



HAL
open science

Soutenir l'apprentissage de la lecture des élèves allophones non ou peu scolarisés antérieurement : un dispositif de formation en ligne guidé

Laurie Periollat

► To cite this version:

Laurie Periollat. Soutenir l'apprentissage de la lecture des élèves allophones non ou peu scolarisés antérieurement : un dispositif de formation en ligne guidé. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04290905

HAL Id: dumas-04290905

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04290905>

Submitted on 17 Nov 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.



**Soutenir l'apprentissage de la lecture des
élèves allophones non ou peu scolarisés
antérieurement :
un dispositif de formation en ligne guidé**

**Laurie
PERIOLLAT**

Sous la direction de Zampa Virginie

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication,
journalisme (LLASIC)
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits
Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (Dilipem)

Année universitaire 2022-2023

Soutenir l'apprentissage de la lecture des élèves allophones non ou peu scolarisés antérieurement : un dispositif de formation en ligne guidé

**Laurie
PERIOLLAT**

Sous la direction de Zampa Virginie

UFR Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication,
journalisme (LLASIC)
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits
Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (Dilipem)

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire Virginie Zampa pour son soutien constant lors de la rédaction de ce mémoire. Ses relectures avisées et la pertinence de ses conseils m'ont été précieux.

Mes remerciements vont également à l'entière de l'équipe du CASNAV de l'Académie de Grenoble. Merci de m'avoir laissé ma chance sur un sujet qui m'était inconnu jusqu'à la veille du stage. J'ai pu évoluer et grandir dans une bienveillance absolue.

Merci à ma tutrice professionnelle, Maryse Vincent, pour ses retours quant à ce qui a été accompli. Merci à Caroline Bois, chargée de mission pédagogique, pour son travail, son encadrement, ses relectures et sa bienveillance.

Je remercie aussi tous les enseignants et élèves que j'ai rencontrés à l'occasion des observations et des entretiens. Rien n'a été plus inspirant que de rencontrer des professeurs passionnés et des élèves sur-motivés.

Bien évidemment, je remercie tous mes proches pour leur soutien sans faille et leur capacité à m'écouter parler de ce qui me passionne et ce qui me questionne.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Laurie

NOM : PERIOLLAT

DATE : 29/08/2023

Sommaire

Introduction.....	12
Partie 1 - Contexte du stage.....	13
Chapitre 1. Présentation du CASNAV.....	14
1. Qu'est-ce que le CASNAV ?.....	14
2. Les missions du CASNAV.....	14
3. La structure des CASNAV.....	14
4. L'équipe du CASNAV de Grenoble.....	15
Chapitre 2. Accueil et scolarisation des EANA.....	16
1. Positionnement.....	16
2. Nature de deux dispositifs.....	17
3. Affectation et formation des enseignants.....	19
Chapitre 3. Missions et problématique.....	21
1. Mes missions de stage.....	21
2. Ma problématique.....	21
Partie 2 - Cadre théorique.....	23
Chapitre 4. Les EANA grands adolescents (âgés 16 à 18 ans) non scolarisés antérieurement.....	24
1. Qui sont les EANA grands adolescents ?.....	24
2. Des grands adolescents peu ou non scolarisés antérieurement.....	27
Chapitre 5. Alphabétisation, écrit et méthodes d'enseignement.....	32
1. Qu'est-ce que l'alphabétisation et la littératie ?.....	32
2. Les spécificités de l'écrit.....	33
3. Les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture.....	34
4. La démarche de Rafoni.....	36
Chapitre 6. Que permet le numérique ?.....	43
1. Les avantages du numérique.....	43
2. L'exploitation du numérique en interface web : l'ergonomie.....	43
3. Le cas de l'illectronisme.....	45
Partie 3 - Déploiement des missions.....	47
Chapitre 7. Analyse des besoins.....	48
1. Choix de la démarche de recherche.....	48
2. Les observations.....	48
3. Les entretiens.....	53
4. Bilan de l'analyse des besoins.....	59

Chapitre 8. Analyse des solutions envisageables.....	61
1. Publics et niveaux visés.....	61
2. Supports et modalités d'utilisation.....	61
3. Scénarisation et contenu.....	61
4. Ergonomie.....	62
Chapitre 9. Un dispositif en ligne de soutien à l'apprentissage de la lecture et l'écriture...67	
1. Conception.....	67
2. Architecture globale et proposition de matrice.....	69
3. Navigation et interface de l'application web.....	72
4. Développement de la séquence-prototype.....	80
5. Tests et retours.....	87
Conclusion.....	89
Bibliographie.....	91

Introduction

La crise migratoire se fait souvent connaître à travers des chiffres et des actualités. Des personnes migrantes de tout âge arrivent en France, notamment dans l'espoir de s'y installer. Pourtant, comment scolarisons-nous les enfants migrants qui viennent s'inscrire à l'école en France ?

Ces enfants sont dits « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) et voient leur scolarité prise sous l'aile des CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). C'est au cœur du CASNAV de l'Académie de Grenoble que j'ai décidé de faire mon stage de seconde année de Master en Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique. Ma mission principale est le développement d'un dispositif numérique de formation permettant de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de ce public et de fait leur permettant une meilleure intégration scolaire.

La lecture et l'écriture sont des compétences qui nous paraissent banales. Pourtant, cet apprentissage se veut déterminant pour l'inclusion de ces élèves, futurs adultes, dans la société et leur vie de tous les jours. Mon mémoire propose une solution de dispositif à destination des élèves allophones de 16 à 18 ans nouvellement arrivés qui ont été peu ou pas scolarisés antérieurement. Il s'agit d'appréhender ce public, analyser ses besoins, ses limites ainsi que ceux des enseignants des UPE2A et relever les approches pédagogiques adaptées afin de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de ces élèves.

Nous étudierons le contexte dans lequel évoluent ces élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement en se concentrant sur le cas des grands adolescents. Nous dresserons les particularités de ce public et ferons l'état des approches pédagogiques utilisées couramment par leurs enseignants. Un recueil de données permettra l'analyse des besoins et des solutions déjà existantes. Enfin, je proposerai une matrice de plateforme et une trame-type à destination du soutien de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Partie 1
-
Contexte du stage

Chapitre 1. Présentation du CASNAV

1. *Qu'est-ce que le CASNAV ?*

Mon stage s'est déroulé au Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, plus communément appelé CASNAV de l'Académie de Grenoble. En effet, chaque Académie en France dispose de sa propre structure CASNAV.

Le CASNAV a été créé en 2002. Auparavant, les enfants allophones étaient pris en charge par le CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Suite à une restructuration régie par la Circulaire numéro 2002-063 du Ministère de l'Éducation nationale (2002), ces centres ont vu leur activité se recentrer sur la composante « Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) » et « Enfants issus de Familles Itinérantes ou de Voyageurs (EFIV) ».

2. *Les missions du CASNAV*

La circulaire de 2012 dégage trois pôles de missions pour le CASNAV :

- L'expertise pédagogique :
 - organisation et suivi des dispositifs en place,
 - suivi statistique des EANA et des EFIV ainsi que leur scolarisation.
- La coopération et la médiation entre tous les services impliqués (académiques, départementaux, les communes, services sociaux, associations et familles),
- L'appui technique, méthodologique et pédagogique par la mise à disposition de ressources et de formations (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2012).

3. *La structure des CASNAV*

Il a été fixé, au travers des circulaires, que l'administration des CASNAV variait en fonction des académies afin de respecter au mieux les besoins en termes de scolarisation des EANA et EFIV au niveau académique. De ce fait, la composition des CASNAV évolue d'une académie à l'autre.

Les missions des CASNAV sont fixées au niveau national mais chaque académie les organise en fonction de son territoire. Dans l'académie de Grenoble, chaque DASEN

désigne un responsable du dossier et un coordonnateur EANA pour son département (il en est de même pour les EFIV). Ils collaborent avec le CASNAV pour organiser les UPE2A et les modalités d'accueil selon la circulaire de 2012.

4. L'équipe du CASNAV de Grenoble

Le CASNAV étant un service de l'Académie de Grenoble, il occupe le second site du Rectorat, au 11 Avenue Général Champon à Grenoble, au même titre que le Réseau Canopé, que d'une partie de la Direction du Service Informatique (DSI) ou encore la Délégation Académique aux Arts et à la Culture (DAAC).

À Grenoble, l'équipe se compose d'une inspectrice référente, d'une coordinatrice académique, d'une chargée de mission pédagogique ainsi que d'une secrétaire. Cette équipe jouit également des coordinateurs départementaux, désignés avec la DSDEN, afin de couvrir au mieux les besoins locaux de scolarisation. Entre les différents dispositifs UPE2A, UPE2A élèves Non Scolarisés Antérieurement (NSA) et les modules en place, l'Académie compte une centaine d'enseignants. À titre comparatif, le CASNAV de l'Académie de Créteil compte actuellement deux coordinateurs, un chargé de mission, une coordinatrice-mission, une secrétaire ainsi que plusieurs formateurs en fonction des profils d'élèves.

Ainsi, l'équipe du CASNAV se positionne comme coordinateurs, médiateurs et experts pédagogiques quant à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Lors de mon stage, je me suis consacrée au premier public. Avant même de recourir à l'étude des élèves allophones nouvellement arrivés et de leurs besoins, nous devons nous pencher sur leur accueil dans le système scolaire français.

Chapitre 2. Accueil et scolarisation des EANA

Comme le rappelle la circulaire de 2012, le code de l'éducation stipule que tout résident mineur sur le sol français est pourvu d'un droit à la scolarisation : « 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 [...] ». De fait, l'obligation scolaire s'applique également aux mineurs EANA de moins de seize ans.

Les mineurs grands adolescents (plus de seize ans), eux, sont soumis à l'obligation de formation depuis septembre 2020 (Article L114-1 du Code de l'éducation, 2019).

« [...] cette obligation est remplie lorsque le jeune poursuit sa scolarité dans un établissement d'enseignement public ou privé, lorsqu'il est apprenti ou stagiaire de la formation professionnelle, lorsqu'il occupe un emploi ou effectue un service civique ou lorsqu'il bénéficie d'un dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle. ».

Les EANA passent par un test de positionnement visant à les intégrer scolairement en fonction de leurs besoins.

1. Positionnement

Les élèves allophones nouvellement arrivés ont un circuit d'inscription différent des élèves classiques.

Pour les élèves de 6 à 11 ans ce sont, la plupart du temps, les enseignants UPE2A qui positionnent les élèves (en général en langue d'origine pour la lecture/compréhension et les mathématiques et sur les compétences en français s'ils en ont déjà). Cette évaluation permet notamment de proposer un niveau de classe adapté au profil scolaire du nouvel élève sans pour autant l'isoler dans une classe d'âge trop éloignée du sien. Il arrive aussi qu'un élève soit inscrit dans un niveau correspondant à sa classe d'âge tout en suivant certains apprentissages (lecture/écriture...) en décloisonnement dans une autre classe.

L'académie de Grenoble a en revanche décidé que les positionnements des élèves relevant du 2d degré seraient réalisés dans les CIO. L'académie en compte seize répartis dans les cinq départements. Suite à l'évaluation de son parcours, l'élève est affecté par le DASEN dans un établissement en fonction de ses besoins, des possibilités d'accueil et de la proximité du dispositif par rapport à son domicile.

2. Nature de deux dispositifs

Dans le premier et le second degrés, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire. Toutefois, pour pallier les besoins des EANA, la circulaire prévoit qu'une unité peut être créée pour enseigner le Français Langue de Scolarisation (FLSco).

Dans le second degré, il existe deux types de dispositifs, en fonction du profil scolaire de l'élève : l'UPE2A et l'UPE2A NSA.

2.1. Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A)

Les élèves sont inclus dans une classe ordinaire et bénéficient d'une prise en charge en UPE2A en fonction de leurs besoins. L'UPE2A dispense des cours de Français Langue Etrangère (FLE), de Français Langue Seconde (FLS) et de FLSco. L'UPE2A n'a pas pour vocation de se positionner comme « soutien scolaire » mais comme « véritables cours de langue » (Rectorat de l'académie de Grenoble, 2018). Ainsi, l'emploi du temps UPE2A s'adapte en fonction des besoins de l'élève et des cours qu'il peut suivre en inclusion (ex : les mathématiques).

2.2. UPE2A NSA

Cependant, on compte de plus en plus d'élèves peu ou non scolarisés antérieurement (PSA et NSA) à leur arrivée en France, complexifiant davantage la tâche de l'UPE2A (Rectorat de l'académie de Grenoble, 2018). Afin d'assurer leur inclusion, ils sont placés en UPE2A NSA. Les élèves PSA et NSA suivront d'abord des cours de FLE à plein temps en commençant par de l'alphabétisation avant de rejoindre les classes ordinaires dans les autres disciplines.

Une particularité s'ajoute concernant le public NSA-PSA. En effet, certains élèves arrivent en UPE2A entre l'âge de 16 et 18 ans. Ces jeunes subissent des pressions administratives liées à leur adaptation en France mais également à leur droit de résidence. Bien qu'ils puissent rester sur le territoire français sans titre de séjour tant qu'ils sont mineurs, ils doivent pouvoir justifier leur séjour une fois majeurs. Leur régularisation varie en fonction du motif d'arrivée en France. Si l'élève est arrivé en France via le regroupement familial, il peut se voir délivrer à la majorité une carte de séjour pluriannuelle, une carte de résident ou à défaut une carte de séjour temporaire (Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer, 2021).

En revanche, beaucoup d'EANA inscrits en UPE2A NSA sont des mineurs non-accompagnés (MNA) et sont donc pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Qu'ils aient été pris en charge par l'ASE avant ou après 16 ans, ils doivent justifier, à leur majorité,

plusieurs critères pour obtenir un titre de séjour. En effet, ils doivent attester de la nature de leurs liens avec leur famille (restée dans leur pays d'origine) et de l'inscription dans un parcours de formation. La structure d'accueil doit évaluer leur « insertion dans la société française » du majeur inscrit. Pour les MNA pris en charge par l'ASE après 16 ans, ce parcours de formation doit être qualifiant professionnellement. Ainsi, pour s'adapter à ces impératifs administratifs, les enseignants des dispositifs UPE2A NSA doivent inclure dans la progression l'insertion professionnelle.

Malgré l'existence du dispositif UPE2A NSA, certains élèves PSA-NSA sont inscrits au sein d'un dispositif UPE2A classique par contrainte logistique. Ainsi, des UPE2A dites "mixtes" comprennent un public UPE2A classique et un public NSA-PSA.

2.3. Répartition des EANA

Le nombre d'EANA s'élève à 61 458 pour l'année scolaire 2020-2021 (*cf.* Figure 1), sur l'ensemble de la France, selon les derniers chiffres de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2022). Seulement, cet effectif reste une estimation. La Cour des comptes précise qu'il existe des incohérences entre les effectifs nationaux et académiques depuis le changement de la méthode de comptabilisation mis en place en 2014-2015.

Tout de même, les effectifs des enquêtes permettent de se rendre compte d'une certaine répartition au niveau national. Lors de l'année scolaire 2020-2021, la région Île-de-France comptait 15 460 EANA et la région Auvergne-Rhône-Alpes (ARA) en comptait 8 126. Ces deux régions sont respectivement la première et la deuxième accueillant le plus d'EANA. Pour ARA, c'est l'Académie de Lyon qui dénombre le plus d'EANA bien que l'Académie de Grenoble la suive de près avec 3 050 dont 1 456 élèves accueillis en Isère.

C'est l'école élémentaire qui accueille le plus d'EANA avec 27 396 élèves à l'échelle nationale. Le collège suit avec 24 785 élèves et le lycée est au dernier poste avec 9 277 pour toute la France. On distingue au lycée plusieurs dispositifs à destination des EANA, dont les UPE2A et UPE2A NSA. Il est également constaté, sur le terrain, que certaines UPE2A ne sont pas déclarées NSA.

De ce fait, une formation en ligne à destination d'élèves NSA PSA concernerait non seulement les UPE2A NSA mais également les UPE2A mixtes qui accueillent ces élèves. Il faut souligner que tout enseignant d'UPE2A peut se retrouver avec des élèves NSA PSA dans son dispositif, les élèves pouvant intégrer l'unité en cours d'année.

Effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2020-2021

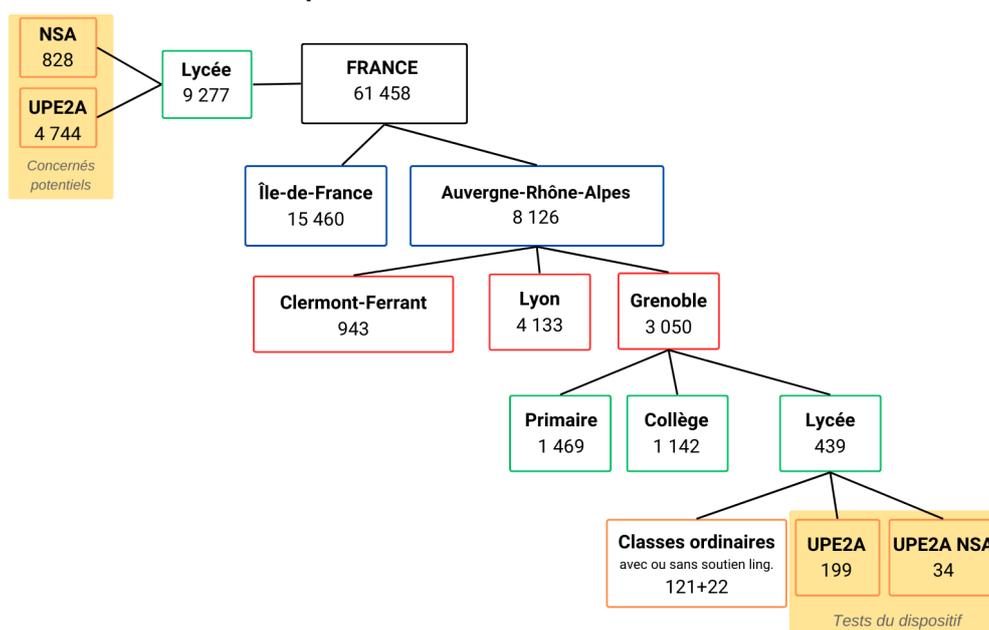


Figure 1. Répartition des EANA en 2020-2021 selon l'enquête EANA de la DEPP

3. Affectation et formation des enseignants

Comme le rappelle la circulaire numéro 2012-141 « Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde ». Les professeurs de lettres disposant d'Option Fle au CAPES de lettres ou de formations FLE, FLS ou Alphabétisation sont priorités. En revanche, il est souvent nécessaire de faire appel à des professeurs de FLE(S) pour combler les besoins académiques, parfois même sous forme contractuelle.

Le CASNAV assure des formations spécifiques. On retrouvera dans ces formations des thématiques telles que « Différencier pour un public allophone », « Évaluer les EANA » ou encore « Lecture suivie avec des élèves alpha ». Ces dispositifs peuvent prendre la forme de webinaires ou de formation en présentiel et ont pour but de former les enseignants d'UPE2A aux particularités du public. Le CASNAV délivre également une certification FLES qui a pour objectifs de faire valoir l'expérience d'un professeur de lettres ayant enseigné du FLES et de valider officiellement ses acquis.

Toutefois, même si les enseignants formés en FLS ou en FLE sont priorités, il n'y a pas d'obligation de disposer d'une certification en FLS pour enseigner en UPE2A et UPE2A-NSA. La cour des comptes déplore également le manque de statistiques concernant la part d'enseignants en UPE2A détenant une telle certification.

Chapitre 3. Missions et problématique

1. Mes missions de stage

Ma mission principale lors de ce stage concerne la conception d'un parcours d'auto-formation en FLE via une plateforme de cours en ligne à destination des élèves allophones de 16 à 18 ans ayant un petit niveau scolaire. Cette plateforme se doit d'être en conformité avec les exigences de l'Education Nationale.

En se fondant sur le modèle ADDIE d'ingénierie pédagogique et sur les attentes qui m'ont été transmises, voici les missions qui concernent le prototype à livrer pendant mon stage :

- Analyser le public cible et ses besoins,
- Faire l'état de l'art et l'analyse des solutions existantes,
- Définir les contenus et la structure du dispositif (objectifs d'apprentissage, séquençage, modalités et stratégie pédagogique),
- Proposer une trame-type de module de la formation,
- Concevoir au moins un module,
- Tester les activités en situation, analyser les séances et établir des pistes d'amélioration.

C'est donc sur une base complètement nouvelle que débute ce projet. Bien que les contraintes concernant le public représentent un défi, les missions qui m'ont été confiées m'inspirent et j'espère être capable de mobiliser mes compétences et connaissances à bon escient.

2. Ma problématique

Ce sujet étant peu exploité, nous ne pouvons que contribuer à son amélioration. En effet, bien que le nombre d'élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement augmente, les solutions peinent encore à émerger. C'est d'autant plus le cas si l'on exige des dispositifs qu'ils soient appropriés aux jeunes de 16 à 18 ans.

La problématique qui découle des missions de mon stage s'inscrit non seulement dans un besoin de formation de ces jeunes, mais également dans un souci de leur propre inclusion scolaire, professionnelle, sociale et par extension, sociétale. C'est donc ainsi que je me suis penchée sur la question suivante :

Quel dispositif en ligne de formation du français envisager pour les élèves allophones de 16 à 18 ans nouvellement arrivés qui ont été peu ou pas scolarisés antérieurement ?

Plusieurs questionnements en découlent :

- au niveau du public : Qui sont les EANA ? Quelles sont les particularités des NSA ?
- au niveau des aspects didactiques et pédagogiques : Quel séquençage, modalité, progression et contenu mettre en place pour l'alphabétisation de ces apprenants ? Comment intégrer un accompagnement ? Comment intégrer l'autonomisation ?
- au niveau numérique : Quelles sont les contraintes techniques des enseignants et des élèves ?

En premier lieu, nous définirons les concepts-clefs à la bonne élaboration du projet qui m'a été confié. Par l'intermédiaire d'un recueil de données, nous analyserons les besoins des élèves et des enseignants et nous étudierons les ressources déjà existantes. Enfin, je présenterai le dispositif développé visant à répondre à la problématique.

Partie 2
-
Cadre théorique

Chapitre 4. Les EANA grands adolescents (âgés 16 à 18 ans) non scolarisés antérieurement

Les EANA grands adolescents (âgés de 16 à 18 ans) sont marqués par l'hétérogénéité qu'ils représentent en tant que groupe-classe. En effet, l'hétérogénéité d'une classe se marque par plusieurs facteurs selon Lecoq (2018) : « âge, langue(s) d'origine, culture, parcours scolaire, milieu professionnel, contexte d'arrivée, maîtrise du français, dimension psychologie et affective » (Lecoq, 2018). Dans cette partie, nous nous intéressons aux facteurs faisant des NSA un public hétérogène au niveau multidimensionnel.

1. *Qui sont les EANA grands adolescents ?*

1.1. *Les pays de provenance*

Afin de saisir qui sont les EANA grands adolescents, il est important de se pencher sur leur culture d'origine. Seulement, les statistiques issues des enquêtes concernant les élèves allophones nouvellement arrivés n'informent pas sur la nationalité des élèves. En effet, dans l'enquête « Les débuts dans le système scolaire français des élèves allophones nouvellement arrivés non autonomes en français »¹ de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), seuls sont demandés les modalités de scolarisation de l'élève, son âge, son sexe ainsi que les langues qu'il parle (DEPP, 2022).

La Communication à la Commission des finances du Sénat de la Cour des Comptes sur la scolarisation des élèves allophones (2023) confirme que les EANA de 16 à 18 ans sont constitués majoritairement de mineurs non-accompagnés (MNA). Ces mineurs sont arrivés sur le territoire français sans parent ou représentant légal et sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). « [La catégorie des EANA de 16-18 ans] ne recoupe pas directement la catégorie de MNA. Certains MNA de moins de 16 ans sont scolarisés comme tout EANA de cet âge ; d'autres EANA de 16 à 18 ont leurs parents - ou un représentant légal - sur le territoire. Il reste que la plupart des EANA de 16 à 18 ans sont des MNA. » (Cour des Comptes, 2023)

Ainsi, croiser les données entre MNA et EANA permet d'établir un paysage des pays de provenance de ces élèves. C'est le rapport annuel d'activité de 2021 du Ministère de la Justice (2022) qui détient ces statistiques sur les MNA (*cf.* Figure 2). Le Mali, la Guinée et la Côte d'Ivoire sont les pays d'Afrique de l'Ouest les plus représentés chez les MNA,

¹ <https://www.education.gouv.fr/enquete-eana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-325562>

constituant à eux-trois près de la moitié des MNA. En comptant également le Sénégal, le chiffre s'élève à 48,74 % des MNA qui sont issus, en 2021 de pays d'Afrique de l'Ouest.

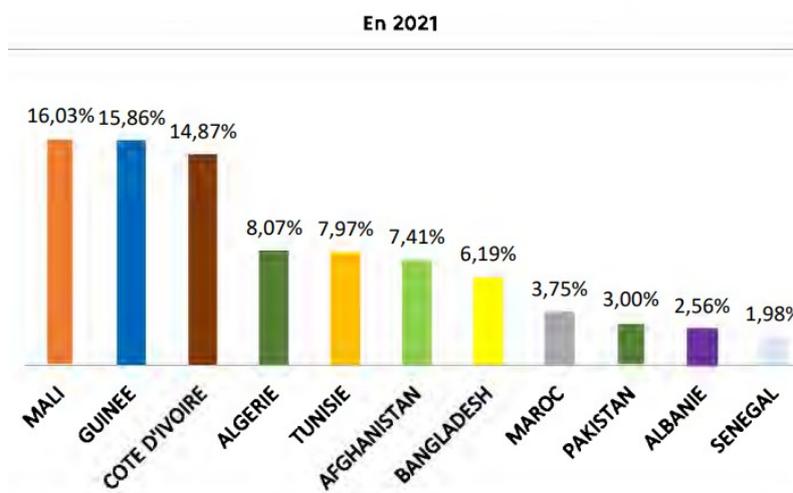


Figure 2. Part des pays d'origine des MNA en 2021 (Ministère de la Justice, 2022)

L'Algérie, la Tunisie et le Maroc, pays du Maghreb, font également partie des pays d'origine des MNA (19,79%). Ces deux sphères géographiques présentent historiquement un lien avec la France qui perdure à travers les langues officielles ou vernaculaires des pays cités. En effet, le français est langue officielle au Mali, en Guinée et en Côte d'Ivoire et est une des principales langues étrangères en Algérie, Tunisie et au Maroc.

En plus de ces deux régions du monde, d'autres pays comme l'Afghanistan, le Bangladesh, le Pakistan et l'Albanie figurent dans ces statistiques, constituant près de 20 % des pays de provenance des MNA. Contrairement aux pays d'Afrique de l'Ouest et du Maghreb, ceux-ci n'ont pas le français comme langue officielle ou comme principale langue étrangère.

Bien que ces chiffres concernent directement tous les MNA et non les EANA grands adolescents, ils permettent d'estimer le paysage culturel dont sont issus ces élèves. Les EANA grands adolescents viennent de cultures et pays variés. Il est à mentionner que certains EANA grands adolescents arrivent par regroupement familial ou avec leur famille pour des raisons d'asile politique ou encore d'expatriation des parents en France.

1.2. Les langues premières des élèves

Derrière la pluralité culturelle des EANA grands adolescents se cache une réalité linguistique. En effet, le français, bien qu'il soit langue officielle ou vernaculaire dans la plupart des pays d'origine des MNA, celui-ci n'est pas pour autant la langue première (dite

communément « maternelle ») des élèves. Pourtant, dans la pratique, les élèves sont souvent regroupés sous le terme « francophones » lorsqu'ils sont issus de pays de l'Afrique de l'Ouest ou du Maghreb, afin de les distinguer des élèves « complètement allophones » provenant de régions du monde où le français n'est ni parlé ni langue officielle. Ainsi, chez les EANA grands adolescents, se trouvent :

- des élèves ayant déjà été en contact ou ayant déjà une compréhension orale en français,
- des élèves pour qui ce n'est pas le cas, qui, de plus, ne sont pas forcément locuteurs de langues voisines du français ou de langues à caractères alphabétiques et/ou latins.

Il n'est pas à négliger que ces EANA se démarquent par leur caractère plurilingue. En effet, les élèves originaires d'Afrique présentent souvent un répertoire langagier riche, dû à la pluralité des langues présentes sur le territoire (Brade, 2018). Les élèves ayant transité dans plusieurs pays avant d'arriver en France peuvent également avoir développé des compétences plurilingues au cours de leur parcours migratoire (Brade, 2018). Ainsi, sur la période d'étude de 2015 à 2017, Evascol constate que sur 353 élèves plurilingues, 51 langues ont pu être distinguées. Les élèves ont également déclaré que « le plurilinguisme est une pratique familiale avérée » (Evascol, 2018).

1.3. La place de l'oral et de l'écrit

Il existe une disparité quant à la place de l'écrit chez les EANA grands adolescents. En effet, ces élèves sont souvent issus de pays « dont la culture orale est prédominante » par rapport à la culture écrite, tandis que « d'autres sont originaires de pays dont les langues vernaculaires ne sont pas écrites (arabes dialectaux, langues africaines, etc.) » (Réseau Canopé, 2021). De fait, certains EANA qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement à leur arrivée en France n'auront pas ou peu été en contact avec la culture écrite. C'est le cas de beaucoup d'élèves issus de pays ouest-africains ou maghrébins.

1.4. La place de l'école

Enfin, les élèves provenant de plusieurs pays différents, les enseignants et pédagogues remarquent que l'école a une place variée. La relation entre l'enseignant et l'enseigné est différente et peut s'assimiler parfois à de la soumission en fonction des cultures d'origines des élèves. La représentation de l'apprentissage d'une langue n'est pas non plus universelle (Courtyllon, 2003) bien qu'il puisse paraître anodin pour certains d'apprendre une langue dans le cadre de l'école.

Courtillon (2003) décrit également deux types de public lors d'une situation d'apprentissage : le public captif et non captif. Les premiers sont qualifiés de « prisonniers » puisque les élèves ont été placés contre leur gré dans une institution pour apprendre. Les seconds, quant à eux, sont arrivés volontairement dans l'institution. Le rapport à l'apprentissage entre ces deux publics est donc différent mais cela n'exclut pas, selon Courtillon, que le public non-captif se sente lui-même prisonnier par la méthode d'enseignement.

1.5. Le spectre des niveaux

Les classes d'UPE2A de lycée (grands adolescents) sont territoires d'hétérogénéité des niveaux. Effectivement, alors que les non-francophones seront totalement débutants, les élèves dits francophones auront un niveau oral pouvant varier de A1.1 jusqu'à B1 sur l'échelle du CECRL à l'oral (Bois, 2019) alors que leur niveau écrit à leur arrivée en France peut être nul. Pour autant, les élèves francophones ont leurs propres difficultés : étant issus de pays à la culture orale dominante, ils n'ont pas forcément de connaissance préalable sur la culture écrite, ont du mal à discriminer les sons en français et anticipent difficilement le lexique et la syntaxe (CASNAV d'Orléans-Tours, 2014).

2. Des grands adolescents peu ou non scolarisés antérieurement

Les missions de mon stage se concentrant sur les EANA grands adolescents peu ou non scolarisés antérieurement, il est essentiel de caractériser la spécificité de ce public.

2.1. Le besoin urgent de formation

Les EANA scolarisés en UPE2A NSA au lycée doivent répondre à l'obligation de formation lorsqu'ils sortent de l'unité, notamment pour obtenir un titre de séjour s'ils ne sont pas arrivés par regroupement familial (Ministère de l'Intérieur, 2021).

La délivrance d'un titre de séjour représente une pression administrative non négligeable. Les UPE2A NSA ont donc pour trajectoire l'accès de ces jeunes à la formation professionnelle et donc à la délivrance ultérieure d'un titre de séjour. Ainsi, la Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale (MGIEN) dépeint les objectifs comme suit : « faire accéder [les élèves] à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2012).

Ainsi, en l'espace d'un an ou deux, les élèves non ou peu scolarisés antérieurement et souvent non-lecteurs, doivent apprendre le français et constituer un projet professionnel pour répondre à ces pressions administratives. Il va de soi que cette urgence entraîne un stress chez les élèves.

2.2. Commencer l'école à seize ans ou plus

2.2.1. Le nombre croissant d'élèves

Les élèves NSA grands adolescents (16-18 ans) sont donc scolarisés au lycée, du fait de leur âge et de leur besoin de formation. Se pencher sur les enquêtes de la DEPP permet de se rendre compte que le nombre d'EANA au lycée ne fait qu'augmenter (*cf.* Figure 3). En effet, alors que 4 708 élèves EANA étaient scolarisés au lycée lors de l'année scolaire 2014-2015, ils étaient 8355 en 2018-2019. Le nombre d'EANA lycéens a augmenté de 77 % en seulement 4 ans (DEPP, 2022). À l'école élémentaire et au collège, la scolarisation n'a augmenté respectivement que de 21 % et 28 %. Selon les chiffres les plus récents à notre disposition, 9277 EANA étaient scolarisés au lycée pour l'année scolaire 2020-2021 (DEPP, 2022). De l'année 2014-2015 à l'année 2020-2021, le nombre d'EANA au lycée a donc presque doublé (97 % d'augmentation). Bien que la scolarisation des EANA augmente dans tous les établissements, c'est le lycée qui connaît la plus grosse augmentation.

	Élémentaire	Collège	Lycée
2014-2015	25 504	22 340	4 708
2016-2017	29 701	24 540	6 432
2017-2018	30 385	27 110	6 855
2018-2019	30 854	28 700	8 355
2020-2021	27 396	24 785	9 277

Figure 3. Effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés selon la DEPP (2022)

2.2.2. Ne jamais être allé à l'école

Seulement, derrière cette augmentation se présente une réalité pédagogique : les EANA lycéens se faisant de plus en plus nombreux, le nombre de NSA également. Une problématique s'impose face à leur illettrisme : Comment apprendre à lire à un âge presque adulte ? En effet, Mendonça (2014) souligne que les zones sollicitées par le cerveau lors de la lecture seraient moins opérationnelles chez les personnes ne sachant pas lire.

Bien qu'il soit reconnu qu'il n'existe pas de période critique à laquelle il est plus dur d'apprendre une langue (Singleton, 2003), commencer à apprendre à lire en étant adolescent a ses propres difficultés.

En effet, les élèves NSA arrivent à l'école sans connaître les gestes scolaires et les comportements associés. C'est ce que relève Mendonça (2014) chez un collégien NSA mais il est de même pour des NSA lycéens : « Le premier jour, Huseyin, âgé de 15 ans, doit coller un photocopie : il n'arrive pas à manipuler les ciseaux, il écrase la colle sur l'exercice, au lieu de l'appliquer sur le verso de la feuille et ne parvient pas à la coller... D'ailleurs, dans quel sens tenir le cahier ? ».

Au-delà de ne savoir ni lire ni écrire, ces élèves ne possèdent pas ou pas totalement les compétences nécessaires d'entrée dans l'écrit qui sont travaillées normalement à l'école maternelle. Effectivement, la maternelle est souvent considérée comme « l'école du langage ». Le programme français de Cycle 1 (Petite, moyenne et grande section) prévoit des activités permettant la préparation à l'apprentissage de la lecture et l'écriture chez les enfants. Il s'articule autour des compétences telles que la conscience phonologique, la connaissance des lettres et du principe alphabétique, la segmentation du langage en mots, syllabes et phonèmes et la représentation à l'écrit de ces éléments (Ministère de l'Éducation nationale, 2020).

Ainsi, en fin de Cycle 1, pour entrer dans l'écrit de la langue française, les élèves ont acquis des connaissances telles que :

- « Repérer les régularités dans la langue à l'oral en français. Manipuler des syllabes ; [...]
- Discriminer des sons (syllabes, sons voyelles ; quelques sons consonnes hors des consonnes occlusives). [...]
- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2020).

Le Cycle 1 comporte des activités d'écriture manuscrite mais également au clavier d'ordinateur, durant lesquelles les élèves apprennent à écrire en binôme sur un logiciel de traitement de texte (Ministère de l'Éducation nationale, 2020).

Toutes ces compétences préalablement acquises permettent aux élèves d'apprendre à lire et écrire lors du Cycle 2 (CP, CE1, CE2). Chez les NSA, ces compétences ne sont pas

présentes chez les non-scripteurs mais peuvent l'être partiellement chez les autres profils présentés dans la partie suivante.

2.3. Les différents profils

Des profils variés se cachent derrière les catégories Non-Scolarisés Antérieurement et Peu Scolarisés Antérieurement. Ces appellations sont à nuancer. Mendonça (2013) constate qu'en cinq ans, en classe NSA au collège à Creil, seuls 5 élèves sur 73 n'ont jamais été du tout à l'école. Elle établit également une nouvelle catégorie d'élèves dits « mal scolarisés » (2013) qui recouvre plusieurs facteurs de scolarisation et déscolarisation : certains jeunes inscrits à l'école en France se retrouvent en NSA au collège pour cause d'illettrisme et d'autres ont été scolarisés au cours de leur parcours dans différents pays. D'autres facteurs tels que le manque de matériel, la scolarité épisodique des élèves ou encore des événements traumatisants ont pu impacter les élèves dans leur parcours scolaire.

Une autre typologie de profils des NSA est utilisée au sein des CASNAV et de la recherche. Ainsi, Rafoni (2008) catégorise ces élèves ainsi :

- les élèves non-lecteurs et non-scripteurs peu importe la langue
- les élèves lecteurs (dans leur langue première) sur caractères non-latins
 - langues à caractères alphabétiques
 - langues à caractères non-alphabétiques
- les élèves lecteurs sur caractères latins.

Ainsi, différents profils se manifestent derrière l'appellation NSA. Des élèves déjà scolarisés ou déjà lecteurs sont groupés avec des élèves non-lecteurs, ce qui rajoute une couche d'hétérogénéité au public EANA.

2.4. Les différentes approches pédagogiques qui s'en dégagent

Le public NSA ne relève pas simplement d'une seule approche pédagogique. Les élèves dits « de petit niveau scolaire » étaient déjà pris en charge à part dans des classes d'accueil NSA (CLA), prédécesseurs des UPE2A NSA (Vernet, 2009). Les CLA faisaient déjà la distinction entre enseigner à des élèves ayant déjà été scolarisés et enseigner à un public pour qui cela est inédit.

Les NSA et PSA nécessitent donc une approche d'alphabétisation ou de post-alphabétisation, en plus des approches classiques d'UPE2A en FLE et FLS. En effet, Vernet (2009) établit la typologie des UPE2A sous quatre catégories d'apprenants différentes :

- Les apprenants relevant d'une démarche d'alphabétisation,
- Les apprenants post-alphas relevant davantage d'une approche de FLE débutant,
- Les apprenants de FLE au niveau intermédiaire à avancé,
- Les apprenants de Français Langue Seconde (FLS).

Ainsi, les démarches d'enseignement en UPE2A sont plurielles. Seulement, comme l'a déjà constaté Vernet (2009), le matériel pédagogique à destination du public migrant est limité. Elle note que les méthodes de FLE ont souvent des problématiques trop éloignées des besoins des migrants et que les enseignants se retrouvent parfois contraints d'avoir recours à des cours d'alphabétisation pour Cours Préparatoires du premier degré. Il semble essentiel de développer davantage le matériel pédagogique pour le public UPE2A et particulièrement celui à destination des élèves allophones de 16 à 18 ans de petit niveau scolaire. Il est important de garder à l'esprit que le niveau de scolarisation représentant « le critère qui aura la plus grande incidence sur la rapidité et la réussite de l'intégration dans le système scolaire français » les élèves non ou peu scolarisés antérieurement ont besoin de davantage d'appui pédagogique (Lecoq, 2018).

Chapitre 5. Alphabétisation, écrit et méthodes d'enseignement

1. *Qu'est-ce que l'alphabétisation et la littératie ?*

Il est essentiel de définir ce qu'est l'alphabétisation dans le cadre du futur dispositif. En effet, souvent utilisée comme synonyme de « littératie », l'alphabétisation se distingue de celle-ci.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), l'alphabétisation représente l'acquisition de compétences en lecture, écriture et calcul (Unesco, 2022). Ce n'est pourtant pas la définition que la plupart des dictionnaires communs fournissent. En effet, en consultant Larousse et Le Robert en ligne, seules les composantes de lecture et d'écriture figurent. Ainsi, Le Robert en ligne (2023) décrit l'alphabétisation comme « Enseignement de l'écriture et de la lecture aux personnes analphabètes d'une population », le terme analphabète désignant un individu non-alphabétisé.

Cette définition de l'alphabétisation au sens commun rejoint en réalité celle de la « littératie ». Comme le souligne Fraenkel (2021), le terme est apparu par le mot anglais « literacy » et a pu être traduit par « alphabétisation » notamment lors des campagnes de l'Unesco des années 1950.

Pourtant, la littératie se distingue de l'alphabétisation puisqu'elle ne prend pas en compte la sphère des mathématiques. Fraenkel rejoint la définition de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) selon laquelle la littératie renvoie à l'« Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE, 2000).

Alors que dans le langage courant, l'alphabétisation et la littératie sont synonymes, la littératie désigne seulement la capacité de lecture et d'écriture chez un individu. Quant à l'alphabétisation, elle comprend la capacité de littératie mais aussi de calcul.

Le terme d'alphabétisation est utilisé dans le cadre d'une UPE2A NSA puisque les élèves suivent des cours de français (FLE, FLS, alphabétisation) mais également des cours de mathématiques afin de développer la compétence de calcul. En effet, selon la proposition de contenu à destination des UPE2A-NSA de 2022 du CASNAV de Grenoble, l'enseignant doit viser les compétences de Cycle 1, 2 ou 3 si les élèves sont respectivement complètement analphabètes, « déjà un peu entrés dans l'écrit » ou post-alpha (CASNAV de Grenoble, 2022).

Ainsi, bien que le dispositif à développer rentre dans le cadre du cours de français, j'utiliserai le terme d'Alphabétisation et non de Littératie. Cette approche de la définition facilite également la cohérence avec les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui se définissent elles-mêmes par « Alphabétisation » ou « Alpha ». C'est notamment le cas du manuel MaClé Alpha A1.1 (Editions Retz, 2017).

2. Les spécificités de l'écrit

Bien que l'apprentissage de la lecture commence en CP, l'apprentissage de l'écrit débute dès l'école maternelle (cf. Figure 4). En effet, le cycle 1 prévoit les compétences suivantes au niveau du développement du langage des élèves :

Oral	Écrit
<ul style="list-style-type: none"> • oser entrer en communication • comprendre et apprendre • échanger et réfléchir avec les autres • commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique <ul style="list-style-type: none"> ◦ enrichir le vocabulaire ◦ acquérir et développer la syntaxe ◦ acquérir et développer la conscience phonologique ◦ éveiller à la diversité linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> • écouter de l'écrit et comprendre • découvrir la fonction de l'écrit • commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement • découvrir le principe alphabétique • commencer à écrire tout seul

Figure 4. Tableau répertoriant le Programme scolaire du Cycle 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Ministère de l'Éducation nationale, 2021)

Ainsi, à la fin de l'école maternelle, les élèves savent écrire leur nom et l'alphabet en lettres capitales mais connaissent aussi le rôle de l'écrit et de l'alphabet.

Selon Desmons *et al.* (2005), l'écrit se caractérise par : « l'absence d'un face à face, la situation du scripteur, l'angoisse de la page blanche, le transfert de compétences et l'immaturation dans l'écriture ». En d'autres termes, au moment d'écrire, le scripteur se retrouve dans une situation à double tranchant. En effet, écrire lui permet de réfléchir à son message et de changer ses intentions mais celui-ci peut aussi se mettre à douter. De plus, la réponse du destinataire du message n'est pas directe, à l'exception d'un échange par tchat sur Internet.

Ainsi, alors que l'oral possède un contexte et un contact avec l'interlocuteur, un message verbal et non-verbal, l'écrit ne permet pas de clarification (Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, 2022). En revanche, l'écrit permet au scripteur un transfert de

compétences d'une langue à l'autre, même si celui-ci peut se retrouver contraint de produire quelque chose de plus réduit, comparativement à sa langue maternelle (Desmons *et al.* 2005).

Desmons *et al.* (2005) précisent également que l'écrit a vu sa place changer grâce à l'arrivée des approches communicatives. En effet, alors que l'écrit n'avait qu'un but littéraire dans les méthodologies traditionnelles, il a désormais une valeur communicative et porte « un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques » qui permettent la communication et l'expression via la graphie.

Dans la méthode d'alphabétisation éditée par le Réseau Canopé (Lecocq, 2018), il est détaillé plusieurs activités à travailler en s'inspirant de la conférence de Goigoux en 2003 :

- l'identification des mots (décodage, graphie-phonie)
- la compréhension (lexique, syntaxe, relations, cohésion, inférences, stratégies de lecture)
- la production d'écrits (utilisation du code),
- l'acculturation à l'écrit (culture de l'écrit, les types de documents et le vocabulaire inhérent à ceux-ci) (Lecocq, 2018)

Enfin, accéder à la compréhension écrite, que ce soit en FLM ou FLS, nécessite non seulement une certaine compréhension orale mais aussi la capacité de décodage. Ainsi, un élève manquant d'une des deux composantes ne peut accéder à la compréhension écrite, comme le décrit le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN, 2022) (*cf.* Figure 5). On obtient donc cette équation :

$$\text{COMPRÉHENSION ÉCRITE} = \text{DÉCODAGE} \times \text{COMPRÉHENSION ORALE}$$

Figure 5. Formule multiplicative de la compréhension écrite (CSEN, 2022)

3. Les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture

Pour pallier aux spécificités qui caractérisent l'écrit, différentes méthodes d'enseignement de la lecture se sont développées. En faire l'état est essentiel afin d'appréhender les méthodes à disposition des enseignants.

3.1. La méthode globale (ou analytique)

La méthode globale (ou analytique) consiste en la création, par l'enseignant, de corpus illustrés de textes et phrases adaptés aux intérêts des apprenants, de leur faire lire (à voix

haute ou de manière silencieuse) puis d'en analyser le contenu. Le vocabulaire est donc appris en contexte et les corpus sont directement liés aux besoins de communication de l'élève (El Euch & de Serre, 2021). Pour certains, l'avantage est que les apprenants se constituent une image de chaque mot, ce qui permettra plus tard de les orthographier correctement (methode-de-lecture, 2021).

Seulement, cette méthode nécessite que les apprenants possèdent déjà des habiletés à analyser les mots, les mémoriser mais aussi les décoder, ce qui, selon El Euch et de Serre (2021), est un désavantage puisque l'enseignant se voit donc contraint d'avoir recours à une autre méthode.

3.2. La méthode syllabique (ou synthétique)

La méthode syllabique (ou synthétique) apparaît comme l'inverse de la méthode globale. En effet, l'enseignant ou formateur part du code, au niveau de la lettre ou de la syllabe, pour atteindre le sens du mot. Au fur et à mesure des expériences de lecture, l'apprenant intègre les régularités de liaisons dans le code : « Il procède donc à une opération de synthèse des liaisons entre les lettres puis entre les syllabes [...] *p-a-p-a papa, c-a ca n-a na d-a da Canada* » (El Euch & de Serre, 2021).

Bien que cette méthode puisse porter ses fruits en français langue maternelle (FLM) chez les CP « car il y a réellement l'utilisation des savoirs acquis en moyenne et grande section comme l'utilisation de l'alphabet », elle demande du temps (methode-de-lecture, 2021). L'accès au sens par cette méthode est également critiqué par El Euch et de Serre (2021) qui considèrent cette méthode assez mécanique et peu axée sur la communication.

3.3. La méthode mixte

La méthode mixte se veut être un mélange des méthodes globale et syllabique. Elle a pour essence de partir d'une lecture globale du mot puis de le décoder plus tard dans l'apprentissage (El Euch & de Serre, 2021). Elle permettrait de pallier un défaut des méthodes globales puisque les auteurs soulignent que la zone cérébrale enclenchée « solliciterait plutôt l'hémisphère droit, où s'effectue la reconnaissance photographique » (*Ibid.*). Le « traitement syllabique », provoqué par la méthode syllabique, déclenche l'hémisphère gauche, dans les régions frontales puis au niveau du lobe temporal (*Ibid.*).

3.4. La méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE)

La MNLE se compose de deux particularités : la dictée à l'adulte ainsi que la production d'écrits dès le début de l'apprentissage (De Keyser, 2010). En effet, ce sont les

élèves qui dictent à l'enseignant des phrases, dont ils connaissent le sens, afin de constituer un corpus qui servira de support d'apprentissage. C'est au fil de l'année que le fonctionnement de la langue sera abordé et explicité par l'enseignant qui aura segmenté les textes pour permettre aux élèves des phases de recherche (De Keyzer, 2010). En parallèle, les élèves mémorisent le texte et apprennent à situer ce qu'ils disent sur le texte.

Une dernière approche attire l'attention puisqu'elle a été réfléchié spécifiquement pour les élèves allophones non-lecteurs.

4. La démarche de Rafoni

Rafoni² (2015) propose un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde mais il n'existe pas de manuel ou de méthode d'apprentissage de la lecture en FLS qui suivent cette démarche. Un groupe de travail pour le CASNAV de l'Académie d'Aix-Marseille, coordonné par M. Magliozzi, a tout de même déployé en 2020 son propre module de séquences en classe de collège³ en s'inspirant du modèle didactique de Rafoni.

4.1. Les principes didactiques

Rafoni (2014) estime qu'il y a deux « incontournables didactiques » dans l'apprentissage de la lecture en FLS. C'est autour de ces deux principes qu'il construit son modèle didactique qu'il détaille en 2015.

4.1.1. Le rôle du parler de l'école

Pour Rafoni (2014), l'élève apprend à lire « sur quelque chose qu'on peut dire ». Il considère qu'on ne peut apprendre à lire « une langue qu'on ne parle pas un peu » (*Ibid.*). Il relève l'importance de l'environnement de l'école dans le développement des compétences orales mais aussi écrites chez l'élève. Pour Rafoni, le « parler de l'école » doit être au cœur de l'apprentissage de l'écrit dès le début du processus. Il considère que l'école confère un cadre de « situations spontanées de communication » (Rafoni, 2007, p.193) que l'enseignant doit exploiter autant pour « construire les premiers bilans langagiers, les exercices de structuration de la langue (leçon de langage) et surtout les supports et contenus initiaux pour l'apprentissage de la lecture » (*Ibid.*). Selon lui, il s'agit de travailler avec la langue parlée en dehors de la situation d'apprentissage pour enseigner la lecture et l'écriture en FLS (Rafoni, 2014).

2 <https://www.linkedin.com/in/jean-charles-rafoni-a3297a23/?originalSubdomain=fr>

3 <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>

Pour autant, les compétences orales ne suffisent pas, selon Rafoni, à accéder à l'écrit. En effet, bien qu'il considère que la « maîtrise du français oral » est nécessaire pour entrer dans l'écrit, il ajoute que celle-ci « n'est jamais suffisante » (Rafoni, 2015). Lors des tests de lectures avec des élèves, il remarque alors : « au niveau de la connaissance du code, certains enfants ont intégré la majeure partie du système graphophonologique alors que d'autres n'ont pas encore acquis les 30 % du code élémentaire » (Rafoni, 2015).

4.1.2. Des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture

Le second principe de Rafoni consiste à travailler « en amont de l'apprentissage ordinaire » (Rafoni, 2015). En effet, contrairement à l'élève de CP qui a été en maternelle, l'élève non-lecteur ne possède pas ou n'a même pas les cinq compétences de pré-lecture amorcées (Rafoni, 2014). Il « n'a aucune expérience ni de l'écrit ni souvent même de l'école, et nous oblige donc très vite à quitter nos références habituelles. » (Rafoni, 2015). Rafoni détaille les cinq compétences préalables à l'apprentissage de la lecture :

- la maîtrise linguistique (reconnaître ce qu'on aurait pu dire et avoir du lexique en production orale),
- le principe alphabétique (fusionner les lettres sur l'axe du mot sans en sauter),
- la segmentation lexicale (connaître la notion de mots dans la phrase et comment elle est construite),
- la disponibilité de 30 à 40% du système graphophonologique (connaître les voyelles simples et les consonnes fréquentes),
- la connaissance de mots-outils très fréquents (déterminants, prépositions, pronoms et verbes fréquents) (Rafoni, 2014).

Ainsi, avant de commencer l'enseignement de la lecture chez les élèves non-lecteurs, Rafoni conseille non seulement le développement de compétences orales fondées sur le parler de l'école mais également un travail préalable aux cinq compétences précitées.

4.2. Les stades de l'acquisition de la lecture et de l'écriture

Rafoni fonde également son modèle sur les principes théoriques des stades d'acquisition de la lecture. Rafoni (2007, p.144) détaille trois stades mais ajoute le stade syllabique à l'occasion d'une conférence (Rafoni, 2014). Il mentionne également que d'autres théories similaires détaillent jusqu'à six stades (Rafoni, 2007, p.144).

4.2.1. *Le stade logographique*

Le stade logographique est une « première tentative d'accès au monde symbolique de l'écrit » (Rafoni, 2007, p.144-145). Le lecteur ne possède pas encore de logique de système écrit et n'a pas conscience que ce qui est écrit correspond à une séquence de lettres et de sons. Le lecteur se repère avec des détails saillants comme des majuscules. Il reconnaît le mot à l'instar d'une photographie, grâce à sa forme. L'association d'un mot connu avec le sens qu'il désigne n'est alors qu'une stratégie idéovisuelle (*Ibid.*). Rafoni (2014) utilise l'exemple du logo d'une marque pour illustrer ce stade : « [L'enfant/l'élève] peut lire Coca Cola qu'à partir du moment où il y a le fond rouge et que c'est écrit en lettres cursives ». Au niveau de l'écriture, le lecteur mime le geste ou écrit des lettres saillantes qu'il a déjà pu reconnaître sans pour autant qu'elles aient du sens.

4.2.2. *Le stade syllabique*

Ce stade correspond à une tentative de lien entre ce qui est dit ou ce qu'on entend et ce qui est écrit. Les unités distinctives ne sont pas acquises. À ce stade, le lecteur tente de « faire correspondre linéairement » l'écrit et ce qui est entendu (Rafoni, 2007, p.188) (*cf.* Figure 6). Lors du stade syllabique, les élèves utilisent le nom de la lettre (« “v” dans “vélo” », Rafoni, 2014), la voyelle et « l'attaque consonantique » de la lettre (*Ibid.*). Ainsi, les lettres ont une valeur fluctuante et « savent que le nom de la lettre, si on regarde un peu à côté, va changer de son » (*Ibid.*). Ainsi, à ce stade, l'élève crée des syllabes génériques à valeur élastique « chargée de représenter mentalement toutes les autres » (Rafoni, 2015).

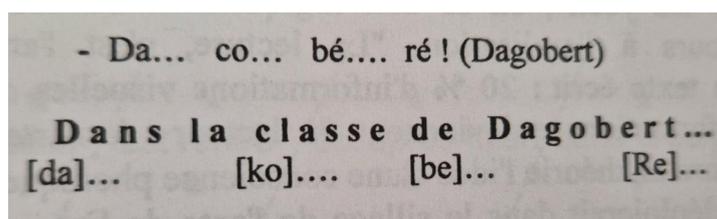


Figure 6. Transcription d'une phrase lue par un élève au stade syllabique (Rafoni, 2007, p.189)

4.2.3. *Le stade alphabétique*

Le lecteur commence à comprendre que l'écrit transcrit la langue orale (Rafoni, 2007, p.145-146). Ce stade se déclenche notamment grâce à un travail de réflexion explicite accompagné par un « tiers (parent ou enseignant) » avec « enseignement de l'alphabet, jeux d'ordre phonologique, reconnaissance des prénoms, graphismes divers ... » (*Ibid.*). Dans un cursus classique de scolarisation, ce travail de réflexion est mené à l'école maternelle. Pendant ce stade, l'élève découvre la correspondance entre graphème (lettre) et phonème.

Ainsi, l'élève doit découper un mot en syllabes puis en sons et retrouver la lettre ou les lettres correspondant à chaque son. Il aura tendance à écrire de manière phonétique, à ne pas segmenter les mots et à se fatiguer rapidement face à la tâche, d'autant plus que le geste graphique lui est inédit (Rafoni, 2014).

4.2.4. Le stade orthographique

Le stade orthographique permet la lecture directe à l'élève. Il peut désormais composer « un stock de mots dont la trace visuelle est gardée en mémoire » (Rafoni, 2007, p.146). L'élève lit grâce à un « lexique mental » qu'il a obtenu à force de lire les mots (*Ibid.*). Il ne lit pas de manière idéovisuelle puisqu'il a conservé le « signifiant phonique » du mot écrit (*Ibid.*). Quand cet élève écrit, il compare la graphie avec la trace visuelle qu'il a en mémoire. Rafoni note également que les stratégies développées pendant la phase alphabétique sont de nouveau employées lorsqu'un lecteur, même expert, rencontre des mots « complexes, étrangers ou inconnus : *acétylsalicylate, dextropropoxyphène ...* » (Rafoni, 2007, p.146).

4.3. Les phases

Rafoni (2015) a établi des phases en s'appuyant à la fois sur les stades d'acquisition de la lecture (*cf.* 4.2) et sur les compétences nécessaires pour entrer dans celle-ci. Il détermine les procédures psycholinguistiques ainsi que les objectifs cognitifs de la phase 0 à la phase 3. Cette dernière correspond à une compétence de lecture autonome et de lecture active sans aide (Rafoni, 2007). La phase 3 n'est donc pas traitée dans le modèle d'apprentissage de la lecture présenté en 2015.

4.3.1. Phase 0

Puisque les élèves non-lecteurs n'ont pas forcément été à l'école ou été accoutumés à l'écrit, Rafoni estime que la phase 0 est préalable à l'entrée de la lecture. Pendant cette phase, les compétences visées rappellent celles des programmes scolaires de l'école maternelle (*cf.* 2 Les spécificités de l'écrit).

Pour Rafoni, en phase 0, il faut travailler en priorité la conscience phonologique, la segmentation phrastique et avoir recours à des jeux avec des lettres (Rafoni, 2015) (*cf.* Figure 7). Il s'agit de s'affranchir du stade logographique en faisant percevoir aux élèves que le langage relève de la double articulation (Rafoni, 2015). Il faut montrer que le mot porte non seulement un sens mais aussi qu'il est constitué d'éléments, et cela n'est pas anodin pour les élèves : « Porter son attention, non pas sur la signification d'un message, mais sur les sonorités qui le constituent, oblige à un détour métalinguistique contre-nature : l'écrit marque

les phonèmes et l'enfant n'a conscience à l'oral que des unités syllabiques [...] » (Rafoni, 2015).

Grâce aux démarches pédagogiques précitées, les élèves développent les compétences ci-dessous. La conscience phonologique doit être étayée par des symboles visuels et la segmentation phrastique doit l'être par des pictogrammes (Rafoni, 2015).

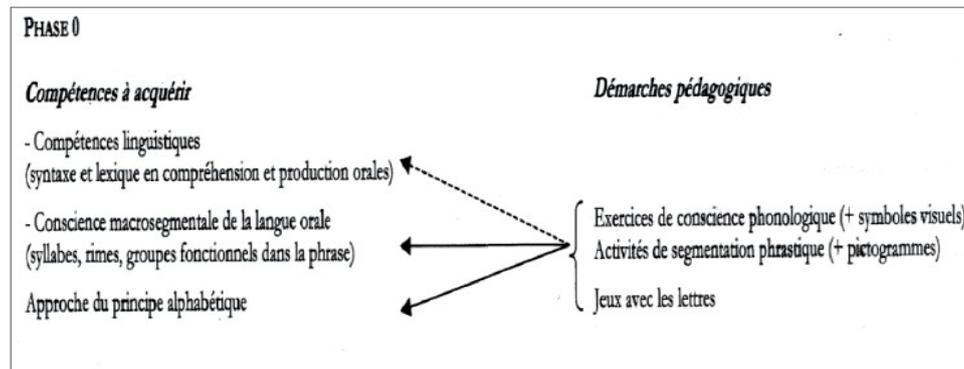


Figure 7. Présentation de la Phase 0 de Rafoni (Rafoni, 2015)

4.3.2. Phase 1

Dans la phase 1, nous retrouvons les compétences préalables à l'entrée dans la lecture exposées (cf. 4.1.2 et Figure 8). Selon Rafoni, c'est grâce au travail par l'adressage vocal pendant lequel l'élève va désigner « sur le papier ce qui a été distinctement lu et prononcé par l'enseignant » que celui-ci pourra passer à la phase 2 de lecture en production vocale (Rafoni, 2015). Pendant l'adressage vocal (aussi appelé lecture en réception vocale), l'élève ne lit pas à voix haute et ne produit pas encore en lecture.

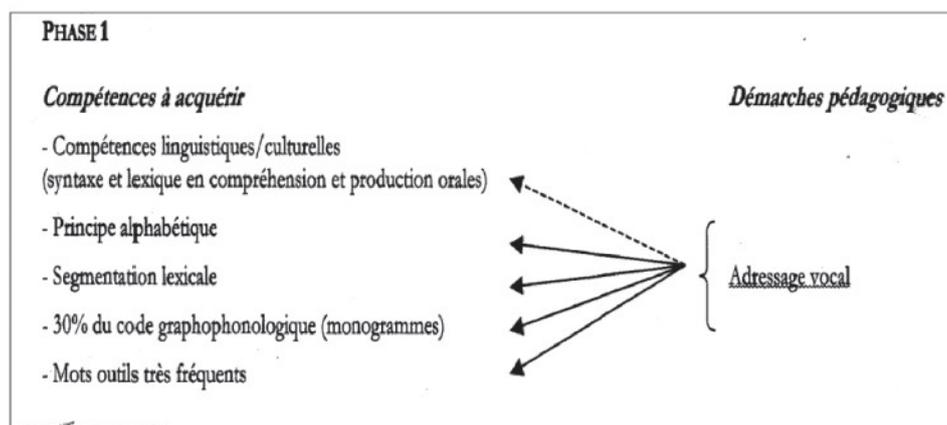


Figure 8. Présentation de la Phase 1 de Rafoni (Rafoni, 2015)

Cette démarche n'est réalisable qu'à condition que les mots utilisés soient connus oralement par l'élève (Rafoni, 2015). Au cours de cette phase 1, il faut continuer de travailler sur les syllabes et les décomposer en utilisant notamment les noms des lettres, sans pour

autant isoler les phonèmes consonantiques (Rafoni, 2015). Seuls les phonèmes vocaliques, qui eux peuvent se prononcer réellement seuls, peuvent être isolés. L'élève devra également savoir reconnaître un mot prononcé parmi des corpus mais aussi travailler les syllabes internes à un mot prononcé (*Ibid.*). Les activités avec les lettres à manipuler pour reformer un mot entendu sont recommandées. Au niveau de la phrase, les élèves doivent remettre des mots dans l'ordre en fonction de ce qu'ils entendent (*Ibid.*).

4.3.3. Phase 2

C'est en entrant dans la phase 2 que l'élève se retrouve au même niveau qu'un élève de CP (Rafoni, 2015). En effet, l'ancien non-lecteur dispose désormais des compétences nécessaires pour commencer la lecture en production vocale (*Ibid.*). L'élève va pouvoir constituer un lexique mental et poursuivre l'acquisition du code graphophonologique restant. Le tâtonnement phonologique (*cf.* Figure 9), lecture en production vocale, va permettre une phase de réarticulation des mots chez l'élève, qui lui, va passer par des itérations « essais-erreurs, et dont le terme se produit au moment exact où une articulation sonore fait sens » (Rafoni, 2015). L'auteur mentionne que ce « tri » se fait par la prononciation, par le tâtonnement de l'élève face au mot (*Ibid.*). Lorsque l'élève prononce quelque chose qui connaît et qui fait sens, « il fait brusquement chuter l'unité significative » (Rafoni, 2015).

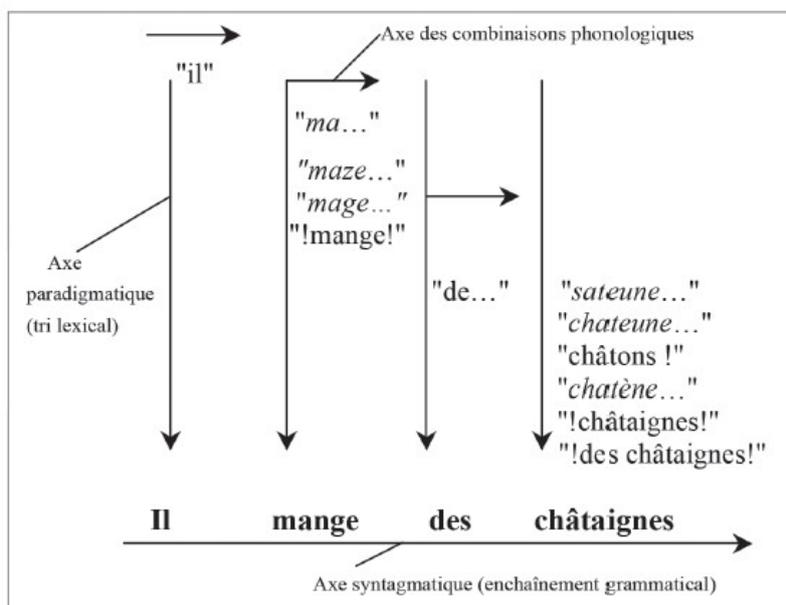


Figure 9. Présentation du tâtonnement phonologique de Rafoni (Rafoni, 2015)

Cependant, le tâtonnement phonologique s'accompagne d'une anticipation contextuelle consistant en un tri syntagmatique (dit « horizontal ») dans la phrase et d'un tri lexical (dit « vertical »). Ainsi, l'élève trie une première fois en anticipant la syntaxe, une

deuxième fois pour le lexique et une dernière fois en fonction de la proximité phonologique (Rafoni, 2015).

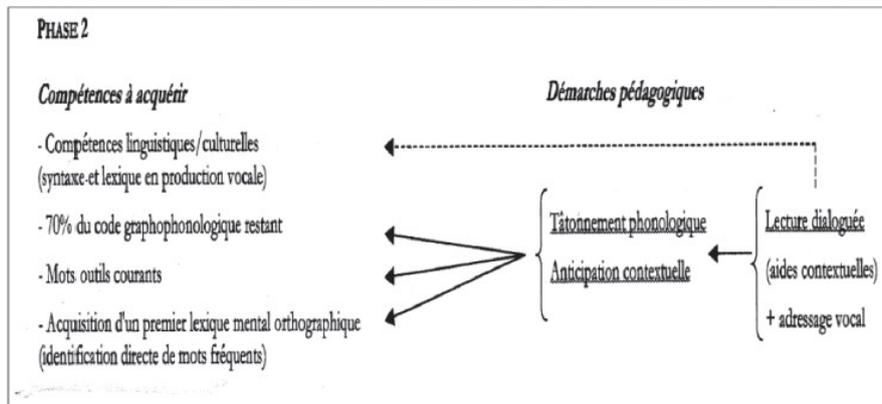


Figure 10. Présentation de la Phase 2 de Rafoni (Rafoni, 2015)

Enfin, cette phase s'accompagne de l'étayage du professeur par lecture dialoguée. Rafoni (2015) caractérise plusieurs modes d'étayage visant à rappeler le contexte de l'énoncé à l'élève, lire un mot problématique à sa place ou lire le mot suivant, recentrer sur le code grapho-phonologique ou encore retourner à de l'adressage vocal. À la fin de la phase 2, l'élève lit sans ces modes d'étayage (lecteur autonome en phase 3) tout type de contenu (Rafoni, 2007) (cf. Figure 10).

4.4. Remarques concernant le modèle proposé

Il n'existe pas de manuel de méthode suivant la démarche de Rafoni. Elle reste encore peu exploitée à notre connaissance. Chavanes (2011), dans une synthèse du livre de 2007 de Rafoni, déplore le manque d'activité d'expression écrite dans la démarche de Rafoni. Il précise que cette approche « peut être nuancée, amendée, complétée ou enrichie sur certains points, sans remettre en cause les principes qui la fondent ». Il estime que la démarche de Rafoni pourrait s'adapter aux enfants du voyage, qui sont eux aussi pris en charge grâce aux structures CASNAV. Rafoni (2015) note également que des transferts méthodologiques sont possibles depuis son modèle vers le FLM chez des natifs en difficulté d'apprentissage.

Bien que le modèle de Rafoni ait été adapté en 2020 par un groupe de travail du CASNAV de l'Académie d'Aix-Marseille⁴, il n'a pas encore fait l'objet d'un développement sous format numérique.

4 <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>

Chapitre 6. Que permet le numérique ?

1. *Les avantages du numérique*

Ici, nous entendrons par « numérique » toute plateforme de diffusion d'une formation incluant du « multimédia ». Le multimédia, au sens de Hirschsprung (2005, p.10), se caractérise par la vectorisation de l'information par le texte, le son et l'image, animée ou non.

Le numérique comporte plusieurs avantages dans l'enseignement-apprentissage :

- il favorise la mémorisation par la multicanalité (Hirschsprung, 2005) soit la présentation de l'information via différentes façons (texte, son, image, animés ou non) (Amadiou & Tricot, 2020),
- il fournit une évaluation immédiate (Hirschsprung, 2005 et Amadiou & Tricot, 2020),
- il a une portée de diffusion plus large et rend accessible la formation aux publics dispersés géographiquement et à des moments différents (Ghirardini, 2011 et Glikman, 2002),
- il se prête à l'hétérogénéité des niveaux :
 - s'adapte aux besoins de publics spécifiques (Glikman, 2002),
 - permet la création de parcours personnalisés pour les apprenants (Ghirardini, 2011),
- il est un outil moderne, prisé par les jeunes élèves (Amadiou & Tricot, 2020),
- il a un coût plus bas que le présentiel (*Ibid.*).

2. *L'exploitation du numérique en interface web : l'ergonomie*

Afin de tirer profit du numérique dans l'enseignement-apprentissage, un dispositif développé sur le web doit suivre des principes d'ergonomie. Nogier *et al.* (2013) définissent l'ergonomie d'interfaces web, logicielles, mobiles et tactiles comme l'utilisabilité, c'est-à-dire : « la capacité de l'objet à être facilement utilisé par une personne donnée pour réaliser la tâche pour laquelle il a été conçu » (Nogier *et al.* 2013). Pour Boucher (2020, p.4), l'ergonomie est une science visant à faciliter les interactions Homme-Machine. Un site web est dit ergonomique lorsqu'il respecte « les critères d'utilité et d'utilisabilité » (Boucher, 2020, p.7). Le site répond non seulement à un besoin (utilité) mais facilite également la satisfaction de celui-ci (utilisabilité) (Boucher, 2020, p.7).

Nogier *et al.* (2013) ainsi que Boucher (2020) déterminent plusieurs principes d'ergonomie, notamment concernant la navigation.

2.1. La navigation et l'interface

La navigation doit permettre de guider l'utilisateur, lui indiquer où il se situe sur le site, lui permettre des accès rapides vers les pages qu'il connaît déjà et présenter les actions en fonction de l'ordre d'utilisation tout en prenant garde à ne pas mener l'utilisateur dans des impasses ou le perdre dans le site (Nogier *et al.* 2013).

Plusieurs éléments composent le système de navigation d'une page :

- le fil d'ariane,
- les onglets,
- les menus déroulants,
- les boutons de navigation,
- les liens (Nogier *et al.* 2013),
- différents niveaux de blocs de contenus, de titres et de blocs (Boucher, 2020, p.136).

Nogier *et al.* (2013) précisent également que les boutons sont à utiliser pour les actions fréquentes et que celles-ci doivent être écrites en toutes lettres. Ces boutons peuvent prendre la forme d'icônes. Le nombre d'icônes doit être limité afin de ne pas perdre l'utilisateur novice et il est préférable d'accompagner l'icône du texte correspondant à l'action (Nogier *et al.* 2013). Les icônes employées doivent être les plus communes (Boucher, 2020, p.173).

2.2. La page d'accueil

Les pages d'accueil sont un lieu clé qui doit respecter des préconisations. Selon Nogier *et al.* (2013), la page d'accueil d'une application web doit être conçue comme un tableau de bord afin de fournir à l'utilisateur « une vision globale de son activité et lui permettre de prioriser ses tâches ». Cette page sert également à exprimer « la vocation du site » et les services proposés et à répondre aux questions que se posent l'utilisateur à l'entrée d'un site inconnu (*cf.* Figure 11). Enfin, la page d'accueil doit être légère et « fournir les repères de navigation » puisque le reste de l'application suivra les mêmes clefs concernant la navigation (Nogier *et al.* 2013).

Check-list de page d'accueil

- ✓ Quels services rend le site ? Que peut-il offrir à l'utilisateur ?
- ✓ Comment fonctionne le site ?
- ✓ Pourquoi ce site ? Quel est son objectif ?
- ✓ Que contient-il ?
- ✓ À qui s'adresse le site ?
- ✓ Qui en est responsable ? Qui contacter ?

Figure 11. Liste des questions que se pose l'utilisateur devant un page d'accueil (Nogier et al. 2013)

2.3. Homogénéité des pages

Les différentes pages d'un site web sont dites cohérentes lorsqu'elles sont homogènes entre elles et qu'elles facilitent l'expérience de l'utilisateur. Ainsi, l'emplacement des éléments doit être constant (Boucher, 2020, p.149) et suivre une hiérarchisation. L'utilisateur passe par un apprentissage interne au site et se constitue un « modèle mental » de celui-ci (*Ibid.*). Pour Nogier et al. (2013), il s'agit non seulement d'agencer les informations de manière cohérente mais également d'adopter des gabarits de pages à répéter. Mettre en évidence les éléments importants de la page par des couleurs, du soulignage ou un changement de l'élément au survol est aussi essentiel.

3. Le cas de l'illectronisme

Le public EANA est souvent en situation d'illectronisme ou d'inconfort face au numérique, c'est-à-dire, en situation de « maîtrise insuffisante des compétences numériques de base, nécessaires à toute personne pour effectuer de manière autonome les actes de la vie courante. » (Maroun, 2022). Maroun (2022) et Jallerat (2021) rappellent que l'INSEE compte 17% de Français atteints d'illectronisme en 2019. Jallerat (2021) ajoute que les élèves allophones ne sont pas une exception et qu'ils :

- utilisent les outils numériques essentiellement pour la communication,
- sont souvent en situation de précarité matérielle (pas d'accès aux ordinateurs ou téléphones),
- et/ou en situation de nonaccès à une connexion Internet.

De plus, même des élèves présentant des compétences numériques fortes « ne sauraient pas nécessairement transférer celles-ci dans le monde de l'apprentissage » (Póltorak, 2022).

Dans la partie suivante, nous allons présenter comment, à partir du cadre théorique que nous venons de poser, nous pouvons répondre à notre problématique au travers des missions qui nous ont été confiées.

Partie 3
-
Déploiement des missions

Chapitre 7. Analyse des besoins

1. Choix de la démarche de recherche

Dans le cadre de la conception du dispositif en ligne qui m'a été confiée, je me suis référée au modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE. Conformément à cette méthode, la première étape de la conception d'une formation est de réaliser une analyse du public ainsi que de ses besoins. Pour déterminer les besoins des élèves EANA NSA, j'ai mené des observations en classe et j'ai réalisé quatre entretiens semi-dirigés avec des enseignants d'UPE2A NSA et d'UPE2A Mixte.

Plusieurs facteurs ont motivé ma démarche qualitative pour cette étude. Tout d'abord, le public étudié étant en cours d'alphabétisation, il est difficile pour lui de comprendre des questions et de répondre seul dans le cadre d'un questionnaire. De plus, les élèves NSA étant dispersés géographiquement dans tous les départements de l'Académie, il m'était impossible de me rendre sur place pour rencontrer suffisamment de classes.

En raison du petit nombre de dispositifs UPE2A NSA dans l'Académie de Grenoble, il n'y a pas non plus suffisamment d'enseignants pour former un échantillon représentatif dans le cadre d'une analyse quantitative. Il est à noter que chaque CASNAV est en lien avec les enseignants de sa propre académie mais que porter une analyse au-delà de celle-ci peut être plus compliqué.

Enfin, puisque nous sommes dans une démarche d'analyse des besoins et de conception d'un dispositif avec une trame d'activités fiable, il semblait plus judicieux d'opter pour une démarche qualitative en sondant les enseignants. Ainsi, j'ai préféré favoriser des entretiens à des questionnaires et observer les élèves en classe de FLE et sur ordinateur.

2. Les observations

Le public NSA étant nouveau pour moi, il me semblait évident, pour mieux cerner les élèves, leur niveau et leurs besoins, de me déplacer pour les observer en classe. Cette mise en contact est essentielle pour comprendre comment ceux-ci interagissent, se comportent en autonomie, voir ce qu'ils sont capables de faire, autant en FLE que sur ordinateurs ou smartphones. Ces observations sont importantes pour décider de l'ingénierie du futur dispositif mais aussi pour le choix de la technologie (*cf.* Figure 12). Les données recueillies au cours de ces observations seront donc de nature invoquée.

Classes	Observations FLE	Observations sur ordinateur	Précisions
Classe 1	Obs 1	Obs 3	Obs 3 ne comprend que 3 élèves de la classe complète
Classe 2	Obs 2		
Classe 3	Obs 4	Obs 4	FLE + ordi dans la même séance, seulement 40 min sur ordinateur

Figure 12. Codage des observations menées

J'ai ainsi mené des observations avec un fort degré de structuration en classe. Cela me permet de cadrer les éléments en amont. Ainsi, j'ai constitué deux grilles : une pour les cours (*cf.* Annexe 2) de FLE et une grille pour les cours de bureautique (*cf.* Annexe 3).

Une fois chaque observation terminée, j'ai pris mes « notes en vrac » pour trier mes remarques dans les bonnes catégories et les reformuler. À la fin de toutes les séances d'observations, j'ai rédigé une synthèse globale (*cf.* Annexe 4).

2.1. Analyse en classe de FLE

2.1.1. Mise en œuvre des observations FLE

Pour la constitution de la grille d'observation en cours de FLE, j'ai d'abord créé des catégories et sous-catégories sur lesquelles je me suis appuyée pour créer les questions (*cf.* Figure 13).

Catégories	Sous-catégories
Classe	<ul style="list-style-type: none"> ● Ambiance ● Disposition de la salle de classe et matériel, affichage ● Niveau des élèves ● Chronologie de la séance
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ● Formation ● Communication ● Méthodologie ● Matériel et support ● Autonomie ● Culture ● Autres
Elèves	<ul style="list-style-type: none"> ● Communication ● Matériel et support ● Autonomie ● Autres

Figure 13. Catégories et sous-catégories de la grille d'observation

Ainsi, dans la catégorie Enseignant – Méthodologie, j'ai créé des questions telles que « Comment l'enseignant gère les différences de niveaux ? » ou « Comment est abordé un fait de langue (implicite, explicite) ? ». Du côté des élèves et de leur autonomie, j'ai pu rédiger des questions comme « Sur quels types d'exercices sont-ils en autonomie ? » ou « Les élèves communiquent-ils entre eux pendant l'autonomie ? » (*cf.* Annexe 2).

Quand j'étais sur place, je prenais mes notes sous la grille ou directement dans la grille lorsque j'identifiais naturellement ce que j'observais.

2.1.2. *Retours*

J'ai observé trois classes d'une quinzaine d'élèves chacune, lors d'un cours de FLE. Chaque observation a duré trois heures et s'est déroulée dans différents établissements. J'ai rencontré trois professeurs pendant ces observations ainsi qu'une documentaliste pendant la dernière (Obs 4). L'observation 4 est également répertoriée dans la partie Analyse sur ordinateur.

Les observations en séances de FLE ont permis de constater que le déclenchement d'une activité se faisait toujours à l'oral autour du sens d'un document authentique. Ce dernier pouvait être des affiches (de lutte pour les droits des femmes, Obs 1), des vidéos (de présentation de métiers, Obs 2) ou des documents textuels authentiques (le journal, Obs 4). Ce déclenchement se faisait en groupe-classe et était suivi par une phase de recherches du vocabulaire à l'oral. Un travail à l'écrit était initié plus tard dans la séance.

Le traitement des différents niveaux présents dans la classe s'est fait sous deux modalités :

- par binômes en groupant fort-faible et en mélangeant si possible les langues maternelles et les personnalités extraverties et introverties (Obs 2, Obs 4),
- par groupe de niveaux NSA et PSA (Obs 1).

Cette différenciation pédagogique permet soit à l'enseignant de passer dans les rangs et de se concentrer sur les élèves qui ont le plus besoin d'aide, soit de rester avec le niveau le plus faible (non lecteurs ou NSA) pour une activité différenciée. Dans le dernier cas, l'enseignant a tout de même pu passer dans les rangs.

Lors des trois observations FLE, l'enseignant communiquait en français avec ses élèves. Il n'hésitait pas à étayer les consignes, les réexpliquer, plus lentement si besoin, et à utiliser des exemples pour montrer la marche à suivre. La grammaire a été vue de manière implicite et l'emploi de l'oral « Ça se dit ça ? » (Obs 1, Obs 2) a permis de vérifier la musicalité d'une phrase, surtout dans les classes avec élèves dits francophones.

Les élèves, quant à eux, faisaient preuve de motivation et prenaient la parole d'eux-mêmes pour participer en classe. Ils communiquaient souvent entre eux, même s'ils n'étaient pas autorisés, en langue maternelle ou en français. Ils avaient une autonomie limitée face au travail et à la lecture : ils interpellaient souvent l'enseignant, demandaient de l'aide à un camarade ou n'hésitaient pas à copier sur le cahier de leur voisin.

Le spectre des niveaux s'est confirmé pendant les observations : alors que certains élèves peuvent atteindre le niveau A2 à l'oral, il y a des élèves « complètement allophones » qui débutent tout juste en français et ne prononcent que quelques mots ou qui ne communiquent qu'avec un camarade (Obs 2). Pour ce qui est de l'écrit, le niveau maximum observé dans les deux premières classes est de A1 voir A1.1, sur des phrases courtes ou des mots isolés. La classe 3 présente tout de même des élèves d'un niveau supérieur à A1 à l'oral mais dont l'écrit s'apparente aux élèves de CP chez les élèves les plus faibles observés.

2.2. Analyse sur ordinateur

2.2.1. Mise en œuvre des observations sur ordinateur

Pour la grille d'observation sur ordinateur, je savais déjà au préalable que les apprenants n'étaient pas forcément familiarisés avec le numérique voire qu'ils étaient en situation d'illectronisme. Puisqu'en UPE2A on se fonde sur le référentiel des compétences du socle du Cycle 2, j'ai repris les compétences visées par celui-ci en « Informatique -

Numérique ». Sachant que le Cycle 1 n'a pas de compétences à valider dans cette thématique, j'ai décomposé moi-même chaque compétence du Cycle 2 en actions à observer. Ainsi « Manipuler un clavier » est devenu : « Ecrire son prénom », « Utiliser la barre d'espace », « Utiliser des chiffres » puis des caractères spéciaux, entrée, les accents, etc.

Lors des observations, j'ai procédé habituellement en notant directement ou en-dessous de mes grilles. J'ai pu porter mon attention sur la saisie au clavier ainsi que la réaction des élèves face à l'ergonomie des interfaces.

2.2.2. Retours

Deux classes ont été observées sur ordinateur. Quatre élèves de l'Observation 1 en FLE ont constitué l'Observation 3 au CDI avec la documentaliste. L'observation 4 s'est composée d'une partie FLE et d'une partie Ordinateur, toutes deux encadrées par le professeur et une documentaliste. La disposition du CDI ne m'a pas permis d'observer l'intégralité des élèves de l'Obs 4 mais plusieurs éléments sont communs à l'Obs 3.

Comme anticipé, le niveau d'informatique des élèves est très inégal dans les classes. Alors que certains peinaient à utiliser un clavier et à déverrouiller leur session avec leurs identifiants, d'autres allaient sur YouTube en attendant leur camarade ou naviguaient sur le web. En interrogeant quelques élèves à l'aise, ils confient aller souvent sur internet regarder des vidéos ou jouer à des jeux, ce qui fait preuve d'une certaine habitude envers les interfaces numériques et webs.

Les deux observations sur ordinateur ont également confirmé que la saisie écrite peut s'avérer compliquée chez les élèves. En effet, la saisie d'identifiant et mot de passe est une tâche qui prend du temps : la plupart des élèves n'ont pas mémorisé leur identifiant et mot de passe et doivent effectuer la saisie plusieurs fois avant de parvenir à déverrouiller la session d'ordinateur. L'alternance lettres minuscules ou majuscules avec les chiffres complique l'accès car les élèves ne sont pas à l'aise avec la touche Maj ou CapsLock. Le mot de passe est également un challenge : l'élève doit taper une suite de caractères sans voir ce qu'il écrit et en se souvenant de ce qu'il a fait. Les mots de passe observés pour déverrouiller les sessions comprenaient des caractères minuscules, majuscules et des chiffres. La documentaliste de l'Observation 3 ainsi que l'enseignant de l'observation 4 confirment que les identifiants et mots de passe sont un problème récurrent. La saisie de l'URL pendant l'observation 4 n'a pas non plus été un succès dès le premier essai pour tous les élèves. Enfin, la documentaliste de

l'Observation 3 affirme aussi que l'utilisation d'une boîte mail est loin d'être acquise pour les élèves que j'ai observés. La motricité face au clavier n'est pas non plus naturelle : c'est le cas d'une élève de l'Observation 4 qui n'arrivait pas à appuyer sur Ctrl+Alt+Suppr successivement et qui appuyait sur les trois boutons simultanément pour essayer de déverrouiller l'ordinateur.

La navigation web et l'utilisation de la recherche sur navigateur varient en fonction des élèves. Ceux observés ont tous déjà utilisé un ordinateur au cours de l'année mais cela n'a pas forcément témoigné d'une aisance face à l'interface. Trois élèves de l'observation 3 sont allés suffisamment loin dans l'activité du jour pour utiliser Google Image et copier-coller une image sur leur diaporama. En revanche, lors de l'Observation 4, plusieurs élèves étaient désorientés en consultant le site demandé⁵. En effet, chaque élève devait choisir un site de journal en ligne depuis *Online Newspaper*. De fait, chaque élève se retrouvait sur un site différent et dans l'incapacité de copier les faits et gestes de son voisin ou de suivre les instructions de l'enseignant ou de la documentaliste. La hiérarchisation des informations n'était pas évidente pour plusieurs élèves. Ils tardaient à identifier le nom du site et les titres des articles, les éléments qui étaient cliquables. Certains élèves s'étaient rendus sur des sites peu ergonomiques, leur compliquant la tâche.

Ces deux observations témoignent que les élèves NSA observés sont peu autonomes sur l'ordinateur, surtout s'ils ne sont pas aiguillés par l'enseignant, la documentaliste ou un camarade. S'ils se retrouvent sur des sites peu ergonomiques ou avec plusieurs chemins possibles, ils restent bloqués jusqu'à ce que la situation soit désamorcée par autrui. L'utilisation de l'adresse mail pour une potentielle connexion à un site web n'est pas recommandée et l'emploi de logins simples et sans chiffre, si besoin de login il y a, est à favoriser. La saisie du clavier et l'emploi de la souris sont en cours d'apprentissage pour les élèves les moins à l'aise.

3. *Les entretiens*

J'ai décidé de mener des entretiens avec quatre enseignants d'UPE2A NSA et UPE2A mixte. Ceux-ci ont eu pour objectif de dégager les attentes des enseignants quant à un dispositif à destination des élèves NSA.

⁵ <http://www.onlinenewspaper.com>

3.1. Mise en œuvre des entretiens

J'ai d'abord contacté quatre enseignants répartis dans l'Académie de Grenoble. Ainsi, j'ai pu m'entretenir avec des professeurs d'UPE2A NSA en Isère, en Savoie, en Haute-Savoie et un professeur d'UPE2A mixte en Drôme-Ardèche. J'ai choisi de faire des entretiens semi-dirigés qui ont suivi un guide de questions. Les entretiens ont duré une heure chacun et ont tous été enregistrés (voix seulement).

Pour construire mon guide (*cf.* Annexe 5), j'ai établi les thèmes que je devais aborder et j'ai dégagé des questions :

- Informations générales sur la classe et l'enseignant
- Gestion de l'hétérogénéité de la classe
- La place du numérique chez l'enseignant et les élèves
- La plateforme à mettre en place

Ainsi, dans les questions concernant la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de la classe, nous pouvons retrouver :

- Comment gérez-vous l'hétérogénéité des niveaux de la classe ?
 - Quelles sont les modalités ?
 - Avec quelles activités ?
 - Autres
- Les élèves sont-ils souvent mis en situation d'autonomie en classe ?
 - Si oui, sur quelles tâches ?
 - Pendant combien de temps ?

Pendant les entretiens, j'ai suivi mon guide et j'ai pris des notes au fur et à mesure sous les questions et dans une partie de notes en vrac. À la fin d'un entretien, j'ai réorganisé mes notes. J'ai également réécouté les entretiens pour compléter des réponses manquantes ou prendre garde aux termes utilisés. Ensuite, j'ai résumé chaque réponse en insérant notamment des citations. En fin de note d'entretien, j'élabore une catégorie Plateforme dans laquelle je compile les suggestions de l'enseignant et les besoins dont il a fait part dans une liste à puce titrée.

Pour l'analyse des entretiens, j'ai élaboré un document de bilan (*cf.* Annexe 6). J'ai pu facilement comparer mes réponses, notamment pour la partie Plateforme. J'ai cherché l'implicite dans les réponses des enseignants grâce à une micro-analyse épisodique et un

codage sélectif (Lejeune, 2019). J'ai pris en compte les récurrences entre les différents enseignants (Ex : combien d'enseignants mentionnent le manque de confiance chez le public).

3.2. Motivation et envie de bien faire

J'avais pu noter la motivation dont faisaient preuve les élèves lors de mes observations et les enseignants (Ens) avec qui je me suis entretenue ont confirmé cet aspect. Les enseignants parlent d'élèves « motivés » (Ens3) voire « excessivement motivés » (Ens1). Un enseignant a même vanté la résilience des élèves qu'il qualifie d' « hyper débrouillards » (Ens4).

Malgré cette motivation, un enseignant (Ens3) estime que ses élèves sont « très en manque de confiance » par rapport à leurs capacités et qu'ils ont souvent besoin d'être rassurés. L'enseignant 4 suspecte également ce manque de confiance car il n'explique pas totalement pourquoi ses élèves désirent vérifier voire sur-vérifier leurs réponses aux exercices. En effet, l'enseignant confie que les élèves veulent souvent produire quelque chose de parfait et ils sollicitent l'enseignant pendant les phases d'autonomie.

Plusieurs enseignants identifient des élèves moteurs au sein de leur classe. Qualifiés de porteurs d'activités (Ens2) ou même d'élèves « locomotives » (Ens3) lors d'activités orales, ces élèves sont souvent mis en avant par les professeurs.

3.3. Approche de l'enseignement de la lecture-écriture

Interroger sur les approches pédagogiques des enseignants a permis de confirmer la règle d'or de l'enseignement de la lecture chez les NSA : il est nécessaire d'alphabétiser à partir de mots connus par les élèves. Cet adage se révèle dans les méthodologies que les enseignants ont déclarées suivre pour l'enseignement de la lecture et l'écriture.

En effet, les enseignants 1 et 3, en UPE2A NSA, ont déclaré avoir recours à la MNLE en déclenchant la parole à partir de documents iconographiques. Les deux autres professeurs ont déclaré ne pas adhérer à une méthodologie spécifique. L'enseignant 2, en UPE2A mixte, affirme qu'adopter une méthode rendrait sa gestion de classe et de niveaux compliquée mais qu'il travaille en syllabique et en phonologie avec ses élèves alpha. L'enseignant 4 ne suit pas non plus d'approche particulière mais utilise le *Module UPE2A CASNAV Aix-Marseille* depuis peu. Il a déclaré aussi travailler avec des exercices syllabiques, de reconnaissance auditive et autres.

L'échantillon n'a pas révélé de préférences entre les méthodes globales ou syllabiques d'apprentissage de la lecture-écriture mais l'utilisation de la MNLE ou du *Module UPE2A*

Aix-Marseille ainsi que les déclarations faites par les enseignants marquent l'importance de la sphère orale comme déclencheur des activités.

3.4. Gestion de l'hétérogénéité et différenciation

Au-delà des méthodologies employées pour l'enseignement de la lecture, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux diffère en fonction des professeurs et des activités qu'ils mènent.

Deux modalités de gestion ont été repérées au cours des entretiens :

1. Diviser la classe en groupes de niveaux (Tous les enseignants),
2. Créer des binômes d'élèves de niveaux mélangés (Ens3 et Ens4).

En effet, la modalité phare de gestion est la différenciation d'activités en fonction des niveaux des élèves. Cette différenciation peut aller de deux à cinq niveaux différents en fonction des enseignants et du profil de leur classe. Ainsi, l'enseignant 3 divise sa classe en NSA ou PSA, l'enseignant 1 et 4 en trois niveaux et l'enseignant 2 en trois à cinq niveaux suivants :

- alpha allophones,
- alpha dits « francophones »,
- post-alpha francophones ou non francophones,
- niveau(x) intermédiaire(s),
- élèves de FLE pouvant atteindre un niveau DELF A1-A2.

Tous les enseignants interrogés ont déclaré différencier leurs supports ou utiliser des supports différenciés en fonction du niveau ou du besoin des élèves. Les activités différenciées partent en général d'un thème ou d'un fait de langue communs. Les objectifs sont adaptés en fonction du niveau ou l'activité varie en quantité (nombre de mots attendus, quantité de textes, phrases, mots à lire, etc.).

Travailler en différenciation paraît nécessaire pour les quatre enseignants interrogés. Cette modalité de gestion implique que les élèves soient en autonomie lors de la réalisation de ces activités. Les professeurs ont également déclaré devoir consacrer du temps pendant les séances de cours aux élèves les plus faibles pour les faire avancer dans l'alphabétisation, laissant en autonomie le reste de la classe.

Deux enseignants (Ens3 et Ens4) ont affirmé avoir aussi recours à un système de binômes. Cela permet de mélanger les élèves parleurs et non-parleurs, notamment lors d'activités autour de l'oral (Ens3 et 4) ou d'avoir recours aux élèves plus forts pour corriger

ou aider les autres (Ens3). Dans les deux cas, les enseignants essaient de tirer parti de l'hétérogénéité des niveaux de la classe en créant des élèves-tuteurs.

3.5. Autonomie en classe

Les enseignants ont recours à des phases de travail en autonomie selon les modalités décrites précédemment (*cf.* 3.4 Gestion de l'hétérogénéité et différenciation). Les élèves sont placés par tables ou par îlots et ces phases peuvent durer le temps d'une ou plusieurs activités.

En interrogeant les enseignants sur la manière dont se passaient les phases de travail en autonomie, j'ai pu établir une liste des facteurs facilitant ou rompant celle-ci (*cf.* Annexe 6).

L'autonomie des élèves face au travail se rompt par le besoin de réexpliquer la consigne ou par la demande de vérification qu'ils l'aient bien comprise (Ens1, Ens2 et Ens4). Les enseignants ont aussi mentionné qu'ils sont interpellés par les élèves pour vérifier leurs réponses aux exercices afin de les rassurer mais aussi de vérifier si ce qu'ils ont fait est juste (Ens1 et Ens3) voire parfait (Ens4). De plus, les élèves ne poursuivent pas forcément les exercices d'eux-mêmes à moins d'avoir un feedback sur ce qu'ils ont fait (Ens1 et Ens4), témoignant d'un manque d'autonomie face au travail. Le manque d'autonomie face à la lecture pose également problème puisqu'il vient rompre le cours des activités (Ens1 et Ens3).

Les consignes sont un élément important puisque l'autonomie (re)prend quand elles sont comprises. En effet, les enseignants déclarent qu'ils ont souvent besoin de les réexpliquer (Ens1 et Ens2) ou de demander à des élèves médiateurs de le faire (Ens1, Ens2 et Ens3). Ils soulignent l'importance d'établir des consignes claires, connues des élèves (Ens1 et Ens4) voire étayées par des exemples (Ens3) afin de faciliter l'autonomie.

Les exercices jouent également un rôle dans l'autonomie, selon les enseignants. En effet, les exercices à étiquettes manipulables seraient favorisant et l'enseignant 3 mentionne également l'importance que tous les exercices ciblent bien les « compétences des élèves ». Il considère qu'adapter précisément les exercices au niveau de l'élève est facilitateur d'autonomie.

3.6. La place du numérique

Tous les enseignants ont déclaré utiliser ou avoir utilisé le numérique dans leur classe. Pourtant, trois enseignants sur quatre ont déclaré ne pas être à l'aise avec celui-ci. Les élèves, eux, tout comme il a pu être observé en classe, présenteraient une aisance disparate face aux ordinateurs ou autres outils numériques.

Toutefois, les enseignants estiment que les élèves sont demandeurs de travailler sur ordinateur, tablette ou portable. Un enseignant (Ens2) mentionne qu'il est compliqué de faire travailler des élèves alpha sur ordinateur, même s'il mentionne que ce serait probablement mieux si l'activité était adaptée à leur niveau. En revanche, l'enseignant 3 déclare que « l'outil informatique peut être un excellent outil de pré-lecture ou de pré-écriture ». Selon ce professeur, le clavier d'ordinateur dédramatise le geste de l'écriture « [...] taper sur la lettre a c'est plus simple que de prendre un stylo, une feuille et d'écrire " a " sur la ligne ».

Pour autant, l'Enseignant 4, bien qu'il ait déjà utilisé au moins trois sites ou applications différents avec ses classes, a déclaré qu'il a du mal à synchroniser l'usage du numérique avec sa progression de cours. De plus, il mentionne avoir utilisé l'application *J'apprends* avec un élève alpha mais que « ça n'a pas marché » et a donc cessé d'avoir recours à l'outil.

C'est aussi l'Enseignant 4 qui s'est le plus questionné sur l'aspect visuel du futur dispositif. En effet, il se demande comment le rendre accessible pour les élèves les moins à l'aise et propose une « navigation progressive » ou un visuel de site web avec peu de rubriques. Il déclare également que les élèves ont des difficultés à naviguer, surtout sur les pages ne présentant qu'un exercice.

3.7. Intégration aux cours et progression

En interrogeant les enseignants sur le futur dispositif, trois d'entre eux ont déclaré préférer un outil libre dans la progression afin de faciliter l'intégration aux séances. De cette manière, ils auraient une liberté de manœuvre et pourraient « piocher » (Ens1) dans les modules, sans s'inquiéter de devoir tous les suivre. Un dispositif à progression linéaire rendrait l'appropriation par l'enseignant plus compliquée.

Les quatre enseignants s'accordent sur un dispositif à utiliser en autonomie supervisée par le professeur, ou alors une solution modulable qui permettrait d'être en supervision puis en autonomie complète quand l'élève est suffisamment à l'aise.

3.8. Contenu de la plateforme et exercices

Le contenu de la plateforme a également fait l'objet de questions. Un enseignant (Ens1) a déclaré être favorable à une banque de ressources de documents authentiques exploitables en classe avec les élèves alpha. Seulement, de manière unanime, tous ont déclaré avoir besoin d'exercices autocorrectifs d'alphabétisation, de « pré-lecture et pré-écriture et d'entrée dans la lecture » (Ens3).

La nature de ces futurs exercices fait également consensus : discrimination auditive, discrimination visuelle, étiquettes, « syllabes explosées » (Ens1), phonologie, repérage de mots, lettres, syllabes, décompte de mots, lettres, syllabes, écriture au clavier et exercices sur l'ordre des mots et la construction de phrases. L'enseignant 3 mentionne l'importance des feedbacks positifs et du choix des mots pour ceux-ci.

Deux enseignants (Ens2 et Ens3) ont également mentionné l'importance de rendre l'écrit plus accessible : il s'agirait de fournir des repères visuels sur la phonologie (Ens2 et Ens3) mais également de n'expliciter que les aspects nécessaires (Ens3) tels que la majuscule, le point et la phrase. L'Enseignant 4 a également déclaré que l'interprétation des images vectorielles et des icônes de ses élèves tendait à être différente de notre perception.

L'environnement et l'articulation de ces exercices n'ont pas fait consensus chez les enseignants interrogés. En effet, même si tous s'accordent à dire que les thématiques du corpus doivent suivre les sujets abordés en classe et s'adapter aux grands adolescents, l'inscription sous forme de tâches ne fait pas l'unanimité. Alors que l'enseignant 2 considère que l'articulation autour de tâches actionnelles est essentielle, l'enseignant 3 le déconseille. En effet, il a déclaré qu'il est « difficile de trouver un objectif fonctionnel de compétences » avec des non-lecteurs et petits lecteurs et souligne également que simplifier une tâche au maximum est complexe.

Enfin, deux enseignants (Ens3 et Ens4) ont déclaré vouloir récupérer ou consulter les résultats des exercices faits par les élèves.

4. *Bilan de l'analyse des besoins*

Selon les observations faites en classe et les enseignants rencontrés, les élèves sont pour la plupart motivés mais en manque de confiance vis-à-vis de leur travail. Le spectre de niveau des classes peut s'étendre des élèves non-lecteurs jusqu'à des élèves de FLE de niveau A1 voire A2. Le déclenchement des activités est toujours oral mais aucune prévalence de méthodologie d'alphabétisation n'est observée. Les deux modalités de gestion de la classe observées sont la formation de binômes et la différenciation par niveaux, allant de 2 à 5 niveaux en fonction des classes et des professeurs. L'autonomie, même sur ordinateur, est possible mais limitée puisqu'elle nécessite une supervision plus ou moins forte en fonction des degrés d'aisance face au numérique et à la lecture. Le numérique (ordinateur, smartphone, tablette) est considéré motivant par les élèves et les professeurs mais ces derniers ont relevé des problématiques d'accessibilité (navigation, interface, accès par login).

Quant au contenu-même de la plateforme, les enseignants sont favorables à des modules libres dans la progression pour les rendre facilement intégrables dans le cours. Les modules doivent suivre les thématiques abordées en classe. La plateforme doit fournir des exercices d’alphabétisation en tout genre mais aussi donner accès aux résultats des élèves si possible.

Chapitre 8. Analyse des solutions envisageables

Dans le cadre de mon stage, j'ai fait l'état des ressources existantes en alphabétisation (cf. Annexe 1) en me concentrant sur les solutions numériques ainsi que celles souvent recommandées dans les partages des différents CASNAV de France. J'ai sélectionné ici cinq ressources qui présentent des potentialités ainsi que des points plus négatifs bloquant leur utilisation dans le cadre d'un soutien à l'apprentissage de la lecture-écriture à destination de NSA-PSA grands adolescents. Ces cinq outils : *Alphalire*⁶, *J'apprends*⁷, *Lalilo*⁸, *MaClé Junior*⁹ et *Module de lecture en français langue seconde*¹⁰. Ils ont été analysés en tenant compte du public visé, des supports et modalités d'utilisation, de leur scénarisation, de leur ergonomie, leur univers graphique et la présence ou non de gamification et de storytelling.

1. *Publics et niveaux visés*

Aucune ressource développée spécifiquement à destination du public NSA-PSA grands adolescents n'a été décelée. Les ressources se rapprochant le plus sont celles d'alphabétisation pour adultes (*J'apprends*) ou pour collégiens (*MaClé Junior* et *Module de lecture*). Dans ces trois ressources, seule *J'apprends* est numérique mais ne propose qu'un total de trois heures de contenu. *Alphalire* et *Lalilo*, quant à eux, sont des ressources d'alphabétisation au public plus général.

2. *Supports et modalités d'utilisation*

Les modalités des ressources sont variées. Le *Module de lecture* ainsi que *MaClé Junior* s'utilisent uniquement en classe puisqu'il s'agit respectivement de séances et d'une méthode. *J'apprends*, *Alphalire* et *Lalilo* s'utilisent soit en autonomie complète ou tutorée soit en complément de cours.

3. *Scénarisation et contenu*

Sur les cinq ressources étudiées ici, quatre présentent des thématiques spécifiques à leur public respectif. De ce fait, les sujets abordés ne sont pas forcément transposables avec les NSA-PSA de lycée. Tous les outils présentés proposent des exercices d'apprentissage de

6 https://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/presentation.htm

7 http://j-apprends.fr/assets/japprends_dossier_presse_desktop.pdf

8 <https://lalilo.com/?language=fr>

9 <https://macle-junior.editions-retz.com/9782725641669>

10 <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>

la lecture, divers tant sur l'objet d'apprentissage que sur la forme. Ainsi, les exercices portent sur du décodage, de la phonie-graphie, de la phonologie, de l'écriture ou du recopiage de lettres ou de mots et sont sous forme de jeux avec les lettres, d'activités manipulables, de l'assemblage ou d'exercices de systématisation traditionnels. Les solutions intègrent aussi bien des éléments sonores que visuels. C'est le cas d'*Alphalire* qui propose des tableaux de repères visuels du système d'écriture avec des indices sonores. *MaClé Junior*, quant à lui, met à disposition des audios avec le manuel mais ceux-ci doivent être manipulés en format MP3 par l'enseignant. La manipulation de documents fait également défaut à *Module de lecture* puisque beaucoup d'activités doivent être téléchargées, diffusées par vidéoprojecteur ou imprimées puis découpées sur papier afin d'être exploitées.

Alphalire n'est pas le seul à fournir des écrans de leçons puisque *MaClé Junior* propose plusieurs capsules variées qui peuvent autant porter sur des aspects FLE, alphabétisation, FLSCO ou en rapport avec le concept de projet et des astuces pour apprendre. C'est *Module de lecture* qui propose le plus de différenciation pédagogique puisqu'il fournit avec ses dix séquences complètes trois différents niveaux qui ont été développés sous la démarche de phases de Rafoni.

4. Ergonomie

Dans certaines solutions, l'ergonomie est bloquante dans la réalisation des exercices. Cette non adéquation entre la qualité du contenu et l'ergonomie empêche l'utilisation de l'outil. C'est le cas d'*Alphalire* qui manque de hiérarchisation de l'information et d'éléments de navigation facilement identifiables (cf. Figure 14). L'œil de l'utilisateur se perd, surtout si ce dernier est peu aguerri en lecture ou qu'il n'a pas l'habitude des interfaces webs. Les exercices sont donc difficilement utilisables.

Apprendre le français - Ressources
Enseigner le français - Ressources

AlphaLife - Apprendre à lire
Présentation et mode d'emploi
AlphaLife → 1 son = 1 lettre
AlphaLife → 1 son = 2 ou 3 lettres
AlphaLife par types d'exercices
Observer - écouter

Identifier, repérer
Jeu de lecture de base
Reconstituer en cliquant
Reconstituer en écrivant
Discrimination visuelle
Segmenter
Dictees

Nos exercices de français

Reconnaissance du son [ã]

Cliquez sur le mot contenant le son [ã]

1. venir gentil

2. rapidement canadien

3. temps chemin

4. première trembler

Recommencer

précédent haut suivant

Figure 14. Aperçu d'un exercice sur Alphasire

Apprendre le français - Ressources
Enseigner le français - Ressources

AlphaLife - Apprendre à lire
Présentation et mode d'emploi
AlphaLife → 1 son = 1 lettre
AlphaLife → 1 son = 2 ou 3 lettres
AlphaLife par types d'exercices
Observer - écouter

Identifier, repérer
Jeu de lecture de base
Reconstituer en cliquant
Reconstituer en écrivant
Discrimination visuelle
Segmenter
Dictees

Nos exercices de français

Reconnaissance du son [ã]

Cliquez sur le mot contenant le son [ã]

1. venir gentil

2. rapidement canadien

3. temps chemin

4. première trembler

Recommencer

précédent haut suivant

Figure 15. Aperçu d'un exercice sur Alphasire

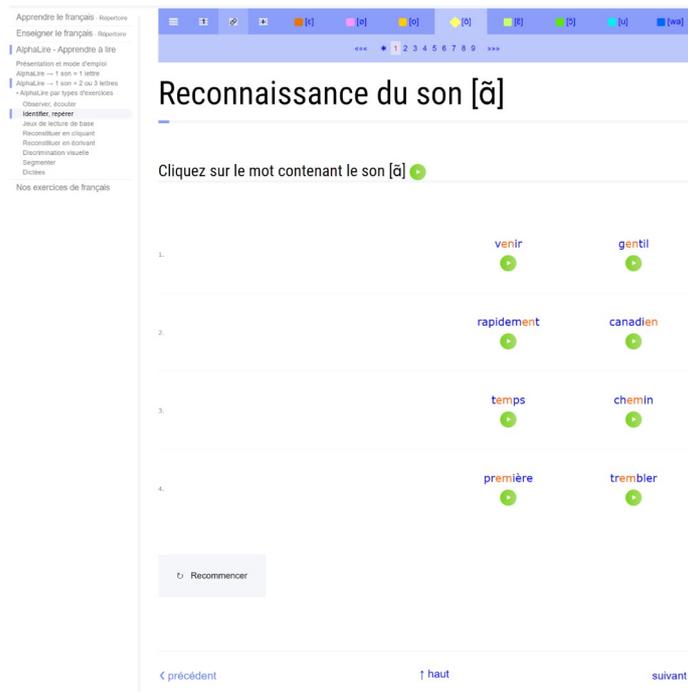


Figure 16. Aperçu d'un exercice sur Alphasire

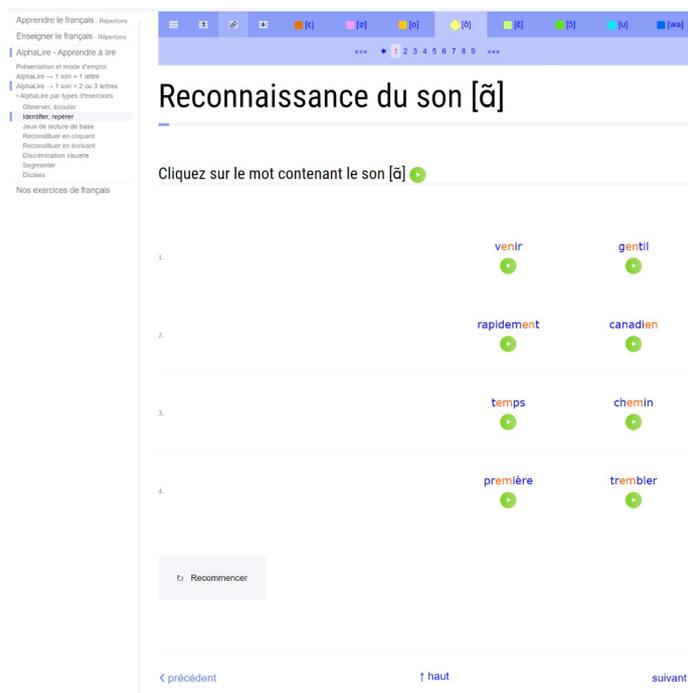


Figure 17. Aperçu d'un exercice sur Alphasire

Du côté de *Module de lecture*, c'est l'expérience professeur qui pâtit du manque d'ergonomie, jusqu'à rendre certaines ressources très peu accessibles. *J'apprends* et *Lalilo*, quant à eux, sont très ergonomiques et présentent également un univers graphique. Cependant, le storytelling inclus s'impose et ne permet pas forcément l'utilisation avec un public différent, notamment avec *Lalilo* qui propose une solution très enfantine autant dans son esthétique que l'histoire développée.

Nom et auteurs	Approche et public (niveau, cycle)	Support / modalité d'utilisation	Scénarisation et contenu	Commentaires
J'apprends Centre de formation pour adulte Langues Plurielles et studio Small Bang	Alphabétisation Adultes ✓spécialisé PSA-NSA	Application mobile gratuite	3 épisodes aux thématiques ancrées + carnet de révision (3h de contenu au total) Thématiques adultes Exercice d'écriture et de prononciation	Storytelling, contenu gamifié voire ludique Univers graphique développé Icônes, vocabulaire illustré
		Autonomie ou complémentaire à un cours traditionnel		
Alphalire Le point du Fle	Alphabétisation Apprentis lecteurs de tous les âges, enfants et adultes, étudiants FLE	Site web, compatible sur tous les supports	Deux trames-types (Alphalire 1 et Alphalire 2) Pas de thématiques Exercices de systématisation, autocorrectifs avec fichiers audio, présence d'indices, exercices de phonie-graphie Tableaux de repères visuels et sonores du système d'écriture	Solution non ergonomique mais compatible sur tous les supports
		Tutoré dans un premier temps puis autonomie		
Lalilo	Alphabétisation en FLM Apprentis lecteurs jeunes Cycle 2 et Cycle 3, ULIS et UPE2A	Tablettes, ordinateurs, smartphones, TBI	Parcours en <i>adaptive learning</i> Thématiques enfantines (Cycle2-3) Décodage, phonologie, compréhension écrite, grammaire, conjugaison, texte lu, fluence	Solution ergonomique Storytelling et univers graphique enfantins
		Autonomie ou complémentaire à un cours		

MaClé junior	Alphabétisation, FLS, FLSco Adolescents 10-15 ans, EANA de A1.1 à A1, vise inclusion dans classe ordinaire, UPE2A, UPE2A NSA ✓spécialisé PSA-NSA	Manuel et ressources numériques	Thématiques ancrées avec des situations concrètes, Capsules variées : “Action FLSco” sur langage écrit du scolaire, “Apprendre à apprendre”, “Grammaire scolaire”, “Mémo”, “Projet” Partie auto-évaluation, réaction par icône sur chanson dialogues, documents authentiques, jeux chansons exercices en tout genre,	mais audios en MP3 à manipuler soi-même, pas de parcours en ligne
		Utilisation en classe		
Module de lecture en français langue seconde Groupe de travail supervisé pour le CASNAV d’Aix-Marseille	Alphabétisation, FLS, Rafoni EANA en UPE2A : collégiens ✓spécialisé PSA-NSA	Kits PDF de séances, activités à projeter ou à imprimer, quelques dialogues en ligne et médias externes	Thématiques par actes de parole et ancrées dans les problématiques du public (UPE2A collège) 10 séquences de cours complètes Structuration fine avec les 3 phases/niveaux de Rafoni Déclenchement par images séquentielles, jeux avec les lettres, activités manipulables (papiers), tâtonnement phonologique, activités différenciées en 3 niveaux	Prise en main par l’enseignant guidée mais beaucoup de manipulation de documents Site uniquement pour télécharger les kits, peu ergonomique, peu esthétique
		Utilisation en classe		

Il est intéressant de développer un dispositif à utiliser en classe sous la supervision de l’enseignant avec une autonomie flexible. Adapter les thématiques paraît essentiel, tout comme la présence d’exercices très variés et sous plusieurs formes. Fournir des repères visuels sur l’écriture comme le fait *Alphalire* est une piste envisageable. Le modèle de Rafoni est l’approche pédagogique qui m’a semblé la plus pertinente pour la mise en place de l’alphabétisation avec de la différenciation pédagogique. Un dispositif en *adaptive learning* à l’image de *Lalilo* serait idéal dans le cas de ma mission. Cette analyse permet de constater également que l’ergonomie du prototype doit être étudiée notamment pour que les exercices soient réalisables par les élèves et pour que les enseignants puissent manipuler facilement les ressources.

Chapitre 9. Un dispositif en ligne de soutien à l'apprentissage de la lecture et l'écriture

Après avoir déterminé les besoins de nos apprenants et analysé certains outils pouvant nous servir d'exemple, nous allons présenter le développement de nos missions au travers du prisme du modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE. Nous aborderons la conception, le développement du dispositif, l'intégration du contenu ainsi que son évaluation.

1. Conception

1.1. Modalité

Nous avons vu dans notre analyse des besoins que les enseignants étaient contraints de consacrer du temps aux élèves non ou petits lecteurs en vue de les alphabétiser. Ils déclarent que l'autonomie de ces élèves est réalisable notamment lorsqu'elle est supervisée.

J'ai décidé d'opter pour un dispositif à utiliser en cours en autonomie tutorée dans un premier temps. Cette modalité permettra à l'enseignant de sélectionner les élèves dans le besoin d'alphabétisation et de les superviser. Avec ce dispositif, les élèves évolueront sur l'application web pendant que le professeur supervisera des activités, sur ordinateurs ou non, avec le reste de sa classe. Grâce à l'apprentissage interne des utilisateurs face au dispositif, ils gagneront en autonomie et auront de moins en moins recours à l'enseignant.

Cette application web pourra s'utiliser en salle informatique ou au CDI. Elle s'inscrit donc en tant que soutien à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et n'a pas pour but de remplacer totalement le professeur dans cet enseignement.

1.2. La définition des pré-requis d'utilisation et des objectifs

Pour la conception d'un dispositif de soutien à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il a été primordial de définir les objectifs et les prérequis de celui-ci. Une connaissance basique de l'ordinateur et de ses fonctions ainsi que l'alphabet et le niveau A1 à l'oral (compréhension et expression) sont nécessaires à la bonne exécution du dispositif. En effet, il faut tout de même que l'élève puisse évoluer sur la machine et comprendre les consignes et contenus proposés.

Le dispositif de soutien n'a pas pour vocation de couvrir l'intégralité des objectifs de Cycle 2 ni de niveau A1.1 mais bien de se placer comme appui à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (*cf.* Figure 15). Voici un récapitulatif des prérequis et objectifs de la formation :

 Prérequis 	 Objectifs 
<p><i>Au niveau pédagogique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le socle de compétences du Cycle 1 en lecture et écriture, l'alphabet - le niveau A1 de compréhension et expression à l'oral. <p><i>Au niveau bureautique :</i> Les fonctions de bases de l'ordinateur (allumer, ouvrir sa session avec de l'aide si besoin, utiliser la souris et le clavier et avoir utilisé un navigateur).</p>	<p><i>Soutien à l'apprentissage de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - la lecture et le déchiffrage, - l'écriture, - l'acquisition du système grapho-phonologique. <p><i>S'inscrit dans :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le socle de compétences du Cycle 2, - le niveau CECRL infra A1.1.

Figure 18. Pré-requis et objectifs du dispositif

1.3. Plateforme et outil

Au début de mon stage, deux possibilités de plateforme ont été envisagées. La première était le développement du dispositif sur le site-même du CASNAV et la seconde était de créer un parcours sur le Moodle M@gistère de l'Éducation Nationale.

L'environnement LMS de Moodle permet de déployer des formations aisément en créant des cours et des activités de manière assistée avec une récupération de données d'activités facilitée. Seulement, l'accès à la plateforme M@gistère se fait obligatoirement par adresse mail et mots de passe. Cette méthode d'accès n'est pas adaptée aux élèves NSA puisque les élèves peinent déjà à écrire des logins et mots de passe. De plus, la documentaliste de l'observation 3 avait remarqué la difficulté avec laquelle les élèves écrivaient leur adresse mail. L'interface de M@gistère était chargée et très textuelle, ce qui n'est pas non plus adapté à un public NSA.

L'accès et l'interface étant importants, il a été décidé d'opter pour le développement d'une application web sur le site du CASNAV. Le site fonctionne sous AcadCMSv3 (Drupal 7) qui propose un tableau de bord et une gestion du site aisée.

Au niveau de la conception, un éditeur est intégré pour la création d'articles et celui-ci permet également le recours à du code HTML, CSS et à la Framework Bulma afin de personnaliser l'apparence des pages. L'intégration d'activités est également facilitée par une banque de ressources du CMS.

L'outil qui m'a semblé le plus pertinent pour la conception du contenu de formation est H5P. Il s'agit d'un outil-auteur flexible qui permet notamment des activités sous formes de diapositives en incluant à la fois une navigation, des images, du texte, du son et des questions. Enfin, grâce à la technologie de AcadCMSv3, il est possible de créer des comptes élèves et de récupérer les données d'activités H5P. Les professeurs aussi peuvent jouir d'un compte afin

d'explorer le dispositif et de préparer l'utilisation. AcadCMSv3 permet aussi de conditionner les accès aux exercices et donc de construire une différenciation pédagogique grâce à des rôles élèves supplémentaires.

2. *Architecture globale et proposition de matrice*

2.1. *Architecture globale*

Nous avons pu observer avec les enseignants et l'état de l'art que les thématiques étaient essentielles dans l'enseignement en UPE2A. J'opte pour une progression libre afin que les enseignants n'aient pas à suivre tout le contenu de la plateforme et qu'ils aient uniquement à utiliser la thématique qu'ils souhaitent.

Le dispositif aura, à termes, quatre à six modules thématiques, chacun divisé en deux à trois séquences précisant le thème. Ni les séquences ni les modules ne suivront la perspective actionnelle puisque le dispositif est un soutien à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture et qu'élaborer des tâches en alphabétisation est complexe. Le choix des thèmes a été fait par Mme Bois qui a eu le rôle d'expert-métier dans le projet.

Le contenu principal sera des exercices d'apprentissage de la lecture-écriture : phonologie, graphie-phonie, décodage et encodage, etc. L'intérêt des thématiques est donc uniquement d'élaborer un corpus de mots adaptés à infuser dans les exercices qui seront mis en place.

En parallèle, le dispositif aura une banque de ressources avec des activités imprimables telles que des jeux de manipulation de syllabe, un memory et un jeu des 7 familles adaptés au corpus.

Module	Séquence
1. Je suis élève	Les matières
	Les lieux du lycée
2. Ma santé	A venir
	A venir
3. Le numérique et moi	L'ordinateur
	Le smartphone
4. Mon projet professionnel	Les métiers
	Mon CV

Figure 19. Thèmes des modules et séquences du dispositif

Ainsi, l'enseignant n'est pas contraint et peut utiliser le dispositif à n'importe quel moment de l'année, sans ordre prédéfini, en optant pour la thématique qu'il sera en train d'aborder en classe. Les exercices seront spécifiquement créés pour son public. Dans la même optique, il n'y aura pas non plus de progression phonologique. La séquence prototype que j'ai livrée en fin de stage est celle des métiers (*cf.* Figure 16, en bleu).

2.2. Trame

2.2.1. Choix de la démarche

J'ai décidé de construire la trame d'exercices en suivant le modèle de Rafoni. Cette démarche, qui a été expérimentée en séquence de cours par le CASNAV d'Aix-Marseille (*cf.* Chapitre 8), est utilisée et attire l'attention des professeurs d'UPE2A (*cf.* Chapitre 7). Ce modèle fait également partie des recommandations de plusieurs CASNAV (Académies d'Orléans-Tours, de Créteil, de Nantes). La démarche de Rafoni respecte l'adage « Apprendre à lire sur des mots que l'on connaît » et permet de travailler en différenciation grâce aux profils établis par Rafoni. Ces profils se fondant sur les différents stades d'acquisition de la lecture (*cf.* Chapitre 5.4.2), la constitution d'une trame progressive d'exercices est envisageable. Aucune trame de la démarche n'a été établie officiellement et le modèle de Rafoni n'a pas été testé sous format numérique. Il s'agit, à mon sens, d'une opportunité à saisir.

2.2.2. Application de la démarche

Je me suis appuyée sur les préconisations de Rafoni ainsi que sur les séquences développées par Aix-Marseille. Il a fallu identifier les compétences à travailler et les exercices qui pouvaient viser celles-ci. À partir des compétences identifiées, une première trame (comprenant exercices et leçons) a été tissée puis relue par l'expert-métier, ce qui a permis de la développer davantage (*cf.* Figure 17). Parallèlement, un storyboard des exercices a été conçu afin de limiter à trois les solutions techniques dans chaque profil d'élève. Ainsi, l'élève en Phase 0 aura des exercices de Question Choix Unique (QCU) et de Drag&Drop (D&D). L'élève en Phase 1 aura QCU, D&D et des exercices Mark the Words (cliquer sur le mot ou la lettre). L'élève en Phase 2 aura QCU, D&D et des exercices Fill in the Blanks (saisies au clavier).

Ainsi, la trame contient un total de quatre vidéos-leçons et 33 exercices agencés pour permettre une progression fluide. Le glissement d'une phase à l'autre n'est pas immédiat. Ainsi, un élève d'un profil A devra effectuer plusieurs itérations d'exercices en phase A avant

d'obtenir les compétences nécessaires pour passer à la phase suivante. Cette trame n'est pas linéaire puisque le processus d'alphabetisation est long et complexe.

Phases	Compétences visées
Phase 0 <i>Non-lecteur-scripteur</i> = 9 exercices + 2 vidéos-leçons	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconnaissance des sons ● Segmentation du mot en syllabes ● Segmentation de la phrase en mots
Phase 1 <i>Lecteur débutant¹¹</i> = 12 exercices + 1 vidéo-leçon	<ul style="list-style-type: none"> ● Repérage écrit de mots, sons, lettres ● Entrée dans le principe alphabétique
Phase 2 <i>Lecteurs apprentis¹²</i> = 12 exercices + 1 vidéo-leçon	<ul style="list-style-type: none"> ● Discrimination visuelle ● Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle ● Activité finale

Figure 20. Trame-type du dispositif

2.2.3. Utilisation de l'application web

Le dispositif s'utilise directement sur le site du CASNAV de l'Académie de Grenoble. Le professeur doit demander la création d'un compte avec le rôle enseignant et d'un compte pour chaque élève. Il a le choix de pouvoir consulter ou non les résultats ou de placer chaque élève dans un des trois profils s'il veut travailler en différenciation (cf. Figure 18). Ainsi, l'application s'utilise en différenciation pédagogique ou en estimation du point de blocage de l'élève dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

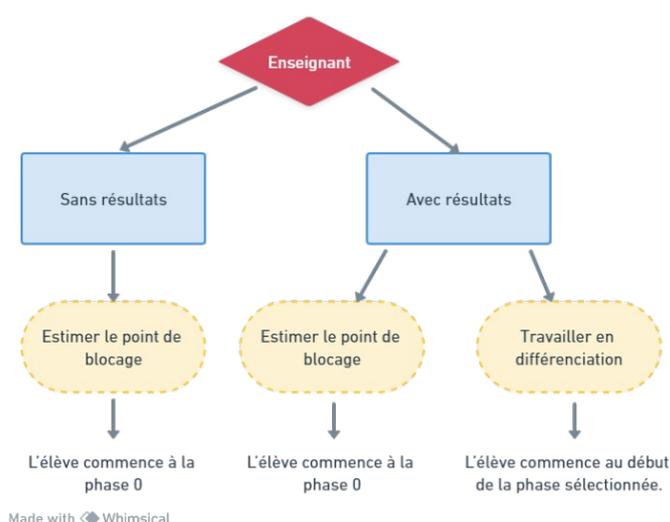


Figure 21. Schéma de l'utilisation du dispositif

11 La nomenclature des profils de Rafoni a été modifiée pour correspondre davantage à la capacité de lecture atteinte par l'élève

12 voire note précédente

3. Navigation et interface de l'application web

Présenter au mieux les exercices est essentiel pour leur bonne réalisation. Pour l'élève, j'ai construit une navigation linéaire : il pourra aller soit à la page suivante, soit à la page précédente. Il doit seulement faire le choix de son module, grâce à des images, sous la supervision de l'enseignant, au niveau de son tableau de bord (cf. Figure 19). Au survol des modules, les cases s'assombrissent et donnent une réponse à l'utilisateur.



Figure 22. Tableau de bord de l'élève (*footer* non apparent)

Les éléments distrayants seront la partie *header*, onglets et *footer* du CASNAV, que je ne peux retirer. L'élève comprendra de lui-même qu'il n'aura pas à toucher ces parties grâce à l'apprentissage interne. L'enseignant accèdera à son propre tableau de bord avec le bouton *Espace enseignant*.

Les pages d'exercices sont homogènes afin que l'élève se construise une image mentale de l'application (cf. Figure 20). Il retrouvera le titre, les boutons de navigation et les espaces d'exercices et de vidéos (pour les guides ou les leçons). Une barre de progression lui indique également ses progrès à l'intérieur d'une phase.

Progrès :



EXERCICE 10

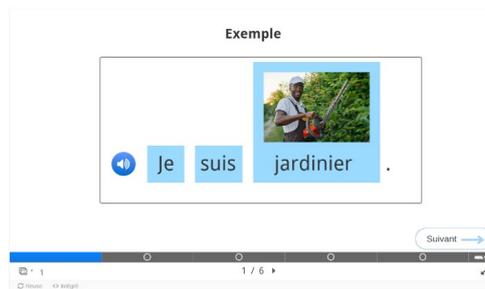
Leçon : La phrase

Regarde comment est faite une phrase



EXERCICE 11

Exemple



← Retour

La suite →

Figure 23. Exemple d'une page avec une vidéo-leçon et un exercice (Fin phase 0)

Accueil

Les métiers - Phase 0 - Exo 10 à 11

Progress : 

EXERCICE 10

Leçon : La phrase

Regarde comment est faite une phrase



EXERCICE 11

Exemple



Je suis jardinier .

1 / 6

Retour La suite

Figure 24. Exemple d'une page avec une vidéo-leçon et un exercice (Fin phase 0)

Accueil

Les métiers - Phase 0 - Exo 10 à 11

Progrès :

EXERCICE 10

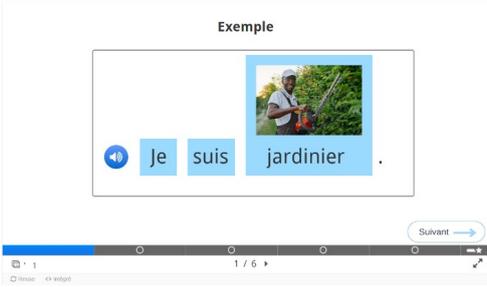
Leçon : La phrase

Regarde comment est faite une phrase



EXERCICE 11

Exemple



← Retour

La suite →

Figure 25. Exemple d'une page avec une vidéo-leçon et un exercice (Fin phase 0)

Accueil

Les métiers - Phase 0 - Exo 10 à 11

Progress :

EXERCICE 10

Leçon : La phrase

Regarde comment est faite une phrase

0:00 / 2:06

EXERCICE 11

Exemple

Je suis jardinier .

Retour La suite

Figure 26. Exemple d'une page avec une vidéo-leçon et un exercice (Fin phase 0)

Chaque page comporte plusieurs exercices avec plusieurs questions afin que l'apprenant n'ait pas à changer de pages trop rapidement. Les diapositives des exercices H5P disposent de boutons pour passer aux questions suivantes puis au *feedback* (cf. Figure 21). À chaque fin d'exercice, l'élève voit son résultat et peut défiler avec la souris plus bas pour passer à l'exercice suivant. Lorsqu'il a complété une page, il clique sur le bouton orange *La suite*.



Figure 27. Exemple d'un exercice (Phase 1, Exercice 1)

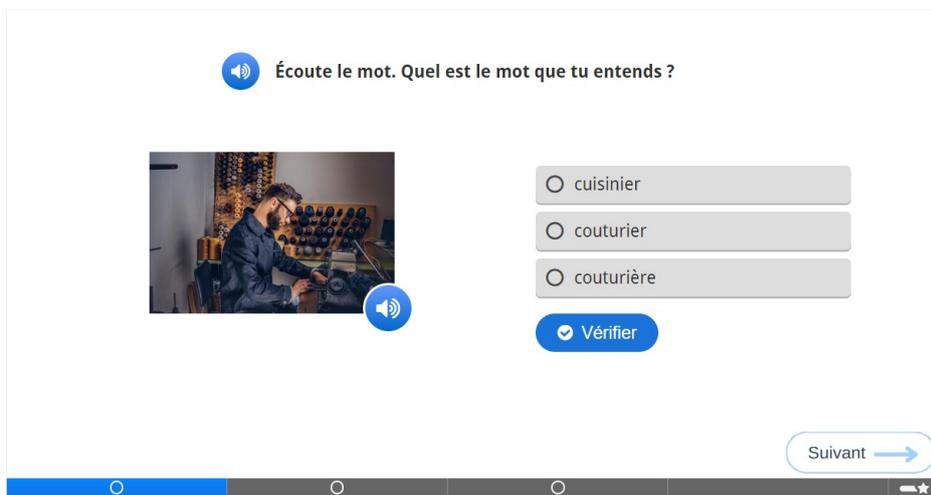


Figure 28. Exemple d'un exercice (Phase 1, Exercice 1)

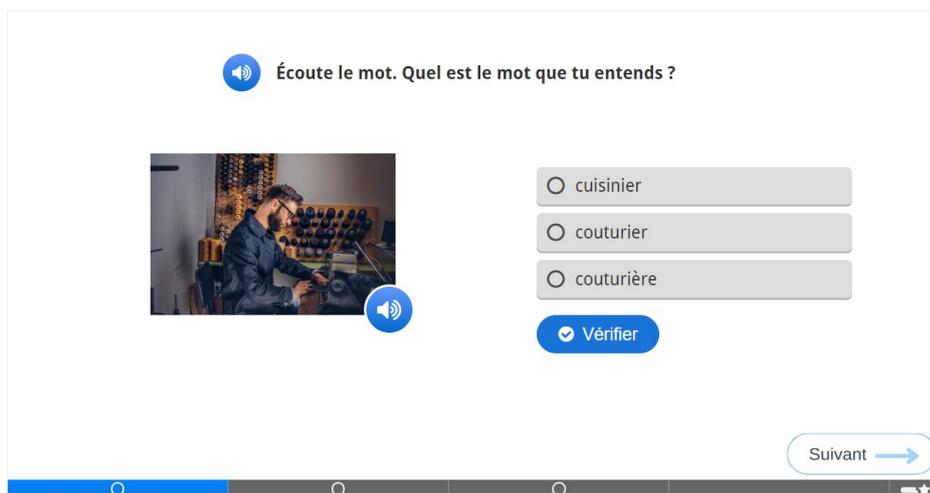


Figure 29. Exemple d'un exercice (Phase 1, Exercice 1)

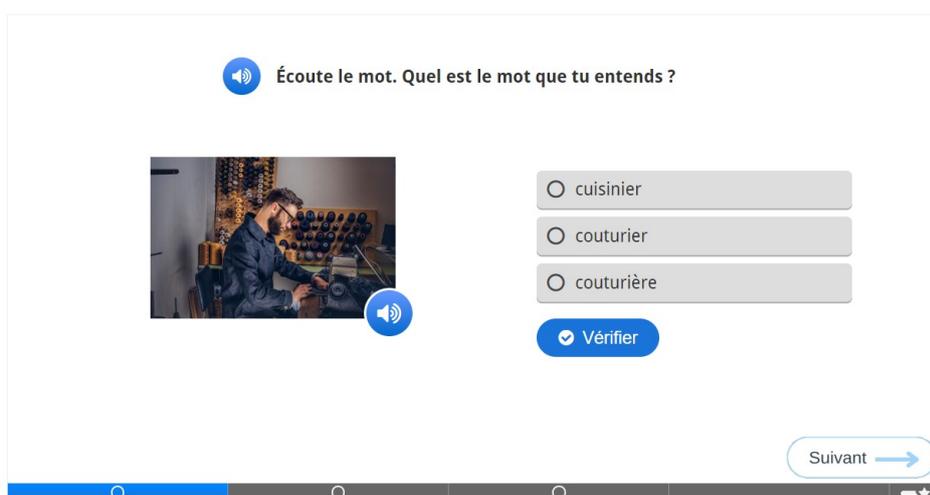


Figure 30. Exemple d'un exercice (Phase 1, Exercice 1)

Du côté de l'enseignant, il possède son tableau de bord constitué d'onglets pour lui faciliter la consultation des informations (cf. Figure 22). Des boutons le redirigent vers le Guide de l'enseignant, le tableau des résultats ainsi qu'un retour vers la page d'accueil des élèves. Ainsi, l'utilisateur habitué possède des raccourcis mais aussi toutes les informations dont il a besoin, et ce, sous forme d'un tableau de bord.



Figure 31. Extrait de la page tableau de bord de l'enseignant

Dans la partie *Général* du tableau de bord, l’enseignant retrouve les objectifs, les pré-requis, le tableau synoptique du dispositif ainsi que les profils d’élèves et compétences visées. Il accèdera rapidement à ces informations avec les boutons bleus clairs. Chaque onglet détaille un module sous la forme d’un tableau (cf. Figure 23¹³). Des liens lui permettent d’avoir des accès rapides aux exercices et aux documents à disposition.

GÉNÉRAL	MON PROJET PROFESSIONNEL	A VENIR...
Séquence 1 - Les métiers		Séquence 2 - A venir ...
<p>Cette séquence d'exercices s'inscrit dans le thème du projet professionnel et des métiers. Le lexique des métiers est à voir en amont de ces exercices.</p> <p>Pré-requis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le système scolaire français • Les sons simples • Les métiers <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déchiffrage de noms de métiers • Distinguer quelques formes du masculin / féminin à l'écrit et à l'oral 		<p>Pré-requis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A venir <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A venir
<p>Activités à faire en classe :</p> <p>Télécharger les cartes du corpus ici.</p> <p>Télécharger le jeu des syllabes ici.</p> <p>Télécharger le jeu du memory.</p> <p>Télécharger le jeu des 7 familles.</p>		A venir.
<p>Phase 0 :</p> <p><small>Reconnaissance des sons, segmentation du mot en syllabes, de la phrase en mots</small></p> <p>Introduction</p> <p>Exercices 1 à 3</p> <p>Exercices 4 à 6</p>		A venir.

Figure 32. Extrait de l’onglet Mon projet professionnel

L’enseignant, s’il opte pour la récupération des résultats, pourra les consulter en temps réel ou à posteriori, grâce à la page *Résultats*. Celle-ci étant une *vue* produite par AcadCMSv3, elle a été conçue par Serge Domas de l'Equipe Développement Sites Web de la DSI du Rectorat de l'Académie de Grenoble. Ce paramètre ne m’a pas permis d’avoir la main sur l’aspect de la page. Avec l’expert-métier, nous avons demandé la mise en place de cette *vue* sous la forme d’un tableau répertoriant le nom de l’activité, la date, les points obtenus et les résultats en pourcentage (cf. Figure 24). Un système de recherche par élève, module et séquence a également été mis en place. Les résultats sont actualisés à chaque fois qu’une activité est terminée.

13 En saisissant les informations de la séquence 2, la répartition des colonnes s’adapte grâce à la framework utilisée

Elève : Laurie		Module : Mod1	
Séquence : Mod1Seq1			
Activités	Date	Points	Résultats
mod1seq1_act_finale	20/06/2023 - 12:32	0 / 1	0 %
mod1seq1_act_finalev2	23/06/2023 - 15:22	0 / 1	0 %
pha0exo01	14/06/2023 - 12:34	2 / 2	100 %
pha0exo01v2	20/06/2023 - 14:35	1 / 4	25 %
pha0exo02	14/06/2023 - 12:34	1 / 2	50 %
pha0exo02v2	20/06/2023 - 13:57	1 / 3	33 %
pha0exo03	14/06/2023 - 12:34	0 / 1	0 %

Figure 33. Extrait des résultats de l'utilisateur *Laurie*

Ainsi, l'utilisateur-élève possède une navigation simplifiée lui permettant d'évoluer sur le site en fonction de ses besoins et capacités. L'utilisateur-enseignant, lui, peut accéder à toutes les informations et pages nécessaires rapidement et au biais d'une interface facilitante. Le contenu de la plateforme est donc mis en avant et l'interface des exercices permet leur bonne réalisation.

4. Développement de la séquence-prototype

Une séquence-prototype a été complètement développée, depuis le corpus jusqu'à l'intégration des exercices, en passant par le choix des images, des icônes, le traitement de tous les audios nécessaires et la production des vidéos-leçons (*cf.* Annexe 8).

4.1. Le corpus

L'élaboration du corpus est méticuleuse. Celui-ci consiste majoritairement en noms communs et comporte quelques mots-outils. Le corpus suit les règles suivantes : les mots doivent s'accorder avec le thème de la séquence, être de longueur variable, de genre masculin et féminin, facilement illustrables avec des photos, constitués de mots très communs et utilisés par les élèves NSA PSA. Un premier corpus principal d'une quinzaine de mots sera exploité dans toute la séquence. Un corpus complémentaire d'environ cinq mots sera utilisé plutôt vers la fin de celle-ci (*cf.* Figure 25). C'est l'expert-métier qui a élaboré le corpus de mots avec lequel j'ai développé le contenu de formation. Initialement, le corpus a été constitué pour l'étude d'une opposition phonologique mais suite aux tests cet aspect a été abandonné (*cf.* Chapitre 9.5).

Corpus principal					
le jardinier la jardinière le jardin	le cuisinier la cuisinière la cuisine	le couturier la couturière la couture	le boucher la bouchère la boucherie	le boulanger la boulangère la boulangerie	le / la / les je suis

Corpus complémentaire	
le peintre la peintre la peinture	le maçon la maçonne la maçonnerie

Figure 34. Corpus utilisé dans la séquence développée

4.2. Les images et icônes

Conformément à ce qu'avait déclaré l'enseignant 3, j'ai décidé de me pencher sur les représentations visuelles du dispositif. Puisque les images vectorielles ne sont pas suffisamment transparentes avec les NSA, j'ai décidé d'illustrer le vocabulaire avec des photographies libres de droits issues du site *Freepik*¹⁴. Concernant les icônes, elles seront accompagnées de texte (cf. Figure 26), afin de répondre aux préconisations de Nogier *et al.* (2013), que ce soit pour les *feedbacks* ou les boutons de navigation. Les icônes utilisées seront celles du panneau émoji du clavier d'ordinateur (ex : touche Windows + .).



4.3. Les vidéos

Fournir des repères visuels de la langue et du système d'écriture est conseillé par les enseignants et exploité dans les solutions analysées. Ainsi, pour permettre aux élèves de se construire des représentations, j'ai décidé de concevoir quatre vidéos, qui s'inscrivent dans la trame d'exercices comme des leçons. Les lettres, les syllabes, les mots et la phrase sont représentés avec des formes et couleurs différentes (cf. Figure 27).



Figure 36. Repères visuels des vidéos-leçons

Les leçons sont présentées sous forme de vidéos avec une voix-off et des écrans d'exemples de lecture (cf. Figure 28). Ainsi, les différents éléments composant la phrase (lettre, syllabe, mot, majuscule, point et phrase) sont abordés dans l'intégralité de la trame avec un vocabulaire accessible aux NSA.

14 <https://fr.freepik.com/>

Regarde comment est faite une syllabe

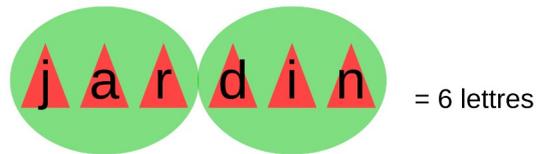


Figure 37. Exemple d'écran de leçon sur la composition d'une syllabe

4.4. Les exercices

Tous les exercices reposent sur le corpus textuel établi. Ce corpus, souvent accompagné de ses photos, permet la contextualisation, notamment dans les exercices avec des phrases. Les exercices développés sont interactifs et ont un *feedback* immédiat. Les consignes ont été rédigées pour correspondre aux micro-actions de l'élève (ex : « Écoute et classe les mots »). Chaque consigne est à la fois écrite et vocalisée à l'aide d'une puce-audio cliquable.

Les *feedbacks* sont binaires (Correct/Incorrect), écrits et imagés avec des icônes (cf. Figure 29). Les *feedbacks* corrects apportent un complément d'informations et les *feedbacks* incorrects, un conseil pour recommencer l'exercice ou un indice. L'outil de conception n'a pas permis l'intégration de *feedbacks* oraux déclenchés automatiquement.



Les exercices ciblent les compétences inhérentes à leur phase et sont dotés d'étayage adapté à ces dernières.

4.4.1. Phase 0

La phase 0 est la phase la plus étayée de toutes. Elle porte sur des exercices de discrimination des sons et de segmentation du mot en syllabes et de la phrase en mots. Au cours de cette phase, le lexique est toujours vocalisé et accompagné de la photo correspondante. Les syllabes, issues des mots du corpus, sont isolées et vocalisées : il faut les repérer ou les identifier ou alors les assembler avec d'autres pour reconstituer un mot (cf. Figure 30). Les sons isolés doivent être des phonèmes vocaliques ou des syllabes. Les phonèmes consonantiques ne doivent pas être isolés mais doivent être co-articulés au sein d'une syllabe (Rafoni, 2014). Les exercices doivent également veiller à travailler toutes les positions de syllabe dans un mot (début, milieu, fin). Dans cette phase, l'écrit sert de repérage visuel puisque les élèves n'identifient que les traits saillants et le mot dans sa globalité (Rafoni, 2007).

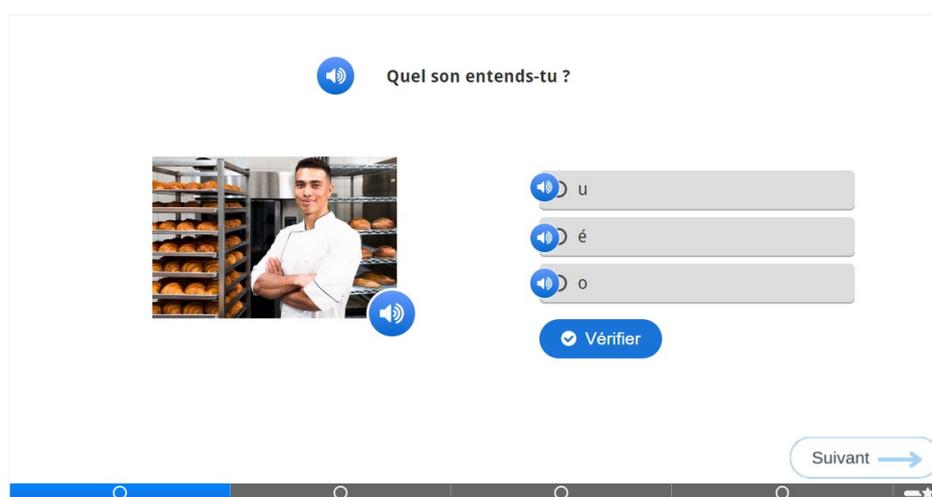


Figure 39. Phase 0 Exercice 1 : identifier parmi le son /e/ dans « boulanger »

Pour la segmentation de la phrase en mots travaillée dans l'exercice 11, les phrases sont courtes, vocalisées et imagées avec les photos du lexique et des photos supplémentaires pour donner plus de contexte à la phrase. L'utilisateur doit écouter la phrase et remettre les mots dans l'ordre. Les premières phrases contiennent l'indice visuel établi dans la vidéo-leçon correspondante (cf. Figure 31, un mot = un rectangle bleu). Les mots hors-corpus et mots-outils doivent être déjà placés. Au cours de l'exercice, il y a de moins en moins d'indices visuels ou contextuels et les phrases à constituer se rallongent.

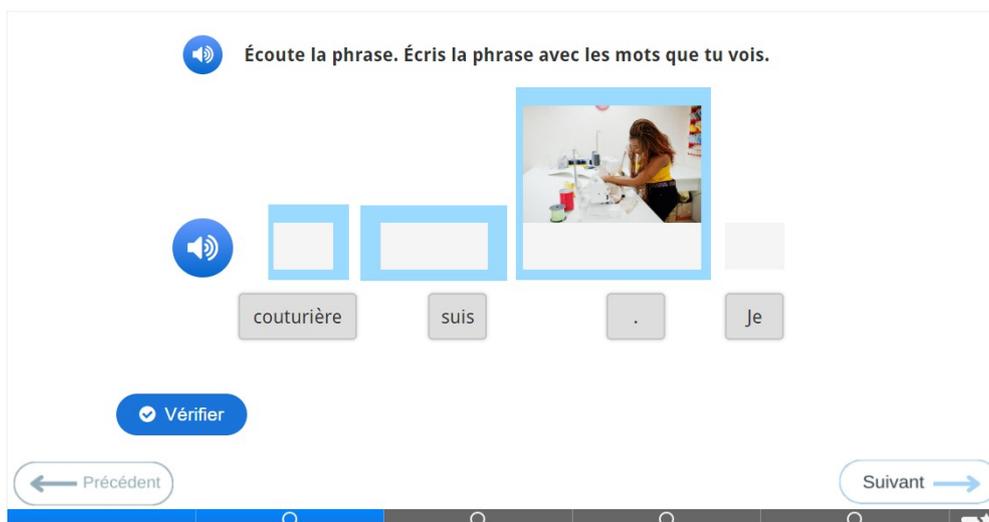


Figure 40. Phase 0 Exercice 11 : exercice de segmentation de la phrase en mots

4.4.2. Phase 1

La phase 1 est une entrée dans l'écrit de par le repérage de mots, lettres et sons ainsi qu'une entrée dans l'alphabet en contexte. Le lexique n'est pas systématiquement accompagné de l'image correspondante. Les exercices permettent d'abord une association écrit-image ou écrit-oral du vocabulaire, puis la vidéo-leçon provoque l'entrée dans l'alphabet en décomposant les syllabes en lettres. L'élève doit se défaire de la mémorisation globale du mot ou des syllabes en observant les lettres les composant.

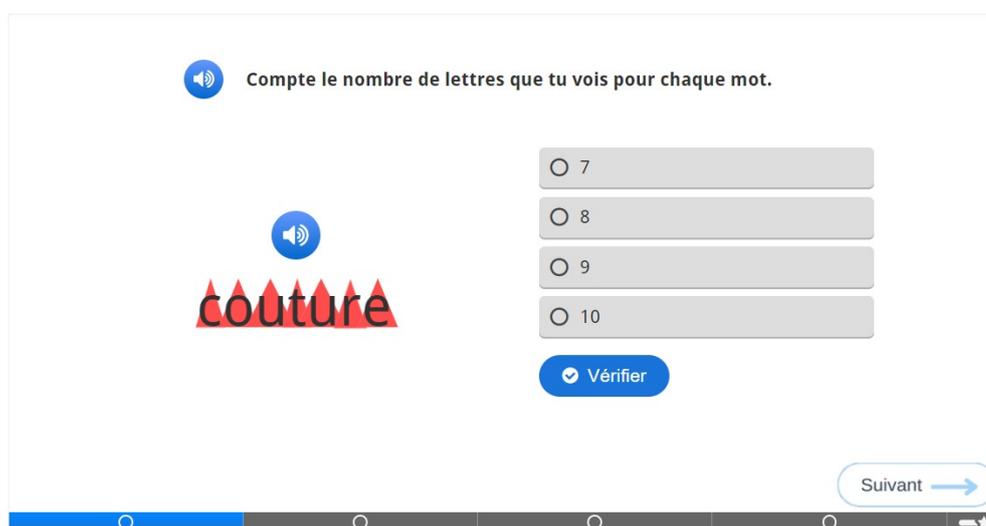


Figure 41. Phase 0 Exercice 7 : Compter les lettres avec l'étayage visuel

L'élève doit compter les lettres d'un mot (cf. Figure 32) ou les localiser (une ou plusieurs fois) dans un mot. Il devra également assembler des mots à partir de syllabes (comme dans la phase 0 mais sans image) et à partir de lettres (cf. Figure 33). Les mots à assembler sont vocalisés, non-imagés (car déjà vus pendant la phase 0) et ne doivent pas être

trop longs. La première et la dernière lettre sont déjà en place puisque cette notion est encore instable à ce stade.

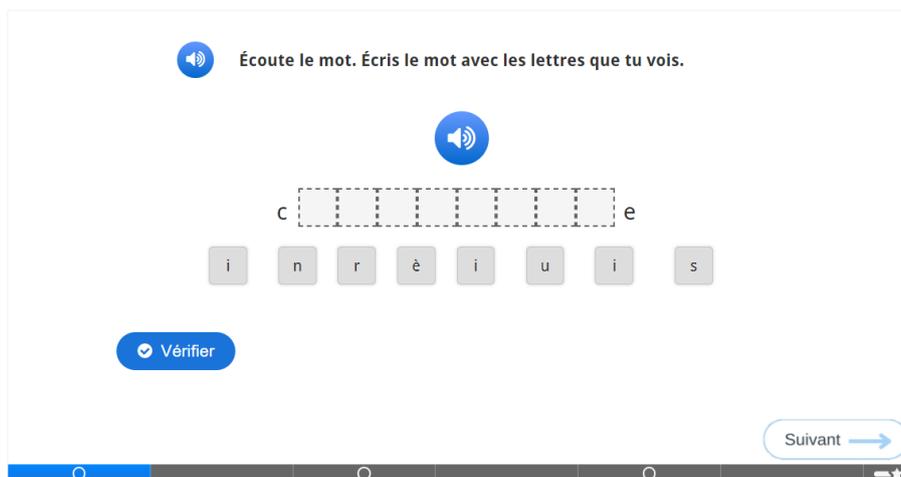


Figure 42. Phase 1 Exercice 9 : reconstituer un mot

4.4.3. Phase 2

La phase 2 travaille la discrimination visuelle mais aussi la capacité de l'élève à se défaire d'un modèle (étiquette-lettre ou syllabes) et à interpréter le son d'une lettre. Le vocabulaire est moins accompagné de son image ou audio correspondant, laissant l'élève face à l'écrit. Les élèves seront mis à l'épreuve notamment en reconstituant un mot dont les lettres ne sont pas dans l'ordre et devront parfois saisir ces mots au clavier. À titre d'exemple, dans l'exercice 1, l'élève devra ré-écrire un mot mal orthographié, grâce aux étiquettes dans un premier temps et grâce au clavier dans un second (cf. Figure 34). Dans les exercices suivants, l'étayage sera soit visuel (photo) soit audio.

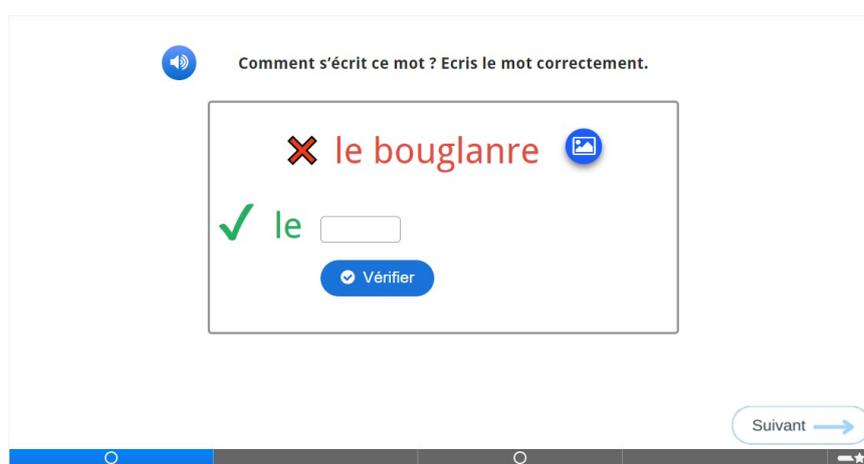
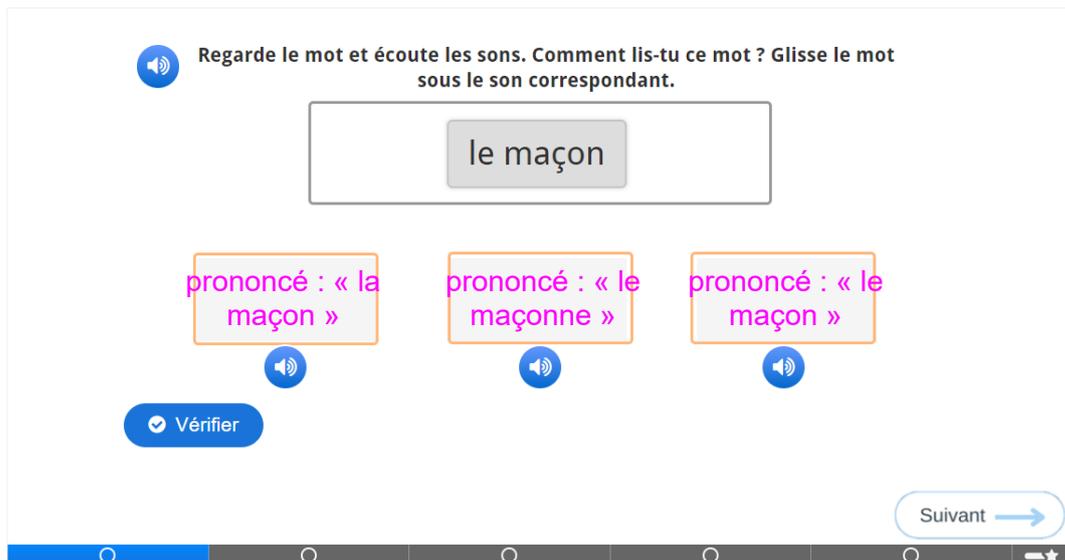


Figure 43. Phase 2 Exercice 1 : réécrire le mot au clavier

Les élèves vont aussi tâtonner phonologiquement en prenant connaissance du corpus supplémentaire dans l'exercice 3. Ce corpus est accompagné de l'audio et de l'image. Dans

l'exercice 5, deux de ces mots interviennent en fin d'exercice seulement. Le corpus supplémentaire intervient aussi dans l'exercice 8 : l'élève doit glisser le mot dans la case correspondant à sa bonne vocalisation (cf. Figure 35).



L'élève travaille aussi l'anticipation contextuelle. Pour cette compétence, le volume de mots à lire augmente et l'étayage est soit audio soit visuel. À titre d'exemple, l'exercice 9 présente des phrases courtes avec des mots inconnus liés au corpus : l'élève doit déduire quelle image correspond au mot recherché en s'appuyant sur des mots déjà étudiés. Les mots inconnus doivent être facilement illustrables et directement liés au corpus (cf. Figure 36). Dans l'activité finale, l'élève doit associer une photo à chaque phrase d'un court texte.



Figure 45. Phase 2 Exercice 9

5. Tests et retours

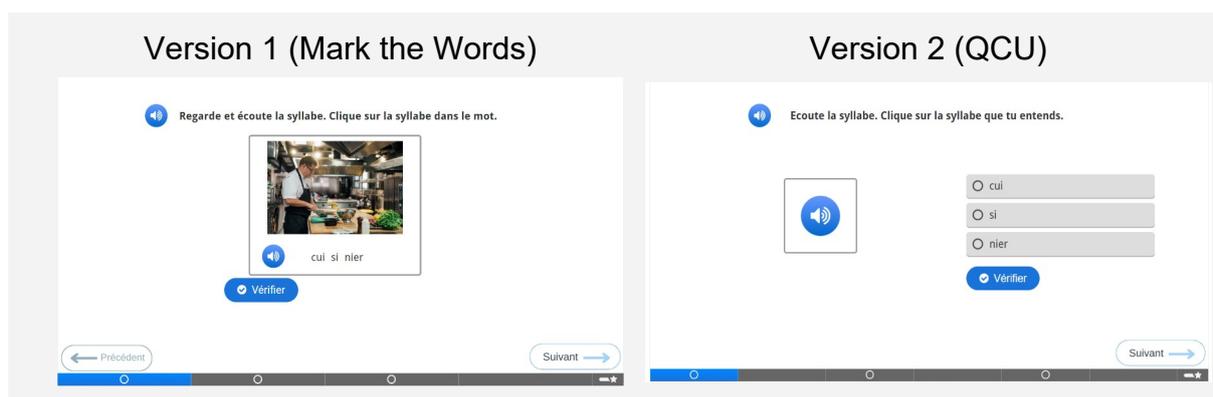
À la suite du développement, de l'intégration et des tests internes de l'application web, j'ai pu à deux reprises tester mon dispositif (cf. Annexe 7).

Le premier test (Exp1) s'est déroulé en situation de classe. L'enseignante avait réservé une salle informatique pour son cours et m'a confié trois élèves dits « francophones » et petits lecteurs pour mon test. Lors du second test (Exp2), j'ai supervisé toute la séance au CDI avec deux élèves dits « complètement allophones ». Enfin, j'ai eu la chance de pouvoir m'entretenir une dernière fois avec l'enseignante de l'Exp1 afin qu'elle me fasse des retours sur la plateforme et les exercices (Ret).

Ces tests ont permis de révéler que les exercices initialement conçus pour la phase 0 n'étaient pas adaptés en niveau pour le profil des élèves non-lecteurs. La quantité initiale d'informations à traiter pour répondre à chaque question posait également souci. La phase 0, bien qu'elle soit celle la moins riche en exercices, a demandé entre 40 minutes et 1h15 de complétion aux élèves des deux Exp. Ainsi, sur 9 exercices en phase 0, 6 ont été modifiés pour correspondre davantage aux besoins et au niveau des élèves. Parmi ces modifications, j'ai :

- réduit le nombre d'audios à discriminer dans les exercices,
- modifié la discrimination auditive pour varier les oppositions avec des voyelles plus éloignées phonologiquement,
- révisé complètement les trois premiers exercices.

La typologie d'exercice *Mark the Words* s'est révélée non facilitante pendant les expérimentations, surtout lors de la Phase 0. En effet, l'outil H5P ne permet pas une personnalisation totale et l'exercice n'était pas suffisamment ergonomique. Ainsi, ces exercices ont été transformés en *Drag&Drop* ou en *QCU* (cf. Figure 37) à l'exception du dernier qui n'a pas posé de souci aux élèves.



L'activité finale a également été révisée pour être plus facilement illustrable. D'autres exercices ont aussi subi des modifications pour améliorer la progression interne à l'exercice et la quantité d'informations à traiter par question.

Grâce au retour de l'enseignante, j'ai pu constater l'importance de l'élaboration du corpus de la séquence qui a été constitué initialement pour une opposition phonologique. Cette optique a été abandonnée pour opposer différents sons à chaque fois et permettre aux élèves de mieux entrer dans l'écrit de ceux-ci. Enfin, l'importance de consignes claires et courtes a été relevée, ce qui a permis la modification de certaines d'entre elles, tout comme les *feedbacks* des exercices.

Concernant la plateforme en elle-même, le Retour et les Exp1 et 2 ont été positifs bien que les élèves aient besoin d'étayage au début. La plupart d'entre eux devenaient relativement autonomes au cours des exercices de la phase 1. Ils savaient à quel moment un exercice était terminé et qu'il fallait défiler avec la souris et à quel moment ils devaient changer de pages. En revanche, ils rompaient leur autonomie pour poser des questions lorsqu'ils avaient faux ou au moment de changer de phase.

L'application web conçue lors de ce stage a fait l'objet d'un prototype et seulement une séquence a été développée et testée. Le potentiel de la trame doit être exploité avec d'autres séquences. La plateforme, dans le futur, pourra être enrichie par un univers graphique ou de la gamification. Des guides à destination de l'enseignant et des futurs concepteurs ainsi qu'une fiche technique complète (*cf.* Annexe 9) ont également été livrés afin de faire perdurer ce projet qui m'a passionnée pendant ces quatre mois.

Conclusion

Nous avons vu, à travers ce travail, que les EANA NSA grands adolescents représentaient en réalité une multitude de profils différents de par leur répertoire langagier et leurs expériences personnelles. Ils proviennent d'horizons différents et ont un rapport à l'écrit changeant. Certains d'entre eux commencent à apprendre à lire au lycée, en arrivant en UPE2A alors que d'autres ont déjà été scolarisés ou parlent partiellement français. De ce fait, ils représentent un groupe d'élèves hétérogène au sein d'un large spectre de niveaux. Leur nombre est croissant et ils relèvent de plusieurs approches pédagogiques différentes dont l'alphabétisation.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait généralement à l'aide de méthodes globales, syllabiques, mixtes ou de la Méthode Naturelle de Lecture Écriture. Pourtant, le modèle de Rafoni a attiré mon attention de par sa prise en compte des différents stades d'acquisition de la lecture-écriture. Afin de développer un dispositif numérique pour cet apprentissage, il a fallu tout de même évaluer les besoins des apprenants et de leurs enseignants et tenir compte des règles d'ergonomie régissant une application web.

Le recueil de données a révélé qu'un dispositif se plaçant comme un soutien était convoité par les professeurs et qu'aucune ressource numérique n'avait déjà été conçue spécifiquement pour les NSA grands adolescents. L'alphabétisation est une démarche qui prend un temps considérable et ce genre d'application vise à réduire le temps de préparation imputé à l'enseignant. Le public analysé a été décrit comme motivé et résilient par les enseignants, bien qu'il relève d'une autonomie limitée et qu'il ait besoin d'être rassuré. À l'issue de ce stage, une plateforme entière a été imaginée et une trame-type a été définie à destination des NSA grands adolescents. Une séquence complète d'exercices interactifs sur le modèle de Rafoni et des activités papier ont été développées ainsi qu'un guide d'utilisation et de conception ont été livrés. Des premiers tests ont également été menés, ce qui a permis de relever et corriger des failles notamment au niveau des exercices.

Ce travail a montré que les contraintes sont grandes avec les NSA grands adolescents puisqu'ils sont débutants à l'écrit, en français, mais aussi parfois novices sur ordinateur. Ces limites, autant technologiques que pédagogiques, ne sont pas à négliger pour rendre réalisable l'utilisation d'un dispositif numérique en autonomie supervisée. Pourtant, l'autonomie de ces élèves a été réalisée pendant les tests jusqu'à ce qu'ils aient eu besoin de feedbacks supplémentaires ou qu'ils aient été bloqués sur l'outil.

Davantage de tests doivent tout de même être menés sur le long terme afin de mesurer les bénéfices de la démarche développée. Ce stage m'a tout de même permis, en quatre mois, d'expérimenter les différentes étapes de l'ingénierie pédagogique, confirmant ma passion pour cette discipline.

Bibliographie

Aguilar, M. (2017). *MaClé ALPHA* (Retz). <http://maclealpha.scolibris.fr/manuel/>

Aguilar, M. (2022). *MaClé Junior A1.1 à A1 : Méthode de lecture-écriture pour adolescents*. Scolibris Retz.

Amadiou Franck & Tricot André. (2020). *Apprendre avec le numérique* ([Nouvelle édition]). Retz.

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C., & Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* [Research Report]. Défenseur des droits ; INSHEA. <https://hal.science/hal-03636327>

Beaugrand Céline, Bigot de Préameneu Sophie, & Lecocq Bertrand. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : Apprendre à lire le français aux élèves allophones : français, tous niveaux*. Canopé éditions.

Bois, C. (2019). *Former à l'enseignement de la lecture en alphabétisation : Conception d'un parcours sur M@gistère* [Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366014>

Boucher Amélie. (2020). *Ergonomie web & UX design : Pour une conception centrée utilisateur* (4e édition). Éditions Eyrolles.

Brade, C. (2018). *Écrire en UPE2A : De la langue d'origine à la langue cible* [Université Sorbonne Nouvelle]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02400829>

Conseil scientifique de l'Éducation nationale. (2022). *Apprendre à lire : Du décodage à la compréhension—Synthèse de la recherche et recommandations*.

Cour des Comptes. (2023). *La scolarisation des élèves allophones, communication à la commission des finances du Sénat*.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.

De Keyzer, D. (2010). Méthode Naturelle Lecture Ecriture (MNLE) avec des adultes. *Caractères*, 36.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., & Guerrieri, C. (2005). *Enseigner le FLE français langue étrangère : Pratiques de classe*. Belin.

Dico en ligne Le Robert. (2023). *Alphabétisation*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/alphabetisation>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2022). *Enquête EANA : Les débuts dans le système scolaire français des élèves allophones nouvellement arrivés non autonomes en français*. <https://www.education.gouv.fr/enquete-eana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-325562>

El Euch, S., & de Serres, L. (2021). *L'alphabétisation : Etat des lieux et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec. <https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/book/88928795>

Fraenkel, B. (2021). Littératie. *Langage et société, Hors série*(HS1), 221-224. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0222>

Ghirardini, B. (2011). *Méthodologies pour le développement de cours e-learning—Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique*. FAO. <https://www.fao.org/publications/card/fr/c/14a65a2c-6596-5f72-8a82-02cab9a8b150>

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses universitaires de France.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette FLE.

Dispositions relatives à l'obligation de formation—Article L114-1, Code de l'Education. Consulté 10 août 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901960

L'obligation scolaire—Articles L131-1 à L131-13, Code de l'Education. Consulté 10 août 2023, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166564>

Lejeune, C. (2019a). Chapitre 1. Qu'est-ce que la recherche qualitative ? In *Manuel d'analyse qualitative: Vol. 2e éd.* (p. 21-42). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-21.htm>

Lejeune, C. (2019b). Chapitre 2. Débuter : La micro-analyse. In *Manuel d'analyse qualitative: Vol. 2e éd.* (p. 43-59). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-43.htm>

Lejeune, C. (2019c). Chapitre 5. Intégrer : Le codage sélectif. In *Manuel d'analyse qualitative: Vol. 2e éd.* (p. 117-137). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-117.htm>

Maroun, E. (2022). Illectronisme et illettrisme : La question des compétences minimales pour maîtriser les outils numériques. *Informations sociales*, 205(1), 33-37. <https://doi.org/10.3917/inso.205.033>

Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1540>

Mendonça Dias, C. (2014). Apprendre à lire à l'adolescence. *Les Cahiers Pédagogiques*, 516. <https://hal.science/hal-01356122>

Ministère de la Justice. (2022). *Rapport annuel d'activité 2021—Mission mineurs non accompagnés.* https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/migrations/portail/art_pix/Rapport_annuel_activite_MMNA_2021.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2012a). *Circulaire n° 2012-141 —Scolarisation des élèves—Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2012b). *Circulaire n° 2012-143 —Scolarisation des élèves—Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/301/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Programme d'enseignement à l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2002). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Ministère de l'Intérieur. (2023). *La délivrance d'un titre de séjour aux jeunes majeurs, entrés mineurs en France*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Immigration/L-immigration-familiale/Le-sejour-des-mineurs-etrangers/La-delivrance-d-un-titre-de-sejour-aux-jeunes-majeurs-entres-mineurs-en-France>

Nogier, J.-F., Bouillot, T., & Leclerc, J. (2013). *Ergonomie des interfaces : Guide pratique pour la conception des applications web, logicielles, mobiles et tactiles* (5e édition corrigée). Dunod.

OCDE & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes* (p. X). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>

Póltorak, E. (2022). Quelques réflexions sur l'intégration de la littérature numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes (à l'exemple de manuels de FLE pour grands adolescents et adultes). *Neofilolog*, 59/2, 43-57.
<https://doi.org/10.14746/n.2022.59.2.4>

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. l'Harmattan.

Rafoni, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Etudes de linguistique appliquée*, 179, 315-334.

Rectorat de l'Académie de Grenoble, & CASNAV de l'académie de Grenoble. (2018). *Circulaire Elèves Allophones nouvellement arrivés*.
<https://casnav.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/Media/document/Circulaire%20EANA%20Mars%202018%20et%20Annexes.pdf>

Réseau Canopé. (s. d.). A6. Profil scolaire et linguistique des EANA - Accueillir. In *Guide pour la scolarisation des EANA*. Consulté 11 août 2023, à l'adresse
<https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/accueillir/a6-profil-scolaire-et-linguistique-des-eana.html>

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : Remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, Article 18.
<https://doi.org/10.4000/aile.2163>

Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Hachette FLE.

Sitographie

- Chavanes, J. (2011). *L'apprentissage de la lecture aux arrivants non-francophones*. Académie d'Orléans-Tours. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/JCRafoni.pdf
- Dehédin, P. (2016). *Kit FLS-FLSco pour EANA en Collège*. Académie de Lille. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://eduline.ac-lille.fr/nuxeo/site/depfile/ZjhiMjFj>
- Editions Retz. (s. d.). *Site Compagnon Maclé junior aux éditions Retz*. Site Compagnon Maclé junior aux éditions Retz. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://macle-junior.editions-retz.com/9782725641669>
- Jallerat, P. (2021). *Quelle accessibilité des outils numériques pour les élèves allophones ?* CASNAV de l'Académie de Créteil. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse https://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/article_traam_pj_fin.pdf
- LaLilo & Renaissance. (2016). *LaLilo*. LaLilo by Renaissance. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://lalilo.com/>
- Le Robert. (2023). *Alphabétisation - définitions, synonymes, conjugaison, exemples*. Dico en Ligne Le Robert. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/alphabetisation>
- Magliozzi, M., Chauvin, E., Michaud, V., Cambe, C., Hamoui, B., Karmann, C., & Hernandez, S. (2020). *Module de lecture en français langue seconde*. upe2alecture. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>
- Méthode de Lecture Cp – Ce1*. (s. d.). Méthode de Lecture. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <http://www.methode-de-lecture.com/>
- Rafoni, J.-C. (2014). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde—Conférence au CASNAV de l'Académie de Grenoble*. CASNAV de l'Académie de Grenoble -

Dailymotion. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://www.dailymotion.com/playlist/x5qy21>

Réseau Canopé & CASNAV de l'Académie de Lille. (2021). *Guide pour la scolarisation des EANA - A6. Profil scolaire et linguistique des EANA*. Réseau Canopé. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/accueillir/a6-profil-scolaire-et-linguistique-des-eana.html>

Small Bang & Langues plurielles. (s. d.). *J'apprends - Application d'apprentissage du français*. J'apprends. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <http://j-apprends.fr/>

UNESCO. (2023). *Alphabétisation*. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse <https://www.unesco.org/fr/literacy>

Weinachter, H. (2022). *AlphaLire*. Le Point du FLE. Consulté le 17 août 2023, à l'adresse https://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/presentation.htm

Table des illustrations

Figure 1. Répartition des EANA en 2020-2021 selon l'enquête EANA de la DEPP.....	15
Figure 2. Part des pays d'origine des MNA en 2021 (Ministère de la Justice, 2022).....	21
Figure 3. Effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés selon la DEPP (2022)	24
Figure 4. Tableau répertoriant le Programme scolaire du Cycle 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Ministère de l'Éducation nationale, 2021).....	29
Figure 5. Formule multiplicative de la compréhension écrite (CSEN, 2022).....	30
Figure 6. Transcription d'une phrase lue par un élève au stade syllabique (Rafoni, 2007, p.189).....	34
Figure 7. Présentation de la Phase 0 de Rafoni (Rafoni, 2015).....	36
Figure 8. Présentation de la Phase 1 de Rafoni (Rafoni, 2015).....	36
Figure 9. Présentation du tâtonnement phonologique de Rafoni (Rafoni, 2015).....	37
Figure 10. Présentation de la Phase 2 de Rafoni (Rafoni, 2015).....	38
Figure 11. Liste des questions que se pose l'utilisateur devant un page d'accueil (Nogier et al. 2013).....	41
Figure 12. Codage des observations menées.....	45
Figure 13. Catégories et sous-catégories de la grille d'observation.....	46
Figure 14. Aperçu d'un exercice sur Alphalire.....	59
Figure 15. Pré-requis et objectifs du dispositif.....	63
Figure 16. Thèmes des modules et séquences du dispositif.....	64
Figure 17. Trame-type du dispositif.....	66
Figure 18. Schéma de l'utilisation du dispositif.....	66
Figure 19. Tableau de bord de l'élève (<i>footer</i> non apparent).....	67
Figure 20. Exemple d'une page avec une vidéo-leçon et un exercice (Fin phase 0).....	68
Figure 21. Exemple d'un exercice (Phase 1, Exercice 1).....	69
Figure 22. Extrait de la page tableau de bord de l'enseignant.....	69
Figure 23. Extrait de l'onglet Mon projet professionnel.....	70
Figure 24. Extrait des résultats de l'utilisateur <i>Laurie</i>	70
Figure 25. Corpus utilisé dans la séquence développée.....	71
Figure 26. Exemple d'utilisation d'icônes.....	72
Figure 27. Repères visuels des vidéos-leçons.....	72
Figure 28. Exemple d'écran de leçon sur la composition d'une syllabe.....	72
Figure 29. Exemple de feedbacks.....	73
Figure 30. Phase 0 Exercice 1 : identifier parmi le son /e/ dans « boulanger ».....	74
Figure 31. Phase 0 Exercice 11 : exercice de segmentation de la phrase en mots.....	74

Figure 32. Phase 0 Exercice 7 : Compter les lettres avec l'étayage visuel.....	75
Figure 33. Phase 1 Exercice 9 : reconstituer un mot.....	75
Figure 34. Phase 2 Exercice 1 : réécrire le mot au clavier.....	76
Figure 35. Phase 2 Exercice 8, en rose : entendu dans les puces audios.....	76
Figure 36. Phase 2 Exercice 9.....	77
Figure 37. Comparatif de la version 1 et 2 de l'exercice 7 en phase 0.....	78

Table des annexes

Annexe 1 Etat de l'art de solutions existantes - EANA NSA-PSA.....	99
Annexe 2 Grilles des observations en classe de français.....	102
Annexe 3 Grilles des observations en informatiques.....	105
Annexe 4 Synthèse des observations.....	107
Annexe 5 Guide des entretiens.....	109
Annexe 6 Synthèse des entretiens.....	110
Annexe 7 Journal des modifications suite aux expérimentations.....	113
Annexe 8 Séquence-type.....	115
Annexe 9 Liens vers documents.....	129

Annexe 1
Etat de l'art de solutions existantes - EANA NSA-PSA

Nom/auteurs	Public (niveau, cycle)	Support et modalité d'utilisation	Scénarisation et contenu
BRNE - Banque de ressources nationale élève allophone Equipe Réussite	Cycle 2 jusqu'à Terminale élèves allophones ✗ pas spécialisé PSA-NSA	Site web, smartphones et tablettes Gratuit Fin de la disponibilité en avril 2023	FLE FLS et FLSco Thématiques ancrées dans la réalité 28 parcours d'apprentissage de A1 à B2 sur le LMS Tactileo + 2000 exercices interactifs et autocorrectifs Banque de 5000 ressources, vidéos, imagiers, audios, fiches d'accompagnement pédagogique Pas d'éléments graphiques Possibilité pour l'enseignant de modifier et créer son parcours Agit comme un LMS déjà rempli Possibilité de mettre la police Open Dyslexic Peu de contenu Pré-A1 ou A1.1 ou A1.
		Autonomie ou complémentaire à un cours	
J'apprends Centre de formation pour adulte Langues Plurielles et studio Small Bang	Adultes ✓spécialisé PSA-NSA	Application mobile gratuite	Alphabétisation 3 épisodes aux thématiques ancrées + carnet de révision (3h de contenu) Storytelling, contenu gamifié voire ludique Univers graphique développé Icônes, vocabulaire illustré Exercice d'écriture et de prononciation Thématiques plutôt adultes et non pour les grands adolescents
		Autonomie ou complémentaire à un cours	
Solodou	Adultes ✓spécialisé PSA-NSA	Web, ordinateurs, tablettes, smartphones, montres connectées + manuel papier	Alphabétisation 3 niveaux d'apprentissage et 11 programmes = 72h de contenu Tableau de bord pour les enseignants Univers graphique Seulement 15 jours gratuits, 24,99€ pour 6 mois
		Autonomie ou complémentaire à un cours	

Alphalire Le point du Fle	Apprentis lecteurs de tous les âges, enfants et adultes, étudiants FLE	Site web, compatible sur tous les supports	Alphabétisation Une trame-type pour Alphalire 1 et une pour Alphalire 2 Pas inscrit dans un parcours d'apprentissage Solution peu esthétique, mais compatible sur tous les supports Exercices autocorrectifs avec fichiers audio, présence d'indices Uniquement de la systématisation mais beaucoup d'exercices Presque que de la phonie-graphie Alphalire 2 : un peu plus d'observations et de tableaux visuels et sonores avant les jeux/exercices
		Tutoré en premier pour comprendre le fonctionnement puis en autonomie	
Lalilo	Apprentis lecteurs jeunes Cycle 2 et Cycle 3, ULIS et UPE2A	Tablettes, ordinateurs, smartphones, TBI	Alphabétisation, pas d'approches FLE ou FLS Parcours en <i>adaptive learning</i> Ergonomique et possède un univers graphique Storytelling mais thématiques peu ancrées dans la réalité = peu adapté à des grands adolescents Décodage, phonologie, compréhension écrite, grammaire, conjugaison, texte lu, fluence
		Autonomie ou complémentaire à un cours	
Ortholud	Public FLM mais certains exercices sont adaptés aux NSA selon Casnav Bordeaux-Aquitaine	Site web d'exercices	Approche FLM Pas de thématique : exercices en catégories (grammaire, conjugaison, vocabulaire ...) Solution ergonomique, relativement esthétique Clavier virtuel disponible Jeux et exercices en tout genre Pas de parcours = besoin d'accompagner les élèves pour l'utilisation et la sélection des exercices (pas tous adaptés NSA-PSA)
		Accompagné par l'enseignant	
MaClé junior	Adolescents 10-15 ans EANA de A1.1 à A1, vise inclusion dans classe ordinaire, UPE2A, UPE2A NSA ✓spécialisé PSA-NSA	Manuel et ressources numériques	FLE FLSCO Thématiques ancrées avec des situations concrètes, Unité 1 : "Se présenter, lire" Unité 2 : "La rentrée" Thèmes : "Gérer son temps", "J'utilise les NTICS", "Je me déplace", "J'aime un peu, beaucoup", "Ma santé", "J'ai des idées sur mon orientation/la vie en France" Capsules : "Action FLSCO" sur langage écrit du scolaire, "Apprendre à apprendre", "Grammaire scolaire", "Mémo", "Projet" Partie auto-évaluation, réaction par icône sur chanson dialogues, doc authentiques, jeux chansons mais audios en MP3 à
		Utilisation en classe	

			manipuler soi-même, pas de parcours en ligne
Entrée en matière La méthode de français pour les adolescents nouvellement arrivés	Adolescents EANA jusqu'au niveau B1 ✗ pas spécialisé PSA-NSA	Manuel	Triple approche : FLM FLE FLS et démarche interdisciplinaire 250 à 500h de cours, 7 parcours énormément d'écrit +++, pas du tout adapté à notre public
		Utilisation en classe	
Kit séances de FLS-FLSco Auteure : Stagiaire M2 FLE Pauline Dehédin au CASNAV de Lille, publié 2016-2017	EANA en collège non UPE2A, couvrant A1.1 à A2 ✗ pas spécialisé PSA-NSA	Séances sous kits PDF avec quelques recours à des médias en ligne et des dialogues	FLS FLSco Thématiques adaptées aux EANA : "Se repérer dans l'établissement", "A quoi sert le conseil de classe ?", "Communiquer en dehors de la classe", "Apprendre le métier d'élève", "Comprendre et réagir au discours de l'enseignant", "Se familiariser avec le manuel et les consignes scolaires" Séances complètes, fiches pédagogiques très détaillées pour l'enseignant Présences de dialogues ou de sources externes (ex : TV5monde) consignes bien étayées par des icônes Kit de PDF complet déposé sur le site web de l'Académie de Lille : pas de plateforme dédiée
		Utilisation en classe	
Module de lecture en français langue seconde CASNAV d'Aix-Marseille	EANA en UPE2A : collégiens ✓spécialisé PSA-NSA	Séances sous kits PDF avec activités à projeter ou à imprimer, quelques recours à des dialogues en ligne ou médias externes	Approche FLS Thématiques par actes de parole : "Se présenter, accueillir", "Décrire le caractère et le physique", "Parler de ses goûts", "Raconter sa journée" mais pas d'approches par problématiques d'EANA PSA grands adolescents (projet professionnel, insertion pro etc) Séquences complètes à la structuration fine avec les 3 phases de Rafoni 2007, 2015; enseignant très guidé dans l'approche et l'exécution Jeux, activités manipulables (papiers), tâtonnement phonologique, activités différenciées petits et non lecteurs + 2 niveaux Kits téléchargeables sur un site mais peu ergonomique, peu esthétique, accès non facilité à certaines ressources Kits d'outils supplémentaires utilisables hors-séquences
		Utilisation en classe	

Annexe 2

Grilles des observations en classe de français

Observations	
Combien d'élèves ?	
Quel matériel est à disposition dans la classe (tableau, vidéoprojecteur, ordinateur(s), internet, enceinte de son etc.) ?	
Notes sur le niveau des élèves : CECRL, socle, lecture, écriture, oral	
Quelle est la disposition de la classe ? Change-t-elle au cours de la séance ?	
Quelle est l'ambiance générale de la classe ?	
Enseignant et/ou documentaliste	
Comment l'enseignant communique avec la classe ?	
Comment transmet-il les consignes ? Comment les étaye-t-il ? oral / écrit	
Comment l'enseignant gère les réponses d'un élève à une question (feedback) ?	

Comment l'enseignant répartit le temps de parole entre les élèves ?	
Comment est abordé un fait de langue ? (implicite, explicite, actif, passif ...) → grammaire, syntaxe, phonologie, etc.	
Quelles activités langagières sont engagées pendant la séance / comment s'articulent-elles ?	
Comment l'enseignant gère les différences de niveaux / les cas particuliers ?	
Avec quel(s) support(s) travaille l'enseignant ? (Manuels, écran projeté, tableau, médias ...)	
Comment l'enseignant introduit-il un exercice en autonomie ?	
Que fait l'enseignant pendant un exercice en autonomie ? Comment l'enseignant assiste les élèves ?	
Comment l'enseignant valorise le passé / les langues maternelles des élèves ?	
Comment l'enseignant dynamise la classe / motive les élèves ?	
Comment l'enseignant aborde-t-il les aspects culturels / événements culturels ?	
Comment l'enseignant inclut les autres matières ?	

Elèves	
Comment les élèves communiquent-ils entre eux ?	
Comment les élèves communiquent-ils avec l'enseignant ?	
Quels outils ont-ils à leur disposition (dictionnaire, cahier ou livre en plus, téléphone etc) ? Possèdent-ils un téléphone ? Ont-ils le droit de l'utiliser pendant le cours ?	
<p>Comment se passe le travail en autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Les élèves communiquent-ils entre eux ? ● Ont-ils recours à des traducteurs ? ● Sur quels types d'exercices sont-ils en autonomie ? 	
Autres	
Comment l'enseignant constitue les groupes de travail ? / Comment les élèves constituent les groupes de travail ?	

Annexe 3

Grilles des observations en informatique

Ordinateur	
Allume l'ordinateur aisément	
Manipule la souris	
Sait dérouler avec la souris	
Reconnaître les icônes, si oui lesquelles	
Sait fermer une fenêtre	
Comprendre où écrire	
Comprendre où cliquer	
Faire une recherche internet	
Clavier	
Ecrire un login	
Ecrire son mdp	
Basculer de majuscules à minuscules	
Utiliser les chiffres	
Utiliser les caractères spéciaux	
Utiliser "Entrée" ou "Retour en arrière"	
Utilisation du clavier	

Déverrouiller l'ordinateur avec Ctrl Alt Suppr	
Comportement	
Capacité d'attention sur l'écran	
Demande de l'aide quand il est perdu	
Fait preuve d'initiative	
Réagissent quand "ça marche pas"	
Activités de la séance	
Comprend le concept de l'activité	

Annexe 4

Synthèse des observations

Différenciation :

Deux approches de la différenciation observées :

- **par binômes** en groupant fort-faible et en mélangeant si possible les langues maternelles et les personnalités extraverties et introverties
- **par groupe de niveaux** (NSA et PSA)

Chronologie :

1. Rituel de début de classe

- a. faire l'appel, régler les formalités administratives,
- b. retour sur ce qui a été fait la fois précédente pour introduire la séance du jour.

2. Distribution des nouveaux documents ou reprise des anciens et passage dans les rangs par le professeur

3. Déclenchement à l'oral de l'activité :

- a. à partir d'un événement et l'expliquer (ex : la Journée de la lutte pour les droits des femmes, la semaine de la presse),
- b. à partir d'une problématique FLSCO (ex : les métiers, créer un diaporama)

4. Activités :

- a. en partant d'un **document authentique** (affiches, journaux papiers, vidéos de l'onisep) :
 - i. travail sur le sens, le rôle du document,
 - ii. travail sur le vocabulaire à l'oral et prise de notes sur le cahier,
 - iii. recherches et découverte du document en classe puis en petits groupes,
 - iv. travail sur l'écrit : questions de compréhension ou exercices de graphie,
- b. d'un **document didactisé** (en informatique : comment créer un diaporama) :
 - i. explication du concept,
 - ii. manipulation du logiciel supervisée par la documentaliste.

5. Vérification avec le professeur et / ou mise en commun à la fin du cours.

Élèves :

- sont motivés, prennent la parole d'eux-même
- communiquent souvent en LM entre eux mais aussi en français
- viennent souvent de pays francophone ou de pays où le français fait partie des langues parlées mais présences d'allophones complètement débutants en français et analphabètes
- spectre des niveaux :
 - peuvent atteindre le niveau A2 à l'oral (surtout les francophones)
 - mais ont une production et compréhension moindre à l'écrit (maximum A1 voire A1.1)
 - cas particuliers des allophones analphabètes
- ont une autonomie limitée face au travail :
 - interpellent l'enseignant souvent
 - demandent de l'aide à un camarade
 - copient sur un camarade
 - mais échangent sur la tâche à accomplir et s'entraident

Enseignants :

- communiquent en français courant avec les élèves
- étayent les consignes, les réexplique, plus lentement si besoin, utilise des exemples
- valorisent les réponses positives des élèves
- réinvestissent les mauvaises réponses des élèves pour les faire réfléchir
- se disent peu à l'aise avec le numérique
- passent à travers les rangs et les élèves pendant les phases d'autonomie pour assister ou corriger
- et / ou se focalisent sur les élèves ou groupes moins avancés pour étayer ou mener des activités différenciées

Méthodologie :

- Grammaire implicite. Passage par l'oral pour voir si ça se dit. Part du document authentique pour exploiter la langue.
- PE sur mots isolés voire des phrases, PO pour chercher du vocabulaire et échanger dans la classe, CO avec les vidéos authentiques

Matériel :

Les classes possèdent un vidéo-projecteur

Supports :

- Documents authentiques (affiches, vidéo onisep, journaux papiers) non didactisés
- Manuel FLSco Au Boulot pour 1 classe

Annexe 5

Guide des entretiens

Informations générales

- Quelle est votre formation ? Avez-vous été formé en alphabétisation ?
- Combien d'élèves dans la classe ?
 - Combien d'alpha ou post-alpha ?
 - Combien de francophones ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous avec ce public ?
- Comment décrieriez-vous l'ambiance de la classe ? Les élèves sont-ils motivés ?

Gestion de l'hétérogénéité

- Quels sont les niveaux représentés dans votre classe, à l'oral et à l'écrit ?
 - Sur l'échelle du CECRL
 - Sur l'échelle du Socle de compétences
- Comment gérez-vous l'hétérogénéité des niveaux de la classe ?
 - Modalités ?
 - Activités ?
 - Autres
- Les élèves sont-ils souvent mis en situation d'autonomie en classe ?
 - Si oui, sur quelles tâches ?
 - Pendant combien de temps ?
- Sont-elles liées à ce que fait le reste du groupe (thématiques, activités langagières ...)
- Quelle approche de l'enseignement de la lecture/écriture ? Celle que vous appliquez, celle que vous aimeriez appliquer ?

La place du numérique

- Quel matériel avez-vous à disposition dans la classe ? (Ordinateurs, enceintes, vidéoprojecteur, tablettes, smartphones, TBI)
- Etes-vous à l'aise avec le numérique ? (De 0 à 10)
- L'utilisez-vous en classe ? Si oui, quoi et à quels fins ?
- Quel est l'usage des élèves avec le numérique ? / Les élèves sont-ils à l'aise avec le numérique ? (Ordinateurs, Smartphones)

La plateforme à mettre en place

- Quel genre de plateforme/outil aimeriez-vous voir naître ?
- Leçons ? Exercices ? Jeux ? Activités ou jeux à mettre en place en classe ?
- Pour quel genre d'activités langagières ? CE PE CO PO ?
- Quels thèmes aimeriez-vous qu'elle aborde ?
- Articulation autour de missions ? Implicite ? Explicite ?
- Avec quelle modalité ? (A utiliser à la maison, en autonomie en classe ?)
- Progression linéaire ou plateforme à la carte ?
- Pérennité de la plateforme : Vous sentirez-vous capable de contribuer à ce dispositif ? De quelles aides auriez-vous besoin ?
- Faire une proposition de plateforme avec ce qu'on a déjà réfléchi ?

Annexe 6

Synthèse des entretiens

Profil des élèves :

Des UPE2A NSA à UPE2A mixte
d'alpha allophones,
allophones scripteurs dans leur langue,
alpha issus de pays francophones,
parfois des élèves FLE

de niveau A0 à niveau A2 + à l'oral
de niveau A1.1 à A2 à l'écrit

Deux enseignantes ont déclaré au moins un cas compliqué ou d'élève(s) qui "ne décollent pas", (En1 : problème d'encodage de digrammes, En2 : ont du mal à décoder même au bout de 6 mois de cours)

sont "motivés" (En3) : "**excessivement motivés**" (En1)
manquent de confiance en eux "**très en manque de confiance**" (En3) "ont besoin de **beaucoup de récompenses**" (En3)
"hyper débrouillards" (En4)
"**qui veulent vraiment réussir**" (En1)

Hétérogénéité et différenciation :

Deux méthodes repérées pour gérer l'hétérogénéité de la classe :

1. Binômes de niveaux mélangés

- a. pour des activités orales, mélange entre les parleurs et non-parleurs (En3, En4)
- b. pour de la correction envers les NSA (En3)

2. Division de la classe par groupe de 2 niveaux (En3), 3 niveaux (En1, En4) ou 5 niveaux (En2) :

- alpha complètement allophones
- alpha francophones
- post alpha francophones ou non francophones
- niveau(x) intermédiaire(s)
- élèves de FLE pouvant atteindre un niveau DELF A1-A2

Les activités différenciées partent d'un **thème commun** ou aspect linguistique commun dans la plupart des cas.

Les activités peuvent être adaptées en fonction des **besoins** des élèves.

Les enseignants interrogés ont recours aux élèves plus à l'aise / forts comme "porteurs d'activités" ou "locomotives". Soit en activités orales de groupe-classe (En2, En3, En4), en binômes de travail en autonomie (En3) ou en groupe de travail (En4).

Tous les enseignants ont déclaré différencier leurs supports ou utiliser des supports différenciés en fonction du niveau / du besoin des élèves.

Pour une même entrée :

- des activités / objectifs différents
- paramétrer ce qui est demandé (nombre de mots, quantité de choses à lire ...)

Tous les enseignants ont déclaré devoir consacrer du temps aux élèves les plus faibles pour les faire avancer dans l'alphabétisation : décompte de syllabes, discrimination auditive, segmentation des mots, assemblage de syllabes, la phonologie, des exercices d'approches syllabiques etc. mais qu'ils ne peuvent pas se dégager beaucoup de temps.

Situation d'autonomie :

Élèves placés par table ou îlots

Autonomie exercée pendant une activité ou pendant la séance

Autonomie rompue par :

- besoin de réexpliquer la consigne (En1, En2)
- vérifier si la consigne est comprise (En4)
- besoin de vérifier / rassurer les élèves, vérifier si c'est juste (En1, En3,), vérifier si c'est parfait (En4)
- besoin de savoir s'ils peuvent continuer / ce qu'ils doivent faire après (En1, En4)
- manque d'autonomie face à la lecture (En1, En3)

Autonomie facilitée par :

- élèves médiateurs qui (ré)expliquent les consignes ou aident les autres élèves (En1 En2, En3)
- l'enseignant qui (ré)expliquent les consignes (En2)
- des consignes connues et claires et étayées (En1, En4) voire étayées par des exemples (En3)
- des exercices manipulables
- des exercices qui ciblent bien les "compétences des élèves" (En3)

Approche de l'enseignement de la lecture :

Soit **MNLE** (En1 et En3) soit approche propre à l'enseignant et plutôt **syllabique** (En2) soit le dispositif **UPE2A Casnav Aix-Marseille** démarche Rafoni (En4)

Supports variés : soit conçus (totalement ou partiellement) et empruntés (MaClé Alpha Adultes A et B, En2)

Soit on part des propos de la classe (MNLE) soit on se laisse guider ou porter par les élèves francophones.

La plupart des enseignantes ont déclaré que la règle d'or était de partir de mots que les élèves connaissent.

Matériel à disposition et modalité :

Salle informatique ou cdi avec ordinateurs à disposition, autonomie, autonomie supervisée, si possible : une solution modulable

Aisance avec le numérique :

Les élèves sont demandeurs d'utiliser les ordinateurs et ont déjà fait un minimum d'informatique. Ils ont des difficultés avec les codes de connexion.

Tous les enseignants essaient ou ont essayé d'intégrer du numérique dans leur cours (via des exercices en ligne ou des applications mobiles), même s'ils se disent peu à l'aise avec le numérique (³/₄)

En1 : Mentionne que les 4-5 élèves avec qui elle a pu tester ses exercices en ligne à réaliser en classe "ont adoré"

Pense que les élèves seraient vraiment demandeurs d'utiliser davantage le numérique.

En2 : Ils sont demandeurs, ils ont envie,

En3 :

"l'outil informatique peut être un excellent outil de pré-lecture ou de pré-écriture"

"taper sur la lettre a c'est plus simple que de prendre un stylo, une feuille et d'écrire 'a' sur la ligne"

En4 : A essayé J'apprends : l'a trouvé relativement intuitif mais et l'a essayé avec un alpha qui était plus à l'aise sur téléphone mais "ça n'a pas marché".

Plateforme à mettre en place :

- à utiliser en classe en **autonomie supervisée** par l'enseignant dans un premier temps
- des **thématiques** qui suivent celles possibles en classe et celles de l'arrivée de l'élève au lycée
- plutôt **libre** dans la progression (En1, En3 et En4), cela dépend de l'outil (En2)
- avec une banque de documents authentiques à exploiter en classe (En1)
- utiliser des supports authentiques
- **tableau des résultats** des élèves
- partir de mots connus
- **exercices pour les alphas**, de la graphie phonie, discrimination, pré-lecture et pré-écriture, d'entrée dans la lecture, sons, lettres, "basiques" : discrimination auditive, discrimination visuelle, étiquettes, "syllabes explosées" (En1), phonologie, repérage de mots, lettres, syllabes, décompte de mots, lettres, syllabes, écriture au clavier et exercices sur l'ordre des mots et la construction de phrases.
- des exercices **adaptés aux compétences** de l'élève avec des **exemples** de réalisation pour faciliter l'autonomie
- des exercices autocorrectifs, qui permettent de s'autoévaluer, des **feedbacks positifs** encourageants
- articulation autour de tâches/missions (perspective actionnelle) : essentielle (selon En2), microtâches (En4), déconseillé par En3 : " Ce que je trouve difficile à un niveau NSA, c'est difficile de trouver un objectif fonctionnel de compétences. Si je ne sais pas lire : c'est très complexe et compliqué. Je ne sais pas si c'est une bonne idée." + "Je crois qu'il faut rester très simple et viser quelque chose .. Le danger serait de s'éparpiller. C'est très facile de compliquer une tâche. Arriver à réduire une tâche à son strict minimum et après d'avancer de petites étapes en étapes : c'est du savoir-faire"

Annexe 7

Journal des modifications suite aux expérimentations

Suite à la première expérimentation (Exp1) :

- inversion des exos *Drag and Drop* **pha0exo2** et **pha0exo3** (exo 2 : une colonne, exo 3 : deux colonnes).
- exo *Mark the words* : **pha0exo7** et **pha1exo4** (syllabes) ont été transformés en QCM, nouvelles consignes enregistrées et déposées.
- **pha0exo9** : création d'une diapo supplémentaire. Diapo 1 = 2 mots avec syllabes des deux mots uniquement. Diapo 2 = 2 mots avec syllabes des quatre mots.
- exo *Mark the words* : **pha1exo2** (mot dans une phrase) a été transformé en *Drag and Drop*, nouvelles consignes enregistrées et déposées.
- exo *Mark the words* : **pha1exo6** (lettre dans un mot) a été conservé tel quel
- **pha1exo13** : *Drag the words* transformé en *Drag and Drop* suite à des bugs sur le dépôt d'étiquettes
- **pha2exo1** : division entre exercices de *Drag and Drop* et de *saisie de texte* => création exercice exo1a et 1b. Déplacement du guide entre les deux exos.

Suite à la deuxième expérimentation (Exp2) :

- **pha0exo9** : bug sur la comptabilisation des points. Corrigé.
- **pha1exo13** : bug sur l'ordre des mots. Corrigé.
- **activité finale** : retirer l'activité des trois colonnes, grossissement des étiquettes images

Suite au retour d'un enseignant (Ret) :

- Phase 0 reconnaissance des sons : abandon de la sélection de sons à étudier, plus d'opposition phonologique (donne plus de liberté pour le corpus).
- **pha0exo01** : 1 mot par écran, 3 sons par mot (1 bonne réponse) : ex "Boulangier", é u o . Corrigé.
- **pha0exo02** : 1 son par écran, 2 mots : ex "ou", **couturier** - jardinier. Corrigé.
- **pha0exo03** : abandon de l'opposition é è, colonne **i** et **é**; deux mots à écouter : **boucher** et **cuisine**. Corrigé.
- **Pha0exo06** : 3 mots à discriminer. 1 syllabe à repérer. 2 bonnes réponses pour 1 question. Corrigé
- **pha1exo08** : comme pha0exo2, sans étayage des mots (pas de puces audio mots) Corrigé

Modifications suite aux expérimentations et retours enseignant		
Phase 0	Phase 1	Phase 2
pha0exo01	pha1exo02	pha2exo01 => a et b
pha0exo02	pha1exo04	activité finale ?
pha0exo03	pha1exo08	
pha0exo06	pha1exo13	
pha0exo07		
pha0exo09		

6 modifs sur un total de 9 exercices en phase 0 = $\frac{2}{3}$ de refonte de la phase 0	4 modifs sur un total de 12 exercices en phase 1 =	
--	--	--

Annexe 8 Séquence-type

**Séquence vierge - Nom Module - Nom Séquence
Module n°X Séquence n° X - M1S1**

Pré-requis :	Objectifs :				
-	-				
Corpus :					
Env. 15 mots avec déterminants					
Corpus complémentaire :					
A partir Phase 2					
Accès rapide aux storyboards des exercices et des leçons :					
<i>Typologie des exercices</i>			Lien		
<i>Phase 0 - Les syllabes</i>			Lien		
<i>Phase 0 - La phrase</i>			Lien		
<i>Phase 1 - Les lettres</i>			Lien		
<i>Phase 2 - La lecture</i>			Lien		

Quand Feedback pas précisé, utiliser :

Feedback	
51-100%	0-50%
<p> Super !</p> <p> C'est bien !</p>	<p> Regarde bien les mots et recommence.</p> <p> Écoute bien et recommence.</p> <p> Écoute et regarde bien et recommence.</p>

Phase 0 Reconnaisances des sons	
Ex 1 : <i>Quel son entends-tu ?</i>	
Images + audio des mots et des sons	
- mot	- son 1 - 2 - 3

- mot	- son 1 - 2 - 3
- mot	
- mot	
Feedback	
Paramètres comportementaux : Retirer "Afficher la solution" Retirer "Mélanger les réponses" Cacher le titre du module d'exercice	
51-100%	0-50%
<p>👍 C'est bien !</p> <p>Sur la réponse é : le jardinier, le boucher, le cuisinier</p> <p>Sur la réponse è : la couturière, la boulangère, la jardinière</p>	<p>👂 Écoute de nouveau les mots et recommence.</p>
Ex 2 : Dans quel mot tu entends le son "é" ?	
audio des mots et des sons	
- le blabla - le blabla	son 1
- le blabla - le blabla	son 2
- le blabla - le blabla	son 3
Feedback	
51-100%	0-50%
<p>👍 C'est bien !</p> <p>Sur la bonne réponse : le couturier la cuisinière</p>	<p>👂 Écoute de nouveau les mots et recommence.</p>
Ex 3 : Écoute et classe les mots.	
Images + audio des mots et des sons	
Son 1 - le blabla	Son 2 - le blabla
Feedback	
Paramètres comportementaux : Donner un point pour l'intégralité de l'activité dimension drag and drop 680x310; positionner les éléments vers le bas, grandir vers haut et bas	

51-100%	0-50%
<p>👍 C'est bien !</p> <p>Ecran de correction avec les deux colonnes-sons et les mots avec le son</p>	<p>👂 Écoute de nouveau les mots et recommence.</p>
Segmentation du mot en syllabes	
Ex 4 : « Leçon » : Les syllabes d'un mot - Regarde comment est fait un mot.	
<p>Pour voir le storyboard de la vidéo : https://www.canva.com/design/DAFgXatlJw0/J4fQjtpBIAyvCgl-h8pg_w/edit?utm_content=DAFgXatlJw0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton</p>	
Ex 5 : Écoute le mot. Compte le nombre de syllabes dans le mot.	
Images + audio des mots	
1) le bla/bla/bla	2 3 4 5
2) le bla/bla/bla	2 3 4 5
3) le bla/bla/bla	2 3 4 5
Feedback	
51-100%	0-50%
<p>👍 C'est bien !</p> <p>Sur la bonne réponse : « couturier » = 3 syllabes ● « boucher » = 2 syllabes ● « boulangerie » = 4 syllabes ●</p>	<p>👂 Écoute de nouveau et recommence.</p>
Ex 6 : Dans quels mots tu entends le son “P” ?	
Images des mots + audios des mots + audio de la syllabe	
<p>syllabe 1 3 mots dont 2 ou 1 bonnes réponses</p>	
<p>syllabe 2 3 mots dont 2 ou 1 bonnes réponses</p>	
<p>syllabe 3 3 mots dont 2 ou 1 bonnes réponses</p>	
Feedback	
51-100%	0-50%
<p>👍 C'est bien !</p> <p>Sur les bonnes réponses : le cuisinier - le jardinier la bouchère - la cuisinière</p>	<p>👂 Écoute de nouveau et recommence.</p>

Ex 7 : Ecoute la syllabe. Clique sur la syllabe que tu entends.	
Graphie du mot, audio de la syllabe prononcée	
1) Syllabe prononcée cui : Réponses : cui - si - nier	
2) Syllabe prononcée lan : Réponses : bou - lan - ge - rie	
3) Syllabe prononcée chère : Réponse : bou - chère	
Feedback	
Paramètres comportementaux : Décocher "Mélanger les réponses" (les syllabes du mot doivent être dans l'ordre)	
51-100%	0-50%
<input type="checkbox"/> C'est bien ! sur la bonne réponse : cuisinier boulangier bouchère	<input type="checkbox"/> Écoute de nouveau et recommence.
Ex 8 : Quel est le mot que tu entends ? Glisse le mot sous l'image correspondante.	
Images des mots, Audio et graphie des mots	
1) mot prononcé : 2) mot prononcé : 3) mot prononcé : 4) mot prononcé : 5) mot prononcé :	
Feedback	
Paramètres comportementaux : Donner un point pour la question (drag&drop) dans sa globalité 1 drag&drop = 1 point 1 CP = 5 points	
51-100%	0-50%
<input type="checkbox"/> C'est bien ! Pour la bonne réponse : « Le jardinier » comme dans « le jardin » et « la jardinière ». « le couturier » comme dans « la couture » et « la jardinière » « le cuisinier » comme dans « la cuisine » et « la cuisinière » « le boucher » comme dans « la boucherie » et « la bouchère » « le boulanger » comme dans « la boulangerie » et « la boulangère »	<input type="checkbox"/> Écoute bien et <input type="checkbox"/> regarde de nouveau puis recommence.
Ex 9 : Ecoute et écris les mots avec les syllabes.	

Images + audios des mots	
1) Mot 1, Mot 2 : syllabes des mots 1 et 2	
2) Mot 3, Mot 4 : syllabes de tous les mots	
Feedback	
une diapo = 2 mots Mot 3 et 4 = garder aussi les syllabes des mots 1 et 2	
Segmentation de la phrase en mots	
Ex 10 : « Leçon : La phrase » Regarde comment est faite une phrase.	
https://www.canva.com/design/DAFgcbdGrYo/EbtR11hiqSUmALJgdP3xkA/edit?utm_content=DAFgcbdGrYo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton	
Ex 11 : Écoute la phrase. Écris la phrase avec les mots que tu vois.	
Ne pas oublier les étiquettes point.	
Audio toujours présent Varier les étayages/indices en fonction de la difficulté des phrases : images des mots ou contexte, placer les mots outils, distracteurs ou pas	
Exemple : *Je* *suis* *jardinier* *.* audio image indice carrés bleus	
1) Phrase 1 : *Je* *suis* *couturière* *.* Audio image carrés bleus Étiquettes : pas de distracteurs	
2) Phrase 2 : *Le* *boulangier* et *la* *jardinière* sont *amis* 🤝 *.* Audio image "amis" Étiquettes : pas de distracteurs	
3) Phrase 3 : *Voici* *la* *boucherie* et *la* *boulangerie* *.* Audio image boucherie boulangerie Étiquettes : pas de distracteurs	
4) Phrase 4 : *Je* *suis* *cuisinier* *.* Audio Étiquettes : Je, suis, cuisinier, couture, cuisine, .	
Feedback	
Paramètres comportementaux : Donner un point pour la question (drag&drop) dans sa globalité 1 drag&drop = 1 point (un point par phrase)	
51-100%	0-50%
👍 Bravo ! Phrase 1 : « Je suis couturière. » = 3 mots <input type="checkbox"/> Phrase 2 : « Le boulangier et la jardinière sont amis. » = 7 mots <input type="checkbox"/> Phrase 3 : « Voici la boucherie et la boulangerie. » = 6 mots <input type="checkbox"/>	👂 Écoute de nouveau et recommence.

Phrase 4 : « Je suis cuisinier. » = 3 mots 

Phase 1
Repérage écrit de mots, sons, lettres

Ex 1 : Écoute le mot. Quel est le mot que tu entends ?

Image + audio du mot

- 1) cuisinier - **couturier** - couturière
- 2) cuisine - **cuisinière** - cuisinier
- 3) bouchère - boucher - **boucherie**

Ex 2 : Écoute le mot. Glisse le mot que tu entends.

Audio du mot, phrase écrite

- 1) Le **jardin** du jardinier est grand.
- 2) Voici la **boucherie** et la boulangerie.
- 3) La couturière fait de la **couture**.

Feedback

Diapositive de correction :
La phrase + mot encadré en bleu avec l'audio + image du mot

Ex 3 : Associe les images que tu vois aux mots.

Images + mots écrits

5 mots à choisir (sans déterminants)

Ex 4 : Ecoute la syllabe. Clique sur la syllabe que tu entends.

Audio syllabe entendue + syllabes écrites

- 1) **jardinier** MASCULIN
- 2) **boucherie** Feminin
- 3) **couture** autres
- 4) **cuisine**

Feedback

Paramètres comportementaux :
Décocher "Mélanger les réponses" (les syllabes du mot doivent être dans l'ordre)

Entrée dans le principe alphabétique

Ex 5 : « Leçon » : Les lettres d'une syllabe - Vidéo

Voir storyboard de la vidéo leçon :

https://www.canva.com/design/DAFgcHw8rTU/ge7S9ACUqPBSXTUOCmCOwA/edit?utm_content=DAFgcHw8rTU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Ex 6 : Ecoute le nom de la lettre. Dans le mot, clique sur la lettre.	
Audio de la lettre entendue	
1) couturière 2) boulanger 3) boucherie 4) boulangerie 5) cuisinière	
Ex 7 : Compte le nombre de lettres que tu vois pour chaque mot.	
Audio de la lettre entendue, indices rouges sur chaque lettre pour premier mot	
1) c/o/u/t/u/r/e = 7 avec indices rouges Réponses : 7, 8, 9, 10 2) c/u/i/s/i/n/i/e/r = 9 Réponses : 7, 8, 9, 10 3) b/o/u/c/h/è/r/e = 8 Réponses : 7, 8, 9, 10 4) b/o/u/l/a/n/g/è/r/e = 10 Réponses : 7, 8, 9, 10	
Feedback	
51-100%	0-50%
👍 C'est correct ! c o u t u r e = 7 lettres ▲ c u i s i n i e r = 9 lettres ▲ b o u c h è r e = 8 lettres ▲ b o u l a n g è r e = 10 lettres ▲	👁️ Regarde bien les lettres puis recommence.
Ex 8 : Dans quel mot entends-tu le son ?	
Audio de la syllabe uniquement	
1) son 1 : mot 1 mot 2 2) son 2 : mot 1 mot 2	
Feedback	
Correction avec audio + image + graphie du mot + syllabe correspondante	
51-100%	0-50%
👍 C'est correct ! Couturière, bouchère, boulangère Jardinier, couturier, boucher	👁️ Écoute et 👁️ regarde les lettres puis recommence.
Ex 9 : Écoute le mot. Écris le mot avec les lettres que tu vois.	
Audio du mot à écrire	
1) Mot 2) Mot 3) Mot	
Feedback	
51-100%	0-50%

 Super !	 Écoute et  regarde les lettres et recommence.
Ex 10 : Écoute le mot. Écris le mot avec les syllabes que tu vois.	
Audio du mot à écrire	
1) Mot 2) Mot 3) Mot	
Feedback	
51-100%	0-50%
 Super !	 Écoute et  regarde bien et recommence.
Ex 11 : Complète la phrase avec les mots corrects.	
Image contextuelle, pas d'audio Discrimination de sens/contexte	
1) La *couturière* est française. drapeau français Le *couturier* travaille dans son atelier. image atelier couturier Je fais de la *couture*. image mains couture	
2) La *cuisine* italienne est populaire. image cuisine pizza Le *cuisinier* coupe des légumes. image cuisinier coupe légumes	
3) La *jardinière* et le *jardinier* sont contents. image homme femme contents C'est joli ! C'est un super *jardin* !	
Feedback	
1 drag and drop par thématique	
51-100%	0-50%
 Super !	 Regarde les mots et les images et recommence.
Ex 12 : Écoute la phrase. Compte le nombre de mots dans la phrase.	
Audio de la phrase entendue, indice carré bleu sur les mots de la première phrase	
1) La boulangerie est ouverte. Réponses : 4 , 5, 6, 7 2) Le boucher travaille aussi le samedi. Réponses : 6, 7 , 8, 9 3) Le jardinier porte un casque. Réponses : , 4, 5 , 6, 7 4) La cuisinière du lycée et le couturier sont amis. 6, 7, 8, 9	
Feedback	
51-100%	0-50%
 C'est correct !	 Écoute et  regarde bien et recommence.

La boulangerie est ouverte. = 4 mots
 Le boucher travaille aussi le samedi. = 6 mots
 Le jardinier porte un casque. = 5 mots
 La cuisinière du lycée et le couturier sont amis. = 9 mots

Ex 13 : Écoute la phrase. Remets les mots dans l'ordre correct.

Audio de la phrase, mots outils déjà en place

- 1) Phrase
- 2) Phrase
- 3) Phrase
- 4) Phrase

Feedback

Diapo de correction : Audio + phrase écrite

**Phase 2
Discrimination visuelle**

Ex 1 : Comment s'écrit ce mot ? Ecris le mot correctement.

Image en bouton, déterminant en place

exercice a : glisser les étiquettes-lettres:

- 1) mot avec lettres mélangées
- 2) mot avec lettres mélangées
- 3) mot avec lettres mélangées

exercice b : réécrire au clavier :

- 1) mot avec lettres mélangées
- 2) mot avec lettres mélangées

Feedback

Diapo de correction : image + audio + mot écrit (avec déterminant)

Paramètres comportementaux : donner un point pour l'activité dans sa globalité

1 mot = 1 activité

Exo 1 découpé en deux H5P : 1 drag and drop et 1 fill in the blanks

Fil in the blanks : accepter avec ou sans accents

51-100%

 Super !

0-50%

 Regarde bien et recommence. Clique sur  pour ouvrir l'image.

Ex 2 : Écoute le mot. Choisis le mot qui correspond à l'audio.

Audio, réponses sans les déterminants

- 1) mot - mot - mot
- 2) mot - mot - mot
- 3) mot - mot - mot
- 4) mot - mot - mot
- 5) mot - mot - mot

Feedback	
51-100%	0-50%
👍 Super !	👂 Écoute bien et 👁 regarde la fin du mot.
Ex 3 : Écoute le mot. Écris le mot avec les lettres que tu vois.	
MOTS NOUVEAUX (corpus supplémentaire), Audio et image, déterminant	
1) mot 2) mot 3) mot 4) mot 5) mot 6) (mot)	
Feedback	
51-100%	0-50%
👍 Super ! Slide de correction : image audio graphie	👂 Écoute bien et 👁 regarde les lettres.
Ex 4 : Écris le mot qui correspond à l'image.	
Image	
1) mot 2) mot 3) mot 4) mot 5) mot	
Feedback	
Paramètres : accepter avec ou sans accents, avec ou sans les déterminants	
51-100%	0-50%
👍 Super !	👁 Regarde bien l'image. Indice : le j ▲▲▲▲▲▲▲▲ r La c ▲▲▲▲▲▲▲▲▲ e La c ▲▲▲▲▲ e Le b ▲▲▲▲▲ r La b ▲▲▲▲▲▲▲▲▲ e
Ex 5 : Écris le mot que tu entends.	
Audio	
1) mot 2) mot 3) mot 4) mot 5) mot 6) mot 7) mot	

Feedback	
Paramètres : accepter avec ou sans accents, avec ou sans les déterminants	
51-100%	0-50%
👏 Bravo !	👂 Écoute bien. Indice : Le b ▲▲▲▲▲▲▲ r le b ▲▲▲▲▲ r le c ▲▲▲▲▲▲▲ r la c ▲▲▲▲▲▲▲▲ e la b ▲▲▲▲▲▲▲ e le m ▲▲▲ n la p ▲▲▲▲▲ e
Tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle	
Ex 6 : « Leçon : Lecture » <i>Lis la phrase en t'aidant des indices.</i>	
voir le storyboard de la leçon vidéo https://www.canva.com/design/DAFgpFotLQA/aJouL0AWc6UiZKXmTQQ1ow/edit?utm_content=DAFgpFotLQA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton	
Ex 7 : Regarde les images et lis les phrases. Choisis la phrase qui correspond aux images.	
image contextuelle, proposition d'interprétation avec 1 ou 2 mots qui changent à chaque fois (discrimination de sens)	
<p>Image 1 boucher qui travaille : Réponses : Le boucher travaille. / La bouchère travaille.</p> <p>Image 2 boulangerie fermée : Réponses : La boulangerie est ouverte. / La boulangerie est fermée.</p> <p>Image 3 Cuisine en désordre, quelqu'un qui range Réponses : Je range la cuisinière. Je range le cuisinier. Je range la cuisine.</p> <p>Image 4 Jardinière et jardinier contents Réponses : La jardinière et le jardin sont contents. La jardinière et le jardinier sont contents.</p>	
Feedback	
51-100%	0-50%
👏 Bravo ! Le boucher travaille. La boulangerie est fermée. Je range la cuisine. La jardinière et le jardinier sont contents.	👁️ Regarde bien les mots  et les images. Lis les phrases.
Ex 8 : Regarde le mot et écoute les sons. Comment lis-tu ce mot ? Glisse le mot sous le son correspondant.	
Audio de chaque proposition, discrimination écriture - déterminants/mots	

1) la maçon - le maçonne - le maçon 2) la peintre - la peinture - le peinture 3) la peintre - le peinture - le peintre 4) la maçonnerie - le maçonnerie - la maçonne 5) la maçonnerie - la maçon - la maçonne	
Feedback	
carrés de couleurs pour les dépôts : alterner les couleurs entre les diapos	
51-100%	0-50%
👍 Bravo !	👁️ Regarde bien le mot et 🗣️ écoute de nouveau.
Ex 9 Regarde les phrases et les images. Choisis l'image qui correspond à chaque phrase.	
image du mot nouveau (ne fait pas partie du corpus supplémentaire)	
Le boulanger utilise de la farine . Image farine Le maçon construit une maison . Image maison Le peintre porte un tablier . Image tablier La maçonne porte un casque . Image casque	
Feedback	
51-100%	0-50%
👍 Bravo ! Diapo de correction : image métier et mot nouveau + graphie de la phrase	👁️ Lis tous les mots <input type="checkbox"/> et 👁️ regarde bien les photos.
Ex 10 : Complète la phrase avec le mot correct.	
audio si vocabulaire	
Phrase 1 : Je *suis* couturier. Phrase 2 : *Je* travaille à la boucherie. Phrase 3 : Amadou aime *la* peinture. Phrase 4 avec voc : Ibrahim travaille dans le *jardin* audio Phrase 5 avec voc nouveau : Kader est *peintre* audio	
Feedback	
Paramètres : accepter avec ou sans accents	
51-100%	0-50%
👍 Très bien !	Que veut dire la phrase ? 👁️ Regarde bien les mots <input type="checkbox"/> . Que veut dire la phrase ? 🗣️ Ecoute et 👁️ regarde bien les mots <input type="checkbox"/> .
Ex 11 : Lis la phrase et regarde les images. Choisis l'image qui correspond à la phrase.	

une image par proposition (1 phrase = 3 propositions)

Phrase 1 : Voici le couturier.

Propositions : Image couturier, cuisinier, maçon

Phrase 2 : Mon frère est maçon.

Propositions : Image fille garçon, papy

Phrase 3 : Ibrahim travaille à la boulangerie.

Propositions : Boulanger, couturier, boucher

Phrase 4 : Super ! La peinture est terminée !

Propositions : image peinture, image jardin, image pain

Phrase 5 : Le boulanger fait du bon pain.

Propositions : joli pain, plat joli, jardin joli

Feedback

51-100%

👍 Très bien !

Diapo suivante : la phrase + audio + bonne image

0-50%

Lis tous les mots  et  regarde bien les photos.

Ex 12 : Regarde l'image et écoute la question. Réponds à la question.

image et audio

Question 1 **audio** : Quel travail fait Ibrahim ? + **image jardinier**

Réponse à écrire : Il est *jardinier*.

Question 2 **audio** : Où travaille Sarah ? + **image boulangère**

Réponse à écrire : Elle travaille à *la boulangerie*.

Question 3 **audio** : Quel est le travail d'un couturier ? + **image couturier**

Réponse à écrire : Il fait de *la couture*.

Feedback

Paramètres : accepter avec ou sans accents

51-100%

👍 Bravo !

0-50%

 Ecoute la question et complète la phrase.

Il est

**Activité finale : Lis et écoute ce texte.
Choisis les images correspondantes pour chaque phrase.**

1 image par phrase

Texte :

Exo :

1) Phrase 1. **Image**

2) Phrase 2. Image 3) Phrase 3. Image 4) Phrase 4. Image 5) Phrase 5. Image 6) Phrase 6. Image	
Feedback	
Paramètres : 1 diapo texte + image + audio 1 diapo avec exo	
51-100%	0-50%
 Très bien !	Lis tous les mots  et  regarde bien les photos.

Bibliographie :

Insérer tous les liens des images nécessaires dans cette partie

Annexe 9

Liens vers documents

[Consulter le Guide de l'enseignant ici](#)

[Consulter le Guide de conception ici](#)

[Consulter les activités manipulables \(jeux, activités ludiques\) en papier ici](#)

[Consulter la fiche technologique \(README.md\) ici](#)

Table des matières

Introduction.....	8
Partie 1 - Contexte du stage.....	9
Chapitre 1. Présentation du CASNAV.....	10
1. Qu'est-ce que le CASNAV ?.....	10
2. Les missions du CASNAV.....	10
3. La structure des CASNAV.....	10
4. L'équipe du CASNAV de Grenoble.....	11
Chapitre 2. Accueil et scolarisation des EANA.....	12
1. Positionnement.....	12
2. Nature de deux dispositifs.....	13
2.1. Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).....	13
2.2. UPE2A NSA.....	13
2.3. Répartition des EANA.....	14
3. Affectation et formation des enseignants.....	15
Chapitre 3. Missions et problématique.....	17
1. Mes missions de stage.....	17
2. Ma problématique.....	17
Partie 2 - Cadre théorique.....	19
Chapitre 4. Les EANA grands adolescents (âgés 16 à 18 ans) non scolarisés antérieurement.....	20
1. Qui sont les EANA grands adolescents ?.....	20
1.1. Les pays de provenance.....	20
1.2. Les langues premières des élèves.....	21
1.3. La place de l'oral et de l'écrit.....	22
1.4. La place de l'école.....	22
1.5. Le spectre des niveaux.....	23
2. Des grands adolescents peu ou non scolarisés antérieurement.....	23
2.1. Le besoin urgent de formation.....	23
2.2. Commencer l'école à seize ans ou plus.....	24
2.2.1. Le nombre croissant d'élèves.....	24
2.2.2. Ne jamais être allé à l'école.....	24
2.3. Les différents profils.....	26
2.4. Les différentes approches pédagogiques qui s'en dégagent.....	26

Chapitre 5. Alphabétisation, écrit et méthodes d'enseignement.....	28
1. Qu'est-ce que l'alphabétisation et la littératie ?.....	28
2. Les spécificités de l'écrit.....	29
3. Les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture.....	30
3.1. La méthode globale (ou analytique).....	30
3.2. La méthode syllabique (ou synthétique).....	31
3.3. La méthode mixte.....	31
3.4. La méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE).....	31
4. La démarche de Rafoni.....	32
4.1. Les principes didactiques.....	32
4.1.1. Le rôle du parler de l'école.....	32
4.1.2. Des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture.....	33
4.2. Les stades de l'acquisition de la lecture et de l'écriture.....	33
4.2.1. Le stade logographique.....	34
4.2.2. Le stade syllabique.....	34
4.2.3. Le stade alphabétique.....	34
4.2.4. Le stade orthographique.....	35
4.3. Les phases.....	35
4.3.1. Phase 0.....	35
4.3.2. Phase 1.....	36
4.3.3. Phase 2.....	37
4.4. Remarques concernant le modèle proposé.....	38
Chapitre 6. Que permet le numérique ?.....	39
1. Les avantages du numérique.....	39
2. L'exploitation du numérique en interface web : l'ergonomie.....	39
2.1. La navigation et l'interface.....	40
2.2. La page d'accueil.....	40
3. Le cas de l'illectronisme.....	41
Partie 3 - Déploiement des missions.....	43
Chapitre 7. Analyse des besoins.....	44
1. Choix de la démarche de recherche.....	44
2. Les observations.....	44
2.1. Analyse en classe de FLE.....	45
2.1.1. Mise en œuvre des observations FLE.....	45
2.1.2. Retours.....	46

2.2. Analyse sur ordinateur.....	47
2.2.1. Mise en œuvre des observations sur ordinateur.....	47
2.2.2. Retours.....	48
3. Les entretiens.....	49
3.1. Mise en œuvre des entretiens.....	50
3.2. Motivation et envie de bien faire.....	51
3.3. Approche de l'enseignement de la lecture-écriture.....	51
3.4. Gestion de l'hétérogénéité et différenciation.....	52
3.5. Autonomie en classe.....	53
3.6. La place du numérique.....	53
3.7. Intégration aux cours et progression.....	54
3.8. Contenu de la plateforme et exercices.....	54
4. Bilan de l'analyse des besoins.....	55
Chapitre 8. Analyse des solutions envisageables.....	57
1. Publics et niveaux visés.....	57
2. Supports et modalités d'utilisation.....	57
3. Scénarisation et contenu.....	57
4. Ergonomie.....	58
Chapitre 9. Un dispositif en ligne de soutien à l'apprentissage de la lecture et l'écriture. . .	63
1. Conception.....	63
1.1. Modalité.....	63
1.2. La définition des pré-requis d'utilisation et des objectifs.....	63
1.3. Plateforme et outil.....	64
2. Architecture globale et proposition de matrice.....	65
2.1. Architecture globale.....	65
2.2. Trame.....	66
2.2.1. Choix de la démarche.....	66
2.2.2. Application de la démarche.....	66
2.2.3. Utilisation de l'application web.....	67
3. Navigation et interface de l'application web.....	68
4. Développement de la séquence-prototype.....	74
4.1. Le corpus.....	74
4.2. Les images et icônes.....	75
4.3. Les vidéos.....	75
4.4. Les exercices.....	76

4.4.1. Phase 0.....	77
4.4.2. Phase 1.....	78
4.4.3. Phase 2.....	79
5. Tests et retours.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sitographie.....	91
Table des illustrations.....	93
Table des annexes.....	95
Table des matières.....	127

MOTS-CLÉS : non scolarisé antérieurement (NSA), EANA, alphabétisation, dispositif en ligne de soutien, grands adolescents, non-lecteurs

RÉSUMÉ

La lecture et l'écriture sont des compétences qui nous paraissent banales. Pourtant, cet apprentissage se veut déterminant pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), notamment pour les grands adolescents qui viennent dans l'espoir de s'installer. Mon mémoire propose un dispositif de soutien à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves allophones de 16 à 18 ans nouvellement arrivés peu ou pas scolarisés antérieurement (NSA). Ce travail dresse les particularités de ce public et fait l'état des approches pédagogiques utilisées couramment par les enseignants. Il analyse les besoins du public ainsi que les solutions envisageables. À l'issue de ce stage, une plateforme entière a été imaginée et une trame-type a été définie à destination des NSA grands adolescents. Une séquence complète d'exercices interactifs sur le modèle de Rafoni et des activités papier ont été développées. Un guide d'utilisation et un guide de conception ont également été livrés.

KEYWORDS : Not at School Previously (NSA), newly arrived allophone student (EANA), literacy, online support course, old teenager,

ABSTRACT

Reading and writing are taken for granted. And yet, learning to read and write is crucial to the inclusion of allophone students newly arrived in France (EANA), especially for older teenagers who come with the hope of settling down. My dissertation proposes an online course to support the learning of reading and writing among newly-arrived allophone students aged 16 to 18, with little or no previous schooling. This work describes the particularities of this group and the pedagogical approaches currently used by teachers. It analyzes their needs, as well as possible solutions. At the end of the internship, an entire platform was designed and a sequence framework defined for these students. A complete sequence of interactive exercises based on the Rafoni model and paper-based activities were developed. A user guide and a design guide were also delivered.