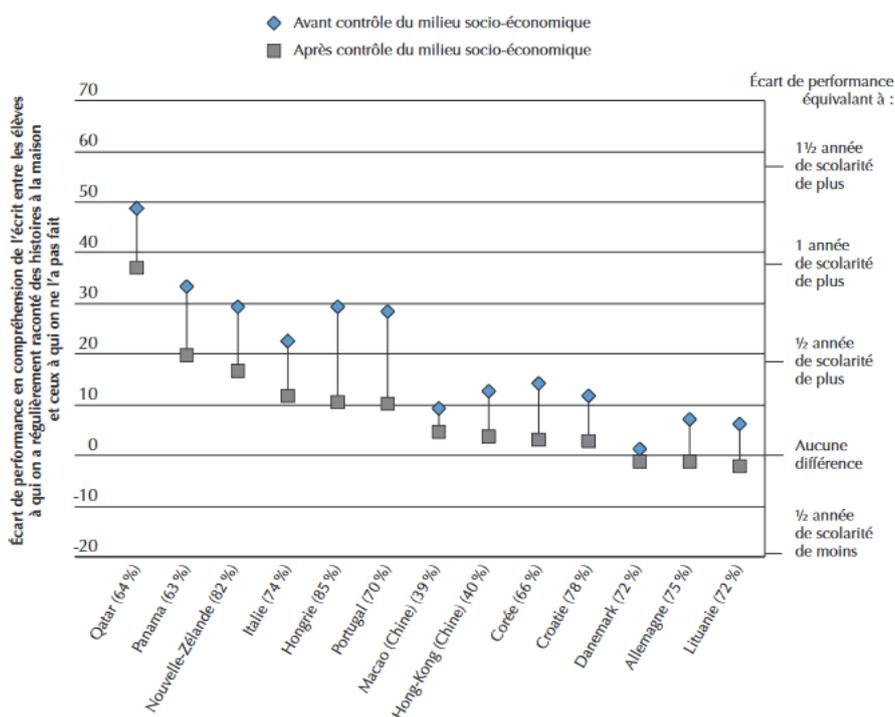
2.1. Le rôle des familles.

Certains élèves ont bénéficié de nombreuses heures de lectures partagées dans leurs contextes familiaux avant même leur entrée en maternelle, contrairement à d’autres enfants, pour qui ce type de démarche ne faisait pas partie des habitudes familiales (Frier, 2006). On peut alors se demander si cet écart participe à creuser des inégalités entre les élèves avant même leurs premiers pas à l’école. L’enquête PISA : « Lisons-leur une histoire ! : Le facteur parental dans l’éducation » effectuée en 2009, montre que l’engagement parental dans la lecture a un impact direct sur la réussite de l’élève dans ce domaine. Lorsqu’un parent valorise la lecture, les élèves font preuve « d’une meilleure capacité à lire », de plus « les enfants de parents qui lisent et aiment lire pour leur plaisir s’approprient l’intérêt de ces derniers pour la lecture et aiment également lire eux-mêmes » (OCDE 2012 : 13). L’OCDE précise alors que c’est l’appréhension des mots en contexte

¹¹ Ce terme fait référence au titre de l’ouvrage collectif dirigé par Catherine Frier « Passeurs de lecture » publié en 2006.

(chanter des chansons, lire des livres) qui est la plus corrélée avec la réussite des élèves en lecture. Les jeux décontextualisés pour reconnaître l'alphabet par exemple, n'ont pas d'impact significatifs sur la réussite de l'élève. L'écart de performance en compréhension de lecture pour un élève de 15 ans, quel que soit le milieu socio-économique auquel il appartient, à qui on a fait la lecture en primaire est très significatif, voire déterminant dans certains pays (Nouvelle Zélande, Allemagne).

Les jeunes de 15 ans auxquels leurs parents ont raconté des histoires quand ils étaient jeunes sont de meilleurs lecteurs



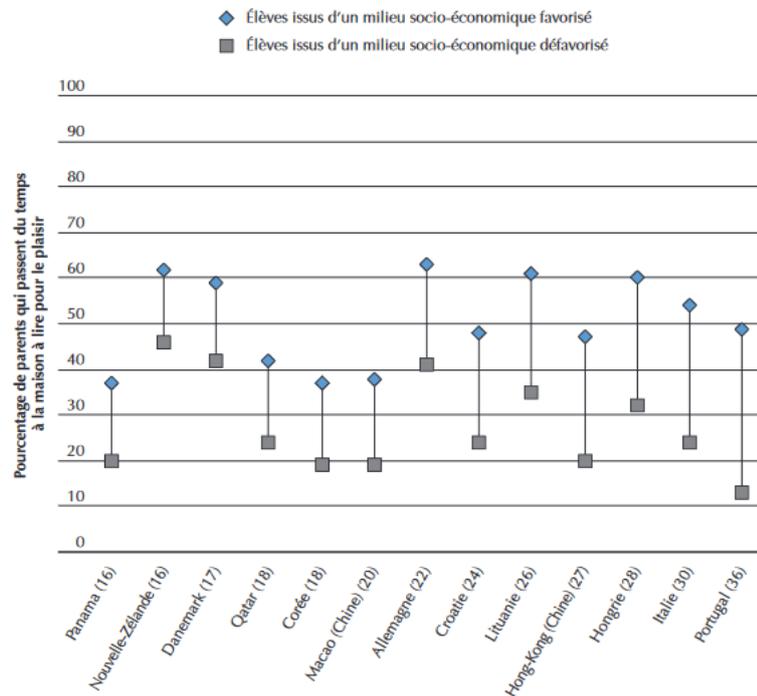
Remarque : le pourcentage de parents déclarant avoir raconté des histoires à leur enfant à la maison durant sa première année du primaire est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.
 Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

Figure 8 : Adolescents de 15 ans qui ont bénéficié d'histoires racontées par leurs parents. Source : Enquête Pisa (OCDE 2012).

Notons néanmoins que la lecture partagée, suivant la façon dont elle est pratiquée, est plus ou moins efficace. En effet, la lecture partagée a pour objectif premier de rendre l'enfant autonome dans sa lecture. Il est donc important de lui laisser la liberté d'interpréter le texte lu suivant son propre ressenti. (Frier, 2006).

Un autre point important révélée par cette enquête est que les enfants issus de milieux défavorisés, bénéficient moins de la transmission du « plaisir de lire » que ceux issus de milieux favorisés.

**Souvent, les élèves défavorisés ont autour d'eux moins d'adultes
qui leur donnent envie de lire**



*Remarque : l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés qui passent du temps à la maison à lire pour leur plaisir est indiqué entre parenthèses après le nom du pays ou de l'économie.
Les pays/économies sont classés par ordre croissant de l'écart entre les pourcentages de parents socio-économiquement favorisés et défavorisés qui passent du temps à la maison à lire pour leur plaisir.*

Figure 9 : Parents qui passent du temps à la maison à lire pour le plaisir. Source : Enquête PISA (OCDE, 2012).

Ce constat nous amène alors à questionner le rôle de l'école en général et plus précisément celui de l'enseignant pour pallier cet écart de performance dû à des considérations sociales et économiques.

2.2. Les enseignants, passeurs de lecture.

Si la lecture autonome est favorisée par la fréquentation de la littérature de jeunesse dans le cadre des lectures partagées en contexte familial, les enseignants jouent un rôle décisif en termes de médiation culturelle à la pratique de la lecture. (Boch, Frier, & Rinck., 2021 : 10).

L'enseignant aurait donc un rôle essentiel en tant que « passeur de lecture ». Comment remplir cette fonction ? Quels leviers actionner ? Quels outils utiliser ? Dans ses recommandations, l'enquête PISA incite les enseignants à « développer l'habitude de lire chez les jeunes enfants ». Ces habitudes de lectures peuvent se construire à travers la

fréquentation des lieux destinés à la lecture dans le contexte scolaire. Elles peuvent également se faire par l'intermédiaire d'autres dispositifs pédagogiques. Nous nous attarderons ici sur les pratiques liées aux séances de lectures offertes effectuées par les enseignants. L'enquête réalisée par Catherine Frier et Anne Vadcar (2016) a mis en évidence des gestes d'enseignants propices à la transmission du plaisir de lire. Elle a différencié des classes dites « class + » où les résultats des élèves étaient satisfaisants et des « class - », où les pratiques enseignantes sont moins performantes. Aussi, de nombreux critères communs aux class + ont été relevés :

-La ritualisation des lectures offertes permet aux élèves de se « forger une identité de lecteur » et d'« intégrer la communauté de lecteur » (ibid : 3). Cette ritualisation est organisée en trois temps dans les classes + :

*un temps de préparation de courte durée (elle représenterait 10 % du temps total de la séance)

*un temps de lecture, souvent fluide avec peu d'interactions durant la lecture.

*un temps d'interaction après la séance.

-L'espace dédiée à la lecture offerte se déroule principalement dans un coin lecture ou un espace regroupement.

-Les gestualité des enseignants pour marquer le début et la fin d'un texte est clairement signifiée. Ils pointent le texte et les élèves. Et la manipulation du livre est « respectueuse », presque « délicate ».

Ces critères de l'agir professoral sont nécessaires à la fois pour la transmission du « plaisir de lire » mais aussi pour la compréhension du texte lu. C'est la troisième étape du rituel de lecture offerte qui permet de valider ou non les interprétations des élèves. Cette étape nous intéresse particulièrement avec des EANA scolarisées en collège. C'est pourquoi nous développerons ce point dans la partie suivante.

2.3. Les interactions entre pairs après une lecture offerte.

L'étude menée par Frier et Vadcar (2016) montre que les interactions dans les class + à la suite d'une lecture offerte, portent essentiellement sur la reformulation, la compréhension et l'interprétation. Elle se fait en suivant la trame narrative du récit et en décrivant l'intention des personnages. Le maître guide et étaye les interventions des élèves.

Les interactions portent peu sur les aspects lexicaux. Ce dernier critère est important à noter. Nous pourrions être amenés, face à des élèves allophones, à guider fortement l'interprétation du récit en se focalisant sur l'aspect lexical, et laisser peu de place à la propre subjectivité de l'élève. Or, les discussions qui ont lieu à la suite d'une lecture offerte, lorsqu'elles suivent le scénario pédagogique des class +, font émerger une pluralité d'interprétations qui donnent ainsi lieu à des interactions favorisant la construction du sujet lecteur (Sauvaire, 2017). L'élève pourra « proposer, reformuler, confronter plusieurs interprétations au fur et à mesure qu'il dialogue avec ses pairs et l'enseignant » (Sauvaire, 2017 : 300).

Tous les élèves ne sont pas au même niveau d'interprétation et de réflexivité. Suite à son enquête, Sauvaire (2017 : 3) décrit 4 degrés de réflexivité et de capacité interprétative :

- « Degré 1 : l'élève identifie et reformule ses interprétations ou celles d'autrui. »
- « Degré 2 : l'élève explique et justifie ses interprétations, il identifie les ressources et stratégies qu'il a mobilisées. »
- « Degré 3 : l'élève compare et évalue plusieurs interprétations formulées successivement par lui-même ou en interaction avec ses pairs ou l'enseignant ».
- « Degré 4 : L'élève généralise, voir conceptualise le processus interprétatif en tant que tel, notamment en analysant le rôle d'autrui dans la production de diverses interprétations et dans la compréhension de soi-même comme sujet-lecteur. »

L'enquête révèle que ces degrés de réflexivité ne sont pas figés. Ils évoluent au fur et à mesure des séances. Le rôle des pairs dans les discussions et la fréquence des débats interprétatifs permettent aux élèves de développer leurs capacités interprétatives.

Après avoir décrit l'importance des médiateurs et des lectures partagées et offertes, nous nous intéresserons maintenant aux lieux d'acculturation, dont le rôle est important dans la construction du sujet lecteur.

3. Les lieux d'acculturation à l'écrit.

Il est indéniable que la question du livre dans le monde adolescent est « fragilisée » dans notre société. Les adolescents d'aujourd'hui sont des « digital native » pour reprendre le terme de Marc Prensky, cité par Sylvie Octobre (2009 : 2). Baignées depuis l'enfance dans un environnement médiatique, « les générations successives sont de moins en moins

lectrices de livres, alors que d'autres formes de lecture s'y substituent, modifiant le modèle implicite qui a été celui de la lecture linéaire, littéraire. » (Octobre, 2009 : 4). De plus, si l'on considère tous les âges d'une population donnée, ce sont les adolescents qui s'avèrent être les plus « connectés », les plus « consommateurs » passant un temps quotidien moyen devant l'écran de 5 à 6 heures (selon les résultats de l'étude ESTEBAN en 2014 (<https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/nutrition-et-activite-physique/articles/les-resultats-de-l-etude-esteban-2014-2015>)).

Face à cette « crise » (Payen, 2011), les établissements du livre sont dans l'obligation de s'adapter, d'innover, donc de créer une place pour le numérique. Notons que durant les deux dernières décennies, de nombreux questionnements et réinventions du CDI sont mis sur la table (*learning centers*, 3C..), accompagnés de polémiques autour des missions des professeurs documentalistes. Même si ce point serait intéressant à développer et à interroger, nous nous focaliserons dans ce mémoire sur la participation d'un tel lieu dans la formation d'élèves lecteurs.

3.1. Le Centre de Documentation et d'Information.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la fréquentation des lieux d'acculturation est nécessaire à la formation d'élèves lecteurs. Le centre de documentation et d'information (désormais CDI) situé au sein d'un établissement en fait partie. En effet, « le CDI des collèges et lycées occupe une place privilégiée pour susciter et entretenir les goûts et orientations de lectures des jeunes, garçons et filles, « grands » et surtout « petits » lecteurs. » (Perier, 2007 : 14).

Les missions des documentalistes sont nombreuses : « l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », « l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition », « l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel » (Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017). Le rôle de médiateur, de « passeur de lecture » du professeur documentaliste est donc central. Aussi, Le CDI occupe aujourd'hui plusieurs fonctions :

- C'est un lieu de culture. Il propose des ressources variées (romans, théâtre, contes, bandes dessinées, magazines, albums, livres documentaires, livres en langues étrangères...).

- C'est un espace de travail où l'élève peut consulter des documents, effectuer des recherches documentaires à partir d'outils numériques à disposition ou de livres documentaires. Il peut également venir travailler au CDI dans un contexte de classe, lors de séances pédagogiques en collaboration entre l'enseignant et le professeur documentaliste.
- C'est aussi un lieu d'information sur l'orientation et les métiers.
- C'est un espace d'ouverture culturelle (expositions, manifestations, semaine de la presse, concours, etc.).

Yolande Mauri (2011 : 3) explique également que les CDI sont des « Espaces matériels et symboliques » ainsi que des « des espaces sociaux, lieux de contacts et d'expériences ». Cette multitude de fonctions témoigne donc des bénéfices d'appropriation de ce lieu pour la mise en place de démarches acculturantes.

Perier note cependant dans son enquête de 2007 sur « La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées » des disparités de fréquentation en fonction :

- de l'âge des adolescents. Selon l'enquête réalisée, 60 % des élèves de 6^{ème} vont au CDI au moins une fois par semaine alors que 30% seulement des élèves de 3^{ème} le fréquentent de façon hebdomadaire. Perier (2007 : 11) explique cet écart par le fait qu' « au fil des années de collège, les adolescents puisent sensiblement moins dans l'offre des CDI au profit de ce qu'ils échangent entre pairs, et surtout de ce qu'ils acquièrent individuellement à leur domicile ou sous forme d'achats. ».
- du genre des élèves. Il note une différence notable de fréquentation entre les filles et les garçons, les filles étant beaucoup plus « emprunteuses » que les garçons.
- du niveau de lecture. Les bons lecteurs empruntent plus que les petits lecteurs.

L'enquête révèle également que le CDI se différencie de la médiathèque publique sur plusieurs points. Il est « moins discriminant tant pour l'accès qu'en termes d'approvisionnement en lectures » (ibid : 14). Le CDI permet d'emprunter des ouvrages gratuitement. Il est facilement accessible car situé au sein même d'un établissement scolaire. Il est ouvert pendant les temps de pauses (pause méridiennes, heures d'étude,

récréations). Ces caractéristiques permettent de répondre aux inégalités sociales. Aussi, « Sa fréquentation régulière à l'initiative des élèves (sans leur classe) est moins dépendante de l'appartenance sociale (approchée ici par la position socio-professionnelle de la mère) puisque les enfants avec un parent ouvrier en profitent tout autant que ceux de parent cadre » (ibid : 11).

Nous pouvons alors souligner l'importance de ce dernier point pour des élèves d'UPE2A qui peuvent faire face à de nombreuses difficultés pour une inscription en médiathèque publique (fournir les papiers nécessaires, payer les frais d'inscriptions, parents éloignés de la culture du livre etc.). Le CDI semble donc être un lieu privilégié d'acculturation pour « tous », notamment les EANA.

3.2. Les médiathèques

La médiathèque est un autre lieu d'acculturation à l'écrit. C'est généralement un établissement public qui propose le prêt et l'accès à des documents variés. Il propose à la fois des documents papiers (livres, magazines, journaux), des supports numériques, des dvd et des cd. Sa mission est « d'apporter aux publics des outils de compréhension du monde contemporain, des repères qui permettront le développement de la pensée critique et de la citoyenneté » (Payen, 2011 : 1). Les fonctions qui lui sont attribuées par le manifeste de l'Unesco sont proches de celles du CDI, à savoir :

« Créer et renforcer l'habitude de lire chez les enfants [...] soutenir à la fois l'auto-formation ainsi que l'enseignement conventionnel à tous les niveaux [...] développer le sens du patrimoine culturel, le goût des arts, des réalisations et des innovations scientifiques ; développer le dialogue interculturel et favoriser la diversité culturelle [...] (UNESCO, 1994) ».

En ce qui concerne le sujet qui nous intéresse, le ministère de la culture précise que c'est « un espace important pour l'insertion sociale via le développement de fonds d'auto-formation, d'auto-apprentissage, et d'initiatives à destination des primo-arrivants ainsi que de construction de soi » (2022). On retrouve un rayonnage de livres en langues étrangères et de manuels d'apprentissage du français. L'accueil de tous les publics et notamment des primo-arrivants fait partie des missions des documentalistes. Ce lieu est donc habilité à accueillir à la fois les élèves EANA mais également leurs parents contrairement au CDI.

La fonction culturelle est également essentielle et les manifestations annuelles proposées par les médiathèques font vivre ce lieu et lui procurent de l'intérêt (Payen,

2011). Si, comme nous l'avons évoqué, la fréquentation du CDI baisse en fonction de l'âge de l'adolescent, ce n'est pas le cas pour les médiathèques. En effet, la fréquentation de ces dernières reste la même sur les quatre années de collège d'un adolescent. En effet, Perier (2007 : 12) remarque que :

en offrant un espace plus libre dans son fonctionnement qui attire à lui des usagers non-inscrits conservant ainsi une forme d'indépendance – plus ouvert dans ses choix de lectures et en partie délivré du marquage scolaire, la bibliothèque apparaît comme un équipement proche et familier, « habité » pour des usages diversifiés, jusqu'à faire localement l'objet d'une appropriation collective devenant un lieu d'appartenance et d'intégration pour les jeunes des quartiers « sensibles » .

Médiathèque et CDI sont donc des lieux propices à l'acculturation des élèves EANA.

Néanmoins, ils se trouvent en dehors de la classe. Il est donc intéressant de se focaliser sur le coin lecture, qui se trouve lui au sein même de la classe.

3.3. Le coin lecture.

Le coin lecture est le dernier lieu d'acculturation à l'écrit que nous allons présenter. La présence d'un coin lecture en classe a montré son efficacité quant à l'apprentissage de la lecture. C'est, pour commencer, un dispositif initié par l'enseignant qui invite les élèves à lire et contribue ainsi à son rôle de « passeur de lecture ». De plus, si l'on considère uniquement la quantité de livres lus par les élèves, Giasson (cité par Frier & Vadcar, 2016) relève que les élèves disposant d'un coin lecture en classe lisent deux fois plus que ceux qui n'en ont pas. Aussi, à travers la manipulation d'ouvrages variés, l'élève pourra « comprendre les finalités et le fonctionnement de la lecture » (Waelput, 2002 : 53).

Le coin lecture offre par ailleurs d'autres aspects qui participent à la formation d'élèves lecteurs. Comme le soulignent Firer et Vadcar (2016) le coin lecture est non seulement un « lieu stratégique d'invitation à la lecture » mais c'est aussi un espace qui participe « à la construction d'habitudes et de postures de lecteurs. » Sa mise en place s'inscrit dans la construction de sujets lecteurs (Bucheton, 2014), suscitant l'envie de lire et offrant un accès facilité « à un espace de retrait ouvrant la porte à l'intériorisation et à la subjectivation de la lecture ». C'est aussi un lieu « de socialisation par le partage d'une culture commune de lecteur, par les livres de références exposés ou l'affichage d'avis des élèves » (Léon, 2003 : 40).

Pour qu'un coin lecture soit réellement efficace il doit répondre à différents paramètres. L'espace en lui-même doit être bien « aménagé », « calme » (Waelput, 2002 : 54), « tranquille », « bien éclairé », confortable, posséder « un tapis ou des sièges » (Giasson 2005 : 15). Waelput (2002) parle de « refuge » et Giasson (2005) d'« intimité ».

Il est surtout important que cet espace soit facilement accessible, supérieur à 2m² et ouvert sur classe (Frier & Vadcar, 2016). La quantité et la disposition des livres proposés sont d'autres paramètres à prendre en considération. Le coin lecture doit contenir au moins 8 livres par élèves (Giasson), et jusqu'à 300 sur l'année (Frier & Vadcar, 2016). Les livres doivent être à hauteur d'enfants, disposés de façon verticale et classés (ibid, 2016). Enfin, l'investissement du coin lecture ne doit pas se faire uniquement sur des moments d'autonomie dans un objectif purement occupationnel.

Des tranches horaires doivent lui être destinées pour susciter l'engagement des élèves. Sa fréquentation doit être individuelle et collective (regroupement pour des lectures à voix haute, investissement du lieu pendant « silence on lit »).

Chapitre 6. La lecture à voix haute d'un album de littérature jeunesse.

Nous avons précédemment décrit l'importance des lectures partagées et lectures offertes des adultes « passeurs de lecture ». Nous nous intéresserons ici au rôle de la lecture à voix haute faite par les élèves eux-mêmes dans leur construction de « lecteur ». Nous développerons ensuite l'intérêt du travail à partir d'un album de littérature jeunesse en UPE2A.

1. Intérêts d'un projet de lecture à voix haute en Unité Pédagogique pour élèves Allophones nouvellement Arrivés.

1.1. Compétences inhérentes à la lecture à voix haute.

. Les compétences scolaires inhérentes à la lecture à voix haute font en effet pleinement parties des programmes scolaires du collège et concernent ainsi directement les élèves d'UPE2A. Elles appartiennent à la composant « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » du socle commun de compétences et de connaissances. Elles ont été détaillées par le Ministère de l'éducation nationale (eduscol (2021) comme suit :

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes. (cycle 4)
- S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. (cycle 4)
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole. (cycle 4)

Lire :

- Lire avec fluidité. (cycle 3)
- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter. (cycle 3)
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. (cycle 3)
- Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome. (cycle 3)

Nous pouvons faire un lien cette liste et les quatre compétences de la lecture à voix hautes retenues par Bregeon (2007), à savoir :

- progresser dans leurs compétences de déchiffrement (effectuer les correspondances écriture-son) ;
- de maîtriser les enchainements de l'écrit relatifs à la ponctuation ;
- de faire correspondre à leur lecture un ton particulier en fonction de la situation ;

- de développer leurs compétences en lecture-compréhension, leur accès au sens de la langue écrite (lien texte-sens), leur interprétation des textes écrits.

La lecture à voix haute permet ainsi de développer des compétences nombreuses dans le domaine de la lecture. Elle est même essentielle pour pouvoir progresser en lecture (Bregeon ? 2007 : 182). En classe de FLE, cette activité est décrite comme étant « riche d'apports, tant au niveau phonétique qu'orthographique, mais aussi en ce qui concerne la rythmique et surtout le rapport entre l'oral et l'écrit » (Defays, Delbart, & Hammami, 2014 : 93). Anne Godard en évoquant la lecture à voix haute de textes littéraires en classe de FLE affirme que :

la répétition orale des textes conduit l'apprenant à enrichir son répertoire linguistique et culturel, en s'imprégnant des phrases à prononcer, et par là, en mémorisant des tournures lexicales et syntaxiques en contexte. (2015 : 233).

Elle ajoute que cette activité conduit les apprenants de classe de FLE à se concentrer sur « la part expressive de l'oral en ôtant le souci d'avoir dans le même temps à produire des énoncés » (2015 : 233). C'est un travail d'autant plus pertinent en UPE2A. En effet, les compétences de déchiffrement, les problématiques liées à la phonétique et celles concernant la prosodie à l'écrit de la langue français ne sont pas travaillées en classe d'inclusion.

Nous pouvons également ajouter que l'intérêt de proposer une telle démarche en classe ne se limite pas à un nombre de compétences travaillés dans le champ disciplinaire du français. La dimension culturelle, sociale et épanouissante que procure une lecture à voix haute dans le cadre d'un projet a été confirmée par les chercheurs. C'est ce que nous développerons dans le point suivant.

1.2. Plaisir de lire et de partager sa lecture.

Lire à voix haute un texte à un auditoire est une source de plaisir. Ros-Dupont (cité par Shreiber, 2017) précise ainsi que « comme le chant, la musique, la danse, le théâtre, ce mode de lecture est une forme d'expression qui satisfait le producteur qui trouve ainsi à se réaliser, à se donner à entendre et/ou à voir ». C'est ainsi une action qui cultive le « goût de lire ». C'est une démarche qui permet également de développer des moments de partage et de devenir à son tour « passeur de lecture » (Frier-Gérard, 2006).

Lorsque cette lecture s'inscrit dans un projet, cette action pédagogique permettra de « Créer, susciter et entretenir le désir et le plaisir de lire en mettant en place des rapports ludiques et affectifs entre l'enfant et l'objet-livre» (Gillig, 1997). Ce sera également l'occasion pour l'apprenti lecteur - ce qui est le cas de plusieurs élèves du dispositif UPE2A collège - de renforcer son « sentiment de compétence à lire » et de développer sa motivation pour apprendre à lire (Gervais, 1997). Par un projet de lecture à voix haute, la réussite de l'élève à lire un album jeunesse à un auditoire pourra également être vécu comme un « aboutissement ». (Frier-Gérard, 2006 : 197). Néanmoins, afin que ce moment devienne une source de satisfaction pour le lecteur, la préparation en amont doit être exigeante. Nous avons répertorié les différentes compétences mises en œuvre dans la partie précédente pour produire une lecture à voix haute satisfaisante. Cette tâche, est à la fois complexe et engageante. Daniel Pennac (1992) écrit à ce propos que « l'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent ». La difficulté est d'autant plus importante pour les élèves NSA, ceux dont la langue maternelle est éloignée du français ou encore les élèves francophones ayant de lourdes difficultés à l'écrit. E. Charmeux (citée par Jahan, 2020) précise par ailleurs que :

la lecture à haute voix est une discipline à part, appartenant à la maîtrise de l'oral prenant appui sur la lecture mais extérieure à elle, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, naturellement second par rapport à la lecture. Il faut avoir lu pour pouvoir lire à haute voix, il faut savoir ce que l'on a compris et ce que l'on veut faire comprendre. Bref, il faut avoir un projet de communication et être capable de le réaliser et c'est ce qu'il faut apprendre.

On peut également citer Estelle Riquois (2019 : 122), qui en évoquant la lecture à voix haute en classe de FLE, affirme que cette activité peut être « stressante » et « difficile » pour les apprenants. La lecture à voix exige « un effort important » et doit donc être pratiquée avec parcimonie. Il est donc de rigueur d'« aider l'élève à préparer sa lecture », mais aussi de le guider dans un choix de lecture « abordable » (Frier-Gérard, 2006 : 197). A cela, Anne Godard ajoute qu'en classe de langue, le texte doit être « adapté au public visé et que son contenu linguistique et socio-cultural présente une pertinence dans la progression de l'apprentissage » (2015 : 233). L'utilisation de l'album de littérature jeunesse comme support de lecture à voix haute semble répondre à ces préconisations. C'est la raison pour laquelle nous développerons l'intérêt de son utilisation dans la partie suivante.

2. Intérêt d'utiliser l'album de littérature jeunesse avec des élèves allophones nouvellement arrivés.

Nous développerons ici l'intérêt d'utiliser l'album jeunesse durant les séances de lecture offertes de l'enseignant. Nous nous intéresserons également à l'avantage de lire ces textes à voix haute.

2.1. L'album jeunesse : une entrée en littérature efficace pour entrer dans la lecture.

La littérature en classe constitue pour certains « la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs » (Giasson citée par Hébert, 2004). La littérature jeunesse fait ainsi partie intégrante des programmes scolaires à l'école, notamment en cycle 1 et 2 depuis 2002. Elle est fondamentale « parce qu'elle introduit à d'autres formes de connaissance, ouvre les portes de l'imaginaire et fait du langage un art » (Crinon & Marin, 2013, cités par Turgeon et al. 2019). Le ministère propose ainsi Plus de 300 œuvres de littérature jeunesse qui peuvent être exploitées par cycle. Elles sont à la fois patrimoniales (les œuvres de référence tombées dans le domaine public), classiques (œuvres plus récentes souvent étudiées et rééditées) ou contemporaines. Elles permettent l'accès à une première culture littéraire par la découverte de la langue et la fréquentation régulière d'œuvres choisies (MEN, 2021). Alors que le ministère de l'éducation nationale recommande une utilisation quotidienne de l'objet livre en maternelle, sa fréquence d'utilisation n'est pas spécifiée pour les autres cycles, notamment le cycle 4.

Dans les listes d'ouvrages de littérature jeunesse mises à disposition par le MEN, on retrouve différents genres de textes : théâtre, conte, romans, bande-dessinée et album. Ce dernier a une place prépondérante dans les œuvres référencées au cycle 1. C'est en effet un genre littéraire qui « postule et aide à construire un lecteur cultivé, expert, un véritable lecteur de littérature » (Escarpit *et al*, 2008 cité par Tugeron et al, 2019). Les documents Eduscols relatifs à la littérature en maternelle parlent même d'un objet qui permet la « conquête » de la lecture. L'album de littérature jeunesse est néanmoins de moins en moins préconisé au fil de l'avancé de la scolarité de notamment au collège (75 % des œuvres référencées dans la liste proposée en cycle 1, 25% en cycle 3, moins d 10% en cycle 4).

Cette forme de littérature est pourtant plus complexe que l'image qu'elle véhicule, à savoir une littérature principalement destinée à la petite enfance (Vander Lin Den, 2008). C'est certes un outil qui permet à l'enfant d'accéder à la littérature par l'image mais l'intertextualité, et la relation entre texte et image peuvent complexifier son interprétation et s'adresser à différents âges et niveaux de lecture. L'image dans un album a en effet plusieurs fonctions. Elle peut être redondante, complémentaire ou en dissociation avec le texte écrit (Turgeon, Tremblay & De Croix, 2019). Elle est « articulée » ou « intriquée » avec le texte (Vander Lin Den, 2008). L'organisation de sa page varie suivant les choix de l'auteur et l'illustrateur. L'album est considéré comme étant le « lieu de tous les possibles » (Vander Lin Den, 2008 : 2). On mesure ainsi tout l'intérêt d'un tel genre littéraire quelle que soit la classe. C'est un type de littérature qui permet ainsi de développer à la fois la compréhension d'un texte littéraire (par l'aide des images notamment) et son interprétation (par l'analyse des images ou l'intertextualité) (Turgeon, Tremblay, & De Croix, 2019).

2.2. Intérêt de l'album jeunesse en UPE2A

La littérature en classe est préconisée en classe par le MEN comme nous l'avons précédemment évoqué. On peut alors s'interroger sur sa pertinence en classe de FLE. Anne Godard (2015) nous rappelle que Puren (1988/2012) et Gruca (1994) ont promu le texte littéraire en classe de langue, l'identifiant comme étant « un réservoir de formes, un modèle de langues et un concentré de culture étrangère » (Godard, 2015 : 15). L'académie de Marseille dans une formation en ligne rappelle que les albums jeunesse présentent différents avantages dans leur utilisation en UPE2A premier et second degré :

- par l'image, ils sont facilitateurs de compréhension. La construction mentale du schéma narratif (Goigoux et Cèbe cités par Académie de Marseille, 2020) est facilitée.

- C'est une « littérature courte, illustrée et qui permet d'avoir une vision cohérente de l'ensemble du récit, de reconstituer l'enchaînement des événements (chronologie du récit). »

- La plupart des images contenues dans les albums « sont situationnelles et peuvent donc jouer le rôle de déclencheurs, montrer les chemins vers la compréhension ».

Par la présence de l'image, l'utilisation de ce support offre donc l'avantage d'être une littérature accessible à tous et de déclencher des débats interprétatifs. Le collectif alpha

de Belgique, dans son article : « Lire à deux pour accéder au plaisir de lire » publié en 2014, recommande l'utilisation de la littérature jeunesse en général et de l'album jeunesse en particulier pour travailler la lecture avec des apprenants adultes issus de l'immigration. L'album de littérature jeunesse offre l'avantage d'être « court », « pas trop complexe » mais peuvent également employer un « langage littéraire ».

L'album jeunesse en classe de FLE est donc un genre littéraire préconisé pour les lectures offertes en classe. Cette lecture est qualifiée de « gratuite » par le collectif alpha. C'est en effet un moment où le lecteur partage sa passion sans rien demander en retour. Elle est également préconisée pour le travail de lecture à voix haute. Les textes sont courts, la compréhension en amont est facilitée, l'image donne accès au schéma narratif. Enfin le vocabulaire et les constructions syntaxiques destinés à l'origine à un public qui apprend la langue répondent aux besoins des EANA accueillis UPE2A collègue.

Il semble alors pertinent de s'intéresser à une méthode de lecture développée récemment, utilisant l'album jeunesse. Goigoux et Cèbe (1996), suite aux résultats de l'enquête « Lire et écrire au CP » ont mis en place une méthode de lecture destinée aux classes de maternelle. Cette méthode « Narramus » consiste à travailler la compréhension du récit à travers le texte uniquement, avant de confronter l'interprétation de l'élève aux illustrations de l'album. Un travail sur le vocabulaire est effectué en parallèle. L'objectif finale étant pour les élèves d'arriver à raconter l'histoire lue. Les résultats de l'enquête qui ont suivi l'expérimentation de la méthode par 6 500 élèves de maternelle sont très satisfaisants . Il est en effet avéré que cette méthodes permet d'améliorer d'une part les compétences de l'élève en compréhension de lecture (Goigoux, 2017. cité par Jarraud, F. 2017) et de réduire les inégalités sociales d'autre part (Roux-Baron, 2019. Citée par Le café pédagogique, 2020). Cette méthode fondée sur la compréhension du récit et l'acquisition lexical nous interroge donc sur la pertinence de son exploitation avec des élèves nouvellement arrivés en France. Le CASNAV de Nancy-Metz préconise son utilisation pour les élèves allophones (<https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?rubrique132>) . Il semble donc pertinent de s'inspirer d'une telle méthode pour travailler la lecture à voix haute à partir d'albums jeunesse avec les élèves EANA du dispositif qui nous concerne.

Chapitre 7 : Formulation de la problématique.

Afin de trouver des solutions à ma problématique de départ, à savoir quel dispositif mettre en place pour former des élèves lecteurs, je me suis référée dans un premier temps à mon expérience d'enseignante. J'ai en effet décidé de mettre en place un projet de lecture à voix haute à partir d'albums jeunesse. La pédagogie de projet, nous l'avons évoquée dans cette partie théorique est valorisée par les recherches récentes (Le Cor, 2012. Perrichon, 2009). Elle est également préconisée par le Ministère de l'Éducation nationale et répond à la perspective actionnelle inhérente à l'enseignement du FLES. L'album jeunesse est par ailleurs un outil pédagogique qui a fait ses preuves et continue d'alimenter les situations didactiques pour favoriser l'apprentissage de la langue (Goigoux & Cèbe, 2017). Néanmoins, la lecture d'un album exige d'autres compétences liées à l'acculturation. Il faut chercher, fouiller, choisir un livre. De plus, comme nous l'avons développé dans cette partie, les recherches récentes ont démontré l'importance de l'acculturation dans la formation d'élèves lecteurs (Chauveau, 2011, Goigoux, 2004, Frier, 2006). J'ai commencé par négliger ces aspects mais l'acculturation à l'écrit a rapidement pris une place centrale durant ce stage. En effet, il s'avérait que certains élèves NSA ou des élèves dont la culture est éloignée de la culture française donnaient peu de sens à la lecture en générale et à ce projet en particulier. Mes missions durant ce stage se sont donc peu à peu étendues. Rapidement nous avons décidé de proposer des lectures offertes pour que les élèves puissent écouter et apprécier la lecture d'albums afin de susciter chez eux l'envie de partager à leur tour une lecture avec un enfant plus jeune. Nous avons également réfléchi avec l'enseignante référente de la classe, à amener les élèves à fréquenter des lieux d'acculturation à l'écrit. Il s'agissait d'offrir à ses élèves l'opportunité de pouvoir goûter au plaisir de flâner dans des rayonnages de bibliothèques, feuilleter des livres, s'intéresser à certains ouvrages pour donner plus de sens à la lecture. L'organisation de sorties scolaires dans les lieux d'acculturation à l'écrit, à savoir le CDI et la médiathèque s'avéraient pertinentes (Payen 2007. Perrier, 2011). Si la fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit amène les élèves à lire davantage, le coin lecture s'avère également efficace (Giasson, 2005. Frier & Vadcar , 2016). Une autre de mes missions a donc consisté à engager les élèves dans la conception d'un coin lecture.

Aussi, de nouveaux questionnements autour de la place de l'acculturation dans un projet de lecture d'albums jeunesse ont émergé : « En quoi un projet autour d'albums

jeunesses peut-il être l'occasion d'entrer dans la lecture par l'acculturation ? » ou encore « En quoi une approche acculturante est-elle nécessaire pour former à la lecture d'albums à voix haute ? ». Néanmoins, si l'objectif pour les élèves est d'arriver à lire un album jeunesse, le réel objectif de ce projet et donc de la problématique évoquée par l'enseignante est de former des élèves lecteurs. La lecture de l'album représente en réalité une seule action parmi d'autres actions engageantes et formatrices du projet mis en place. J'ai donc finalement abouti à cette problématique : **En quoi la mise en place d'actions acculturantes associée à un projet de lecture à voix haute d'albums de littérature jeunesse participe-t-elle à la formation d'élèves lecteurs en contexte UPE2A ?** Ma première hypothèse est donc que l'engagement des élèves dans des actions acculturantes en milieu scolaire leur permettra de lire davantage et de prendre plaisir à lire. Ma seconde hypothèse est qu'engager les élèves dans un projet de lecture d'albums leur permettra de développer des compétences de lecture à voix haute. Ces différentes actions permettront ainsi de participer à la formation d'élèves lecteurs.

Partie 3

-

Démarches méthodologiques et dispositifs mis en place

Chapitre 8 : Présentation de la pré-enquête.

Je me situe dans un projet de « recherche action ». En effet, ma recherche a une visée d'« actions ou d'interventions sur une situation problème identifiée dans un contexte déterminé » (Macaire, 2012 : 8). L'enseignement de la lecture a été identifiée comme problématique par l'enseignante référente de l'UPE2A dans laquelle j'effectue mon stage. C'est avec elle que je mets en place des dispositifs permettant d'améliorer la pratique d'enseignement de la lecture. Le fonctionnement de la « recherche action » est cyclique (Macaire, 2012). En effet, des feed-back fréquents et des observations me permettent d'évaluer la pertinence des actions mises en œuvre à court terme et de valider ou non mes hypothèses à plus long terme. Cette recherche se situe dans une perspective constructiviste car ce sont mes observations sur le terrain qui m'ont amenée à affiner ma problématique, mes hypothèses ainsi que mes supports de travail.

1. Elèves concernés par le recueil des données.

Si l'UPE2A compte 33 élèves, tous ne sont jamais dans la salle de classe au même moment. J'ai dû choisir un groupe d'élèves dont j'analyserai les données au fur et à mesure du projet. J'ai donc commencé par observer différents groupes durant mes deux premières semaines de stage. Il m'a alors semblé intéressant de me focaliser sur le groupe du jeudi matin. En effet, durant les 3 heures de cette matinée, le dispositif accueille des élèves aux profils extrêmement différents : 4 élèves antérieurement scolarisées dans un pays dont la langue est proche du français (italien, espagnol) qui ont eu un parcours scolaire sans interruption depuis la maternelle ; un élève syrien NSA ; un élève soudanais ayant eu une scolarité interrompue et éprouvant de lourdes difficultés scolaires en raison de son parcours migratoire compliqué ; une élève congolaise scolarisée en français depuis la petite enfance au Congo mais éprouvant de lourdes difficultés à l'écrit ; un élève guinéen scolarisé en Guinée Conakry en français ; un élève algérien scolarisé en arabe en Algérie.

Alors que je commençais à recueillir des données pour l'ensemble du groupe, j'ai rapidement réalisé que le travail d'analyse serait très laborieux. Me focaliser sur 4 élèves me permettrait d'analyser plus finement les résultats et l'évolution de leurs progrès. J'ai donc décidé de me focaliser sur quatre élèves. Les 4 élèves auxquels nous nous attacherons

pour percevoir les effets de nos actions ont des scolarités, origines et langues différentes. Ils sont représentatifs des différents profils d'élèves que l'on peut rencontrer en UPE2A. Il s'agit de N, A, G et C. J'ai effectué avec eux un entretien semi-directif sur leur parcours scolaire et migratoire. (cf. annexe 1, guide d'entretien n°1). Il n'a pas été enregistré, mais a fait l'objet d'une prise de notes qui a permis d'affiner leur profil d'élève.

N. est un élève syrien arrivé en France en octobre 2021. Il a 12 ans, il est en 5ème. C'est le seul élève NSA du dispositif. Son arrivée au collège fut très complexe pour l'enseignante d'UPE2A. Il s'agissait pour elle non seulement de le faire rentrer dans des apprentissages scolaires mais aussi de lui faire acquérir les codes du savoir être en classe. L'attitude de N était très inadaptée et l'inclusion problématique. Elle a rapidement été mise en suspend et son emploi du temps fut aménagé. Aujourd'hui encore, N ne va que très ponctuellement dans sa classe d'inclusion (cours de Musique et en Art visuel). Un travail éducatif est mis en place avec le CPE du collège car son l'absentéisme fait craindre un décrochage scolaire. Le travail effectué par l'enseignante d'UPE2A et l'équipe éducative est remarquable. Quotidiennement, l'enseignante met en place un travail individualisé et a établi une relation de confiance importante. Le CPE est en lien constant avec les parents. Le lien avec la famille de N est essentiel car la culture scolaire semble méconnue dans son contexte familial. N nous décrit un parcours migratoire compliqué. Il a quitté la Syrie à cause la guerre et a traversé la Turquie (où il est resté 2 ans), l'Algérie (où il est resté 4 ans) et le Maroc (où il est resté 4 mois) avant de rejoindre la France. Lorsqu'on lui demande les raisons de sa non scolarisation, il explique qu'il a fui ses classes en Algérie et au Maroc, car les enseignants étaient « très durs » et le frappaient.

Le deuxième élève auquel on s'intéressera est A. A est un élève afghan de 15 ans, arrivé en France en octobre 2021. Il a passé 2 mois au Mans avant d'être scolarisé à Villefontaine en janvier 2021. Les évaluations du CASNAV le décrivaient comme étant un élève « alpha ». Pourtant, il a eu une scolarité normale avant qu'elle ne soit interrompue par la guerre en Afghanistan en mars 2021. Sa participation en classe est importante, et il montre dans le « quoi de neuf ? » du matin, maîtriser les questions géopolitiques et s'y intéresser. Il est très respectueux des règles scolaires et des enseignants. Ses progrès en langage oral et à l'écrit sont visibles depuis son arrivée en janvier 2021.

G est une élève congolaise (Congo RDC) arrivée en France en septembre 2021. Elle a suivi une scolarité normale au Congo en langue française mais éprouve de vraies difficultés à l'écrit. Elle nous décrit son école congolaise avec beaucoup d'enthousiasme. Pour elle il y avait « beaucoup d'ambiance » et les enseignants étaient plus calmes. Même

s'ils étaient très nombreux dans la classe (une soixantaine d'élèves), elle affirme qu'elle « apprenait mieux ». Aujourd'hui elle parle d'une réelle souffrance en classe ordinaire, elle ne se fait pas d'amis et nous dit que les enseignants ne l'aident pas autant qu'au Congo. Elle apprécie néanmoins ses cours dans le dispositif car « la prof [l]'aide » et elle peut exprimer ce qu'elle ressent.

C est une élève hondurienne. Elle était très bonne élève au Honduras où elle a été scolarisée depuis la maternelle. Elle aimait beaucoup l'école et l'enseignement était dispensé en espagnol. L'enseignante d'UPE2A nous décrit ses progrès comme étant fulgurants depuis son arrivée en avril 2021. De tels progrès s'expliquent par la proximité du français et de l'espagnol mais aussi par son investissement, sa motivation et sa culture scolaire. Elle exprime une réelle nostalgie quant à son ancienne école. Les enseignants étaient plus calmes et les élèves beaucoup plus nombreux. Elle explique également se sentir peu intégrée dans sa classe d'inclusion et avoir peur qu'on se moque de son accent. Ses principales amies sont inscrites dans le dispositif.

2. Pré-enquête : méthodologie.

La pré-enquête en début de stage avait pour objectif d'identifier les besoins des élèves en lecture. Son analyse a permis la mise en place d'un dispositif qui nous semblait pertinent pour répondre aux besoins des élèves, et, favoriser ainsi la formation d'élèves lecteurs. Cette pré-enquête a été effectuée à partir de données qualitatives. Il s'agit plus précisément d'entretiens et de notes d'observations que nous allons détailler dans la suite de cette partie.

2.1 Entretiens avec l'enseignante.

J'ai effectué en début de stage des entretiens informels avec l'enseignante référente afin de mesurer les besoins des élèves. Ils ont eu lieu avant le stage et pendant les pauses méridiennes du temps scolaire. C'est principalement les difficultés liées à l'identification et à la production de mots qui ont été abordées. Ces entretiens m'ont permis de mesurer le niveau des élèves face à la lecture à voix haute d'un texte.

Ajoutons également que ces entretiens ont été déterminants dans le choix du groupe avec lequel j'effectuerai le projet. L'enseignante a insisté pour que O y participe. Elle m'a rapporté que lorsqu'elle lui avait demandé quelle était sa résolution de l'année 2022, il avait répondu : « je veux apprendre à lire ».

2.2 Notes d'observations

Durant les séances de lecture, je relevais les erreurs de décodage ou de prononciation effectuées par les 11 élèves concernés. C'est principalement durant mes premiers jours de stage que je me suis attelée à relever ces données. J'avais, dans un premier temps préparé un même texte à lire pour tous les élèves. Ce recueil de données s'est rapidement avéré inefficace. La forte hétérogénéité du groupe mettait certains élèves en difficulté sans me permettre d'identifier précisément leurs difficultés. J'ai donc proposé des mots, des phrases ou des petits textes aux élèves. Ils étaient tous extraits d'albums jeunesse. Pour les élèves N, O, G, A, M, et W, j'ai pu affiner à plusieurs reprises les difficultés rencontrées. En effet, ce sont des élèves dont j'avais souvent la responsabilité liée à mes missions de stage. J'ai eu l'occasion de relever précisément les difficultés de C car je savais vouloir me centrer sur l'évolution de ses progrès. Pour I, S, B et E, c'est durant certaines séances collectives que j'ai pu affiner les résultats donnés par l'enseignante.

2.3 Entretien avec les élèves

En amont du projet, j'ai effectué des entretiens semi-guidés (cf. annexe 1. Guide d'entretien n°2) avec les élèves afin de connaître leur rapport à la lecture. J'ai préféré effectuer ce type de recueil de données plutôt que de les confronter à un questionnaire. Les questionnaires risquaient d'être mal compris et les réponses auraient pu être biaisées (difficultés à lire et à comprendre les questions ou à écrire les réponses). L'entretien me paraissait également plus pertinent pour recueillir une opinion, une réflexion. Enfin, c'était pour moi l'occasion d'avoir un temps privilégié avec chacun d'eux en début de stage et de mieux les connaître. Pour alimenter cet entretien, je leur avais demandé de partager avec nous un livre qu'ils avaient ramené de chez eux. Pour l'analyse des données j'ai effectué la transcription de tous ces entretiens.

Chapitre 9 : Données recueillies et outils d'analyse.

1. Dispositif mis en place.

Afin de répondre aux différentes difficultés et besoins identifiés ainsi qu'aux compétences des programmes scolaires, nous avons mis en place un dispositif se déclinant en quatre volets :

- la fréquentation de lieux d'acculturation pour lire plus et choisir ses livres.
- la conception collective du coin lecture de la classe.
- la mise en place de rituels de lecture offerte.
- la mise en place de rituels de lecture à voix haute.

1.1. Lieux d'acculturation pour lire plus et choisir ses livres.

Initier la fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit nous paraissait essentiel. Il s'agissait alors d'amener les élèves à lire plus et à prendre plaisir à lire. Pour prendre plaisir à lire, il était nécessaire de leur offrir les occasions de choisir eux-mêmes les livres qui pourraient les intéresser (cf. chapitre 5). Pour ce faire nous avons décidé d'amener les élèves à se familiariser avec les deux lieux d'acculturation à l'écrit suivants :

- Le CDI. Proche des élèves, ceux-ci peuvent s'y rendre de façon autonome lorsqu'ils sont au collège.
- La médiathèque. Elle n'est fréquentée par aucun élève. Se déplacer dans un tel endroit peut être l'occasion de découvrir le lieu, de s'y inscrire et de s'y rendre en dehors du temps scolaire.

Enfin, au vu des recherches de Giasson (2005) et Frier et Vadcar (2016), la mise en place d'un coin lecture au sein de la classe de l'UPE2A nous paraissait intéressante. Elle permettrait un accès aux livres à l'intérieur même de la classe. Si certains élèves sont peu engagés à lire de façon autonome, ils pourraient investir ce lieu qui les inciterait à lire davantage et prendre plaisir à le faire.

Ces différentes actions permettent de répondre aux compétences et connaissances à acquérir pour les collégiens (cycle 3 et cycle 4) à savoir :

Compétences de cycle 3 (Bulletin Officiel n°31, 2020)	Compétences de cycle 4 (Bulletin Officiel n°30, 2018),
Lire avec fluidité. - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.	-devenir un lecteur autonome -lire des œuvres littéraires -lire des textes non littéraires, des images et des documents composites

- devenir un lecteur autonome.	
--------------------------------	--

1.2. Lecture offerte

Les séances de lecture offerte nous paraissent également essentielles. Sans référence de passeur de lecture dans l'environnement familial pour certains élèves, offrir un moment de lecture « gratuite » à ses élèves leur permettrait de prendre plaisir à découvrir des histoires, les écouter, les apprécier. Une telle lecture était également l'occasion de les faire interagir, de travailler la compréhension et de se familiariser avec les textes littéraires français. Ce dernier point concerne tous les élèves. Car si certains sont familiarisés avec le monde du livre, s'ils empruntent des livres aux CDI, la lecture de longs textes en français n'est effectuée que par certains. Nous avons donc décidé d'effectuer des séances de lecture offerte une fois par semaine.

Ces différentes actions permettent de répondre aux compétences et connaissances à acquérir pour les collégiens (cycle 3 et cycle 4) à savoir :

Compétences de cycle 3 (Bulletin Officiel n°31, 2020)	Compétences de cycle 4 (Bulletin Officiel n°30, 2018),
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. -Écouter pour comprendre un texte lu. -Contrôler sa compréhension -Participer à des échanges dans des situations diverses 	<ul style="list-style-type: none"> -Élaborer une interprétation de textes littéraires. -Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes -Participer de façon constructive à des échanges oraux

1.3. Lire à voix haute

Face aux difficultés de décodage et de prononciation de certains sons, un projet de lecture à voix haute effectuée par ces adolescents à destination d'élèves de maternelle semble correspondre à certaines compétences à acquérir pour les EANA du dispositif. Un tel projet permet de travailler des compétences langagières inhérentes à la lecture à voix

haute. Il permet également à l'élève d'adopter une posture de « passeur de lecture » engageante et motivante. Néanmoins, un tel exercice est complexe et peut mettre l'élève dans une situation périlleuse (Frier-Gérard, 2006). Dans ce dispositif l'écart de niveaux entre les élèves face au décodage d'un texte en français nous amène à considérer un tel projet en plusieurs temps suivant le niveau des élèves.

Les élèves ayant acquis le système grapho-phonologique du français pourront s'y atteler rapidement.

Les élèves éprouvant des lacunes importantes en maîtrise de la langue orale ne pourront pas effectuer à un tel exercice dans de bonnes conditions avant d'avoir acquis de meilleures compétences à l'oral (Jean-Charles Rafoni, 2017).

Les élèves éprouvant des difficultés de décodage devront d'abord acquérir une meilleure maîtrise du système grapho-phonologique avant d'appréhender un tel exercice (Séances autour de l'adressage verbal et lectures dialoguées).

Le travail autour de la lecture à voix haute permet de répondre à des compétences et connaissances à acquérir pour les collégiens (cycle 3 et cycle 4). Nous listerons ici certaines compétences de cycle 2. En effet, bien que la classe d'âge des élèves ne corresponde pas à ce cycle d'apprentissage, le niveau de scolarisation de certains élèves et l'éloignement de la langue française avec leur ancienne langue de scolarisation nécessite le travail de compétences relevant du cycle 2.

Cycle 2 (Bulletin Officiel n°30, 2018)	Cycle 3 (Bulletin Officiel n°30, 2018)	Cycle 4 (Bulletin Officiel n°30, 2018),
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute. -Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation. -Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire avec fluidité. -Utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires -Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris 	<ul style="list-style-type: none"> -lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible -Savoir utiliser les ressources de la voix, de la respiration, du regard, de la gestuelle, pour lire

1.4. Programmation.

Ces différentes actions menées en parallèle ont pour objectif de participer à la formation d'élèves lecteurs. Pour plus de clarté, le tableau ci-dessous fait part de la programmation de ces actions et des objectifs des séances.

	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
CDI		↑ 10, <i>Se familiariser avec le CDI (se repérer, lire les cotes etc.)</i>				
Médiathèque			↑ 7 <i>-Se familiariser avec le lieu -Lectures offertes Emprunts de livres</i>	↑ 15 <i>-Redécouvrir le lieu -Emprunt de livres -Temps d'autonomie (lecture, découverte)</i>		
Coin lecture			↑ 3 <i>conception du coin lecture</i>			
	<i>Fréquentation autonome quand un travail est terminé Investissement du lieu pendant le quart d'heure de lecture Regroupement pendant les lectures offertes</i>					
Lectures offertes <i>(cf. titre et présentation des livres en annexe 4)</i>		↑ ↑ 3 7	↑ ↑ ↑ ↑ 10 17 24 31	↑ ↑ ↑ 7 11 14	↑ ↑ ↑ 5 12 19	↑ 2
Lectures à voix hautes		<i>Entraînement à la lecture à partir d'albums pour les élèves alphas, dont la langue est éloignée du français ou en difficulté scolaires -adressage verbale -lectures dialoguée -révision des correspondance graphèmes phonèmes</i>	<i>Choix de l'album -conception des binômes</i>	<i>Entraînement à la lecture à voix haute de l'album</i>		↑ 23 <i>Lecture devant les maternelles</i>

2. Méthodologie d'analyse des données.

2.1. Notes d'observation.

Mes notes d'observation s'effectuaient à la fin d'une séance qui me semblait intéressante. Elles ont été utiles pour nourrir les feed-back réguliers que l'on effectuait avec l'enseignante.

Elles m'ont également permis de relever l'investissement des élèves, notamment durant les séances où ma participation en tant qu'enseignante était limitée (au CDI par exemple).

Elles m'ont permis d'évaluer les progrès des élèves en fluence mais également les difficultés rencontrées.

Elles m'ont enfin permis de noter des remarques pertinentes d'élèves tout au long des séances effectuées, notamment après les discussions qui faisaient suite aux lectures offertes.

2.2. Entretien avec l'enseignante.

J'ai effectué un entretien semi-guidé avec Aziza, l'enseignante référente de l'UPE2A en fin de projet (Voir annexe 1, guide d'entretien n° 4). Nos échanges étaient réguliers et ont permis d'adapter le dispositif afin qu'il puisse être le plus efficace possible. Néanmoins, un entretien plus formel paraissait important. L'objectif de l'entretien était multiple. Il s'agissait de recueillir son opinion sur les actions menées :

- quelles étaient les activités qui selon elle avait bien fonctionné et pourquoi
- qu'est-ce qui, inversement n'avait pas fonctionné et pourquoi
- est-ce qu'elle pensait renouveler le dispositif l'année prochaine. Si oui, quelles actions exactement et pourquoi
- Enfin, quelles remédiations elle apporterait.

De plus, au vu de l'expérience certaine de l'enseignante en UPE2A, et comme c'est la première fois qu'un tel dispositif est mis en place dans la classe, Il s'agissait également de savoir si, selon elle, la mise en place de ce dispositif avait permis aux élèves de lire

davantage et de progresser dans ce domaine. Une prise de note a permis de mettre en évidence l'analyse de la pertinence des actions mises en place par Aziza.

2.3. Entretiens avec les documentalistes du CDI et de la médiathèque

J'ai effectué deux entretiens téléphoniques en fin de projet avec la professeure documentaliste du CDI, Coralie, et la bibliothécaire de la médiathèque, Emilie. Ces entretiens n'ont pas été enregistrés. Il s'agissait de savoir si la fréquentation des élèves dans ces lieux avait évolué au cours du projet et, si les élèves empruntaient plus de documents. Ces données permettraient donc de savoir si les élèves lisaient davantage de façon autonome. Coralie m'a dans un premier temps indiqué l'évolution du nombre d'emprunts. Comme elle connaît bien les élèves, elle m'a également fait part de l'évolution de la fréquentation du lieu pour certains d'entre eux. Certains élèves s'y rendent uniquement pour consulter des livres sur place. Se baser uniquement sur une quantité de livres empruntée durant l'année pour mesurer l'impact de la mise en place du dispositif aurait été réducteur. Coralie et Emilie ont également fait part de leurs expériences avec d'autres classes, afin de valoriser les scénarii pédagogiques efficaces et penser à des remédiations possibles.

2.4. Entretiens avec les élèves.

J'ai effectué un deuxième entretien à la fin du projet avec les 11 élèves (cf. annexe 1 guide d'entretien n°3). Il portait sur les bénéfices et l'intérêt que les élèves attribuaient aux dispositifs qui ont été proposés. Il s'agissait de savoir si les élèves lisaient davantage, s'ils étaient amenés à fréquenter plus régulièrement les lieux d'acculturation. Des questions autour du coin lecture ont été abordées pour mesurer son efficacité. La question des lectures offertes a été abordée. Il s'agissait de savoir s'ils avaient eu plaisir à écouter les histoires lues et quelles œuvres les avaient intéressées. L'objectif était d'observer une éventuelle évolution sur leur rapport à la lecture et d'affiner les critères de choix des lectures offertes. J'ai retranscrit les entretiens des 4 élèves sur lesquels nous nous focaliserons afin d'affiner l'analyse de l'impact de ces dispositifs. Pour les 8 autres entretiens, j'ai retranscrit les éléments utiles pour l'analyse et les suggestions de remédiation.

La lecture à voix haute devant les maternelles a dû être reportée en raison de l'absence imprévue de l'enseignante référente du dispositif. Au vu des contraintes de dates, l'entretien avec les élèves qui fera suite à cette intervention sera analysé durant la soutenance de ce mémoire.

Partie 4

Résultats et analyses

Chapitre 10. Analyse des besoins des élèves en lecture.

Nous analyserons deux composantes des besoins des élèves sur les quatre préconisées par Goigoux (cf. chapitre 4, 2.1). Les besoins liés à l'« identification et la production des mots » et ceux liés à l'« acculturation » (fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit, rapport à la lecture des élèves). En ce qui concerne la composante « compréhension », elle sera abordée à travers les séances de lectures offertes (cf. chapitre 9). Enfin, la composante « production écrite » ne sera pas traitée dans ce mémoire. Cette composante n'a pas fait l'objet d'un travail spécifique dans le dispositif proposé.

1. *Besoins des élèves*

Les besoins des élèves évoqués dans cette partie sont ceux qui ont été constatés en début de stage. Il s'agit d'une période s'étalant du 15 janvier au 15 février.

1.1. *Besoins identifiés en lien avec l'identification des mots.*

En début de projet, l'enseignante m'a fait état des différents niveaux de lecture des élèves. Ils prennent en compte principalement la fluence des élèves. J'ai également relevé des difficultés lorsque les élèves effectuaient des lectures à voix ou lors des séances de lectures que j'animais. Nous pouvons ainsi regrouper les élèves en quatre catégories, suivant la classification de Jean-Charles Rafoni (cf. chapitre 4 ; 2.2)

Adressage verbale	Lecture dialoguée	Lecture à voix haute de textes
N,O, G, M,	A, W	C, S, I, B, E

N et O, non scolarisés antérieurement ou très ponctuellement, ont bénéficié durant une année de séances autour du tâtonnement phonologique axées sur la méthode Borel Maissonny. Ils ont pu accéder au stade de l'adressage verbal.

Pour N, O, G et M c'est la maîtrise du code phonologique (ensemble des règles qui régissent la prononciation et la correspondance graphie-phonie) qui est en construction. Si les élèves sont regroupés dans le même stade, leur niveau n'est pas le même et leurs difficultés s'expliquent par des raisons différentes :

-M et A ont appris à lire en dari, une langue écrite éloignée de l'alphabet latin. Bien que cette langue adopte un principe alphabétique, l'écriture et les sons sont très différents. Le besoin de consolider la correspondance graphie-phonie est donc nécessaire.

-N et O n'ont pas ou peu été scolarisés antérieurement. Ils découvrent le principe alphabétique.

-G et W, scolarisés dans un pays francophone subsaharien ont de nombreuses lacunes concernant la correspondance phonie-graphie. Nous développerons particulièrement les difficultés de G dans la partie suivante.

Pour ces six élèves, le besoin de travailler sur la correspondance grapho-phonologique est donc nécessaire même si les difficultés en amont sont différentes.

En ce qui concerne C, S, I, B ils sont tous en capacité de lire un texte de façon fluide. Scolarisés dans des pays de langues latines, ils ont acquis la conscience grapho-phonologique du français rapidement. Leurs difficultés résident essentiellement sur le plan phonétique (difficultés à prononcer certains sons). La prononciation presque systématique des lettres muettes finales est également problématique.

Le besoin de corriger et de comprendre les codes qui régissent la non prononciation des lettres muettes est importante. La lecture à voix haute peut permettre d'intégrer et systématiser ces règles.

Notons que le besoin d'un travail spécifique en phonétique s'avère nécessaire pour tous les élèves.

1.2. Etat du lieu du rapport à la lecture pour le groupe.

A partir des entretiens effectués en début de stage (du 15 janvier au 15 février) j'ai pu relever certaines tendances. Elles sont détaillées dans le tableau ci-dessous. Ces entretiens ont été effectués en février, sauf pour W. arrivé en mars. Je n'ai pas effectué d'entretiens avec E arrivé en avril.

	Partager un livre	Lire par plaisir	Parents/entourage lisaient des histoires	Parents/entourage racontaient des histoires	Fréquentation des bibliothèques
I.	X (de chez elle)	X			X (CDI, voulait aller en médiathèque mais n'avait pas le pass vaccinal)
S.	X(de chez elle)	X	X	X	X (CDI)
B.	X (du CDI)	Uniquement les bandes dessinées		X	X
G.	X(du CDI)	X	X		
A.	X (de chez lui)				
M.		X		X	X (allait en médiathèque dans son pays)
W.				X (soirées quotidiennes dans le quartier)	
N.				X (grands-parents)	
E.	<i>Entretien non effectué car arrivé tardivement</i>				
C.		X			X (CDI)
O.					

→ Ramener un livre

La première donnée recueillie est celle du livre à partager : 5 élèves ont ramené un livre sur les 11 élèves concernés. Il s'agit de A, I, S, B et G.

I et S, scolarisées précédemment en Italie, ont partagé des livres très engagés. Elles ont expliqué vouloir présenter ces livres à la classe pour pouvoir les partager car le sujet traité leur semblait important.

Pour S, c'est le racisme qui est évoqué

5027 E d'accord + et là est-ce que tu le conseilles ce livre ?
5028 S oui ++ parc'que en fait il parle beaucoup de + de le racisme ↑ + comme ça les autres personnes on change de mentalité +

Pour I, c'est la question environnementale qui la questionne. Elle voit par l'intermédiaire du livre, l'occasion de sensibiliser les autres élèves à une problématique mondiale inquiétante.

- 6030 I oui parce que les personnes comprend pas que tout le monde mourir tout + les personnes y pas intéressés mais les autres ouai + moi je m'intéressais + comme Greta Thunberg + elle est très intéressée mais les personnes ↓
(baisse le regard en fronçant les sourcils)
- 6031 E et donc tu te dis que si tu le montres aux autres peut-être qu'ils s'intéresseront + c'est ça ↑
- 6032 I oui

B a apporté une bande dessinée empruntée au CDI. Elle explique ne pas avoir de livre chez elle. A a apporté un roman en français qu'il n'a pas lu. G nous a présenté un roman emprunté au CDI dont elle n'avait lu que le début. Les autres élèves ont expliqué ne pas avoir de livres chez eux. Certains ont expliqué avoir laissé leurs livres dans leur pays d'origine (M et C). D'autres n'ont jamais eu de livres à la maison (W, O, A).

→ Lire par plaisir

La seconde donnée concerne le plaisir de lire. Sept élèves disent aimer lire. Notons que cinq d'entre eux sont des filles. W et O sont les seuls garçons. W nous dit aimer lire des histoires, des romans.

→ La troisième est la « transmission d'histoires » par la famille. Trois élèves sur les onze du groupe ont bénéficié d'histoires lues et quatre d'histoires racontées par un membre de leurs familles. S a bénéficié des deux. On lui lisait des livres en italien et on lui racontait des histoires en arabe. Sa double culture se profile donc sur la manière d'aborder les histoires dans le contexte familial. W nous décrit précisément la façon dont on lui racontait des histoires. Son discours nous plonge dans une culture orale, où les histoires font partie du quotidien et participent à la construction sociale et civique des enfants :

- 9020 W ah oui (*Rire*) moi les histoires j'aime les histoires + parce que + ça me donne + c'est comme des conseils quoi pour moi + + si les histoires sont tristes comme ça + donc c'est petit + ça peut arriver à quelqu'un + ou bien + ça peut m'arriver moi-même + donc qu'est-ce que je vais faire si ça m'arrive + c'est comme un conseil pour moi quoi + ça ça se fait dans la vie + donc faut te préparer pour ça +

Il est intéressant de faire un lien entre le plaisir de lire et la transmission d'histoires. I et C aiment lire sans avoir été baignées dans une culture orale ou écrites des histoires. L'école ou d'autres institutions ont certainement joué un rôle de « passeur de lecture ». I l'évoque :

- 6007 E est-ce que c'est toi qui l'avais choisi ↑
6008 I non parce que euh + c'est comme + un été on donnait le livre de devoir et un livre de lecture + comme ça + parce que en Italie faire des gares de lectures pour qui lire pour qui comprend mieux le livre que la personne a choisi

Les autres élèves ont bénéficié de lectures partagées ou d'histoires partagées (narrations sans texte à l'appui). L'enquête PISA dont nous avons apprécié les résultats dans le chapitre 6 est basée sur les activités de lectures partagées. Néanmoins, certains élèves qui ont eu accès à des histoires sans support écrit trouvent également du sens dans la lecture. Si B par exemple, dit ne pas aimer lire, elle apprécie raconter à son tour des histoires à ses frères et sœurs :

- 7037 E et toi est-ce que tu lis des histoires à des
7038 B oui à mon frère et à ma sœur
7039 E ah super et ça te plaît ↑
7040 B oui
7041 E qu'est-ce que t'aimes bien quand tu leur lis les histoires ↑
7042 B quand ils m'écoutent ils me regardent et lui il sait pas encore qu'est-ce que je dis + il *try* de comprendre qu'est-ce que je dis (*elle sourit*)

W, qui a bénéficié de très nombreuses histoires racontées, nous explique quant à lui aimer lire des histoires :

- 9003 E un peu + alors qu'est-ce que tu lis comme genre de choses ↑
9004 W bon + c'est quoi + c'est les histoires que j'aime (*Rire*) j'aime les histoires ++ beaucoup + la plupart quand même c'est des histoires
9005 E d'accord c'est des histoires + et est-ce que tu lis des albums ↑ (*en montrant un album*) + c'est-à-dire ça où y a les images en même temps ↑ ou est-ce que c'est des romans + des livres où y a pas du tout d'images
9006 W oui plutôt des romans comme ça + oui + j'aime plus les écritures

Enfin, en ce qui concerne la fréquentation des lieux d'acculturation on relève également des disparités. 4 élèves fréquentaient le CDI en début de projet (I,S,B et C).

Aucun élève n'était allé à la médiathèque de la ville. M nous a précisé qu'elle fréquentait les médiathèques en Afghanistan. Une élève, I, nous a expliqué qu'elle n'était pas vaccinée et ne pouvait donc pas se rendre à la médiathèque de Villefontaine (l'entretien a été effectué au mois de février 2022. L'accès aux médiathèques était interdit pour toutes les personnes sans pass vaccinal). Elle demandait à sa petite sœur de moins de douze ans d'y aller à sa place et de lui choisir des livres. Lors d'un échange informel, l'enseignante Aziza nous a expliqué que la famille de I était soucieuse et préoccupée de la scolarité de ses enfants. Nous pouvons alors supposer que la famille de I est également soucieuse de la fréquentation des bibliothèques.

2. Analyse des Besoins de A, C, G et N.

2.1. Besoins identifiés en lien avec l'identification des mots.

→ Besoins de A.

A son arrivée dans l'UPE2A, A avait déjà acquis le système grapho-phonologique du français. Néanmoins, le rappel ponctuel de certaines correspondances graphèmes phonèmes doivent être opérés.

Les difficultés principales résident :

* dans l'absence de maîtrise de la langue orale. Certains mots, même si le contexte facilite le sens de ce qu'il va lire, lui demandent un effort de décodage important. Le concept « on ne peut lire que ce que l'on peut dire » est vérifié.

* dans la lecture de certains sons complexes. Le tableau suivant référence les sons complexes qui mettent A en difficulté :

Sons et graphies	Difficultés de lecture	Difficultés liés à la phonétique
[ɛ] : e , è, ei, ai	C'est principalement la graphie « ei » qui met A en difficulté. Il est amené à lire [ə][i]	aucune
[o] [ɔ] o, ô, au, eau	Ce sont les graphies « eau » et « au » qui posent problème. « au » est lue [au] fréquemment.	
Voyelles nasales : il est compliqué d'évaluer si les difficultés de lecture à voix hautes sont liées au décodage où à des difficultés de prononciation. On différenciera tout de même les deux		

aspects.		
[ã]	Suivant la place dans le mot et la lettre qui suit, la même graphie produira un son différent. A éprouve ainsi des difficultés à décoder certains mots comprenant des voyelles nasales.	Le son [ã] est difficile à prononcer pour A, il a tendance à le prononcer [an]
[õ]	Exemples rencontrés : - panne, pantalon Il lit [pantal õ] et [pãn]	Le son [õ] est difficile à prononcer pour A, il a tendance à le prononcer [on] ou [an]
[ê]	- bonbon, bonheur Il lit [bonbon] et [bõør] - bien, plein, pain Il lit [biæn], [plæn], [pæn]	Le son [ê] est difficile à prononcer pour A, il a tendance à le prononcer [in] ou [ên]
[wa]	L'association de la graphie «oi» associé au son [wa] est encore à consolider, les erreurs sont fréquentes.	aucune
[u]	C'est la graphie «aou» qui est problématique	aucune
[y]		Il est systématiquement lu [u].

Le besoin de consolider la maîtrise des correspondances graphie-phonie répertoriées est nécessaire. Un travail régulier de lecture (exercices de lecture dialogués) est essentiel à mettre en place. À cela, s'ajoute également le besoin de travailler la prononciation. Des séances spécifiques en phonétique autour des voyelles répertoriées sont à effectuer.

Nous pouvons également ajouter une autre difficulté. La frustration de ne pas arriver à lire de façon fluide, comme c'est le cas pour A en dari, l'amène à avoir tendance à ne lire que le début du mot et « mâcher » la fin. Ce constat est relevé lorsqu'il rencontre des mots ou phrases qu'il ne maîtrise pas à l'oral. Le besoin d'acquérir la langue orale est prioritaire. Sans maîtrise de l'oral, les progrès en lecture ne pourront s'effectuer. Précisons néanmoins que cet élève est extrêmement studieux et persévérant. Les progrès à l'oral sont visibles d'une séance à l'autre. Les lectures offertes peuvent participer à une meilleure acquisition de la langue orale et littéraire.

→ Les besoins de C

Les difficultés de décodage de C. résident principalement dans l'écart entre les correspondances graphie-phonie en espagnol et les correspondances graphie-phonie en français. Elle-même l'exprime :

- 2031 E d'accord + et est-ce que tu trouves que c'est dur de lire en français ↑
2032 C oui
2033 E qu'est-ce qui est dur ↑
2034 C parfois ça se prononce oi parfois in + il y a beaucoup de lettres qui sont différents mais c'est la même prononciation
2035 E ah et en espagnol c'est pas comme ça ↑
2036 C non
2037 E chaque lettre a son son ↑
2038 C oui comment c'est écrit l'espagnol c'est comment ça se prononce

Les erreurs produites dans une lecture à voix haute sont essentiellement :

-La prononciation systématique de toutes les lettres muettes.

- Le décodage et/ ou la prononciation des sons suivant :

*Les voyelles nasales : [ã], [õ], [ê] : elle lit systématiquement les consonnes des nasales.

Ainsi [ã] devient [an], [õ] devient [on], [ê] devient [in]

*Le son [ʒ] est prononcé [dj]

*Le son [ʀ] est prononcé [r]

C a donc besoin d'un travail spécifique sur les voyelles nasales. Un travail sur correspondance graphie-phonie et autour de la prononciation de ces voyelles doit être engagé. L'entraînement à des lectures à voix hautes peuvent être bénéfiques. Les lectures offertes peuvent également permettre une meilleure acquisition des sonorités de la langue ;

→ Les besoins de G.

Les difficultés de lecture de G se situent à deux niveaux :

- Dès que la phrase est longue, que les mots rencontrés ne sont pas fréquentés souvent, elle ne décode qu'une partie du mot et déduit le reste. Les déductions sont souvent inefficaces.

Exemples rencontrés :

- « balade » est lu « barbe » ; « terrifié » est lu « terrible » ; « couvert » est lu « couverture » ; « prendras » est lu « protégeras ». Cette première difficulté altère radicalement la compréhension de G.

-Le « e » muet à la fin des verbes est lu « [e] ».

-la correspondance graphie-phonie n'est pas maîtrisée pour tous les sons.

* Les confusions sont fréquentes entre les sons [f] / [v], [b] / [p] / [d], [g] / [k].

Le besoin d'un travail en lecture, associant des exercices d'adressages verbales et de lectures dialoguées peuvent être engagés. Ils peuvent participer à une meilleure acquisition des correspondances grapho-phonologiques encore problématiques. La lecture dialoguée effectuée régulièrement pourra également aider G à mieux anticiper la lecture de certains mots. La lecture régulière autonome peut également aider G à progresser.

→Les besoins de N.

Nous pouvons relever plusieurs difficultés :

Les sons complexes ne sont pas maîtrisés. Ils sont souvent confondus. Par sons complexes, nous parlons de ceux produits par la combinaison de plusieurs lettres. Nous parlons également de mêmes sons produits avec des lettres ou des combinaisons de lettres différentes. A cela s'ajoute la difficulté à lire les mots où deux consonnes se suivent. Pour plus de clarté, les difficultés de N sont listées dans le tableau suivant.

Difficultés rencontrées	Exemples relevés
<p>Confusion</p> <p>La confusion entre les sons se produit lorsque la combinaison de deux lettres est engagée. Nous parlons ici de la confusion entre les sons et graphies suivantes :</p> <p>[ã] : an, en, [õ] : on, [Û] : in ain [u] : ou [wa] : oi, ua</p>	<p>« lent » est lu « loi » , « bon » est lu « ban »</p> <p>« poire » est lu « pour », « pain » est lu « poids »</p>
<p>Lecture mal effectuée</p> <p>Le son [ã] face à la graphie « am » ou « em »</p> <p>Le son [õ] face à la graphie « om »</p> <p>Le son [ɛ] face à la graphie « è » ou « ei »</p>	<p>« jambe » est lu [zamb]</p> <p>« bombe » est lu [bomb]</p>
<p>Difficultés de lecture quand deux consonnes se suivent. Le décodage se fait avec beaucoup de lenteur.</p>	<p>glace, place , grâce, prison, protège.</p>

Hésitation face à certains sons :	Exemple : il lira « blanc » ,[plã] avant de le
[p]/[b]	lire [blã]
[v]/[f]	
Il peut confondre les sons mais se reprend.	

Une autre difficulté essentielle est la capacité de concentration très limitée de N. Celle-ci ne dépasse pas 5 minutes. La lassitude de N apparaît rapidement. Il l'exprime régulièrement et adopte des stratégies d'évitement, par exemple en nous posant des questions personnelles. À ce constat s'ajoute la fatigue engendrée par un tel exercice. L'engagement de N dans l'apprentissage de la lecture questionne également. L'enseignante s'est retrouvée dans une grande difficulté où N paraissait régresser par moments. L'absentéisme de N est problématique et perturbe grandement ses progrès en lecture. Aziza me l'a rappelé : « quand un alpha s'absente il perd beaucoup, beaucoup plus vite. Des fois y a tout à reprendre ». C'est donc la mémorisation qui est également engagé. Le besoin de poursuivre les exercices d'adressage verbal est nécessaire pour rappeler et consolider les correspondances graphi-phoniques problématiques. Pour cet élève, il semble en effet évident qu'il faut également développer le sens de la lecture, l'intérêt pour la lecture, la valorisation de cette pratique culturelle sans doute trop éloignée de ses préoccupations immédiates.

2.2. Rapport à la lecture de A, C, G et N.

→ Rapport à la lecture de A.

A nous explique qu'il n'aime pas lire. Nous comprenons dans l'entretien que la lecture est surtout liée à une obligation scolaire. La lecture est pour lui un objet fonctionnel et utilitaire. Quand je lui demande quel type de textes il aime lire, il me parle des histoires d'amour et du sport. Comme j'ai évoqué « l'amour » dans les exemples que je lui citais, j'ai peut-être influencé sa réponse. J'émetts donc une réserve sur le véritable intérêt qu'il porte à ce thème de lecture. Cependant, il a spontanément évoqué lire des ouvrages autour du « sport ». La lecture lui permet donc de se renseigner sur un domaine qui le passionne. Dans les moments du « quoi de neuf » du matin, il a souvent parlé de ses pratiques sportives, notamment la boxe. Nous pourrions alors penser que la lecture d'histoires n'a pas fait partie des habitudes familiales. Il est cependant arrivé en classe avec un livre,

offert par sa mère. Ce geste peut être perçu comme symbolique. Il parle en effet de « cadeau ». Il nous explique cependant ne pas avoir été très content de recevoir un tel présent. Au cours d'échanges avec sa sœur M, nous avons pu apprendre que leurs parents lisaient énormément, notamment leur mère. Pour M, la sœur de A, la lecture est un plaisir, elle a pu bénéficier de lectures d'histoires dans sa petite enfance. Ce n'est pas le cas de A. C'est sans doute la différence culturelle éducative (Grossman, 2006) entre les filles et les garçons qui marque un tel écart entre deux membres d'une même famille.

Amener A à lire davantage et à prendre plaisir à le faire semble important.

→ Rapport à la lecture de N.

L'entretien avec N. a porté à la fois sur son rapport à la lecture mais aussi sur sa scolarité. Il nous explique que ses parents n'ont jamais été scolarisés. Ils ne savent lire et écrire que certains mots essentiels dans la vie courante (nom, prénom etc.). La question de la lecture d'histoires n'a donc pas été posée. Néanmoins, N précise que ses grands-parents lui racontaient des histoires lorsqu'il était petit et qu'il vivait encore en Syrie. Il nous explique qu'il appréciait ces moments et, que, souvent, dans ces histoires il y avait des monstres. Cette habitude familiale s'est perdue pendant leur parcours migratoire. Pourtant les parents de N connaissaient des histoires mais ils n'en racontaient plus. En lui posant la question, N a rapidement dévié de sujet. Il a alors évoqué l'obligation de devoir quitter la Turquie, du jour au lendemain, un matin à 5 heures. Ce changement de sujet nous fait comprendre que la narration d'histoires devenait secondaire. Nous pouvons faire le parallèle entre l'histoire de N et une remarque de W qui explique que raconter des histoires ne fait plus partie de sa vie :

- 9026 W mais mais maintenant + la plupart je l'ai oublié
9027 E ah tu t'en rappelles plus + c'est quoi c'est depuis que t'es parti de ton pays ↑
9028 W oui ça fait longtemps donc maintenant ++ on avait beaucoup de soucis plus que des histoires (*en souriant*) donc maintenant + je peux pas raconter des histoires maintenant

Amener N à découvrir le monde du livre pourra l'amener à découvrir les autres fonctions de la lecture. Il pourra également éprouver du plaisir à écouter des histoires et donner une autre dimension à la lecture.

→ Rapport à la lecture de G

Rapidement, dès le début du stage, je me suis aperçue que G profitait de chaque petit moment d'autonomie pour sortir un livre de son sac ou le chercher dans la bibliothèque de classe afin de le lire. J'ai également mesuré ses très lourdes difficultés en lecture et à l'écrit. Ces deux constats peuvent sembler paradoxaux. Mais dans son entretien, G nous éclaire :

- 4047 E et est-ce que quand t'étais au Congo tu lisais ↑
4048 G je lisais mais j'me donnais pas TROP + c'était c'était ça mon problème
+ je me donnais pas trop à lire mais comme m'a expliqué ma mère elle
me dit que la vie c'est dur ↑ il faut travailler il faut bosser ↑ c'est pour ça
que j'aimerais faire de tout mon possible que je puisse commencer à lire

Nous pouvons donc comprendre que la lecture est l'objectif qu'elle s'est fixée à son arrivée en France. Sa forte motivation l'amène à lire le maximum d'ouvrages, même si cette activité est difficile pour elle. Le livre qu'elle ramène, « la femme en Noire » est une histoire policière à suspense. G l'a emprunté au CDI. Elle nous dit que c'est un roman qui parle d'une femme noire qui vit au Congo. En feuilletant l'ouvrage et en lisant le résumé je m'aperçois que ce n'est pas le cas. Elle explique avoir commencé à le lire. Nous pouvons alors penser que sa lecture consiste en un déchiffrage et qu'elle n'est pas arrivée à comprendre le sens de ce qu'elle décodait. Elle nous explique que son père leur lisait des histoires. Elle cite Tom Sawyer et des dessins animés. Ce parallèle entre visionnage de films d'animation et lecture a également été effectué par B :

- 7022 B non + je lis jamais + je regarde seulement + les livres je les regarde jamais +
7023 E (*Rire*) d'accord + donc en fait c'est les mangas qui te plaisent vraiment + et
tu lis des autres bandes dessinées à part les mangas ↑
7024 B oui je lis narut non naruto je lis pas + je lis les films + je regarde plus les films
que les livres +
7025 E d'accord (*Rire*)
7026 B les séries

Offrir à G des moments de lectures et lui faire découvrir des lieux de lectures pourront participer à son projet de lectrice.

→ Rapport à la lecture de C.

C nous explique rapidement qu'elle aime lire, surtout les romans, les histoires de fictions et celles qui font peur. La documentaliste du CDI me fait part de sa forte fréquentation du lieu, avec des emprunts multiples en espagnol et en français. Néanmoins, C n'a pas bénéficié de lectures partagées durant son enfance et sa famille semble éloignée de la culture du livre :

2023 E d'accord ok + et est-ce que tes parents tu les vois lire des fois ↑
2024 C non
2025 E d'accord
2026 C mon père il regarde toujours le téléphone + toujours toujours les voitures

Dans un second entretien elle évoque sa mère :

11018 E mais tu y es pas encore allée avec elle
11019 C ma mère elle aime pas lire
11020 E donc elle aura pas envie d'y aller ↑
11021 C oui

Aussi, si C prend beaucoup de plaisir à lire, elle n'aime pas lire des histoires à ses frères et sœurs. Elle ne trouve pas d'intérêt à partager ce moment car les histoires qu'elle lirait lui paraissent sans intérêt :

2019 E est-ce que la petite des fois tu lui lis des histoires↑
2020 C non (*Rire*) + j'aime pas lire les histoires à ma petite sœur
2021 E ah bon ↑
2022 C parce que elle aime les histoires de les enfants + moi j'aime pas les histoires de les enfants

Offrir à C l'opportunité de partager des lectures avec d'autres enfants pourra lui procurer l'envie de devenir « passeuse de lecture » à son tour. Par l'écoute de lectures offertes, C pourra mesurer l'intérêt et le plaisir éprouvés par de tels moments de partage.

A partir de ces analyses, nous pouvons mettre en avant deux constats généraux :

- L'inégalité dans le rapport à la lecture dans ce groupe. Certains élèves n'ont bénéficié d'aucune acculturation à l'écrit dans leur enfance, ils sont éloignés du monde du livre et n'empruntent pas de livres, ils ne prennent aucun plaisir à lire. D'autres sont très impliqués dans la lecture. Ils fréquentent les lieux d'acculturation à l'écrit et empruntent des livres régulièrement.

- La corrélation qui existe entre le plaisir de lire, la famille « passeuse de lecture » ou d'histoires et la fréquentation des lieux d'acculturation est assez marquée dans ce groupe. Elle n'est néanmoins pas systématique, c'est le cas de A. Sa famille semble avoir une culture du livre marquée, mais il se défend de ne pas aimer lire. Nous pouvons également ajouter que le parcours migratoire a amené plusieurs familles à renoncer aux livres (M), à la lecture, ou à la narration d'histoires (N, W).

Nous analyserons dans le chapitre suivant si les actions acculturantes mises en place permettent de répondre aux carences de certains face à la culture du livre.

Chapitre 11. Analyse et remédiation : autour du coin lecture

Pour rappel, notre problématique est la suivante : En quoi la mise en place d'un dispositif acculturant associée à un projet de lecture à voix haute participe-t-elle à la formation d'élèves lecteurs ? Après avoir rapidement décrit le déroulement des séances au CDI, en médiathèque et après avoir expliqué le déroulement de la conception du coin lecture et sa fréquentation, nous analyserons les effets de ces actions sur le rapport à la lecture des élèves.

1. La fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit pour lire plus.

1.1. Une séance au CDI pour se familiariser avec le lieu.

Dès le début du projet, une séance au CDI a été programmée. Il s'agissait alors pour les élèves :

- de prendre connaissance du lieu pour ceux qui ne le connaissaient pas.
- de connaître l'organisation d'un CDI (espace numérique/ rangement des livres : espace fiction et espace documentaire/ espace lecture.).
- d'arriver à retrouver un livre dans le CDI (côte du livre)

L'objectif final est de familiariser les élèves avec ce lieu pour les inciter à le fréquenter de manière autonome (Perier, 2007).

Coralie, la documentaliste, a dans un premier temps présenté durant une dizaine de minutes l'organisation du CDI. Pour se faire, elle s'est appuyée sur la classification Dewey (cf. annexe 5). Elle l'a présentée en décrivant la logique de cette classification. Elle s'est focalisée sur les couleurs, que l'on retrouve au CDI. Les images associées aux catégories étaient parlantes pour les élèves, notamment les élèves afghans qui venaient d'arriver. Elle a fait le lien avec les cotes que l'on retrouve sur les livres.

Elle a insisté sur la différence entre « fiction » et « documentation ». Deux espaces très marqués dans ce CDI. Aussi, après avoir rapidement interrogé les élèves sur l'organisation des différents espaces du CDI, Coralie a organisé un « Espace Game ». Il s'agissait alors pour les élèves d'arriver à retrouver des livres dans plusieurs endroits. Chaque livre détenait un indice qui permettrait de résoudre le code secret final et de guider les élèves vers le livre suivant à retrouver. Les élèves étaient par groupe de 3 ou 4.

Suite à la séance nous avons interrogé les élèves de façon informelle sur leur ressenti et la volonté de retourner au CDI. Tous les élèves ont beaucoup apprécié la séance, même

ceux déjà familiarisés avec le lieu (S, I et C). Elle était vivante et la découverte du CDI s'est faite de façon ludique et motivante. Tous étaient engagés dans l'activité et se sont retrouvés en réussite. Il semblait alors que les élèves avaient la volonté d'y retourner ou de découvrir le CDI de leur collège (A, M.). L'espace des poufs qu'ils ont découvert pour lire, les nombreux ouvrages, l'espace ordinateur ont été évoqués par les élèves comme étant attractifs (A, M, O). De plus, Coralie s'est adaptée au public. On ressent chez elle l'habitude d'être confrontée à des profils d'élèves très variés. Elle a su percevoir les difficultés de chacun, a adapté son discours, s'assurait que les consignes étaient comprises par tous. Le jeu qu'elle a organisé montre également ses compétences remarquables en termes d'agir professoral. Cette séance était en effet adaptée pour tous, quel que soit le niveau des élèves (cf annexe 5). La trace écrite finale était complexe pour certains. Elle ne remettait néanmoins pas en cause la compréhension de l'organisation du lieu. Coralie ayant été clairement identifiée par les élèves comme une personne ressource, il ne nous semblait alors plus prioritaire d'y retourner avec eux. Pour d'autres séances. Cependant, nous nous sommes par la suite rendus dans ce lieu avec certains élèves pour effectuer un travail de lecture à voix haute.

Si nous avons été très satisfaites de cette séance, ce CDI est en réalité le CDI de 7 élèves seulement. Pour 4 élèves (M, A, E et B), la découverte de leur propre CDI devra se faire de manière autonome.

Il s'agit alors de savoir si les élèves, suite à cette séance, ont fréquenté le CDI de façon plus régulière.

1.2. Impact de la séance sur la fréquentation du lieu.

Suite aux entretiens et aux échanges avec les documentalistes réalisés à la fin du projet, il semble que cette séance n'a pas eu l'effet escompté. Ce tableau rend compte en effet de la fréquentation du CDI par les élèves du dispositif :

Autant qu'en début de projet	Moins qu'au début du projet	Plus qu'en début de projet	Ne s'y sont jamais rendu de façon autonome
I, S, B, G	C	M, N	W, A, E, O

En effet, les élèves qui se rendaient au CDI ont continué d'y aller à la même fréquence (I, S, B). Elles ont continué d'emprunter autant de livres. C a diminué ses emprunts et la fréquentation du lieu. Elle l'explique :

- 11030 E d'accord + et au CDI tu continues d'y aller très souvent ↑
11031 C non + j'aime pas le CDI d'ici parce que + il n'y a pas beaucoup de livres
+ et je pense que tous les livres sont les mêmes
11032 E ah y a pas de choix ↑ c'est ça ↑
11033 C oui

En l'interrogeant, Coralie nous précise qu'en effet C emprunte moins d'ouvrages et sa fréquentation du lieu à diminué depuis son arrivée en avril dernier. Elle explique ça par la tendance générale des élèves. Elle confirme en effet les constats précisés dans le chapitre 5, à savoir que les élèves « au fil des années de collèges puisent sensiblement moins dans les ressources du CDI » (Perier, 2007 : 11) . Les élèves fréquentent énormément le CDI en 6^{ème} puis s'y rendent moins en 5^{ème}. C est arrivée en 6^{ème}, aujourd'hui en fin de 5^{ème} elle perçoit moins l'intérêt d'aller au CDI.

M s'est rendue au CDI, ce qui n'avait pas été le cas en début de projet. C'est également le cas de N qui n'y était jamais allé de façon autonome. Les deux ont également précisé qu'ils n'empruntaient pas de livres. N en profite pour consulter des ouvrages. Il prend des livres sur la mer car c'est ce qui l'intéresse. En interrogeant Coralie, elle confirme que N fréquente le CDI régulièrement. Elle précise néanmoins que son attitude n'est pas toujours adaptée. Il consulte principalement des ouvrages documentaires. Cette attitude confirme les recherches de Perier (2011) qui a relevé que les petits lecteurs empruntaient peu. M quant à elle consulte les livres pour améliorer son vocabulaire en français, elle parle de livres sur les légumes. Elle utilise le CDI comme un lieu de travail. A n'y va pas. Ce lieu ne l'intéresse pas. M est la sœur de A. Ce constat confirme la recherche de Perier mais aussi de l'enquête Pisa qui constatent la corrélation entre le genre de l'élève et la fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit. W et E ne connaissent pas l'existence du CDI et O n'y va jamais. La documentaliste nous précise que ce dernier s'y rend assez régulièrement avec sa classe d'inclusion en français, mais elle ne l'a jamais vu venir de façon autonome.

1.3. Remédiations.

Le premier point sur lequel nous aurions une remédiation à effectuer est sans doute la ritualisation de séances dans ce lieu d'acculturation à l'écrit. En effet, si les élèves après cette séance semblaient être motivés pour y retourner, peu d'entre eux en ont fait la démarche. La fréquentation régulière du lieu permettra une réelle familiarisation. De plus, certains d'entre

eux n'ont pas bénéficié de cette séance pour diverses raisons. C'est le cas de E, W et G. Pourtant la réalité de l'UPE2A que nous avons décrite dans le chapitre 2 confirme que tous les élèves ne sont pas toujours présents à tous les moments de la journée scolaire dans le dispositif. N'organiser qu'une seule séance pénalisera forcément certains élèves (inclus à ce moment-là, arrivés plus tardivement, absents ce jour-là etc.). En discutant de cette ritualisation avec Coralie, elle explique qu'elle voit totalement l'impact d'une telle action avec une classe, et plus particulièrement avec des élèves relevant d'un dispositif. Elle a en effet l'habitude de recevoir une fois par semaine de façon ritualisée et fixée pour l'année les élèves du dispositif ULIS du collège. Elle nous explique que c'est pour eux l'occasion d'effectuer des activités très variées et de profiter de tout ce que le CDI peut offrir (expositions, recherches, lectures autonomes, lectures offertes, ateliers d'écritures etc.). À la suite de nos échanges, elle a proposé d'organiser un rituel avec le dispositif UPE2A l'année prochaine.

L'autre point concerne les élèves dont le collège de rattachement n'est pas le collège Louis Aragon. Ne pas organiser de séances dans l'autre CDI a sans doute peu engagé les élèves qui en dépendaient (A, M). Une telle action serait néanmoins complexe à mettre en place. Le lien avec les enseignants et la documentaliste de leur collège est donc nécessaire pour organiser la mise en place de séances dans ce lieu. En effet, M nous a exprimé le fait qu'elle ne se rendait dans le CDI de son collège que pour étudier. Elle n'emprunte aucun livre. Les difficultés de communication qu'elle rencontre dues à la non maîtrise de la langue française peuvent l'intimider. Ce lieu ne devient alors qu'un espace de travail. Une familiarisation avec cet endroit semble essentielle pour un réel investissement.

2. Familiarisation en médiathèque pour découvrir le lieu.

Nous avons organisé deux séances en médiathèque. Avant de les décrire, il est important de préciser certains éléments.

Venir et être accueillis avec une classe en médiathèque ne peut se faire que pendant certaines plages horaires. Venir de façon autonome aurait été jusqu'au 14 mars (date où le "pass vaccinal" n'était plus obligatoire pour s'y rendre) impossible pour nous car plusieurs élèves n'avaient pas été vaccinés. Nous ne pouvions nous y rendre le jeudi matin, le planning des documentalistes étant chargé. Nous avons donc choisi d'y aller un lundi et un vendredi matin pour qu'un maximum d'élèves puissent découvrir le lieu.

La médiathèque de Villefontaine est située à environ 30 minutes de marche du collège. La fréquence des bus ne nous permet pas d'en dépendre. Organiser de telles séances exige donc une heure de marche. Aussi, une banalisation de la matinée pour les élèves est obligatoire. Une telle action entraîne donc forcément l'absence de certains élèves dans leurs classes d'inclusion, ce qui n'est pas anodin.

Nous nous focaliserons sur les réactions de : I, S, B, G, M, A, C et N

O n'a pas pu s'y rendre. Les deux plages horaires ne correspondaient pas à ses temps d'inclusion.

W et E n'étaient pas encore scolarisés dans l'UPE2A.

I, S, M et C ont participé aux deux séances.

B, G et N ont participé uniquement à la séance du vendredi matin.

O n'a pas pu s'y rendre. Les deux plages horaires ne correspondaient pas à ses temps d'inclusion.

W et E n'étaient pas encore scolarisés dans l'UPE2A.

I, S, M et C ont participé aux deux séances.

B, G et N ont participé à la séance du vendredi matin.

2.1. Déroutement et objectifs des séances en médiathèque.

Séance 1 : lundi matin.

La première séance avait plusieurs objectifs :

-connaître le lieu et son organisation.

-emprunter deux livres. Un livre que l'élève a envie de lire et qui alimentera le coin lecture. L'autre, que l'élève choisira dans l'objectif de le lire à des élèves de maternelle.

- écouter une lecture offerte de la bibliothécaire.

L'objectif principal étant de donner envie à l'élève d'y retourner de façon autonome.

Emilie, la documentaliste nous a ouvert le lieu. Nous étions seuls dans cet espace. La médiathèque de Villefontaine rassemble plus de 56 000 livres, environ 18 000 CD et 1000 DVD. Ce lieu est divisé en 3 étages. Rapidement les élèves ont manifesté leurs surprises : « c'est grand ! », « Ah je savais même pas qu'il y avait ça ici », « mais on a le droit d'aller dans tous les étages ? ». Un espace de gradins est consacré à l'accueil des groupes. C'est là

qu'Emilie nous a réunis. Elle a commencé par présenter le lieu et son organisation. I et S ont rapidement fait le lien entre le classement des livres en médiathèque et celui du CDI. Ensuite, Emilie avait préparé 6 albums. Elle nous les a présentés et a demandé aux élèves s'il y en avait un qu'ils avaient particulièrement envie d'écouter. Ils ont été assez unanimes sur le choix. Après la lecture, une discussion très courte a eu lieu, mais il s'agissait surtout d'offrir une lecture gratuite. Les élèves ont semblé apprécier la lecture, certains étaient très impliqués (S et I). K, une élève russe était totalement passionnée. D'autres paraissaient ne pas comprendre et décrochaient (A et M). Elle a ensuite dirigé les élèves vers les rayons où ils pourraient emprunter les livres. Ceux consacrés à la littérature destinée à la petite enfance et ceux consacrés aux adolescents (bandes dessinées, romans, albums, revues), ainsi que l'espace documentaire. Elle a également montré le rayonnage des livres en langue étrangère. Les élèves ont rapidement investi l'ensemble des rayons.

A était très content de découvrir des livres en farsi. Il m'a cependant expliqué que le farsi et le dari étaient différents. Là, ces livres étaient en farsi, langue écrite de l'Iran. Cette dernière diffère un peu du dari afghan. Il l'a comparé à l'écart entre le français et l'espagnol. Il s'est rapidement focalisé sur le rayonnage du sport et a demandé à la documentaliste des livres sur la boxe. Ensuite, pour le livre de littérature jeunesse, il voulait un livre qui parle d'amour. C a choisi un roman en espagnol et « plouf », un album jeunesse choisi avec I.

Séance 2 : le vendredi matin

L'objectif était essentiellement de prendre le temps de consulter des ouvrages, de découvrir et de profiter de l'espace multimédia (écoute des cd). Les élèves avaient également pour mission de choisir deux livres pour alimenter le coin lecture. Ils pouvaient choisir ce qu'ils voulaient.

Nous avons encore une fois le privilège d'avoir la médiathèque réservée pour nous. C'est encore Emilie qui nous a accueillis et a commencé la séance en disant : « Qu'est-ce que je suis contente de vous retrouver. J'adore cette classe. Bienvenue. ». Un tel accueil mérite d'être évoqué. Il est à noter que la majorité des élèves se trouvent dans des complications administratives face à la régularisation de certains papiers pour pouvoir vivre de façon légale sur le territoire français. Les élèves sont ainsi rentrés avec le sourire accroché aux lèvres dans la médiathèque.

Après avoir rappelé les modalités d'inscription, Emilie leur a montré les rayons où ils pouvaient emprunter des livres. Elle a ensuite proposé à ceux qui le voulaient de découvrir

l'espace multimédia. Seule G et F, sa sœur sont restées à l'étage des livres. Les élèves ont encore choisi leurs livres. A a cette fois choisi un livre de mathématiques appliquées. Il m'a expliqué être brillant en mathématiques en Afghanistan et vouloir rattraper son retard en France. C a choisi un nouveau roman en espagnol et une bande dessinée. G quant à elle a éprouvé beaucoup de difficultés à choisir, elle a finalement choisi un album dont les illustrations étaient travaillées. N quant à lui a pris un album sur la mer.

Les élèves ont apprécié la séance. En leur demandant ce qu'ils ont préféré, ils ont listé différents éléments : la taille du lieu, le nombre d'ouvrages, les livres en langue étrangère, et également « marcher ». Le fait que cette sortie marque une parenthèse avec la routine scolaire est apprécié. Mon expérience d'enseignante m'a amenée à constater l'intérêt des déplacements (à pied ou en transports en communs) à plusieurs reprises. Marcher est l'occasion d'interagir avec les autres, de mieux les connaître. C'est aussi l'occasion d'échanger avec les enseignants de façon plus informelle et d'aborder des sujets plus personnels. C'est aussi un moment considéré comme « offert » pendant un temps scolaire. On peut parler, discuter avec qui on veut de ce que l'on veut. Il ne semble pas nécessaire de préciser l'intérêt et la pertinence de telles interactions dans un dispositif où les élèves doivent apprendre le français.

2.2. Impact des séances sur la fréquentation du lieu par les élèves.

Pour mesurer l'impact des sorties en médiathèque, j'ai interrogé les élèves à ce sujet. L'objectif était essentiellement de savoir si de telles sorties ont conduit les élèves à retourner en médiathèque, emprunter des livres et donc lire davantage. Les résultats des entretiens sont répertoriés dans le tableau ci-dessous :

Elèves qui y sont retournés occasionnellement sans être inscrit.	Elèves qui se sont inscrits et ont emprunté des livres.	Elèves qui n'y sont pas retournés.
S, C	I, G	A, M, N, O,

W, E qui n'ont pas bénéficié d'une telle sortie n'ont pas été ajoutés au tableau.

Nous pouvons alors constater que si aucun élève ne s'était rendu en médiathèque en début de projet, 4 l'ont fréquentée après les sorties. Pour I, nous avons déjà évoqué sa volonté de s'y rendre et d'en avoir été empêchée par les mesures sanitaires en vigueur de l'époque. Ce ne sont donc pas les sorties dans le contexte scolaire qui ont favorisé son inscription même si elles l'ont peut-être précipitée. En effet, I s'y est rendue à la suite de cette activité avec S et C. Toutes les trois l'évoquent dans les entretiens finaux (cf. annexe 3). C nous en parle après avoir explicité l'intérêt qu'elle éprouve pour un tel endroit :

- 11003 E t'as beaucoup aimé aller à la médiathèque ↑
 11004 C euh oui + parce qu'il y a des + des beaucoup de livres qu'on peut lire + mais ils sont tous différents + et ça j'aime + et a des mangas + et les histoires + il y a +
 11005 E ok et est-ce que depuis qu'on y est allé tu y retourné ↑
 11006 C oui + j'ai retourné avec I et S + et on lit

Elle confirme par deux points les tendances relevées par Perier (2007) détaillées dans le chapitre 5. En effet, la fréquentation de C baisse au CDI, mais cette adolescente porte de l'intérêt aux médiathèques. C'est aussi un lieu de socialisation. Elle s'y retrouve avec ses camarades.

Néanmoins, elle exprime également ne pas y être retournée souvent et ne pas pouvoir y aller avec ses parents. Elle ne peut s'y rendre seule car sa mère craint que le lieu soit mal fréquenté malgré la volonté de C :

- 11011 E tu vas t'inscrire ou pas ↑
 11012 C ah oui je m'inscris mais ma mère elle voulait pas
 11013 E elle veut pas que tu t'inscrives ↑
 11014 C non
 11014 E pourquoi ↑
 11015 C parce que ma mère elle a beaucoup peur + toujours elle m'a dit non il y a des gens qui sont mal et tout ça

En lui demandant si elle compte s'y rendre avec sa mère, C nous explique que ça ne peut être le cas à cause du manque d'intérêt qu'éprouve sa mère pour le lieu :

- 11019 C ma mère elle aime pas lire
 11020 E donc elle aura pas envie d'y aller ↑
 11021 C oui

G, quant à elle, y est retournée le lendemain de la sortie. C'est un lieu dont elle ignorait l'existence jusque-là. La sortie a donc eu un impact immédiat et durable : G s'est inscrite directement et il semble qu'elle ait fréquemment fréquenté le lieu pendant la période scolaire avec ses frères et sœurs. Elle l'évoque en expliquant l'intérêt de la médiathèque pour ses progrès en lecture :

- | | | |
|-------|---|--|
| 12001 | E | ma première question + on est allé à la médiathèque + déjà quand on est allé à la médiathèque est-ce que ça t'a plu + |
| 12002 | G | la médiathèque ça m'a beaucoup plu ça m'a aidé + je m'suis inscrite + ça m'a aidé à beaucoup lire + à savoir aussi des mots + ça m'a beaucoup aidé ↓ |

Néanmoins sa fréquentation a baissé hors période scolaire. Elle l'explique par ses nombreuses autres obligations scolaires : « mais comme + ce moment j'y vais plus parce que j'ai tant de choses à faire + des exercices + des devoirs + c'est pour cela j'y vais plus + » (12016 G). Cette remarque fait écho à ce que nous avons évoqué précédemment. La lecture est un exercice compliqué pour G. Elle doit lui consacrer un temps important. Lire reste pour elle une action exigeante qui s'ajoute aux devoirs à effectuer.

N a apprécié aller en médiathèque. Il a apprécié découvrir et feuilleter les nombreux livres. En l'observant avec l'enseignante nous avons constaté qu'il était très impressionné. Il a commencé par circuler dans les différents espaces en évoquant la longueur des rayons de livres. Il a par la suite partagé un moment autour de certains albums avec T, un élève alpha arrivé récemment. Cet élève est algérien, ils communiquent d'abord en arabe ensemble et une amitié se crée. Ils se sont installés sur les poufs de l'espace lecture de littérature de jeunesse et s'amusaient à commenter certains albums jeunesse. Néanmoins, en interrogeant N sur son retour possible en médiathèque, le non est affirmatif et sans équivoque.

A a également évoqué avoir apprécié le lieu et les livres. Pourtant il ne compte pas y retourner. Dans l'entretien, en évoquant la médiathèque, il semble avoir confondu le coin lecture et la médiathèque. Ensuite, il rappelle qu'il n'aime pas lire les livres. Il précise par ailleurs qu'il aime lire des articles évoquant certains domaines, mais sur internet. Cette ressource semble être suffisante pour lui. De plus, les écrits qui l'intéressent lui sont accessibles dans la langue écrite qu'il maîtrise, à savoir le dari. En interrogeant sa sœur, elle confirme ne pas voir l'intérêt de se rendre dans ce lieu, car, les livres sont en français.

Le bilan est donc mitigé, tous les élèves ont apprécié la découverte du lieu, certains y sont retournés et s'y sont même inscrits. Néanmoins cette fréquentation reste irrégulière. La majorité des élèves n'y est pas retournée. Nous pouvons alors nous demander quelles remédiations mettre en place pour inciter davantage les élèves à y retourner en dehors du temps scolaire ?

2.3. Remédiations.

La ritualisation semble être propice pour augmenter la fréquentation autonome du CDI. En interrogeant Emilie, elle évoque également l'importance de la régularité des sorties scolaires en médiathèque. Elle rapporte l'expérience très bénéfique d'une classe de cycle 2 qui venait de façon hebdomadaire. L'enseignante de la classe a fait part les constats positifs suivants : les élèves se sont totalement approprié le lieu, ils ont développé le plaisir de lire et ont développé un réel intérêt pour l'objet livre. C'est une classe qui dépend du Réseau d'Education Prioritaire, les élèves sont majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés et certains ont des parents non francophones.

De plus Emilie nous explique que c'est souvent les enfants qui amènent les parents des quartiers défavorisés de Villefontaine en médiathèque et non l'inverse. Avec cette classe de cycle 2, les parents ont à tour de rôle accompagné les élèves, certains les ont inscrits à cette occasion et y sont retournés en dehors du temps scolaire. D'autres parents s'y sont rendus, poussés par les enfants qui en faisaient l'éloge et étaient insistants pour y retourner. Certains parents fréquentaient une médiathèque pour la première fois, d'autres, analphabètes ou illettrés, ont été accueillis chaleureusement et y sont retournés. Cet engagement des familles est nécessaire (Cf chapitre 6). Nous l'avons vu, C ne peut s'y rendre car sa mère craint que le lieu soit mal fréquenté. G y est allé sans ses parents et n'y retourne plus. A n'en perçoit pas l'intérêt au vu de son niveau de maîtrise du français et N, ne semble pas être concerné par la fréquentation autonome d'un tel lieu.

Deux sorties étaient donc insuffisantes. Revenir plus régulièrement semble essentiel. De plus, demander à des parents d'accompagner la sortie, même si le déplacement se fait avec des collégiens et que l'institution ne l'exige pas, est pertinent. Nous pouvons supposer par exemple que si la mère de C s'y était rendue, elle aurait peut-être été rassurée par le lieu et aurait accepté d'inscrire sa fille.

Néanmoins, la mise en place de cette régularité est complexe dans le cadre de ce dispositif. La banalisation obligatoire de la matinée pour s'y rendre, et tout ce que cela engendre, notamment et surtout la suppression de certaines inclusions entraverait cette ritualisation.

Emilie, face à ce constat, a suggéré deux possibilités :

- la mise en relation avec une association locale d'alphabétisation. Cet organisme accompagne régulièrement des adhérents adultes en médiathèque et les aide à effectuer leur inscription. Cette démarche amène certains parents à venir avec leurs enfants régulièrement. Même si cet accompagnement est laborieux, les bibliothécaires le trouvent extrêmement efficace.

- demander à la médiathèque de se déplacer. Les documentalistes peuvent venir au collège, organiser des projets, des concours présenter des livres. Cette démarche est d'autant plus efficace si elle se fait avec la présence de parents.

La question de l'investissement des parents reste centrale pour cette médiathèque. Aussi, depuis un peu plus d'un an, un comité de pilotage composé de plusieurs acteurs (personnels de mairie, de médiathèque, du cinéma et théâtre locaux) tente de trouver des moyens pour répondre à cette problématique. Pour le moment, les actions suggérées ont été freinées par l'épidémie de Covid 19 et les protocoles sanitaires associés.

3. La conception du coin lecture.

3.1. Mise en place.

En début de projet, le dispositif disposait d'une étagère alimentée d'une centaine de livres. On y trouvait principalement des romans et des magazines pour adolescents. La plupart d'entre eux étaient des donations du CDI. Certains albums, ouvrages documentaires et imagiers agrémentaient également cette bibliothèque de classe. Ils étaient fournis directement par l'enseignante. Enfin, des classeurs et des manuels scolaires appartenant à l'enseignante occupaient un étage.

La mise en place du coin lecture s'est faite en plusieurs étapes.

-Nous avons dans un premier temps trié les livres. Ce tri a été effectué avec un groupe d'élèves (C,S, I et B). Les élèves les ont classés par catégories. Ils se sont inspirés du classement du CDI (les documentaires d'un côté et la fiction de l'autre). Ils ont également mis de côté des livres qu'ils ne liraient pas (magazines trop anciens, romans « trop vieux » ou « trop gros »).

- Dans un second temps, Les élèves ont rangé les livres dans plusieurs étagères : l'ancienne bibliothèque de classe qui avait été vidée (les documents de l'enseignante et les manuels scolaires ont été rangés dans un autre espace), deux autres étagères fournies par l'enseignante et moi-même. Les étagères ont été déplacées plusieurs fois avant d'arriver à une disposition satisfaisante pour tous. La salle du dispositif UPE2A est un dôme, les choix d'aménagement sont donc très contraints par l'architecture de la pièce.

-Ensuite nous avons observé le coin lecture et nous nous sommes questionnés sur son aménagement. B a suggéré de rajouter des lumières car l'espace était très sombre (elle a pensé aux guirlandes et lampes utilisées pour la période de Noël). N a proposé de demander à utiliser les poufs du foyer, S a proposé d'étiqueter les étagères et C de ranger les livres par auteur. I quant à elle, a proposé de lister les règles du coin lecture avant de les soumettre au groupe. En tant qu'enseignante, nous avons essentiellement organisé les différents ateliers. Les propositions et les initiatives sont venues des élèves, très engagés dans la mise en place de cet espace. A, G et M n'ont pas été force de propositions mais se sont investis dans la conception d'étiquettes et la recherche de poufs dans le collège. Notons qu'ils ont été donnés par le CPE, qui a suggéré d'utiliser les poufs du foyer.

La classe est devenue le temps d'une matinée un véritable « chantier » où tous les élèves avaient une fonction dans la mise en place de ce nouvel espace de classe. A la fin de la matinée l'espace est devenu un véritable « coin lecture », confortable et accueillant conforme aux préconisations de Giasson (2005) et Waelput (2002). Nous avons laissé les élèves en profiter. Certains élèves sont allés chercher une quinzaine de livres (albums et BD) au CDI pour pouvoir alimenter les étagères. Nous avons ajouté une lampe et un tapis la semaine suivante. Vous trouverez ci-dessous les photos de ce coin lecture.



Figure 10 : vue d'ensemble du coin lecture



Figure 11 : Bibliothèque principale et espace lecture



Figure 12 : Bibliothèque

L'objectif de la mise en place de ce coin lecture dans la classe est d'amener les élèves à lire davantage et d'initier le plaisir de lire.

Notons que nous avons réajusté le coin lecture par deux fois, avec deux sorties en médiathèque.

3.2. Analyse.

Le tableau ci-dessous rend compte de la fréquentation du coin lecture de façon autonome. En effet, deux temps de classe sont destinés à la fréquentation du coin lecture :

- la lecture offerte proposée de façon hebdomadaire s'y déroule.
- les élèves occupent cet espace pendant le quart d'heure de lecture quotidien instauré dans l'ensemble de l'établissement en début d'après-midi.

Ce tableau est construit suite aux retours de l'enseignante et celui des élèves.

Elèves qui n'y vont jamais ou pratiquement jamais.	Elèves dont la fréquentation est irrégulière.	Elèves qui y vont régulièrement.
E,W	G, S, B, M, A	N, O, C, I

L'analyse de ces données rend compte de plusieurs éléments. Le premier est que parmi les élèves qui ne vont jamais ou pratiquement jamais au coin lecture, on retrouve E et W qui n'ont pas participé à sa mise en place. Son fonctionnement et les règles du coin lecture ne leur ont pas été explicités.

Pour tous les autres élèves, la fréquentation de cet espace est plus ou moins importante. Nous pouvons néanmoins affirmer que grâce à l'existence de cet espace, tous ont été amenés à lire davantage.

A, n'y va que très ponctuellement. Il nous rappelle lors de son entretien qu'il n'aime pas lire mais, il nous parle des cartes. Il aime la géographie et ce sont les ouvrages liés à ce domaine qui l'intéressent dans cet espace. En effet, nous avons accroché des cartes au-dessus de l'étagère documentaire et avons ajoutés deux atlas. A les consulte occasionnellement. M nous explique également consulter surtout les imagiers.

L'irrégularité de fréquentation de G, S et B s'explique par différentes raisons. Pour G c'est l'absence de réalimentation du coin lecture qui l'amène à moins le fréquenter. Le fait d'avoir changé certains livres en médiathèque une deuxième fois l'a amené à le fréquenter de nouveau. Cette remarque fait directement référence aux constats de Frier et Vadcar (2016). En effet la nécessité de renouveler les ouvrages est nécessaire pour favoriser une fréquentation régulière du coin lecture.

G utilise certains de ces livres pour lire pendant la récréation. S et B y allaient fréquemment lors de récréations banalisées pour cause de pluie. Depuis que ces récréations ne se font plus, elles ne s'y rendent plus.

Les élèves qui y vont régulièrement ont déjà exprimé leur plaisir de lire. C'est le cas de C et I. De plus, C et I sont des élèves très scolaires et autonomes. Elles n'ont pas besoin de solliciter l'enseignante pour s'y rendre. Elles le font spontanément.

Ce coin lecture est surtout une réussite pour N et O. Ils y vont très fréquemment. N, dont la capacité de concentration est très faible, est quant à lui régulièrement dirigé vers le coin lecture entre deux activités. Il prend beaucoup de plaisir à y aller. C'est un endroit vu

comme un refuge. Souvent il feuillette certains albums, observant surtout les images. A d'autres moment il regarde les imagiers et essaie de décoder les mots. D'autres fois, il s'installe dans les poufs, observe et écoute ce que les autres font.

Ce qui ressort principalement des entretiens est que tous les élèves apprécient ce coin lecture. Il est confortable, ils l'ont eux-mêmes aménagé, c'est leur espace.

G nous dit même qu'elle pourrait s'y endormir. Cette réflexion reflète la sensation de bien-être que les élèves éprouvent lorsqu'ils s'y dirigent.

3.3. Remédiations.

Lors de l'entretien avec l'enseignante, ce qui ressort principalement c'est le manque de temps dont certains élèves disposent pour le fréquenter. On l'a vu, I et C y vont spontanément et N et O y sont dirigés par l'enseignante. Néanmoins, pour elle, les élèves pourraient y aller davantage pour plus d'efficacité. Elle a instauré le quart d'heure de lecture dans cet espace. Mais, certains élèves (S, B, I, C, E) ne bénéficient jamais de ce temps à l'intérieur du dispositif. C'est encore une fois la difficulté de l'UPE2A qui est une classe mais ne fonctionne pas en tant que telle. L'enseignante a donc suggéré de ritualiser un autre moment de lecture le matin à l'arrivée des élèves. En effet, l'arrivée des élèves est souvent échelonnée. La ponctualité des bus et celle des élèves interfèrent sur la possibilité d'un début de cours avec tous les élèves. Le coin lecture permettrait donc d'établir un accueil « lecture » en début de journée.

L'autre point important est l'alimentation du coin lecture. Frier et Vadcar (2016), évoquent 300 ouvrages par an à disposition. Pour qu'un tel scénario puisse se réaliser, des emprunts au CDI et à la médiathèque doivent être effectués. Il semblerait que la ritualisation de séances au CDI et la fréquentation plus régulière de la médiathèque seraient une solution. Après les séances en médiathèques, les élèves sont ressortis avec une quarantaine de livres. Si 4 sorties en médiathèque annuelles sont organisées ainsi qu'une séance hebdomadaire au CDI, le coin lecture pourra être fourni régulièrement d'ouvrages choisis par les élèves. De plus, suite à ce projet, l'enseignante demandera un budget au prochain CA pour l'achat de livres.

Chapitre 12. Analyses et remédiations des dispositifs inhérents à la lecture à voix haute.

1. Les lectures offertes, une entrée vers les textes littéraires en langue française.

1.1. Déroulement des séances.

Au vu des recherches de Giasson (1996) ou encore celles de Crinon et Marin (2013) autour des bénéfices de la littérature en classe (cf. chapitre 6. 2.2), il semblait important de mettre en place une action autour de la compréhension de textes littéraires dans la classe. En début de projet, je pensais introduire la littérature dans la classe en proposant un livre à lire par semaine aux élèves. Il serait à leur disposition dans le coin de lecture. Je pensais alors pouvoir organiser des discussions suite à leurs lectures autonomes. Ce scénario pédagogique n'a absolument pas fonctionné. Les seuls élèves qui lisaient le livre étaient ceux qui l'avaient fait avec l'aide de l'enseignante. Face à cet échec et de nombreuses autres remédiations pour amener les élèves à lire l'ouvrage de façon autonome (laisser plus de temps, mettre en évidence le livre de la semaine, suggérer des lectures à deux etc.), nous avons décidé avec l'enseignante que le livre de la semaine serait introduit par une lecture offerte. Nous nous plaçons alors qu'enseignant dans la démarche préconisée par Boch, Frier, & Rinck., 2021 de « médiation culturelle à la pratique de la lecture » (cf. chapitre 5, 2.2)

Nous avons ainsi ritualisé ces lectures les jeudis et certains lundis matin. 13 livres ont été lus au total. Ils sont répertoriés en annexe 4.

Le choix des livres était complexe. J'ai décidé de me centrer sur des albums, un genre littéraire pertinent pour apprendre la langue avec un public allophone (collectif alpha, cf. chapitre 6.2.2). Les images expliciteraient la lecture pour les EANA qui éprouvaient des difficultés importantes en compréhension orale de la langue. Notons également que la langue écrite diffère du langage oral et que certains élèves, bien qu'ayant acquis un bagage lexical conséquent comme N, se retrouvent dans une grande difficulté face à un texte littéraire. Les albums lus sont répertoriés en annexe 4.

Après la lecture offerte, un moment d'échange était organisé. Comme la lecture était peu interrompue, l'échange débutait par une phase de discussions autour de la compréhension de l'album puis un moment était consacré à son interprétation. Ce

déroulement de séances fait suite aux préconisations de Frier et Vadcar (2016) qui ont défini les caractéristiques du déroulement d'une lecture offerte efficace en classe (cf chapitre 5, 2.3).

Plusieurs élèves durant les premières séances disaient ne pas comprendre (N, M et A). La phase « compréhension du texte » était donc nécessaire. Ensuite nous avons pour habitude avec l'enseignante de demander s'ils avaient ou non apprécié l'histoire lu. Les élèves donnaient leur avis à tour de rôle. Ce tour était souvent libérateur de parole pour des élèves qui la prenaient peu. C'était aussi l'occasion de faire émerger certaines idées et interprétations du texte, non répertoriés pendant la première phase. Les discussions ont pris une tournure de débat avec certains albums. C'était le cas de « forêt des frères » ou encore de « la chèvre de monsieur Seguin ». Dans ces deux ouvrages un choix s'offre aux protagonistes. De réelles discussions entre les élèves ont été engagées. Certains ouvrages ont suscité de l'émotion que les élèves ont verbalisée. C'est par exemple le cas de « Les amants papillon », album qui a sans doute connu le plus de succès auprès du groupe et a fait réagir tous les élèves. La fin tragique, avec deux protagonistes amoureux qui se donnent la mort a suscité de nombreuses réactions. Enfin, certains albums ont connu peu d'entrain. C'est le cas de blanche neige et les 77 nains. Pour M, G, A, N, W, la référence culturelle était inconnue. Ceci a beaucoup entravé la compréhension.

L'objectif de ces séances étaient d'engager chez les élèves le plaisir et l'intérêt de la lecture, en écoutant l'histoire et en en discutant par la suite. Le principe du livre de la semaine permettrait également de créer une communauté de lecteurs.

1.2. Analyse des séances : implication des élèves et plaisir d'écouter une lecture.

Tous les élèves ont semblé apprécier la lecture de ces albums. Ils sont très élogieux lorsqu'ils parlent de ce moment, je mets tout de même une réserve sur leurs réflexions, car j'ai moi-même effectué les entretiens. Emettre des critiques à l'encontre de ce moment de partage de lectures a peut-être été altéré par ma forte implication dans cette activité.

Les discussions étaient de plus en plus riches au fur et à mesure des séances. Il est important de noter l'implication et l'engagement de W pendant ces séances. Ses analyses et ses interprétations étaient extrêmement fines. Il approfondissait souvent les discussions. A titre d'exemple, il a initié le débat de « La chèvre de monsieur Seguin » en demandant : « Est-ce que être libre sans être en sécurité a vraiment un intérêt ? ».

A a trouvé ces moments positifs, il les a appréciés. Nous avons pu noter une augmentation de sa participation au fur et à mesure des séances. Alors qu'il était très passif durant les trois premières lectures, il a ensuite participé aux échanges autour de la compréhension du texte, en réutilisant le vocabulaire marquant du livre. Durant les quatre dernières séances, il a donné son opinion et a participé au débat. Notons que ces échanges étaient très importants lors de la discussion de la chèvre de Monsieur Seguin.

C, quant à elle, était captivée durant toutes les lectures. Elle participait activement aux phases de compréhension et de discussions. Certaines lectures étaient plus inspirantes. « Les amants papillons » l'on particulièrement fait réagir ainsi que blanche neige et les 77 nains. Elle a fait le parallèle entre la vie de sa mère et celle du livre. De telles interprétations la situent véritablement en tant que sujet lecteur.

N quant à lui suivaient très peu les lectures durant les 6 premières séances. Ses conclusions étaient toujours identiques : « je n'ai pas compris ». J'ai décidé de lire un livre en arabe pour l'engager davantage dans les lectures. Cette séance a été une réussite, mais ne l'a pas plus mobilisé par la suite. Puis, certains ouvrages, notamment « murmure » l'ont fait participer au débat. Il a été le seul à identifier que l'histoire se passait en Palestine. Il l'a expliqué en parlant des enfants qui jetaient des pierres et des femmes soldats. Il a réussi à interpréter le fond de l'histoire, donnant une autre dimension à l'ouvrage et éclairant certains élèves. Cette séance fut très valorisante pour lui. Ensuite, suivant l'ouvrage, il s'impliquait plus ou moins. Lorsqu'il ne s'impliquait pas, il se contentait de dire : « j'ai pas aimé » et a cessé de dire : « j'ai rien compris », ce qui marque une évolution.

G dit avoir également beaucoup apprécié ces lectures offertes. Sa participation était plus importante lorsque les illustrations de l'album étaient travaillées et prenaient une place plus importante que le texte écrit. Ça a été le cas pour « Forêt des frères » et l'album « Plein désert ». En effet, nous avons constaté que, bien que francophone, la compréhension des textes lus n'était pas évidente. Souvent, elle avait besoin de précisions après la lecture pour accéder au sens du texte. De même, lorsqu'elle évoque « Forêt des frères », nous pouvons relever des confusions dans le sens de ce qu'elle rapporte.

1.3. Remédiations pour des lecture offertes plus pertinentes.

Nous l'avons dit, ces séances de lectures offertes ont été bénéfiques : les élèves ont pris plaisir à écouter les lectures, ils ont participé aux échanges. Certains d'entre eux relisaient le livre, prenant plaisir à analyser les images plus en profondeur. De plus, les

élèves qui ne participaient pas à ces lectures, avaient l'habitude de feuilleter l'ouvrage, voire de le lire. C'est le cas notamment de O mais aussi d'autres élèves, comme nous l'a rapporté l'enseignante.

Nous avons choisi des textes variés, avec la préoccupation qu'ils puissent être compris par tous. Le changement de thématiques était pertinent. Néanmoins, en analysant les données recueillies nous pouvons nous apercevoir que les albums qui ont fait le plus réagir les élèves sont ceux où le texte était conséquent. Ceci est sans doute lié au fait que les textes plus longs racontent des histoires plus complexes qui amènent plus de réactions, d'interrogation, de débat. Cela confirme que pour intéresser les élèves, il faut les confronter à des textes exigeants tout en étant accessibles. Notons également que l'exigence n'est pas toujours corrélée avec la quantité de textes. L'album « Quai n°2 pour Ukiyo » a connu un succès important auprès des élèves alors qu'aucun texte n'accompagnait les images. Cet album nécessitait néanmoins un effort d'observation et d'interprétation des images important pour accéder au sens. Il semble alors plus pertinent de proposer prioritairement des ouvrages qui questionnent que de choisir un ouvrage uniquement pour sa facilité de compréhension. Une autre donnée à noter dans le choix des albums concerne la thématique. Dans les thématiques abordées, on ne retrouve aucun ouvrage d'aventure. C'est une thématique proposée par les élèves. Il serait donc judicieux de proposer de tels ouvrages dans la liste des lectures offertes proposées. De plus, les livres traitant de la guerre ou d'immigration ont été moins appréciés que les albums d'amour ou les albums aux thématiques philosophiques. Ce sont des sujets qui intéressent les adolescents. Les lectures offertes sont aussi l'occasion de s'évader, d'imaginer, de rêver et de voyager. Traiter des sujets sensibles tels que l'immigration ou la guerre qui inquiètent directement les EANA n'étaient pas des choix très judicieux.

L'enseignante nous a également fait part de la volonté de poursuivre cette activité mais également de la ritualiser. Pour elle, la réussite de ces séances est due à cette ritualisation. Enfin, elle parle de la qualité de la lecture à voix haute qui amène les EANA à accéder au sens du texte sans maîtriser tout le lexique utilisé.

2. La lecture à voix haute d'albums jeunesse.

Nous l'avons évoqué, la lecture à voix haute ne peut s'effectuer sans une maîtrise suffisante de la langue à l'oral (Rafoni, 2017). De plus, le stade de l'adressage vocal doit être franchi pour pouvoir prétendre à la réussite d'un tel exercice. Avant d'amener les

élèves à un travail de lecture à voix haute, de nombreuses situations d’adressage vocal ont été proposées à G, W, A, M, N et O. Parallèlement, un rappel fréquent de correspondance graphèmes, phonème était effectué. Nous ne détaillerons pas ces situations didactiques proposées en amont. C’est à partir du mois d’avril que le travail autour de la lecture à voix haute de l’album a pu être initié. Nous nous focaliserons ici sur le déroulement des séances autour de la lecture à voix haute d’un album. Nous nous concentrerons sur le travail effectué avec G, A, N et C.

2.1. Le choix de l’album à lire.

En médiathèque nous avons demandé aux élèves de choisir l’album jeunesse qu’ils désireraient lire aux maternelles. Il s’est alors avéré que la plupart des albums choisis étaient inadaptés. Les textes étaient longs, le lexique souvent trop complexe. Nous avons voulu laisser les élèves choisir eux-mêmes le texte, considérant qu’une telle démarche serait plus motivante et engageante. Néanmoins, la complexité des albums choisis les mettait en difficulté ce qui va à l’encontre des recommandations de Frier-Gérard (2006). Le projet devenait alors trop ambitieux, voir désengageant pour les élèves. Nous avons alors sélectionné une quinzaine d’albums jeunesse que nous avons proposés aux élèves. Nous avons proposé aux élèves principalement des récits dit « en randonnée » (albums où l’on retrouve une structure répétitive). De tels récits permettent de diminuer l’effort inhérent au décodage et de se centrer sur la lecture à voix haute. Des binômes ont été effectués. Naturellement les élèves se sont mis avec des partenaires de même niveau. C’est le choix de l’album qui a principalement guidé les binômes, même si certains élèves voulaient absolument réaliser le projet avec un élève en particulier (S et B, I et C).

Dans le tableau ci-dessous les binômes et le livre choisi pour lire à voix haute sont présentés :

A et W	« Un peu perdu » de Chris Haugton
C et I	« Oh non Georges » de Chris Haugton
N et O	« C’est à moi ça » de Van Zeveren
S et B	« Grosse colère » de Mireille d’Alancé
G et E	« La famille souris et la mare aux Libellules » de Kazuco Iwamura
M	« Chut ! On a un plan » de Chris Haugton

2.2. Etapes de travail : de la compréhension du récit à la lecture à voix haute.

La première étape consistait à comprendre le récit à partir des images. Nous l'avons vu, la compréhension est nécessaire pour pouvoir lire un texte (Goigoux, 2003), Charmeux, 2011). Nous demandions aux élèves de décrire oralement le déroulement de l'histoire à partir des illustrations sans se préoccuper du texte. Il est à noter que pour tous les albums choisis, les images sont directement associées au texte. En faisant verbaliser l'histoire, nous pouvions relever si le récit était globalement compris. Ceci permettait également de relever le lexique qui manquait aux élèves et de corriger certaines structures de phrases. Pour G, ce travail fut complexe car elle se focalisait surtout sur des éléments précis de l'image, ignorant un déroulé de récit. C'est cet album qui l'a sans doute mis en difficulté, les illustrations sont travaillées et riches. Tous les autres élèves étaient en réussite. C n'a pas eu de difficulté à raconter l'histoire, A a utilisé l'anglais, le français et parfois le farci pour nous faire part du déroulé de l'histoire. N a beaucoup mimé et rigolé devant l'album, montrant qu'il avait accédé au sens du récit.

Suivant le niveau des élèves, un travail plus approfondi sur le vocabulaire et le sens du récit étaient effectués. Ainsi, A, N, W et M ont bénéficié de deux séances de vocabulaire autour du texte où certains mots étaient revus et remis en contexte. Les exercices effectués par A sont présentés en annexe 6. Notons que certaines activités ont été extraites de sites internet d'enseignants qui mettent leurs ressources à disposition librement. Pour A, c'est la méthode « Narramus » de Goigoux et Cèbe (2016) qui a inspiré l'élaboration des séances et paraissait pertinente à mettre en place avec lui.

La volonté de trouver des ressources simplement et de ne pas avoir à tout construire était important. En effet, la forte hétérogénéité du dispositif suppose une différenciation accentuée. L'enseignant ne peut pas tout construire. Un tel projet pourrait décourager un enseignant qui serait amené à tout élaborer lui-même.

Ensuite, un travail de lecture dialoguée de deux séances a été effectué avec A, W, G, M, N et O. Une fois que ce travail a été effectué, c'est le travail de prononciation et lecture à voix haute qui était engagé. Il a concerné l'ensemble des élèves. Il est présenté dans la partie suivante.

2.3. L'entraînement de lecture à voix haute

Avant de travailler sur l'intonation et les critères de réussite d'une lecture à voix haute, nous avons relevé des erreurs de prononciation liées à des difficultés de prononciation chez tous les élèves. Le travail sur les voyelles nasales s'est avéré nécessaire pour tous les élèves sauf G et W, qui ont été scolarisés en français. Nous avons donc effectué des séries d'activités en 2 séances. Les exercices sont présentés en annexe 6. Notons que les élèves ont pris beaucoup de plaisir à effectuer ces activités.

Outre les voyelles nasales, pour C, le travail du son [ʒ] prononcé [dj] a été important. Dans l'ouvrage que C. doit lire, il y a des passages qui la mettaient dans une réelle difficulté. On peut notamment citer la phrase suivante : « Oui Harris, je promets d'être sage, dit Georges ».

Parallèlement à ces séances, les élèves s'entraînaient à lire les albums, soit sur des plages horaires qui leur étaient consacrées (4 séances) soit sur des moments d'autonomie (dans le coin lecture). Durant les séances, nous organisons une rotation entre les groupes. Chaque binôme lisait son histoire à un autre binôme qui en faisait la critique. Ensuite, chaque binôme passait devant l'enseignante et moi-même. En fin de séances nous faisons verbaliser par les élèves les éléments de lecture à voix haute qui leur semblaient intéressants. Ils ont ainsi évoqué : « les moment de silence », « les changements de voix », « le regard », « ne pas lire trop vite », « articuler »

Nous avons organisé une séance au CDI où Coralie accueillait les binômes les uns à la suite des autres.

2.4. Analyses et remédiations.

Ce qui ressort de cette séquence est que le travail de lecture à voix haute est extrêmement exigeant pour un public UPE2A de collège. En début de stage, je pensais que l'exercice serait plus simple à réaliser. Mon expérience en SEGPA m'a induite en erreur. Le public FLE est différent. Les difficultés phonétiques et lexicales qui sont moins prégnantes en SEGPA ont donné une dimension beaucoup plus exigeante à un tel projet dans le contexte UPE2A.

Néanmoins nous avons pu constater que, tous les élèves, le 2 juin, sont capables de lire leur album à voix haute de façon très satisfaisante. Malheureusement, la finalité du projet, à savoir la lecture de ces albums devant des élèves de maternelle a dû être reportée

du 9 juin au 23 juin. Nous ne pouvons donc pas faire part de la satisfaction ou non des élèves face à cet exercice de « passeur de lecture ». Nous pouvons néanmoins relever de nombreuses réussites.

Pour A, les erreurs de correspondance graphèmes phonèmes des voyelles nasales ont été globalement corrigées même si des erreurs ponctuelles persistent. La prononciation du [y] également. Nous avons pu relever une vraie évolution dans l'intonation et l'articulation. Alors qu'il tentait de lire le plus rapidement possible les extraits du texte durant les premières lectures, il est arrivé à une lecture plus fluide, avec des silences pertinents et un changement de voix efficace.

C. était craintive à l'idée de devoir lire un album à voix haute. Elle considérait que ses difficultés de prononciation l'empêcheraient d'être compréhensible. Nous avons néanmoins pu constater une vraie progression sur le plan phonétique. Les voyelles nasales sont plus distinctes même si une confusion persiste.

N a réussi à lire la partie qui lui a été attribuée dans l'album « c'est à moi ça ». Nous avons pu percevoir sa grande satisfaction. Il l'a par ailleurs exprimé plusieurs fois. En effet, en début de projet, lire un album lui paraissait hors de sa portée. En percevant les rapides progrès face à la lecture de cet album, N s'est plus investi. Cet album en randonnée est simple. Certaines phrases ont peut-être été tout simplement mémorisées. Mais N a repris confiance en lui et a « redécollé » en lecture comme nous l'a précisé Aziza.

G, a également réussi à lire son album. Elle n'a effectué aucune erreur alors que durant les premières lectures, elle effectuait de nombreuses erreurs (sur une phrase de 15 mots, elle effectuait 3 à 4 erreurs en prononçant des mots différents). Ces erreurs résultaient principalement du fait qu'elle ne décodait qu'une partie du mot.

Pour ces quatre élèves, le seul projet de lecture à voix haute n'explique pas à lui seul ces réussites. Tous les autres moments de classe, les autres actions liées à l'acculturation, mais aussi tous les échanges que les élèves effectuent dans le contexte scolaire ou en dehors de celui-ci influent sur leurs réussites. Attribuer à ce projet toutes ces réussites serait une erreur. Néanmoins, la lecture répétée de l'album, l'exigence de bien prononcer les mots, le travail en binôme a favorisé l'engagement et la réussite des élèves.

Nous nous interrogeons avec l'enseignante sur la possibilité d'effectuer un tel projet avec une enseignante en moins. En effet, l'entraînement à la lecture se faisait souvent avec l'une d'entre nous, notamment pour N, O, G, A, M et W. Si les projets de lecture à voix haute sont préconisés par le MEN, aucun moyen supplémentaire n'est alloué. Or de tels projets exigent un accompagnement important de l'enseignant. Coralie a été une

aide précieuse, mais elle est seule documentaliste pour 600 élèves. Son planning ne permettrait pas de la solliciter autant que ce qu'un tel projet exige.

Conclusion

Mon objectif initial était de mettre en place un dispositif qui puisse favoriser la formation d'élèves lecteurs.

La première hypothèse, à savoir qu'**un projet de lecture à voix haute permet d'améliorer la fluence en lecture des élèves est vérifiée**. Inscrit dans une pédagogie de projet, le scénario pédagogique organisé autour de la lecture à voix haute a fonctionné. Il a suscité un réel engagement des élèves et les a encouragés à effectuer des activités exigeantes et répétitives sans lassitude. Leurs progrès en fluence sur une période de trois mois, même s'ils ne reposent pas uniquement sur ce seul projet sont actés.

Au-delà de ces résultats, les élèves ont fait des progrès notoires en compétences langagières grâce aux lectures offertes, notamment lorsque les sujets abordés étaient proches de leurs préoccupations ou suscitaient des débats à visée philosophique. Cette pratique acculturante ritualisée les a poussés à vouloir approfondir leur compréhension du texte, à donner leur opinion, à argumenter ou à affiner leurs réflexions. Ainsi nous identifions **l'engagement** et la **ritualisation** comme deux éléments didactiques forts dans la formation d'élèves lecteurs.

Toutefois, la deuxième hypothèse, « **les actions d'acculturation amènent les élèves à lire davantage et par plaisir** » n'est que **partiellement vérifiée**.

Les lectures offertes ont été bénéfiques. La conception du coin lecture par les élèves a obtenu des résultats satisfaisants, ce n'est pas le cas de sa fréquentation. Le constat est le même pour les séances au CDI et en médiathèque.

Comment repenser alors ces actions d'acculturation pour qu'elles puissent avoir un réel impact sur la formation d'élèves lecteurs ?

Après analyse des actions, quatre éléments didactiques méritent d'être approfondis : l'engagement des élèves, la ritualisation des activités, la collaboration avec les autres membres de la communauté éducative et l'implication des familles.

Les deux axes « engagements » et « ritualisation » semblent insuffisamment présents dans les actions d'acculturation menées. Il faudra nous pencher sur la manière de les renforcer.

La dynamique et l'enthousiasme impulsés par la première séance au CDI a porté les élèves dans la conception et l'aménagement d'un coin lecture qui leur appartient. Un espace calme et confortable propice à des lectures autonomes. Un endroit que la plupart de ces adolescents ont envie d'investir. Cependant, cet engagement n'a pas suffi. Pour que ce coin

lecture soit investi par tous les élèves de façon régulière et pérenne, des temps ritualisés gagneraient à lui être consacrés toute l'année. Nous devrions réfléchir sur les différentes formes et contenus de ces temps qui pourront être inscrits dans l'emploi du temps.

De même, parce qu'elles n'ont été que ponctuelles, les séances au CDI et à la médiathèque n'ont eu qu'un effet superficiel. Il semble primordial pour créer une habitude de lecteur d'instaurer des séances ritualisées tout au long de l'année. Cette fréquentation régulière permettra également d'alimenter le coin lecture de la classe et de maintenir son attractivité.

Les différentes formes que pourront prendre les séances dans ces deux lieux d'acculturations à l'écrit seront à réfléchir et pourront s'inscrire dans une collaboration avec les membres de l'équipe éducative.

Les échanges effectués avec Coralie, professeure documentaliste et Emilie, bibliothécaire de la médiathèque de la ville, enrichissent l'expérience des élèves et pourraient être bénéfiques pour des élèves EANA. Le partenariat avec Cécile, coordinatrice REP du collège, nous a donné accès à des moyens financiers supplémentaires et a facilité le lien avec les écoles maternelles indispensable à la mise en œuvre du projet. Ce travail de collaboration (planification, préparation des séances, adaptation d'emplois du temps etc.) peut sembler chronophage, mais l'aide apportée par ces acteurs peut être bénéfique pour les élèves et peut également soulager l'enseignant.

En effet, confronté à l'hétérogénéité des profils des élèves EANA, au fonctionnement par groupes de niveaux, à l'accueil échelonné des élèves, l'enseignant est en perpétuelle situation d'adaptation. Il effectue un travail de préparation en amont très important et peut souvent se retrouver en situation de surcharge mentale. En classe, j'ai pu observer des situations impossibles à gérer pour l'enseignante notamment depuis que, son assistante, en arrêt maladie, n'a pas été remplacée. Travailler avec le CDI, la médiathèque, faire des projets avec le réseau d'éducation prioritaire peuvent apporter une réponse à l'hétérogénéité des classes d'UPE2A. Notons que, malheureusement, l'existence des REP semble menacée et la suppression des moyens humains alloués à ces établissements également.

Enfin, nous n'avons pas pu investir dans notre dispositif l'un des éléments développés dans notre partie théorique : l'implication des familles. Les habitudes de lecteur, le plaisir de lire mais aussi l'engagement des élèves ne dépendent pas uniquement

des actions mises en œuvre dans le contexte scolaire. Le rôle des familles dans la réussite scolaire des élèves et dans la formation d'enfants lecteurs a été démontré. Les impliquer dans les projets de la classe apparaît d'autant plus pertinent pour un public nouvellement arrivé en France, éloigné de la culture locale et / ou scolaire. Demander aux parents d'être présents lors des sorties en médiathèques faciliterait l'inscription des élèves dans ce lieu. Nous pouvons également supposer que faire venir les familles pour partager des histoires ou encore s'impliquer dans la conception et l'aménagement du coin lecture engageraient davantage les élèves et favoriserait leur construction en tant que sujet lecteur. Pourquoi ne pas imaginer des ateliers parents-collégiens pour réaliser ou peindre les étagères du coin lectures, confectionner les coussins, préparer des spécialités culinaires ou conter des histoires du pays pour l'inauguration du coin lecture ? Cela laisserait alors une place à l'interculturalité en donnant une dimension nouvelle à ces actions.

Pour conclure, cette expérience a représenté pour moi un fort enrichissement personnel et professionnel. Je me suis nourrie professionnellement, par la mise en place de ce dispositif mais aussi en observant des séances de FLE ou FLS remarquables avec une enseignante bienveillante, engagée, proche de ses élèves ayant développé des outils pédagogiques d'une grande qualité. J'ai découvert des situations didactiques innovantes et proches des besoins des EANA. Enfin sur un plan personnel je me suis enrichie en échangeant, en écoutant et en m'entretenant avec les élèves. J'ai découvert leur parcours, leurs histoires incroyables, souvent difficiles, leurs forces. J'ai pu apprécier leurs discours, leurs interactions, leurs sourires quotidiens et leur reconnaissance constante.

Aussi, au vu de l'orientation politique actuelle de la France, où l'immigration représente injustement le bouc émissaire des maux de la société, je souhaiterais donner la parole finale de ce mémoire à Cynthia Mc Kinsey, une femme politique et militante américaine, incarcéré dans une prison israélienne à Ramallah en 2009 pour avoir entre autres voulu distribuer des crayons aux enfants :

« Nous sommes bien plus puissants lorsque nous nous tournons les uns vers les autres et non contre les autres, lorsque nous célébrons notre diversité... et ensemble abattons les murs imposants de l'injustice ».

Bibliographie

Abry, D. & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. CLE international

Babot, M. V., Helman, S., & Pastor, R. (2007). Didactique de l'écrit : recherches et perspectives. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 4, 395-404. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-395.htm>

Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1-page-5.htm>

Bregeon, M. (2007). En situation de passeur culturel, des élèves en grande difficulté scolaire s'approprient les compétences du lecteur à voix haute. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 271-284. Consulté sur : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2761

Brunel, M., Dezutter, O., Dufays, J. L., Emery-Bruneau, J., & Falardeau, E. (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (Vol. 35). Presses universitaires de Namur. Consulté sur : <https://books.openedition.org/pun/5003?lang=fr>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz.

Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette français langue étrangère.

Courbot, C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. *Hypothèses*, 3, 121-129. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm>

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social*. *Alter*, 7, 135-147. Consulté sur : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000163>

De Amaral, C. (2021). Écrire@lp : engagements différenciés dans un dispositif expérimental d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 212, 27-37. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1-page-27.htm>

Devanne, B. (1997). *Lire et écrire: des apprentissages culturels. Tome 2: Cycle des approfondissements, liaison école-collège*. Armand Colin.

Defays, J. M., Delbart, A. R., & Hammami, S. (2014). *La Littérature en classe de FLE (ebook): Etat des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette français langue étrangère.

Dufays, J. L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux?. *Recherches & Travaux*, 83, 77-88. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>

Fiévet, M., & Abry, D. (2013). *Littérature en classe de FLE*. CLE international.

Frier, C. (2011). *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Retz.

Frier, C. (2020). *Sur le chemin des textes : comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi

Frier, C., & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves lecteurs-scripteurs au cours préparatoire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 55, 133-157. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/reperes/1161>

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56. <https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>

Jahan, P. (2020). *Les articulations entre lecture à haute voix-mise en voix et compréhension-interprétation d'un texte*. (Mémoire de master). Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Nantes. Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02868078/document>

Jolibert, J. (1994). *Former des enfants lecteurs, Tome 1*. Hachette Éducation.

Lafontaine, D. (2003). L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000. *Caractères*, 13. Consulté sur : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11800/1/LAFONTAINE-D-2003-13%20CAR.pdf>

Lazzaro, E. (2019). *Aborder la dissertation littéraire avec des élèves allophones nouvellement arrivés : un défi raisonnable ?*. (Mémoire de master 2). Université Grenoble Alpes. Consulté sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/SL_FLE-GRE3-MEM/dumas-02190149

Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale. *Specificites*, 5, 175-190. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2012-1-page-175.html>

Léon, B. (2003). *La littérature de jeunesse à l'école*. Hachette éducation. Pédagogies pour demain.

Lescot, G (2017). *L'acculturation à l'écrit pour donner le plaisir de lire*. (Mémoire de master). Ecole Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris. Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622205/document>

Marin, B., Lallias, J. C., & Bentolila, A. (2017). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. Nathan.

Riquois, E. *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Hachette FLE

Maury, Y. (2011). Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re) définition du modèle des CDI?. *Actes du 39ème congrès CAIS-ACSI: Les intersections, gens, lieux, informations*. Consulté sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986160/>

Nonnon, É., & Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Institut national de recherche pédagogique. *Repère*, 35. Consulté sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS035.pdf>

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission: un choc de cultures?. *Culture prospective*, 1, 1-8. <https://www.cairn.info/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm>

Payen, E. (2011). Action culturelle et production de contenus.

Perier, P. (2007). *La lecture à l'épreuve de l'adolescence: le rôle des CDI des collèges et lycées*, 158, 43-57. ENS Éditions. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/rfp/446>

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111. <https://gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>

Waelput, M. (2002). *Aimer lire dès la maternelle: des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans et demi à 8 ans*. De Boeck.

Rafoni, J. C. (2017). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Editions L' Harmattan.

Rafoni, J. C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3, 315-334.

Shreiber (2017). *La lecture à haute voix, une activité favorable à la compréhension fine des textes* (mémoire de mater 2). Université Grenoble Alpes. Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754805/document>

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Testoud, M (2020). *L'enjeu de pratiques acculturantes dans le cours de français en FLE avec des élèves d'UPE2A et UPE2A-NSA : exploration de trois scénarios pédagogiques au lycée E. Mounier de Grenoble* (mémoire de master 2). Université Grenoble Alpes. Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02925033/document>

Tiré, M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP: impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes. Consulté sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01812356/>

Tiré, M., Miguel Addisu, V., & Frier, C. (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP: la parole du texte, de l'élève, du maître. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55.

Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 52, 77-96. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/reperes/943>

Turgeon, É., Tremblay, O., & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse: quelle progression?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 7-22. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/reperes/1946>

Vadcar, A., & Frier, C. (2017). Lire des récits au cours préparatoire: une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55. <https://journals.openedition.org/lidil/4156>

Sitographie

Académie de Grenoble (2022). *Élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www1.ac-grenoble.fr/article/eleves-allophones-eana-ou-issus-de-familles-itinerantes-efiv-haute-savoie-122492>

Académie de Marseille (nd). *La littérature de jeunesse en UPE2A : les albums de jeunesse au service de l'apprentissage de la langue*. Consulté le 15/06/2022 sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-12/les_albums_de_jeunesse_au_service_de_lapprentissage.pdf

Académie de Nantes. (nd). *Faire de l'élève un sujet lecteur*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/bibliotheque/faire-de-l-eleve-un-sujet-lecteur-1045238.kjsp>

Assié, J. (2011). *Lire c'est écrire, écrire c'est lire*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13397>

Collectif alpha (2014). Lire à deux pour accéder au plaisir de lire. Consulté le 15/06/2022 sur : http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/2014_-_Lecture-fiction-plaisir_Lire_a_deux_2.pdf

Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. *Organisation des CASNAV*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017. *Les missions des professeurs documentalistes*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014. *Refondation de l'éducation prioritaire*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

Conseillers pédagogiques ASH 80. (2016). *La pédagogie de projet, qu'est-ce que c'est ?*. Consulté le 15/06/2022 sur : http://ash.dsden80.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notice_document_cadre_projet_peda.pdf

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la performance (2021). *Repères et références statistiques*. Consulté le 15/06/2021 sur : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50478>

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la performance (2020). *Note d'information n° 20.39*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47074>

Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la performance (2019). *Note d'information n°19.49*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.education.gouv.fr/media/20966/download>

Eduscol (2017). *Lire un texte à haute voix de manière à ce qu'il soit compris par d'autres*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://eduscol.education.fr/document/17014/download>

Eduscol. (2021). *Mobilisation en faveur du livre et de la lecture*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf>

Jarraud, F (2017). *Exclusif : Lecture : Les effets prouvés de la méthode Narramus*. Consulté le 15/06/2022 sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/09/18092017Article636413168962089074.aspx>

OCDE (2012). *Lisons-leur une histoire ! : Le facteur parental dans l'éducation*. Consulté le 15/06/2022 sur : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr>

OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : apprendre à apprendre*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264091542-fr.pdf?expires=1651845098&id=id&accname=guest&checksum=121E481C6CA86B151A5916FB43417A42>

Le café pédagogique (2020). *Impact positif de Narramus selon une nouvelle étude*. Consulté le 15/06/2022 sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/10032020Article637194223525366774.aspx>

Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et du Sport. (2019). *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et du Sport. (2019). *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://eduscol.education.fr/document/1509/download>

Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et du Sport. (2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Consulté le 15/06/2022 sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et du Sport. (2020). *Programmes du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*. Consulté le 15/06/2022 sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf

Macaire, D. (2012). *Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement*. Consulté le 15/06/2022 sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541/>

Sauvaire, M. (2017). Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Consulté le 15/06/2022 sur : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=ytLnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA297&dq=sauvaire+2017&ots=DAH3Do9mBL&sig=AwS7tXHUD7G9eaFFxbygryAxSwc&redir_esc=y#v=onepage&q=sauvaire%202017&f=false

Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 15/06/2022 sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Sigles et abréviations utilisés

CASNAV :	Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CADA :	Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile
CECRL :	Cadre européen commun de référence aux langues
CLA :	Classe d'accueil
CLAD :	Classe d'adaptation
CLIN :	Classe d'initiation
CDI :	Centre d'informations et de documentations
CPE :	Conseiller principal d'éducation
EANA :	Élève allophone nouvellement arrivé
EFIV :	Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
DEPP :	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
FLE :	Français langue étrangère
FLS :	Français langue seconde
FLSco :	Français langue de scolarisation
NSA :	Non scolarisé antérieurement
PISA :	Programme international pour le suivi et les acquis des élèves
REP :	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA :	Section d'enseignement général et professionnel adapté
ULIS :	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A :	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Figure 1 : Intégration et inclusion.....	14
Figure 2 : Evolution du nombre d'élèves allophones scolarisés dans l'enseignement élémentaire et secondaire (source : DEPP, 2021).....	17
Figure 3 : niveau des élèves allophones scolarisés durant l'année scolaire 2018-2019. Source : MENJS-DEPP. Enquête EANA 2018-2019.	18
Figure 4 : diagramme 1	26
Figure 5 : diagramme 2	26
Figure 6 : diagramme 3	27
Figure 7 : diagramme 4	27
Figure 8 : Adolescents de 15 ans qui ont bénéficié d'histoires racontées par leurs parents. Source : Enquête Pisa (OCDE 2012).	46
Figure 9 : Parents qui passent du temps à la maison à lire pour le plaisir. Source : Enquête PISA (OCDE, 2012).	47
Figure 10 : vue d'ensemble du coin lecture	102
Figure 11 : Bibliothèque principale et espace lecture	103
Figure 12 : Bibliothèque.....	103

Table des annexes

Annexe 1 Guides d'entretiens.....	130
Annexe 2 Entretiens sur le rapport à la lecture des élèves.....	133
Annexe 3 Entretiens à la fin du projet.....	155
Annexe 4 Albums lus au cours des séances de lectures offertes.....	167
Annexe 5 Documents du CDI.....	168
Annexe 6 Fiches Séquences.....	170

Annexe 1

Guides d'entretiens

Guide d'entretien n°1 : Parcours scolaire et migratoire de A,C, G et N.

Questions sur le parcours scolaire.

- Est-ce que tu peux me raconter ton parcours scolaire ?
- As-tu changé plusieurs fois d'école ?
- As-tu toujours été scolarisé ou est-ce qu'il y a eu des interruptions ?
- Depuis quand vas-tu à l'école ?

Questions sur l'école.

- Est-ce que les écoles où tu étais scolarisée avant ressemblent à celle-ci ?
- Combien est-ce qu'il y avait d'élèves dans les classes ?
- Est-ce que tu apprenais d'autres langues ?
- est-ce que la langue de l'école était la même que celle utilisée à la maison ?
- Est-ce que ton ancienne école te manque ?

Questions sur la famille et l'école.

- Est-ce que tes parents ont été à l'école ?
- Est-ce que tes parents parlaient la langue de l'école ?
- Est-ce que tes parents parlent le français ?
- Est-ce que tu sais si leur école ressemblait à la tienne ?

Questions sur le rapport de l'élève avec l'école.

- Est-ce que tu aimes bien l'école ?
- Est-ce que tu te sens bien dans ce collège ?
- Est-ce que tu as toujours aimé l'école ?
- As-tu un bon souvenir de ton école petite ?

Questions sur les langues.

- Combien de langues parles-tu ?
- Est-ce que tu sais écrire toutes tes langues ?

- Est-ce que ta langue maternelle ou première est éloignée ou proche du français ?
- Qu'est ce qui te paraît difficile dans la langue française ? à l'oral ? à l'écrit ?
- Qu'est ce qui te paraît facile dans la langue française ? à l'oral ? à l'écrit ?

Guide d'entretien n°2 : Le rapport à la lecture des élèves

Questions en rapport avec le livre ramené :

- Est-ce que tu peux nous présenter le livre que tu as ramené ?
- Est-ce que tu as lu ce livre ?
- Est-ce que c'est un livre qu'on t'a offert ?
- Est-ce que tu veux partager ce livre avec les autres élèves ?

Questions en rapport avec le plaisir de lire

- Est-ce que tu as l'habitude de lire ?
- Est-ce que tu lis des gros livres ou des petits livres ?
- Est-ce que tu aimes lire ?
- Est-ce que tu lis des livres en français ?

Questions en rapport avec la lecture en famille

- Est-ce que tes parents ou des gens autour de toi te lisaient des livres quand t'étais petit ?
- Est-ce que tu te souviens de ces histoires
- Est-ce que tu aimais qu'on te lise des histoires ?
- Est-ce que tu lis des histoires à tes frères et sœurs

Guide d'entretien n°3 : fin du projet.

Question en rapport avec la médiathèque et le CDI.

- Qu'as-tu préféré : coin lecture ? cdi ? médiathèque ? discussions après la lecture de livres ?
- Est-ce que tu as aimé aller à la médiathèque ? qu'est-ce qui t'a plu ?
- Est-ce que tu es retourné à la médiathèque depuis qu'on y est allé ? pourquoi ?

- Est-ce que tu vas plus souvent au cdi depuis qu'on y est allé ?

Questions en rapport avec le coin lecture :

- Qu'est-ce que tu penses du coin lecture ?
- Est-ce que tu y vas souvent ?
- Qu'est-ce que tu y lis ?
- Qu'est-ce qui te plaît dans ce coin ?
- Est-ce qu'il y a des périodes où tu y es moins allée ? pourquoi ?

Questions en rapport avec les lectures offertes :

- Est-ce que tu aimais bien quand on lisait des histoires ? qu'est-ce qui te plaisait ?
- (Présentation de la planche avec les illustrations d'albums)
- Est-ce qu'il y a une histoire qui t'as plu ? une que tu n'as pas aimée ? une qui t'as fait réfléchir ?
- Est-ce que ça te plaisait d'échanger avec les autres sur le livre ?

Guide d'entretien n°4 : Retour de l'enseignant sur le projet.

- Quelles sont les activités qui selon toi ont bien fonctionné ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui, inversement n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu penses renouveler le dispositif l'année prochaine ? Si oui, quelles actions exactement ?
- Qu'est-ce que tu changerais ?
- Est-ce que tu peux plus particulièrement parler du coin lecture ? de la médiathèque ? du CDI ? des lectures offertes ?

Annexe 2

Entretiens sur le rapport à la lecture des élèves

Conventions de transcription pour l'ensemble des entretiens des annexes 2 et 3 :

- E désigne l'enseignante.
- +, ++, +++ correspondent aux pauses de longueur croissante
- La transcription phonétique sera utilisée ponctuellement pour transcrire une prononciation non conforme.
- ↑ : intonation montante.
- [yes] : recours à une autre langue transcrit dans cette langue.
- MAJUSCULES : accentuation, insistance, volume élevé
- (*en italique*) : notations diverses sur les activités non verbales, déplacements, rires, ton, volume, le destinataire d'un énoncé...

Entretien n°1 : Entretien avec A

- 1001 E alors là aujourd'hui tu as ramené un livre ++ est-ce que le livre que tu as ramené tu l'as lu ↑
- 1002 A non
- 1003 E est-ce que c'est un livre qu'on t'a donné ↑
- 1004 A oui
- 1005 E est-ce que tu peux nous lire le titre ↑
- 1006 A au + (*attendait la validation de l'enseignante*) petit ++(*Rire*) bonir↑
- 1007 E bonheur
- 1008 A oui (*Rire*) la chaace +
- 1009 E la chance ++ tu sais ce que ça veut dire bonheur ↑
- 1010 A 012 non
- 1011 E bonheur c'est [*happyness*] ou [*farah*] en arabe
- 1012 A ah oui [...] (*explication brève de l'expression « au bonheur la chance »*)
- 1013 E et pourquoi tu as ramené ce livre-là ↑
- 1014 A mhm c'est + cadeau de MèRe + MèRe et après Mère moi

- 1015 E c'est un cadeau
- 1016 A oui
- 1017 E et ça t'as fait plaisir ↑+ qu'elle te le donne ↑
- 1018 A (*Rire*) non
- 1019 E (*Rire*) mais est-ce que tu aimerais bien le lire un jour ↑
- 1020 A mhm + oui (*Rire*)
- 1021 E est-ce que quand t'étais en Afghanistan tu lisais des livres ↑ (*A fait un signe pour dire qu'il ne comprend pas*) + [*did you often read books in Afghanistan*]
- 1022 A [*read books in Afghanistan* ↑]
- 1023 E oui
- 1024 A YES oui oui oui
- 1025 E est-ce que tu lisais des gros livres ↑
- 1026 A OUI gros gros (*montre l'épaisseur avec ses mains, volume équivalent à un dictionnaire*)
- 1027 E ah c'est vrai gros comme ça (*Rire*) + et t'aimais quoi comme genre de livre ↑ amour↑ qui font peur↑ euh
- 1028 A oui amour amour + amour c'est bien amour SPORT c'est bien
- 1029 E d'accord et est-ce que tu lisais des livres comme ça (*montre des romans*) + des livres comme ça (*montre des bandes dessinées*) + on appelle ça des bandes dessinées + des magazines ↑ montre des magazines
- 1030 A non comme ça (*montre les romans*)
- 1031 E d'accord + ça (*en montrant les bandes dessinées*) est ce que tu lis ce genre de livre
- 1032 A non (*fait une grimace*)
- 1033 E t'aimes pas ↑
- 1034 A (*Rire*) non (*Rire*)
- 1035 E (*Rire*) d'accord + et est-ce que quand t'étais petit on te lisait des histoire ↑ (*montre qu'il ne comprend pas*) + est-ce que tes parents + ton père + ta mère + ils te lisaient des histoires (*mime avec les gestes*)[...]
- 1036 A non non
- 1037 E et est-ce que en Afghanistan tu lisais beaucoup tout seul [*did you read a lot in Afghanistan + just for you* ↑]
- 1038 A ah euh no no (*Rire*)
- 1039 E (*Rire*) un petit peu

- 1040 A oui ptit peu (*rapproche son pouce et son indexe*) ptit peu ptiit peu (*Rire*)
 1041 E ah (*Rire*)
 1042 A pas ptit peu + ptiititit peu
 1043 E (*Rire*) d'accord + je te remercie beaucoup A et bravo pour le français
 1044 A merci aussi

Entretien n° 2 : Entretien avec C.

- 2001 E toi est-ce que t'aimes lire ↑
 2002 C oui
 2003 E tu lis beaucoup chez toi ou pas ↑
 2004 C je j'ai pas beaucoup de temps
 2005 E t'as pas beaucoup de temps à cause de quoi
 2006 C parce que + je + j'ai aidé à ma mère + la la vaisselle et tout ça et parfois il y
 a un rendez-vous + je vais avec ma mère +
 2007 E et t'as beaucoup de devoirs
 2008 C oui j'ai beaucoup de devoir beaucoup anglais (*elle sourit*)
 2009 E (*Rire*) tu trouves que c'est trop les devoirs d'anglais ↑
 2010 C oui + euh mardi on va faire un devoir d'anglais que c'est parler par contre
 moi je écris
 2011 E et tu fais de l'espagnol ou pas ↑
 2012 C oui + c'est facile (*Rire*)
 2013 E d'accord (*Rire*) ça compense ++ et est-ce que tes parents ils te lisaient des
 histoires quand t'étais petite ↑
 2014 C non
 2015 E et est-ce que toi ↑ t'as des frères et sœurs toi ↑
 2016 C oui j'ai 2 sœurs
 2017 E elles sont grandes ou petites ↑
 2018 C une grande une petite
 2019 E est-ce que la petite des fois tu lui lis des histoires ↑
 2020 C non (*Rire*) + j'aime pas lire les histoires à ma petite sœur
 2021 E ah bon ↑

- 2022 C parce que elle aime les histoires de les enfants + moi j'aime pas les histoires de les enfants
- 2023 E d'accord ok + et est-ce que tes parents tu les vois lire des fois ↑
- 2024 C non
- 2025 E d'accord
- 2026 C mon père il regarde toujours le téléphone + toujours toujours toujours les voitures
- 2027 E ok mais toi t'adores lire + qu'est-ce que t'aimes lire alors
- 2028 C les romans + et les histoires + chais pas comment ont dit + de fiction + et de Por + j'sais pas comment on dit + qu'il y a des fantômes et tout ça
- 2029 E ah qui font peur
- 2030 C oui c'est ça
- 2031 E d'accord + et est-ce que tu trouves que c'est dur de lire en français ↑
- 2032 C oui
- 2033 E qu'est-ce qui est dur ↑
- 2034 C parfois ça se prononce oi parfois in + il y a beaucoup de lettres qui sont différents mais c'est la même prononciation
- 2035 E ah et en espagnol c'est pas comme ça ↑
- 2036 C non
- 2037 E chaque lettre a son son ↑
- 2038 C oui comment c'est écrit l'espagnol c'est comment ça se prononce
- 2039 E et est-ce que tu lis des livres en français
- 2040 C non
- 2041 E tout ce que tu lis c'est en espagnol ↑
- 2042 C oui oui
- 2043 E d'accord bon bas je te remercie Camilla

Entretien n°3 : Entretien avec N.

Cet entretien a été effectué en arabe. Je l'ai traduit en essayant de respecter au mieux les propos de l'élève. L'accentuation n'est pas indiquée car la prosodie des langues n'est pas la même.

- 3001 E ma première question concerne l'école + toi + ici + c'est la première fois que tu vas à l'école ↑
- 3002 N oui c'est la première fois + mais en vrai en Algérie j'y suis allé une fois + deux heures mais après je suis sorti + mais c'était la mosquée la mosquée
(*parle de l'école coranique*)
- 3003 E mais tu étudiais là-bas ↑
- 3004 N oui le coran et tout ça
- 3005 E mais je ne sais pas si j'ai bien compris + combien de temps tu es resté là-bas ↑
- 3006 N deux heures + j'ai fui
- 3007 E et pourquoi t'as fui ↑
- 3008 N parce que l'école là-bas en Algérie + elle est dur + c'est plus dur qu'ici
- 3009 E et en Syrie tu es allé à l'école ↑
- 3010 N non
- 3011 E et au Maroc ↑
- 3012 N oui au Maroc j'y suis allé
- 3013 E t'étais où au Maroc ↑
- 3014 N à Agadir + c'est à côté de la mer
- 3015 E ah oui je connais bien + et c'est là-bas que t'es allé à l'école
- 3016 N j'y suis allé + 12 ou 13 (on comprend qu'il veut dire journées) + avec mon cousin et tout ça + mais c'était très dur
- 3017 E et t'es reparti + pourquoi
- 3018 N ils étaient très dur + si tu étudies pas bien ils te frappent +
- 3019 E et c'est pour ça que t'es reparti ↑
- 3020 N oui parce que j'étais le dernier et tout ça + et + tous les jours tous les jours ils me frappaient + c'est comme ça que + je suis plus allé à l'école et en Algérie + à la mosquée + ils te frappaient aussi ↑
- 3021 E et en Algérie + à la mosquée + ils te frappaient aussi ↑
- 3022 N oui + en Algérie ils frappent encore plus fort qu'au Maroc + et à la Mosquée c'est dur (*il sous-entend : ce qu'on apprend est dur*)
- 3023 E donc ces écoles elles sont pas comme ici
- 3024 N non ici je suis resté 2 ans
- 3025 E et ici dans ce collège tu te plais
- 3026 N oui un peu + mais maintenant tous les jours tous les jours le FLE + j'en ai

- marre
- 3027 E tu veux plus faire de FLE ↑
- 3028 N si mais pas tout le temps
- 3029 E d'accord + et pourquoi des fois tu viens + des fois tu viens pas +
- 3030 N parce que notre vie (sous-entend conditions de vie) est difficile + et + bon + voilà + demande à Madame Ghouballi
- 3031 E non mais je ne te juge pas du tout + je veux juste comprendre + dis moi la vérité si ça te + je ne te jugerai pas +
- 3032 N d'accord je te dis la vérité + tu sais dans notre maison on a eu + tu sais les petites bêtes
- 3033 E non je vois pas + quoi comme petite bête
- 3034 N les bêtes quand elles te piquent ça te gratte beaucoup
- 3035 E ah oui je vois
- 3036 N tu les connais ↑
- 3037 E oui oui
- 3038 N quand on est arrivé il en avait plein + et on a mis nos affaires + notre lit et tout + et on est resté on est resté + elles sont pas partis + on a tenu et elles ont augmenté + et du coup la nuit + le matin à 5h je dormais plus + c'est comme ça que je suis en retard + que un jour je viens pas + et tout
- 3039 E donc tu dormais pas bien
- 3040 N non si je dormais bien je serais devant le collège à sept heures
- 3041 E et tes parents ils te disent quoi par rapport à l'école + je veux dire ils te poussent à y aller ↑
- 3042 N oui ils me disent N N tu dois aller étudier + va étudier + + un jour mon père tu vois il est normal (*veut dire qu'il n'est pas violent*) + il m'a frappé et tout pour que j'aïlle à l'école + moi j'y suis pas allé + je suis allé avec mes amis et tout ça + et il m'a pas laissé rentrer + monter chez nous + après le soir il m'a laissé rentrer +
- 3043 E donc ton père et ta mère les deux ils insistent pour que t'aïlles à l'école
- 3044 N oui les deux
- 3045 E et ton père et ta mère + les deux + ils sont allés à l'école ↑
- 3047 N non non + ils savent pas lire + ils parlent un peu français mais ils savent pas lire
- 3048 E en arabe ils lisent ou pas

- 3049 N en arabe ils savent écrire leurs noms + il connaissent (*il dicte les premières lettres de l'alphabet arabe*)
- 3050 E d'accord mais ils ne sont pas du tout allés à l'école + à aucun moment
- 3051 N non ils sont pas allés + c'est mon frère qui leur a appris
- 3052 E ah + et comment il appris ton frère
- 3053 N mon frère depuis qu'il a sept ou huit ans il prie + tous les jours tous les jours + c'est comme ça qu'il a appris à lire + même le français + le français et le +
- 3054 E donc il a appris avec le Coran
- 3055 N oui + oui
- 3057 E ah d'accord +
- 3058 N et tu sais le jour où on est parti au Maroc + le [shur] (*jeter un sort en darija*)
- 3059 E oui (j'affiche un air surpris)
- 3060 N tu sais ce que c'est [shur]
- 3061 E oui oui
- 3062 N et ben ils nous l'on jeté sur tous mes frères et sœurs + on est allé à la Mosquée pour qu'ils nous l'enlèvent + après on est parti + et Mon frère à 15 ans + il fume + et on est allé à l'hôpital + et ils l'ont soigné et maintenant ça va
- 3063 E mais j'ai pas compris c'était où ça
- 3064 N en France
- 3065 E ah d'accord + bon maintenant j'ai des questions sur les langues + combien de langues tu parles +
- 3066 N notre berbère + le français + l'algérien + la darija + un autre dialecte de Syrie + je sais pas 4 ou 5 langues +
- 3067 E et avec ton père et ta mère tu parles quoi + votre berbère ↑
- 3068 N non avec eux on mélange + un peu d'arabe un peu de berbère + un peu de Berbère + un peu d'arabe +
- 3069 E ah d'accord
- 3070 N nous c'est comme au Maroc et en Algérie + on a notre berbère + tu connais ↑
- 3071 E ah oui oui + moi aussi j'ai un berbère [...] (*nous avons comparé comment on disait « l'eau » dans les différentes langues que l'on*

connaissait)

- 3072 N ah et je parle l'irakien aussi
- 3073 E ah bon mais comment ça se fait ↑
- 3074 N mon père est irakien + il est né en Irak mais il a grandi en Syrie + + ma mère est syrienne et mon père est irakien + je suis les deux + je parle les deux [...] nous avons poursuivi la discussion autour des langues que chacun de nous connaissait
- 3075 E j'ai une dernière question + est-ce que ce collègue te plait
- 3076 N oui beaucoup + il est très bien +
- 3077 E et est-ce que t'as des copains ↑
- 3078 N oui j'ai des copains + dans le FLE + les autres classes + dehors +

Entretien n° 4 : Entretien avec G

- 4001 E Est-ce que tu peux nous présenter ton livre ↑
- 4002 G le livre parle d'une femme en NOIR mais j'l'ai pas tout li c'est ça le problème ↓ + +
- 4003 E mais c'est pas un problème et t'es en train d'le lire là en ce moment ↑
- 4004 G oui + +
- 4005 E alors de quoi ça parle ↑ est-ce que tu sais de quoi ça parle ↑
- 4006 G oui + + ça parle d'une femme + et un enFANT ↑ c'est une afriCAINE + elle vient du Congo aussi + comme moi c'est normal + elle est... + elle est noire + une femme Africaine
- 4007 E mhm et
- 4008 G mais j'lai li seulement du tout début ↑ j'ai pas fini jusqu'à la fin ↓
- 4009 E d'accord et + donc en fait tu l'as choisi parce que ça parlait d'une femme africaine comme toi ↑
- 4010 G oui
- 4011 E et du coup c'est ça qui te plait ↑
- 4012 G oui
- 4013 E et est-ce que tu penses que tu vas le lire en entier ↑
- 4014 G mhm non pas vraiment + +

- 4015 E non alors tu peux dire pourquoi est-ce que tu penses que tu vas pas le lire en entier ↑
- 4016 G parce que j'ai du travail à faire quand j'ai fini ↑ je fais mes devoirs ↓ quand j'ai fini ↑ je dois réviser c'est ça le problème
- 4017 E parce que tu as pas le temps de lire ↑
- 4018 G oui mais je vois mais après après les vacances parce que je vais pas l'apporter à la maison + donc peut être après les vacances je vais finir le lundi + j'peux le finir
- 4019 E d'accord parce que tu as pas le temps de le lire chez toi ↑
- 4020 G oui
- 4021 E mais toi tu aimerais bien arriver à le lire en entier ↑
- 4022 G oui
- 4023 E parce qu'il est quand même assez gros ce livre + tu sais y a combien de pages ↑
- 4024 G oh ↑ (*elle feuillète le livre*) + + +
- 4025 E (*voyant qu'elle a du mal à lire le nombre je m'approche d'elle*) attends on va regarder
- 4026 G 40
- 4027 E oui y a 140 pages ça te fait peur quand tu vois 140 pages ↑
- 4029 G si je lis même petit à petit si je commence du lundi jusqu'au vendredi je peux le finir
- 4030 E ah d'accord + est-ce que t'en as déjà lu des livres de 140 pages ↑
- 4031 G non
- 4032 E donc c'est ton premier livre aussi gros ↑
- 4033 G oui
- 4041 E est-ce que t'as déjà fini des livres toute seule ↑
- 4042 G oui
- 4043 E et c'était quoi comme genre de livre ↑ est-ce que c'était des bandes dessinées ↑ des livres avec des images ↑
- 4044 G c'était avec des images ça parlait d'une fille c'était... + euh.. + c'était j'ai oublié ça commence avec elle + ça parle d'une fille parce que au CDI aussi y en a
- 4045 E d'accord et c'est au CDI que tu l'as emprunté ↑
- 4046 G oui

- 4047 E et est-ce que quand t'étais au Congo tu lisais ↑
- 4048 G je lisais mais j'me donnais pas TROP + c'était c'était ça mon problème
+ je me donnais pas trop à lire mais comme m'a expliqué ma mère elle
me dit que la vie c'est dur ↑ il faut travailler il faut bosser ↑ c'est pour ça
que j'aimerais faire de tout mon possible que je puisse commencer à lire
- 4049 E parce que là tu te dis que t'y arrives pas encore... ↑
- 4050 G oui
- 4051 E et est-ce qu'on te lisait des histoires quand t'étais petite ↑
- 4052 G oui c'était souvent papa ↑ parce qu'il aimait des livres comme des Tom
Sawyer ↑ des dessins animés Lucky Luke ↑ +
- 4053 P et toi ça te plaisait quand il te lisait les histoire ↑
- 4054 G oui surtout de Tom Sawyer
- 4055 P ah ↑ et est-ce que toi tu lis des histoires aux petits ↑
- 4054 G comme mes petits frères ↑
- 4055 P oui
- 4056 G non
- 4057 P et est-ce que t'as déjà lu des histoires d'enfants avec des images ↑
- 4058 G oui c'était quel livre ↑ + Mortel Adèle
- 4059 P ah c'est une bande dessinée ça
- 4060 G Ah OUI ↑ parce que ma sœur a ça
- 4061 P et est ce que ça tu les lis en entier ↑
- 4062 G oui parce que c'est court
- 4063 P c'est bien que tu arrives à lire ça
- 4064 G mais je dois m'accrocher quand même

Entretien n° 5 : Entretien avec S.

- 5001 E alors + vas y présente nous ton livre S
- 5002 S alors j'ai emmené cette livre parce que il parle + de Ismaël avec son père
+ que + Il a traversé la mer + parc'que en fait dans ↑ y avait des personnes
que voulaient pas euh + lui et son père parce que sont pas y avait la + +
- 5003 E une maladie ↑
- 5004 S non + euh ça (*elle montre la couverture du livre*)

- 5005 E ah il était noir ↑
- 5006 S oui + + et ... donc il est parti avec son père mais son père il est + +
mouri dans la mer
- 5007 E il est mort
- 5008 S oui et il parle aussi de le racisme + et + c'est bon.
- 5009 E d'accord et toi est-ce que ce livre tu l'as lu en entier ↑
- 5010 S oui +
- 5011 E et + ça fait longtemps que tu l'as lu ce livre ?
- 5012 S oui quand j'étais petite
- 5013 E parce que c'est un gros livre
- 5014 S oui
- 5015 E donc toi tu aimes bien lire ↑
- 5016 S oui
- 5017 E d'accord + et ce livre il est en quelle langue ↑
- 5018 S il est en italien
- 5019 E est-ce que tu veux bien nous dire le titre du livre ↑
- 5020 S oui + Ismaël que a traversate el mare
- 5021 E d'accord merci + et là toi est-ce que tu aimerais bien arriver à lire un
livre comme ça en français ↑ tu arrives à lire des livres comme ça + en
français
- 5022 S oui
- 5023 E même des longs ↑
- 5024 S oui ↓
- 5025 E ah d'accord + et tu as l'habitude de lire souvent ↑ chez toi ↑
- 5026 S mHM + + oui
- 5027 E d'accord + et là est-ce que tu le conseilles ce livre ?
- 5028 S oui + + parc'que en fait il parle beaucoup de + de le racisme ↑ + comme
ça les autres personnes on change de mentalité +
- 5029 E ah d'accord + donc du coup si on met une bibliothèque dans la classe tu
voudrais qu'il aille dans la bibliothèque ↑
- 5030 S OUI
- 5031 E d'accord + je te remercie beaucoup

Je l'ai requestionné plus tard sur d'autres points concernant son rapport à la lecture. Je poursuivrais donc la transcription en suivant la numérotation de l'ancienne transcription.

- 5032 E je voulais savoir en fait + si quand t'étais petite tes parents ils te racontaient ou ils te lisaient des histoires ↑
- 5033 S oui
- 5034 E d'accord ils te lisaient des histoires ↑
- 5035 S oui
- 5036 E et c'est quelque chose que t'aimais bien ↑
- 5037 S oui comme + chais pas + c'était + chais pas comment on dit + + cendré +
- 5038 E tu peux dire en italien si tu veux
- 5039 S ou aussi *rapunzel*]avec les cheveux longs
- 5040 E ah d'accord + donc des contes + c'est ça +
- 5041 S oui
- 5042 E ah oui cendrillon + c'est ça
- 5043 S oui
- 5044 E d'accord + et est-ce qu'ils te racontaient des histoires sans le livre ↑
- 5045 S oui + en arabe
- 5046 E ah donc t'avais vraiment l'habitude de ça
- 5047 S oui
- 5048 E et toi est-ce que toi tu lis des histoires des fois ou tu racontes des histoires à des petits ↑
- 5049 S oui à des petits comme mon cousin

Entretien n°6 : Entretien avec I.

- 6001 E alors du coup I. Est-ce que tu viens bien nous présenter ton livre.
- 6002 I euh ce livre parle de dix-sept euh goal euh comment dire ++
- 6003 E est-ce que tu peux nous donner le titre
- 6004 I le titre euh *nois siamo futuro* euh ça veut dire + nous sommes + le futur et euh + il parle de dix-sept objectifs pour euh + la pauvreté la faim la santé ++ la + l'*istution* + l'hygiène + l'eau + le soleil + non pas le soleil + l'économie + de tout ça + c'est comme (*discours non compris*) + et je le

- prendre + je le lis l'année dernière + et je le lire et je l'aime Beaucoup +
- 6005 E donc tu l'as lu l'année dernière donc il était avec toi en Italie ↑
- 6006 I oui oui oui oui
- 6007 E est-ce que c'est toi qui l'avais choisi ↑
- 6008 I non parce que euh + c'est comme + un été on donnait le livre de devoir et un livre de lecture + comme ça + parce que en Italie faire des gares de lectures pour qui lire pour qui comprend mieux le livre que la personne a choisi
- 6009 E d'accord + donc en fait on te l'a un peu conseillé + c'est ça ↑
- 6010 I ouai
- 6011 E et est-ce qu'il t'a plu ↑ ce livre + est-ce que tu l'as bien aimé ↑
- 6012 I oui parce qu'il parle de de euh de le monde + de c'qui se passe dans le monde
- 6013 E et est-ce que t'as envie t'aurais envie tu le conseilles aux autres ↑ t'aimerais bien qu'ils le lisent ↑
- 6014 I ouai mais en français c'est mieux
- 6015 E oui après y a aussi des italiens aussi
- 6016 I en plus y a des images qui ++ racontent + qu'est-ce qui se passe dans le monde
- 6017 E donc en fait même ceux qui parlent pas en italien ils peuvent comprendre avec les images
- 6018 I (*elle montre les images*) y a des images
- 6019 E ah oui d'accord
- 6020 I oui parce que c'est comment dire + dix-sept chapitres ++
- 6021 E d'accord + et toi tu l'as lu en entier ce livre ↑
- 6022 I demi
- 6021 E t'as lu la moitié ↑
- 6022 I ouai j'ai lu la moitié
- 6023 E t'as lu que les chapitres qui t'intéressaient ou
- 6024 I ouai j'ai li les chapitres qui je m'intéressaient
- 6025 E et c'était quoi + qu'est-ce qui t'intéressait + tu voulais lire quoi surtout ↑
- 6026 I la partie 13
- 6027 E elle parle de quoi du coup ↑
- 6028 I de du de changement climatique parce que euh + comme l'année dernière y

- a en Australie beaucoup de feux + qui brûlent dans l'Australie +
- 6029 E à cause du changement climatique + parce que toi ça te fait peur cette question là ↑ tu y penses beaucoup ↑
- 6030 I oui parce que les personnes comprend pas que tout le monde mourir tout + les personnes y pas intéressés mais les autres ouai + moi je m'intéressais + comme Greta Thunberg + elle est très intéressée mais les personnes ↓ (*baisse le regard en fronçant les sourcils*)
- 6031 E et donc tu te dis que si tu le montres aux autres peut-être qu'ils s'intéresseront + c'est ça ↑
- 6032 I oui
- 6033 E et est-ce que toi t'as l'habitude de lire ↑
- 6034 I un peu un peu parce que quand j'étais petite je pensais que lire un livre c'est pas très intéressante + mais maintenant un peu c'est un peu intéressante pour euh + c'est mon passe-temps pour apprendre des choses mieux
- 6035 E d'accord
- 6036 I par exemple moi je lire le journal d'Anne Frank et moi j'ai + j'ai comme + très intéressée sur la sa sa vie + parce qu'elle est mourri très jeune + elle est mourri a 15 ans + parce que elle est hébreux
- 6037 E et toi ça t'as touché quand t'as lu l'histoire ↑
- 6039 I oui
- 6040 E tu penses t'as mieux compris l'histoire ↑
- 6041 I oui je la compris très bien + elle est morte avec sa sœur ++
- 6042 E d'accord très bien + et j'ai une autre question + est-ce qu'on t'a lu des histoires quand t'étais petite ↑
- 6043 I je sais pas parce que + j'ai une mémoire un peu + il marche pas très bien
- 6044 E est-ce que tes parents ou tes frères ou tes cousins ou les gens autour de toi ils te lisaient des histoires ↑
- 6045 I je m'en rappelle plus
- 6046 E et est-ce que toi t'aimes bien raconter des histoires aux enfants ↑
- 6047 I euh bah oui
- 6048 E tu lis des fois des histoires ↑
- 6049 I oui j'ai euh les livres euh qui fait rire par chez moi
- 6050 E et tu les lis à qui ↑
- 6051 I pour moi ou pour ma sœur

- 6052 E tu les lis à ta sœur
 6053 I ouai ouai
 6054 E toi t'aimes bien lui lire des histoires
 6055 I ouai ouai

Entretien n°7 : Entretien avec B.

- 7001 E est-ce que tu veux bien nous présenter le livre que tu as ramené ↑
 7002 B oui le livre c'est *a silent voice* + et c'est un bon livre quoi moi je préfère quoi c'est un MANGA + et le livre elle parle de cette fille + là (*elle montre une fille sur l'illustration de la page de couverture*) qui euh + elle peut pas euh elle peut pas écouter les gens + et elle peut parler avec les mouvements de ses mains + elle va dans nouvelle école et pis y a cette garçon-là qui l'est très égoïste + qui il préfère + qui l'a + il bouli euh + il bouli + non
 7003 E euh égoïste c'est quoi il pense qu'à lui il
 7004 B oui il dit qui lui il est le meilleur et tout
 7005 E ah il est prétentieux
 7006 B et quand cette fille elle arrive là lui il tombe amoureux de elle + mais elle elle est pas intéressée à lui + et elle sort donc euh + et lui il va être plus intéressé + il va être plus intéressé avec qu'est-ce qu'elle fait avec qui ces choses là + il va être jalouse très jalouse + mmh et après des choses elle va mmh + elle va se tuer + elle va tomber dans un lac + Lui il va aider elle + mais c'est lui qui va tomber à la fin + dans cette euh lac là +
 7007 E d'accord (Rire)
 7008 B (Rire)
 7009 E et t'en lis beaucoup des mangas ↑
 7010 B oui c'est le nombre 6 + j'ai déjà pris le 7 qui l'est chez moi
 7011 E ah d'accord + et là ils sont en français ils sont en quelle langue ↑
 7012 B non en français
 7013 E et du coup tu comprends bien ↑
 7014 B oui
 7015 E tu penses que le manga avec les images ça t'aide à comprendre ou
 7016 B oui c'est mieux pour savoir les mouvements et les choses + on comprend

- mieux l'action
- 7017 E + et est-ce que tu penses que du coup ça t'apprend du vocabulaire en français
- 7018 B oui + oui oui
- 7019 E et quand t'étais en Italie + en Italie aussi tu lisais des mangas ↑
- 7020 B non c'est quand j'ai arrivé en France j'ai commencé à lire des mangas
- 7021 E et en Italie t'avais l'habitude de lire aussi ↑
- 7022 B non + je lis jamais + je regarde seulement + les livres je les regarde jamais +
- 7023 E (Rire) d'accord + donc en fait c'est les mangas qui te plaisent vraiment + et tu lis des autres bandes dessinées à part les mangas ↑
- 7024 B oui je lis narut non naruto je lis pas + je lis les films + je regarde plus les films que les livres +
- 7025 E d'accord (Rire)
- 7026 B les séries
- 7027 E ok et est-ce que quand t'étais petite on te lisait des histoires ↑
- 7028 B non ma mère elle est pas un bon lecteur et mon père aussi
- 7029 E du coup ils te lisaient pas d'histoires mais du coup est-ce qu'ils t'en racontaient
- 7030 B oui
- 7031 E ah et tu te rappelles de certaines histoires qu'ils te racontaient
- 7032 B oui moi ça c'est pour me fait peur + pour pas prendre des choses qu'elle veut pas + touche pas à les choses prends pas + après elle dit + si une personne te vient ici et elle dit qu'est-ce que elle fait la fin de + après elle raconte des histoires qui sont pas vraies
- 7033 E d'accord + donc en fait elle + est-ce qu'elle inventait des histoires elle
- 7034 B oui
- 7035 E et toi t'aimais bien quand elle inventait des histoires
- 7036 B oui oui
- 7037 E et toi est-ce que tu lis des histoires à des petits ↑
- 7038 B oui à mon frère et à ma sœur
- 7039 E ah super et ça te plait ↑
- 7040 B oui
- 7041 E qu'est-ce que t'aimes bien quand tu leur lis les histoires ↑
- 7042 B quand ils m'écoutent ils me regardent et lui il sait pas encore qu'est-ce que

- je dis + il *try* de comprendre qu'est-ce que je dis (*elle sourit*)
- 7043 E (*Rire*) et ça ça te plaît +
- 7044 B oui
- 7045 E et toi les mangas t'en empruntes souvent
- 7046 B oui
- 7047 E et t'aimes bien les histoires d'amour alors ici
- 7048 B NON
- 7049 E mais ça (*en montrant le manga*) + c'est un peu une histoire d'amour non ↑
- 7050 B ouai mais ça va finir que lui il va mourir c'est pour ça
- 7051 E (*Rire*)

Entretien n°8 : Entretien avec M.

- 8001 E M. est-ce que toi tu lis beaucoup ↑
- 8002 M oui + oui + la maison il y a beaucoup
- 8003 E y a beaucoup de livres à la maison ↑
- 8004 M oui
- 8005 E et qu'est-ce que tu aimes lire ↑
- 8006 M euh + moi ↑
- 8007 E oui
- 8009 M lire dari pas français (*Rire*) français pas (*Rire*)
- 8010 E d'accord d'accord + et est-ce que tu lis des gros livres ou des petits livres
- 8011 M petit + oui petit + parce que français pas + (*elle rit et fait non avec le doigt*)
- 8012 E non mais en dari + en dari+ en dari tu lis des gros livres ou des petits Livres
- 8013 M dari + gros + oui gros + beaucoup livres en dari +
- 8014 E beaucoup ↑ et tu aimes bien alors ↑
- 8015 M oui j'aime bien
- 8016 E et t'aimes quoi comme livres + t'aimes quoi comme genre de livres + (*en voyant qu'elle ne comprends pas je reformule*) + d'amour + qui font peur + triste + de guerre +
- 8017 M de guerre

- 8018 E et est-ce que tu lis des livres où y a des images avec le texte ou des livres où y a que de l'écriture ↑
- 8019 M que de l'écriture
- 8020 E est-ce que tu lis des bandes dessinées (*en montrant des bandes dessinées*) ↑
- 8021 M non
- 8022 E est-ce que en Afghanistan y avait des médiathèques
- 8023 M oui c'est beaucoup + j'y allais moi
- 8024 E et est-ce que le CDI dans ton collège tu y vas ↑
- 8025 M oui je y va moi
- 8026 E t'empruntes beaucoup de livres ↑
- 8027 M euh je *espelle* comment ont dit *espelle* légumes espelle

Entretien n° 9 : Entretien avec W

- 9001 E alors W toi est-ce que tu lis un peu chez toi
- 9002 W un peu quand même
- 9003 E un peu + alors qu'est-ce que tu lis comme genre de choses ↑
- 9004 W bon + c'est quoi + c'est les histoires que j'aime (*Rire*) j'aime les histoires ++ beaucoup + la plupart quand même c'est des histoires
- 9005 E d'accord c'est des histoires + et est-ce que tu lis des albums ↑ (*en montrant un album*) + c'est-à-dire ça où y a les images en même temps ↑ ou est-ce que c'est des romans + des livres où y a pas du tout d'images
- 9006 W oui plutôt des romans comme ça + oui + j'aime plus les écritures
- 9007 E et est-ce que tu les comprends bien + ou pas
- 9008 W je comprends certaines choses + pas tout quand même
- 9009 E parce que c'est difficile
- 9010 W y a des mots qui me fatiguent + quand je lis mais je comprends pas + donc je demande + après on m'explique
- 9011 E et quand tu dis y a des mots qui te fatiguent + c'est les lire qui te fatigue ou
- 9012 W non parfois tu peux lire mais tu sais pas ce que ça veut dire
- 9013 E d'accord + et est-ce que toi quand t'étais petit on te lisait des histoires

- 9014 W bon chez nous + c'est des enfants qui se regroupent après ils partent s'asseoir + ils racontent des histoires + exemple moi je fais un + après l'autre font un jusqu'à si on est fatigué maintenant + après tout le monde rentre + on se couche + c'est comme ça on fait + c'est pas comme ici + ta mère tes parents viennent te raconter des histoires c'est pas comme ça chez nous + chez nous c'est toi avec tes amis + vous allez partir vous asseoir après vous allez raconter des histoires après tout le monde part + dormir
- 9015 E et du coup y avait jamais d'adultes qui vous racontaient des histoires ↑
- 9016 W bon y avait parce que + si tu vois que les enfants racontaient des histoires c'est parce que les adultes nous racontaient avant + parfois si on est avec des adultes comme ça + il peut nous raconter beaucoup d'histoires + un jour comme ça il peut nous raconter beaucoup d'histoires + après c'est ça qu'on garde comme ça maintenant + après un jour on part raconter ça + quelque part + mais pas toujours + toujours les adultes viennent vous raconter des histoires + pas toujours quand même
- 9017 E d'accord + après c'était surtout vous + tout seuls + entre vous
- 9018 W oui
- 9019 E et toi ça te plaisait bien ↑
- 9020 W ah oui (*Rire*) moi les histoires j'aime les histoires + parce que + ça me donne + c'est comme des conseils quoi pour moi + + si les histoires sont tristes comme ça + donc c'est petit + ça peut arriver à quelqu'un + ou bien + ça peut m'arriver moi-même + donc qu'est-ce que je vais faire si ça m'arrive + c'est comme une conseil pour moi quoi + ça ça se fait dans la vie + donc faut te préparer pour ça +
- 9021 E d'accord + donc du coup c'était des histoires sur la vie alors ↑
- 9022 W bon + y en a qui sont comme dans la vie + y en a qui fait un peu peur + Y en a aussi qui fait rire + y a tout qu'on faisait
- 9023 E et toi y en a que t'aimes bien raconter ↑
- 9024 W bon bon + non
- 9025 E non pas forcément ↑ y en a une que t'aimais particulièrement bien
- 9026 W mais mais maintenant + la plupart je l'ai oublié
- 9027 E ah tu t'en rappelles plus + c'est quoi c'est depuis que t'es parti de ton pays ↑
- 9028 W oui ça fait longtemps donc maintenant ++ on avait beaucoup de

- soucis plus que des histoires (*en souriant*) donc maintenant + je peux pas raconter des histoires maintenant
- 9029 E d'accord + et est-ce que enfin + est-ce que les gens autour de toi ils savaient lire + ta mère
- 9030 W non + ma mère elle sait pas lire + mais y a des histoires aussi + eux aussi ils ont appris ça depuis leur enfance + c'est ça qu'ils nous racontent
- 9031 E d'accord d'accord + mais juste toi les livres chez toi y en avait pas
- 9032 W non + on racontait seulement comme ça + mais pas dans les livres [...]
- 9033 E et toi tu préfères lire quoi + t'as parlé des romans mais t'aime bien les Bandes dessinées aussi ↑
- 9034 W oui oui mais pas comme les romans
- 9035 E ah oui toi c'est vraiment les romans
- 9036 W parce que comme ça y a pas beaucoup de euh + y a beaucoup de mots dedans que tu devrais lire + dedans y a pas trop de images mais y a beaucoup de + y a beaucoup de phrases quoi + là y a beaucoup d'histoires plus que des choses là quoi (*Rire*)
- 9037 E donc toi préfères les mots aux images alors + c'est ça ↑
- 9038 W oui + oui (*Rire*)

Entretien n° 10 : Entretien avec O.

- 10001 E déjà moi j'aimerais bien savoir + est-ce que quand t'étais au Soudan t'allais à l'école ou pas ↑
- 10002 O non
- 10003 E quand est-ce que t'as commencé à aller à l'école ↑
- 10004 O euh en France
- 10005 E en France donc y a quatre ans
- 10006 O oui + non non moi chuis pas allé directement à l'école + parce que on est venu en France + euh on était pas inscrit directement + ils nous ont pas inscrit + on est resté après ils m'ont inscrit à l'école avec mon frère +
- 10007 E d'accord ok + et est-ce que tes parents ta famille ils savent lire et écrire
- 10008 O non + que en arabe
- 10009 E ah ils savent lire et écrire en arabe + donc eux ils allaient à l'école en arabe c'est ça ↑
- 10010 O ouai j'pense

- 10011 E d'accord et toi t'es pas du tout allé à l'école en arabe ↑
- 10012 O non + à cause de la guerre
- 10013 E d'accord + et est-ce que ta maman elle te lisait ou elle te racontait des histoires quand t'étais petit ↑
- 10014 O oui
- 10015 E elle te lisait ou elle te racontait ↑
- 10016 O euh elle me lisait + non elle me racontait mais elle me lisait des fois
- 10017 E et toi t'aimais bien quand elle te racontait des histoires ↑
- 10018 O oui
- 10019 E et c'était quoi comme histoires ↑
- 10020 O c'était les histoires de truc + les dessins animés tout ça + les histoires euh des films + comme euh + la princesse +des trucs comme ça +
- 10021 E ah des contes de fée
- 10022 O oui
- 10023 E du coup en quelle langue elle te racontait les histoires
- 10024 O en arabe + mais c'était pas la même chose qu'en France + c'était pas les mêmes histoires
- 10025 E c'est quoi qui changeait ↑
- 10026 O ça parlait du désert et tout ça
- 10027 E y en a une dont tu rappelles un peu ou
- 10028 O chais plus j'étais petit + parce que on est en Lybie en voiture dans le désert [...]
- 10029 E et toi tu vivais dans un village au Soudan ↑
- 10030 O dans un p'tit village
- 10031 E et les gens ils racontaient des histoires là-bas ou pas
- 10032 O non + si y avait un petit peu + à l'école + chuis allé à l'école + mais pas tout l'temps
- 10033 E d'accord + et + du coup toi t'as dit à madame Ghouballi que + là ton objectif de cette année c'était d'apprendre à lire et à écrire + c'est ça +
- 10034 O oui
- 10035 E et pourquoi pour toi est-ce que c'est important ↑
- 10036 O parce que comme ça je parle avec les amis en + euh j'envoie des messages + en écriture + et comme ça quand je trouve un travail j'peux écrire et tout ça + aussi je peux envoyer des courriers +
- 10037 E ok + [...] et est-ce que c'est compliqué pour toi de lire

10038 O des fois y a des mots j'arrive pas à faire + moi j'arrive que à lire en voix haute

Annexe 3

Entretiens à la fin du projet

Entretien n° 11 : entretien avec C.

- 11001 E alors déjà entre la médiathèque le CDI ou le coin lecture est-ce qu'il y a
Quelque chose que t'as préféré ↑
- 11002 C euh oui + la médiathèque
- 11003 E t'as beaucoup aimé aller à la médiathèque ↑
- 11004 C euh oui + parce qu'il y a des + des beaucoup de livres qu'on peut lire +
mais ils sont tous différents + et ça j'aime + et a des mangas + et les
histoires + il y a +
- 11005 E ok et est-ce que depuis qu'on y est allé tu y retourné ↑
- 11006 C oui + j'ai retourné avec I et S + et on lit
- 11007 E et vous y allez souvent ↑ les trois ↑
- 11008 C non + non pas trop
- 11009 E et est-ce que tu y retournes avec tes parents ↑
- 11010 C non
- 11011 E tu vas t'inscrire ou pas ↑
- 11012 C ah oui je m'inscris mais ma mère elle voulait pas
- 11013 E elle veut pas que tu t'inscrives ↑
- 11014 C non
- 11014 E pourquoi ↑
- 11015 C parce que ma mère elle a beaucoup peur + toujours elle m'a dit non il y a
des gens qui sont mal et tout ça
- 11016 E ah elle a peur que tu y ailles toute seule + c'est ça ↑
- 11017 C oui
- 11018 E mais tu y es pas encore allée avec elle
- 11019 C ma mère elle aime pas lire
- 11020 E donc elle aura pas envie d'y aller ↑
- 11021 C oui
- 11022 E mais quand tu y vas avec des copines c'est bon ↑
- 11023 C oui
- 11024 E d'accord + ok + très bien + donc la médiathèque t'as bien aimé et le coin
lecture + est-ce que tu l'aimes bien le coin lecture ↑

- 11025 C oui + comme ça on peut rester dans notre classe avec notre classe
- 11026 E d'accord et qu'est-ce que tu lis quand tu y vas ↑
- 11027 C moi j'aime beaucoup lire les des romans + j'aime beaucoup
- 11028 E même en français tu les lis ↑
- 11029 C oui
- 11030 E d'accord + et au CDI tu continues d'y aller très souvent ↑
- 11031 C non + j'aime pas le CDI d'ici parce que + il n'y a pas beaucoup de livres
+ et je pense que tous les livres sont les mêmes
- 11032 E ah y a pas de choix ↑ c'est ça ↑
- 11033 C oui
- 11034 E d'accord + tu sais je vous ai lu donc ces histoires + est-ce que toi déjà
t'aimais bien quand je lisais des histoires ↑
- 11035 C oui + oui + oui
- 11036 E et est-ce que dans ceux là tu peux me dire un ou plusieurs que tu as bien
aimé
- 11037 C les amants papillons + parce que c'est la femme + qui elle voulait pas
marier avec le un que le père il a dit + mais le final j'aime pas parce que
les deux sont morts (*Rire*) + ah ça j'aime pas + mais aussi j'aime
beaucoup parce que elle est très + chais pas elle est très + malu ↑
- 11038 E maligne ↑
- 11039 C maligne + oui + et ++ j'aime
- 11040 E ok + est-ce qu'il y en a un autre que t'as bien aimé dedans ↑
- 11041 C surtout les papillons + mais les autres j'aime bien mais j'aime beaucoup
les papillons
- 11042 E est-ce qu'il y en a un par contre t'as pas aimé dedans ↑
- 11043 C bas j'aime pas trop ça (*elle montre blanche neige et les 77 nains*)
- 11044 E pourquoi
- 11045 C parce que la fille elle fait tout + et ça c'est (*mot incompréhensible*) que la
fille elle fait tout + et les nains + fait rien + toujours ils dit (*elle change
la tonalité de sa voix*) passe ça fait ça + je sais pas +
- 11046 E d'accord
- 11047 C et aussi little man + parce que les images ils sont noirs et + (affiche un air
de dégoût)
- 11048 E ah d'accord t'as pas du tout aimé les illustrations
- 11049 C non

- 11050 E d'accord + et y a un livre où tu t'es dit ah les images elles sont vraiment très belles + y en a un où tu t'es dit ça ↑
- 11051 C bas les papillons (*Rire*)
- 11052 E ouai les papillons t'as beaucoup aimé les papillons (*Rire*)

Entretien n° 12 : Entretien avec Grace.

- 12001 E ma première question + on est allé à la médiathèque + déjà quand on est Allé à la médiathèque est-ce que ça t'a plu +
- 12002 G la médiathèque ça m'a beaucoup plu ça m'a aidé + je m'suis inscrite + ça m'a aidé à beaucoup lire + à savoir aussi des mots + ça m'a beaucoup aidé ↓
- 12003 E et tu t'es inscrite juste après ↑
- 12004 G euh oui + euh c'était quel jour ++
- 12005 E un vendredi
- 12006 G un vendredi ++ euh le samedi
- 12007 E ah le samedi d'après tu t'es inscrite ↑
- 12008 G oui
- 12009 E du coup t'y vas souvent maintenant ↑
- 12010 G avant j'y vais mais j'y vais plus parce que j'ai des devoirs à faire + des Autres choses à faire même + ça m'prend un peu du temps + c'est pour Cela j'avais un peu envie quand on aura un peu de congé + et pis je vais Commencer à prendre un peu de livres + j'vais un peu lire + mais + y a Des autres livres que j'ai li + j'ai pas fini + moi j'ai li ça petit à petit Parce que j'crois que c'est des 200 pages 300 pages +
- 12011 E d'accord + et est-ce que y a des livres que tu as emprunté et que tu as Fini ↑
- 012 G euh oui c'était ++ mmh + l'hiver + l'hiver + euh comme ça
- 013 E d'accord et est-ce que c'était des bandes dessinées + un roman + des Livres comme ça ↑ (*je lui montre les albums*) des albums↑
- 12014 G euh oui c'était un album
- 12015 E d'accord + et ça veut dire que pendant les vacances tu y allais souvent ↑
- 12016 G OUI j'y vais souvent + mais comme + ce moment j'y vais plus parce que J'ai tant de choses à faire + des exercices + des devoirs + c'est pour cela J'y vais plus +

- 12017 E d'accord donc vraiment la médiathèque tu as bien aimé + avant qu'on y
Aille tu connaissais pas ↑
- 12018 G même pas un peu
- 12019 E c'est loin de chez toi ou pas ↑
- 12020 G un peu
- 12021 E mais t'y vas quand même
- 12022 G oui
- 12023 E t'y vas avec qui ↑ tes frères et sœurs tes parents des amis ↑
- 12024 G avec mes frères et mes sœurs
- 12025 E alors j'avais lu des histoires tu te rappelles, alors p'têtre que t'étais pas là
tout le temps quand je les ai lu + est-ce que dans ces histoires là y en a
une dont tu te rappelles et que t'avais bien aimé
- 12026 G ça j'ai aimé + un peu
- 12027 E alors forêt + tu peux nous dire pourquoi
- 12028 G parce que l'autre avait aimé la nature + il a pas gaspillé + gaspil +
comment dire + il a pas gaspillé son temps à + j'trouve pas le mot
- 12029 E à construire ↑
- 12030 G non c'est pas ça
- 12031 E alors lequel a pas gaspillé le temps + celui qu'était dans la nature ↑
- 12032 G c'était celui qu'était dans la nature
- 12033 E est-ce que y en a un autre dont tu voudrais parler ↑
- 12034 G ça j'ai aimé (elle montre l'album « plein désert ») parce que l'album
était très beau + ça tire ça donne envie de lire +
- 12035 E d'accord + est-ce qu'il y en a un autre que tu vois ↑ et qui t'on plus ↑
- 12036 G ça j'ai pas aimé (montre l'album « les amants papillons ») parce qu'ils
se sont séparés + c'est ça le problème
- 12037 E ah t'es pas la première à me dire ça + mais sinon l'histoire tu l'as bien
aimé ↑
- 12038 G oui
- 12039 E est-ce que y a un livre que t'as pas trop aimé ↑
- 12040 G rien
- 12041 E aucun ↑ d'accord + parce que toi tu me disais que quand t'étais petite on
Te lisait des histoires ↑
- 12042 G oui + mon père
- 12043 E ils te lisait ou il te racontait d'ailleurs

- 12044 G les deux
- 12045 E parce que chez vous on lit plutôt ou on raconte plus ↑
- 12046 G chez nous on raconte plus + souvent les soirs
- 12047 E comment ça se passait alors ↑
- 12048 G si je suis par exemple avec mes petites sœurs + les enfants de mes tantes
Les les + comment je vais dire +
- 12049 E les cousins ↑
- 12050 G oui les enfants de mes oncles et mes tantes + s'ils sont là + on se
Regroupe tous + l'un + si c'est pas mon père ou bien le petit frère de mon
Père ou bien la petite sœur de mon père + ils nous racontent des histoires
Parce que lui il aimait TROP ça + surtout l'histoire de Tom Sawyer
- 12051 E d'accord et ton père c'était avec les livres ou sans les livres ↑
- 12052 G avec les livres
- 12053 E d'accord + et toi t'aimais bien les deux ↑
- 12054 G oui
- 12055 E d'accord et moi est-ce que t'aimais bien quand je racontais des histoires
ou pas ↑
- 12056 G j'aimais beaucoup + parce que vous précisez + vous donnez envie de
savoir l'histoire jusqu'à la fin + de savoir la suite + comment ça va se
passer + ça donne envie
- 12057 E et est-ce que les livres une fois que je les avais lu tu les reprenais après ↑
Tu les relisais après ou pas ↑
- 12058 G mmh + seulement les images + c'était ça que je regardais + plein désert
- 12059 E ah plein désert tu l'as lu plusieurs fois ↑
- 12060 G oui avec un peu un peu ça (*elle montre l'album « forêt »*)
- 12061 E et celui -là (je montre « blaise »)
- 12062 G ah oui oui j'ai vraiment aimé + c'est un ours qui s'est transformé en
animal ↑
- 12063 E oui
- 12064 G j'ai bien aimé la forêt + où vivre un animal + j'ai bien aimé +
- 12065 E d'accord + et le coin lecture je t'ai pas demandé + est-ce que t'aime bien
Le coin lecture ↑
- 12066 G oui pendant la récréation je lis un peu + et pis je rentre + quand je lis je
Laisse ça me donne envie d'aller savoir la suite +
- 12067 E et qu'est-ce qui te plaît alors dans le coin lecture ↑

- 12068 G c'est les livres
- 12069 E et est-ce que l'endroit il te plait + comment il est fait +
- 12070 G oui + des fauteuils + ça donne envie + ça relaxe un peu le dos + quand
Tu te mets ça donne envie de lire un livre + ça donne un peu sommeil +
- 12071 E (*Rire*) d'accord + mais tu t'endors aussi ↑
- 12072 G non parce que madame + elle va + oh elle va me crier
- 12073 E tu pourrais t'endormir dans le coin lecture ↑
- 12074 G oui
- 12075 E et est-ce que tu y vas souvent ↑
- 12076 G pas vraiment + avant j'y vais pas parce que y avait pas vraiment des
Nouveaux livres + maintenant quand y avait des nouveaux je lisais un
Peu + mais il est au temps aussi pour étudier + et je lis un peu je lis un
Peu
- 12077 E et est-ce que si tu devais changer quelque chose dans ce coin lecture tu
Changerais quoi toi ↑
- 12078 G rien
- 12079 E tu penses qu'il y a assez de livres ↑
- 12080 G pas vraiment + il faut rajouter un peu de livres + plutôt les livres
d'histoire + un peu de bataille un peu de combat

Entretien n° 13 : entretien avec A.

- 13001 E Alors on a fait plusieurs choses ensemble + aller en médiathèque + au
CDI + j'ai lu des histoires + Tu as lu des albums + toi est-ce qu'il y a
Une chose que t'as préférée ↑
- 13002 A moi + j'ai aimé + les histoires
- 13003 E t'aimais bien quand je lisais les histoires ↑
- 13004 A oui
- 13005 E alors laquelle par exemple + (*je lui montre la planche avec les
couvertures d'albums*)
- 13006 A le + beaucoup + (*il montre « la chèvre de monsieur Seguin »*)
- 13007 E d'accord + y en a une autre ↑
- 13008 A oui + (*il montre « forêt des frères »*) et ça (*il montre « le poisson »*)
- 13009 E d'accord et qu'est-ce qui t'as plu ↑
- 13010 A j'adore le poisson + j'adore dormir + après il est parti + le [boat]

- Comment se dit [boat] +
- 13011 E le bateau
- 13012 A oui le bateau + bateau + il est + euh + [free] + comment se dit
- 13013 E il est libéré
- 13014 A libéré + oui libéré +
- 13015 E ah t'as bien aimé qu'il libère le poisson c'est ça ↑
- 13016 A oui
- 13017 E est-ce que y en a d'autres qui t'ont plu ↑
- 13018 A oui Japon (*il montre* « *Les amants papillon* » et « *Quai n°2 pour Okyo* ») + [Felistine] (*il montre* « *murmure* ») + [Misr] (*il montre* « *Plein désert* ») et les flutes (*il montre didgeridoo*)
- 13019 E et sinon je voulais te parler de + la médiathèque + est-ce que toi t'as bien aimé la médiathèque ↑
- 13020 A oui + j'aime
- 13021 E qu'est-ce que t'aimes là-bas ↑
- 13022 A mmh les livres + les [map] + comment se dit [map]
- 13023 E les cartes
- 13024 A oui + les cartes + l'histoire + elle est bien histoires + oui etcetera (*Rires*)
- 13025 E d'accord + et est-ce que t'es retourné à la médiathèque ↑
- 13026 A retourné ↑
- 13027 E [did you come back there] ↑ [library] ↑
- 13028 A ah [library] + no + j'aime pas
- 13029 E ah donc t'as pas aimé
- 13030 A oui pas aimé
- 13031 E ah en fait tu me parlais du coin lecture + les cartes c'est dans le coin Lecture
- 13032 A oui j'aime le biologie + le mathématiques + la géographie
- 13033 E et est-ce que tu vas souvent au coin lecture ↑
- 13034 A no +
- 13035 E pourquoi ↑
- 13035 A (*Rire*) oui [...] + je + je n'aime pas les livres + un peu j'aime [read]
- 13036 E d'accord +
- 13037 A j'aime euh les livres Afghan + je peux les + les + les comprendre + oui C'est + la France il est difficile +

- 13038 E ah oui +
- 13039 A livre + oui j'ai beaucoup + beaucoup étudié dans la internet + la biologie + la histoire + Hitler + Einshtein + etcetera (*Rire*)
- 13040 E ah tu regardes ça sur internet
- 13041 A oui Elon Musk
- 13042 E d'accord donc le coin lecture tu y vas mais un peu +
- 13043 A oui
- 13044 E la médiathèque tu y es pas retourné
- 13045 A oui
- 13046 E et ça t'aimes bien quand on lit les histoires +
- 13047 A oui ça j'aime (montre « la chèvre de Monsieur Seguin ») + j'aime bien L'histoire + montagne + loup + et après danse + manger (*Rire*)

Entretien n°14 : entretien avec N.

L'entretien a été effectuée à la fois en arabe et en français. Il est intégralement retranscrit et traduit en français.

- 14001 E alors déjà le coin lecture est-ce que tu y vas
- 14002 N oui j'y vais + et + je lis
- 14003 E t'aimes bien ↑ qu'est que t'aime bien faire là bas
- 14004 N m'asseoir + je prends les livres
- 14005 E et tu prends quoi comme livre ↑
- 14006 N c'est à moi ça (*Rire*)
- 14007 E ah le livre qu'on lit ensemble + est-ce que tu prends d'autres livres
- 14008 N ah oui
- 14009 E quoi par exemple
- 14010 N je sais pas
- 14011 E montre moi ce que tu prends
- 14012 N j'ai oublié
- 14013 E d'accord mais c'est plutôt des livres avec des images ou ↑
- 14014 N oui la manga et tout
- 14015 E et euh est-ce que moi quand je lis des histoires t'aimes bien ↑
- 14016 N oui
- 14017 E et sur les histoires là qu'est-ce que t'as bien aimé ↑

- 14018 N oui il montre (« Dieu merci moi qui vis ici ») + il travaille il était pauvre
- 14019 E ah tu t'en rappelles
- 14020 N oui oui
- 14021 E et est-ce que y en aune autre que t'as aimé
- 14022 N oui + (il montre « forêt des frères » et « la chèvre de monsieur Seguin »)
- 14023 E tu peux dire ce que tu as aimé
- 14024 N oui ils sortent de la maison et tout
- 14025 E d'accord + et on est allé à la médiathèque + ça t'a plu
- 14026 N oui j'ai bien aimé + quand on a marché et après quand on est resté lire et
Tout
- 14027 E et toi est-ce que tu vas retourner là-bas
- 14028 N non j'y suis pas retourné
- 14029 E et est-ce que tu as envie d'y retourner
- 14030 N non
- 14031 E d'accord + et est-ce que tu vas au CDI
- 14032 N oui quand on a des heures de libres et tout +
- 14033 E et tu y vas beaucoup
- 14034 N oui oui j'y vais j'y vais + beaucoup
- 14034 E et tu prends des livres ↑
- 14035 N oui j'aime bien les livres sur la mer + les océans
- 14036 E ah t'aime bien ça + c'est ce qui te plait
- 14037 N oui
- 14038 E et tu y vas souvent + tu lis beaucoup de livres ↑
- 14039 N oui + beaucoup + 2, fois + 4 fois par semaine
- 14040 E et t'aimes bien quand on lit les histoires les deux
- 14041 N OUI
- 14042 E par exemple c'est moi ça +
- 14043 N oui j'aime bien + parce que l'œuf est plus grand que lui + et il dit
C'est à moi ça (*Rire*)

Résultats des entretiens avec B.E.M.S.W.O

Nous avons retranscrit ici les réponses des élèves prises en compte dans l'analyse.

Les questions sont numérotées et annotées comme suit : Q1 pour la question 1, Q2 pour la question 2 etc.

Q1 : Est-ce que tu avais bien aimé aller à la médiathèque ?

S : Oui + il y a beaucoup de livres + plus que le CDI

I : j'y vais deux trois par semaine [...] on va avec S. et C. pour étudier [...] j'emprunte beaucoup de livres + en français + en italien + des fois en anglais

M : oui un peu + les livres en français moi c'est difficile

W : n'est pas allé à la médiathèque

O : j'ai bien aimé + de lire + les livres [...] parce que j'aime bien lire + j'aime bien lire pas des grands livres + des livres moyens + juste des livres intéressants [...] qui parle euh des actions + des trucs

Q2 : Est-ce que tu y est retournée ? tu vas y retourner ?

S : Oui + un peu + avec C. et I [...] après j'étais allée toute seule + après avec mon cousin

Questions au rapport avec le coin lecture

M : non parce que français

Q3 : Est-ce que le coin lecture tu y vas souvent ? qu'est-ce que tu lis ?

S : Non parce que en fait on peut pas rester dans la récré + mais la dernière fois on était allé +

I : oui j'y vais souvent

M : oui [...] je lis légumes + les images + je regarde les images +

W : pas trop parce que j'ai pas de temps + parfois quand j'ai fini avec madame ghoubali + j'ai à aller faire de l'histoire des mathématiques ou bien + je pars là-bas + et ici on n'a pas de temps pour faire ça + pour partir au coin de lecture [...]

O : c'est le temps de me reposer et lire tranquillement + [...] j'y vais que le matin quand on vient en cours [...] des fois juste je regarde les images +

En lui demandant ce qu'il prend comme genre de livres il montre les « livres de la semaine » [...] des fois y a des mots j'

Q4 : Toi tu aimes bien le coin lecture ? qu'est-ce que t'aimes bien ?

S : Les livres + les poufs [...] mais il faut + on va le faire plus grand + et avec plus de livres + [...] c'est nous qu'on va lire là + donc c'est bien que c'est nous qui va dire comment le faire

I : ce que j'aime beaucoup c'est le coin lecture parce il est + comment dire + organisé décoré et tout [...] en plus y a les livres de les autres + les autres langues et tout ça

Q5 : Est-ce que tu aimais bien quand je vous lisais des histoires ?

W : tous + on peut dire tout

M : oui + très bien madame (*en souriant*)

S : oui

I : ouai + j'aimais bien quand vous lisez + parce que + ça donne envie de savoir comment ça continue l'histoire

W : en tous cas tout ce que vous lisez ici + ça me plaisait quand même

Q6 : Est-ce qu'il y en a que tu as particulièrement bien aimé ?

Quai n°2 : S : j'ai trop aimé les photos + parce qu'on a vu que dans ce train + y avait beaucoup de + des p'tits trains attachés et c'était comme des maisons + y avait des rideaux + y avait aussi le docteur parce qu'elle était enceinte + j'ai trop aimé +

Forêt des frères : S : on a vu deux personnes c'était deux frères mais y avait la même dame + et c'était deux vies + un il aimait rester dans la nature et un il aimait rester dans + euh + où y a les voitures les maisons + [...] je me suis dit j'aime la nature

Poisson : c'est quand que le poisson il lui dit + laisse moi partir dans la mer il voulait la liberté + de partir dans sa maison + parce que sa maison c'est la mer + l'eau + pas rester dans un boule

I : c'est comme l'histoire de moi et ma petite sœur + et la dame c'est comme ma mère + [...] c'est des images et la nature

Little man : I : celui que j'ai préféré c'est little man + [...] ça se passe à new-York et j'aime beaucoup New-York et le tee-shirt c'est de ce basketteur + j'ai oublié son nom

Est-ce que y'en a un que tu as pas beaucoup aimé ?

Le poisson : il l'a acheté du coup il doit le manger + c'est comme de jeter de l'argent par terre +

Didgeridoo : I ça n'a pas de sens de pousser le ciel + déjà le ciel est haute +

Autre

Dieu merci : c'est comme l'histoire de toute la classe + tous les immigrants ils sont en France + sont venus ici pour des raisons de travail + de changer la vie et tout

Blanche Neige et les 77 nains : I : c'est comme les enfants + et c'est la mère + et à la fin elle s'énerve + et à la fin elle dort + parce que déjà elle se mérite + eux ils peuvent faire + tout seuls + les les trucs

Murmure : I : c'est comme l'homme et une fille un pays en guerre et l'autre + pays normal + se rencontrent

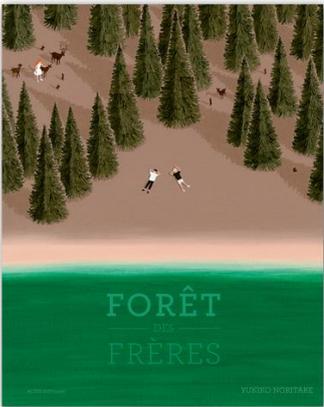
Les amants papillons : j'ai pas compris pourquoi ils sont devenus des papillons + c'est dommage

Q7 : Lecture à voix haute : toi t'aimes bien quand on lit ensemble ? t'es content de le lire à des enfants ?

O : oui mais j'veux apprendre un plus gros livre + plus de difficultés + [...] il faut que j'apprends plus parce que j'ai pas en tête tout [...] faut que je retiens comment ça s'écrit + et + faut l'apprendre +

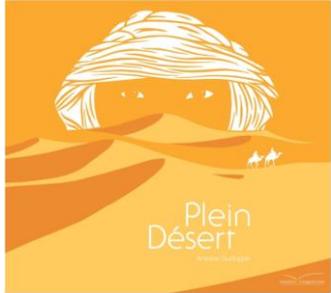
Annexe 4

Albums lus au cours des séances de lectures offertes.

Date	Titre, auteur(s), illustrateur(s). Maison d'édition Couverture de l'album.	Résumé proposé par la maison d'édition.
03/02	Forêt des frères, <i>Yukiko Noritaké</i> . Acte Sud. 	Deux frères ont hérité chacun de la moitié d'une même forêt. Le premier s'installe simplement, il aime la nature comme elle est. Le second a de grands projets, il n'a pas peur de faire de la place, quitte à modifier considérablement le paysage... Une métaphore magnifique de la façon dont nos actions modèlent la nature qui nous entoure. Un album contemplatif, qui porte une réflexion sans jugement, presque sans paroles, tout en délicatesse. Résumé effectué par « acte Sud » : https://www.actes-sud.fr/catalogue/jeunesse/foret-des-freres
07/02	Ana Insane, <i>Amal Farah</i> , ill : <i>Mustapha hasin</i> 	Ouvrage en langue arabe (arabe standard). Illustre les points communs entre les êtres humains.
07/02	Piccola Luce, <i>Alessandro Sanna</i> , Editions Grandir.	Version originale italienne de l'album <i>Petite lumière</i> . Cet album rend hommage à la lumière et la suit alors qu'elle se réfléchit sur la terre pour nous réchauffer, absorbe l'eau de mer pour la transformer en pluie, nourrit ce qui pousse et participe à la naissance de toutes les

² Image extraite du site : <https://www.actes-sud.fr/catalogue/jeunesse/foret-des-freres>

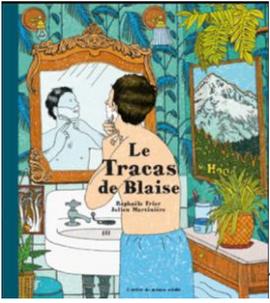
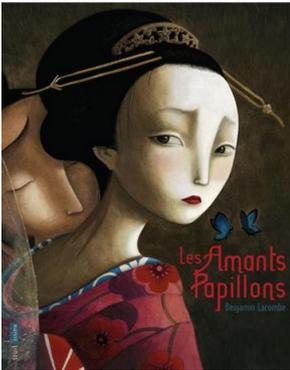
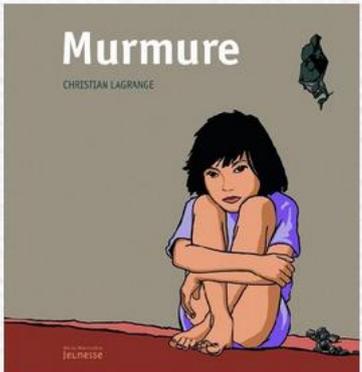
³ Photo de l'album emprunté en médiathèque.

		<p>merveilles du monde, nous compris.</p> <p>Résumé de « Petite lumière » des éditions Quatre fleuves. extrait du site Babélio : https://www.babelio.com/livres/Becker-Ma-petite-lumiere/1164661</p>
10/03	<p>Plein désert, <i>Antoine Guillopé</i>, Gautier-Languereau</p> 	<p>Le père d'Assya emmène sa fille à dos de dromadaire. La nuit tombe et la lumière chaude laisse peu à peu place à la nuit étoilée. Au fil des dunes, la petite fille profite de ce moment avec son papa. Mais que veut-il lui montrer au cœur de ce désert ?</p> <p>Résumé extrait du site de la maison d'édition « Gautier-Languereau » : https://www.gautier-languereau.fr/livre/plein-desert-9782017087021</p>
17/03	<p>Moi Dieu Merci qui vit ici, <i>Thierry Lenin</i>, <i>ill : Olivier Balez</i>, Albin Michel</p> 	<p>L'histoire vraie de Dieu Merci, qui a fui son pays, l'Angola, pour la France. Les douleurs de l'exil, mais aussi l'espoir sont évoqués avec justesse et respect, avec des mots et des images vraies et pudiques. Cet album est empreint d'une force poétique (et politique), qui affirme, de superbe manière, le droit pour chacun de vivre, ici ou ailleurs, en paix et sereinement.</p> <p>Résumé extrait du site de la maison d'édition « Albin Michel » : https://www.albin-michel.fr/moi-dieu-merci-qui-vis-ici-9782226324610</p>
24/03	<p>Le tracas de Blaise, <i>Raphaële Frier</i>, <i>ill : Julien Martinière</i>, Le</p>	<p>En se réveillant un matin, après des rêves sans doute agités, Blaise se retrouva dans son lit. Pourtant en enfilant sa première pantoufle, il comprit qu'une chose bizarre</p>

⁴ Image extraite du site : <https://www.editionsgrandir.eu/produit/piccola-luce/>

⁵ Image extraite de : <https://www.gautier-languereau.fr/livre/plein-desert-9782017087021>

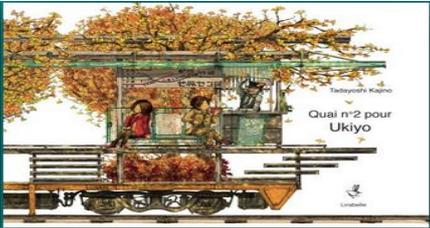
⁶ Image extraite de : <https://www.albin-michel.fr/moi-dieu-merci-qui-vis-ici-9782226324610>

	<p>poisson soluble</p>  <p>7</p>	<p>venait de lui arriver.</p> <p>Résumé extrait du site « Le poisson soluble » : https://www.poissonsoluble.com/produit/le-tracas-de-blaise/</p>
<p>31/03</p>	<p>Les amants papillons, <i>Benjamin Lacombe</i>, Seuil jeunesse</p>  <p>8</p>	<p>Le jour de ses quatorze ans, Naoko, une jeune Japonaise, apprend qu'elle doit quitter son petit village natal pour l'immense ville de Kyoto. Son père a prévu qu'elle y complète son éducation pour devenir une «jeune fille convenable». Mais l'art de servir le thé, de jouer du luth ou de faire danser les éventails n'intéresse pas Naoko. Naoko aime lire et écrire des poèmes. Avec l'aide de sa servante dévouée Suzuki, elle se déguise en homme et parvient à entrer à l'université. Elle y fait la connaissance de Kamo, un jeune étudiant. Tous deux s'entendent à merveille et se vouent, très vite, une amitié non dénuée d'ambiguïté...</p> <p>Résumé extrait du site de « Seuil jeunesse » : https://www.seuiljeunesse.com/ouvrage/amants-papillons-benjamin-lacombe/9791023504361</p>
<p>07/04</p>	<p>Murmure, <i>Christian Lagrange</i>, De la Martinière Jeunesse</p>  <p>9</p>	<p>" la moitié du monde ne sait comment l'autre vit ". François Rabelais.</p> <p>Résumé extrait du site « gallimard » : https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782732435473-murmure-christian-lagrange/</p>

⁷ Image extraite de : <https://www.poissonsoluble.com/produit/le-tracas-de-blaise/>

⁸Image extraite de : <https://www.seuiljeunesse.com/ouvrage/amants-papillons-benjamin-lacombe/9791023504361>

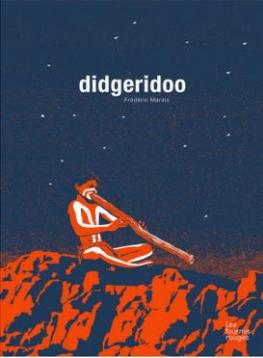
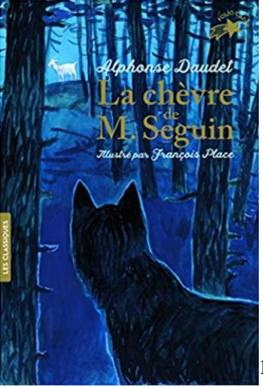
⁹ Image extraite de : <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782732435473-murmure-christian-lagrange/>

<p>11/04</p>	<p>Blanche neige et les 77 nains, <i> Davide Cali, ill : Raphaëlle Barbanègre, Talents hauts</i></p>  <p>10</p>	<p>Il était une fois une jeune fille nommée Blanche-Neige qui, pour échapper à une méchante sorcière, trouva refuge chez 77 nains. En échange de leur hospitalité, les nains demandèrent à la jeune fille de prendre soin d’eux et de leur maison. Épuisée par la charge de travail et excédée par les caprices des nains, Blanche-Neige fut trop heureuse de croquer la pomme et de pouvoir enfin dormir !</p> <p>Résumé extrait du site « Talents hauts » : http://www.talentshauts.fr/contes-enfants/213-blanche-neige-et-les-77-nains-9782362661372.html</p>
<p>14/04</p>	<p>Le poisson qui me souriait, <i> Jimmy Liao, HongFei cultures</i></p>  <p>11</p>	<p>En ville, un homme s’attache à un poisson qui lui sourit dans son aquarium devant lequel il passe chaque jour. Il l’acquiert et se réjouit de sa vie partagée avec son poisson dans son bocal. Une nuit, il rêve que son ami l’emmène à la mer où ils nagent ensemble avec félicité avant de se heurter brutalement aux parois d’un bocal géant qui les enferme. Au réveil, il regarde autrement son poisson et décide de le libérer. Un dernier sourire et les amis se séparent, heureux.</p> <p>Résumé extrait du site « HongFei cultures » : https://hongfei-cultures.com/d%C3%A9tail-d-un-livre/le-poisson-qui-me-souriait</p>
<p>05/05</p>	<p>Quai n°2 pour Okiyo, <i> Kajino Tadayoshi, Lirabelle</i></p>  <p>12</p>	<p>Départ imminent pour un dépaysement total, au fil du temps qu’il fait, du temps qui passe. Monsieur Shô-Shô a cédé sa place à notre jeune héros. Loin de la frénésie citadine, de l’aube au couchant, par tous les temps, à travers les saisons, son histoire se construit. On pourra s’amuser à le chercher au fil des pages et des images.</p> <p>Résumé extrait du site de « Lirabelle » : https://www.lirabelle.fr/produit/quai-n2-pour-ukiyo/</p>

¹⁰ Image extraite de : <http://www.talentshauts.fr/contes-enfants/213-blanche-neige-et-les-77-nains-9782362661372.html>

¹¹ Image extraite de : <https://hongfei-cultures.com/d%C3%A9tail-d-un-livre/le-poisson-qui-me-souriait>

¹² Image extraite de : <https://www.lirabelle.fr/produit/quai-n2-pour-ukiyo/>

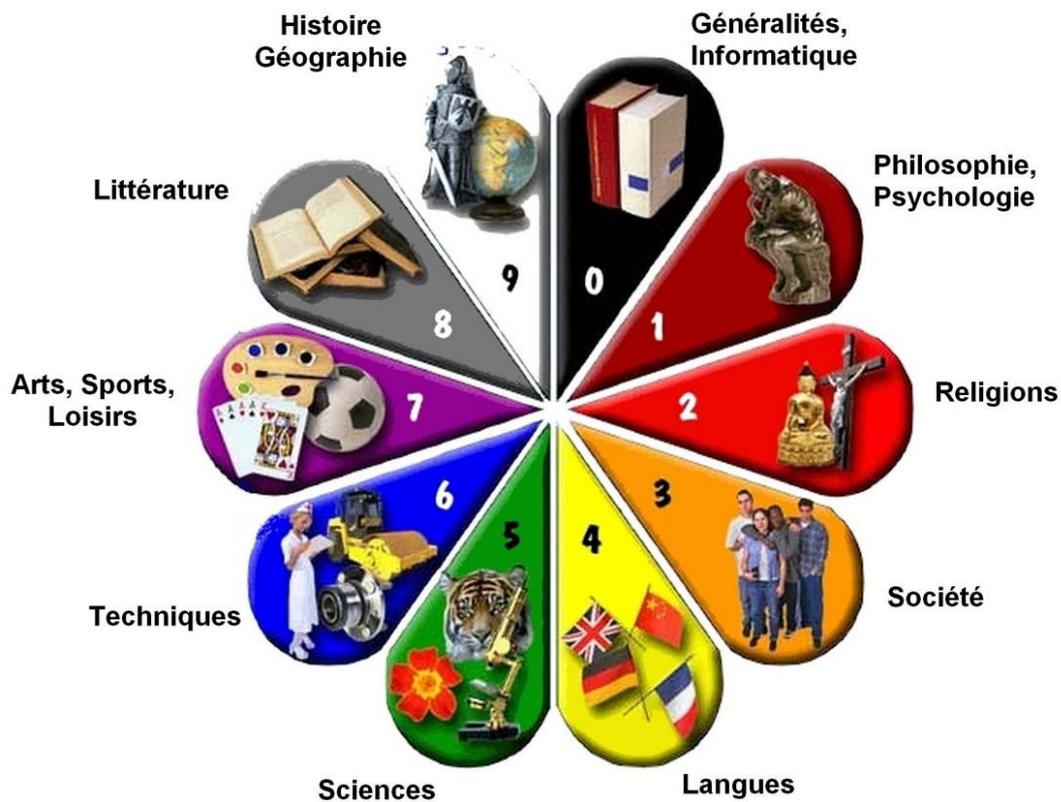
12/05	<p>Little man, <i>Antoine Guillopé</i>, Gautier-Languereau</p>  <p>13</p>	<p>“Cassius a fait un rêve. Il a rêvé qu’il avait le droit de traverser le pont. Il a rêvé qu’il courait si vite que personne ne pouvait l’arrêter...” Comme suspendu à son rêve, Cassius s’accroche aux grillages de New-York. Il songe qu’il traverse le pont de Brooklyn, et poursuit son chemin en une course vibrante à travers New-York. Résumé extrait du site de Gautier-Langereau : https://www.gautier-languereau.fr/livre/little-man-9782010010187</p>
19/05	<p>Didgeridoo, <i>Frédéric Marais</i>, Les fourmis rouges</p>  <p>14</p>	<p>Au début du monde, il y avait si peu d’espace entre le ciel et la terre que les hommes devaient se tenir à quatre pattes et ramper pour se déplacer. Mais un jour, un garçon trouve un morceau de bois bien droit et solide et décide de l’utiliser pour repousser le ciel de toutes ses forces. Résumé extrait du site « les fourmis rouges » : https://editionslesfourmisrouges.com/produit/didgeridoo/</p>
02/05	<p>La chèvre de monsieur Seguin, Alphonse Daudet, ill : François Place, Folio Cadet</p>  <p>15</p>	<p>«Ah! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppe!... Un amour de petite chèvre...» Extrait de l’ouvrage, fait office du résumé sur le site « Gallimard-jeunesse » : https://www.gallimard-jeunesse.fr/9782075103756/la-chevre-de-m-seguin.html</p>

¹³ Image extraite de : <https://www.gautier-languereau.fr/livre/little-man-9782010010187>

¹⁴ Image extraite de : <https://editionslesfourmisrouges.com/produit/didgeridoo/>

Annexe 5 Documents du CDI

Classement Dewey proposé au CDI



16

Escape Game : exemple d'indices pour une équipe. (ces documents ont été élaborés par Coralie Rusafa).

PARCOURS Bleu : Thomas Pesquet

Dans l'enveloppe :

- Une feuille de brouillon et un stylo
- Indice 1 : Puzzle couverture du roman avec la cote : Nos étoiles contraires R GRE
- Document « Je mémorise ! »

Indice 2 : (dans roman Nos étoiles contraires)

Comment on fait pipi dans l'espace ? 520 MOU

¹⁵ Image extraite du site : <https://www.gallimard-jeunesse.fr/9782075103756/la-chevre-de-m-seguin.html>

¹⁶ Image extraite du site : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/clg-charles-de-gaulle-fameck/spip.php?article1073>

Je suis un livre qui donne de vraies informations sur l'astronomie et répond à toutes les questions pour devenir un parfait astronaute. J'habite au 520 MOU dans le quartier des sciences exactes où notre couleur est le vert. Retrouvez-moi pour avoir l'indice n°3 !

Indice 3 : (dans 520 MOU)

Pour retrouver le 4^e indice, il est nécessaire de consulter le site Esidoc : le portail documentaire. Mais avant d'aller sur l'ordinateur, il faut toujours demander l'autorisation à Mme Rusafa !

Indice 4 : (sur l'ordi) Science et vie junior n°379
https://0382104f.esidoc.fr/document/id_mmf2021_614439.html

Un coup de vent à fait s'envoler les BD ! Ouvrez le tiroir !

Message final : (dans BD Thomas Pesquet)

Grâce à tous les documents que vous avez récoltés, concertez-vous pour trouver le personnage de votre équipe. Mais avant de le dévoiler à vos camarades, il faut remplir le document « Je mémorise ».

Annexe 6 : Fiches séquences.

Autour de l'album « un peu perdu » avec A.

Étapes de travail de compréhension et d'acquisition lexicale de l'album « Un peu perdu » pour A.

Étape 1 : découverte des images de l'album et verbalisation du récit par l'élève.

Étape 2 : lecture par l'enseignante. Explicitation du récit.

Étape 3 : travail sur le lexique du récit : On utilisera les documents proposés par le blog, et plus particulièrement les documents ci-dessous, disponibles sur ce lien : (https://data.over-blog-kiwi.com/2/10/40/36/20210307/ob_eb3ab9_00-voc-un-peu-perdu-narramus.pdf.)

 MAMAN CHOUETTE ET BÉBÉ CHOUETTE	 CHOUETTE	 UNE MAMAN CHOUETTE ET SON BÉBÉ CHOUETTE	 NID
 AILE	 PLUME	 S'ENDORMIR	 SE PENCHER
 TOMBER	 PERDU	 SUIVRE	 OURS
 ÉCUREUIL	 ÉCUREUIL	 MADAME OURS	 LAPIN
 MADAME LAPIN	 OREILLES POINTUES	 DES YEUX IMMENSES	 IMMENSE
 POINTU	 GRENOUILLE	 MADAME GRENOUILLE	 CHERCHER

→ demander à l'élève de montrer les images correspondantes aux mots dits à l'oral par l'enseignante. (les images apparaissent sans le texte).

→ demander à l'élève de dire oralement les termes correspondant aux images (les images apparaissent sans le texte)

→ montrer les mots d'un côté et les images de l'autre. L'élève doit associer le mot et l'image.

→ Lire les mots en lecture dialoguée.

Étape 4 : Production d'écrit :

→ Les lettres des mots sont isolées, l'élève doit les remettre dans le bon ordre.

→ L'élève écrit les mots sous la dictée

→ L'élève écrit des phrases avec les mots de l'album

Étape 5 : à partir du diaporama suivant : https://data.over-blog-kiwi.com/2/10/40/36/20201224/ob_7573e3_succession-pers-un-peu-perdu.pdf : L'élève reformule le texte et des étapes du récit. Rappel du vocabulaire.

Étape 6 : lectures dialoguées avec l'adulte

Étape 7 : entraînements en lecture à voix haute : en autonomie, avec l'adulte, avec le binôme, avec d'autres groupes.

Séances de phonétique : autour des voyelles nasales.

Les élèves sont en classe entière. Tous éprouvent des difficultés à différencier et prononcer les voyelles nasales. Nous avons ainsi effectué deux séances autour de ce point de phonétique. Le travail ci-dessous s'appuie entre autres sur une séquence élaborée par Luce Lagrange et moi-même suite à un travail effectué dans le cours de Laura Abou Hidar, professeure à l'université Grenoble Alpes. Le site tv5 monde et le livre « Phonétique : audition, prononciation, correction » de Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry ont été utilisés pour élaborer ses activités.

Étape 1 : Imprégnation auditive et graphie des sons.

Écoute des vidéos de régine LLorca : « les croissants » (<https://www.youtube.com/watch?v=ajFnt7gUiNA>)

Les élèves sont en équipe, ils doivent donner le plus de mots en [ã] possible. Les écrire, souligner les graphies différentes. L'équipe qui a donné le plus de mots a gagné.

Écoute des vidéos de régine LLorca : « le mot bon » (<https://www.youtube.com/watch?v=ajFnt7gUiNA>)

Demander aux élèves de lister des mots en [õ] (avec la même procédure en équipe). Les écrire, souligner les graphies différentes

Écoute des vidéos de régine Llorca : « intonation et énumération »
(<https://www.youtube.com/watch?v=7rvha1eNlxU>)

Demander aux élèves de lister des mots en [ɛ̃](avec la même procédure en équipe). Les écrire, souligner les graphies différentes

Étape 2 : Écouter : discrimination auditive.

Reconnaitre quand les sons [ã], [ɔ̃] et [ɛ̃] sont prononcés.

Effectuer les exercices de tv5 monde :

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a1-debutant/prononciation-le-son-0>

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/black-m-le-plus-fort-du-monde>

Les élèves sont en équipe, la première équipe qui répond marque 1 point.

Étape 3 : audition / vision / geste

L'enseignant faire une démonstration et montre comment il produit ces sons, en exagérant. Il pourra par exemple imiter et tenir le son du vol d'un avion de guerre ou d'une voiture de course (que l'on peut produire [ã], [ɔ̃] ou [ɛ̃]) et faire entendre la nasalité, en montrant que le voile du palais s'abaisse ce qui permet le passage de l'air par le nez, la langue se plaçant en position postérieure.

a) Associer le geste au son pour obtenir une prononciation correcte.



B. Dufeu (2008)¹⁷ propose de joindre le pouce et l'index de chaque main et de faire comme si l'on étirait sa bouche horizontalement depuis chacune des commissures des lèvres, soulignant ainsi le sourire lié à la prononciation du [ɛ̃]. Simultanément, l'apprenant prononce la phrase « [ɛ̃] EST FIN ».



B. Dufeu (2008) propose d'ouvrir grand la bouche et de placer ses deux mains ouvertes de chaque côté de son visage, paumes tournées vers l'auditoire en disant « /ã/ EST GRAND ».

Étape 4 : Prononcer.

Échauffement, on fait circuler dans le cercle plusieurs mots, prononcés par chaque élève les un après les autres. On fait varier les intonations et la vitesse .

L'enseignant propose les mots suivants : teint, temps, ton, vent, sang, lent, long, son, bain, vin, mon, ment...

¹⁷ Dufeu B. (2008), *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une étrangère*,
<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>

Le téléphone arabe : Les élèves sont en cercles, l'enseignante donne à un élève un mot de la liste des mots listés par les élèves, l'élève le dit à son voisin et ainsi de suite jusqu'au dernier élève qui le prononce devant toute la classe.

En cercle les élèves, les un après les autres, tel un dialogue demandent à leur voisin de gauche « Ton enfant a mal aux dent » , les voisins répondent : « hein ton enfant a mal au rein ? ». « on a un plan ».

Même exercice avec « j'ai un bonbon dans mon pantalon » / « tu as un jeton dans ton bonbon ? »

Table des matières

Introduction	10
PARTIE 1 - CONTEXTE	13
Chapitre 1. Etat des lieux de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.....	14
1. L'UPE2A, un dispositif d'inclusion.....	14
2. Un travail de collaboration avec le CASNAV.....	15
3. Les EANA, état des lieux.....	16
1.1. Modalités de scolarisation.....	16
1.2. Profil des EANA.....	18
Chapitre 2. Contexte du stage.....	19
1. Le collège Louis Aragon, un collège REP.....	19
2. Le dispositif UPE2A du collège.....	20
2.1. Description du dispositif.....	20
2.2. Climat général de la classe.....	21
2.3. Projets d'acculturation au sein du dispositif.....	22
3. Les EANA du dispositif.....	23
3.1. Présence et effectifs.....	23
3.2. Fonctionnement de l'UPE2A face à l'hétérogénéité.....	28
Chapitre 3. Problématique de la lecture et missions dans le stage.....	30
1. Problématique de la lecture.....	30
2. Missions dans le stage.....	31
PARTIE 2 - THEORIE	33
Chapitre 4. Lire et apprendre à lire.....	34
1. Savoir lire et être lecteur.....	34
1.1. Savoir lire.....	34
1.2. Être lecteur.....	35
2. Apprendre à lire.....	36
2.1. Lire et écrire en Français Langue Maternelle.....	36
2.2. L'apprentissage de la lecture en FLS.....	38
3. L'engagement des élèves pour apprendre à lire : une nécessité.....	40
3.1. La nécessité de s'engager pour apprendre à lire : Résultats de l'enquête du Programme International pour le Suivi des acquis des Elèves.....	40
3.2. La pédagogie de projet, une démarche engageante.....	41
Chapitre 5. Acculturation à l'écrit et lieux d'acculturation.....	42
1. Acculturation : définitions.....	42
1.1. Approche anthropologique de l'acculturation.....	42
1.2. L'Acculturation à l'écrit.....	44
2. L'acculturation à travers les « passeurs de lecture ».....	45
2.1. Le rôle des familles.....	45
2.2. Les enseignants, passeurs de lecture.....	47
2.3. Les interactions entre pairs après une lecture offerte.....	48
3. Les lieux d'acculturation à l'écrit.....	49
3.1. Le Centre de Documentation et d'Information.....	50
3.2. Les médiathèques.....	52
3.3. Le coin lecture.....	53
Chapitre 6. La lecture à voix haute d'un album de littérature jeunesse.....	55

1. Intérêts d'un projet de lecture à voix haute en Unité Pédagogique pour élèves Allophones nouvellement Arrivés.	55
1.1. Compétences inhérentes à la lecture à voix haute.	55
1.2. Plaisir de lire et de partager sa lecture.	56
2. Intérêt d'utiliser l'album de littérature jeunesse avec des élèves allophones nouvellement arrivés.	58
2.1. L'album jeunesse : une entrée en littérature efficace pour entrer dans la lecture.	58
2.2. Intérêt de l'album jeunesse en UPE2A.	59
Chapitre 7 : Formulation de la problématique.	61
PARTIE 3 - DEMARCHES METHODOLOGIQUES ET DISPOSITIFS MIS EN PLACE	63
Chapitre 8 : Présentation de la pré-enquête.	64
1. Elèves concernés par le recueil des données.	64
2. Pré-enquête : méthodologie.	66
2.1 Entretiens avec l'enseignante.	66
2.2 Notes d'observations.	67
2.3 Entretien avec les élèves	67
Chapitre 9 : Données recueillies et outils d'analyse.	67
1. Dispositif mis en place.	67
1.1. Lieux d'acculturation pour lire plus et choisir ses livres.	68
1.2. Lecture offerte	69
1.3. Lire à voix haute	69
1.4. Programmation.	70
2. Méthodologie d'analyse des données.	73
2.1. Notes d'observation.	73
2.2. Entretien avec l'enseignante.	73
2.3. Entretiens avec les documentalistes du CDI et de la médiathèque	74
2.4. Entretiens avec les élèves.	74
PARTIE 4	76
RESULTATS ET ANALYSES	76
Chapitre 10. Analyse des besoins des élèves en lecture.	77
1. Besoins des élèves	77
1.1. Besoins identifiés en lien avec l'identification des mots.	77
1.2. Etat du lieu du rapport à la lecture pour le groupe.	78
2. Analyse des Besoins de A, C, G et N.	82
2.1. Besoins identifiés en lien avec l'identification des mots.	82
2.2. Rapport à la lecture de A,C, G et N.	86
Chapitre 11. Analyse et remédiation : autour du coin lecture	91
1. La fréquentation des lieux d'acculturation à l'écrit pour lire plus.	91
1.1. Une séance au CDI pour se familiariser avec le lieu.	91
1.2. Impact de la séance sur la fréquentation du lieu.	92
1.3. Remédiations.	93
2. Familiarisation en médiathèque pour découvrir le lieu.	94
2.1. Déroulement et objectifs des séances en médiathèque.	95
2.2. Impact des séances sur la fréquentation du lieu par les élèves.	97
2.3. Remédiations.	99
3. La conception du coin lecture.	101
3.1. Mise en place.	101
3.2. Analyse.	103
3.3. Remédiations.	105
Chapitre 12. Analyses et remédiations des dispositifs inhérents à la lecture à voix haute.	107
1. Les lectures offertes, une entrée vers les textes littéraires en langue française.	107

1.1. Déroulement des séances.....	107
1.2. Analyse des séances : implication des élèves et plaisir d’écouter une lecture.	108
1.3. Remédiations pour des lecture offertes plus pertinentes.	109
2. La lecture à voix haute d’albums jeunesse.....	110
2.1. Le choix de l’album à lire.....	111
2.2. Etapes de travail : de la compréhension du récit à la lecture à voix haute.....	112
2.3. L’entraînement de lecture à voix haute.....	113
2.4. Analyses et remédiations.....	113
Conclusion.....	116
Bibliographie.....	119
Sitographie.....	123
Sigles et abréviations utilisés.....	127
Table des annexes	129
Table des matières	178

MOTS-CLÉS : UPE2A, lecture, acculturation, projet, album jeunesse.

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la mise en place d'un dispositif favorisant la formation d'élève lecteurs en UPE2A collège. La maîtrise de la lecture est en effet un élément déterminant pour la réussite de l'inclusion scolaire et sociale des élèves allophones nouvellement arrivés. Son enseignement en UPE2A est néanmoins complexifié par la forte hétérogénéité des élèves (niveau, scolarisation, culture de l'écrit). Le dispositif de lecture proposé consiste à mettre en place des actions acculturantes (familiarisation avec les lieux d'acculturation à l'écrit, conception d'un coin lecture, séance de lecture offertes) associées à un projet de lecture à voix haute (faire lire aux EANA de l'UPE2A des albums jeunesse à des élèves de maternelle). L'analyse de la démarche proposée permettra de mettre en avant quelles caractéristiques du dispositif favorisent la formation d'élèves lecteurs et de proposer des remédiations et des prolongements aux actions menées.

KEYWORDS : UPE2A, reading, project,

ABSTRACT

This dissertation assesses the implementation of a teaching approach which aims to promote the training of student readers in secondary schools UPE2A. Mastering the skills of reading is a decisive element for the success of academic and social inclusion of newly arrived allophone students. Its teaching in UPE2A is nevertheless complicated by the strong heterogeneity of students across level, previous schooling and written culture. The proposed reading approach consists of setting up acculturating actions (familiarization with the places of acculturation in writing, design of a reading corner, reading session offered) associated with a reading aloud project (to have the EANA of the UPE2A read children books to kindergarten students). The analysis of the proposed approach will highlight characteristics which promote the training of student readers and to propose remedial measures and extensions to the actions carried out.

