



HAL
open science

L'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones en classe de langue. Comment favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais chez les élèves allophones ?

Méline Dauphin

► To cite this version:

Méline Dauphin. L'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones en classe de langue. Comment favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais chez les élèves allophones ?. Education. 2022. dumas-03932644

HAL Id: dumas-03932644

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03932644>

Submitted on 13 Jan 2023

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.



UNIVERSITÉ DE ROUEN

INSPÉ – ACADÉMIE DE ROUEN

UFR Lettres et Sciences Humaines

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2

**L'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves
allophones en classe de langue**

DAUPHIN Mélina

Année 2021-2022

Sous la direction de: Mme Stéphanie BERNARD

Mémoire présenté le : 13 mai 2022

UNIVERSITÉ DE ROUEN

INSPÉ – ACADÉMIE DE ROUEN

UFR Lettres et Sciences Humaines

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2

**L'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves
allophones en classe de langue**

***Comment favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais chez les
élèves allophones ?***

DAUPHIN Mélina

Numéro étudiant : 21600873

Année 2021-2022

Sous la direction de: Mme Stéphanie BERNARD

Mémoire présenté le : 13 mai 2022

Jury composé de : Stéphanie BERNARD et Jenny LÉGER

Résumé

L'objectif de cette étude est de faciliter l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais chez les élèves allophones. Elle analyse en premier lieu le contexte dans lequel ils évoluent scolairement et les obstacles pouvant être rencontrés. Les Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) autres que l'allophonie et le poids du volet psychologique sur les apprentissages sont mis en avant. Ce mémoire présente également des solutions pouvant répondre de manière ludique à l'impossibilité de passer par la langue de scolarisation, et dresse des parallèles avec l'enseignement du Français comme Langue Seconde (FLS). Les atouts du bilinguisme sur la mémorisation et l'apprentissage d'une première langue vivante sont également pris en compte.

Ce mémoire adopte deux approches pour répondre à la problématique centrale. D'abord, une expérience hors classe s'appuyant sur la langue maternelle des apprenants par le biais d'une application d'apprentissage des langues, Duolingo. Ensuite, une expérimentation en classe, articulée autour d'un système de phonologie liant graphie et phonie. Afin de valider ou non les hypothèses de départ, les élèves ont notamment répondu à un questionnaire sur l'utilisation de la plate-forme Duolingo, dont l'analyse a permis la création de diagrammes et pourcentages. Puis, une évaluation de vocabulaire a pu soutenir de manière statistique les bénéfices du passage par la langue natale de l'élève. Pour finir, à partir d'une liste de mots à prononcer, un recueil de données sous forme de tableaux a pu être dressé. Ce dernier a corroboré l'hypothèse selon laquelle le recours à l'oral et au visuel favorisait l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, et plus particulièrement du lien entre écriture et prononciation.

Mots-clés : Allophones / FLS / Mémorisation / Langue de scolarisation / Vocabulaire.

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais exprimer ma gratitude la plus sincère envers ma directrice de mémoire, Mme Stéphanie BERNARD. Je la remercie notamment d'avoir pris le temps de m'aiguiller, de me conseiller, de m'écouter et de me relire. Ses remarques pertinentes m'ont été d'une aide incontestable quant à l'approfondissement de mon étude. Sa disponibilité et sa bienveillance ont permis un guidage rassurant et méticuleux.

J'éprouve également beaucoup de reconnaissance envers Madame Jenny LÉGER, qui a été la première professeure à me donner des conseils concrets pour m'adapter aux besoins de mes élèves allophones. Je n'ai pu qu'apprécier son soutien et l'attention portée aux problématiques que j'ai rencontrées, tant cette année que l'année du concours. Merci d'avance pour les générations d'élèves à qui je ferai découvrir ses méthodes de phonologie.

Je remercie ma collègue de Français Langue Seconde qui m'a ouvert sa classe plusieurs fois et a répondu à nombre de mes questions. Me permettre d'assister à ses cours a été un moment-clé de mon année de stage. Avoir fait la connaissance de ses élèves est une véritable chance.

Un grand merci à mes proches, en commençant par mon conjoint, dont l'esprit scientifique du militaire a été d'une aide incommensurable. Le temps précieux pris pour la relecture de certaines parties de ce mémoire m'a permis d'apprendre à présenter mes idées de manière plus efficace et factuelle. Je remercie également ma famille, pour leur aide, leur confiance et leur soutien émotionnel sans faille, sans oublier l'intérêt si généreux porté à mon travail de recherche et à mes études en général.

Par ailleurs, la cohésion indéfectible entre collègues stagiaires a amené de nombreux échanges, aussi pertinents et rassurants que nécessaires.

Pour finir, je tiens à remercier tous mes élèves, grâce à qui j'ai gagné en expérience et en richesse culturelle. Ils sont la raison même de la genèse de mon sujet de mémoire. Enthousiastes et volontaires, ils ont grandement contribué à cette étude et au développement de ma posture professionnelle.

*“while without grammar very little can be conveyed,
without vocabulary nothing can be conveyed”*

(WILKINS David Arthur, 1972¹)

1 Cf. *Linguistics in Language Teaching*, Cambridge MIT Press, 1972, D.A. WILKINS, p.111.

SOMMAIRE

Introduction

1. Analyses et constats à partir du contexte

1. 1. Présentation des classes à l'étude

1. 2. Évaluation de la situation actuelle des EANA au niveau national puis local

1. 3. Les freins à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones

2. Hypothèses et présentation des expérimentations

2. 1. Études et analyses à partir du terrain avant émergence des hypothèses

2. 2. Première hypothèse (expérimentation hors-classe)

2. 3. Deuxième hypothèse (expérimentation en classe)

3. Résultats des expérimentations et interprétations des recueils de données

3. 1. L'utilisation de Duolingo en général – recueil de données

3. 2. Résultats de l'expérimentation numéro 1

3. 3. Résultats de l'expérimentation numéro 2

Conclusion

Bibliographie & sitographie

Annexes

Table des matières

Glossaire des acronymes

BEP : élèves à Besoins Éducatifs Particuliers.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CFG : Certificat de Formation Générale.

CIO : Centre d'Information et d'Orientation.

DEL : Diplôme d'Études en Langue Française.

DNB : Diplôme National du Brevet.

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés.

EFIV : Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs.

EVASCOL : ÉVALuation de la SCOLarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).

FLE : Français Langue Étrangère.

FLS : Français Langue Seconde.

HPI : Haut Potentiel Intellectuel.

LVE : Langue Vivante Étrangère.

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

NSA : Élèves Non Scolarisés Antérieurement.

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé.

PARLangues : PARcours, Langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues.

PSA : Élèves Peu Scolarisés Antérieurement.

REP (+) : Réseaux d'Éducation Prioritaire.

TDAH : Trouble du Déficit de l'Attention et de l'Hyperactivité.

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.

INTRODUCTION

Préambule

En premier lieu, ce mémoire devait se diriger vers la question de la motivation. En effet, ayant travaillé comme assistante de français en Angleterre au cours de l'année 2019-2020, j'ai pu mesurer l'importance de la motivation et son impact sur la progression des élèves. Au collège-lycée où j'exerçais, les élèves que j'accompagnais avaient entre 10 et 18 ans et pensaient l'enseignement des langues étrangères aussi insignifiant qu'insipide. Pourquoi devraient-ils apprendre le français dans un monde où la plupart de la population utilise ou comprend déjà leur langue maternelle? Seuls les six élèves de *Lower* et *Upper Sixth* (équivalent du cycle terminal) en comprenaient l'utilité et s'investissaient, puisqu'ils avaient eux-mêmes choisi de continuer le français. Leur progression dans la langue a d'ailleurs été remarquable. Pour les autres, le manque d'intérêt se traduisait par des performances alarmantes, malgré un milieu très aisé et un enseignement de qualité (intervenants extérieurs, présence hebdomadaire d'assistants de langue, entretiens individuels réguliers).

Cette année, je suis professeure stagiaire dans un collège au public scolaire diamétralement opposé. Bien que la question de la motivation m'ait toujours intéressée, c'est avant de rencontrer mes nouveaux élèves que j'y avais songé. Dans mon nouveau lieu de travail, la motivation n'est pas un problème. Mes élèves sont, pour la plupart, intéressés et curieux. Cependant, le niveau de langue anglaise est très fragile. En ce qui concerne le contexte d'enseignement, le collège où j'enseigne est reconnu comme Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Rappelons-en la définition grâce au site Eduscol² : « *les REP+[...] concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire, et les REP, plus mixtes socialement [...] [rencontrent] des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.* ». En pratique, les élèves ne peuvent pas toujours bénéficier d'un encadrement ou d'une aide à la maison. Néanmoins, ce qui m'a le plus marquée est le cas des élèves dits « allophones ». Effectivement, en plus des problématiques déjà rencontrées dans des établissements classiques, ce collège comporte aussi

2. cf. La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +. *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 14 janvier 2022]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

un nombre significatif d'élèves suivant, ou ayant suivi, des cours de Français Langue Seconde (FLS) ou Non Scolarisés Antérieurement (NSA). Une première question s'est alors posée : comment ajuster mes pratiques d'enseignement à ces élèves ? Ce public auquel je n'étais pas habituée m'a d'abord déroutée. C'est donc sur eux, pour eux et vers eux que j'ai décidé d'orienter mes recherches, afin d'élargir mes connaissances professionnelles et de m'adapter au mieux aux besoins de ces nouveaux profils d'élèves.

Ici, le problème n'est plus celui de la motivation. Cette question restera cependant toujours liée à celle de l'apprentissage. En effet, ces élèves suivent les mêmes cours que ceux parlant uniquement français. Néanmoins, leur appui sur la langue maternelle du pays dans lequel ils fonctionnent scolairement est faible – voire inexistant. Comment peuvent-ils rester motivés en tant qu'apprenants malgré ce manque d'outils ? Pour affiner ma problématique, je m'intéresserai à l'exemple de l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones.

Définition des termes clés

Définition de « Allophone »

En didactique, est considérée *allophone* « une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve »³. Logiquement, c'est donc une « personne dont la langue d'usage ou maternelle n'est pas une langue officielle du pays où elle vit. »⁴. En parlant du sujet de mon mémoire autour de moi, il en résulte que le terme d'*allophone* est très peu connu et, étonnamment, il ne figure que dans peu de dictionnaires papier. En ligne, le terme est surtout utilisé pour parler de la population canadienne. Il désigne la part de la population dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, les deux langues officielles du pays. La définition de ce terme sera approfondie en première partie, mais intéressons-nous maintenant à son étymologie : le terme *allophone* est composé du préfixe *allo-* puis du suffixe *-phone*. En grec, *állos* désigne ce qui est autre, tandis que *phōnē* signifie voix/son⁵. L'élève allophone a effectivement une autre voix, dans le sens où sa langue maternelle et tout ce que cela implique est différente de la langue officielle du pays où il vit. Ainsi, ce mémoire se concentrera sur tous les élèves allophones, donc tous ceux pour qui la

3 Cf. Le Robert, Dictionnaire en ligne. « allophone - Définitions ». Disponible à l'adresse: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/allophone>.

4. Cf. La langue française. « Allophone : définition de « allophone » ». Dictionnaire en ligne. Disponible à l'adresse: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/allophone>.

5 Cf. Allo- et -phone, Dictionary by Merriam-Webster. *Merriam-Webster*. [en ligne]. [Consulté le 29 janvier 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.merriam-webster.com/>

langue maternelle n'est pas le français – qu'ils soient Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) ou anciens EANA, qu'ils suivent ou aient suivi des cours de FLS.

Il est également important de noter le changement de terme de référence utilisé pour parler de ce public d'élèves. Madame Catherine Mendonca Dias est maîtresse de conférence en sciences du langage et didactique du français langue étrangère/français langue seconde. Dans un entretien sur la scolarisation des apprenants allophones, elle expliquait que ces derniers étaient appelés « migrants »⁶ dans les années 1970, désignation analysée dans cet extrait de l'entretien :

« L'apprenant a été appelé « enfant de travailleur migrant », « enfant de travailleur immigré », « primo-arrivant »... En fait, le choix de la désignation détermine, et entre en résonance avec, les choix éducatifs [...]. Aujourd'hui, on parle d'élève « allophone » [qui] dans l'esprit de l'Éducation nationale renvoie au public migrant et porte une représentation positive de l'enfant. »⁶

Définition et distinction de « lexique » et « vocabulaire »

Selon le dictionnaire en ligne Le Robert, le *lexique* est « l'ensemble des mots [...] d'une langue »⁷ tandis que le *vocabulaire* est « l'ensemble des mots [...] d'un texte » (par exemple)⁸. Ainsi, le *lexique* anglais équivaldrait à la totalité des mots compris dans la langue anglaise. Selon cette définition, nous ne pouvons pas enseigner le *lexique* d'une langue de manière exhaustive, tout comme nous ne pourrions jamais retrouver le *lexique* complet d'une langue dans un dictionnaire. Au contraire, le *vocabulaire*, lui, ne représente alors qu'un « sous-ensemble du lexique »⁹, selon Jacqueline Picoche, linguiste et docteur en lettres. En ce

6. cf. Catherine Mendonça Dias, « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques*, Maria Causa. Université Bordeaux Montaigne, 2018. Cette source et la citation utilisée proviennent d'un article web : NOEL, Aline. *Scolariser des élèves allophones, entretien avec Catherine Mendonça-Dias Aquitaine*. Disponible à l'adresse : <https://aquitaine.sgen-cfdt.fr/actu/scolariser-des-eleves-allophones-entretien-avec-catherine-mendonca-dias/>

7 cf. Lexique - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dictionnaire en ligne Le Robert.

8 cf. Vocabulaire - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dictionnaire en ligne Le Robert.

9 cf. PICOCHÉ, Jacqueline. *Le vocabulaire et son enseignement*, page 2. [en ligne] Amiens, 2011. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

sens, ce que l'on enseigne en classe est du *vocabulaire*. Il s'agit en réalité de catégories de mots ou d'expressions que ledit élève utilisera dans une situation donnée, en fonction de ses besoins à un moment T. Ainsi, pour citer Mme Picoche : « *dans l'enseignement secondaire, les professeurs de français ne sont pas les seuls à enseigner du "vocabulaire", tous leurs collègues, chacun dans sa spécialité, en enseignent aussi.* »¹⁰. De ce fait, c'est le terme de *vocabulaire* qui sera utilisé dans ce mémoire.

Définition de la problématique et démarche

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants »¹¹

Si l'élève allophone est autre (*állos*), cela souligne sa différence. S'il est différent de l'élève lambda, alors les pratiques d'enseignement doivent être adaptées à ses besoins. Prenons un cas concret. L'enseignement du vocabulaire dans une langue étrangère implique souvent un travail de définition des termes, d'explicitation du sens. Il est alors tentant pour un professeur et des élèves dont la langue maternelle est le français d'avoir recours à ce moyen pour traduire des expressions abstraites (spécifiquement en cycle 2 et 3, où le bagage linguistique des élèves ne permet pas toujours d'expliquer ou de définir un nouveau terme quand il ne peut être illustré ou mimé). C'est un outil que je ne peux utiliser, du fait du nombre d'élèves allophones ou ne parlant que peu français dans mes classes. Alors que pour d'autres stagiaires, l'enjeu est souvent de gommer le français, recours auquel il est facile de céder. L'un des enjeux rencontrés en stage est justement l'impossibilité de traduire : cela n'aiderait pas mes élèves. C'est un moyen d'enseignement que je n'ai pas à disposition, et qui impactera ma démarche en tant qu'enseignante, ainsi qu'au sein de mon mémoire.

10 Cf. PICOCHÉ, Jacqueline. *Le vocabulaire et son enseignement*, page 2,. Voir note de bas de page numéro 8.

11 Cf. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Scolarisation des élèves. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. octobre 2012. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Autre problématique propre à ma situation : mes élèves ne peuvent pas se reposer sur les mots transparents lors de compréhensions de texte par exemple. En effet, certains ne peuvent pas se reposer sur leurs bases, puisqu'ils n'ont pas commencé l'anglais en même temps que les autres, ou le commencent cette année (les élèves NSA par exemple). Comment enrichir leur vocabulaire ? Rappelons-nous les propos de Catherine Mendonça Dias concernant le choix des mots. Contrairement à l'appellation « migrants », le terme « d'allophone », *autre voix*, met en évidence « la pluralité du répertoire linguistique »¹² de ces élèves. En effet, leurs références culturelles, grammaticales, linguistiques et phonétiques seront différentes de celles des autres apprenants. Cela est encore plus vrai dans ma situation, où l'allophonie n'est pas un cas isolé.

Par ailleurs, alors que l'enseignement se caractérise notamment par la transmission des connaissances, c'est l'acquisition de ces dernières qui constitue l'apprentissage. Si l'enseignement est souvent associé au rôle de professeur, nous verrons que l'apprentissage par les élèves peut être déclenché par d'autres moyens. Néanmoins, les deux termes sont étroitement liés et fonctionnent même en interaction. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous parlerons d'enseignement-apprentissage de la langue.

En conséquence, la problématique centrale à ce travail de recherche sera la suivante : ***comment favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais chez les élèves allophones ?*** L'enseignement-apprentissage du vocabulaire représente un enjeu majeur de la langue vivante au collège. Comment le rendre plus facile ? Comment s'exprimer, produire et transmettre sans mots ? C'est sur ces questionnements que cette étude sera effectuée, puisqu'ils sont ancrés dans ma situation et que c'est leur impact sur ma vision du métier qui a fait naître l'objet de ce mémoire.

L'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les allophones pose problème. Nous partirons alors de l'observation de ce dysfonctionnement pour mettre en place des stratégies adaptées. En effet, puisque le public d'élèves auquel j'enseigne est différent du public qu'il peut y avoir dans d'autres établissements, cela oblige à trouver une nouvelle démarche pour enseigner l'anglais – et plus particulièrement le vocabulaire. Ce qui engendre des fragilités au niveau de l'apprentissage, c'est d'abord la non-maîtrise de la langue de scolarité – nous en reparlerons. Ainsi, face à ces problématiques et pour éviter la barrière de la

12 Cf. NOEL, Aline. Scolariser des élèves allophones, entretien avec Catherine Mendonça-Dias - SGEN-CFDT. *Aquitaine* [en ligne]. 27 janvier 2020. Disponible à l'adresse : <https://aquitaine.sgen-cfdt.fr/actu/scolariser-des-eleves-allophones-entretien-avec-catherine-mendonca-dias/>

langue, j'ai pensé à une stratégie que mes EANA pourraient mettre en place : utiliser la plateforme d'apprentissage nommée Duolingo. En effet, ils pourraient ainsi l'installer dans la langue de leur choix pour améliorer leur première langue vivante, l'anglais. Ainsi, ma première hypothèse est la suivante : **avec l'utilisation de Duolingo, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais serait plus atteignable, puisque la barrière de la langue de scolarité disparaîtrait.** Par la suite, nous reviendrons à l'essence même du sujet : comment retient-on du vocabulaire ? Quelles compétences et fonctionnements cérébraux sont nécessaires ? Si l'on est sûr d'une chose, c'est que la question de la mémorisation va jouer un rôle essentiel. Ainsi, pour favoriser une mémorisation du vocabulaire efficace chez les EANA et anciens EANA, je proposerai une seconde hypothèse : **le recours à l'oral et au visuel favoriserait l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones.** Afin d'affiner la recherche, nous relierons le visuel à l'apprentissage de l'écrit, dans le but de renforcer la mémorisation de la prononciation du vocabulaire. Effectivement, au sein de mon établissement de stage, la difficulté graphique vient fréquemment s'ajouter à la maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation. C'est notamment le cas des élèves NSA ou anciens NSA, ou des élèves utilisant un alphabet différent de l'alphabet latin – cyrillique par exemple. Pour valider ou invalider cette stratégie visant à faciliter le lien graphie-phonie, je testerai la méthode du *Blobbing*¹³, créée par Mme Jenny Léger, professeure-formatrice académique. Il s'agit d'une technique de prononciation fondée sur la connaissance de mots et de sons-référence, les couleurs. L'approche sera détaillée dans le corps de ce mémoire. Afin de mener à bien cette étude, nous commencerons donc par faire des constats sur la situation des EANA et sur les classes à l'étude, notamment à partir de l'analyse du contexte sur le terrain. Puis, nous présenterons en détail nos hypothèses et expérimentations pour favoriser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Pour finir, nous étudierons et interpréterons les résultats des expériences mises en place.

13 Cette méthode fait partie de la formation *Funology* de Mme Jenny LEGER, Professeure-Formatrice Académique - INSPE de Normandie Rouen - Le Havre. Le système de *Blobbing* est un des dix points phonologiques de la formation, répertoriés sur le blog de l'enseignante à l'adresse suivante: <https://phonologyfun.wordpress.com/ten-point-plan/>

1. Analyses et constats à partir du contexte

1. 1. Présentation des classes à l'étude

L'angle d'approche choisi mettra en exergue l'interculturalité des classes à l'étude. En effet, la grande diversité qui s'y fait ressentir aura une influence sur les données que j'étudierai et le parcours scolaire des EANA. D'autre part, les classes à l'étude vont être présentées. Les effectifs annoncés sont amenés à varier en fonction des nouvelles arrivées, qui sont particulièrement marquées.

Quatre classes de trois niveaux scolaires différents prendront part aux expérimentations de ce mémoire. La première classe à l'étude est un groupe-classe de troisième, comprenant 22 élèves. En début d'année scolaire, l'effectif était de 18 élèves. Il s'agit d'une classe très riche en cultures diverses. Deux groupes y sont mélangés: les apprenants non-bilangues d'une troisième, et les non-bilangues d'une autre troisième. En plus du français, les onze langues suivantes sont représentées : arabe, bengali, une langue du Maroc, lingala, turc, kabyle, hindi, dioula, bambara, une langue du Sénégal et roumain. Le niveau général des élèves de cette classe est en dessous du niveau visé en fin de cycle 4 dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Les résultats du test *ev@langues*¹⁴ attestent que moins d'un tiers de la classe semble tendre vers le niveau A2. Une élève a validé le niveau B1 et la majeure partie de la classe se situe au niveau A1+, ou A1. Six élèves sur 22 n'ont pas acquis le niveau A1. Par ailleurs, près d'un tiers des élèves suit ou a déjà suivi des cours de Français Langue Seconde. En grande majorité, les élèves sont investis et curieux. Nous noterons que les élèves en FLS de cette classe sont plutôt réservés. Deux élèves investis ont rejoint la classe en décembre et janvier. L'une plus âgée, parlant français et lingala ; l'autre venant de Côte d'Ivoire, parlant français et bambara (langue maternelle). Ce dernier n'a jamais bénéficié de cours d'anglais auparavant et a rejoint la France sans ses frères et sœurs, c'est un mineur isolé. Enfin, une élève parlant français a rejoint la classe en février (niveau A1 selon *ev@langues*).

En cinquième, je grouperai mes observations sur deux classes. La première classe comprend 26 élèves. Deux élèves ont été ajoutés à la classe au cours de l'année, dont un élève

¹⁴ *Ev@langues* est un test en ligne déterminant le niveau d'anglais langue étrangère des élèves de troisième, selon le CECRL. Il évalue leurs compétences grammaticales, lexicales et leur compréhension orale et écrite.

roumain, n'ayant pas le niveau A1 en français et n'ayant pas fait d'anglais auparavant. La seconde classe comprend 25 élèves, quatre nouveaux élèves ont rejoint la classe entre novembre et janvier. D'abord, une élève éthiopienne qui a déjà fait de l'anglais et semble tendre vers le niveau A1+, supérieur à la moyenne de la classe. Notons que cette élève était totalement allophone à son arrivée. De plus, elle se trouve dans une situation familiale particulière puisqu'elle ne vit qu'avec sa sœur. Un deuxième EANA qui a rejoint la classe ne parle pas français non plus, mais est bilingue arabe-italien. Il semble tendre vers le niveau A2, ce qui est supérieur au niveau moyen de sa classe. En cinquième, douze langues sont représentées en plus du français : arabe, kirundi, géorgien, kabyle, urdu, pidgin, lingala, diakhanké, turc, soninké, portugais et afghan.

Pour préciser le contexte, nous rajouterons que les deux classes de cinquième à l'étude présentent un écart de niveau, bien que leur rythme de progression soit le même. Celle qui connaît le plus de difficultés compte un plus grand nombre d'allophones et de nouveaux arrivants au cours d'année. La seconde classe, elle, présente un nombre significatif d'élèves à BEP – Besoins Éducatifs Particuliers (diagnostiqués médicalement ou non). Ainsi, nous soulignerons dans ce mémoire que l'allophonie n'est pas un BEP isolé, mais agit en relation avec d'autres BEP .

En sixième, une classe participera à cette étude. Tous les élèves comprennent et parlent français. Cependant, la majorité n'utilise pas – ou pas seulement – le français à la maison. Parmi les langues parlées au sein du foyer, nous trouvons des langues du Sénégal (dont le Wolof), le créole, l'espagnol, le tchéchène, le russe, l'arabe, des langues de Belgique, de l'arabe tunisien, de l'arménien, une langue du Maroc et une autre de Tunisie. Plusieurs élèves parlent à la fois français et arabe chez eux. La majorité des élèves utilise le français avec leurs camarades, bien qu'une élève parle russe et que plusieurs communiquent en arabe.

Il s'agit d'une classe que je vois une heure par semaine, en demi-groupe. En effet, depuis novembre, cette heure d'Accompagnement Personnalisé (AP) est utilisée pour préparer au *Spelling Bee Contest*. Pour ce concours d'épellation, les élèves devront savoir épeler et prononcer une liste de mots spécifiques (voir annexe 1). Ainsi, une expérimentation sera menée. Elle portera sur la méthode du *Blobbing*, technique d'apprentissage de la prononciation à partir de sons référence. Grâce à un échantillon de mots donnés, nous verrons si cette stratégie engendre une meilleure maîtrise de la prononciation anglaise.

Pour finir, dans toutes les classes, il est à noter que beaucoup d'élèves ne parlent pas uniquement français à la maison, même des élèves ne suivant pas de cours de FLS. En effet, une analyse statistique montrera que le nombre d'élèves ne parlant que français chez eux est une minorité. Par ailleurs, certains élèves parlant une autre langue en plus du français commettent souvent des erreurs de langue – généralement pas d'erreurs d'accent – et utilisent fréquemment le même vocabulaire. Ce point sera analysé et développé.

1. 2. *Évaluation de la situation actuelle des EANA au niveau national puis local*

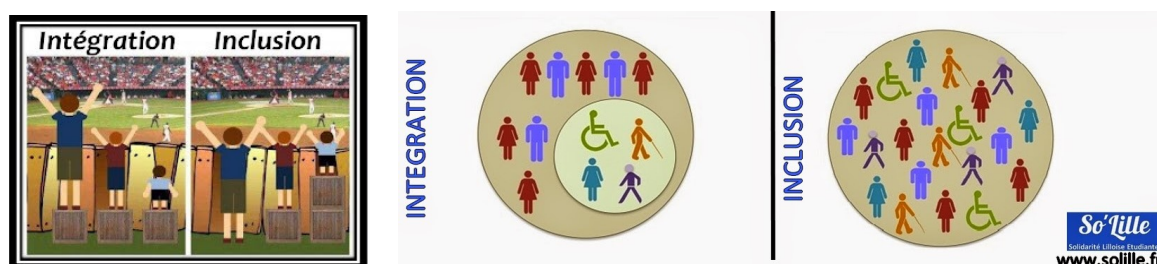
Comment l'Éducation Nationale prend-elle en compte les besoins des élèves allophones ?

1. 2.1 *Échelle nationale – En France*

En 2012 déjà, le gouvernement se penchait sur la situation des EANA :

« La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. »¹⁵

C'est cependant dans la loi de refondation de l'école de la République (loi n°2013-595) du huit juillet 2013 que le gouvernement met l'accent sur *l'inclusion* en milieu scolaire. L'inclusion, et non plus *l'intégration*, devient alors une des missions premières de l'Éducation Nationale. De manière plus visuelle, voici comment cela se manifeste :



[Figure 1] : Schémas présentant la différence entre intégration et inclusion, disponibles à l'adresse : <https://lepole.education/en/pedagogical-culture/63-the-inclusive-school.html?start=1>]

15 Cf. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Scolarisation des élèves. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. Octobre 2012. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> NB : le mot « intégration » n'était pas souligné à l'origine.

Alors que le principe d'intégration laissait les élèves à BEP dans une bulle spécifique sans leur permettre de se mélanger réellement aux autres élèves, l'inclusion donne aux EANA une nouvelle place au sein de l'école. En effet, c'est tout le système scolaire qui s'adapte maintenant à leurs besoins spécifiques, leur permettant de suivre les mêmes cours que les élèves dont la langue maternelle est le français.

Pour ce faire, les EANA sont d'abord pris en charge par le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) qui va évaluer leur parcours scolaire. Par la suite, c'est le CASNAV qui les orientera. Les CASNAV sont des Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Ils accompagnent, forment et conseillent les personnels impliqués dans la scolarisation de ces élèves. Voici un extrait d'Eduscol récapitulant leurs principales missions¹⁶ :

- *« Une mission d'expertise pédagogique qui apporte sa contribution au pilotage, aux organisations et au suivi des dispositifs académiques, ainsi qu'au suivi statistique des EANA [...] ;*
- *Une instance de coopération et de médiation entre les services académiques et départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles ;*
- *Un centre de ressources et de formation pour les personnels, les écoles, les établissements »*

Pour résumer et de manière plus concrète : au sein de l'école, les CASNAV vont d'abord positionner linguistiquement les élèves dans leurs langues maternelles afin de connaître leurs niveaux de compréhension et d'expression orale et écrite. Puis, ils évalueront les élèves en mathématiques, en anglais, et dans la langue de scolarisation (voir annexe 2). C'est également grâce au CASNAV que le futur établissement de l'élève en question saura s'il ou elle a déjà appris une langue étrangère à l'école, a déjà été scolarisé, Non Scolarisé Antérieurement (NSA) ou Peu Scolarisé Antérieurement (PSA) et dans quelle langue. A titre d'exemple, si l'élève ne parle pas français ou n'a pas été scolarisé antérieurement, il sera affecté à un « groupe NSA 12 heures » ou « NSA 6 heures » – selon les résultats des tests

16 Cf. Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). *eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. Septembre 2021. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav>

CASNAV. Il s'agit de douze heures de cours par semaine pendant un an, avec un professeur qui leur fera réviser/apprendre tout le programme de primaire : le cycle 2 et début du cycle 3 du CECRL.

Les cours de NSA s'inscrivent au sein d'une UPE2A : Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants. Il s'agit d'un dispositif favorisant l'inclusion des EANA grâce à l'enseignement de la langue de scolarisation du pays : le français. En pratique, il n'est pas toujours possible de rejoindre des cours de NSA ou de FLS, le nombre d'UPE2A et de places étant insuffisant par rapport à la quantité d'élèves en faisant la demande. De plus, soulignons qu'un élève ne peut pas rester plus de deux ans au sein de l'unité pédagogique ; et ce même si à sa sortie du dispositif l'élève ne dispose pas d'un niveau assez élevé dans la langue de scolarisation pour le rendre assez autonome. Néanmoins, quand l'inclusion par une UPE2A est réalisable et que les deux ans maximum ont suffi à l'élève, cela profite à l'ensemble de l'équipe pédagogique, et non uniquement à l'élève concerné. En effet, au fur et à mesure qu'ils sont inscrits dans le dispositif, les élèves pourront graduellement suivre quelques cours puis tous les cours dans une classe dite *ordinaire* (terminologie *eduscol*). C'est progressivement qu'ils seront donc inclus dans ces classes; le tout en recevant des cours de FLS pour les aider à suivre de la manière la plus autonome possible. Cela leur permettra, *in fine*, de se sentir plus facilement inclus au sein des classes, et à plus large échelle, au sein de la société.

Le gouvernement a également mis en place des services permettant une meilleure continuité pédagogique pour ces élèves. Le Réseau Canopé (ressource de l'Éducation Nationale pour former les enseignants) propose des outils pour mesurer et recenser les compétences des EANA, même s'ils ne parlent pas français. En effet, il est par exemple possible d'utiliser *Passerelle en quinze langues* ou *Passerelle BIS*, publié par le Réseau Canopé. Il s'agit d'ouvrages destinés à faire une évaluation diagnostique du niveau de l'élève en lecture ou compréhension écrite dans sa langue maternelle. *Maths sans paroles*, toujours publié par Canopé, permet grâce à un système similaire d'évaluer les acquis en mathématiques (cycles 2 et 3) des EANA. De tels outils permettent d'avoir une idée des compétences des EANA ne parlant pas du tout français à échelle nationale. Cela permet ainsi

de mieux les orienter et de permettre une continuité pédagogique plus fluide et efficace. Analysons maintenant comment l'inclusion de ces élèves se passe à échelle locale.

1.2.2 Échelle locale – collège échantillon, Rouen

Cette sous-partie a été rédigée suite à un entretien oral mené en février 2022 avec la professeure de FLS du collège où je travaille. Les citations entre guillemets proviennent de l'enregistrement de cet entretien, qui a été conservé par l'auteur de ce mémoire. Par soucis d'anonymat, la professeure en question sera nommée Mme H. Les questions qui lui ont été posées portaient sur les EANA, leur parcours, leur profil et la manière dont se déroulent les cours de FLS et de NSA. La discussion a également permis d'apporter des informations sur l'accueil et l'accompagnement des EANA au sein du collège.

Madame H était enseignante en Lettres avant d'être professeure de FLS. Cela fait maintenant quinze ans qu'elle enseigne cette matière. Elle exerce en UPE2A, à des élèves suivant des cours de FLS pendant 6 ou 12 heures. Ces élèves sont communément appelés « les FLS 6h/12h ». L'enseignante parle également de « classe unique ». C'est à dire qu'elle s'occupe d'élèves de la sixième à la troisième dans la même classe, tous niveaux confondus. Elle explique que les groupes changent au fur et à mesure de l'année, et que le nombre total d'élèves par classe ne peut excéder quinze. Chaque élève a droit à un accompagnement en UPE2A le temps d'une année civile. Avant d'y entrer, les allophones sont accueillis au collège par la principale et une feuille de bienvenue présentée sous forme de liste leur est donnée pour les aider et les guider. Les élèves sont d'abord pris en charge par le CIO, qui va évaluer leur parcours et les diriger ou non vers le CASNAV. Le collège où je travaille dispose d'un CASNAV au sein de l'établissement. C'est donc suite à leur passage par ce centre que les élèves seront positionnés linguistiquement, ainsi qu'au niveau de leur lecture, de leur compréhension, ou du nombre de compétences acquises de cycle 1 et 2. Leur niveau de français est ensuite évalué pour qu'ils soient affectés au « groupe 6h » ou au « groupe 12h ». Concernant le groupe 12h, il s'agit de 12h de cours par semaine portant sur toutes les matières de la primaire. Madame H explique: « *les mathématiques, le français, la découverte du monde ... le programme de primaire. Sauf que cela ne dure qu'un an. Ils sont censés atteindre le cycle 3 en un an seulement ! C'est très très ambitieux. Mais plusieurs y arrivent* ». Ceci soulève une première problématique : en pratique, peut-on envisager que des élèves qui

arrivent avec un certain nombre de difficultés puissent apprendre une version synthétisée du programme de primaire en un an ? La professeure indique que leur niveau « *reste toujours éloigné de ce qu'on attend d'un élève francophone* » au même âge ou dans la même classe. Bien que certains réussissent, il y aura des conséquences au niveau de leur parcours scolaire par la suite. En effet, s'il s'agit d'une version abrégée du programme de cycles 2 et 3, alors des impasses sur certains sujets ou compétences sont nécessairement faites. Ainsi, après avoir été intégrés à une classe dite *ordinaire*, ces lacunes pourraient se faire ressentir et prendre la forme d'obstacles réels.

Madame H a ensuite parlé du profil de ses élèves. Cette année, son « groupe 12h » en compte sept, tandis que son « groupe 6h » en compte huit. En NSA, il y a cette année quinze élèves. Parmi tous les FLS et NSA confondus, il y a douze nationalités différentes, le nombre restant à peu près similaire chaque année. L'enseignante souligne que nous travaillons dans un établissement de REP avec une quantité élevée d'élèves allophones. Pour la majorité, les bases en langue française sont très fragiles, voire inexistantes, à leur arrivée en France métropolitaine. L'enseignante met également en évidence le cas des élèves francophones NSA. Si certains savent à la fois s'exprimer et écrire en français, ils n'ont cependant pas connu d'autres matières – comme les mathématiques par exemple. Au moment de l'entretien, trois élèves sont dans ce cas. Par ailleurs, dans le « groupe FLS 12h », six élèves sur huit sont anciens NSA cette année. Cela signifie que la majorité des élèves de ce groupe n'a été qu'un an à l'école, peu importe leur âge. En FLS, il existe une liste d'attente ; les quatre prochains élèves à rentrer en « FLS 12h » sont aussi des NSA. Lorsque les élèves ont déjà été scolarisés, ils arrivent directement en classe, en suivant des cours de FLS en parallèle pendant un an [voir annexe 3 pour une version imagée et synthétique de ce paragraphe]. Madame H explique également qu'auparavant, il y avait peu de NSA dans l'académie, la première classe ayant ouvert vers 2013. Qu'est ce que cela implique ? Tout d'abord, selon l'expérience de la professeure interrogée, un élève non NSA progresse plus vite. Ceci est notamment dû au fait que ces élèves ont moins de compétences à construire qu'un élève n'ayant jamais été à l'école: ils ont par exemple plus d'habiletés scolaires. Pourtant, les NSA ont deux fois plus de temps. Effectivement, ils disposent de deux ans de prise en charge : un an en FLS et un an en NSA.

Les causes des difficultés des EANA sont diverses. Tout dépend d'abord de leur vécu scolaire. A treize ans, certains sont allés deux ans à l'école, d'autres pas, d'autres cinq. Leur langue maternelle joue aussi un rôle essentiel. S'il s'agit d'une langue très éloignée du français, l'adaptation au système et les apprentissages prennent bien plus de temps. Mais ce que l'enseignante met le plus en exergue, c'est le problème des causes et conséquences psychologiques : « *Dans la prise en charge, ce n'est pas satisfaisant, car le volet psychologique n'est pas pris en charge alors que [nos EANA] sont abîmés par leurs expériences passées* ». Plusieurs de mes élèves ont par exemple quitté leur famille pour venir en France. En troisième, l'un d'eux a quitté ses frères et sœurs ainsi que ses parents. Il vient de Côte d'Ivoire et est placé en Foyer d'Accueil de l'Enfance (FAE). D'autres élèves sont actuellement placés en logement d'urgence, et, à ma connaissance, déjà deux élèves ont reçu une Obligation de Quitter le Territoire Français (OQTF). Ces paramètres sont à prendre en compte avant même de penser à l'enseignement pour les EANA. Autre exemple, une élève subirait des pressions familiales. En effet, ayant quitté le Congo pour arriver en France, la famille semble compter sur sa réussite scolaire. Au cours d'un conseil d'orientation, sa mère peinait à comprendre les difficultés de sa fille malgré l'insistance des professeurs quant à ses efforts. Ceci vient en fait de l'important écart entre le système scolaire congolais et le nôtre. En conséquence, la chute de ses notes a eu des répercussions psychologiques sur sa confiance en elle et a augmenté ses angoisses. Avant d'assister à ce conseil d'orientation, je n'avais pas envisagé que nos EANA puissent subir la pression des parents dans ce sens. J'ai donc adapté ma manière d'enseigner à son cas particulier. Autre situation, un élève NSA de cinquième, accompagné de sa famille, n'a pas communiqué d'adresse au collège car ils sont souvent sans domicile fixe (SDF). Ceci engendre un grand nombre d'absences. Par ailleurs, plus de la moitié des NSA sont des mineurs isolés. Ces données sont à prendre en compte : bien qu'elles aient une conséquence sur le parcours scolaire des élèves, il existe peu de cellules d'aide psychologique spécialisées pour les EANA.

La situation des élèves venant de pays en guerre pose un problème particulier. En effet, l'impact psychologique engendré par les horreurs connues avant d'arriver en France ne facilite pas l'inclusion dans le système éducatif français. De plus, rappelons que ces élèves parlent rarement français. Madame H me donne l'exemple de certains élèves venant de Syrie. Elle explique que chaque profil est différent, même au sein d'une fratrie. Les EANA venant d'un pays en guerre peuvent souffrir de traumatisme. Leurs apprentissages sont alors entravés

par des aspects d'ordre psychologique. « *Ils ont besoin d'atterrir, d'accepter d'être ici, puis ils s'ouvrent et rentrent dans les apprentissages* », confie la professeure lors de l'entretien. Elle ajoute : « *La partie psychologique n'est pas vraiment prise en charge, il y a beaucoup de mineurs non accompagnés qui traversent la méditerranée sur un bateau de fortune après trois ans, donc il leur faut du temps pour pouvoir scolairement fournir du travail, être disponible – avoir l'esprit disponible* ». Ces propos soulèvent un point important : les apprenants sont avant tout élèves. Leur vécu est à prendre en compte pour adapter les enseignements et favoriser leur inclusion. La situation actuelle permet d'illustrer cela. En effet, des millions d'Ukrainiens sont en train de fuir leur pays en guerre. En conséquence, nous accueillons et accueillerons sans doute beaucoup d'enfants (E)ANA ukrainiens dans nos écoles à la rentrée prochaine. La violence des images et vidéos diffusées aux informations reflète la violence psychologique à laquelle sont soumis ces potentiels futurs élèves. En conclusion, ce volet pourrait être envisagé comme une priorité dans l'enseignement.

Concernant la prise en charge des EANA dans l'établissement dans lequel je travaille, les élèves disposent d'aides personnelles. J'ai notamment parlé à Léa, en service civique, qui est volontaire en résidence et assistante en UPE2A. Son travail consiste à aider les élèves pendant les cours d'UPE2A. Tandis qu'un groupe travaille en autonomie, deux travaillent avec des intervenants ou la professeure de FLS. Parfois, Léa vient également apporter une assistance à des EANA en très grande difficulté dans certains de mes cours. C'est également le cas d'Anaïs, assistante pédagogique. Elle vient régulièrement aider quelques EANA dans mes classes de troisièmes (certains n'ayant jamais fait d'anglais ou n'ayant pas encore atteint le cycle 2). Quand une aide humaine peut être apportée, la différence pour l'EANA est flagrante. Prenons l'exemple d'une élève en cinquième, EANA et à BEP, qui n'avait pas dit plus d'un mot depuis septembre. Elle parle le kirundi et un peu de français. Après avoir passé l'heure à répéter trois phrases avec Léa pendant que les autres produisaient un dialogue, elle a réussi à les prononcer et a ainsi pu jouer le dialogue avec les autres. Ce fut sa première intervention en anglais lors d'une séance et j'ai pu mesurer la satisfaction que cette implication a engendré chez elle. Néanmoins, cette aide personnelle n'est pas toujours possible. Ceci est dû au faible nombre de personnels comparé au nombre d'élèves qui aurait besoin d'assistance. Par exemple, Anaïs est partagée entre les services de la vie scolaire et l'UPE2A.

En plus de ces aides humaines, le collège a mis en place un important nombre de dispositifs pour aider enseignants et EANA, tant aujourd'hui que pour le futur. A titre illustratif, il prend part au projet PARLangues (PARcours, Langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues) depuis 2018. Ce projet de recherche « *vise à comprendre quelles ressources potentielles chez les élèves plurilingues peuvent être concrètement appréhendées par les enseignants – et par les élèves eux-mêmes* »¹⁷. Des stages sur site sont proposés aux enseignants volontaires. J'ai participé à l'un d'entre eux, nous en parlerons en deuxième partie de ce mémoire. Par ailleurs, le collège dispose d'un PADLET¹⁸ de contenus pédagogiques pour enseigner aux EANA. Tout professeur peut y contribuer ; on y trouve notamment des imagiers, des informations sur le FLS et les classes de Français Langue Étrangère (FLE), des ressources sur les cycles 2 et 3, des rappels sur les polices d'écriture à préférer, des ressources sur les évaluations et par matière (mathématiques, histoire-géographie, sciences, français, EPS : Éducation Physique et Sportive). Sur la même lignée, afin de favoriser l'insertion professionnelle des EANA dans leur vie future, le collège les prépare au Diplôme d'Étude en Langue Française (DELF) niveaux A1 et A2. Ce diplôme est délivré par le Ministère de l'Éducation Nationale et n'a pas de date de fin de validité. Il permettra aux EANA d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis en langue française, au niveau national et international. En parallèle, les EANA atteignant le cycle 3 passent également le Certificat de Formation Générale (CFG) en troisième. Il s'agit d'un diplôme pouvant être délivré aux élèves FLS n'ayant pas les compétences pour passer le Diplôme National du Brevet (DNB). Ce dernier est évalué par un contrôle continu et une épreuve orale. Les candidats sont évalués sur leurs « *compétences de base [...] en français, mathématiques, vie sociale et professionnelle.* »¹⁹ L'objectif de ce second diplôme est également de favoriser l'insertion professionnelle des EANA après leur scolarité. La professeure de FLS explique que la plupart du temps, les EANA de ce collège réussissent à l'obtenir.

17 Cf. DY LIS. Projet PARLangues | Laboratoire Dynamique du Langage In Situ. *Dylis* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://dylis.univ-rouen.fr/content/projet-parlangues>

18 Un PADLET est un espace collaboratif en ligne permettant de partager différentes ressources.

19 Cf. Le certificat de formation générale. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-certificat-de-formation-generale-10823>

1.3 Les freins à l'enseignement-apprentissage du lexique chez les élèves allophones

Malgré les efforts fournis aux niveaux nationaux, régionaux et au sein d'établissements scolaires, les EANA peuvent éprouver de grandes difficultés en classe. De manière non-exhaustive, nous nous concentrerons sur des obstacles rencontrés au niveau de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en Langue Vivante Étrangère (LVE). Tout d'abord, un des premiers freins à ce domaine de compétences concerne l'allophonie de ce public d'élèves. Ainsi, nous allons ici montrer que l'allophonie pourrait être considérée comme un BEP grâce aux observations que j'ai effectuées depuis la rentrée scolaire de septembre 2021.

Tout d'abord, au niveau de l'apprentissage du vocabulaire, les difficultés de l'apprenant dans chaque compétence dépendent beaucoup de leur langue *d'origine* ou de *référence*. Différencions ces termes : la langue d'origine d'un élève est sa langue maternelle, mais sa langue de référence peut être soit sa langue maternelle, soit la langue avec laquelle il communique au quotidien. Pour la majorité des EANA, elle est différente de la langue de *scolarisation* : le français. Néanmoins, plus la langue d'origine ou de référence est éloignée du français, plus les EANA devront travailler dur pour permettre leur inclusion. Notamment, nombreux sont les élèves ne connaissant pas l'alphabet latin. Par exemple, beaucoup utilisent l'alphabet cyrillique, arménien ou géorgien. De la même manière, un élève de troisième parle une langue indienne où les notions grammaticales sont simplifiées ; il y a moins de nuances. Il est alors difficile pour cet élève de comprendre le principe même des conjugaisons en anglais par exemple. Toujours à titre d'illustration, au niveau phonologique, un élève italo-arabe éprouve de fortes difficultés à effacer son accent italien : les [r] roulés sont omniprésents, les syllabes toniques très accentuées et l'on entend souvent des ajouts de *schwas* [ə] entre chaque groupe de souffle.

Ensuite, la maîtrise du vocabulaire est inégalement répartie au niveau des compétences linguistiques. Par exemple, l'enseignante en FLS explique que si le vocabulaire français est bien maîtrisé, c'est parce que les élèves sont en bain linguistique – sauf chez eux. En effet, puisqu'ils vivent en France, ils entendent quotidiennement du français, et ce en contexte.

Néanmoins, elle ajoute que le vocabulaire est parfois réutilisé dans une situation ne s'y prêtant pas. Elle m'avait également fait part du fait que l'étendue de leur vocabulaire était restreinte. Ceci est notamment dû à trois éléments. D'abord, le vocabulaire enseigné et utilisé est souvent celui du langage courant, puisqu'il s'agit de leur permettre au plus vite de s'inclure au sein d'une classe. Ensuite, les élèves parlent français avec d'autres élèves EANA : la correction grammaticale et l'étendue du vocabulaire français de ces élèves est fragile. Ceci entraîne une certaine stagnation linguistique pour les apprenants. De même, j'ai pu observer à plusieurs reprises (conseils d'orientation, réunions parents/professeurs) que les responsables légaux des EANA parlent souvent peu ou pas français. Selon la professeure de FLS, c'est donc l'enrichissement du vocabulaire qui devient plus compliqué. Elle parle d'une « *marche à franchir* » importante pour passer au niveau supérieur à partir d'un certain stade d'acquisition de la LVE. En dialoguant avec mes élèves de cinquième et de troisième, j'ai pu confirmer cette problématique. Si l'on se fie aux grilles de compétences du CECRL, en français, la maîtrise du vocabulaire et du système phonologique, la souplesse, la cohérence et l'aisance à l'oral sont souvent au niveau C1, voire plus. Pourtant, si l'on prend également en compte l'étendue du vocabulaire, certains élèves anciennement complètement allophones parviennent difficilement à dépasser les niveaux B1 ou B2.

Un autre frein à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais aux EANA résulte des différentes problématiques entourant l'inclusion. Effectivement, les élèves ne sont pas intégrés dans des classes de leurs niveaux, mais de leurs âges. J'ai par exemple dans la même classe de troisième une élève tendant vers le niveau B1, plusieurs en A2 et une majorité en A1 ou A1 non atteint. Même en proposant trois niveaux différents pour chaque exercice et contrôle pour respecter le principe de différenciation, l'important écart de niveaux au sein de la même classe reste épineux. De plus, il est conseillé de différencier en restant dans le même thème pour tous, afin que les élèves ne se sentent pas exclus. Cependant, de nombreux thèmes sont liés à l'âge des élèves, ce qui requiert un certain niveau linguistique : par exemple, lors d'une séquence de troisième sur les stages en entreprises et lettres de motivation, en cohérence avec le stage d'observation réalisé par les élèves durant cette année scolaire. Il est difficile d'adapter un tel thème à des élèves de niveau A1 ou A1 non atteint., voire impossible dans le cas des élèves n'ayant jamais fait d'anglais. Ainsi, intégrer les élèves en ne prenant en compte que leur âge et non leur niveau général en anglais peut les placer en situation d'échec.

Lors de ma rentrée en tant que stagiaire, un collègue avait d'ailleurs qualifié l'inclusion au sein du collège « *[d'outrancière]* ». Plusieurs possibilités s'ouvrent pour favoriser une inclusion plus souple. Par exemple, en permettant aux EANA de suivre des cours d'anglais, d'espagnol, de mathématiques et de lecture entre eux tout en suivant les cours de classes ordinaires en parallèle. Au niveau local, j'ai mis en place un dispositif avec la professeure de FLS pour que des intervenants viennent donner des cours d'anglais de base à mon élève de troisième n'ayant jamais eu de leçons dans cette langue. La citation de mon collègue incluse souligne également le fait que les classes semblent de plus en plus chargées. S'agissant de notre collège échantillon, en REP, la norme impose des effectifs réduits dans chaque classe. Pourtant, entre septembre et mars, dix élèves ont été rajoutés en tout dans mes trois classes, la majorité étant allophone ou anciens NSA. Arrivant à 26 élèves dans une de mes cinquièmes, il nous a fallu rajouter des tables. La prise en compte des besoins spécifiques des EANA est donc plus difficile. Par conséquent, cela joue sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en général, et donc sur celui du vocabulaire.

Sur ce même thème de l'inclusion, concentrons-nous sur la vitesse d'inclusion des EANA au sein des classes. Quand la professeure de FLS me parlait des NSA, elle expliquait qu'ils avaient besoin d'un certain temps avant d'être intégrés en classe ordinaire ; elle explique : « *sinon, trop de choses seraient à découvrir en même temps, il seraient la risée d'une classe, resteraient entre eux avec un français approximatif, des codes différents dans la classe* ». J'ai effectivement fait ce constat, en étant forcée d'intervenir alors que des élèves de troisième se moquaient de l'écriture et de l'accent du même EANA. De plus, quand un allophone a un niveau fragile en français, les cours de langues sont également compliqués. Le collège utilise par exemple un *workbook* pour les classes de cinquième : toutes les consignes et leçons à compléter y sont en français. Il m'est donc difficile de le leur faire utiliser. J'ai rencontré le cas d'un élève en cinquième qui n'a pas encore atteint le niveau A1 en français, mais qui a été intégré en classe ordinaire. Cet élève ne fait plus partie du dispositif UPE2A pour cause d'absentéisme en FLS, et non parce qu'il avait atteint le niveau nécessaire pour étudier au sein d'une classe. Cette même difficulté, liée à la barrière de la langue française, est partagée par une élève « totalement allophone » (terminologie du CASNAV) venant d'Éthiopie.

Pour finir sur la question de l'inclusion, abordons la problématique liée au besoin d'une langue de référence commune entre l'enseignant et l'apprenant. Nombreux sont les

enseignants ayant recours au français comme langue de référence pour traduire, expliquer ou encore approfondir un point grammatical. Toutefois, nous avons constaté que les EANA maîtrisaient peu le français, ce qui demanderait de passer par toutes leurs langues de référence pour les aider. En pratique, c'est une méthode qui ne peut être utilisée. Alors, si un EANA n'a pas un niveau de français assez élevé pour comprendre les moments-clés au sein des séquences, il perd des points de cours indispensables pour pouvoir progresser. Le recours à la langue de scolarisation est donc un outil dont nous ne pouvons pas nous servir efficacement. Néanmoins, puisque son utilisation quotidienne n'est pas préconisée en enseignement des langues, d'autres moyens peuvent être envisagés. En effet, plusieurs techniques ont déjà été validées. A titre d'exemple, utiliser des mimes ou des images pour illustrer les mots concrets a fait ses preuves. Cependant, ce procédé est limité, comme dans les cas des mots abstraits, des expressions idiomatiques ou encore des intraduisibles. Il est alors possible de donner des synonymes ou des définitions en anglais. Pourtant, ce point pose également problème pour deux raisons. Utiliser la LVE pour expliquer un terme anglais requiert que l'élève ait déjà atteint un certain niveau dans cette langue. Néanmoins, le niveau d'anglais de l'élève est difficile à évaluer quand la barrière de la langue empêche de le questionner sur ce qu'il sait déjà. De même, dans mes classes beaucoup d'EANA ont des bases en anglais trop fragiles pour pouvoir passer par l'utilisation de synonymes ou de définitions. La professeure de FLS souligne qu'effectivement, il est plus facile d'enseigner le vocabulaire et les autres matières aux élèves FLS en fin d'année, car ils auront de meilleures bases en français. Le recours à la langue de scolarisation comme langue de référence sera alors possible.

Outre la barrière de la langue, intégrer les EANA aux classes ordinaires nécessite une prise en considération de leurs « langues-culture ». Ce concept a été inventé par W. Humboldt, philosophe et linguiste du XIX^e siècle. L'idée de « langue-culture » prend notamment en compte la relation existante et significative entre la langue et l'histoire culturelle du pays où elle est née. Ces quelques citations résument sa pensée ²⁰:

20 Cf. ZHANG, Guangmin. « langue-culture ». *Art, langage, apprentissage* [en ligne]. (citant HUMBOLDT, Wilhelm, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*) [Consulté le 18 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://arlap.hypotheses.org/10667>

« La langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées »

« Les langues et leur diversité doivent donc être considérées comme une puissance régissant l'histoire de l'humanité »

Ainsi, la langue maternelle d'un EANA sous-entend et définit une certaine façon de voir et de comprendre le monde. Plus l'on apprend de langues, plus notre vision du monde évolue et se complexifie. En effet, chaque langue apporte une coloration particulière à la vision du monde selon sa manière de fonctionner. Par exemple, certaines langues utilisent arbitrairement des genres pour les noms communs, tel est le cas du français ou de l'espagnol. D'autres, comme l'anglais, reprennent des mots singuliers, comme *someone*, par un pluriel (ex : *Someone called today. They left a message.*). C'est encore plus flagrant au niveau des expressions idiomatiques. Alors qu'un français parlerait d'une voix rauque avec l'image d'un *chat dans la gorge*, c'est le son d'une grenouille qui illustre le fait d'être enrôlé en anglais (*to have a frog in your throat*). Il s'agit de différentes manières de percevoir le monde. Chaque langue a été pensée et créée à partir d'une histoire différente, d'une culture propre. Tous ces éléments doivent être pris en considération lors de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire aux EANA. Ils n'ont pas les mêmes références culturelles qu'un élève vivant en France depuis son plus jeune âge. Je proposais par exemple un exercice à un élève venant d'Afrique du Sud. À partir de plusieurs mots de vocabulaire décrivant deux personnages, Superman et un Simpson, il fallait découvrir leur identité. L'élève en question n'a pas trouvé les réponses. Pourtant, elles semblaient évidentes à mes yeux de française. Nous constatons bien que le problème ne venait pas d'un manque de compréhension de la langue anglaise, mais d'une référence culturelle que l'élève n'avait pas, puisqu'elle n'était pas aussi connue dans son pays que dans le nôtre. Dans ce type de cas, l'enseignant doit alors agir en tant que « médiateur culturel ». C'est lui qui va transmettre et expliquer un fait culturel pour aider l'EANA à concevoir, se représenter et s'approprier la culture française ou anglo-saxonne, et ainsi mieux comprendre la langue dudit pays, comme avec l'exemple des expressions idiomatiques.

Le dernier frein à l'enseignement-apprentissage du lexique chez les élèves allophones que nous soulèverons est celui des Besoins Éducatifs Particuliers. Nous avons expliqué en quoi l'allophonie était en elle-même un BEP. Toutefois, cela n'enlève en rien la probabilité pour les EANA d'avoir d'autres Besoins Éducatifs Particuliers, en addition à cette allophonie. Dès mes premiers mois de stage, j'ai pu remarquer qu'un grand nombre d'élèves n'avait pas les codes scolaires ou sociaux. Savoir s'écouter, se respecter, savoir gérer les tours de paroles, ses émotions, ses réactions, ou être autonome en classe n'est pas toujours acquis. Certes, cela existe déjà dans les classes ordinaires ; mais ce phénomène est amplifié dans un établissement classé REP où de nombreux élèves sont anciens NSA. En un an, il est en effet plus ardu de maîtriser autant de gestes scolaires qu'un élève allant à l'école depuis la maternelle. Il en va de même pour tous mes élèves n'ayant pas été scolarisés en cycles 2 et 3. En conséquence, un important nombre d'élèves maîtrise insuffisamment la lecture et l'écriture. J'avais été frappée en septembre que certains de mes cinquièmes aient utilisé vingt minutes pour recopier trois lignes de trace écrite. En fait, j'ai découvert par la suite qu'ils copiaient lettre par lettre, et non mot par mot. Cela supprimant toute unité de sens, le travail de copie s'en trouve allongé. La compréhension n'étant pas mobilisée lors de la copie, cela laisse parfois place à des non-sens dans la trace écrite (voir annexe 4). Il en va de même au niveau de la lecture, nombreux sont les élèves déchiffrant lettre par lettre ou syllabe par syllabe. Ces paramètres sont évidemment à prendre en compte pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais et du vocabulaire. Ainsi, les BEP des élèves sont souvent multiples, mais rarement diagnostiqués médicalement. Voici une liste non exhaustive des problématiques et/ou BEP de mes élèves de 5^{ème} et de 3^{ème}, EANA ou non, classés des plus fréquents aux moins fréquents : manque d'autonomie, réflexes scolaires non-acquis (comme prendre une feuille à l'envers sans s'en rendre compte), problèmes au niveau de la compréhension et de l'expression, grandes difficultés au niveau de la graphie (jusqu'à celle du prénom), gestion des réactions non maîtrisée, dyslexie, lecture et copie non maîtrisées, élèves ayant un Trouble Déficit de l'Attention et de l'Hyperactivité (TDAH), problèmes cognitifs et psychomoteurs, non maîtrise de la lecture, décrochage scolaire et absences importantes (en moyenne 12h par élève au trimestre 2 dans une classe de cinquième), reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), Plans d'Accompagnement Personnalisé (PAP), grandes difficultés de concentration, de gestion des émotions et de gestion dans l'espace, un élève épelle les mots avant de pouvoir les lire (et ce même dans sa langue maternelle), Haut Potentiel Intellectuel (HPI), surdité et

malvoyance, drépanocytose avec hospitalisation, suivi psychiatrique pour combattre des envies suicidaires (suite à une hospitalisation pour tentative de suicide). J'ai pu réaliser cette liste en observant et écoutant mes élèves, ainsi qu'en lisant l'intégralité des fiches CASNAV de mes EANA. J'ai fait le choix de parler des BEP de tous mes élèves confondus, car ils sont tous dans la même classe. En conséquence, il faut être bien conscient des problématiques de chaque élève pour que les BEP des uns n'intensifient pas les BEP des autres. Cependant, les élèves ayant un profil à BEP ne sont pas représentatifs de tous les EANA. La professeure de FLS ajoute d'ailleurs : « *dans leur langue maternelle, ça serait pareil* ». Certains s'intègrent très rapidement aux classes dites ordinaires, mais tous ces paramètres sont à prendre en compte si l'on ne veut pas qu'ils fassent barrage aux apprentissages – dont celui du vocabulaire.

De plus, la situation exceptionnelle de pandémie a également eu des effets néfastes sur nos EANA, qui ne disposent pas toujours d'aide à la maison, de connexion internet ou d'ordinateur. Les difficultés éprouvées par ces élèves avaient d'ailleurs été soulignées sur EDUSCOL :

« L'école à la maison peut être d'une complexité particulière pour beaucoup de familles nouvellement arrivées en France qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent peu la langue française. L'ensemble des équipes pédagogiques sont mobilisées afin [...] d'éviter un retard ou un décrochage scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés »²¹

Nous noterons que cette problématique ne touche pas uniquement les EANA. Il s'agit d'un point commun avec les parents d'enfants non-allophones. Force est de constater que la plupart de mes élèves ne peut pas être épaulée par les responsables légaux, et le suivi des devoirs est très rarement effectué. Nombreux sont les parents parlant peu français ; ils s'en excusent d'ailleurs et disent être conscients de ne pas pouvoir aider leurs enfants pour les devoirs.

21 Cf. Continuité pédagogique pour les élèves allophones. *éduscol* | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. [en ligne]. Disponible à l'adresse: <https://eduscol.education.fr/2022/continuite-pedagogique-pour-les-eleves-allophones>

En conclusion, tous ces constats peuvent être des obstacles à la progression des EANA. En conséquence, ils peuvent être démotivants pour nos allophones – bien que ce ne soit pas souvent le cas. L'apprenant est avant tout élève; chaque événement surgissant dans sa vie d'élève est à mettre en relation avec ses apprentissages et sa vie d'apprenant. Ainsi, tout ce qui a été expliqué dans cette partie est à prendre en considération avant même de penser à des solutions pour favoriser les apprentissages. C'est pour cette raison et pour pouvoir mener mon étude que j'ai tenu à autant développer le contexte dans lequel je travaillais. En effet, les répercussions liées à la pluralité de ces contextes nourrissent un lien indissociable avec l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les EANA.

2. Hypothèses et présentation des expérimentations

2.1. Études et analyses à partir du terrain avant émergence des hypothèses

2.1.1 Analyses de quelques productions d'élèves avant expérimentation

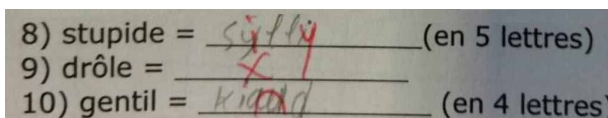
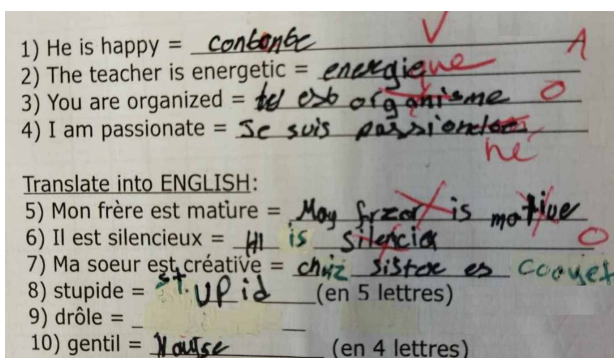
Analysons à présent des productions d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Partir d'observations du terrain nous aidera à mieux comprendre les problématiques liant enseignement-apprentissage du vocabulaire et allophonie. Effectivement, c'est en observant les travaux de mes élèves que j'ai pu affiner ma démarche et développer mes techniques d'enseignement tout au long de l'année.

En production orale générale, les élèves de troisième se situent au niveau « utilisateur élémentaire » du CECRL. Comme en cours de FLS, il est à noter que le vocabulaire connu relève souvent des niveaux A1/A2. L'enrichissement de ce vocabulaire permettrait de franchir la barre du niveau A2. Cependant, pour ce qui est de l'étendue linguistique générale et en se référant aux tableaux descripteurs du CECRL, seuls sept élèves de troisième atteignent le niveau A2 : « peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées », « peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret »²². Néanmoins, soulignons que pour la majeure partie des EANA, la prononciation du vocabulaire est habituellement retenue correctement. Phonétiquement parlant, si l'on lit ou écoute les EANA, le vocabulaire utilisé est

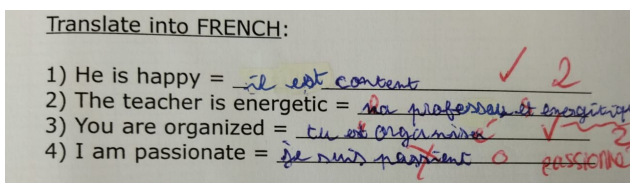
22 Cf. Page 87, « étendue linguistique générale », dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. [en ligne]. Les Éditions Didier. Paris. Publié par le Conseil de l'Europe, 2001. ISBN 2-278-05075-3. Disponible en version électronique à l'adresse: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

reconnaissable et n'empêche pas le message d'être transmis. C'est l'orthographe qui est moins maîtrisée. En troisième par exemple, une élève portugaise parvient à utiliser l'accent GA (General American) de manière fluide et appliquée. Sa prononciation des mots atteint le niveau B1. Pourtant, cette même élève orthographie souvent des mots du quotidien de manière erronée. Ainsi, *mercredi* est toujours orthographié « *Wensday* ». Phonétiquement parlant, la prononciation du mot reste correcte - ce qui rend le message compréhensible. C'est le lien graphie-phonie qui cause le plus de difficultés aux EANA.

A titre d'illustration, analysons quelques réponses d'une évaluation de vocabulaire. Il s'agissait de la première évaluation de l'année en classe de troisième. Elle portait sur les adjectifs de personnalité. A ce moment de l'année, je ne savais pas encore que plusieurs élèves ne parlaient pas français. C'est la raison pour laquelle j'avais choisi d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire par des traductions françaises et anglaises.



Sur ces copies, les mots de vocabulaire sont certes orthographiés de manière erronée, mais ils sont reconnaissables phonétiquement. Ainsi, on devine aisément que *nice* se cache derrière « *nayse* ». La diphtongue [ai] semble être connue par l'élève. A l'oral, le mot serait correctement prononcé et transmis. On retrouve un procédé similaire dans le mot « *cooyet* » qui fait très certainement référence à l'adjectif *quiet*. Sur plusieurs copies d'EANA, *silly* est également reconnaissable en étant orthographié « *syli* », « *sylli* » ou « *sylli* » (d'autres exemples sont disponibles : voir annexe 5).



La reconnaissance phonétique est également possible dans la partie française. Ainsi, on lit bien *passient* pour le quatrième énoncé de cet exercice : les deux « s » de « *passient* » traduisant le son sifflant du [t] dans ce mot. Que ce soit en anglais ou en français, l'orthographe semble causer plus de difficultés que la prononciation.

C'est grâce et suite à ce contrôle que j'ai pris connaissance du nombre d'EANA dans mes classes. La partie amenant à traduire vers le français a reçu le moins de réponses. En observant les propositions de traduction pour cet exercice, j'ai repéré plusieurs non-sens et inventions ; par exemple : « *tu est organisme* » ou « *ma professeur et energitique* ». Cela m'a permis de me questionner sur la langue de référence de mes élèves. Il s'agit de la première évaluation ayant eu un impact sur mes techniques d'enseignement. En effet, je n'ai pas renouvelé ce type d'exercice de traduction par la suite. Les contrôles de vocabulaire sont maintenant des mots à relier à des images ou à des définitions anglaises. Ils peuvent également prendre la forme d'énoncés elliptiques dans lesquels le contexte permet aux élèves de remplir les espaces laissés. Pour ce qui est de l'orthographe, je distribue maintenant des mots-croisés et mot-mêlés pour réviser le vocabulaire chez soi. Enfin, afin de remédier aux non-sens et de manipuler les mots écrits, nous utilisons fréquemment le site *Triptico* depuis janvier. Ce site ludique permet à l'enseignant de créer des phrases dont l'ordre des mots/lettres a été mélangé. C'est à l'élève de retrouver la suite logique de l'énoncé ou du mot pour que la syntaxe soit correcte. Ces quelques apports à mes pratiques d'enseignement ont eu un impact positif sur les productions des EANA au cours de l'année.

En général, les différentes langues de mes élèves n'influent pas sur la compréhension du message à faire passer à l'oral. Sur certains points phonologiques, les EANA éprouvent d'ailleurs les mêmes difficultés que les élèves dont la langue maternelle est le français. C'est le cas de la prononciation du -th et des /h/ aspirés par exemple. Rares sont les élèves qui pensent à placer leur langue entre les dents pour effectuer les fricatives dentales /θ / et /ð/, ou qui aspirent la fricative glottale /h/. Au niveau de la prononciation du son /r/, la plupart des élèves la maîtrisent. Quand ce n'est pas le cas, quelques allophones produisent des sons /r/ roulés, tandis que les francophones prononcent le son /r/ français – /r/ guttural. Les accents indiens et italiens sont les plus prononcés mais n'entravent pas la compréhension. Ainsi, pour la plupart des EANA, répéter un mot de vocabulaire ou une expression entendue ne sera pas problématique. Au contraire, et nous l'expliquerons dans ce mémoire, voir le mot écrit puis devoir le prononcer seul est ce qui empêchera ledit message d'être véhiculé.

Pour finir, intéressons-nous à un exemple de tâche finale. En décembre, les troisième devaient écrire une lettre de motivation afin d'obtenir leur premier stage. La consigne était la suivante : « *Write a cover letter for an internship and try to convince your boss that you are the best candidate. Don't forget to make it clear and organize your ideas. Talk about your experiences and your motivation, as well as your availabilities. Be respectful* ». La copie à laquelle nous nous intéresserons est disponible en annexe 6. Il s'agit du devoir d'une élève allophone turque, qui constituait sa première évaluation non différenciée. Nous ne parlerons pas de la réalisation des différents éléments de la tâche ; mais nous pouvons tout de même noter que l'élève répond à plusieurs critères de la consigne. Si nous portons notre attention sur le vocabulaire, plusieurs paramètres peuvent être analysés. Pour ce qui est du lien graphie-phonie, on remarque à nouveau que l'orthographe pose plus de difficultés que la prononciation. Néanmoins, les mots sont reconnaissables puisque leur écriture se rapproche régulièrement de la manière dont ils se prononcent : « *looking for word to speaking ** » pour *looking forward to speaking*, « *alredy** » pour *already*, « *woud ** » pour *would*. Par ailleurs, il est certain que l'élève en question a appris ses leçons. Ceci se voit par exemple à l'espace blanc laissé après « *myself* » à la première phrase. Nous pouvons donc supposer que l'élève savait qu'il manquait un mot. L'apprentissage n'est donc pas à remettre en cause. Peut-être que la compréhension de la leçon est ce qui résulte en oublis de lettres ou de mots.

Cherchons maintenant à savoir si les langues connues par l'élève, le turc et le français, ont pu avoir un impact sur ce travail. Pour commencer, observons les possibles répercussions de la langue maternelle, le turc. La langue turque n'utilise pas d'articles. Pourtant, l'élève a réussi cette tâche, dans « *a doctor* » par exemple. Par ailleurs, en turc, l'ordre des mots suit un schéma différent du français. Effectivement, le verbe est placé à la fin des phrases simples, après le sujet et l'objet. Pourtant, cela n'a pas semblé poser de difficultés. Les phrases simples suivent bien le modèle sujet-verbe-complément ; en témoignent les phrases suivantes : « *I love cooking* », « *I like heal pepole** », « *I speking turkish** ». Nous pouvons donc supposer que la langue maternelle de l'élève n'a pas eu d'impact sur sa production anglaise. Effectivement, il semblerait plutôt que l'apprentissage du français ait pu aider cette élève à respecter l'ordre des mots. Le français semble d'ailleurs avoir influencé plusieurs passages de cette production. Par exemple, « *letter* » devient « *lettre** » dans la première phrase.

La langue maternelle n'influe donc pas toujours sur l'anglais des élèves. Néanmoins, nous pourrions supposer que la langue de scolarisation de cette élève, le français, est devenue

une de ses langues de référence en plus du turc. Ceci expliquerait les phénomènes relevés et observés dans sa copie. Pour conclure, les langues connues des élèves ont bel et bien un impact sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais, mais ces influences peuvent aussi être positives. En majorité, la principale difficulté relevée est le lien graphie-phonie.

2.1.2 Observation d'un cours de FLS du collègue

J'ai pu assister à deux heures et demi de cours de Français Langue Seconde au sein de l'établissement où je travaille. Cette partie nous permettra notamment de voir comment l'enseignante en FLS enseigne le vocabulaire nouveau aux EANA. Le premier groupe observé comprenait six élèves de tous âges. Le niveau de français variait grandement d'un élève à l'autre. Chacun disposait d'un dossier personnel et avançait à son rythme, en autonomie. Le jour où je suis venue observer, la majorité des élèves ont d'abord travaillé sur le vocabulaire des élections présidentielles. Puisque la professeure ne pouvait traduire chaque expression dans la langue maternelle de chaque élève, elle utilisait des images. Chaque image représentait un énoncé. Au dessus des images, il était écrit « *pour m'informer et choisir un président, je peux :* ». L'élève devait pointer une image du doigt et dire à quoi elle correspondait (par exemple : « *chercher des informations sur internet* »). Au cours suivant, une élève sera chargée de parler des élections présidentielles dans son pays, l'Italie. Ainsi, le lien avec la culture de l'élève n'est pas rompu, et tous peuvent bénéficier d'un enrichissement culturel en utilisant le français comme moyen de transmission.

Un autre moment du cours était consacré au vocabulaire du paysage de campagne. Pareillement, la professeure s'est servi d'une image pour permettre l'accès au sens du vocabulaire à apprendre. Les élèves disposaient d'une photo fléchée à différents endroits et devaient replacer les mots « *église* », « *champs* », « *bois* », « *maisons* », « *bâtiments agricoles* ». Les plus rapides devaient ensuite réfléchir aux différents déterminants possibles devant chaque mot. Puis, des exercices supplémentaires leur étaient attribués, le petit effectif (six élèves) permettant un suivi individuel et personnalisé du parcours et de la progression de chacun.

Dans ces deux exemples, la professeure a donc utilisé un apport visuel pour faciliter l'accès au sens du nouveau vocabulaire. En utilisant des dessins et logos pour le vocabulaire

des élections présidentielles, nul besoin de passer par les langues maternelles. De même, l'utilisation d'une photographie pour le vocabulaire du paysage de campagne a permis aux élèves de comprendre les mots nouveaux sans passer par la traduction. Ces procédés d'enseignement du vocabulaire sont d'ailleurs transposables en anglais. En outre, la deuxième heure d'observation m'a fait découvrir une autre méthode d'accès au sens, faisant le lien, cette fois-ci, avec la langue maternelle de chacun.

La deuxième heure était animée par la professeure de FLS, l'assistante pédagogique, et une assistante en UPE2A en service civique. Le groupe observé comprenait dix élèves, tous âges et niveaux confondus. Plusieurs étaient déjà présents au cours précédent. Trois élèves de ce groupe m'ont comme professeure d'anglais : deux élèves en 5ème et un en 3ème. Ce cours s'est déroulé au Centre de Documentation et d'Information (CDI) du collège. Chaque jeudi, une heure est consacrée à la lecture. Afin de se préparer à la Semaine des Langues, les élèves travaillaient sur le roman d'Alain Serres, illustré par Fred Sochard : *Le livre qui parlait toutes les langues*²³. Ce livre, publié en 2013, a été écrit avec l'aide de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Cet ouvrage de littérature jeunesse raconte une seule et même histoire, le tout rédigé en vingt langues différentes. Chaque page contient un paragraphe en français traduit dans une autre langue, le tout illustré (voir annexe 7). L'ouvrage est accompagné d'un livre-CD où l'on peut écouter l'auteur lire les paragraphes français et dix-neuf interlocuteurs pour les autres langues. En utilisant un procédé similaire, les élèves devaient tous choisir un paragraphe français à traduire dans la langue de leur choix – certains parlant plusieurs langues. Puis, ils devaient sélectionner un second paragraphe français et s'entraîner à le lire. Ainsi, lors de la Semaine des Langues, les élèves de FLS se rendront dans des classes du collège. Chacun lira un passage en français et le traduira dans sa langue maternelle.

En observant ce cours, j'ai pu repérer des stratégies d'expression et de compréhension du vocabulaire. En premier lieu, le plus difficile pour les élèves semblait être la prononciation du français. Pour y remédier, l'assistante pédagogique avait prévu une version spéciale du texte pour simplifier la lecture du vocabulaire nouveau grâce à un code couleur. Par exemple, les lettres muettes étaient coloriées en bleu et les sons vocaliques en orange. Ce système

23 Cf. SERRES, Alain et SOCHARD, Fred. *Le livre qui parlait toutes les langues*. Rue du Monde. 2013. Z'oreilles Du Monde. ISBN: 978-2-35504-271-3.

permettait une première lecture en autonomie. D'autre part, les élèves pouvaient s'aider des images pour faciliter leur compréhension du texte. De la même manière, un élève traduisant en ourdou ne connaissait pas le mot *château*, qui n'était pas illustré. La professeure de FLS a eu recours au visuel en lui montrant une photographie, ce qui a immédiatement facilité la compréhension.

Par ailleurs, pour traduire les passages français, certains élèves ont développé des stratégies liées à leur langue maternelle. Par exemple, plusieurs élèves se basaient sur la ressemblance entre leur langue de référence et le français. C'est le cas d'un de mes élèves, bilingue en italien et arabe, qui ne parle pas du tout français. Il a su traduire l'intégralité des lignes françaises qui lui avaient été attribuées en partant de déductions. Je me suis moi-même prêtée à l'exercice pour essayer de traduire son paragraphe italien en français afin de retrouver les énoncés originaux. Pareillement, plusieurs élèves bilingues (deux langues autres que le français) utilisaient leur langue maternelle commune pour s'entraider. C'est le cas d'une autre élève bilingue en italien et en arabe, qui se servait de l'arabe pour aider son voisin à comprendre son texte français. Le recours à la langue de référence de l'élève est donc à étudier. La langue maternelle peut être une richesse, un élément facilitateur d'accès au sens. C'est notamment pour cette raison que nous nous appuyons sur la langue natale des élèves pour mener à bien la première expérimentation de cette étude.

2. 1. 3 La question de la mémorisation du vocabulaire chez les EANA

a) Vers une mémorisation efficace

Pour permettre la justification des futures hypothèses, et maintenant que l'on connaît les problématiques liées à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les EANA, cette sous-partie s'intéressera à la question de la mémorisation.

Sans réactivations, le cerveau ne peut se rappeler que d'un nombre limité d'informations. Au XIX^e siècle déjà, le philosophe Hermann Ebbinghaus avait analysé la vitesse à laquelle le cerveau oubliait. Si l'on se réfère à sa courbe de l'oubli (voir annexe 8), on remarque par exemple que seuls 44 % de ce que l'on vient d'apprendre est retenu après

une heure. Par conséquent, pour appliquer cela au sujet de ce mémoire, dès lors qu'un nouveau champs lexical est abordé, il faudrait en assurer plusieurs rebrassages dans le temps. Cela permettrait une réactivation du vocabulaire nouveau, de préférence en contexte puisque l'ancrage actionnel favorise la compréhension et donc la mémorisation. Plus le nouveau champ lexical sera réutilisé, plus il aura de chances d'être fixé dans la mémoire à long terme de l'apprenant.

Dans une vidéo sur la mémorisation à long terme, Jean-Luc BERTHIER, spécialiste des neurosciences cognitives de l'apprentissage, détaille ce point. Selon lui, pour permettre l'acquisition d'un nouveau savoir et le placer dans la mémoire à long terme, il est nécessaire d'utiliser la répétition dans les enseignements. Le spécialiste explique que ces rappels se doivent d'être multiples et espacés dans le temps pour pouvoir fonctionner. Il nomme ce principe : « *reprises à rythme expansé* »²⁴. Référons-nous à nouveau à la courbe d'Ebbinghaus (voir annexe 8) en y accolant en vert une courbe de l'oubli « après rappels fréquents ». Pour commencer, les « *reprises à rythme expansé* » doivent être faites de manière rapprochée. Après un certain temps, elles peuvent se faire à des intervalles de plus en plus grands. En effet, on observe que le cerveau finit par retenir l'information efficacement. Les rappels consolident en fait la mémorisation, ce qui fixe l'information dans la mémoire à long terme.

Lors d'un cours sur la mémorisation et les sciences cognitives²⁵, une professeure d'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) avait également insisté sur d'autres points. D'abord, les « pauses mnésiques » ou « pauses réflexives » sont bénéfiques et essentielles entre les répétitions. Elles permettent aux élèves de prendre le temps de réfléchir et de se rappeler, consolidant la fixation active du vocabulaire. De surcroît, la professeure avait également mis en exergue la nécessité de procurer des retours fréquents et proches des activités d'enseignement-apprentissage. Mutualiser ces moyens mnémotechniques facilitera l'accès à la mémoire à long terme. Dès lors, les transposer à l'enseignement du vocabulaire chez les EANA devrait rendre l'apprentissage plus efficace. Ainsi, l'application que nous utiliserons pour mener à bien la première expérimentation de cette étude respecte les stratégies de mémorisation que nous venons de soulever.

24 Cf. vidéo de BERTHIER, Jean-Luc et DESNOS, Mickaël. Les reprises à rythme expansé. *Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives*. [en ligne]. 23 mars 2017. Disponible à l'adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=SQjv7R-Rzs>

25 Cf. DELAPLASSETTE, Stéphanie. *Favoriser la mémorisation avec le numérique*. Formation du semestre 3 du Master MEEF 2 de l'INSPE de Mont-Saint-Aignan, promotion 2020-2022.

b) Mémorisation du vocabulaire et bilinguisme : les bénéfices de l'appui sur la langue de référence

La sous-partie précédente présentait des techniques pour favoriser la mémorisation. Intéressons-nous maintenant au cerveau bilingue. En effet, c'est le cas d'un certain nombre d'EANA. Plusieurs le sont dans des langues autres que le français, puisqu'en arrivant en France ils parlaient déjà deux autres langues. D'autres EANA, eux, arrivent complètement allophones. Ils construisent alors ce bilinguisme en ajoutant le français à leur langue maternelle. Ce point sera détaillé au moment des recueils de données. Pour l'instant, concentrons-nous sur les influences du bilinguisme des EANA sur la mémorisation du vocabulaire en première langue vivante.

En novembre 2021, j'ai participé à un stage sur site intitulé *Approches plurilingues et gestes pédagogiques auprès des EANA*. Małgorzata Jaskuła, l'intervenante, parle quatre langues en plus de sa langue maternelle, le polonais. Cette formatrice est spécialisée en plurilinguisme et en didactique du FLS. Lors de son intervention, elle a notamment souligné les nombreux bénéfices du cerveau bilingue, en déconstruisant plusieurs mythes. Ainsi, elle explique par exemple que chaque langue va permettre de créer des synapses dans le cerveau, agissant sur sa plasticité. Par conséquent, l'apprentissage d'une troisième langue sera facilité pour un enfant déjà bilingue, pour qui les connexions entre neurones auront été multipliées. La chercheuse explique également que les compétences linguistiques des EANA augmentent avec l'acquisition d'autres langues. Ceci est particulièrement intéressant en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Effectivement, il sera alors possible pour un EANA bilingue de puiser des ressources dans les langues déjà connues et de les transférer en langue anglaise. L'intervenante souligne en effet l'interdépendance entre la ou les langues connues et la langue vivante en cours d'acquisition. Sa théorie est vérifiée par les recherches de J. Cummins qui, dans les années 1980, a prouvé l'existence de compétences cognitives et linguistiques communes entre les langues. Ainsi, pour favoriser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais chez un EANA, ce dernier pourrait se servir de ce que la chercheuse nomme « *son propre répertoire verbal* ». Par exemple, l'élève peut comparer le système de graphie et de phonie des mots qu'il connaît déjà dans sa ou ses langues à l'écriture et à la

phonétique de la nouvelle langue. Si ces dernières sont similaires, comme l'italien et le français par exemple, l'élève pourra effectuer des ponts entre elles et développer des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

Afin que l'élève puisse effectuer de tels transferts, il semble alors conseillé de s'appuyer sur sa ou ses langue(s) maternelles ou de référence. Durant son stage sur site, Mme Jaskula conseillait les points suivants :

« s'appuyer sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la 1ère LVE, ou 1ère LVE pour entrer dans la 2e LVE, sans oublier les langues d'origine des élèves »²⁶

Sur le même principe, en cours de FLS et au CDI, les EANA peuvent utiliser des imagiers et des dictionnaires visuels dans leur langue (russe-français par exemple). Cela permet l'appui sur la langue maternelle au sein de l'enseignement-apprentissage du français. Pareillement, j'ai utilisé cette technique lorsqu'un élève allophone est arrivé en cours d'année en cinquième. Ce dernier étant bilingue en arabe et en italien, nous nous sommes alors servis de l'interculturalité au sein de la classe pour l'aider. En effet, son arrivée fut un jour où seuls six élèves étaient présents, pour cause de sortie scolaire. Un élève arabophone avait alors co-animé le cours avec moi afin d'expliquer le fonctionnement du prétérit à l'élève allophone. Si l'EANA a appris un nouveau point d'anglais ce jour, l'élève parlant arabe a lui pu développer ses compétences de médiation. Utiliser la langue maternelle des élèves comme une ressource peut donc être fructueux autant pour l'apprenant que pour celui qui enseigne. Néanmoins, cela n'est pas toujours réalisable. Si je demande souvent aux élèves arabophones de traduire les consignes françaises du *workbook* pour cet EANA, il ne m'est pas possible de le faire pour une autre EANA éthiopienne, car sa langue n'est pas représentée dans la classe. En FLS aussi, la professeure demande régulièrement aux élèves de s'expliquer des points de français dans leurs langues pour vérifier leur compréhension. Lors de notre entretien, elle avait souligné les bénéfices de cette démarche. Quand deux élèves ne sont pas d'accord sur la traduction d'un mot par exemple, elle assiste parfois à des débats dans leurs langues maternelles, amenant à des réflexions linguistiques et lexicales. Pareillement, le ministère de l'Éducation Nationale

26 Cf. Diapositive numéro 28 du stage sur site de JASKULA, Małgorzata. *Approches plurilingues et gestes pédagogiques auprès des élèves nouvellement arrivés*. Stage sur site du 23 novembre 2021, Rouen. Autorisation de partage disponible en annexe 16.

permet l'appui entre la langue maternelle et la langue en cours d'acquisition des EANA pendant les examens tels que le DNB. En effet, dans le bulletin officiel numéro 9 du trois mars 2022, il est écrit :

« À compter de la session d'examens 2022 les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) sont autorisés à utiliser un dictionnaire bilingue aux épreuves de français, d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique de certifications de collège et de lycées. »²⁷

Avant de clore cette sous-partie sur la mémorisation du vocabulaire et le bilinguisme, il faut cependant relever un point important. Pour que les liens et transferts de stratégies entre la première langue et la seconde soient efficaces, la première langue apprise doit être assez développée. Selon le chercheur Jim Cummins, seule une maîtrise suffisante de la langue première permettra à l'élève d'atteindre un bilinguisme qu'il qualifie de « *bénéfique* »²⁸. Sa théorie est expliquée dans un article paru en 1979 intitulé *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Cela expliquerait pourquoi les EANA à qui j'enseigne éprouvent des difficultés en langue. De fait, la plupart arrivent à un jeune âge, ou n'ont pas été scolarisés auparavant. Ceci entraîne des répercussions sur le développement de leur langue première. Par exemple, j'ai demandé à un élève arabophone d'expliquer à un EANA où il devait aller déjeuner. Il cherchait parfois ses mots en arabe, pourtant sa langue natale, et n'a pas pu traduire les mots « *cantine* », « *récréation* » et « *à midi* », qu'il a l'habitude d'utiliser uniquement en français. Par conséquent, les allophones ayant parfois un niveau linguistique fragile dans leur langue maternelle, ceci explique, pour partie, leurs difficultés quant à l'acquisition de la langue anglaise, et plus particulièrement de son vocabulaire. En suivant ce même raisonnement, dans un article intitulé *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des EANA*²⁹, Eduscol conseille de ne pas recommander aux

27 Cf. Bulletin Officiel n°9 du 3 mars 2022. Autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires et de certifications pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France à compter de la session 2022. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*. [en ligne]. Disponible à l'adresse: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo9/MENE2203999N.htm>

28 Cf. CUMMINS, James. *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*. [en ligne]. 1 juin 1979. Vol. 49, n° 2. .Disponible à l'adresse : <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543049002222>

29 Cf. *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire*. [en ligne]. Disponible à l'adresse: <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>

parents des EANA de parler uniquement français à la maison, afin de ne pas perturber la construction et le développement de la langue maternelle de l'enfant.

2. 2. Première hypothèse (expérimentation hors classe)

2.2.1 Premier appui envisagé : Duolingo – Présentation du site et de l'application

Au vu de la situation des EANA, du fonctionnement propre à leur cerveau bilingue en construction et du contexte dans lequel ils étudient, la première hypothèse de cette étude sera axée autour de l'utilisation de Duolingo. Avant d'explicitier ce choix et de détailler l'hypothèse, présentons cette application et les quelques raisons de sa notoriété.

Avec la mondialisation, les technologies de communication ne cessent d'évoluer. De plus en plus d'internautes ont maintenant recours à Internet pour apprendre une nouvelle langue ; et l'intérêt de cet apprentissage se concrétise davantage dans un monde où les échanges entre différents pays du globe sont de plus en plus fluides et possibles. A travers des blogs, chaînes Youtube, cours en ligne, pages web ou jeux en ligne, l'apprentissage d'une nouvelle langue est maintenant accessible à toute personne équipée d'une connexion internet. Depuis le début du XXI^{ème} siècle, les applications destinées à enseigner de nouvelles langues se développent également. Parmi elles, nous pourrions citer Babbel (2007), Memrise (2010), ou même Duolingo (2011). C'est cette dernière plateforme que j'ai choisi de faire découvrir à mes élèves. Duolingo est à la fois une application et un site internet. De plus en plus reconnu, il est utilisé mondialement. En effet, selon un article datant de mai 2021 écrit par Emma Confrère, journaliste pour le Figaro : « *Duolingo est actuellement leader sur le marché de l'apprentissage des langues en ligne et compte plus de 300 millions d'utilisateurs dans le monde.* »³⁰

Si l'application connaît un tel succès, c'est notamment grâce à son fonctionnement attractif. Tout d'abord, elle s'adapte au niveau de l'apprenant. L'enseignement-apprentissage de la langue sélectionnée est donc personnalisé. Dès l'installation, l'utilisateur doit sélectionner son niveau d'anglais approximatif entre « *je connais seulement quelques mots* »,

30 Cf. CONFRERE, Emma. Duolingo dépasse la barre des dix millions de téléchargements en France. *Le Figaro*. [en ligne]. 21 mai 2021. Disponible à l'adresse: <https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/duolingo-depasse-la-barre-des-dix-millions-de-telechargements-en-france-20210521>

« *je peux avoir une conversation simple* » ou « *j'ai un niveau intermédiaire ou avancé* »³¹. Si l'apprenant ne commence pas par un niveau débutant, un test de positionnement est alors proposé. Par ailleurs, puisque le suivi du parcours de l'élève est personnalisé, si ce dernier commet des erreurs récurrentes sur un mot de vocabulaire par exemple, l'algorithme de l'application fera en sorte de faire apparaître le mot en question plusieurs fois dans les exercices, jusqu'à ce qu'il soit acquis.

L'attrait pour l'application provient également de son aspect motivant. Pour commencer, l'apprenant choisit s'il veut pratiquer la langue cinq, dix, quinze ou vingt minutes par jour, et l'objectif choisi est modifiable à tout instant. En donnant la capacité de choisir à l'utilisateur, on lui donne un certain contrôle : c'est lui qui est maître de son apprentissage. La notion de choix est donc stimulante. Par ailleurs, toutes les leçons et exercices sont menés par un professeur fictif : un hibou vert qui explique et encourage – ce qui est particulièrement apprécié par les jeunes publics. Au fur et à mesure de l'avancée de l'apprenant, le hibou s'adapte aux résultats et y réagit. Pour citer quelques phrases encourageantes issues de l'application, on y trouve notamment : « *c'est bien* », « *super !* », « *Je suis fier de toi !* », « *tous solidaires ! En ce moment, tu pratiques ton anglais en même temps que 972 531 personnes* »³². Pour conforter l'apprenant dans sa progression, en plus du professeur-hibou, l'application s'appuie sur des effets sonores. En effet, à chaque bonne réponse, une trompette semble produire un bruit, celui de la réussite.

Le troisième point fort du fonctionnement de Duolingo est son côté ludique – particulièrement adapté au public visé : des collégiens. En effet, la manière dont est menée l'enseignement-apprentissage de l'anglais fait écho à un jeu vidéo. Par exemple, il y a des gemmes à gagner, des paliers à atteindre, des séries à faire chaque jour pour ne pas repartir de zéro, des « flammes » à gagner si l'on s'entraîne chaque jour (sinon, l'apprenant les perd), des challenges récurrents, des sections à débloquent représentées par des châteaux, des « points de contrôle », des « vies » sous forme de cœurs pour pouvoir commencer une nouvelle leçon, ou encore des badges à gagner chaque mois en relevant des défis.

2.2.2 Premier appui envisagé : Duolingo – Explicitation de l'hypothèse

31 Cf. Application Duolingo

32 Cf. Application Duolingo.

L'idée d'inciter les élèves à utiliser Duolingo émergea dès la rentrée 2021. Le premier élément déclencheur fut l'important nombre d'élèves allophones dans mes classes. Si certains ne sont plus en classe de FLS depuis plusieurs années, beaucoup en ont déjà suivi ou viennent de terminer. Je ne voulais pas que la fragilité de la langue française soit un obstacle à leur apprentissage. En outre, certains élèves ne débutaient l'anglais que cette année. Ainsi, utiliser Duolingo paraissait être une solution adaptée. En effet, le site existe en vingt-quatre langues différentes et ne se limite pas à celles parlées en Europe. Cela permettrait aux EANA de pouvoir l'installer dans la langue de leur choix, se servant ainsi de leur langue maternelle comme appui. Effectivement, l'application fonctionne majoritairement sur un principe de traduction.

L'objectif premier de ce choix n'était pas uniquement d'aider les EANA dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, mais dans tous les objectifs linguistiques : phonologie, grammaire et lexique. De surcroît, puisque les niveaux attendus du CECRL en 5^{ème} et 3^{ème} ne sont pour la majorité pas acquis, tous les élèves ont été incités à installer l'application. Ce choix s'explique également par le fait que l'application permet de travailler quatre activités langagières. Concernant l'expression orale, l'élève peut lui même parler en autorisant la plateforme à utiliser le microphone. En compréhension orale, différentes vitesses de prononciation sont proposées afin de s'adapter à tous.

Mise à part la question de la langue d'enseignement, la gratuité de l'application m'a aussi paru stimulante. En REP, un important nombre d'élèves vient de milieux défavorisés – c'est le cas de bien d'EANA. Avoir accès de manière illimitée à un enseignement gratuit semblait alors adapté. De plus, l'application permettant de faire travailler les élèves entre les séances, elle est un outil indispensable pour approfondir et faciliter le travail à la maison quand on ne peut pas être aidé.

Duolingo permet de s'appuyer sur la langue maternelle ou de référence de l'élève pour apprendre la seconde langue vivante, un lien que nous savons être bénéfique grâce aux recherches de Jim Cummins notamment. Par ailleurs, puisque l'application s'adapte au niveau de l'apprenant et à sa vitesse d'apprentissage, la mémorisation est favorisée par les très nombreux rappels qui reviennent tant qu'un mot n'est pas acquis. Pour finir, nous avons évoqué le système de « flammes » et de « vies », qui se perdent si l'élève ne travaille pas régulièrement. C'est une manière ludique de permettre un apprentissage avec « répétitions à

rythme expansé »³³, comme le préconise le spécialiste Jean-Luc BERTHIER. La première hypothèse retenue pour cette étude est donc la suivante : avec l'utilisation de Duolingo, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais serait plus atteignable, puisque la barrière de la langue de scolarité disparaîtrait. L'expérimentation sera menée dans deux classes de cinquième et une classe de troisième. Un premier recueil de données se fera par l'intermédiaire d'un questionnaire (voir annexe 9). Ce dernier interroge principalement les ressentis des élèves et leur progression dans différentes compétences. Il servira également à connaître le pourcentage d'élèves ayant participé, et nous permettra de tirer des statistiques quant aux différentes langues parlées par les élèves chez eux et en classe. Ces données seront présentées sous forme de diagrammes (voir annexe 10) pour permettre une meilleure visibilité de la situation générale.

Afin de collecter des informations sur la bonne acquisition du vocabulaire, quinze élèves de cinquième se sont portés volontaires pour effectuer un contrôle de connaissances sur l'unité intitulée «*travels*» de l'application (voir annexe 11). Tous les élèves en question parlent au moins une langue étrangère chez eux, et le champ lexical du voyage n'a pas été abordé en classe. Disponible en annexe 11, le test est constitué de quatre exercices écrits en OpenDys, une police spécifique pour les élèves dyslexiques. Ainsi, certains BEP et leur impact sur les résultats seront minimisés. Par ailleurs, étant dans l'incapacité de traduire chaque contrôle dans les langues maternelles respectives de mes élèves, l'évaluation ne comporte pas de traductions. Néanmoins, la présentation des exercices est extrêmement fidèle à l'application : des images dont le nom est à retrouver, des mots mélangés à remettre dans l'ordre, des phrases à retrouver malgré des mots intrus et un court exercice de réception orale.

2. 3. Deuxième hypothèse (expérimentation en classe)

2.3.1 Deuxième appui envisagé : la méthode du Blobbing

Nombreux sont les élèves associant l'écriture d'un nouveau mot anglais au système de prononciation de leur langue maternelle. Par exemple, il arrive de manière courante qu'un français n'aspire pas les /h/ anglais, ces derniers étant muets dans notre langue. De la même manière, la fricative [ʃ] est souvent prononcée à la place de l'affriquée [tʃ], puisque les lettres

³³ Cf. vidéo de BERTHIER, Jean-Luc et DESNOS, Mickaël. Les reprises à rythme expansé. *Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives*. [en ligne]. 23 mars 2017. Disponible à l'adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=SQjbv7R-Rzs>

<ch> sont toujours prononcées [ʃ] en français. Ce type d'erreur de prononciation peut se traduire en de grandes différences de sens, comme des confusions entre *shore* et *chore* ou *cheap* et *sheep* par exemple. Les EANA commettent également ce type d'erreurs de prononciation. Néanmoins, les raisons de ces confusions sont plus difficiles à déceler pour les professeurs, puisqu'ils ne parlent pas les langues maternelles de ces élèves. Il est également fréquent qu'un élève ne s'imagine pas qu'un son puisse s'écrire de plusieurs manières, et inversement. Pourtant, nombreuses sont les façons de prononcer une même suite de phonèmes en anglais. Par exemple, la suite de voyelles <ea> correspondra respectivement aux phonèmes /e/, /i:/ et /a:/ dans les mots *death*, *eat* et *heart*. Il est alors conseillé de toujours commencer par présenter un nouveau mot à l'oral avant de dévoiler sa graphie. Dans le cas contraire, l'élève pourrait mémoriser l'écriture avec une prononciation possiblement erronée, car déduite du système phonologique propre à sa langue de référence. En conséquence, si un EANA apprend un mot avec la mauvaise prononciation, il lui sera ardu de le reconnaître lors d'une compréhension orale, ou de se faire comprendre en expression orale. De plus, rappelons que plusieurs allophones utilisent un alphabet différent de l'alphabet latin. Certains élèves utilisent d'ailleurs des langues dont seule une forme oralisée existe. Commencer par la graphie rajouterait donc bien des difficultés et pourrait conduire l'élève à développer de mauvaises stratégies de prononciation. De ce fait, ce n'est qu'après avoir fixé la phonie d'un mot qu'il est souhaitable de présenter sa graphie. Suivant ce principe, la méthode de prononciation que nous expérimenterons met en parallèle l'écrit et l'oral. Ainsi, l'écrit n'est pas présenté seul, ce qui laisserait libre cours à de nombreuses interprétations phonologiques.

La technique que nous utiliserons a été inventée en 2009 par Jenny Léger, formatrice académique à l'INSPE de Normandie Rouen - Le Havre. Elle est présentée sur *Funology*³⁴, le blog de l'enseignante, qui propose des formations en phonologie. Nous ferons référence à la méthode sélectionnée pour cette étude par l'appellation *Blobbing*. Cette approche consiste à utiliser un système de mots-référence, que la formatrice nomme *Anchor Words*, pour améliorer la prononciation anglaise. Des sons-référence seront choisis par rapport à une liste de mots-clés dont la prononciation est acquise par l'élève. Il peut s'agir de mots que l'élève sait déjà prononcer, mais l'on peut également enseigner une liste de mots faciles à apprendre, de niveau « utilisateur élémentaire » du CECRL par exemple. Ainsi, la formatrice propose de partir du champ lexical des couleurs. Une fois leur prononciation maîtrisée,

34 Cf. LÉGER, Jenny. The Big English Blog. *Jenny Léger's FUNOLOGY Blog*. [en ligne]. Disponible à l'adresse: <https://jennyleger.com/fc-funology/>

chaque couleur renverra à un son vocalique de référence. A titre d'illustration, *red* fera allusion au son /e/, *blue* à /u:/, *orange* à /ɔ/, *yellow* à /əʊ/, *brown* à /aʊ/ et ainsi de suite. Pour utiliser cette méthode, l'enseignant aura fabriqué ce que Mme Léger nomme des *blobs*: des cercles de couleurs. En voyant un cercle blanc, les élèves sauront alors qu'il s'agit de la diphtongue /aɪ/ de *white* par exemple. Tous les sons voyelles n'étant pas représentés dans les couleurs de base, le professeur peut utiliser des mots-clés pour le reste. Par exemple, un *blob* illustré d'une chaise représentera le son /eə/ de *chair*, alors qu'un bus renverra au son /ʌ / de *bus* (voir annexe 12).

Pour permettre une meilleure représentation mentale de l'utilisation du *Blobbing*, prenons un cas pratique: imaginons qu'un élève prononce le verbe *to drown* avec la diphtongue /əʊ/. L'enseignant écrira le mot au tableau et placera le *blob* aimanté de couleur marron au dessus du son voyelle. En conséquence, l'élève associera la couleur au son /aʊ/ de *brown* et pourra ainsi accéder à la bonne diphtongue, en lisant /draʊn/. Si l'on préfère utiliser le vidéoprojecteur, cette approche fonctionne également sur traitement de texte (voir annexe 12). En effet, il est possible de superposer les *blobs* aimantés aux mots projetés. Sinon, l'enseignant peut se servir des fonctions *couleur de police* ou de *surlignage* du fichier texte. On pourra notamment écrire : *A big blue house*, ou *odd trees*. En outre, la méthode vise également la maîtrise des accentuations. Pour ce faire, les *blobs* auront deux tailles différentes : le *blob* avec la plus grande circonférence signifiera à l'élève qu'il s'agit d'un accent primaire. Ainsi, l'adjectif *happy* sera présenté aux élèves de la manière suivante : un *blob* noir de grande taille au dessus du premier son vocalique /æ/, et un *blob* rose de petite taille au dessus du second, /ɪ/.

Cette méthode permettrait à l'élève de prononcer un mot correctement sans avoir eu à l'écouter au préalable. De plus, puisque le visuel – les couleurs – font écho à un son, la technique facilite la création d'un lien graphie-phonie, aidant l'élève à construire des ponts entre l'oral et l'écrit. Par conséquent, la seconde hypothèse de cette étude est la suivante: le recours à l'oral et au visuel favoriserait l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones. Pour valider ou invalider ce postulat, le *Blobbing* a été enseigné aux élèves de cinquième et de sixième. En cinquième, le système est utilisé en classe quand l'opportunité se présente, depuis mars. En sixième, je l'utilise chaque semaine depuis février. En effet, les leçons d'Accompagnement Personnalisé (AP) s'y prêtent particulièrement : elles ont pour objectif de préparer au *Spelling Bee Contest*, un concours d'épellation. Une heure toutes les deux semaines, une nouvelle catégorie de la liste de vocabulaire du concours est enseignée

(voir annexe 1). A titre illustratif, l'annexe 12 présente un tableau rempli avec les élèves; ce dernier recense les mots monosyllabiques appris en fonction de leur son.

Afin de valider ou non l'hypothèse annoncée, nous procéderons à un recueil de données. L'expérimentation sera constituée de deux exercices de cinq mots à prononcer. Elle se déroulera comme suit : la première partie permettra de vérifier si l'apprenant produit le bon son vocalique, tandis que la seconde portera plutôt sur la bonne réalisation de l'accent tonique. L'élève recevra donc ces deux listes :

Exercice 1 : 1. Bird 2. Proud 3. Fruit 4. Fame 5. Dream

Exercice 2 : 1. Crazy 2. Hotel 3. Meadow 4. Timetable 5. Pineapple

Les mots choisis sont de difficultés variées. Les lettres soulignées correspondent aux syllabes contenant l'accent primaire, celle qui sera représentée par un *blob* de grande circonférence. Pour permettre un recueil de données, les élèves s'enregistreront en train de lire à voix haute les dix mots sélectionnés. L'expérience sera menée auprès de sixième et de cinquième et permettra l'élaboration de statistiques sous forme de pourcentages. Pour ne pas fausser les résultats, les élèves ne seront pas choisis sur la base du volontariat, mais aléatoirement.

3. Résultats des expérimentations et interprétations des recueils de données

3.1. L'utilisation de Duolingo en général – recueil de données

Suite à la distribution du « questionnaire Duolingo » (voir annexe 9) dans chacune des classes-test, un recueil de données a été établi. Il s'avère que les premières questions n'étaient pas orientées vers l'application à proprement parler, mais vers le profil des élèves sondés. La première partie du mémoire proposait un état des lieux des classes à charge ; cette partie apportera des précisions permettant d'éclairer l'expérience. Par conséquent, l'hétérogénéité des élèves sera d'abord présentée de manière statistique et détaillée. Par la suite, le regroupement des réponses nous permettra d'avoir une vision globale sur le ressenti des

élèves quant à l'utilisation de Duolingo et son impact sur leur parcours d'apprentissage en anglais.

Toutes les informations contenues dans cette partie ont été déduites ou calculées à partir du sondage effectué avant les vacances de décembre 2021. Il ne prend donc en compte que les réponses des élèves qui étaient présents cette semaine-là, et parlant suffisamment français pour comprendre le questionnaire. Chacune des classes interrogées comprenait dix-huit élèves, avec deux à six absents par groupe. En outre, les trois classes ont connu plusieurs nouvelles arrivées au cours de l'année. Souvent, ces élèves sont allophones. Les EANA ayant rejoint l'établissement en décembre et en janvier n'ont donc pas pu répondre au questionnaire. De plus, l'application n'a pas pu leur être installée car ces élèves ne disposent pas de téléphone ou d'ordinateur à la maison.

Dans la première classe de cinquième sondée, il en ressort d'abord que cinq élèves sur dix-huit ne parlent que le français chez eux : l'utilisation unique de la langue de scolarisation à la maison est donc minoritaire au sein de ce premier groupe. En effet, neuf élèves utilisent une langue étrangère en plus du français à la maison³⁵, et quatre élèves ne parlent jamais français chez eux.

Dans la seconde classe de cinquième à l'étude, sept élèves ne parlent que le français chez eux, sept autres utilisent à la fois le français et une langue étrangère, et quatre élèves n'utilisent pas du tout le français comme langue de communication au sein du foyer.

En classe de troisième, trois élèves sur les dix-huit interrogés parlent seulement français chez eux, huit élèves utilisent en plus une langue étrangère, et les quatre derniers communiquent avec une langue étrangère³⁶. Pour permettre un accès visuel simplifié aux données exposées dans cette partie, ces dernières sont disponibles en annexe sous forme de diagrammes (voir annexe 10).

Le sondage permet donc de se rendre compte que seuls 27,7 % des élèves interrogés ne parlent que le français à la maison. Si j'avais remarqué dès septembre que plusieurs élèves ne comprenaient pas le français, le questionnaire a révélé que l'utilisation exclusive de la langue française à la maison n'était pas la norme. En tout, 31,5 % des élèves sondés

35 Dont un élève utilisant deux langues étrangères en plus du français

36 Trois de ces quatre élèves utilisent deux langues étrangères

communiquent strictement par l'intermédiaire d'une langue étrangère chez eux. Cela implique que la langue de scolarisation d'un tiers des élèves interrogés n'est pas utilisée en contexte familial. Par ailleurs, si 44 % combinent une langue étrangère avec le français, ce chiffre est à analyser. En effet, il n'indique pas que ces élèves maîtrisent aussi bien une langue que l'autre. J'ai pu remarquer à plusieurs reprises que le français de ces élèves atteignait souvent plus le niveau B que le niveau C du CECRL. Ceci est notamment dû au contexte d'utilisation de la langue.

C'est en classe de troisième que le sondage a été le plus significatif : 16,67 % des élèves interrogés n'utilisent que le français comme langue de communication à la maison. En d'autres termes, la langue de scolarisation de la majorité des troisièmes n'est pas, ou pas uniquement, leur langue d'usage. En conséquence, recueillir ces données m'a permis de percevoir la nécessité de changer mes pratiques d'enseignement, en limitant au maximum le passage par le français par exemple. En effet, 23 élèves sur 54 ont le français pour langue maternelle. Cela signifie que 42,6% des élèves interrogés sont allophones ou anciens allophones.

Le sondage a donc mis en évidence la diversité culturelle des élèves. Nous pouvons compter 19 langues différentes parmi les trois classes à l'étude, en plus du français. En voici une liste exhaustive : le lingala, l'arabe, le diakhanké, le turc, l'anglais³⁷, le soninké, le portugais, une langue afghane, kabyle, pidgin, dioula, bengali, une langue du Maroc, hindi, une langue du Sénégal, roumain, ourdou, géorgien et pendjabi. Il est fréquent que plusieurs élèves parlent ces langues au sein d'une même classe, et la majorité des élèves a l'arabe pour langue natale.

Sans omettre le multiculturalisme des classes, concentrons-nous maintenant sur les statistiques portant sur l'utilisation de Duolingo, toutes classes confondues. Tout d'abord, 38 élèves sur 54 ont installé l'application pour progresser en anglais. Ce chiffre correspond à 70,4 % des élèves présents le jour du sondage. L'utilisation du numérique pour pratiquer la langue a donc été source de motivation pour les élèves. Parmi ces 38 élèves, six ont installé l'interface dans une autre langue que le français : cela correspond à 15,8 % des élèves utilisant l'application. Lesdits élèves ont installé l'application en roumain, en arabe pour trois élèves,

37 Anglais oralisé, élève non natif.

en anglais et en portugais. Ces six apprenants sont allophones et n'utilisent pas le français à la maison, à l'exception d'une élève, qui l'utilise en plus de sa langue maternelle. Plusieurs allophones ont donc fait le choix d'utiliser leur langue maternelle comme moyen d'apprentissage. Pourtant, quelques apprenants arabophones l'ont installée en français. Cela fait réfléchir sur le poids des langues maternelles et de scolarisation des apprenants. En effet, le français devient parfois la nouvelle langue de référence de l'élève. C'est le cas d'un élève indien en troisième ; parlant trois langues étrangères, il a pourtant décidé d'installer l'application en français.

La majorité des élèves a installé l'application en septembre, huit l'ont fait en octobre, six en novembre, deux en décembre, et deux avant cette année. Les apprenants n'ayant pas souhaité le faire ont donné différentes raisons ; en voici une liste: manque de place au niveau du stockage, de temps, de matériel (téléphone ou ordinateur), d'envie, impossibilité de se connecter à internet, utilisation d'une autre application pour les langues.

Concernant la progression de leurs compétences linguistiques, les élèves ont répondu de manière positive. A la question « *est-ce que Duolingo t'aide à améliorer ta grammaire?* », vingt-huit élèves ont jugé que l'application les aidait et cinq ont coché « oui, beaucoup ». En phonologie, vingt élèves sentent avoir légèrement progressé et douze ont l'impression de s'être beaucoup améliorés. Pour ce qui est du vocabulaire, trente-quatre élèves trouvent qu'ils ont de meilleures compétences. Par ailleurs, à la question « *Est-ce que Duolingo t'aide à t'améliorer ?* », c'est dans la catégorie vocabulaire que les élèves ont le plus coché la réponse « *oui, beaucoup* ».

La majorité des apprenants sondés estiment leurs compétences générales en anglais plus élevées après quelques mois d'utilisation de l'application. L'expérience a également influé favorablement le ressenti des élèves face à leur potentiel et leur capacités. De plus, vingt-quatre élèves sur trente-huit trouvent maintenant la matière plus accessible grâce à Duolingo. Notons tout de même que onze élèves estiment toujours que l'anglais est difficile. En moyenne, les élèves ont jugé avoir progressé d'1,78 points sur 10 en deux mois et demi d'utilisation de la plate-forme. Ce constat peut être une des raisons pour lesquelles l'application a reçu une majorité d'avis positifs (voir annexe 13). Néanmoins, plusieurs élèves ont désinstallé l'application en troisième, jugeant les énoncés trop redondants et basiques.

Nous retiendrons également que trente-deux élèves sur trente-huit ont l'intention

d'utiliser Duolingo pour apprendre une autre langue étrangère dans le futur, certains ont déjà commencé. Une majorité pense s'en servir pour progresser en espagnol, puis en allemand, italien, russe, arabe, albanais et japonais³⁸. Quatre anciens EANA comptent avoir recours à Duolingo pour affiner la maîtrise de leur français. Le recueil de données montre que le ressenti des élèves face à l'application est positif. La prochaine sous-partie permettra donc de savoir comment les impressions des élèves se traduisent au niveau de leurs performances.

3. 2. Résultats de l'expérimentation numéro 1

Afin de mesurer l'efficacité de Duolingo de manière factuelle, nous nous appuyerons sur les résultats d'une évaluation de vocabulaire. Quelques exemples de copies d'élèves sont disponibles en annexe 14. Pour rappel, quinze élèves de cinquième parlant au moins une langue étrangère se sont portés volontaires pour apprendre une catégorie de mots et expressions spécifiques au sein de l'unité « *travels* » de la plateforme. Le champs lexical du voyage n'a pas été abordé en cours d'anglais ; les résultats du test sont donc intrinsèquement liés à l'utilisation de l'application par les élèves. Puisque chaque apprenant progresse à un rythme qui lui est propre, c'est de manière arbitraire que j'ai choisi la première unité « *Travels* » que propose l'application, afin de m'assurer que tous l'aient déjà complétée.

Le premier exercice demandait à l'élève de retrouver trois mots de vocabulaire grâce à trois images. La moyenne pour cet exercice est de 2,36/3. De plus, tous les élèves ont essayé de traduire au moins deux mots. En majorité, « *airport* », « *passport* » et « *ticket* » ont été retenus et correctement orthographiés. Nous retrouvons cependant une copie dont le <c> et le <k> de « *ticket* » sont remplacés par deux <k>, et plusieurs rajoutant un <e> dans « *passport* ». Ces erreurs ne contraignent pas l'accès au sens.

Les exercices montaient graduellement en difficulté. La deuxième activité était donc plus élaborée ; elle consistait à remettre les mots de deux phrases dans le bon ordre. Ceci n'a pas déstabilisé les élèves qui ont obtenu 1,98/2 en moyenne. En effet, un seul élève n'a pas obtenu les deux points mais 1,75 points, puisqu'il a oublié l'article défini « *the* » en écrivant

38 L'élève souhaitant apprendre le japonais a déjà commencé son apprentissage. L'élève désirant apprendre l'albanais ne savait pas que cette langue n'était pas encore disponible.

« *I am at hotel* ». Ce type d'exercice n'a jamais été fait en classe de cinquième ; nous pouvons donc constater que remettre des mots dans l'ordre est devenu habituel grâce à l'application, qui utilise fréquemment cette technique d'apprentissage.

Le troisième exercice intervenait comme complément du second. Cependant, quelques mots intrus s'étaient cette fois glissés dans la suite de mots en désordre. Au sein de l'application, lorsque ce type d'exercice est proposé, l'énoncé à traduire en anglais est donné dans la langue maternelle de l'élève. Puisque cela m'était impossible à reproduire, j'ai accompagné chaque suite de mots par un dessin et une ponctuation pour faciliter la compréhension (voir annexe 11). Pourtant, il s'agit de l'exercice avec le taux de réussite le moins élevé. En effet, les élèves ont obtenu 2,03/3 en moyenne. Nous retrouvons notamment de nombreux non-sens. En voici quelques-uns : « *Are you at the euro at airport ?* », « *Are you euro at the airport ?* », « *Where your morning is New York ?* », « *A sandwich to ticket Canadian* ». Dans ces phrases, les élèves n'ont pas trouvé les mots intrus. Il est difficile de savoir si la consigne a été mal comprise, ou si le vocabulaire n'était pas assez connu pour permettre une élimination des mots en trop. La compréhension du vocabulaire n'était peut-être pas acquise. Sans disposer de la traduction de la phrase à retrouver, les images n'ont pas semblé aider tous les élèves. Par ailleurs, plusieurs prépositions ont été oubliées ou incorrectement positionnées. C'est le cas de « *At are you the airport ?* ». Néanmoins, force est de constater que l'auteur de cette phrase a réussi à identifier l'intrus. Nous pourrions envisager de remédier aux différentes erreurs de cet exercice par l'intermédiaire de *sentence builders*, c'est à dire des grilles d'écriture.

La dernière consigne demandait aux élèves d'écouter le professeur et de retranscrire les phrases comprises. La moyenne pour cet exercice est de 1.66/2. En majorité, les phrases sont bien comprises et comportent des erreurs d'orthographe n'entravant pas la compréhension. Ainsi, « *goes* » est parfois écrit « *gos* » ou « *gose* » et une copie fait apparaître deux <r> dans « *very* ». Au contraire, une copie propose « *boss* » à la place de « *bus* », altérant le sens de la phrase.

En conclusion, la moyenne du contrôle de vocabulaire sur l'unité « *Travels* » est de 8,05/10, avec une note minimale de 6/10 et maximale de 10/10. L'utilisation de Duolingo semble donc effectivement faciliter l'enseignement-apprentissage du vocabulaire anglais chez

les EANA, ce qui validerait notre hypothèse de départ. Cependant, cette dernière supposait que la raison de cette amélioration était le retrait de la barrière de la langue. Pourtant, force est de constater que les raisons de la réussite des élèves peuvent être diverses. En effet, Duolingo utilise constamment le principe de « *répétition à rythme expansé* »³⁹ par exemple. Cela favorise la consolidation du nouveau vocabulaire. Effectivement, le fonctionnement de l'application, expliqué dans la deuxième partie de cette étude, est peut-être la cause du fort taux de réussite constaté. Avec plus de moyens, il aurait été souhaitable de mener une expérience parallèle en proposant par exemple une seconde version du troisième exercice. Ce dernier aurait pu être mis en forme comme sur Duolingo, avec une traduction dans la langue maternelle de l'élève. Nous aurions ensuite comparé les résultats, afin d'analyser l'impact du passage par la langue maternelle sur les réponses. Par ailleurs, avec plus de temps, l'expérience aurait pu être menée sur un plus grand nombre d'apprenants. En effet, elle s'est appuyée sur quinze volontaires : leurs résultats ne sont donc peut-être pas représentatifs de l'utilisation de Duolingo chez tous les EANA. L'effacement de la barrière de la langue n'est donc peut-être pas l'unique source de progression des élèves, mais nous pouvons constater que la manipulation de Duolingo a bien été favorable à l'élaboration d'une nouvelle catégorie de vocabulaire. Nous pourrions donc aller plus loin et envisager d'inciter les allophones à l'installer en français, comme certains élèves ont déjà pensé à le faire. D'ailleurs, dans un guide intitulé *Accompagner les réfugiés et les primo-arrivants vers l'emploi*⁴⁰, l'efficacité de l'application pour l'apprentissage du français est mise en avant. La plate-forme y est proposée pour favoriser l'intégration professionnelle et sociale des personnes immigrées.

3. 3. Résultats de l'expérimentation numéro 2

La seconde expérimentation portait sur la prononciation et l'accentuation du vocabulaire. Disposant de moins de temps pour cette expérience, d'autres pistes permettant un recueil de données plus conséquent seront proposées en fin de partie. Pour une vision plus

39 Cf. vidéo de BERTHIER, Jean-Luc et DESNOS, Mickaël. Les reprises à rythme expansé. *Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives*. [en ligne]. 23 mars 2017. Disponible à l'adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=SQjv7R-Rzs>

40 Cf. GRETA DU VELAY. *Accompagner les réfugiés et les primo-arrivants vers l'emploi*. Page 55. [en ligne]. 2021. Disponible à l'adresse: https://conseilrechercheinnovation.net/sites/default/files/public/inventions/brefe__accompagner_les_refugies_et_les_primo-arrivants_vers_lemploi.pdf

globale des résultats exprimés dans cette partie, un tableau récapitulatif recense les performances des élèves sous forme de notes et pourcentages pour chacun des deux exercices (voir annexe 15). De plus, afin d'éviter le biais de confirmation, vingt élèves de trois classes différentes ont été interrogés arbitrairement, en cinquième et sixième. Ainsi, les apprenants sélectionnés ne sont pas forcément ceux ayant compris le principe du *Blobbing* de la méthode *Funology*. Notons également que plusieurs élèves de sixième et cinquième ont découvert les couleurs cette année, tandis que d'autres les connaissaient depuis la primaire. De plus, la maîtrise de l'anglais varie grandement d'un collégien à l'autre. L'échantillon de réponses est donc plutôt représentatif.

Le premier exercice portait sur la prononciation des sons vocaliques. Pour faciliter la concentration sur un seul et même son, les cinq mots sélectionnés étaient monosyllabiques : *bird*, *proud*, *fruit*, *fame* et *dream*. Pour s'aider, certains ont fait le choix de dire la couleur à voix haute avant de prononcer le mot. Si quelques-uns se sont retrouvés hésitants, ils se sont souvent auto-corrigés par la suite en cas d'erreur. L'élève I par exemple a d'abord proposé /'drem/, puis /'dri:m/. Par ailleurs, plusieurs élèves ont proposé une prononciation avant d'observer la couleur. Je l'ai donc pointée du doigt, ce qui les a fait réfléchir à nouveau pour donner une autre réponse. C'est le cas de l'élève I qui avait d'abord dit /'fi:m/ pour *fame*. J'ai montré la couleur, puis il a chuchoté /'greɪ/ avant de correctement effectuer la diphtongue de /'feɪm/. Les participants ont très bien réalisé cet exercice. En effet, les statistiques montrent que la moyenne est de 4,22/5, ce qui correspond à un taux de réussite de 84,4 %.

Le second exercice était plus approfondi que le premier, puisque l'élève devait se concentrer à la fois sur les sons et l'accentuation des cinq mots à prononcer. La difficulté augmentait de manière graduelle. En effet, les mots contenaient de plus en plus de syllabes. La liste était la suivante: *crazy*, *hotel*, *meadow*, *timetable*, *pineapple*. Dans cet exercice, la plupart des allophones et anciens allophones a réussi à prononcer les sons voyelles grâce aux couleurs. Néanmoins, force est de constater qu'un très léger nombre d'élèves hésitait sur le champs lexical des couleurs. Par exemple, une apprenante pensait que *rouge* se disait *grey*, ce qui a entraîné la production de la diphtongue /eɪ / à la place du phonème /e/. Lors du premier exercice déjà, l'élève I avait prononcé *fame* avec un <i> long, pensant que *gris* se disait *green*. La connaissance exacte des mots-références ou *Anchor words* est donc indispensable à la pratique du système *Funology*. Avant d'appeler les participants, je leur avais demandé s'ils connaissaient bien les couleurs. Néanmoins, leur façon d'interpréter le mot « connaître » peut différer de ce que l'on entend en tant que professeur. Ainsi, peut-être aurait-il fallu s'assurer

de la véritable maîtrise des mots-clés par le biais d'une évaluation de compétences avant l'expérimentation. Nonobstant ces remarques ne concernant que peu d'élèves, la plupart des participants a suffisamment maîtrisé la prononciation des sons voyelle dans ce second exercice.

L'accentuation est ce qui a posé le plus de difficultés. Pourtant, lorsque nous nous concentrons sur un mot isolé lors d'une heure de cours, les allophones réussissent à déduire la place de l'accent primaire à partir de la taille des *blobs* de couleur. Cela laisse donc penser que la quantité de mots, le court temps de réponse et la double tâche ont pu déstabiliser des élèves ayant compris la méthode. Au contraire, plusieurs enregistrements rendent compte de la bonne compréhension du principe. En effet, l'élève H accentue particulièrement fortement les syllabes marquées d'un grand *blob*. Autre exemple, l'élève N se reprend sur le mot *hotel*, d'abord accentué selon le schéma Oo, avant de produire le suivant : oO. D'autre part, si certains se trompent parfois sur le son vocalique, ils respectent l'accentuation, comme l'élève S qui prononce /'mi:dəʊ/. Par ailleurs, j'ai demandé à l'élève T si elle connaissait déjà le mot *meadow* puisqu'elle a fait preuve d'une grande rapidité. Suite à sa réponse négative, j'ai cherché à savoir comment elle l'aurait prononcé sans le *blob* de couleur au-dessus. Elle m'a répondu que sans la technique, elle aurait pensé dire /'mi:dəʊ/. En conclusion, l'exercice a fonctionné pour la plupart des élèves. En effet, les statistiques indiquent un pourcentage de réussite de 73 %, avec trois élèves sur vingt n'ayant pas atteint la moyenne à au moins un exercice.

En conclusion, l'utilisation du système *Funology* de Mme Léger s'est révélé être un succès pour les allophones et anciens allophones. Elle a permis à tous les EANA de partir des mêmes mots-référence que les francophones, au lieu de s'appuyer sur leur langue maternelle. Par ailleurs, force est de constater que la méthode est bénéfique pour la plupart des élèves, et non uniquement pour les EANA. Par exemple, lorsque nous apprenions le vocabulaire des pièces de la maison, une élève dont la langue maternelle est le français avait prononcé *toothpaste* avec le son /æ/ dans la deuxième syllabe. Lorsqu'elle m'a vue chercher le *blob* de couleur grise pour le positionner au dessus de *paste*, elle s'est corrigée avant que le *blob* soit mis au tableau. La seconde hypothèse est donc vérifiée: le recours à l'oral et au visuel favorise effectivement l'apprentissage du vocabulaire chez la plupart des élèves allophones, mais aussi chez les élèves dont la langue maternelle est le français. La formatrice à l'origine de ce système a d'ailleurs utilisé cette technique en lycée et avec des adultes. La méthode s'est

également montrée efficace pour ses élèves étudiant pour le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), et est transposable au premier degré.

Avec plus de temps, l'étude aurait pu être menée à plus grande échelle et dans de meilleures conditions. En effet, quelques élèves ont été enregistrés dans un contexte bruyant dû à la sonnerie et aux camarades rangeant leurs affaires pour sortir de classe. Par ailleurs, nous pourrions imaginer deux autres manières de recueillir des données. En premier lieu, les compétences des élèves peuvent être évaluées sous une forme écrite. La formatrice à l'origine de *Funology* avait par exemple montré qu'il était possible de colorier les mots selon leur son. Pour l'accentuation, elle avait expliqué qu'il suffisait de dessiner un cercle de couleur plus ou moins grand au dessus du mot de vocabulaire donné. Ainsi, une liste de vocabulaire pourrait être distribuée à un échantillon d'élèves pour qu'ils colorient les mots selon leur prononciation. Cela permettrait un temps de réflexion plus élevé et plus adapté au rythme de chacun, le tout dans un environnement calme et sans distractions. Une deuxième option peut également être envisagée. Elle conviendrait davantage aux élèves les plus à l'aise ou à des lycéens par exemple. En effet, pour approfondir, peut-être pourrions-nous donner un texte à lire à voix haute pour travailler la compétence orthoépique grâce au système *Funology*. Nous pourrions imaginer que chaque mot nouveau ou difficile soit colorié de la couleur du son à produire. Les syllabes accentuées, elles, pourraient être en gras. Ceci pourrait aussi être utilisé en compréhension écrite. Ainsi, si l'élève lit le texte coloré seul, son cerveau aura moins de chances de mémoriser une mauvaise prononciation du vocabulaire nouveau.

CONCLUSION

L'ambition de ce mémoire était d'explorer le champ des possibles afin de favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais chez les élèves allophones. En effet, il s'avère que l'allophonie est un Besoin Éducatif Particulier pouvant avoir des répercussions sur le parcours scolaire des apprenants concernés. Ainsi, deux hypothèses ont été proposées. Pour commencer, la première s'appuyait sur l'application Duolingo, dont l'utilisation entraînerait un apprentissage du vocabulaire anglais plus accessible, puisque la barrière de la langue ne serait pas présente. Les statistiques des expériences menées ont permis de valider ce premier postulat, et les ressentis des élèves le confirment également. En effet, la majorité des allophones ayant pris part au test de vocabulaire ont effectivement appris un nouveau champs lexical, celui du voyage. Néanmoins, il aurait été souhaitable de proposer une expérimentation plus orientée vers l'utilisation de la langue maternelle des élèves. Cela aurait permis de s'assurer que la principale source de réussite était indéniablement due au passage par la langue natale. En effet, de nombreux paramètres pourraient avoir contribué aux résultats de l'expérience, notamment le fonctionnement même de l'application. Malgré cela, les recherches ont montré que l'appui sur la langue maternelle ou de référence de l'élève menait effectivement à un apprentissage de la première langue vivante plus fructueux. D'autre part, la seconde hypothèse concernait le recours à l'oral et au visuel pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire anglais, et plus spécifiquement du lien graphie-phonie. L'utilisation de la méthode *Funology* de Jenny Léger a permis de corroborer cette seconde hypothèse. En effet, la plupart des allophones interrogés a réussi la deuxième expérience. Les statistiques témoignent d'ailleurs de la bonne compréhension de la méthode et, par conséquent, de l'acquisition de nouvelles stratégies quant à la compétence orthoépique. Pour approfondir, l'expérience pourrait également être menée en lycée sur des textes colorés selon les sons vocaliques des mots. Cela permettrait d'analyser la portée de cette technique, qui pourrait devenir un réflexe chez nos apprenants.

Ce travail a permis de rendre compte de la pluralité des cultures pouvant être représentées au sein des classes, et de leurs impacts sur le cursus scolaire des EANA. En encourageant le passage par la langue maternelle de l'élève, nous avons montré que la diversité pouvait être un atout dans l'enseignement-apprentissage des langues. Par ailleurs, si au sein de deux cinquièmes, une troisième et une sixième, vingt-six langues sont représentées,

cela correspond à tout autant d'élèves bilingues, voire plurilingues en construction. Ces élèves possèdent donc déjà cette richesse, attestant de leurs capacités à apprendre une nouvelle langue étrangère. Néanmoins, un nombre si important d'élèves ne parlant pas français au sein d'une même classe peut paraître déroutant pour le professeur, qui devient alors « médiateur culturel ». Contrairement à beaucoup d'établissements, l'allophonie n'est pas ici l'exception à la règle : elle concerne la majorité des classes à l'étude. Il relève alors du devoir du professeur d'apprendre à enseigner en se servant de cette interculturalité, représentative de la société. Le recours à la langue de scolarisation n'est pas nécessairement indispensable. Ainsi, l'étude que j'ai menée pourrait être poursuivie en s'intéressant à la place de la langue de scolarisation dans d'autres disciplines. Il pourrait être pertinent de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en Éducation Physique et Sportive (EPS), où la transmission se fait par un tout autre langage, celui du corps.

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

Bibliographie

AUBINEAU, Edwige. *L'inclusion des élèves allophones* [en ligne]. [Consulté le 4 mars 2022]. Education. 2018. ffdumas-02937873f (plateforme DUMAS). Mémoire de Master Meef 1^{er} degré. Université de Lille, Villeneuve-d'Ascq. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02937873/document>

BERTHEAU, Audrey. *La question de l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers en cours d'anglais : quels bénéfices ? Que retenir des pratiques du Royaume-Uni ?* 2018. Mémoire de Master Meef 2nd degré. Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. [en ligne]. Les Éditions Didier. Paris. Publié par le Conseil de l'Europe, 2001. ISBN 2-278-05075-3. Disponible en version électronique à l'adresse: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

CUMMINS, Jim. 2014. « L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? ». Dans *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, par Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo, et Mirose Paia, 41-64. Des sociétés. Rennes: PUR, 2014, ISBN: 978-2-7535-2876-5.

GRETA DU VELAY. *Accompagner les réfugiés et les primo-arrivants vers l'emploi* [en ligne]. 2021. [Consulté le 3 avril 2022]. Disponible à l'adresse: https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/inventions/brefe_-_accompagner_les_refugies_et_les_primo-arrivants_vers_lemploi.pdf

JASKULA, Małgorzata. 2019. « Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Étude comparative des pratiques déclarées des enseignants dans trois collèges européens en France, Italie et Pologne », *Repères DoRiF*, n. 19 – Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, DoRiF Université,

Roma, septembre 2019. [Consulté le 03 janvier 2022]. Disponible à l'adresse : <http://www.dorif.it/reperes/malgorzata-jaskula-quelle-prise-en-compte-des-competences-plurilingues-et-pluriculturelles-des-eleves-allophones-etude-comparative-des-pratiques-declarees-des-enseignants-dans-trois-colleges-europe/>

SERRES, Alain et SOCHARD, Fred. *Le livre qui parlait toutes les langues*. Rue du Monde. 2013. Z'oreilles Du Monde. ISBN: 978-2-35504-271-3.

VIGNER Gérard, « L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2015/3 (N° 179), p. 269-280. DOI : 10.3917/ela.179.0269. URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269.htm>

Sitographie

BERTHIER, Jean-Luc et DESNOS, Mickaël. Les reprises à rythme expansé. *Apprendre et enseigner avec les sciences cognitives*. [en ligne]. 23 mars 2017. [Consulté le 20 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=SQjby7R-Rzs>

CUMMINS, James. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. [en ligne]. 1 juin 1979. Vol. 49, n° 2, p. 222-251. [Consulté le 22 avril 2022]. Disponible à l'adresse : <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543049002222>

CONFRERE, Emma. Duolingo dépasse la barre des dix millions de téléchargements en France. *Le Figaro*. [en ligne]. 21 mai 2021. [Consulté le 4 décembre 2021]. Disponible à l'adresse: <https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/duolingo-depasse-la-barre-des-dix-millions-de-telechargements-en-france-20210521>

KNITTEL, Marie Laurence. Turc : grammaire - Quelques difficultés potentielles du français pour les locuteurs du turc. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. [en ligne]. [Consulté le 19 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://lgidf.cnrs.fr/turc-grammaire>

LÉGER, Jenny. ANCHOR WORDS. *Jenny Léger's FUNOLOGY Blog*. [en ligne]. 25 juillet 2013. [Consulté le 13 mars 2022]. Disponible à l'adresse:

<https://phonologyfun.wordpress.com/anchor-words/>

LÉGER, Jenny. ANCHOR WORDS. *Jenny's British Pronunciation Blog*. [en ligne]. 18 juillet 2013. [Consulté le 20 mars 2022]. Disponible à l'adresse:

<https://britishpronunciation.wordpress.com/anchor-words/>

NOEL, Aline. Scolariser des élèves allophones, entretien avec Catherine Mendonça-Dias - SGEN-CFDT Aquitaine. *Aquitaine* [en ligne]. 27 janvier 2020. [Consulté le 11 novembre 2021]. Disponible à l'adresse : <https://aquitaine.sgen-cfdt.fr/actu/scolariser-des-eleves-allophones-entretien-avec-catherine-mendonca-dias/>

PICOCHÉ, Jacqueline. *Le vocabulaire et son enseignement* [en ligne]. Amiens, 2011. [Consulté le 11 novembre 2021]. Disponible à l'adresse:

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

ROYER, Monique. Qui suis-je? Portrait de Catherine MENDONCA DIAS. Les Cahiers Pédagogiques *Français Langue Seconde*. [en ligne]. [Consulté le 28 janvier 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.francaislangueseconde.fr/accueil/quisuisje/>

VINCENT-DUROUX, Laurence et POUSSARD, Cécile. "L'écrit et la compréhension de l'oral en anglais", *La Clé des Langues* [en ligne]. Janvier 2008. Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029). [Consulté le 23 avril 2022.] Disponible à l'adresse: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/l-ecrit-et-la-comprehension-de-l-oral-en-anglais>

ZHANG, Guangmin. « langue-culture ». *Art, langage, apprentissage* [en ligne]. [Consulté le 18 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://arlap.hypotheses.org/10667>

A propos: Mission. *Duolingo*. [en ligne]. [Consulté le 5 décembre 2021]. Disponible à l'adresse: <https://www.duolingo.com/info>

Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. septembre 2021. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav>

Continuité pédagogique pour les élèves allophones. *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire*. [en ligne]. [Consulté le 1 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://eduscol.education.fr/2022/continuite-pedagogique-pour-les-eleves-allophones>

Dico en ligne Le Robert. *Le Robert*. [en ligne]. [Consulté le 8 novembre 2021]. Disponible à l'adresse: <https://dictionnaire.lerobert.com/>

Dictionary by Merriam-Webster. *Merriam-Webster*. [en ligne]. [Consulté le 29 janvier 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.merriam-webster.com/>

Dictionnaire La langue française. *La langue française*. [en ligne]. [Consulté le 11 novembre 2021]. Disponible à l'adresse: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire>

Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française. *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire*. [en ligne]. [Consulté le 22 avril 2022]. Disponible à l'adresse: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recués_359988.pdf

DYLIS. Projet PARLangues | Laboratoire Dynamique du Langage In Situ. *Dylis* [en ligne]. [Consulté le 15 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://dylis.univ-rouen.fr/content/projet-parlangues>

La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +. *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [en ligne]. [Consulté le 14 janvier 2022]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. février 2021. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Le certificat de formation générale. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 15 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/le-certificat-de-formation-generale-10823>

Principaux instruments, guides et manuels en politiques linguistiques. *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [Consulté le 15 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/main-instruments-guides-and-manuals>

Refonder l'École: L'école inclusive. *Gouvernement.fr* [en ligne]. 7 septembre 2021. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire*. [en ligne]. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse: <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. 2 octobre 2012. [Consulté le 12 novembre 2021]. Disponible à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Articles juridiques du Code de l'Éducation et Bulletins Officiels (BO)

Article 2 - Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. Code de l'Éducation. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse :

https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/JORFARTI000027678102/

Bulletin Officiel n°9 du 3 mars 2022. Autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires et de certifications pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France à compter de la session 2022. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*. [en ligne]. [Consulté le 22 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo9/MENE2203999N.htm>

Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Scolarisation des élèves. *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. octobre 2012. [Consulté le 5 mars 2022]. Disponible à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Formations

BERNARD, Stéphanie. Cours de « Recherche » du Master MEEF 2 de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), Mont-Saint-Aignan, promotion 2020-2022.

DELAPLASSETTE, Stéphanie. *Favoriser la mémorisation avec le numérique*. Formation du semestre 3 du Master MEEF 2 de l'INSPE de Mont-Saint-Aignan, promotion 2020-2022.

LE BIHAN, Guirec. Option « Enseignement de la Langue » de la licence *Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales* en anglais, Mont-Saint-Aignan, promotion 2016-2019.

LEGER, Jenny. Formation du Master MEEF 2 de l'INSPE de Mont-Saint-Aignan, promotion 2020-2022.

Stage sur site

JASKULA, Małgorzata. *Approches plurilingues et gestes pédagogiques auprès des élèves nouvellement arrivés*. Stage sur site du 23 novembre 2021, Rouen.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste de mots à savoir épeler pour le *Spelling Bee Contest*.

Annexe 2 : Exemple de dossier CASNAV.

Annexe 3 : Schéma simplifié de l'inclusion d'un EANA à une classe dite "ordinaire".

Annexe 4 : Exemple de trace écrite d'une élève allophone copiant lettre par lettre.

Annexe 5 : Exemples de productions d'élèves allophones lors d'une évaluation de vocabulaire.

Annexe 6 : Tâche finale – Production écrite d'une élève turque.

Annexe 7 : Extraits de *Le livre qui parlait toutes les langues* d'Alain SERRES.

Annexe 8 : Courbe de l'oubli, ou courbe d'Ebbinghaus avec et sans « rappels fréquents ».

Annexe 9 : Premier recueil de données : Questionnaire Duolingo.

Annexe 10 : Tableaux et diagrammes récapitulant les statistiques obtenues à partir du questionnaire Duolingo.

Annexe 11 : Première expérimentation : test de vocabulaire sur la première unité « Travels » de Duolingo.

Annexe 12 : Funology : exemples d'utilisation des *blobs* avec et sans vidéoprojecteur.

Annexe 13 : Quelques avis d'élèves concernant l'utilisation de l'application Duolingo.

Annexe 14 : Exemples de copies d'élèves – Expérimentation 1.

Annexe 15 : Tableau recensant les résultats de l'expérimentation numéro 2 sous forme de notes et pourcentages.

Annexe 16 : Autorisation de partage d'idées – Mme JASKULA Małgorzata.

Annexe 1 : Liste de mots à savoir épeler pour le Spelling Bee Contest.

SPELLING BEE - VOCABULARY WORKSHEET

DAYS	MONTHS		CELEBRATIONS	SEASONS
Monday	January	July	Christmas	spring
Tuesday	February	August	Thanksgiving	summer
Wednesday	March	September	Halloween	autumn
Thursday	April	October	Easter	winter
Friday	May	November		
Saturday	June	December		
Sunday				

NUMBERS			GREETINGS	ANIMALS	COLOURS
one	eleven	twenty	hello	pet	yellow
two	twelve	thirty	goodbye	cat	orange
three	thirteen	forty	morning	rabbit	blue
four	fourteen	fifty	afternoon	mouse	red
five	fifteen	sixty	evening	dog	white
six	sixteen	seventy	night	bird	green
seven	seventeen	eighty	fine	hamster	brown
eight	eighteen	ninety	please		black
nine	nineteen	hundred	thank you/ thanks		pink
ten			welcome		purple
					grey

FOOD		FAMILY	VERBS		LOCATION
chicken	tea	father	run	write	on
turkey	milk	mother	like	have	in
fish	water	sister	hate	be	under
bacon	cheese	brother	prefer	listen	behind
potato	coffee	uncle	sing	play	between
banana	tomato	aunt	repeat	look	in front of
apple	butter	grandpa/	open	sit	
pear	chocolate	grandfather	close	dance	
pumpkin	candy	granda/	eat	draw	
egg	ice cream	grandmother	drink	swim	
chips	cake				
bread	pizza				

SCHOOL THINGS	COUNTRIES	NATIONALITIES	CLOTHES	WEATHER	PHYSICAL DESCRIPTION
pen	France	French	jeans	sunny	hair
glue stick	England	English	trousers	rainy	eyes
pencil	Wales	Welsh	dress	windy	nose
ruler	Britain	British	shorts	cloudy	shoulders
pencil case	America	American	shoes	snowy	knees
book	Ireland	Irish	socks	cold	toes
rubber	Canada	Canadian	skirt	hot	head
scissors	Australia	Australian	hat	warm	ears
schoolbag	Scotland	Scottish			

Annexe 2: Exemple de dossier CASNAV.

[Par soucis d'anonymat, quelques informations ont été retirées du document original]



II – Évaluation CASNAV



NOM :	Contact :
Prénom :	Adresse temporaire :
Né(e) le : 2006	Sexe :
Arrivée en France : 2019	
Nationalité : Inde	

Langue maternelle : hindi LV1 étudiée : /
Langue de scolarisation : / LV2 étudiée : /

Évaluation effectuée par **Jean-Louis ROPERS-BECKMANN** le : 30/08/2019

Lecture : ne sait pas lire et ne maîtrise pas l'alphabet latin. Il connaît quelques lettres en anglais, mais ne maîtrise pas la construction syllabique.
Écriture/graphie : Copie : très maladroite et difficile à lire
Mathématiques : peut opérer quelques calculs simples en comptant sur ses doigts.
Langues: connaît quelques mots d'anglais, mais pas suffisamment pour communiquer dans cette langue.

FRANÇAIS :

Compréhension orale : Totalemment allophone
Expression orale : Totalemment allophone
Compréhension écrite : Impossible
Expression écrite : Impossible

Positionnement scolaire :

Scolarité antérieure : NSA
Projet(s) de l'élève : Non défini
Autres remarques : sera bientôt logé à , mais son éducatrice ne peut pas encore savoir où.

Préconisation (classe et nombre d'heures de FLS nécessaires) :

NSA

Date de la transmission à l'Inspection Académique :

Visa du CASNAV :

Annexe 3:

Schéma simplifié de l'inclusion d'un EANA à une classe dite "ordinaire".

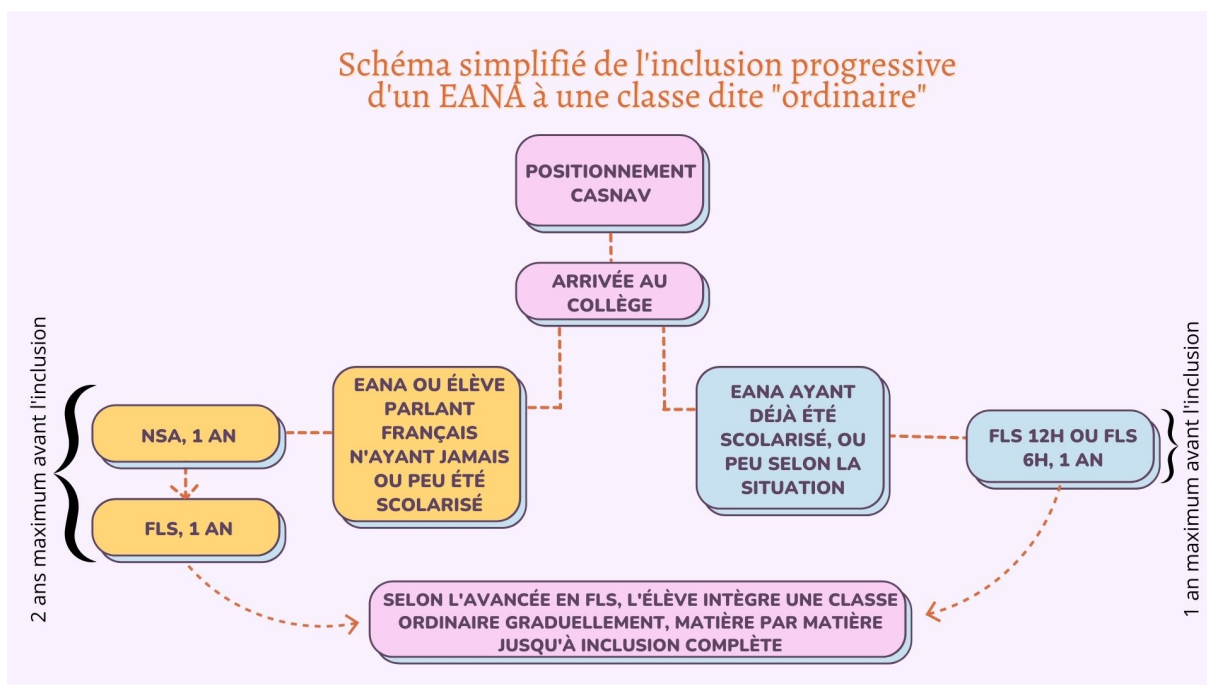
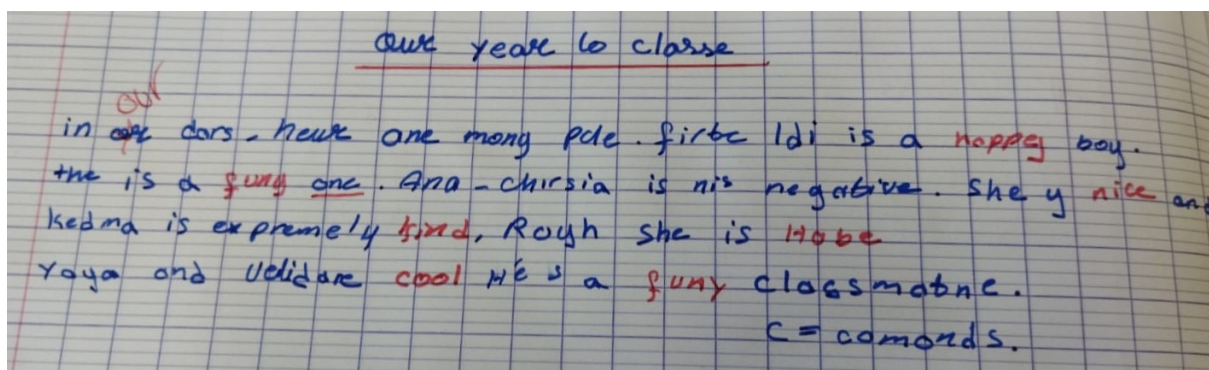


Schéma réalisé sur CANVA par Mélina DAUPHIN,
vérifié par l'enseignante en FLS du lieu de stage.

Annexe 4: Exemple de trace écrite d'une élève allophone copiant lettre par lettre.



Trace écrite d'origine :

Our year 10 class

In our class, there are many pupils. First, Iddy is a happy boy. He is a funny one. Ana-Christina is his neighbour, she's really nice and hard-working. Kedma is extremely kind too, though she is very talkative. Yaya and Walid are cool and quiet. Harpreet is always cheerful and he's a funny classmate.

(= camarade)

Annexe 5 : Exemples de productions d'élèves allophones lors d'une évaluation de vocabulaire.

Translate into FRENCH:

- 1) He is happy = elle très e joyeux
- 2) The teacher is energetic = energetic
- 3) You are organized = Tu es organisée
- 4) I am passionate = Je suis

Translate into ENGLISH:

- 5) Mon frère est mature = my brother mature
- 6) Il est silencieux =
- 7) Ma soeur est créative = my sister creative
- 8) stupide = 0 (en 5 lettres)
- 9) drôle = creative
- 10) gentil = organized (en 4 lettres)

Translate into FRENCH:

- 1) He is happy = il est content
- 2) The teacher is energetic = il est énergique
- 3) You are organized = Tu es organisée
- 4) I am passionate =

Translate into ENGLISH:

- 5) Mon frère est mature = My Brother is mature
- 6) Il est silencieux = He is quite
- 7) Ma soeur est créative = My sister is creative
- 8) stupide = (en 5 lettres)
- 9) drôle = funny
- 10) gentil = syti (en 4 lettres)

Annexe 6 : Tâche finale – Production écrite d'une élève turque.

Class: 3ème5

FINAL TASK – UNIT 2 – My first internship

1. Choose a job: doctor....
2. Write a cover letter for an internship and try to **convince** your boss that you are the best candidate. Don't forget to make it **clear** and **organize** your ideas. Talk about your **experiences** and your **motivation**, as well as your **availabilities**. Be **respectful**.

GOOD LUCK! :)

Monday, December 13th

To whom it may concern ✓

I am ^{writing} ~~wating~~ this ^{letter} ~~lettre~~ to introduce myself to you and to make myself ^{available} ~~available~~ for ^{internship} ~~internship~~ in December.

My ^{name} ~~name~~ is BOUSHRA and I am in year 10.

I ^{speak} ~~speking~~ Turkish and I ~~am~~ love Spanish. ^{healing people}

I would become a doctor because I like ^{heal} ~~heal~~ people.

I ^{have} ~~am~~ ^{take to} ~~already~~ had my diploma. and I love cooking very much. ^{already}

I would love ^{travelling} ~~travelling~~ to New York and CANADA. Thank you very much for your time.

I am looking for ^{forward} ~~word~~ to ^{speking} ~~speking~~ for you.

Best regards ✓

Annexe 7 : Extraits de Le livre qui parlait toutes les langues d’Alain SERRES.⁴¹

Le loup demanda au petit garçon :
 – Quelle heure est-il, grand garçon ?
 Celui-ci répondit sans hésiter :
 – L’heure de manger !

Le loup s’approcha de l’enfant et dit tout bas :
 – Alors le repas peut commencer !



فَسأل الذئب الولد:
 "كم الساعة يا غلام؟"
 فأجاب دون تردد:
 "إنها ساعة تناول الطعام!"

ثم اقترب الذئب من الولد فهمس:
 "يستطيع أن يبدأ تناول الطعام إذن!"

ARABE

[Page 20]

Épuisé d’avoir tant marché,
 le petit garçon sortit de son sac
 une toute petite table,
 une toute petite chaise...

នឿយហត់អស់កម្លាំងពីការធ្វើដំណើរដ៏យូរអង្វែង
 កុមារក៏ហូតចេញពីកាបូប ស្ពាយនូវតុតូចមួយ
 កូនកៅអីតូចមួយ...

KHMER



[Page 16]

Le loup finit par s’endormir au pied de l’arbre,
 épuisé, découragé et terriblement affaibli
 de n’avoir rien mangé de la journée.
 Et quand il se réveilla au milieu de la nuit...

Më në fund ujku rra në gjumë poshtë pemës,
 krejt i raskapitur, i mërzhitur, tejte i pafuqishëm
 sepse s’kishte ngrënë gjithë ditën.
 Dhe kur u zgjua në mes të natës...

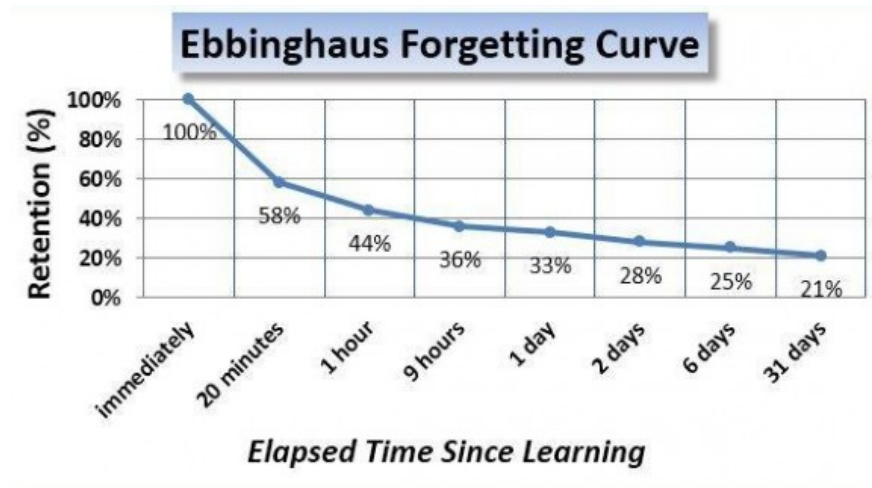
ALBANAIS

[Page 35]

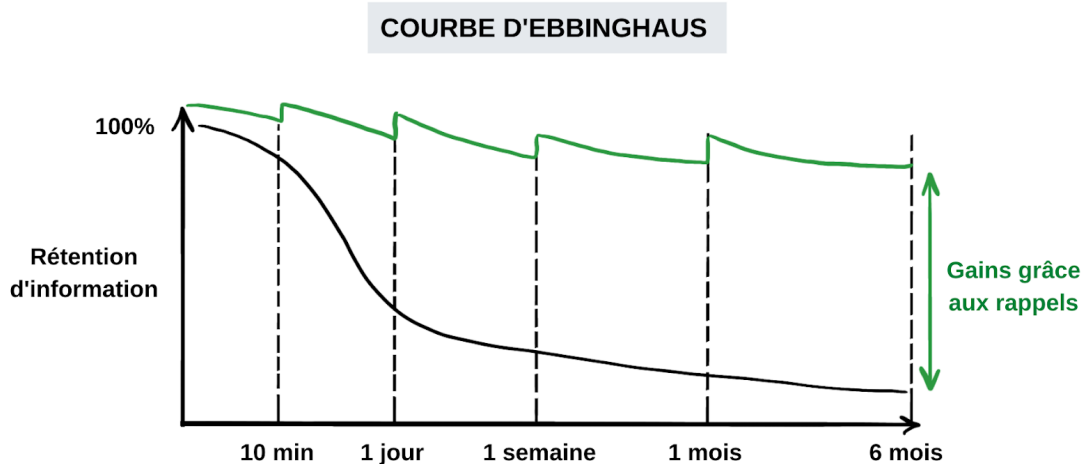
41 Cf. SERRES, Alain et SOCHARD, Fred. *Le livre qui parlait toutes les langues*. Pages 16, 20 et 35. Rue du Monde. 2013. Z’oreilles Du Monde. ISBN: 978-2-35504-271-3.

Annexe 8 :

Courbe de l'oubli, ou courbe d'Ebbinghaus avec et sans « rappels fréquents ».



(Source : La courbe de l'oubli, application pour les formations en sécurité. [en ligne]. [Consulté le 12 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://www.fullmark.fr/fr/news-35-la-courbe-de-l-oubli.html>)



(Source : CAVÉ, Simon. Courbe d'Ebbinghaus : Comment mieux mémoriser ce que l'on apprend? [en ligne]. février 2020. [Consulté le 2 avril 2022]. Disponible à l'adresse: <https://everlaab.com/courbe-debbinghaus/>)

Annexe 9: Premier recueil de données : Questionnaire Duolingo.

Questionnaire sur DUOLINGO



- Combien** de langues parles-tu ?
- Quelle(s) langue(s)** parles-tu à la maison ?
- Est-ce que le **français** est ta **première langue/langue maternelle** ?
- Depuis quand** apprends-tu l'**anglais** ?

Lis les questions et entoure les réponses correspondantes

1. As-tu installé DUOLINGO?

Oui / Non

Si non, pourquoi ? Je n'avais pas envie / Je n'ai pas internet / autre :

Si oui, DANS QUELLE LANGUE l'as tu installé ?

2. Quand as-tu installé DUOLINGO?

→ Septembre / Octobre / Novembre

3. A quelle fréquence utilises-tu Duolingo?

→ Tous les jours / plusieurs fois par semaine / Une fois par semaine / Une fois toutes les deux semaines/ une fois par mois

4. Comment utilises-tu Duolingo ?

Seul(e) / Seul(e) ou avec mes parents ou quelqu'un de ma famille / toujours avec mes parents ou quelqu'un de ma famille

5. Combien de temps restes-tu sur Duolingo en semaine ?

0 minutes / 5 minutes / 10 minutes /15 minutes /20 minutes/ 30 minutes ou plus

6. Combien de temps restes-tu sur Duolingo le weekend ?

0 minutes / 5 minutes / 10 minutes /15 minutes /20 minutes/ 30 minutes ou plus

7. Est-ce que Duolingo t'aide à améliorer ton vocabulaire ?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup

8. Est-ce que Duolingo t'aide à améliorer ta grammaire?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup

9. Est-ce que Duolingo t'aide à améliorer ta prononciation?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup

10. Est-ce que Duolingo t'as aidé(e) à progresser en anglais ?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup

11. Depuis que tu utilises Duolingo, est-ce que l'anglais te paraît un petit peu plus facile ?

Oui / non

12. Est-ce que tu aimes utiliser Duolingo ?

Oui / non

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

.....
.....
.....

14. Est-ce que tu connaissais Duolingo avant ?

Oui / non

15. Quel était ton niveau d'anglais selon toi AVANT de commencer Duolingo ?

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

(1 = niveau faible, 10 = excellent niveau)

16. Quel est ton niveau d'anglais (selon toi) maintenant?

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

(1 = niveau faible, 10 = excellent niveau)

17. Vas-tu ou penses-tu utiliser Duolingo pour t'améliorer dans une autre langue ?

(exemple : français, allemand, espagnol, italien)

Oui / non

Si oui, pour quelle(s) langue(s)?

THANK YOU !

Annexe 10 : Tableaux et diagrammes récapitulant les statistiques obtenues à partir du questionnaire Duolingo.

Langues parlées à la maison

Toutes classes confondues sondées

		Pourcentage
Français	15	27.78%
Autres langues	15	27.78%
Français et une autre langue	24	44.44%
Deux langues maternelles étrangères	2	3.70%
Total de sondés	54	100.00%

Pas de français, ou en complément d'une autre langue	41	75.93%
--	----	---------------

Première classe de 5ème

		Pourcentage
Français	5	27.78%
Autres langues	4	22.22%
Français et une autre langue	9	50.00%
Total	18	100.00%

Pas de français, ou en complément d'une autre langue	13	72.22%
--	----	---------------

Deuxième classe de 5ème

		Pourcentage
Français	7	38.89%
Autres langues	4	22.22%
Français et une autre langue	7	38.89%
Total	18	100.00%

Pas de français, ou en complément d'une autre langue	11	61.11%
--	----	---------------

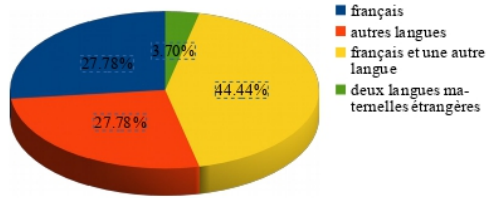
3ème

		Pourcentage
Français	3	16.67%
Autres langues	4	22.22%
Français et une autre langue	8	44.44%
Deux langues maternelles étrangères	3	16.67%
Total	18	100.00%

Pas de français, ou en complément d'une autre langue	15	83.33%
--	----	---------------

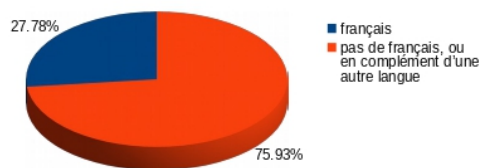
Langues parlées à la maison

(toutes classes confondues)



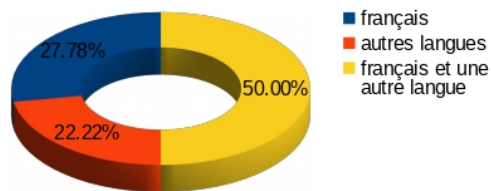
Langues parlées à la maison

Version simplifiée



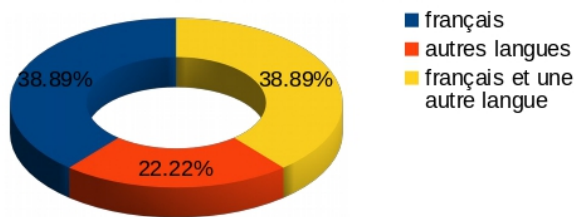
Langues parlées à la maison

Première classe de 5ème



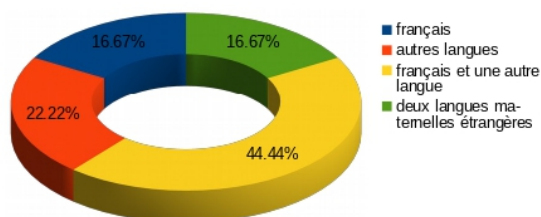
Langues parlées à la maison

Deuxième classe de 5ème



Langues parlées à la maison

Classe de 3ème



Annexe 11 : Première expérimentation : test de vocabulaire sur la première unité « Travels » de Duolingo.

Duolingo - test: "travels"



1. Write the correct word under each picture:



2. Write correct sentences using the jumbled words:

1

taxi where the ? is

2

hotel I at am the

3. Be careful! Now there are more words than necessary:

3

the euro ? you airport at are



4

bag is Where morning your ? New York



5

ticket canadian a to Canada sandwich please

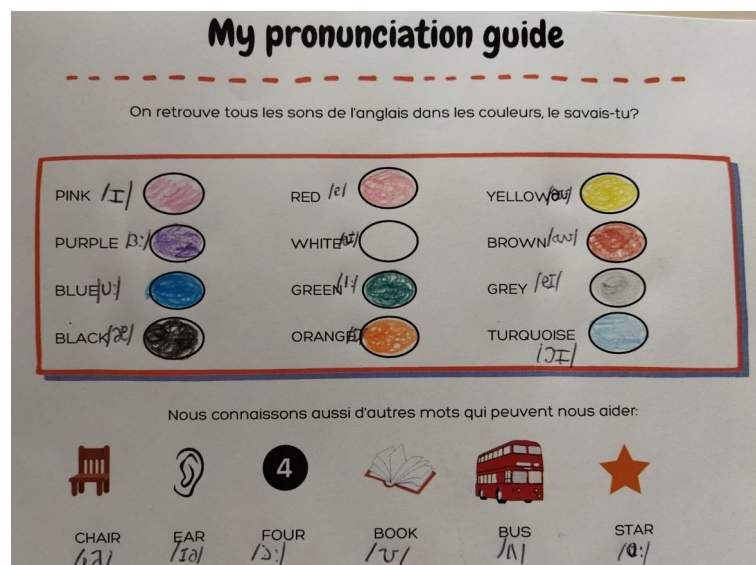
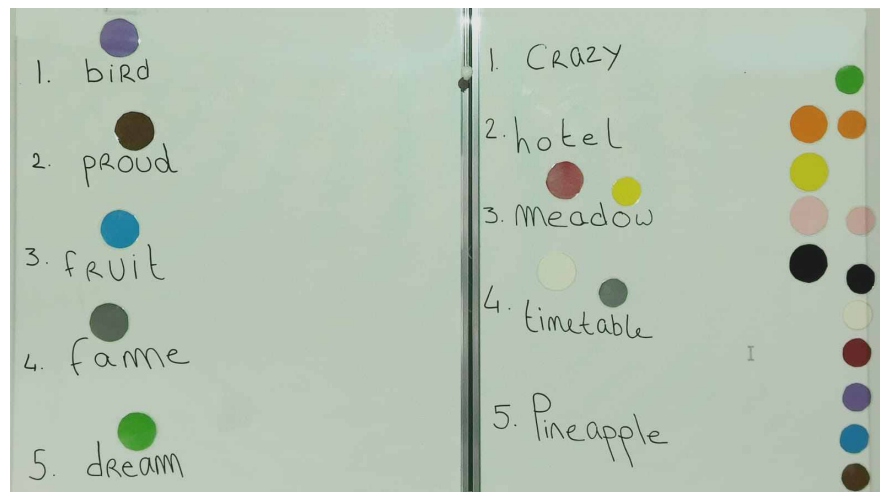
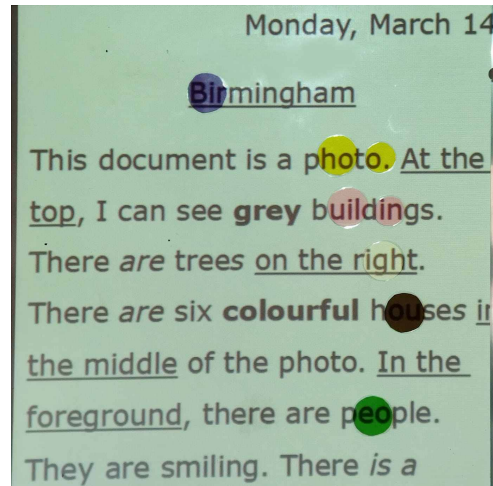


4. Listen to your teacher and write what you hear:












1. _____


















2. _____

Annexe 12 : Funology : exemples d'utilisation des blobs avec et sans vidéoprojecteur.



Guide créé à partir du *Pronunciation guide* de Mlle Méricoux Léa, stagiaire, qui s'est elle-même inspirée de celui de Mme Jenny Léger

										
/d/	/u:/	/aɪ/	/æ/	/eɪ/	/aʊ/	/ɜ:/	/əʊ/	/i:/	/e/	/ɪ/
dog on	Jone two blue	five night fine white like write	cat black apple have	May eight grey cake hate play Wales	mouse brown	bird purple	close	three please green tea cheese eat	ten pet red egg bread pen Welsh	six pink fish chips milk sing drink swim sit in

																
/eə/	/ɔ:/	/ʊ/	/ɪ/	/ɜ:/	/aɪ/	/ɒ/	/ɔ:/	/eɪ/	/aʊ/	/ɜ:/	/əʊ/	/i:/	/e/	/ɪ/	/ɜ:/	/aɪ/
pear four brown	four brown	book book	run run	air air	March March	dog on	June two blue	cat black apple have	May eight grey cake hate play Wales	mouse brown	bird purple	three please green tea cheese eat	ten pet red egg bread pen Welsh	six pink fish chips milk sing drink swim sit in	close fish night fine white like white	five night fine white like white

















															
/eə/	/ɔ:/	/ʊ/	/ɪ/	/ɜ:/	/aɪ/	/ɒ/	/ɔ:/	/eɪ/	/aʊ/	/ɜ:/	/əʊ/	/i:/	/e/	/ɪ/	/ɜ:/
pear four brown	four brown	book book	run run	air air	March March	dog on	June two blue	cat black apple have	May eight grey cake hate play Wales	mouse brown	bird purple	three please green tea cheese eat	ten pet red egg bread pen Welsh	six pink fish chips milk sing drink swim sit in	close fish night fine white like white

Tableau recensant les mots monosyllabiques du *Spelling Bee Contest* selon leur son, représentation dans deux cahiers d'élèves.

Annexe 13: Quelques avis d'élèves concernant l'utilisation de l'application Duolingo.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

J'aime Duolingo car ça m'aide à apprendre l'anglais et de me progresser.

avis : C'est bien et ça aide à apprendre des choses beaucoup de chose.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

J'aime beaucoup Duolingo car ça enrichie mon vocabulaire anglais et ça m'aide à améliorer mon accent, ce que j'aime, c'est qu'ils rendent l'anglais facile.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

J'aime utiliser Duolingo car on apprend la prononciation et à noter des phrases en anglais.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

Oui parce que je parle ~~anglais~~ à tout petit peu anglais.

J'aime bien Duolingo. Ça m'aide beaucoup.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

Je pense que Duolingo c'est très bien pour qui parle pas anglais et pour ceux qui aiment.

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

J'aime bien mais j'oublie vite.

avis : J'aime bien cette application car tu peut découvrir plusieurs langues et les apprendre.

Duolingo, s'adapte à notre capacité et c'est génial. En plus j'ai plein de couronne ! M

9. Est-ce que Duolingo t'aide à améliorer ta prononciation ?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup


10. Est-ce que Duolingo t'as aidé(e) à progresser en anglais ?

Non, pas du tout / Oui, un petit peu / Oui, beaucoup

11. Depuis que tu utilises Duolingo, est-ce que l'anglais te paraît un petit peu plus facile ?

Oui / non non beaucoup !

12. Est-ce que tu aimes utiliser Duolingo ?

Oui / non non best application ! 

13. Que penses-tu de Duolingo ? Pourquoi tu aimes, ou pourquoi tu n'aimes pas ? Donne ton avis :

J'aime car ça m'aide pour m'améliorer en anglais et c'est une bonne forme de jeu.

Annexe 14: Exemples de copies d'élèves – Expérimentation 1.

Duolingo - test: "travels"



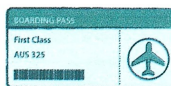
1. Write the correct word under each picture:



airport ✓



passport ✓



ticket ✓

3/3

2. Write correct sentences using the jumbled words:

1

taxi where the ? is

Where is the taxi? ✓

2/2

2

hotel I at am the

I am at the hotel. ✓

3. Be careful! Now there are more words than necessary:

3

the euro ? you airport at are

Are you at the airport? ✓



4

bag is Where morning your ? New York

Where is your bag? ✓



2,75/3

5

ticket canadian a to Canada sandwich please

A ticket to Canada please. ✓



4. Listen to your teacher and write what you hear:

1. A bus goes to the airport. ✓

2. I am very late. ✓

1,75/2

Duolingo - test: "travels"



1. Write the correct word under each picture:



~~an airport~~
airport



~~passport~~
passport



~~ticket~~
ticket

1/3

2. Write correct sentences using the jumbled words:

1

taxi where the ? is

Where is the taxi? ✓

2/2

2

hotel I at am the

I am at the hotel. ✓

3. Be careful! Now there are more words than necessary:

3

the euro ? you airport at are

Are you at the airport? ✓



4

bag is Where morning your ? New York

Where is your bag? ✓



2,5/3

5

ticket canadian a to Canada sandwich please

a ticket to Canada please. ✓



4. Listen to your teacher and write what you hear:

2/2

1. The bus ^{goes} to the airport. ✓

2. I am very late. ✓

Duolingo - test: "travels"



1. Write the correct word under each picture:



airport ✓ passport ✓ ticket ✓ 3/3
P?

2. Write correct sentences using the jumbled words:

1 taxi where the ? is

Where is the taxi? ✓ 2/2

2 hotel I at am the

I am at the hotel. ✓

3. Be careful! Now there are more words than necessary:

3 the euro ? you airport at are

are you at the euro at airport? ?

4 bag is Where morning your ? New York

Where is your bag? ? 2/3

5 ticket canadian a to Canada sandwich please

A ticket to Canada please. ?

4. Listen to your teacher and write what you hear:

1. the bus goes to the airport. ✓
2. I am very late. ✓ 2/2

Duolingo - test: "travels"



1. Write the correct word under each picture:



airport ✓



passport
passport ✓



ticket ✓

2/3

2. Write correct sentences using the jumbled words:

1

taxi where the ? is

Where is the taxi? ✓

2/2

2

hotel I at am the

I am at the hotel ✓

3. Be careful! Now there are more words than necessary:

3/3

3

the euro ? you airport at are

are you at the airport? ✓



4

bag is Where morning your ? New York

Where is your bag? ✓



5

ticket canadian a to Canada sandwich please

a ticket to Canada please ✓



2/2

4. Listen to your teacher and write what you hear:

1. The bus goes to the airport ✓

2. I am very late ✓

Annexe 15 : Tableau recensant les résultats de l'expérimentation numéro 2 sous forme de notes et pourcentages.

	Exercice 1	Exercice 2
Élève A	3/5	X
Élève B	5/5	X
Élève C	5/5	X
Élève D	5/5	4.5/5
Élève E	4/5	X
Élève F	X	2/5
Élève G	5/5	4.5/5
Élève H	5/5	4/5
Élève I	2/5	X
Élève J	X	4.5/5
Élève K	5/5	2.5/5
Élève L	3/5	2.5/5
Élève M	2/5	2.5/5
Élève N	5/5	4.75/5
Élève O	5/5	5/5
Élève P	3/5	3/5
Élève Q	5/5	4/5
Élève R	3.5/5	2.5/5
Élève S	5/5	4/5
Élève T	5/5	4.5/5
Total /5	4.22/5	3.65/5
Pourcentage de réussite	84.4 %	73%

Annexe 16 : Autorisation de partage d'idées – Mme JASKULA Małgorzata.

Fait le 5 janvier 2022
A Rouen

Autorisation de partage d'idées/propos pour mémoire de Master

Madame, Monsieur,

Je soussignée madame Malgorzata JASKULA (formatrice et chercheuse à l'université de Rouen et à l'Inspé de l'Académie de Créteil) autorise madame Mélina DAUPHIN à citer mes idées et propos partagés lors du stage de formation sur site sur « les approches et gestes pédagogiques auprès des ENA » du 23/11/2021 dans son mémoire de fin d'études pour une durée indéterminée.



Table des matières

Résumé.....	
Charte de non plagiat.....	
Remerciements.....	
Sommaire.....	
Glossaire des acronymes.....	
Introduction.....	1
<i>Préambule.....</i>	<i>1</i>
<i>Définition des termes clés.....</i>	<i>2</i>
Définition de « Allophone ».....	2
Définition et distinction de « lexique » et « vocabulaire ».....	3
<i>Définition de la problématique et démarche.....</i>	<i>4</i>
1. Analyses et constats à partir du contexte.....	7
1.1. <i>Présentation des classes à l'étude.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>Évaluation de la situation actuelle des EANA au niveau national puis local.....</i>	<i>9</i>
1.2.1 <i>Échelle nationale – En France.....</i>	<i>9</i>
1.2.2 <i>Échelle locale – collège échantillon, Rouen.....</i>	<i>12</i>
1.3 <i>Les freins à l'enseignement-apprentissage du lexique chez les élèves allophones.....</i>	<i>17</i>
2. Hypothèses et présentation des expérimentations.....	24
2.1. <i>Études et analyses à partir du terrain avant émergence des hypothèses.....</i>	<i>24</i>
2.1.1 <i>Analyses de quelques productions d'élèves avant expérimentation.....</i>	<i>24</i>
2.1.2 <i>Observation d'un cours de FLS du collège.....</i>	<i>28</i>
2.1.3 <i>La question de la mémorisation du vocabulaire chez les EANA.....</i>	<i>30</i>
a) <i>Vers une mémorisation efficace.....</i>	<i>30</i>
b) <i>Mémorisation du vocabulaire et bilinguisme : les bénéfices de l'appui sur la langue de référence.....</i>	<i>32</i>
2.2. <i>Première hypothèse (expérimentation hors classe).....</i>	<i>35</i>
2.2.1 <i>Premier appui envisagé : Duolingo – Présentation du site et de l'application...35</i>	<i>35</i>
2.2.2 <i>Premier appui envisagé : Duolingo – Explicitation de l'hypothèse.....</i>	<i>36</i>
2.3. <i>Deuxième hypothèse (expérimentation en classe).....</i>	<i>38</i>
2.3.1 <i>Deuxième appui envisagé : la méthode du Blobbing.....</i>	<i>38</i>

3. Résultats des expérimentations et interprétations des recueils de données	41
3.1. L'utilisation de Duolingo en général – recueil de données	41
3. 2. Résultats de l'expérimentation numéro 1	45
3. 3. Résultats de l'expérimentation numéro 2	47
Conclusion	51
Bibliographie et sitographie.....	53
ANNEXES.....	60
Annexe 1 : Liste de mots à savoir épeler pour le Spelling Bee Contest.....	61
Annexe 2: Exemple de dossier CASNAV.....	62
Annexe 3:.....	63
Schéma simplifié de l'inclusion d'un EANA à une classe dite "ordinaire".....	63
Annexe 4: Exemple de trace écrite d'une élève allophone copiant lettre par lettre.....	64
Annexe 5 : Exemples de productions d'élèves allophones lors d'une évaluation de vocabulaire.....	65
Annexe 6 : Tâche finale – Production écrite d'une élève turque.....	66
Annexe 7 : Extraits de Le livre qui parlait toutes les langues d'Alain SERRES.....	67
Annexe 8 :.....	68
Courbe de l'oubli, ou courbe d'Ebbinghaus avec et sans « rappels fréquents ».....	68
Annexe 9: Premier recueil de données : Questionnaire Duolingo.....	69
Annexe 10 : Tableaux et diagrammes récapitulant les statistiques obtenues à partir du questionnaire Duolingo.....	71
Annexe 11 : Première expérimentation : test de vocabulaire sur la première unité « Travels » de Duolingo.....	73
Annexe 12 : Funology : exemples d'utilisation des blobs avec et sans vidéoprojecteur.....	74
Annexe 13: Quelques avis d'élèves concernant l'utilisation de l'application Duolingo.....	76
Annexe 14: Exemples de copies d'élèves – Expérimentation 1.....	77
Annexe 15 : Tableau recensant les résultats de l'expérimentation numéro 2 sous forme de notes et pourcentages.....	81
Annexe 16 : Autorisation de partage d'idées – Mme JASKULA Małgorzata.....	82
TABLE DES MATIÈRES.....	83