Le processus d'apprentissage de la lecture adapté pour favoriser l'intégration des élèves allophones : prendre appui sur des textes en langue étrangère pour améliorer la fluence en français

Laurène Degroote

▶ **To cite this version:**

Laurène Degroote. Le processus d'apprentissage de la lecture adapté pour favoriser l'intégration des élèves allophones : prendre appui sur des textes en langue étrangère pour améliorer la fluence en français. Education. 2022. ⟨dumas-03815500⟩

HAL Id: dumas-03815500

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03815500v1

Submitted on 14 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.

HAL Authorization

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2021-2022

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

Mention *Premier degré*

Le processus d'apprentissage de la lecture adapté pour favoriser l'intégration des élèves allophones.

Prendre appui sur des textes en langue étrangère pour améliorer la fluence en français.

Présenté par Laurène Degroote

Mémoire de M2 encadré par Pauline Moret – Jankus.

Sommaire

Introduction. 2
1. Première partie : Cadre théorique et institutionnel. 3
1.1. Les élèves allophones : une délimitation délicate. 3
1.1.1. Des définitions et des limites. 3
1.1.2 La scolarisation des élèves allophones en France 5
1.2 L'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation, et ses limites. 7
1.2.1 Une langue première, acquise. 7
1.2.2 L'apprentissage d'une langue seconde. 9
1.2.3 Deux langues en interdépendance et une sous-exploitation du transfert d'habiletés. . 9
1.2.3.1 Des concepts difficiles à définir, nés d'un constat alarmant. 9
1.2.3.2 L'intérêt de l'exploitation des langues acquises par un élève. 11
1.3 L'apprentissage de la lecture en France. 13
1.3.1 Un processus très ancré. 13
1.3.2 Un processus encore peu adapté aux élèves allophones. 15
1.4 Formulation de la problématique et hypothèse. 16
2. Deuxième partie : méthode et procédure. 17
2.1. Matériel et procédure. 17
2.2 Participants. 19
3. Troisième partie : résultats et discussions. 22
3.1. Méthodologie d'analyse des données. 22
3.2 Résultats du groupe test. 23
3.3 Résultats du groupe témoin. 25
3.4 Comparaison des deux groupes. 27
3.4.1 Une progression plus importante chez les élèves en difficulté. 28
3.4.2 Un niveau de fluence plus élevé chez les élèves moins en difficulté. 28
3.4.3 Des limites et d'autres critères à prendre en compte. 29
3.5 Autres résultats. 29
3.6 Interprétation. 30
3.7 Discussion et limites. 31
Conclusion. 33
Bibliographie. 38
Annexes. 35

Introduction.

Durant l'année scolaire 2017 – 2018, environ 64 400 élèves allophones ont été scolarisés dans le système éducatif français. L'année scolaire suivante, ce nombre s'élève à 67 900 élèves. La proportion d'élèves à l'école élémentaire représente environ la moitié du nombre total d'élèves allophones scolarisés. Ces données nous permettent de conclure qu'en 2017 – 2018, 0,72% des élèves scolarisés en école élémentaire sont des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde.

Les savoirs fondamentaux de l'école sont « lire, écrire, compter, respecter autrui », deux de ces savoirs impliquent les connaissances de la langue française. Comme Miguel Addisu (2016) le souligne, le risque de décrochage scolaire est bien plus accru lorsque la réussite dépend essentiellement de la maîtrise de la langue française. Aujourd'hui, un élève qui ne maîtrise pas la langue française est exposé au risque d'échec scolaire qui peut résulter, bien plus tard au risque d'échec professionnel voire au risque d'analphabétisme.

L'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français représente donc bien une problématique sociétale essentielle et son étude permet de favoriser la réussite de chaque élève en s'adaptant à leurs besoins. Ainsi, de nombreuses possibilités d'aménagements en classe existent afin d'adapter les apprentissages de ces élèves en lecture dans la langue française. Un aménagement dans l'apprentissage de la lecture sera ici étudié, il permettra aux élèves d'exploiter leurs compétences initiales dans leur langue première. Cette mise en œuvre est caractérisée par une volonté d'éloigner la vision dichotomique de l'apprentissage des langues chez les élèves plurilingues. Il s'agira donc de déterminer si l'usage de textes traduits peut permettre de mettre à profit un éventuel transfert de compétences dans le cadre de l'apprentissage de la lecture d'élèves allophones.

Une première partie analysera les recherches actuelles portant sur ce domaine d'étude, en apportant une définition du concept d'élève allophone et celui d'inclusion, puis explicitera clairement le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez l'enfant. Par la suite, le processus d'apprentissage de la lecture en France sera étudié afin d'analyser les adaptations de ce processus proposés aux élèves allophones. Dans un deuxième temps, une procédure d'apprentissage de la lecture, basée sur l'utilisation de textes traduits sera présenté dans une classe composée de plusieurs élèves allophones. Les résultats de cette étude seront discutés dans une troisième partie.

1. Première partie : Cadre théorique et institutionnel.

1.1. Les élèves allophones : une délimitation délicate.

1.1.1. Des définitions et des limites.

Pour comprendre le terme « allophone », il faut revenir à l'origine de sa création. Ce terme apparaît dans une circulaire en octobre 2012 et abroge sa dénomination précédente : « non-francophone ». Ce changement met en avant une nouvelle façon de penser. « Allophone » est composé de *allo* : autre et *phone :* langue. Bien que Jean-Pierre Cuq la précise dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003) : « un public qui parle une langue autre », cette définition reste vague, subjective et est sujette à de nombreuses interprétations. L'appréhension de ce terme ne peut donc se faire sans approcher les limites que pose cette notion.

En effet, de nombreux chercheurs soulèvent les limites de cette définition, dont trois seront relevées ici : la singularité des profils des élèves allophones n'est pas prise en compte ; l'altérité langagière des élèves n'est pas mise en valeur au profit du monolinguisme français, ce qui est source d'inégalités scolaires ; et enfin, le risque de perdre cette singularité de l'élève dans la volonté de faire de lui un élève « ordinaire ».

Tout d'abord, cette définition ne prend pas en compte la singularité des élèves allophones et donc la variété et l'hétérogénéité du groupe. En effet, elle est réduite à « un public qui parle une autre langue ». Selon Marchadour (2019), ce constat entre dans la représentation qu'il a de l'école, comme une institution qui n'a plus assez d'étiquettes et de noms à donner aux élèves pour pouvoir les différencier. Selon lui, l'école a comme ambition de différencier les élèves « importunant l'ordre scolaire » et ces profils très hétérogènes et singuliers en sont un exemple. En effet, certains élèves parlent deux langues, d'autres trois, certains maîtrisent plusieurs alphabets, d'autres aucun, et certains ont été scolarisés dans plusieurs pays, d'autres non. Morel (2004) complète cette idée en évoquant la volonté de l'école « médicaliser l'échec scolaire », en ayant recours à des professionnels pour gérer l'hétérogénéité d'un groupe, dans lequel se trouvent, au premier rang, des individus issus de l'immigration.

De plus, au-delà d'une singularité de l'élève non prise en compte, cette dernière n'est également pas mise en valeur, malgré la richesse culturelle et linguistique de ces élèves. Face à ce constat, de nombreux chercheurs pointent du doigt la « sacralisation du monolinguisme français » (Blanchet, 2016), fléau pour ces élèves allophones qui se situent rapidement en marge.

Gonzalez et Linder (2016) soulignent une relation inégale qui perdure dans la définition du terme allophone : « un public qui parle une autre langue ». Cette notion d'*alter* implique un point de vue subjectif. En effet, deux individus parlant une langue différente seront, chacun, « allophones » pour l'autre. Or, cette définition laisse entendre qu'une seule personne doit être considérée comme allophone et entamer un processus d'apprentissage d'une langue, long et complexe, pendant qu'un autre individu peut légitimement rester allophone. C'est ici que naît donc cette relation inégale. Cette dernière n'est pas assez protégée selon d'autres chercheurs. En effet, Lee Simon et Maire Sandoz (2008) avancent l'impact du monolinguisme sur toute une population. Pour ces chercheuses, le monolinguisme français est une référence autour de laquelle est définie la notion de réussite scolaire. Les inégalités se creusent donc pour les élèves allophones. Marchadour (2019) dénonce cette idée de désignation d'un « autre » ne pouvant bénéficier du statut d'élève « ordinaire » s'il ne parle pas français. L'altérité linguistique n'est finalement pas mise en valeur mais stigmatisée et « à rectifier ». Miguel Addisu (2016) alerte sur les effets d'une telle catégorisation en évoquant le risque accru de décrochage scolaire, lorsque la réussite dépend essentiellement d'une compétence : la maîtrise de la langue française.

La biographie langagière de l'élève représente une richesse culturelle, qui est mise sous silence et réduite. A l'inverse, les élèves sont regroupés selon un critère : la non-maîtrise du français. Ils intégreront une classe dite « ordinaire » dès qu'ils la maîtriseront. Ce constat, au-delà d'être stigmatisant, est réducteur pour l'élève, au moment où la confiance en soi et la place dans le groupe se construisent. Perregaux (2002) définit la notion de biographie langagière comme un « processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues ». Ce dernier souligne ici le lien étroit entre une langue parlée par un enfant, et son histoire, ses caractéristiques. Selon Lee Simon et Maire Sandoz (2008), ces deux aspects de l'enfant sont indissociables, et quand un aspect est mis sous silence, c'est une partie de l'enfant et de sa construction qui est ignorée, ce qui risque d'engendrer chez l'élève, le manque de confiance en soi, le décrochage scolaire et le clivage entre deux langues. Selon ces chercheuses, l'enseignant se doit de mettre en place chez l'élève un travail sur soi et sur son rapport aux langues en général afin de conscientiser ce savoir et de laisser place à de nouvelles connaissances, mais aussi à une plus grande estime de soi, qui permettra une réunification du sujet « je ». On aperçoit donc, dès le départ, que la question de la définition de l'élève allophone est liée à la question de l'inclusion scolaire.

L'école française a fait le choix de l'inclusion pour permettre la scolarisation de tous, dans des conditions les plus adaptées possibles. En en 2005, la scolarisation des enfants reconnus handicapés est devenue un droit. Depuis, l'inclusion scolaire est un fondement de la scolarisation française. Ce terme est défini dans le rapport annuel des inspections générales de 2009. Selon ce rapport, l'inclusion diffère de l'intégration dans le sens où, dans une optique d'intégration, les élèves qui entrent à l'école doivent s'adapter au système scolaire. A l'inverse, d'un point de vue inclusif c'est l'école d'aujourd'hui qui a un devoir d'inclusion de tous les élèves qui y entrent. En ce sens, elle a comme objectif de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Par conséquent, ses programmes, parcours et enseignements se doivent d'être dirigés vers les besoins de tous les élèves.

Les élèves allophones sont désignés par l'éducation nationale sous le sigle EANA : élève allophone nouvellement arrivé. Les critères de catégorisation de ces élèves qui seront donc inclus dans une école, sont la nationalité étrangère de l'élève, le parcours migratoire, la biographie langagière et la maîtrise insuffisante de la langue française. Leur scolarisation en France sera, par conséquent, adaptée et différenciée.

1.1.2 La scolarisation des élèves allophones en France

Il s'agira désormais d'analyser les ressources mises à disposition des enseignants au sein de la classe afin de permettre l'accueil et l'inclusion des élèves allophones, et plus précisément : le dispositif UPE2A, le CASNAV, la différenciation, le tutorat et les TICE.

L'unité pédagogique pour élèves allophones et nouvellement arrivés (UPE2A) est créée en 2012 dans une volonté d'inclure tous les élèves dans le système éducatif, en prenant en compte leur parcours et leurs compétences langagières. Comme le précisent Goï et Bruggeman (2013), lors de son inscription dans l'école, l'EANA est inscrit dans une classe ordinaire qui correspond à sa classe d'âge, mais aussi dans une UPE2A. Ce dispositif a pour objectif d'apporter à l'élève un apprentissage intensif du français, langue de scolarisation (la langue de l'école, qui permet de s'adapter au système scolaire) et langue de communication (la langue utilisée en situation de communication courante) et de le former à la citoyenneté. L'élève sera progressivement inclus dans sa classe d'affectation. Cela passe, dès le départ, par quelques activités et quelques rituels, puis par l'inclusion de l'élève dans des disciplines comme l'EPS, l'enseignement d'une langue vivante, l'éducation musicale et les arts visuels. S'ensuivront par la suite d'autres matières comme les mathématiques, les Sciences et l'informatique (Philippe, Ramirez, 2016).

Le CASNAV est le centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Son objectif est d'apporter conseils et expertise pédagogique aux acteurs de la scolarisation de ces élèves. Le CASNAV est un partenaire essentiel dans l'accueil et l'inclusion de l'EANA dans l'école. Par les ressources et outils pédagogiques à disposition des enseignants, par les formations initiales et continues qu'elle propose, et par les recherches et évaluations qu'elle propose sur l'accueil des EANA dans le système français actuel.

La scolarisation de l'EANA exige un accompagnement et un étayage important de la part de l'enseignant afin de ne pas vivre les implicites scolaires - et un niveau en langue française plus faible que ses pairs - comme des obstacles dans ses apprentissages scolaires. Kahn (2010) définit la pédagogie différenciée comme « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves ». Francols (2009) met en avant l'utilité de la différenciation afin d'aider les élèves allophones. Elle propose l'utilisation de textes à trous, de QCM, de questionnaires pour contourner l'obstacle de la langue écrite, mais encore d'utiliser un support audio, d'enregistrer une notion à l'oral. Cependant, d'autres chercheurs comme Bouchet, Marchand et Lanier (2016) dénoncent le manque de formation des enseignants dans l'inclusion des élèves allophones. Une des pistes proposées est donc la coordination entre l'enseignant UPE2A et l'enseignant référant.

Un des objectifs de la scolarisation de l'EANA est de former un futur citoyen, capable d'accepter l'altérité puis d'estimer sa valeur à travers la coopération. Le tutorat et la coopération peuvent se manifester sous différents aspects. Guichard (2005) met en avant les avantages du tutorat en déclarant qu'il permet « à des élèves de progresser en réalisant des tâches sous la conduite d'un pair ». Le tutorat est basé sur le volontariat d'un élève tuteur, qui maîtrise une compétence ou connaissance, et d'un élève tutoré, éprouvant le désir d'améliorer une compétence ou connaissance définie. Les recherches menées par Stuyvers (2019) confirment l'idée que le tutorat permet en effet à l'élève allophone de progresser. Une amélioration de la maîtrise orale de la langue française est observée. Cela peut être expliqué par le cadre plus restreint qu'apporte le tutorat et qui amène l'élève à entrer dans une démarche de coopération, en prenant davantage confiance en ses compétences langagières. Certains chercheurs dénoncent le tutorat par le fait qu'il ne bénéficie pas aux élèves tuteurs. Guichard (2009) y répond et met en avant « l'effet-tuteur » qui englobe les bénéfices que le tuteur peut tirer de l'exercice de son rôle de tuteur, notamment par l'approfondissement de ses connaissances.

Enfin, une dernière ressource est l'exploitation d'outils et produits numériques utilisés dans le cadre de l'enseignement, les « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement » (TICE). L'utilisation d'outils numériques permettent à l'élève de devenir de plus en plus autonome et acteur de ses progrès et apprentissages, ce qui lui permettra de prendre confiance en lui et de développer une conduite autonome. En pratique, l'enseignant peut utiliser des QR code amenant à une version audio d'un document rencontré, enregistrer une notion ou une consigne dans le but qu'elle soit écoutée, permettre à l'élève une production orale et un enregistrement pour être évalué.

Tous ces dispositifs d'adaptation et de différenciation ont pour but de permettre à l'élève d'apprendre la langue française de scolarisation et de suivre les apprentissages fondamentaux. Il convient donc, dans cette démarche, d'expliciter les processus d'apprentissage d'une langue première et d'une langue seconde, afin de mieux percevoir les enjeux cognitifs, sociaux et émotionnels de ces processus complexes et d'adapter au mieux les méthodes de différenciation pour les élèves en cours d'apprentissage de la langue française.

1.2 L'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation, et ses limites.

1.2.1 Une langue première, acquise.

Une explicitation du processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue est nécessaire afin de comprendre les enjeux et les compétences qui le façonnent. Une analyse des ressources et modalités d'accueil et d'inclusion des EANA n'est possible qu'en gardant à l'esprit que l'apprentissage d'une langue peut être naturel ou guidé et qu'il peut relever d'un processus long et complexe, comme l'indiquent Gaonac'h et Macaire (2019).

Le processus d'apprentissage d'une langue et ses spécificités sont étroitement liés au développement de l'enfant. La langue première se distingue tout d'abord de la langue seconde dans le sens où elle est acquise par l'enfant durant les premières années de sa vie et en fonction de l'environnement dans lequel il évolue. Une langue seconde est une langue apprise. Trois facteurs agissent sur les facultés d'acquisition et d'apprentissage d'une langue : l'âge, l'exposition et les interactions.

La défense d'un apprentissage précoce d'une langue vivante repose sur l'idée que l'enfant, dans les premières années de sa vie profite d'une malléabilité cérébrale et d'une flexibilité cognitive plus importante (Gaonac'h, 2006). C'est ce qu'argumente Chomsky (1977) qui soutient l'idée

que l'acquisition d'une langue première repose sur des déterminants innés, inscrits dans la structure cérébrale des êtres humains, disponibles durant les premières années de développement de l'individu. Plusieurs données empiriques permettent d'argumenter cette idée. Gleitman & Newport (1995) ont observé que lorsqu'un enfant n'a pu acquérir un apprentissage de la langue suffisamment tôt (lésion cérébrale, surdité), une acquisition tardive (au-delà de 6 ans) apportera à l'individu des systèmes de compensation mais un réapprentissage complet du langage est impossible.

Patkowski (1990) argumente dans ses recherches qu'un apprentissage précoce serait la meilleure garantie de la qualité des performances finales. Gaonac'h (2006) va plus loin et met en lumière quatre phases recouvrant une « période critique » durant laquelle le cerveau est plus sensible à l'acquisition de certaines facultés. De 0 à 1 an, l'enfant reconnaît les intonations d'une langue, il parviendra à les distinguer de plus en plus précisément. Dès 1 an, les sons perçus passent par le crible phonologique de la première langue : le cerveau se conditionne aux structures phonologiques de la langue acquise, ce qui lui permet de la distinguer à d'autres langues. De 2 à 6 ans, l'enfant est capable de restituer la prosodie d'une langue, grâce à un système d'imitation, en partant du crible phonologique. De 7 à 9 ans, la langue acquise est perçue de manière plus analytique par le développement de compétences métalinguistiques. Les phonèmes sont isolés, analysés et reproduis en fonction de la langue première. Enfin, de 10 à 12 ans, la perception du langage se fige sous l'effet du conditionnement de la langue première comme le démontrent également Johnson et Newport (1989).

Plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de la durée d'exposition à une langue comme un facteur d'acquisition de cette langue. En effet, McLaughlin (1977) met en évidence le fait qu'un enfant en processus d'acquisition d'une langue première bénéficiera d'une exposition d'environ 5 heures par jour entre 1 et 6 ans, soit environ 9000 heures jusqu'à 6 ans dans ce contexte naturel. Aussi, Munoz (2011) conclut, après plusieurs recherches, que la durée d'exposition a un effet plus important que l'âge en début d'apprentissage d'une langue.

Au-delà de la durée d'exposition, c'est la fréquence d'exposition et donc les interactions qui seront un troisième facteur dans l'acquisition d'une langue première, c'est ce qu'avancent notamment, Lambelet et Berthele (2014). L'environnement familial est immersif, ce qui a des effets sur les capacités d'entraînement, de répétition et de mémorisation des enfants. Enfin, cet environnement impose à l'enfant un réel objectif explicite d'apprendre une langue : communiquer avec ses pairs. La dimension affective entre alors en jeu, aux côtés de la

dimension cognitive. L'enfant, par des interactions fréquentes, régulières et variées présentent de l'intérêt pour l'enfant qui entrera plus facilement dans ce processus complexe de déchiffrage, de compréhension et d'expression.

1.2.2 L'apprentissage d'une langue seconde.

Il s'agira ici de détailler les différentes étapes par lesquelles, un élève allophone nouvellement arrivé et en dispositif UPE2A entrera dans un processus d'apprentissage d'une langue seconde. Ces phases peuvent également se chevaucher.

Selon les recherches menées par le CASNAV, lors de l'apprentissage d'une langue seconde, l'élève commence une phase de sensibilisation durant laquelle il est en immersion dans un bain linguistique qui n'a pas de sens pour lui, ses facultés cognitives vont alors essayer de construire des repères. Une deuxième étape est celle de la compréhension. Une fois qu'il perçoit un message, l'élève va sélectionner les informations les plus importantes et obtenir donc une compréhension globale du message. Par la suite, une phase de production lui permettra de reproduire des énoncés et mots mémorisés. Enfin, une phase d'appropriation sera caractérisée par la production de phrases personnalisées par l'élève.

1.2.3 Deux langues en interdépendance et une sous-exploitation du transfert d'habiletés.

1.2.3.1 Des concepts difficiles à définir, nés d'un constat alarmant.

L'apprentissage de la langue première et de la langue seconde sont ici présentées de manière linéaire. Or, de nombreux chercheurs mettent en lumière leurs constantes interactions et leurs dépendances l'une à l'autre. Afin d'introduire ce concept, il est important dans un premier temps, de définir plusieurs termes clés autour desquels s'articule cette étude.

Le transfert langagier est défini par Jarvis et Pavlenko (2010) comme « l'influence exercée par la connaissance que l'on a d'une langue, sur la connaissance et l'utilisation d'une autre langue ».

La littératie « désigne la capacité à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel, comprenant non seulement les textes mais aussi les schémas, les cartes, les organigrammes, les pages Internet » (Perdriault, 2014). Ce concept a longtemps été réduit aux compétences de lecture et d'écriture mais s'est très largement élargi depuis plusieurs années, pour couvrir également la communication orale ainsi

que de nombreuses manières de lire, écrire et parler selon les contextes socioculturels qui ont émergés depuis, on parle alors de littératies multiples (Masny, 2009).

La bilittératie désigne « les capacités de lecture et d'écriture dans deux langues au moins » (Perregaux, 1994). Ce concept lie les compétences bilingues d'une personne et la littératie. Il est cependant important de garder à l'esprit que la bilittératie d'un élève ne sera pas la même qu'un autre élève. En effet, cette dernière est définie selon les compétences écrites et orales des élèves. Or, ces compétences ne sont pas acquises aussi facilement chez tous les élèves puisque leur acquisition dépend de nombreux autres facteurs. Cette variation de la bilittératie des élèves doit donc être prise en compte dans l'étude de cette dernière (Touhmou, 2017).

Plusieurs chercheurs ont observé que le plurilinguisme était de nos jours faiblement pris en compte en compte dans les choix didactiques des professeurs. Ces derniers ont souligné les risques d'un tel manque didactique et l'intérêt de croiser les enseignements avec une perspective plurilingue. C'est le cas de Miguel Addisu et Maire Sandoz (2015) qui ont constaté dans un premier temps que le nombre d'élèves allophones sur le territoire français était en très nette augmentation depuis plusieurs années. A ce constat, elles en ajoutent un second, le manque d'intégration de la langue d'origine de ces élèves et le lien entre ces classes plurilingues et les réseaux d'éducation prioritaires, tendant à créer une confusion et un lien entre inégalités scolaire et compétences plurilingues. Pour ces deux chercheuses, le risque est donc la création d'un clivage entre la langue première et la langue de scolarisation de l'enfant.

Cummins va plus loin, exposant les avantages de l'intégration de la langue première de l'élève dans les apprentissages. Selon lui, les compétences développées dans une langue entraînent le développement d'une autre compétence dans une seconde langue, c'est le transfert des apprentissages. En effet, il affirme que « les concepts et habiletés liées à la littératie dans la langue d'enseignement et la lange seconde sont interdépendants » (Cummins, 1979).

Afin d'expliciter et illustrer le concept d'interdépendance des langues, et donc de transfert langagier, il convient de partir du modèle de l'iceberg de Cummins (1979). En effet, ce dernier utilise l'image d'un iceberg afin de démontrer que, à l'instar de la partie émergée de celui-ci, deux langues peuvent sembler distinctes en surface, c'est-à-dire qu'objectivement, il est possible d'observer chez une personne, un bilinguisme, des différences de prononciation, de fluidité. Cependant, la partie immergée représente la base commune de ces langues, qui serait moins analysée. Cette partie comporte les compétences langagières liées aux capacités de

l'élève à réfléchir sur les langues et notamment sur leurs caractéristiques morphologiques, syntaxiques, lexicales, mais aussi sur des processus, des raisonnements et des stratégies d'apprentissages. C'est cette partie immergée qui permet de nombreux transferts de compétences. En ce sens, il est important de préciser que ce transfert est bidirectionnel : chaque langue travaillée contribue au développement de l'autre, par leur lien étroit dans la partie immergée de l'iceberg.

Ce concept, encore abstrait, peut être illustré par une recherche de Jarvis et Pavlenko (2010) qui proposent plusieurs mises en œuvre, partant de l'idée que tous les aspects du langage peuvent faire l'objet de transferts, des notions comme le cycle de l'eau, des éléments linguistiques (« photo » dans *photosynthèse*) mais également des habiletés de conscience phonologique (le concept de « rimes » est retrouvé dans de nombreuses langues étrangères).

Cook (2016), de son côté, s'oppose partiellement à ces études. En effet, il questionne l'usage même du terme « transfert ». Selon lui, ce terme est trop réducteur puisqu'il traduit l'idée qu'une personne plurilingue est le résultat d'une accumulation de deux monolinguismes. Il avance l'idée que de nombreux chercheurs et professeurs minimisent le rôle de la langue première dans l'acquisition d'une langue seconde, séparant bien distinctement leurs enseignements. En se référant simplement aux termes « transfert » ou « influence », cela traduit l'idée d'une simple stratégie de communication qui a lieu dans l'esprit de l'élève, où ce dernier aurait rangé dans des compartiments bien distincts, ses compétences langagières (Weinreich, 1953). Au contraire, l'apprentissage d'une langue seconde partira toujours de l'esprit d'une personne qui maîtrise déjà une langue première, et donc d'un esprit et d'une richesse déjà présente. Comme Cook (2016) le précise, l'apprentissage d'une langue seconde sans référence aucune à la langue première reviendrait donc à demander à « une personne avec deux jambes de marcher sur une seule jambe » (je traduis).

1.2.3.2 L'intérêt de l'exploitation des langues acquises par un élève.

Cette représentation du bilinguisme par une vision dichotomique a été critiquée par de nombreux chercheurs, qui ont par la suite avancé les intérêts de l'exploitation du transfert des apprentissages langagiers. Il convient maintenant de les énumérer et d'expliciter leur pensée.

Tout d'abord, comme le précisent Mc Andrew et Ciceri (2003) « si on favorise le développement parallèle des deux langues […], la maîtrise de la langue d'accueil serait facilitée ». Il s'agit, dans un premier temps, de faciliter et d'accélérer l'apprentissage des

langues en contribuant à la construction de savoirs linguistiques, en facilitant le développement d'habiletés et de stratégies cognitives et métacognitives. Il est question d'inviter l'élève à réfléchir et raisonner sur les langues. A travers plusieurs activités, l'enseignant fait prendre conscience à l'élève que les langues sont des systèmes organisés, présentant des similitudes et des différences. L'élève peut consciemment exploiter ses connaissances du système de sa langue maternelle pour comparer le système de sa langue seconde, et donc développer des compétences métalinguistiques.

Au-delà de l'apprentissage des langues, l'exploitation du transfert d'apprentissage chez un élève contribue à la réussite scolaire de cet élève, de manière plus générale, et réduit cette relation inégale dont il était question au début de cette étude. En effet, l'exploitation du transfert d'apprentissage chez un élève favorise son cheminement dans les apprentissages car le développement de la billitératie et le travail métacognitif contribuent à la réussite scolaire de l'élève. August et Shanahan (2006) rejoignent cette pensée puisque leurs recherches montrent que les élèves améliorent davantage leurs compétences en littératie en langue seconde lorsque leurs compétences en littératie en langue première sont maintenues.

Enfin, l'apprentissage de la langue seconde, langue de scolarisation, en parallèle avec une inclusion de la langue première de l'élève en classe, contribue à développer une attitude positive chez l'élève, en valorisant sa culture et son bagage linguistiques très souvent mis de côté, voire oubliés.

Ce transfert d'habiletés peut être spontané (par exemple, un élève observe que le mot *activity* en anglais ressemble au mot *activité* en français), mais aussi guidé, et donc dépendant de stimulus externe. Le rôle de l'enseignant est donc de mettre en place des situations explicites qui permettront à l'élève d'exploiter toutes les facultés et connaissances qu'il possède. On observe un lien avec la partie immergée de l'iceberg de Cummins (1979). Lorsque l'enseignant fait le rapprochement entre deux langues, de manière intentionnelle, afin de créer de nouvelles connexions chez l'élève et d'activer un ensemble de connaissances antérieures, ce processus est appelé un pont.

Enfin, il est important de garder à l'esprit que le transfert langagier a lieu dans l'esprit de l'élève, il faut donc chercher à en garder des traces écrites ou orales afin d'évaluer l'évolution des apprentissages de l'élève.

Dans tout apprentissage d'une langue, première ou seconde, l'apprentissage de la lecture dans une langue donnée est une étape décisive dans le parcours langagier de l'individu, il convient donc d'expliciter ce processus, chez l'élève francophone de naissance et chez l'élève allophone.

1.3 L'apprentissage de la lecture en France.

1.3.1 Un processus très ancré.

L'apprentissage de la lecture est un apprentissage central de la scolarité de l'élève car sa réussite déterminera la réussite de l'élève dans de nombreuses disciplines. En effet, comme le soulignent Demont et Gomber (2004) : « Les difficultés d'apprentissage de la lecture conduisent, à plus ou moins grande échéance, à l'exclusion de l'enfant des autres activités scolaires et le met, en conséquence, en situation d'échec scolaire ». L'importance de cet apprentissage est telle que de nombreux chercheurs, comme Delahaie (2001), considèrent les troubles de cet apprentissage comme un véritable problème de santé publique.

L'apprentissage de la lecture met en jeu de nombreuses opérations cognitives complexes et de manière coordonnée. Selon Goigoux (2004), quatre dimensions sont impliquées dans l'apprentissage de la lecture :

- L'identification et production de mots écrits, nécessitant un traitement local. Cette première dimension couvre, de manière explicite la conscience phonologique et la dimension graphique. La conscience phonologique, selon laquelle la chaîne orale continue est composée d'unités sonores segmentables ; et la dimension graphique, selon laquelle cette même chaîne orale continue est composée de lettres et de signes diacritiques qui se combinent pour transcrire les sons du langage oral.
- La compréhension, également appelée la combinatoire, puisque le sens d'un mot ou d'une phrase ne se trouve pas sur le mot écrit mais bien dans l'esprit de l'utilisateur du langage. Le lecteur active deux traitements en parallèle : un traitement local par la reconnaissance de mots, de phrases, et un traitement global qui lui permet de construire une représentation mentale cohérente.
- La production de textes, puisque la lecture et l'écriture sont deux activités de réception et de production qui ne peuvent être exercées séparément si le but est de permettre aux élèves d'apprendre une langue écrite.

- L'acculturation à l'écrit, qu'il définit comme « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ».

Cependant, comme le précisent Demont et Gombert (2004), c'est le degré d'automatisme de la reconnaissance des mots qui déterminera la réussite et l'efficacité de la lecture. En effet, si l'élève consacre une attention trop forte sur le déchiffrage et la reconnaissance des mots, il lui sera impossible d'orienter son attention sur des processus plus profonds de compréhension. En effet, la lecture exige de l'élève une prise en compte d'informations nouvelles de manière constante et donc un réajustement perpétuel de sa compréhension.

De nombreux chercheurs ont mis en évidence des stades successifs à l'apprentissage de la lecture, c'est le cas de Frith (1985), mais aussi de Demont et Gombert (2004).

- Une procédure logographique : l'enfant reconnaît et mémorise un mot dans sa globalité, par une stratégie visuelle et une procédure d'identification globale. Il associe un mot à une image écrite.
- Une procédure phonologique : l'enfant prend conscience qu'une chaîne orale est en réalité constituée d'unités sonores segmentables, c'est la correspondance graphophonologique.
- Une procédure orthographique : l'enfant est capable de reconnaître les mots qu'il lit de manière automatique, sans avoir recours à la conversion graphophonologique. Les représentations des mots deviennent automatiquement accessibles car ces informations sont stockées dans la mémoire à long terme de l'enfant.

Cependant, plusieurs limites sont liées au découpage de l'apprentissage de la lecture chez l'élève en plusieurs stades. En effet, Demont et Gombert (2004) mettent en avant une première limite, en affirmant que ces stades n'apparaissent pas chez l'enfant de manière successive, mais se chevauchent en réalité. De plus, selon eux, ces stades décrivent le mécanisme d'apprentissage de la lecture chez un élève démuni de toute habiletés de traitement du langage oral. Or, l'enfant possède bien souvent déjà des capacités langagières.

Pour autant, il est important de rappeler que, tout au long de ces étapes, l'élève va devoir mobiliser plusieurs dimensions afin de devenir un lecteur expert. Les difficultés rencontrées par l'élève dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture résultent donc le plus souvent dans une difficulté de maîtrise d'une ou plusieurs de ces dimensions.

1.3.2 Un processus encore peu adapté aux élèves allophones.

Les recherches de Jean-Charles Rafoni (2015) seront détaillées ici pour illustrer le processus d'apprentissage de la lecture pour les élèves allophones. Selon lui, l'entrée dans la lecture est bien différente pour un élève allophone que pour un élève francophone, et ce pour plusieurs raisons. Une première raison de ce constat réside dans le lexique limité de l'élève allophone qui est encore en cours d'apprentissage d'une langue étrangère, mais également une syntaxe non acquise et un système phonologique encore instable. L'élève allophone sera confronté à l'apprentissage de la lecture à partir du CP environ jusqu'à la classe de CM2 en ce qui concerne l'école primaire. Selon les recherches de Gaonac'h D (2006), un élève de 7 à 9 ans analyse les phonèmes et les reproduit en fonction de sa langue première. Une deuxième raison de ce constat est l'hétérogénéité des élèves en UPE2A. Dans cette unité, les élèves ont tous un degré de francophonie différent et un écart plus ou moins grand entre leur langue première, leur alphabet et la langue française. Cette hétérogénéité doit être prise en compte, ce qui est une difficulté supplémentaire pour l'enseignant qui devra adapter le processus d'apprentissage de la lecture à chaque élève. Pour autant, Rafoni apporte plusieurs étapes pédagogiques pour permettre aux élèves allophones d'entrer dans la lecture.

La première étape est un travail en amont autour du langage oral. L'élève ne peut lire ce qu'il ne connait pas. Pour entrer dans le code, il faut donc partir des acquis des élèves, et donc « parler de l'école ». Rafoni rappelle qu'il est plus pertinent de laisser la langue s'installer chez les élèves que d'essayer de leur faire identifier des unités sonores qui n'ont parfois aucune existence phonologique dans la langue d'origine de l'élève. Les activités préconisées lors de cette étape sont des temps de lecture, de 15 minutes par jour, à partir d'images séquentielles vidéo et de questionnements ritualisés. Miguel Addisu et Maire Sandoz (2015) rejoignent cette idée en rappelant l'importance de la mise en place en parallèle d'un apprentissage explicite du lexique et d'aménagements, propices à l'individualisation des apprentissages pour les élèves en difficulté.

Une fois que ce travail en amont a été effectué, une deuxième étape est adaptée à l'élève non-lecteur. Cette étape lui permet d'apprendre à segmenter un mot afin d'acquérir la conscience phonologique. Il découvre l'alphabet, les syllabes, les rimes, puis le mot. Ces compétences sont travaillées en adressage vocal (i.e. la lecture est abordée en réception vocale dans un premier temps).

La troisième étape est adaptée aux apprentis-lecteurs. L'élève travaille sur le mot, puis sur la phrase, toujours en adressage vocal. L'objectif de cette étape est de permettre aux élèves d'acquérir cinq compétences afin de commencer la lecture, cette fois en production vocale : la compétence linguistique, le principe alphabétique, la segmentation lexicale, la mémorisation de 30% du système graphophonologique et la mémorisation des mots-outils très fréquents.

La dernière étape sera donc adaptée aux lecteurs experts. Les élèves peuvent alors commencer une phase de lecture en production vocale. Cette étape est rendue possible par un tâtonnement phonologique, une lecture dialoguée et des activités d'anticipation contextuelle. La lecture dialoguée consiste à stimuler la lecture par le dialogue. C'est par un étayage de l'enseignant, un rappel du contexte, des personnages, des questions pertinentes et la lecture de certains mots à la place de l'élève que la lecture et la compréhension peuvent être favorisées (Rafoni, 2015).

Pour conclure, de nombreux chercheurs dénoncent le manque d'inclusion des bagages linguistiques des élèves dans leur parcours de scolarisation, en listant les limites de cet apprentissage linguistique dichotomique. Dans une conclusion de leurs recherches, Miguel Addisu et Maire Sandoz (2015) dénoncent le manque d'intégration de la langue d'origine des élèves dans les choix didactiques du français, alors même qu'elles observent que les élèves plurilingues sont nombreux en France et qu'ils sont souvent scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire et vivent dans des conditions socioéconomiques peu favorables. Elles préconisent donc une didactique du français qui intègre davantage les langues des élèves et les considèrent comme une ressource pour l'apprentissage afin d'éviter un clivage entre langue de l'école et langue de la vie.

1.4 Formulation de la problématique et hypothèse.

Cette étude entre dans le cadre, assez vaste, de l'inclusion des élèves allophones dans l'école primaire. Il en conviendra de proposer à certains élèves, en situation de bilinguisme, un processus leur permettant d'améliorer leurs compétences en lecture, en incluant leur langue première, afin de mettre en lumière ce transfert de compétences. Ainsi, il s'agira ici de répondre à la problématique suivante : l'usage de textes traduits peut-il permettre de mettre à profit un éventuel transfert de compétences dans le cadre de l'apprentissage de la lecture d'élèves allophones ?

De cette problématique émerge une hypothèse : il existe une interdépendance des compétences liées à la lecture entre la langue maternelle et la langue seconde. Afin de rendre visible ce lien

d'interdépendance, il s'agira de proposer à des élèves en situation de bilinguisme, un entraînement en fluence dans leur langue maternelle et en langue française. L'objectif est d'observer une amélioration de la fluence en français lorsqu'elle est travaillée dans la langue maternelle de l'élève autant qu'en langue française – langue de scolarisation. La méthode qui sera décrite a été créée dans le but de valider cette hypothèse.

A notre connaissance, il n'apparait pas qu'une semblable étude, proposant des textes traduits à plusieurs élèves allophones afin de leur permettre d'améliorer leurs compétences en lecture, ait déjà été conduite ou étudiée.

2. Deuxième partie : méthode et procédure.

2.1. Matériel et procédure.

Il est rendu clair, selon les études actuelles autour de l'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation, par les élèves nouvellement arrivés en France, que l'inclusion de la langue première de l'élève est nécessaire afin de permettre à l'élève d'améliorer ses compétences. Ceci se fait par le transfert d'habiletés qui a lieu dans le cerveau de l'élève et qui lui permet créer des ponts entre toutes ses compétences.

Aussi, comme il a été cité plus tôt, l'apprentissage de la lecture est un apprentissage fondamental de la scolarité de l'élève, et de la réussite de cet apprentissage, découlera une réussite ou non, dans les autres disciplines abordées dans le système scolaire.

Cette étude trouve son origine dans le constat d'un retard en lecture observé dans la classe de CE2 dans laquelle j'enseigne depuis le début de l'année. Ce retard sera quantifié et détaillé plus tard. A partir des premiers tests de fluence de début d'année, le constat a été clair : les élèves ne lisent pas assez rapidement, ce qui empêche le cerveau d'entrer dans une compréhension globale du texte ou même de la phrase lue. Il convient donc d'entraîner ces élèves au déchiffrage afin de leur permettre de lire plus rapidement, sans erreurs, et de passer d'une compréhension uniquement locale à une compréhension locale et globale. Il est donc apparu comme une nécessité de mettre en œuvre des processus d'apprentissage et d'entraînement à la lecture. Pour cela, le réseau d'aide pour les élèves en difficulté (RASED) est intervenu dans cette classe à partir de la deuxième période de cette année, deux fois par semaine.

Le processus mis en place dans la classe est caractérisé par les variables suivantes : la référente RASED accueille, le lundi après-midi, un par un, chaque élève de la classe dans son bureau et

leur distribue un texte de fluence. Elle écoute ensuite l'élève lire pendant une minute, en soulignant les erreurs de déchiffrage émises par l'élève. A la fin de la lecture par l'élève, la référente RASED compte le nombre de mots lus par l'élève en une minute en soustrayant le nombre de mots mal déchiffrés, afin d'obtenir un score MCLM (mots correctement lus en une minute). Le mardi, l'enseignante organise un temps de lecture de ce texte. Le mercredi, les élèves partent à la maison avec ce texte de fluence, il leur est demandé de le lire plusieurs fois pour le jeudi. Le jeudi, l'enseignante organise un deuxième temps de lecture de ce texte. Enfin, le vendredi, la référente RASED intervient dans la classe de la même manière que le lundi. Chaque donnée est inscrite dans un tableau afin d'observer l'évolution du niveau de lecture de l'élève. L'objectif est d'observer une augmentation du nombre de mots correctement lus en une minute par l'élève entre le lundi et le vendredi. A la fin de la période 2, on observe une amélioration du niveau de lecture chez la plupart des élèves, mais le niveau global reste faible.

Il en convient donc de proposer un processus d'apprentissage et d'entraînement à la lecture en période 3, en prenant en compte, cette fois, les langues premières de certains élèves. Il s'agira de proposer à des élèves de la classe, en situation de bilinguisme, des textes de fluence en deux langues différentes : en langue française et le même texte traduit dans leur langue première. Les textes de la première semaine en français, roumain et turc sont proposés en Annexe 1.

Pour réaliser ce processus, une première étape a donc été de déterminer les textes de fluence en langue française, puis de traduire par des traducteurs ces textes en deux langues cibles : en turc et en roumain. Les textes de fluence proposés sont des extraits issus de l'album *Emma à New-York*, de Claire Frossard. Six textes de fluence sont choisis, pour les six semaines qui composent la période 3, afin qu'un texte soit travaillé par semaine. Ainsi, ce protocole aura une durée d'un mois : trois semaines de lecture en langue maternelle et en langue française, et une semaine de lecture uniquement en français pour pouvoir comparer les progrès de ces élèves en langue française uniquement. Les textes des trois premières semaines sont envoyés afin d'obtenir leur traduction en roumain et en turc.

La deuxième étape a été de mettre en place le processus d'entraînement à la lecture. Ce processus, dirigé par la référente RASED et par les enseignantes, est le même que celui décrit plus haut, que les élèves connaissent depuis le début de la période 2. Cependant, ici, quatre élèves en situation de bilinguisme, qui seront présentés dans un deuxième temps, lisent le texte de fluence de la semaine en langue turque ou roumaine, puis en langue française. Les deux textes sont sémantiquement identiques, puisque l'un est la traduction de l'autre. Les quatre

élèves sont tous des élèves lecteurs en français et dans leur langue première. L'objectif ici est d'observer une amélioration du niveau de lecture en français, de manière plus importante que des élèves, en situation de bilinguisme qui ne travaillent la lecture qu'en langue française.

La troisième étape a été de relever chaque lundi et chaque vendredi, le nombre de mots correctement lus en une minute par chaque élève, éléments qui m'étaient communiqués par la référente RASED. Chaque donnée fut, par la suite, retranscrite dans un tableau afin d'observer l'évolution des élèves dans cette discipline.

Ces évolutions seront comparées à l'évolution en fluence de quatre élèves (groupe témoin) qui ont un niveau comparable en fluence en début d'année, et qui ont également une langue maternelle différente de la langue française, qu'ils pratiquent dans le registre familial.

L'hypothèse formulée précédemment sera validée si l'on observe que le « groupe-test » qui bénéficie d'un protocole spécial dans cette étude, témoigne d'un progrès plus important que le « groupe-témoin » et si ce « groupe-test » progresse davantage en fluence sur le mois de la recherche que hors-protocole.

2.2 Participants.

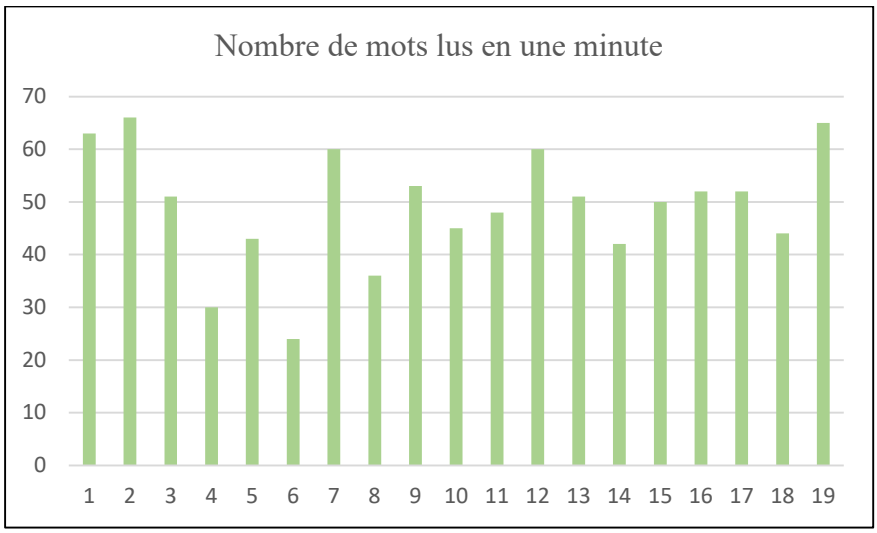
Pour déterminer les participants de cette étude, il est important de contextualiser la classe dans laquelle celle-ci sera menée. Cette classe de CE2 est composée de 22 élèves : 9 filles et 13 garçons. Deux élèves sont arrivés en cours d'année et cinq élèves ont vécu un redoublement qui a eu lieu en classe de CE1.

Ces élèves ont vécu le premier confinement lié à la situation sanitaire de l'épidémie du coronavirus, en classe de CP. Ils rencontrent depuis, d'importantes difficultés en lecture. Au-delà de l'effet du confinement sur les compétences des élèves, ces derniers sont majoritairement issus d'un contexte socio-économique difficile. L'objectif de cette étude étant de proposer à des élèves une prise en compte de leur langue première afin d'améliorer leurs compétences en lecture, une première étape a donc été de questionner chaque élève sur son bagage langagier et son parcours migratoire. Un questionnaire a été distribué aux 22 élèves. Deux élèves ont répondu à ce questionnaire avec l'aide de l'enseignante en UPE2A, à l'oral. Ce premier questionnaire a révélé les résultats suivants :

- Deux élèves parlent trois langues couramment : l'arabe avec leurs familles, l'italien avec leurs frères et sœurs et le français à l'école.

- Dix élèves parlent deux langues couramment : le français à l'école et leur langue maternelle à la maison (l'italien, l'arabe, le roumain, le turc ou le portugais).
- Huit élèves ont comme langue première, la langue française.
- Deux élèves sont nouvellement arrivés en France. Le premier est scolarisé depuis novembre 2021 et parle uniquement la langue roumaine. Le second est scolarisé depuis janvier 2022 et parle uniquement la langue mongole. Ces deux élèves sont en dispositif UPE2A et en cours d'apprentissage de la langue française.

Toujours dans l'objectif de permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences, il est important, dans un deuxième temps, de consulter les premiers résultats de fluence, effectués lors des premières semaines après la rentrée afin d'avoir une meilleure connaissance des profils de lecteurs des élèves. Lors de ces tests de lecture-fluence, il a été comptabilisé le nombre de mots lus en une minute. Ces tests ont été menés avec 19 élèves de cette classe. Le graphique suivant permet de regrouper les différents niveaux des élèves.



Interprétation : l'élève 12 a lu 60 mots en une minute.

Ici, l'élève 15 a lu 50 mots en une minute. Selon les données actuelles, 90% des élèves en début de CE2 ont une lecture plus fluide que cet élève. Pour rappel, la lecture d'au moins 50 mots par minute est un attendu de la fin d'année de CP. Neuf élèves de cette classe n'atteignent pas l'attendu de fin de CP. Aussi, aucun élève n'atteint l'attendu de fin de classe de CE1, étant une lecture de 70 mots par minute. En fin de classe de CE2, il est attendu d'un élève une fluence de 90 mots correctement lus par minute.

Par regard croisé entre les données de ce test et les données obtenues par le questionnaire proposé aux élèves sur leurs bagages langagiers et leurs parcours migratoires, il a été possible de repérer quatre élèves à qui proposer un processus d'apprentissage de la lecture-fluence en incluant leur langue maternelle. Ces élèves sont :

- L'élève 7 (Mehmet) : cet élève parle la langue française à l'école et la langue turque avec sa famille. Il sait lire en langue turque. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 60 mots en une minute.
- L'élève 16 (Mia) : cette élève parle la langue française à l'école et la langue roumaine avec sa famille. Elle sait lire en langue roumaine. Cette élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 52 mots en une minute.
- L'élève 17 (Aylan) : cet élève parle la langue française à l'école et la langue turque avec sa famille. Il sait lire en langue turque. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 52 mots en une minute.
- L'élève 18 (Emin) : cet élève parle la langue française à l'école et la langue turque avec sa famille. Il sait lire en langue turque. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 44 mots en une minute.

Ce groupe d'élèves composera donc le groupe « test » de cette étude. Afin de la mener à bien, il est nécessaire d'établir un groupe « témoin » qui permettra de comparer la progression des quatre élèves ci-dessus. Ce groupe est composé de profils d'élèves comparables aux élèves du groupe test. Ces élèves sont :

- L'élève 19 (Isaac) : cet élève parle la langue française à l'école et la langue arabe avec sa famille. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 65 mots en une minute.
- L'élève 10 (Inès) : cette élève parle la langue française à l'école et la langue arabe avec sa famille. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 45 mots en une minute.
- L'élève 3 (Mani) : cet élève parle la langue française à l'école et la langue arabe avec sa famille. Cet élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 51 mots en une minute.
- L'élève 6 (Lina) : cette élève parle la langue française à l'école et la langue arabe avec sa famille. Cette élève, lors des premiers tests de fluence, a lu 24 mots en une minute.

Il est important de préciser que ces huit élèves ont une langue maternelle différente de la langue française, mais continuent aussi de pratiquer cette langue dans le registre familial.

A la fin de cette expérience, nous serons donc en mesure d'observer l'évolution du niveau de fluence chez quatre élèves qui auront travaillé la lecture en langue française et en langue maternelle. Nous pourrons comparer ces données avec leur propre évolution en fluence en début d'année, lorsqu'ils ne travaillaient la fluence qu'en français. Aussi, nous pourrons comparer leur évolution en fluence durant l'expérience avec un groupe témoin qui n'a pas bénéficié de textes en langue maternelle pour travailler la lecture.

3. Troisième partie : résultats et discussions.

3.1. Méthodologie d'analyse des données.

Afin de mener à bien cette recherche, et comme cela a été introduit précédemment, tous les élèves de la classe ont reçu, en période 3, dès le lundi du retour des vacances, un texte de fluence tiré de l'ouvrage *Emma à New-York* de Claire Frossard, que nous intitulerons : « texte semaine 1 ». Quatre élèves de cette classe ont également reçu ce texte traduit dans leur langue maternelle – turc ou roumain. Tous les élèves de la classe ont lu, ce lundi, un par un, le texte « texte semaine 1 » devant la référente RASED qui a relevé le nombre de mots correctement lus en une minute. En fin de journée, cette dernière m'a communiqué les résultats de chaque élève. Il a ensuite été demandé aux élèves de travailler la lecture de ce texte à la maison, jusqu'au vendredi de la même semaine. Des séances d'entraînement à la lecture ont également été organisées en classe le mardi et le jeudi afin de garantir le caractère régulier de cet entraînement.

La semaine suivante, un cas positif au Coronavirus a été déclaré dans la classe et le protocole sanitaire en vigueur nous a empêché de poursuivre la classe en présentiel. En effet, la plupart des familles des élèves ont fait le choix de ne pas faire revenir leurs enfants à l'école cette semaine-là, ce qui nous a empêché de poursuivre cet entraînement à la fluence comme il l'était prévu. Bien qu'il ait été demandé aux élèves de travailler les textes de fluence « texte semaine 2 », les résultats obtenus par la référente RASED en début de semaine 3 nous ont permis de constater qu'un faible nombre d'élèves avait travaillé ce texte.

C'est pourquoi, j'ai décidé de reprendre le texte « texte semaine 2 » en semaine 3, afin de poursuivre l'étude. Par la suite, le texte « texte semaine 3 » fut travaillé de la même façon en semaine 4. Enfin, en semaine 5, tous les élèves ont travaillé le texte « texte semaine 4 » uniquement en français, afin de pouvoir constater les progrès des élèves du groupe test, du groupe témoin et de pouvoir les comparer ensuite.

Afin d'analyser ces résultats, j'ai retranscrit dans un tableau le nombre de mots correctement lus en une minute par les élèves du groupe test, en début d'année, au début de l'expérience et en fin d'expérience. Ce tableau nous permettra d'observer l'évolution de chaque élève en fluence entre le début d'année et le début de l'expérience (i.e. l'évolution en fluence en travaillant en langue française uniquement), et l'évolution de chaque élève en fluence entre le début de l'expérience et la fin de l'expérience (i.e. l'évolution en fluence en travaillant en langue française et dans la langue maternelle de l'élève).

J'ai renseigné un deuxième tableau des données des quatre élèves témoins. J'y ai inscrit le nombre de mots correctement lus en une minute par ces élèves, en début d'année, au début de l'expérience et en fin d'expérience. Ce deuxième tableau nous permettra d'observer l'évolution de chaque élève en fluence entre le début et la fin de l'expérience et de comparer cette évolution à celle du groupe test. L'objectif étant toujours d'analyser si l'usage de textes traduits peut permettre de mettre à profit un transfert de compétences dans le cadre de l'apprentissage de la lecture chez les élèves allophones.

J'utiliserai donc deux mécanismes de comparaison :

- Un mécanisme de comparaison individuel : l'évolution de la fluence de chaque élève du début de l'année jusqu'au début de l'expérience sera comparée à l'évolution de la fluence du même élève du début à la fin de l'expérience.
- Un mécanisme de comparaison entre les élèves du groupe test et les élèves du groupe témoin : l'évolution de leur niveau en fluence pendant l'expérience.

3.2 Résultats du groupe test.

Le tableau présent en Annexe 2 nous permet d'observer les résultats en fluence tout au long des trois premières semaines d'entraînement du groupe test, le lundi et le vendredi. A partir de ce tableau, et en prenant en compte les données obtenues par la lecture « diagnostique » de début d'année, le tableau suivant peut être établi.

Elève	Début d'année	Début d'expérience	Progrès sur quatre mois (P1 – P2)	Fin d'expérience	Progrès sur un mois (durée de l'expérience).
Mia	52	85	+ 33 mots	143	+ 58 mots
Mehmet	60	98	+ 38 mots	126	+ 28 mots
Aylan	52	65	+ 13 mots	95	+ 30 mots
Emin	44	50	+ 6 mots	66	+ 16 mots

Interprétation : l'élève Mia a lu 52 mots par minute en début d'année, elle en lisait 85 par minute en début d'expérience et en lit désormais 143 par minute en fin d'expérience. Entre le début de l'année et le début de l'expérience, elle a lu en moyenne 33 mots en plus. Entre le début et la fin de l'expérience, elle a amélioré sa fluence de 58 mots supplémentaires par minute.

Plusieurs observations peuvent être faites grâce à ces premières données, de manière générale et plus individualisée. De manière globale, on peut observer une amélioration des quatre élèves en fluence, du début d'année jusqu'à la fin de l'expérience. On observe cependant, une amélioration plus importante chez ces trois élèves sur la période d'expérience, qui fût une période d'un mois, que sur la période entre le début de l'année et le début de l'expérience, qui fût une période de quatre mois.

De manière plus individualisée, on observe chez Mia un niveau assez faible en fluence en début d'année, puis une amélioration importante durant les quatre premiers mois de l'année. Cependant, on observe une amélioration bien plus forte à la fin de l'expérience. Cette amélioration très notable a eu lieu sur une période d'un mois. Mia est une élève qui travaille de manière sérieuse, qui est très suivie à la maison et qui a le souci d'améliorer ses compétences en lecture. A la fin de l'expérience, la référente RASED m'a annoncé que cette dernière venait d'obtenir les meilleurs résultats en fluence dans la classe. On observe donc ici une très nette amélioration.

On observe chez Mehmet un niveau un peu plus élevé que Mia en lecture fluence en début d'année, mais avec un score qui reste faible. En début d'année, Mehmet est un des lecteurs les plus rapides de la classe. Cet élève ne rencontre pas de difficultés dans les disciplines enseignées à l'école et a réussi à bien améliorer ses compétences en fluence durant les deux premières périodes de l'année. En décembre, il lit environ 38 mots en plus qu'en septembre, ce qui nous indique déjà une bonne progression de cet élève dans cette compétence. Sur une période d'un

mois, cet élève lit en moyenne 28 mots en plus. Bien que ce score soit inférieur à la progression de cet élève sur les périodes 1 et 2, cela reste une progression assez conséquente car elle a eu lieu sur une période d'un mois seulement.

On observe chez Aylan un niveau en fluence assez faible en début d'année. Cet élève rencontre de nombreuses difficultés en français, à l'écrit, comme à l'oral. Cet élève a été suivi de nombreuses années par une orthophoniste mais ces séances ont cessé depuis le premier confinement, malgré les recommandations des enseignants. Cet élève rencontre donc toujours des difficultés en lecture et en expression orale. Cependant, un suivi du travail de l'élève à la maison est constaté régulièrement. On observe chez cet élève une première amélioration du niveau de fluence sur les périodes 1 et 2, mais qui reste moindre, car après quatre mois d'entraînement, cet élève ne lit en moyenne que 13 mots supplémentaires en une minute. Cependant, ce score est plus que doublé entre le début et la fin de l'expérience. On observe ici une très nette amélioration du niveau de fluence chez cet élève.

Enfin, on observe chez Emin un niveau en lecture fluence très faible en début d'année. Cet élève rencontre des difficultés en français et cet élève nous informe régulièrement, ne pas lire à la maison, ni les textes demandés, ni d'autres textes, et les devoirs ne semblent pas être vérifiés par la famille. On observe une amélioration très faible sur une période de quatre mois dans un premier temps. On observe par la suite, une amélioration plus importante sur la période 3, entre le début et la fin de l'expérience. Cette amélioration est faible mais reste vérifiable.

Pour conclure, on prend note chez ces quatre élèves d'une amélioration très conséquente sur la période de l'expérience. Chez trois de ces élèves, on observe une amélioration bien plus forte de la fluence sur la période de l'expérience, comparé à l'amélioration de la fluence en périodes 1 et 2. On observe également que, les élèves les moins en difficulté obtiennent les scores les plus élevés en fin d'expérience, alors que les élèves les plus en difficulté sont ceux qui ont l'écart de progression le plus élevé entre la période hors-expérience et la période expérience.

3.3 Résultats du groupe témoin.

Le tableau présent en Annexe 3 nous permet d'observer les résultats en fluence lors des trois premières semaines d'entraînement du groupe témoin, le lundi et le vendredi. A partir de ce tableau, et en prenant en compte les données obtenues par la lecture « diagnostique » de début d'année, le tableau suivant peut être établi.

Elève	Début d'année	Début d'expérience	Progrès sur quatre mois (P1 – P2)	Fin d'expérience	Progrès sur un mois (durée de l'expérience)
Mani	51	77	+ 26 mots	84	+ 7 mots
Isaac	65	106	+ 41 mots	143	+ 37 mots
Inès	45	73	+28 mots	96	+ 23 mots
Lina	24	58	+ 34 mots	75	+ 17 mots

Interprétation : l'élève Mani a lu 51 mots par minute en début d'année, il en lisait 77 par minute en début d'expérience et en lit désormais 84 par minute en fin d'expérience. Entre le début de l'année et le début de l'expérience, il a lu en moyenne 26 mots en plus. Entre le début et la fin de l'expérience, il a amélioré sa fluence de 7 mots supplémentaires par minute.

De même ici, des observations peuvent être faites de manière générale et de manière plus individualisée. De manière globale, on aperçoit, comme pour le groupe test, une amélioration assez nette chez tous ces élèves en fluence, sur le temps de la période 1 et 2, mais également sur le temps de l'expérience, donc la période 3. On observe, contrairement au tableau du groupe test, que trois de ces élèves-témoins ont moins amélioré leur vitesse de lecture durant l'expérience que sur les quatre premiers mois de l'année. Cela est une première différence à prendre en compte. Une deuxième différence visible est un progrès bien moindre sur la période de l'expérience que les élèves-tests.

De manière plus individualisée, on observe chez Mani, un niveau de lecture faible en début d'année, puis une progression assez importante durant les périodes 1 et 2, et enfin une amélioration beaucoup plus faible sur la période 3. Cette évolution reste prévisible étant donné que les conditions d'apprentissage de la fluence n'ont pas évoluées pour ces élèves. Cet élève est un élève en difficulté et en situation de handicap qui bénéficie d'une aide humaine sur un volume horaire de 6 heures par semaine.

Isaac était le lecteur le plus rapide en début d'année. C'est un élève qui rencontre peu de difficultés à l'école, qui comprend rapidement ce qui est attendu de lui, apprécie énormément l'école et ce qu'il y fait. Il bénéficie d'un suivi à la maison et travaille la lecture à la maison comme à l'école. Cet élève a amélioré ses compétences en fluence, de manière très importante en périodes 1 et 2, et cette amélioration s'est poursuivie en période 3, de manière importante également.

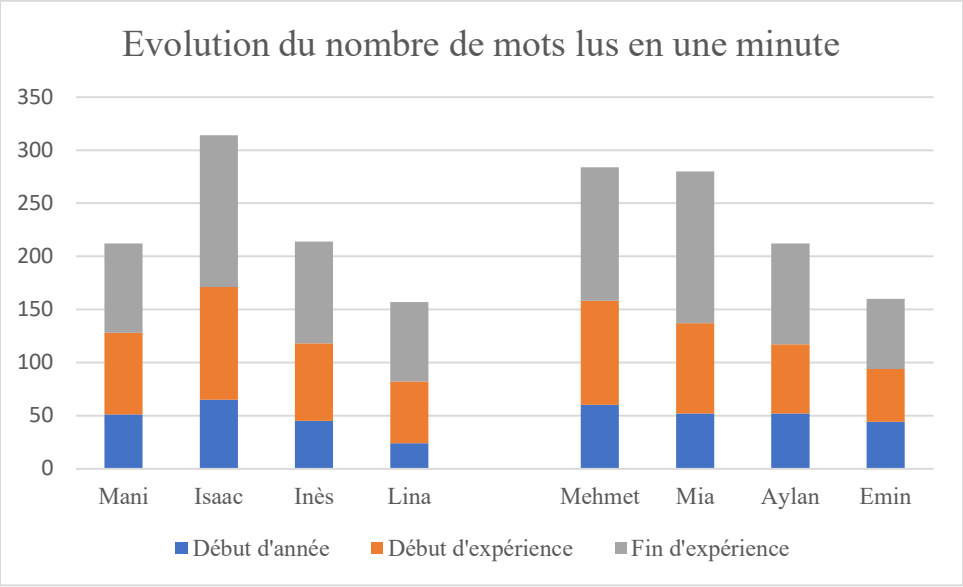
Inès est une élève qui rencontre peu de difficultés à l'école, également. Un niveau faible en fluence a été détecté en début d'année, mais ce niveau s'est fortement amélioré en périodes 1 et 2, et cette progression s'est poursuivie en période 3. Cependant, la progression de cette élève en fluence en période 3 reste moins importante qu'en périodes 1 et 2.

Enfin, Lina est une élève qui était une des lectrices les plus lentes en début d'année. Ce niveau de fluence très faible a su être amélioré en début d'année mais il a été nettement moins amélioré en période 3, lors de l'expérience. Cette élève ne rencontre pas de grandes difficultés dans les disciplines de l'école, mais il reste compliqué pour elle de comprendre ce qui est attendu d'elle.

Pour conclure, on observe chez ces quatre élèves une amélioration plus importante en fluence en périodes 1 et 2 qu'en période 3. Cette amélioration est plus importante chez les élèves qui éprouvent moins de difficultés en français et qui lisent de manière plus régulière à la maison.

3.4 Comparaison des deux groupes.

Il est nécessaire de regrouper toutes ces informations et de les mettre en évidence dans un graphique pour pouvoir comparer les progressions de ces deux groupes en lecture – fluence. Le graphique suivant illustre donc l'évolution du nombre de mots lus en une minute chez les huit élèves suivis précédemment, en début d'année, en début d'expérience et en fin d'expérience.



Interprétation : l'élève Mani a lu 51 mots par minute en début d'année, il en lisait 77 par minute en début d'expérience et en lit désormais 84 par minute en fin d'expérience.

3.4.1 Une progression plus importante chez les élèves en difficulté.

Une comparaison transversale de ces deux groupes nous permet de faire plusieurs observations. La première est que, selon ces données, ce protocole paraît bénéficier davantage aux élèves éprouvant d'importantes difficultés en lecture et en français. En effet, ici, on s'aperçoit rapidement que ce sont les élèves les plus en difficulté qui ont le plus améliorés leurs compétences en fluence. Dans le groupe test, deux élèves sont en situation de difficultés en lecture et en français. Aylan avait un score en fluence de 65 mots par minute en début d'expérience, ce score s'est amélioré de 30 mots supplémentaires lus en une minute, sur le temps de l'expérience. Emin avait un score en fluence de 50 mots par minute en début d'expérience et ce score s'est amélioré de 16 mots supplémentaires lus en une minute sur le temps de l'expérience. Si l'on compare cette progression à la progression faite par ces élèves entre le début d'année et le début de l'expérience, on obtient une progression deux à trois fois plus forte lors de cette expérience.

De même, si l'on compare ces résultats à ceux des élèves en difficulté du groupe témoin, le même constat peut être fait. Ici, Mani et Lina sont deux élèves éprouvant d'importantes difficultés en lecture et en français. En effet, Mani avait un score en fluence de 77 mots par minute en début d'expérience. En fin d'expérience, ce dernier a attesté une progression de 7 mots supplémentaires lus par minute. Enfin, Lina avait un score en fluence de 58 mots lus par minute en début d'expérience, ce score s'est amélioré de 17 mots supplémentaires lus par minute. En partant de leur progression initiale entre le début d'année et le début de l'expérience, on s'aperçoit que ces élèves ont moins progressé que les élèves du groupe test lors de la période d'expérience.

On peut donc conclure ce protocole permet effectivement aux élèves en difficulté d'améliorer davantage leurs compétences en lecture.

3.4.2 Un niveau de fluence plus élevé chez les élèves moins en difficulté.

Un deuxième constat peut être fait en comparant ces données de manière transversale. En effet, on observe que ce protocole permet aux élèves éprouvant moins de difficultés, une amélioration plus importante de leurs compétences en fluence. Ce constat peut être illustré par les données de plusieurs élèves. Par exemple, dans le groupe test, Mia et Mehmet sont deux élèves qui éprouvent peu de difficultés en fluence. Ici, Mia obtient un score final de 143 mots lus par minute et une amélioration de 58 mots supplémentaires par minute lors de l'expérience. Aussi,

Mehmet obtient un score final 126 mots et une amélioration de 28 mots supplémentaires par minute lors de l'expérience. A l'inverse, dans le groupe témoin, Isaac et Inès sont deux élèves qui éprouvent peu de difficultés en français et en lecture. Isaac obtient un score final de 143 mots lus par minute mais une amélioration moindre que Mia, puisqu'elle est de 37 mots supplémentaires par minute sur le temps de l'expérience. Aussi, Inès obtient un score final de 96 mots et une amélioration de 23 mots supplémentaires par minute sur le temps de l'expérience.

On peut donc conclure que ce protocole permet aux élèves éprouvant peu de difficultés en lecture d'améliorer davantage leur rapidité de lecture.

3.4.3 Des limites et d'autres critères à prendre en compte.

Les grandes limites de ce protocole seront détaillées un peu plus tard, mais une comparaison transversale de ces deux groupes nous permet tout d'abord de prendre note de quelques exceptions à ces constats faits auparavant. En effet, Mia et Aylan avaient un niveau similaire en fluence en début d'année et un écart moindre en début d'expérience. A la fin de cette expérience, leur écart est très important, ce qui nous laisse penser que d'autres enjeux sont à prendre en compte dans l'apprentissage de la lecture – fluence. Ces enjeux seront détaillés plus tard.

Par ailleurs, on observe que, malgré le protocole mis en place, le niveau de fluence de Emin reste faible en fin d'expérience. Il s'agira donc par la suite, d'expliquer ce score qui reste faible et de proposer des pistes pour améliorer les compétences en fluence chez cet élève.

Enfin, on observe qu'Isaac ne faisait pas partie du groupe test lors de l'élaboration de ce protocole et obtient pour autant, un très bon score final de mots correctement lus en une minute en fin d'expérience. Il s'agira également d'expliquer ce constat et les raisons de celui-ci.

Avant d'analyser ces limites et d'avancer de probables raisons à celles-ci, il est important d'expliciter tous les impacts qu'a eu cette expérience sur les élèves. En effet, dans cette étude, les aspects motivationnels, émotionnels ne sont pas quantifiables mais observables.

3.5 Autres résultats.

De nombreux effets secondaires ont été observés lors de la réalisation de cette expérience. Dans un premier temps, une très grande surprise a été notable de la part de ces quatre élèves. Des phrases comme « C'est vraiment écrit en turc ! » sur un ton joyeux et surpris ont été entendues

dès la distribution et l'explication du concept à ces élèves. Ces élèves n'avaient jamais reçu un texte ou bien un document en langue turque, et n'associaient pas leur langue à la langue de l'école. Une deuxième réaction a été très nette : des sourires sur chaque visage. Cela a été très visible chez les élèves parlant turc, notamment. Un de ces élèves est très timide, il parle peu, réagit peu et est très discret. Nous avons, enfin, vu un sourire se dessiner sur son visage à la découverte du premier texte. Aussi, ces trois élèves n'avaient jamais montré autant d'entrain à aller lire avec la référente RASED. En fin de journée, un de ces élèves m'a remercié pour ce « cadeau ». Durant ces trois semaines, ces élèves ont régulièrement demandé à l'enseignante s'ils pouvaient lire les textes en turc ou en roumain lors des temps d'autonomie. Cette demandé n'avait jamais été faite auparavant pour la lecture en français. On observe donc un intérêt bien plus important pour la lecture dès la découverte du protocole.

Enfin, l'élève parlant roumain est une élève qui a le souci de bien faire et de réussir. Ce protocole a été vécu comme un « défi » pour elle, qui ne pratique pas autant la lecture en roumain qu'en français, et qui a eu « peur de ne pas bien lire » en roumain. Après l'avoir rassurée, cette dernière s'est entraînée davantage qu'en temps ordinaire, pour améliorer son niveau de lecture en roumain, à l'école, en temps d'autonomie, comme à la maison, tout en gardant un entraînement en lecture en français. Son intérêt pour la lecture paraissait plus important et ses compétences en lecture, en roumain comme en français se sont améliorées.

Une amélioration en lecture en langue française et en langue maternelle sont donc également observés.

3.6 Interprétation.

Avant d'interpréter les résultats chiffrés, motivationnels et émotionnels obtenus précédemment, il est important de rappeler la problématique initiale que pose cette étude. Dès le départ, la volonté de cette étude a été d'apporter aux élèves un entraînement en lecture dans leur langue maternelle afin de faire progresser ces élèves en lecture en français. En effet, après plusieurs recherches, il est devenu de plus en plus apparent qu'un lien de dépendance existerait entre les compétences acquises dans une langue et celles acquises ou en cours d'acquisition dans une autre langue. Ici, la volonté a été de permettre à plusieurs élèves éprouvant des difficultés de progression en lecture, de travailler conjointement la lecture d'un texte dans leur langue maternelle et en langue française. L'objectif était de faire apparaître ce lien d'interdépendance entre les compétences en lecture de ces élèves dans leur langue maternelle et leurs compétences

en lecture en français. Ainsi, la problématique suivante est apparue : l'usage de textes traduits peut-il permettre de mettre à profit un éventuel transfert de compétences dans le cadre de l'apprentissage de la lecture d'élèves allophones ?

A cette problématique, une hypothèse avait émergé : il existe une interdépendance des compétences liées à la lecture entre la langue maternelle et la langue seconde.

Les analyses précédentes nous permettent de valider cette hypothèse pour plusieurs raisons :

- En comparaison au groupe témoin, il semble que les élèves du groupe test ont amélioré davantage leur vitesse de lecture lors de l'expérience que lors des périodes 1 et 2. C'est-à-dire que les élèves du groupe test lisent plus rapidement à l'issue de l'expérience, et cette progression est plus importante lorsqu'ils travaillent conjointement la lecture en français et dans leur langue maternelle, que lorsqu'ils travaillent uniquement leurs compétences en lecture en français. A l'inverse, les élèves du groupe témoin réalisent une progression moins forte sur la période 3 que sur les périodes 1 et 2.
- Aussi, les élèves du groupe test ont, en majorité, une vitesse de lecture plus importante que les élèves du groupe témoin, en fin d'expérience, à l'échelle de leurs vitesses initiales. C'est-à-dire que les élèves lisent plus rapidement en français lorsque leurs compétences en lecture sont travaillées en français et dans leur langue maternelle conjointement.
- Cette étude nous permet de faire apparaître l'existence d'autres enjeux qui permettent une amélioration plus ou moins forte des compétences en fluence, comme le suivi des devoirs à la maison, l'attrait à la lecture, la régularité des entraînements à la lecture dans la semaine.

3.7 Discussion et limites.

Ce protocole permet aux élèves allophones d'améliorer leurs compétences en lecture, mais il reste important de mettre en évidence les mécanismes qui ont permis aux élèves d'améliorer leurs compétences, ainsi qu'en déceler les limites.

Dans un premier temps, un tel protocole a pu être efficace ici car il présentait aux élèves, un nouvel intérêt, une nouvelle dimension de la lecture pratiquée à l'école. Les élèves ont pu découvrir qu'un texte écrit en français peut être écrit dans leur langue maternelle et évoquer exactement la même idée. Ils ont pu découvrir des jeux de langue, des mots-transparents, des idées traduites. Cette curiosité de découvrir chaque semaine, non pas un, mais deux nouveaux textes, avec toute la richesse syntaxique et lexicale qu'ils renferment, ont pu éveiller leur intérêt pour ces temps de lecture – fluence.

De plus, ce protocole a permis aux élèves du groupe test de prendre confiance en eux. Ces élèves, dont la plupart connaissaient des difficultés en lecture, parfois dans d'autres matières également, se sont vus capables de lire deux textes, dans deux langues différentes. Ils ont pu amener à l'école, dans ces ateliers, des compétences seulement utilisées à la maison, parfois très peu utilisées. Ici, ils ont été écoutés par des adultes, qui ne maîtrisaient pas leur langue, mais qui étaient simplement présents pour les écouter. Cela leur a permis de prendre confiance en eux et en leurs capacités. A travers ce protocole, l'école est restée ouverte à l'entièreté des compétences d'un élève. Cet intérêt porté à l'élève, à son histoire et à ses origines ont sûrement permis à l'élève de se sentir valorisé et en confiance.

Aussi, cet entraînement régulier, explicite et systématique permet aux élèves d'améliorer leurs compétences de manière rapide. Ces caractéristiques de ce protocole participent fortement à sa réussite car c'est la régularité et le travail de la lecture le plus souvent possible qui permettent aux élèves d'acquérir l'automatisation du décodage. C'est à force de rencontrer des mots, des syllabes simples ou complexes dans un texte, que les élèves se familiarisent avec ceux-ci.

Enfin, le travail du décodage de manière régulière dans les deux langues permet aux élèves de mettre en place des stratégies dans une langue et de les utiliser dans l'autre, quand ces deux activités sont faites conjointement, l'élève garde en mémoire les stratégies effectuées pour décoder dans une langue et peut les exploiter au moment du décodage dans une autre langue. Le lien d'interdépendance est donc très présent ici.

Cependant, il est important de prendre en comptes plusieurs limites que présente cette étude. Dans un premier temps, il est nécessaire d'évoquer les difficultés rencontrées dans la réalisation de cette recherche, liées à la situation sanitaire. Les élèves ont dû être confinés chez eux pendant une semaine, en plein milieu de l'étude. Certains élèves ont travaillé la lecture chez eux, d'autres très peu et d'autres ne l'ont pas travaillé du tout. Cette variable est à prendre en compte lors de la lecture des résultats.

De plus, certains élèves, comme Emin, a affirmé quelques fois pendant l'étude, ne pas lire les textes à la maison, malgré la demande des enseignants. Etant donné qu'une partie de cette étude repose sur la régularité et le travail de la lecture le plus souvent possible, les résultats liés à cet élève doivent être lus en prenant ces conditions en compte.

A l'inverse, plusieurs élèves lisent très souvent à la maison et bénéficie d'une assistance et d'un suivi familial très présent. C'est le cas de Mia et Isaac. On observe un progrès très important

des compétences en lecture de Mia. Ces conditions sont donc à prendre en compte également. De plus, Isaac n'a pas bénéficié du protocole de textes traduits, et observe tout de même de grands progrès en lecture – fluence. Cela met en évidence d'autres conditions à la réussite en fluence. Isaac est un garçon qui a le souci de vouloir progresser rapidement à l'école, il est très suivi par ses parents qui vérifient ses devoirs et le font lire souvent. Il apprécie la lecture et la travaille donc beaucoup en dehors de l'école, comme à l'école. Découvrir le plaisir de lire, être encadré dans cet apprentissage à la maison sont donc des conditions favorables à une amélioration en fluence.

Conclusion.

L'augmentation du nombre d'élèves allophones dans le système éducatif français exige une recherche plus approfondie sur les modalités d'inclusion de ces élèves. Cette exigence naît de la nécessité d'apporter à un élève les connaissances et compétences nécessaires pour que ce dernier puisse « faire société ». On observe la sensibilité de cette thématique dès la définition même du terme allophone. La catégorisation d'élèves étrangers comme « autres » et leur inclusion dans une société réveillent et révèlent de nombreux débats qui sortent du cadre de l'école. L'essentiel est donc de voir l'enfant en tant que tel, au-delà de tensions géopolitiques ou culturelles. Des chercheurs dénoncent la mise sous silence d'une partie de la personnalité de l'élève, dans laquelle se trouvent sa langue maternelle, son bagage linguistique et culturel. Cette mise sous silence serait une des raisons de la complexe inclusion de l'élève. Selon eux, cette dernière créerait dans l'esprit de l'élève, une vision dichotomique des langues qu'il maîtrise et des lieux plus ou moins « appropriés » pour les exploiter. Au-delà de l'aspect stigmatisant de cette pratique, cette vision place l'élève dans une situation désavantageuse dès le départ. En effet, comme l'explique en détails Cummins (1979), il est important de donner accès à l'élève à sa langue maternelle afin de lui permettre de créer du lien, des transferts de compétences.

L'objectif de cette étude a donc été de mettre en lumière ce transfert de compétences en proposant à des élèves allophones de travailler la compétence de la lecture – fluence en langue française et en langue maternelle afin d'observer si ces élèves amélioraient d'avantage leurs compétences en lecture quand celle-ci était traitée dans deux langues différentes. L'hypothèse de départ était qu'il existe une interdépendance des compétences liées à la lecture entre la langue maternelle et la langue seconde. Après plusieurs mois d'observation et de comparaison entre un groupe témoin et un groupe test, la conclusion suivante a pu être dessinée : ce transfert de compétences est mis en lumière par deux résultats : les élèves allophones progressent davantage

en lecture – fluence et lisent plus rapidement lorsque cette compétence est travaillée en français et dans leur langue maternelle conjointement.

Pour autant, cette recherche ne permet pas de résoudre de nombreux autres problèmes d'inclusion que peuvent rencontrer les élèves allophones dans le système éducatif français. En effet, il est difficile d'exiger d'une famille allophone, un suivi précis de la scolarité de l'enfant lorsque cette dernière est confrontée à un important monolinguisme français. Cela ne paraît pas évident pour un élève sans difficulté scolaire particulières, mais peut se révéler être bien plus handicapant dans des familles où un enfant rencontre d'importantes difficultés.

Bibliographie.

August, D. et Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: *Report of the national literacy panel on language minority children and youth*.

Blanchet, P. (2016). Discriminations : combattre la glottophobie, *Textuel,* Paris.

Bouchet, T, Marchand, C., Lanier, V. (2016). Quelle scolarisation pour les élèves allophones ? *Cahiers pédagogiques*, n° 526, p 24-25.

Brun, L. (2020). Note d'information n°20.39. *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.*

Chomsky, N (1977). On Wh-Movement. *Academia.*

Cook, V.J. (2016) Premises of multi-competence. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

Cuq J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, *Clé International & Asdifle.*

Delahaie, M., Billard, C., Tichet, J., Royer, B., Gillet, P., Vol, S., Pointeau, S., & D'Hour, A. (2001). Dyslexie développementale : un problème de santé publique, *ANAE, 62-63,* 70-72.

Demont, É. & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56, 245-257. https://doi.org/10.3917/enf.563.0245

DGESCO (2016). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. *Eduscol.*

DGESCO (2012). Circulaire n°2012-143 : Organisation des Casnav.

Francols, N. (2009). Avec un Enaf en classe ordinaire. *Cahiers pédagogiques.*

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia* (pp. 301-330).

Gaonac'h. D & Macaire, D. (2019). Les langues à l'école dès le plus jeune âge. *Cnesco.*

Gaonac'h, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère – Le point de vue de la psycholinguistique. *Hachette Education.*

Gleitman, L.R., Newport, E.L. (1995). The invention of language by children. *In Gleitman, L.R., Liberman, M. (Eds.), An invitation to cognitive science: Vol. 1.* Language (pp. 1–25).

Goï, M.-C. & Bruggeman, D. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques. *Eduscol.*

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.

Gonzalez, L. & Linder, K.-T. (2016). L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perceptions des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration dans la classe. Univeristé de Genève. Master.

Guichard, D. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue Française de Pédagogie*, *150*, 73–85. http://www.jstor.org/stable/41202028

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 27, 19-35. https://doi.org/10.3917/cdle.027.0019

Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology,* n°21, 60-99.

Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. *De Boeck.*

Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). Âge et apprentissage des langues à l'école : *Revue de littérature. Université de Fribourg : Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.*

Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, 15*, 63-87. https://doi-org.univ-smb.idm.oclc.org/10.3917/cisl.1901.0063

Masny, D. (2009). Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones. *Les Presses de l'Université d'Ottawa.*

Mc Andrew, M. et Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 1-20.

McLaughlin, B. (1977). Second-language learning in children. *Psychological Bulletin*, 84, 438-459.

Miguel Addisu, V. (2016). Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires ». *Repères*, n°53.

Miguel Addisu, V. et Maire Sandoz, M.-O. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 52, 59-76.

Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur. (2019). Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers. M*inistère de l'Education et de l'Enseignement supérieur.*

Morel, S. (2014). La médicalisation de l'échec scolaire. *La Dispute,* Paris.

Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *IRAL*, 49, 113-133.

Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics,* 11, 73-89.

Pavlenko, A. & Jarvis, S. (2007). Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. *Routledge.*

Perdriault, M. (2014). Qu'est-ce que la littératie ?. Dans : M. Perdriault, *L'écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres* (pp. 11-20).

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

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, n° 29, p. 147-166. DOI : 10.3406/reper.2004.2617

Philippe, F. & Ramirez, A. (2016). Quel est le rôle de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans leur intégration ? *Education Dumas.* https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01373906/document

Rafoni, J. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179, 315-334. https://doi.org/10.3917/ela.179.0315

Simon, L. & Maire Sandoz, M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276. https://doi-org.univ-smb.idm.oclc.org/10.3917/ela.151.0265

Stuyver, L. (2019). L'intégration linguistique et sociale des élèves allophones par le tutorat. *Education.* https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02384892/document

Touhmou, A. H. (2017). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie*, 45(2), 22–46. https://doi.org/10.7202/1043527ar

Weinreich, U. (1953). Languages in Contact. *John Benjamins Publishing Company.*

Annexes :

Annexe 1 :

Première semaine (FR)

Semaine 1 – Emma à New-York.

Emma vit à New-York avec ses parents, Monsieur et Madame Moineau. Ils habitent à Central Park, le plus grand jardin de la ville. De leur nid, ils ont une très jolie vue sur le lac.

Tous les matins, Emma part à l'aventure. Sac au dos, elle explore chaque recoin du parc. Les après-midi, elle mange des glaces, fait des confitures de vers de terre ou se promène avec Caroline la Tortue. Mais ce qu'Emma aime par-dessus tout, c'est naviguer sur le lac avec son ami Duckyduck.

Cette année, Duckyduck va faire sa première migration. A l'idée de ce voyage vers les pays chauds, il ne tient plus en place – ca y est ! Je vais enfin voir la mer ! – Pffff... Moi aussi, j'aimerais bien voyager, soupire Emma. Son ami parti, Emma s'ennuie. Pour lui changer les idées, Madame Moineau l'envoie chez son oncle Bob avec un pot de confiture.

1 – Emma à New-York de Claire Frossard et Etienne Frossard.

Première semaine (TU).

İlk hafta - Emma New York'ta

Emma New York'ta ailesiyle yaşamaktadır, bay ve bayan Moineau ile. Onlar Central Park'ta, yani şehrin en büyük bahçesinde yaşamaktadırlar. Yuvalarından göle bakan çok güzel bir manzaraları vardır.

Her sabah, Emma maceraya çıkarmış. Sırtında çantası, parkın her köşesini keşfedermiş. Öğleden sonraları, dondurma yer, kurtçuklardan reçel yapar ve Kaplumbağa Caroline ile gezermiş. Ama Emma'nın her şeyden çok sevdiği, arkadaşı Duckyduck ile gölde yelken açmakmış.

Bu sene Duckyduck ilk göçünü yapacak. Bu sıcak ülkelere doğru olan yolculuğun fikriyle, artık yerinde duramıyor - işte bu ! Sonunda denizi göreceğim ! - ufff… Ben de yolculuk yapmak isterim, diye Emma iç geçirir. Arkadaşı gitmiş, Emma'nın canı sıkılıyormuş. Kafasını dağıtmak için, Bayan Moineau onu bir kavanoz reçel ile amcası Bob'a gönderir.

Première semaine (RO).

Săptămâna 1 – Emma la New York

Emma trăiește in New York împreună cu părinții săi, domnul si doamna Vrabie. Ei locuiesc în Central Park, cea mai mare grădină din oraș. Din cuibul lor, ei au o foarte frumoasă vedere asupra lacului.

În fiecare dimineață, Emma pleacă în aventură. Cu ghiozdanul în spate, ea explorează fiecare colțișor din parc. După-amiezile, mănâncă înghețate, face dulcețuri din râme sau se plimbă cu Caroline Broasca Țestoasă. Dar ce-i place mai mult decât orice Emmei este să navigheze pe lac cu prietenul ei, Duckyduck.

Anul acesta, Duckyduck va migra pentru întâia oară. Gândindu-se la ideea de a voiaja către țările calde, nu mai are deloc răbdare. - Asta este! Voi vedea, în sfârșit, marea! –

Pffff! Mie, de asemenea, mi-ar plăcea să voiajez, oftează Emma. Odată plecat prietenul ei, Emma se plictisește. Ca să o înveselească, doamna Vrabie o trimite la unchiul ei Bob, cu un borcan de dulceață.

1 – Emma în New York de Claire Frossard și Etienne Frossard

Annexe 2 :

Groupe test	Semaine 1 Jour 1	Semaine 1 Jour 4	Semaine 2 Jour 1	Semaine 2 Jour 4	Semaine 3 Jour 1	Semaine 3 Jour 4	Semaine 4 Jour 1	Semaine 4 Jour 4
Mia	85	114	82	121	82	89	120	143
Aylan	65	83	94	104	74	75	84	95
Emin	50	62	54	56	63	102	65	66
Mehmet	98	108	94	99	89	101	112	126

Annexe 3 :

Groupe témoin	Semaine 1 Jour 1	Semaine 1 Jour 3	Semaine 2 Jour 1	Semaine 2 Jour 3	Semaine 3 Jour 1	Semaine 3 Jour 3	Semaine 4 Jour 1	Semaine 4 Jour 4
Mani	Absent	64	Absent	62	53	67	Absent	84
Isaac	106	120	63	66	59	67	116	143
Inès	73	95	72	74	Absent	Absent	86	96
Lina	58	74	65	89	Absent	Absent	64	75

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2021-2022

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le processus d'apprentissage de la lecture adapté pour favoriser l'intégration des élèves allophones.

Auteur : Laurène Degroote

Résumé :

En 2018, 0,72% des élèves inscrits à l'école primaire en France étaient des élèves allophones. L'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves représentent un enjeu national. Cette inclusion passe par des dispositifs de différenciation et d'adaptation, mises en place afin de garantir à l'élève, l'apprentissage de la langue française et des savoirs fondamentaux. Ce mémoire vise à étudier une méthode d'entraînement à la lecture – fluence, adaptée aux élèves allophones. Celle-ci est basée sur l'utilisation de textes traduits afin de mettre à profit un éventuel transfert de compétences. Ainsi, une première partie abordera la notion d'inclusion des élèves allophones de manière théorique. Une deuxième partie présentera cette méthode d'entraînement. Enfin, une troisième partie analysera les résultats de cette étude afin d'en évaluer son efficacité.

Mots clés : élèves allophones – inclusion – transfert de compétences – fluence – langue première.

Abstract:

In France, in 2018, 0,72% of primary school pupils were allophones. Inclusion and school success of those pupils are of a national concern. This inclusion is achieved by the use of differentiation and adaptation measures. These are implemented in order to guarantee that every pupil may learn French language and fundamental knowledges. This essay was written in order to study a reading and fluence's training method, suitable for allophone pupils. This method is based on the use of translated readings in order to bring to light any eventual skills transfer. The first part will study the notion of inclusion and allophone pupils from a theoretical point of view. The second part will introduce us to this training method. Finally, a third part will investigate this study's results to assess its efficiency.

Keywords: allophone student – inclusion – skills transfer – fluence – first language.