



HAL
open science

Faciliter l'entrée en littérature d'élèves mineurs non accompagnés peu ou non scolarisés antérieurement par un projet-radio liant l'oral et l'écrit

Marie-Laure Manufis Fayard

► To cite this version:

Marie-Laure Manufis Fayard. Faciliter l'entrée en littérature d'élèves mineurs non accompagnés peu ou non scolarisés antérieurement par un projet-radio liant l'oral et l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04324520

HAL Id: dumas-04324520

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04324520>

Submitted on 5 Dec 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.



Faciliter l'entrée en littérature d'élèves mineurs non accompagnés peu ou non scolarisés antérieurement par un projet-radio liant l'oral et l'écrit.

**Marie-Laure
MANUFIS
FAYARD**

Sous la direction de Christine PEREGO

UFR LLASIC - Langages, Lettres et Arts du Spectacle,
Communication et Information
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (Formation Continue)

Année universitaire 2022-2023

**Faciliter l'entrée en littérature
d'élèves mineurs non accompagnés
peu ou non scolarisés
antérieurement par un projet-radio
liant l'oral et l'écrit.**

**Marie-Laure
MANUFIS
FAYARD**

Sous la direction de Christine PEREGO

UFR LLASIC - Langages, Lettres et Arts du Spectacle,
Communication et Information
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (Formation Continue)

Remerciements

Je remercie avant tout mon mari, qui m'a soutenue dans ma démarche de formation malgré tout ce que cela pouvait nous coûter au niveau de l'organisation familiale, et qui m'a toujours encouragée. Merci pour ta patience sans faille et la force tranquille qui émane de toi et en qui je trouve une stabilité au quotidien.

Je remercie également mes enfants qui ont su s'adapter à cette année particulière. Mon grand Aaron qui a dû se passer de maman deux soirs par semaine, et mes deux petits bouts qui ont suivi le rythme des allers-retours Nîmes-Grenoble pendant des mois... à Nathanaël qui a dû faire ses débuts en petite section à mi-temps, et Rachel qui est restée joyeuse en toutes circonstances que ce soit chez papi-mamie ou lors de ses retours à la crèche...

Je remercie mes parents, sans qui cette aventure n'aurait pas été possible... merci de m'avoir donné la possibilité de ce retour à l'université, de vous être occupés des deux plus petits du matin au soir pendant que j'étudiais.

Je remercie également ma tutrice, Christine Perego, qui a accepté sans hésitation de m'accompagner pour ce travail, et qui m'a emmenée jusqu'à l'accomplissement final de ce mémoire. Son parcours m'a grandement inspirée dès que je l'ai rencontrée en tant que professeure dans le cadre du cours sur le plurilinguisme.

Je remercie Guillaume C., qui m'a gentiment ouvert les portes du tremplin-FLS et qui m'a accueillie et permis de l'observer pendant qu'il menait son travail de projet-radio auprès de ses élèves MNA-NSA. Au-delà du mémoire, cette opportunité m'a enrichie et a été formatrice pour moi.

Je remercie les professeurs du master 2 FLES de l'UGA qui m'ont beaucoup apporté en termes de notions théoriques et didactiques, et en qui j'ai trouvé des exemples.

Je remercie également en particulier Charlotte Dejean qui a accepté de croire en ma candidature pour suivre ce master 2 malgré les contraintes liées à ma situation personnelle.

Enfin je remercie mes collègues de la formation continue 2022-2023, avec qui j'ai partagé une belle aventure, et qui m'ont apporté la dynamique nécessaire pour aller jusqu'au bout de cette année mise à part, vécue par moments comme un véritable marathon.

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 : Marie-Laure.....

NOM : ...MANUFIS née FAYARD.....

DATE : ...03/08/2023.....

Sommaire

Index des sigles utilisés	7
Introduction	9
PARTIE I – PRÉSENTATION DE MON TERRAIN D’ÉTUDE ET SON CONTEXTE	12
1. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)	12
1.1. Qui sont-ils ?.....	12
1.2. Leur nombre	13
1.3. Diversité dans leur parcours scolaire antérieur : les EANA scolarisés antérieurement et ceux peu ou non scolarisés antérieurement	14
1.4. Langues et systèmes de scolarisation antérieure.....	14
1.5. Le cas particulier des Mineurs Non Accompagnés (MNA).....	16
2. L’accueil des EANA et leur inclusion dans le système scolaire	20
2.1. Historique de la prise en charge spécifique des EANA au sein du système scolaire	21
2.2. L’inclusion dans le système scolaire français.....	22
2.3. L’UPE2A : fonctionnement et cadrage institutionnel.....	25
2.4. Un aperçu des UPE2A dans le Gard.....	27
2.5. Le cas particulier du tremplin-FLS au collège Romain Rolland à Nîmes	29
3. Cadrage réflexif autour de mon projet de réflexion et d’analyse	32
3.1. Focus sur le besoin d’entrée en littérature d’élèves MNA-NSA en provenance d’Afrique francophone	32
3.2. Le projet-radio au tremplin-FLS de Nîmes.....	34
3.3. La problématique.....	35
3.4. Hypothèses de départ et renvoi vers des notions théoriques.....	35
PARTIE II – APPORTS THÉORIQUES : DIFFÉRENTES FACETTES DE L’ENTRÉE EN LITTÉRATIE NOTAMMENT POUR DES LOCUTEURS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE, ET L’ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE D’UNE PÉDAGOGIE DE PROJET.	37
4. L’entrée en littérature en français langue seconde	37
4.1. Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littérature	37
4.2. L’apprentissage de la lecture en français langue maternelle.....	42
4.3. L’apprentissage de la lecture en français langue seconde.....	47
5. La production d’écrit et le lien oral-écrit en littérature	57
5.1. L’importance de l’oral en classe de FLE	57
5.2. S’appuyer sur l’oral pour produire des écrits.....	58
5.3. Les différentes étapes en production écrite.....	60
5.4. La particularité de la production d’écrit en Langue Étrangère (LE).....	61
5.5. La prise en compte de l’interculturel	62
6. La pédagogie de projet	63
6.1. Qu’est-ce que la pédagogie de projet ?.....	63
6.2. La mise en œuvre d’une pédagogie de projet en classe	64
6.3. Ses avantages.....	64
6.4. Lien avec la perspective actionnelle de l’enseignement du FLE	65
PARTIE III – RECUEIL ET ANALYSE DE DONNÉES : ÉTUDE DE L’IMPACT D’UN PROJET-RADIO SUR LES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE D’ÉLÈVES MNA-NSA SCOLARISÉS EN FIN DE COLLÈGE	66
7. Description du déroulement du projet	66
7.1. La mise en route du projet	66
7.2. Description des séances de production écrite	68
7.3. Vers la production orale finale	71

8. Le recueil de mes données	72
8.1. Aspects méthodologiques	72
8.2. Les données recueillies	73
8.3. Objectifs recherchés	76
9. Analyse des compétences en littératie mises en œuvre au cours du projet	77
9.1. Les compétences à l’oral	77
9.2. Les compétences à l’écrit.....	83
10. Résultats du projet	90
10.1. Les progrès en lecture et en écriture	90
10.2. L’impact de la pédagogie de projet sur la motivation et l’estime de soi.....	92
11. Retour sur mes hypothèses et perspectives d’amélioration.....	94
11.1. Retour sur mes hypothèses de départ et conclusions	94
11.2. Perspectives d’améliorations	96
12. Ressenti personnel	98
12.1. Les aléas de terrain	98
12.2. Mon expérience au tremplin-FLS	100
Conclusion	102
Bibliographie	105
Ouvrages et Articles.....	105
Textes de lois et Rapports officiels	108
Pages et sites web	110
Table des matières	114

Index des sigles utilisés

ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
ASE	Aide Sociale à l'Enfance
BELC	Bureau pour l'Enseignement de la Langue de la Civilisation française à l'étranger
CADA	Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CE1	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours Élémentaire 2 ^{ème} année
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CFG	Certificat de Formation Générale
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CLA	Classe d'Accueil
CLAD	Classes d'Adaptation
CLIN	Classes expérimentales d'Initiation
CNESCO	Conseil National d'Évaluation du système Scolaire
CNLE	Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale
CP	Cours Préparatoire
CRI	Cours de Rattrapage Intégré
CREDIF	Centre de recherche et d'Études pour la Diffusion du Français
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année
DELFF	Diplôme d'Études en Langue Française
DGSCO	Direction Générale des affaires Scolaires
DOM-TOM	Départements d'Outre-Mer et Territoires d'Outre-Mer
DSDEN	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
EANA	Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

EFIV	Enfants issu de Familles Itinérantes et de Voyageurs
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
LE	Langue Étrangère
LM	Langue Maternelle
LS	Langue Seconde
MENJ	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
MLDS	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
MNA	Mineurs Non Accompagnés
NSA	élèves peu ou Non Scolarisés Antérieurement
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves
PRAHDA	Programme d'Accueil et d'Hébergement des Demandeurs d'Asile
REP+	Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés
UPS	Unité Pédagogique Spécifique
ZPD	Zone Proximale de Développement
ZUP	Zone à Urbaniser en Priorité

Introduction

Je suis enseignante dans le premier degré, en école élémentaire. J'enseigne depuis de nombreuses années en réseau d'éducation prioritaire renforcée, par choix, auprès d'élèves allophones pour la plus grande majorité. J'ai sollicité un congé de formation pendant sept années consécutives, dans le but de pouvoir suivre le master 2 en français langue étrangère et seconde. Je souhaitais en effet me former plus particulièrement à l'accueil des élèves allophones, en vue de m'orienter ensuite vers l'enseignement en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (UPE2A). Entre-temps, j'ai accueilli plusieurs fois dans ma classe de Cours Élémentaire 2^{ème} année (CE2) des élèves réfugiés qui n'avaient jamais été scolarisés antérieurement. Il s'agissait d'enfants issus de familles « réinstallées » originaires du Soudan et ayant vécu dans des camps de réfugiés au Tchad. Ils étaient pris en charge une partie du temps en UPE2A et scolarisés le reste du temps dans ma classe ordinaire. J'ai alors été sensibilisée à la question de la scolarisation des élèves peu ou Non Scolarisés Antérieurement (NSA). Mon congé enfin obtenu, j'ai choisi d'orienter le mémoire de ce master 2 autour de l'entrée en littératie des élèves NSA, c'est-à-dire leur apprentissage de la langue écrite. Je vis dans le Gard, où il ne se trouve actuellement pas d'unités pédagogiques spécifiquement réservées aux élèves NSA. Nombreux sont cependant les élèves NSA qui sont accueillis dans le département, qu'ils comprennent et parlent le français ou non. La plupart sont scolarisés au collège. Il s'agit actuellement essentiellement d'élèves allophones en provenance de pays en guerre (notamment la Syrie et l'Afghanistan), ou de jeunes Mineurs Non Accompagnés (MNA) en provenance de pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Bien qu'étant enseignante dans le premier degré, c'est donc vers le second degré que j'ai choisi d'orienter ma recherche de terrain d'observation. J'ai été orientée vers une unité expérimentale appelée « tremplin-FLS » (FLS pour Français Langue Seconde), qui existe depuis cinq ans à Nîmes. Elle est destinée à accueillir les élèves MNA-NSA de moins de seize ans, pris en charge par les services sociaux d'aide à l'enfance dans la ville. Ces jeunes, scolarisés parallèlement en classe de 3^{ème} ordinaire au collège, ont été très peu voire pas du tout scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine. Le défi majeur est donc de leur enseigner le lire-écrire et de leur permettre de s'intégrer rapidement dans le système éducatif français. Ils doivent pour cela également appréhender le français normé en tant que langue de scolarisation, indispensable à l'entrée dans les apprentissages scolaires. L'enjeu pour les élèves MNA-NSA est de pouvoir ensuite se former à un métier via une qualification

diplômante. Ils s'orientent pour la plupart vers la préparation d'un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) en lycée professionnel. Mon questionnement s'est orienté alors sur la façon dont l'enseignant du tremplin-FLS peut apprendre à lire à ces adolescents à un âge déjà tardif, en comparaison de l'âge des premiers apprentissages en lecture-écriture des élèves en France, dans une langue qui leur est seconde et pour laquelle leur conscience phonologique et leurs connaissances lexicales sont encore limitées. Afin de faciliter leurs apprentissages et leur entrée en littératie en langue française, l'enseignant nommé au tremplin-FLS a choisi de travailler à partir de la pédagogie de projet, autour d'un projet-photo et d'un projet-radio, en vue de préparer une exposition et d'enregistrer une émission de radio. Pour préparer la trame du projet-radio, il aborde les compétences écrites en s'appuyant sur l'oral. À partir de ce contexte, j'ai donc choisi de me focaliser sur le projet-radio et d'orienter ma problématique ainsi : « Comment un projet-radio favorise-t-il l'entrée en littératie de jeunes MNA-NSA en provenance de pays dits « francophones », scolarisés en fin de collège ? ». J'ai émis ensuite plusieurs hypothèses. La première est que s'appuyer sur l'oral pour enregistrer une émission de radio permet d'entrer dans l'écrit de manière motivante et ciblée sur les besoins des apprenants. Ma deuxième hypothèse concerne la motivation intrinsèque à la participation à un projet authentique pour entrer dans les apprentissages. Enfin, j'ai fait l'hypothèse que le style-journalistique utilisé à la radio peut permettre à de jeunes francophones peu ou non scolarisés antérieurement d'entrer en littératie rapidement. Pour répondre à la problématique posée et interroger mes hypothèses de départ, je me suis appuyée sur de nombreuses observations au tremplin-FLS lors de la mise en œuvre du projet-radio et sur des entretiens, notamment avec l'enseignant et les apprenants.

Dans la première partie de ce mémoire, je présenterai le contexte détaillé du public concerné, en allant du plus large au plus spécifique. Je présenterai les élèves allophones nouvellement arrivés, puis plus spécifiquement les MNA. J'aborderai leur accueil dans le système scolaire français, d'un point de vue historique puis dans le contexte de l'école inclusive. Je présenterai ensuite le contexte migratoire du Gard et l'implantation des différents dispositifs d'accueil actuels, puis le dispositif expérimental du tremplin-FLS, et le projet-radio. Après avoir réalisé un focus sur les besoins d'entrée en littératie pour ce public dit « francophone » peu ou non scolarisé antérieurement, j'énoncerai la problématique et mes hypothèses de départ.

Dans une deuxième partie, j'aborderai les concepts théoriques qui me permettront de délimiter un cadre d'ancrage scientifique avant de répondre à la problématique posée en

troisième partie. Dans cette seconde partie, je m'intéresserai à plusieurs notions qui se rapportent à l'entrée en littérature en français langue seconde. Avant d'aborder les définitions du terme littérature et de l'acculturation à l'écrit, j'évoquerai les questions de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, puis de l'illettrisme. Je me pencherai ensuite sur les diverses compétences à l'œuvre lors de l'apprentissage de la lecture, puis j'aborderai les préconisations qui concernent l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Pour cela j'évoquerai également les notions de langue maternelle, langue seconde, langue de scolarisation. Je rappellerai ensuite l'indissociabilité du lire-écrire en littérature et notamment dans le cadre de la production écrite dont je détaillerai les étapes et la mise en œuvre en langue seconde. J'évoquerai le style journalistique-radiophonique puis je m'intéresserai à la pédagogie de projet et à ses avantages.

Après avoir développées ces notions et exposées les préconisations actuelles dans une démarche nomothétique, je présenterai dans une troisième et dernière partie, la mise en œuvre du projet-radio au tremplin-FLS, avec les MNA-NSA. Je décrirai tout d'abord le déroulé du projet, puis je présenterai les démarches méthodologiques adoptées et mon recueil de données. Enfin, j'analyserai les données recueillies lors de mes observations dans le dispositif, en présentant quelques exemples significatifs et en abordant les compétences mises en œuvre à l'oral et à l'écrit dans le cadre du projet. Concernant l'oral j'aborderai la prise de parole des élèves devant le groupe, la compréhension et l'enrichissement du lexique, l'entraînement à la lecture oralisée et la prononciation. Pour l'écrit, je m'attarderai sur les facilitateurs de la production lors de la phase écrite, par la différenciation pédagogique puis par l'utilisation du brouillon et de l'outil informatique. Je me pencherai également sur les phases de correction collectives de productions intermédiaires avec l'enseignant, en développant un exemple concret. Enfin j'établirai ce que j'ai pu constater, en ce qui concerne les résultats du projet, sur le lire-écrire et sur la motivation des apprenants. Je ferai un retour sur mes hypothèses et j'en tirerai des conclusions avant de proposer quelques perspectives d'amélioration. Dans un dernier chapitre j'évoquerai mon ressenti personnel concernant les aléas de terrain rencontrés et mon expérience au cours de ce projet d'étude.

Partie I – Présentation de mon terrain d'étude et son contexte

Je présenterai d'abord le public concerné par mon terrain de stage, puis j'aborderai les modalités d'accueil et d'inclusion des élèves allophones au sein du système scolaire français. Enfin, je mentionnerai le cadre réflexif qui a accompagné mon projet de mémoire et mon analyse.

1. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)

Dans ce chapitre, je présenterai les EANA en répondant aux questions suivantes : Qui sont-ils ? Quel est leur nombre ? Quels ont été leurs parcours scolaires antérieurs ? Selon quelles modalités ? Enfin, j'aborderai le cas particulier des élèves qui arrivent sans leur famille sur le territoire et que l'on nomme actuellement les Mineurs Non Accompagnés (MNA).

1.1. *Qui sont-ils ?*

Le terme EANA désigne, au sein de l'Éducation nationale, les élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire français et qui y sont scolarisés depuis moins d'un an. Avant 2012, les EANA étaient nommés dans les circulaires officielles comme « élèves de nationalité étrangère »¹. Le terme « étrangers », stigmatisant, a disparu de la désignation institutionnelle de ces élèves, et a été remplacé par celui d'« allophones », qui fait référence à leur usage d'une ou plusieurs langues autres que le français et semble attester d'une prise en considération du bagage langagier de l'enfant. Selon la définition de Cuq (2003, p. 17) le terme « allophone » est utilisé pour « catégoriser un public qui parle une langue « autre » ». Il s'agit donc, comme on peut le lire sur le site du ministère de l'Éducation nationale, d'élèves ayant « des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde² » (FLS).

Les EANA sont principalement des enfants accompagnant leurs parents qui émigrent en France. Les raisons de la migration sont variées : ce peut être pour mutation professionnelle ou poursuite d'étude, pour rapprochement familial, ou encore une situation de demande d'asile. Les enfants arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption sont également considérés EANA. Par ailleurs certains mineurs arrivent seuls

¹ Voir circulaire n°2002-63 du 20-03-2002

² Notion qui sera abordée en partie II-4.3.2.

sur le territoire et n'ont pas de famille connue en France. Anciennement désignés comme « Mineurs Isolés Étrangers » (MIE), ils sont également concernés ; on les appelle désormais « Mineurs Non Accompagnés » ou MNA. Le cas particulier des MNA sera développé plus loin. Les profils des EANA sont donc très divers et il n'existe pas de recensement précis quant à leurs origines géographiques, raisons d'arrivée, etc... (Cour des comptes, 2023, p. 18).

1.2. Leur nombre

Il semble difficile de connaître le nombre exact d'EANA. En effet, comme le stipule le rapport de la Cour des comptes (2023), la scolarisation des EANA et leurs délais d'affectation à l'école font l'objet d'une enquête annuelle par le ministère de l'Éducation nationale, mais « les statistiques sont en réalité irrégulières, incomplètes et des discordances subsistent entre les données académiques et nationales » (p. 7). Le rapport intitule d'ailleurs ainsi son introduction : « Une connaissance imparfaite du nombre d'élèves concernés ».

D'après les dernières données de l'enquête annuelle³, le nombre d'élèves allophones ayant été scolarisés en France au cours de l'année scolaire 2021-2022 s'élevait à 77 435, soit 12 871 élèves de plus que l'année précédente, et 1343 étaient pris en charge par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), (voir Annexe 1). Cela représente moins de 1% du nombre global d'élèves en France (voir Annexe 2)⁴. Cependant, ce nombre exclut de fait les jeunes en attente de test initial pour leur orientation ou en attente d'une affectation. Or, le rapport constate qu'au bout de trois mois, 12,1 % des EANA relevant du collège et 16,4 % de ceux qui devraient aller au lycée ne sont toujours pas scolarisés (voir Annexe 3-B⁵). On peut donc en conclure que ces chiffres sont bien en deçà du nombre réel des nouveaux arrivants allophones présents sur le territoire. De plus, comme le signale la Cour des comptes (2023, p. 36) : « le ministère n'a pas fixé de délai maximal au terme duquel les EANA doivent être inscrits dans un établissement scolaire », malgré l'obligation de scolarisation en France des enfants âgés de 3 à 16 ans, et l'obligation de formation pour les jeunes entre 16 et 18 ans qui ne travaillent pas, en vigueur depuis septembre 2020⁶.

³ Voir note d'information n° 23-23 de juin 2023 de la direction de l'évaluation pour le ministère de l'Éducation nationale. Disponible en ligne <https://www.education.gouv.fr/media/155738/download>

⁴ Repères et références statistiques, ministère de l'Éducation nationale, (2022).

⁵ Comptabilisé en ajoutant les chiffres des données pour + de 3 mois, + de 6 mois, + de 1 an.

⁶ Loi n°2019-791 de 26-07-2019

1.3. Diversité dans leur parcours scolaire antérieur : les EANA scolarisés antérieurement et ceux peu ou non scolarisés antérieurement

Les élèves allophones nouvellement arrivés présentent des profils de scolarisation antérieure très variés. Certains ont été scolarisés régulièrement dans leur pays d'origine ou de transit. D'autres, au contraire, n'ont été scolarisés que de façon irrégulière, voire pas du tout. Évidemment, leur parcours de scolarisation est intimement lié à leur parcours de vie et de migration. Un jeune ayant fui un pays en guerre et qui a transité par des camps de réfugiés, par exemple, peut avoir eu une scolarité chaotique, nécessairement entrecoupée. De même, un jeune arrivé d'un pays où l'école n'était pas obligatoire, peut ne pas avoir été scolarisé antérieurement, ou très peu, pour des raisons variées, souvent d'ordre économique, par exemple lorsque le coût engendré par une scolarisation n'a pas été abordable pour sa famille.

L'institution distingue donc les EANA ayant déjà été scolarisés antérieurement de ceux qui ne l'ont pas été de manière régulière, que l'on nomme NSA pour « peu ou Non Scolarisés Antérieurement ». De fait, les élèves NSA ont été soit : scolarisés antérieurement à leur arrivée en France, mais de manière imparfaite, décousue (passant par exemple d'un système scolaire à un autre de manière non linéaire et lacunaire), scolarisés seulement pendant les premières années d'école (qui correspondent en général au début du primaire), ou jamais scolarisés. Le rapport de la Cour des comptes précise que les EANA sont considérés NSA lorsqu'ils sont arrivés en France depuis moins de deux ans et qu'ils ont « un niveau scolaire inférieur ou égal à celui du cycle 2 de l'école élémentaire⁷, et sans maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue d'origine » (Cour des comptes, 2023, p. 43), c'est à dire dans la langue de leur scolarisation d'origine. La proportion des élèves NSA en France représente, toujours selon le même rapport, environ 22% en moyenne du nombre total des EANA recensés (Cour des comptes, 2023, p. 43).

1.4. Langues et systèmes de scolarisation antérieure

Les EANA peuvent avoir été scolarisés dans une structure d'État de leur pays d'origine ou de leur précédent pays de scolarisation, ou dans une structure privée. En outre, ils peuvent avoir été scolarisés dans un système éducatif plus ou moins éloigné du système

⁷ La scolarisation en France est organisée selon des « cycles » de plusieurs années. Le cycle 2 correspond aux trois années de scolarisation en Cours Préparatoire (CP) et Cours Élémentaires 1^{ère} et 2^{ème} année (CE1 et CE2), généralement entre 6-7 et 8-9 ans, pendant lesquelles les élèves apprennent notamment à lire.

français, que ce soit dans une école publique ou privée ou dans le cas d'une scolarité au sein d'une école religieuse (école coranique par exemple). D'autre part, leur scolarisation peut avoir eu lieu dans leur langue « maternelle »⁸, ou dans une langue autre revêtant un caractère officiel ou privilégié pour la scolarisation dans le pays (par exemple l'anglais au Bangladesh). La langue de scolarisation antérieure des EANA peut, par ailleurs, avoir une origine plus ou moins éloignée du français. Il peut s'agir d'une langue romane, d'une autre langue indo-européenne, ou au contraire d'une langue issue d'une autre grande famille linguistique (voir Annexe 4). De plus, les élèves allophones nouvellement arrivés peuvent avoir accédé au principe alphabétique⁹, en apprenant à lire, par exemple, dans une langue indo-européenne ou chamito-sémitique. À l'inverse, dans les langues logographiques, comme le chinois, l'écrit ne correspond pas à des unités phonétiques que l'on encode. Enfin, ils peuvent connaître ou non l'alphabet latin.

Là encore, on peut remarquer une grande diversité des profils des EANA, même lorsqu'ils ont été scolarisés antérieurement à leur arrivée. En effet, un élève ayant été scolarisé dans un système proche du système éducatif français aura très certainement plus de facilités à comprendre le fonctionnement de l'école et ce qui est attendu de lui en tant qu'élève en France, qu'un enfant ayant une culture éducative très éloignée. De même, un élève qui est déjà lecteur dans une langue à principe alphabétique pourra s'appuyer sur ses connaissances pour l'apprentissage de la langue écrite, autrement dit l'entrée en littérature¹⁰. Enfin, un élève qui a déjà été scolarisé dans son pays d'origine dans une langue autre que sa ou ses langues familiales, aura déjà eu l'habitude d'utiliser une langue seconde pour les apprentissages, et cela pourrait faciliter ses stratégies de compréhension lors de ses apprentissages en français. Cette dernière remarque est cependant à nuancer, car des élèves qui sont NSA parce qu'ils ne sont pas lecteurs ni scripteurs dans leur langue de première scolarisation, ont pu rencontrer des difficultés lors de leur scolarité antérieure dans leur pays d'origine, liées à la non prise en compte de leur allophonie dans le système qu'ils ont premièrement côtoyé. Ces élèves ont parfois tout de même développé certaines stratégies, pour compter par exemple, ou reconnaître des traces écrites bien qu'ils ne soient pas lecteurs. Ils peuvent se trouver dans une situation plus proche de l'illettrisme, parce que

⁸ « langue maternelle » : notion qui sera abordée dans la partie II section 4.3.1.

⁹ Pour le principe alphabétique voir partie II section 4.2.1.2.

¹⁰ « littérature » : notion qui sera abordée dans la partie II section 4.1.4.

leurs apprentissages n'étaient pas assez solidement ancrés et qu'ils ont désappris, que de l'analphabétisme de quelqu'un qui n'a jamais appris¹¹.

1.5. Le cas particulier des Mineurs Non Accompagnés (MNA)

1.5.1. Qui sont les MNA et d'où viennent-ils ?

Les MNA sont des mineurs arrivés sans représentants familiaux sur le territoire français. Il peut s'agir de jeunes qui n'ont plus de parenté, ou d'autres au contraire qui ont encore leurs parents, mais qui ont entrepris leur exil seuls, dans l'espoir d'accéder à un avenir meilleur. Certains, par ailleurs, sont partis accompagnés de parents mais sont devenus orphelins au cours de leur parcours migratoire... leurs parents étant décédés pendant leur voyage d'exil. Le terme MNA existait déjà depuis 2003 dans la directive du Parlement européen. Le garde des sceaux français a modifié la dénomination de MIE en MNA lors du comité de suivi du 7 mars 2016, pour être en adéquation avec la directive européenne (*Ne dites-plus ni « mineurs isolés étrangers » ni « enfants »*, 2017). Avec cette dénomination, le terme étranger disparaît.

Selon le rapport de la Mission Nationale MNA de 2021, 95% des jeunes sont des garçons entre 15 et 16 ans, majoritairement originaires d'Afrique de l'Ouest : Guinée, Mali, Côte d'Ivoire (voir annexes 5 et 6). Leurs parcours migratoires sont très difficiles : ils traversent plusieurs pays et la mer Méditerranée avant d'arriver en Europe puis en France via différentes routes de l'exil : par le Maroc ou l'Algérie pour tenter d'accéder à la France via l'Espagne (route occidentale) ; la Libye, la Tunisie ou l'Égypte qui conduisent vers l'Italie, Malte ou la Grèce (route centrale) ; la Turquie pour entrer par la Grèce (route orientale), (voir annexe 7). Le voyage d'exil peut prendre plusieurs mois, voire plusieurs années. C'est un périple très dangereux à travers déserts, mers, pays hostiles, à la merci des passeurs. Nombreux sont ceux qui ont subi torture, viols, emprisonnement ou esclavage au cours de leur exode. Lorsqu'ils parviennent enfin en Europe ce sont des "survivants" qui ont vu nombre de leurs compagnons d'infortune perdre leur vie en chemin¹².

¹¹ Pour les définitions de l'illettrisme et de l'analphabétisme voir partie II sections 4.1.3. et 4.1.1.

¹² D'après les propos recueillis auprès de la vice-présidente de l'Organisation Non Gouvernementale (ONG) Défense des enfants International à Nîmes.

1.5.2. Les raisons de leur exil

Les raisons de l'exil des personnes en migration sont multiples. Selon le Parlement Européen¹³, différents facteurs sont mis en avant. On peut lire que « certains facteurs déterminants sont la guerre, les risques de conflits ou la persécution par le gouvernement ». Ainsi, certains de ces jeunes ont fui leur pays à cause de la guerre ou de la violence (violations des droits de l'homme, persécutions). Toujours d'après le Parlement européen, ces dernières années, la majorité des personnes migrant vers l'Europe tentaient de fuir les conflits, le terrorisme ou les persécutions dans leurs pays d'origine. Un autre facteur mis en avant est d'ordre économique. Il s'agit cette fois d'une migration basée sur des facteurs démographiques ou économiques, liée aux normes de travail, au chômage et à la santé économique globale du pays d'origine. Les opportunités éducatives et de meilleures perspectives d'emploi et de carrière font partie de ce facteur de migration (Whitol de Wenden, p. 27). Certains MNA sont arrivés en France dans le cadre de cette migration d'ordre économique, notamment ceux qui ont encore des parents mais qui ont pris la route de l'exil seuls, parfois poussés par leur famille, dans l'espoir qu'ils puissent obtenir une vie meilleure et accéder à l'éducation.

1.5.3. La prise en charge des MNA à leur arrivée sur le territoire

Les articles 20 à 22, 28 et 29 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) stipulent que tout enfant a le droit d'être pris en charge pour être protégé et également pour pouvoir aller à l'école. On peut y lire par exemple : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation » ou encore « Chaque enfant a droit à l'éducation et à des possibilités d'apprentissage de qualité » (article 28). Les textes prévoient une protection obligatoire des MNA au titre de l'enfance en danger, sans discrimination liée à la nationalité. Parce qu'ils sont âgés de moins de 18 ans et qu'ils sont privés de la protection de leur famille, les MNA sont des enfants en danger, qui doivent être considérés comme tels, pris en charge par les services de protection de l'enfance et scolarisés. Ce n'est pourtant pas le cas dans l'immédiateté.

Environ 11 000 MNA ont été nouvellement pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) en France en 2021. 20 000 environ étaient à charge de l'ASE au total au 31 décembre 2021. Ce chiffre ne tient bien entendu pas compte de tous ceux dont le dossier était en cours d'instruction ou de ceux qui ont été déboutés. L'Aide Sociale à

¹³ « Pourquoi migrer ? Les raisons derrière la migration » (site du Parlement européen, 2020, mis à jour le 05/02/2021).

l'Enfance, qui est responsable de la prise en charge de ces mineurs vulnérables, est une instance départementale : leur minorité est "évaluée" à leur arrivée, et reconnue ou non... (voir annexe 8). En fait, les MNA sont au départ plutôt considérés comme suspects par certaines instances administratives que protégés.

1.5.4. Leur statut : la difficile reconnaissance de minorité

Deux cas de figure existent pour le jeune qui vient d'arriver sur le territoire : soit il est reconnu mineur dès sa première évaluation par le Conseil départemental et pris en charge par l'ASE, soit sa minorité n'est pas reconnue et il se retrouve donc sans statut administratif. Dans ce dernier cas, le jeune n'a droit ni aux dispositifs d'aide à l'enfance, ni à ceux destinés aux adultes migrants... il est dans un entre-deux, un vide juridique. Dans le cas où il est reconnu mineur, le jeune doit être mis à l'abri et scolarisé comme n'importe quel mineur, bien que cela puisse prendre plusieurs mois. À l'inverse, lorsque sa minorité n'est pas reconnue, il est, dans le meilleur des cas, accompagné par des associations d'aide aux migrants, et peut déposer un recours auprès du juge des enfants pour une réévaluation de sa minorité, s'il détient des papiers officiels. Sinon, il se retrouve à la rue et devient un « invisible de la République », pour reprendre les propos de L. D. P.¹⁴. Ceux qui peuvent fournir leurs papiers originaux sont également très souvent à la rue en attendant de pouvoir être présentés devant un juge. Selon le Groupe de travail Égalité des chances du Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale (CNLE) : « entre 50 et 75% des demandes de jeunes sont refusées : leur minorité est contestée » (CNLE, 2021, p. 10). Pourtant, la majorité de ceux qui sont ensuite présentés à un juge sont reconnus mineurs, d'après l'association La Cimade et l'ONG Défense des enfants International.

Lors de l'entretien d'évaluation de leur minorité, les MNA sont interrogés par un travailleur social sur leur parcours, leur histoire, leur identité... Ces interrogatoires peuvent être intimidants. D'après les préconisations officielles, ces "évaluations" devraient être menées de manière pluridisciplinaire et sur plusieurs jours. L'article de loi n° 6 de l'arrêté du 20 novembre 2019 du code de l'action sociale et des familles¹⁵ stipule : « le président du conseil départemental s'assure [...] du caractère pluridisciplinaire de l'évaluation

¹⁴ Vice-présidente de l'Organisation Non Gouvernementale (ONG) « Défense des enfants International » à Nîmes.

¹⁵ Voir le « Guide des bonnes pratiques en matière de l'évaluation de la minorité et de l'isolement », publié sur le site du ministère de la santé. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-de-bonnes-pratiques-en-matiere-d-evaluation-de-la_minorite-et-de-l-isolement.pdf

sociale de la personne se présentant comme mineur privé temporairement ou définitivement de la protection de sa famille », et « les entretiens avec la personne évaluée sont menés par au moins deux évaluateurs ayant des qualifications ou des expériences différentes, qui interviennent soit simultanément, soit de façon séquentielle ». Les évaluateurs de qualification différentes pourraient être : un travailleur social formé à cette spécificité, un médecin qui peut vérifier s'il y a eu torture ou viol, un psychologue. Dans la réalité des faits, les évaluations se passent la plupart du temps en une heure seulement, face à un travailleur social non spécialisé. De plus, si le mineur signifie qu'il parle un peu français on lui propose rarement l'assistance d'un traducteur et il peut ne pas comprendre les questions qui lui sont posées.¹⁶ La Cimade énonce sur son site « l'évaluation de la minorité et de l'isolement de l'enfant est marquée par de nombreux dysfonctionnements ». L'association rapporte : « Lorsque le jeune possède des documents d'identité, leur authenticité est trop souvent remise en cause, et quand les documents ne sont pas contestés, on doute qu'ils appartiennent réellement à celui ou celle qui les présente. ». Encore plus inquiétant : « l'évaluation se base souvent sur des éléments totalement subjectifs voire farfelus (pilosité ou développement pubertaire, acné, forme du visage, maturité) ». Le recours à des tests osseux, qui posent un problème de cadre juridique et d'éthique « servent parfois de caution « scientifique » pour déterminer la minorité, alors même que leur fiabilité est remise en cause sans équivoque par la communauté médicale ». (La Cimade, *Des jeunes en danger*).

1.5.5. L'obligation de scolarisation en France jusqu'à 16 ans et l'obligation de formation

En France, l'obligation de scolarisation va de l'âge de 3 ans jusqu'à l'âge de 16 ans. Ainsi, un jeune reconnu mineur de moins de 16 ans entre dans le cadre de la scolarité obligatoire. S'il a entre 16 et 18 ans, il peut également être scolarisé, comme le stipule la circulaire sur les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère : « Pour les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée[...] » (circulaire N°2002-063 du 20-03-2002). Dans la réalité des faits, un jeune reconnu MNA de plus de 16 ans est rarement scolarisé, faute de place trouvée dans les

¹⁶ D'après les propos de L. D.-P., vice-présidente de l'ONG « Défense des enfants International » à Nîmes.

lycées professionnels¹⁷. Cependant, depuis la loi du 26 juillet 2019 intitulée « Pour une école de la confiance », il existe une obligation de formation pour tous les jeunes entre 16 et 18 ans, même s'ils ne sont pas scolarisés. « Depuis la rentrée 2020, afin qu'aucun jeune ne soit laissé dans une situation où il ne serait ni en études, ni en formation, ni en emploi, l'obligation de se former est prolongée jusqu'à l'âge de 18 ans », peut-on lire sur le site¹⁸ du ministère de l'Éducation nationale, et « l'obligation de formation permet de repérer et d'amener vers un parcours d'accompagnement et de formation les jeunes en risque d'exclusion ». Cette obligation de formation est une chance d'insertion pour les MNA de plus de 16 ans.

1.5.6. L'enjeu d'une formation diplômante pour les MNA de plus de 18 ans

Un jeune reconnu mineur est, comme nous l'avons vu précédemment, sous la responsabilité de l'État pour la protection de l'enfance. À sa majorité cependant, il perd ce statut, et plusieurs cas de figure se présentent pour qu'il puisse continuer à séjourner légalement sur le territoire français (voir Annexe 8). S'il est arrivé en France et a été reconnu mineur et pris en charge depuis plus de trois ans (soit avant l'âge de 15 ans), il obtient la nationalité française. S'il a été pris en charge depuis moins de trois ans, avant ses 16 ans, il peut solliciter un titre de séjour « droit privé et familial », mais doit pour cela attester d'un suivi de formation. S'il a été reconnu mineur et pris en charge entre 16 et 18 ans, il doit justifier d'avoir été inscrit depuis au moins six mois dans un parcours de formation diplômante. Il pourra alors solliciter l'obtention d'un titre de séjour en tant que « travailleur temporaire ». Un jeune inscrit dans une formation moins de six mois avant ses 18 ans se retrouvera en revanche dans l'illégalité à sa majorité, et pour ceux qui ont été pris en charge plus de six mois avant leur majorité, il est essentiel qu'ils puissent être orientés rapidement vers une formation professionnelle qualifiante.

2. L'accueil des EANA et leur inclusion dans le système scolaire

J'ai présenté qui sont les EANA et les MNA et décliné leurs profils variés. Je m'intéresserai maintenant à leur prise en charge dans le système scolaire français. Après

¹⁷ D'après les propos recueillis auprès de M. M, présidente de l'Association Trampoline à Nîmes, qui propose des cours d'alphabétisation aux jeunes quel que soit leur statut (MNA reconnus ou non), lorsqu'ils ne sont pas scolarisés.

¹⁸ Site du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. « Obligation de formation entre 16 et 18 ans ». <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954>

avoir en retracé l'historique, et après avoir dressé les contours de l'inclusion, j'aborderai les modalités actuelles de prise en charge en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), en particulier dans le secondaire où s'est déroulé mon stage.

2.1. *Historique de la prise en charge spécifique des EANA au sein du système scolaire*

La prise en compte de l'accueil spécifique des EANA au sein de l'Éducation nationale en France remonte historiquement aux années 1970, date des premières circulaires les concernant. C'est en effet en 1970 que sont institutionnalisées pour l'école élémentaire les premières « classes expérimentales d'initiation » (CLIN) et « cours de rattrapages intégrés » (CRI)¹⁹, puis en 1973 les « enseignements de soutien » et les « classes d'adaptation » (CLAD) dans les collèges²⁰. La première circulaire, en 1970, concernait la scolarisation des élèves allophones jusqu'à l'âge de treize ans. Les élèves étaient inscrits à plein temps dans des CLIN pour la durée d'une année scolaire au plus, l'objectif étant « une intégration rapide des enfants dans le milieu *normal* » (p. 1). Ces classes spécifiques étaient tenues de mettre en place un apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)²¹⁻²². On visait également « l'adaptation à la vie française », notion d'enseignement parmi d'autres « auquel le maître attachera une importance particulière » (p. 2). Les CRI, qui consistaient à « placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour sept à huit heures d'enseignement de la langue » (p. 2) pouvaient exister là où il n'y avait pas de CLIN. À compter de la circulaire de 1973, qui stipule qu'« un effort tout particulier doit [...] être entrepris en faveur des enfants étrangers, non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans », le secondaire a également été concerné. Cette tranche d'âge relevait déjà de la scolarité obligatoire, depuis la création en France du collège unique en 1959.²³ Dans la circulaire de 1973 deux modalités sont prévues : du soutien en français pour les

¹⁹ Selon la circulaire de l'Éducation nationale n°IX-70-37 du 13 janvier 1970.

²⁰ Selon la circulaire n°73-383 du 23 septembre 1973.

²¹ « Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère, par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.) ».

²² J'aborderai les notions de Français Langue Maternelle (FLM), Français Langue Étrangère (FLE) et Français Langue Seconde (FLS) en partie II-4.3.2.

²³ L'instruction en France est obligatoire depuis la loi Jules Ferry de 1882, au départ pour les enfants de 6 à 13 ans (14 ans à partir de 1936). Elle a été prolongée jusqu'à 16 ans révolus depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959. L'ordonnance précise que cette obligation concerne « les enfants des deux sexes français et étrangers ».

élèves scolarisés au collège (à partir de cinq élèves), et la création de CLAD dans les départements où l'immigration est forte. La durée de prise en charge est d'une année scolaire, et deux ans pour les élèves trop peu ou non scolarisés antérieurement. Les CLAD ont été par la suite été rebaptisées « classes d'accueil » (CLA).

La création des CLIN, pour le primaire, et CLA, pour le secondaire, concevait l'accueil des élèves « sans maîtrise suffisante de la langue française » (préambule de l'annexe II de la circulaire n°2002-102 du 25-04-2002), comme un passage nécessaire pour les préparer et leur enseigner le français, avant l'intégration dans une classe ordinaire. En ce qui concerne les CRI, en élémentaire, les élèves étaient inclus dans une classe ordinaire, mais ce dispositif s'adressait généralement plutôt aux enfants issus de familles de voyageurs, qui n'étaient pas scolarisés toute l'année durant dans un même établissement, ou aux écoles concernées seulement par un petit nombre d'élèves, de la même manière que pour les cours de « soutien » au secondaire. Avec cette conception de l'accueil des EANA dans une classe « à part », ces élèves n'avaient que peu de contacts avec les autres, et peu d'apports dans les disciplines scolaires autres que le français. Cette conception a été modifiée par la mise en place de la politique de l'inclusion scolaire pour tous, lors de l'adoption de la loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005, sur laquelle je reviendrai dans le point suivant.

2.2. L'inclusion dans le système scolaire français

2.2.1. Un concept déjà ancien

Le concept d'inclusion dans le système éducatif existe depuis plusieurs décennies, comme le rappellent Cherqui et Peutot (2015). Des organisations internationales telles que l'ONU (Organisation des Nations Unies) ou l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), ont introduit dans leurs textes et préconisations la notion d'inclusion depuis les années 1960. Il s'agit de la « Convention de la lutte contre les discriminations en milieu scolaire », promulguée par l'UNESCO en 1960, qui interdit toute discrimination, ségrégation ou exclusion dans l'éducation ; ou encore de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), promulguée par l'ONU en 1989, qui assied la notion de droit de l'enfant à l'éducation, sans aucune discrimination. La déclaration de Salamanque de l'UNESCO en 1994, par ailleurs, est un texte fondamental, qui interpelle les gouvernements pour les inciter à mettre en place des politiques d'inclusion scolaire. L'objectif est de favoriser l'égalité des chances, un accès égal à la

réussite scolaire pour tous les élèves. Cela passe nécessairement par la reconnaissance de la diversité des élèves et la prise en compte de leurs besoins particuliers.

2.2.2. La notion d'inclusion

L'inclusion doit s'entendre comme le contraire de l'exclusion. Dans les « *Principes directeurs pour l'inclusion* » décrits par l'UNESCO (2005), il est rappelé que sa raison d'être est de lutter contre l'exclusion économique, sociale, politique et culturelle des individus (p. 11), et de « réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (p. 15). Dès lors, plusieurs éléments sont affichés comme primordiaux : il s'agit de lever les obstacles identifiés quant à la participation aux apprentissages et aux acquis de tous, en particulier des publics qui risquent d'être marginalisés. Parmi la liste d'exemples de groupes marginalisés cités par l'UNESCO (voir Annexe 11), on retrouve les enfants migrants, réfugiés ou déplacés et les enfants nomades. Le schéma en Annexe 12 illustre la notion d'inclusion, au regard de la ségrégation ou du concept d'intégration. Avec l'inclusion, c'est la norme qui est élargie à tous, et l'école doit s'adapter à chacun, au contraire de l'intégration où c'est l'individu qui tente de s'adapter au système en place. Pour Plaisance et al. (2007), l'objectif est de « développer une école qui accepte et prenne en compte les différences » (p. 160). Selon l'UNESCO (2005), l'éducation inclusive doit en effet permettre de contribuer « à la réelle inclusion des individus et des groupes dans le tissu plus large de la société » (p. 17).

2.2.3. L'impact de la loi sur le handicap

La loi française pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », du 11 février 2005, « a affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté » (site du gouvernement, « Action école inclusive »). Cette loi, créée pour favoriser l'inclusion des personnes handicapées dans la société, a eu pour conséquences une modification du Code de l'éducation, qui mentionne dorénavant la nécessaire prise en compte des besoins particuliers de chacun. On peut lire dans l'article L111-2 du Code de l'éducation : « Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possibles l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ». Cela a donc également eu un impact sur la prise en considération et la prise en charge des EANA dans le système scolaire. Aujourd'hui, il ne s'agit plus de mettre à part les élèves allophones au motif de leurs besoins éducatifs particuliers, mais bien de les inclure dans le

système scolaire tout en prenant en compte leurs besoins linguistiques et culturels spécifiques.

2.2.4. Une mise en œuvre imparfaite

L'inclusion scolaire est affichée officiellement depuis 2005 comme une priorité du gouvernement, cependant les définitions que l'on peut en trouver sur les sites de l'Éducation nationale restent très floues. On peut lire, par exemple, qu'une école inclusive, c'est une école « qui accompagne *au mieux* la scolarité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : enfants en situation de handicap, enfants en grande difficulté scolaire, enfants malades, enfants allophones et/ou enfants de familles itinérantes et de voyageurs »²⁴, et qui, de la première année de maternelle à l'entrée à l'université, « veille à la réalisation du parcours de formation de chacun ». Les leviers identifiés pour améliorer l'inclusion sont de renforcer l'accompagnement individualisé des élèves, et de « développer la culture de l'inclusion scolaire chez les personnels ». Concrètement, cela signifie que des aides spécifiques doivent être mises en œuvre pour que chacun puisse trouver sa place à l'école et réussir, et que les enseignants doivent savoir prendre en compte la diversité des élèves au sein des classes. Pour l'UNESCO, c'est la responsabilité même des enseignants qui est engagée, puisque « l'attitude et la tolérance des enseignants sont les vecteurs de la construction d'une société inclusive et participative » (2005, p. 17). Ces propos ont le mérite de prêter aux enseignants d'être les acteurs de l'inclusion de premier plan, même si c'est toute la société qui est concernée. Cependant, dans les pratiques, on est encore très loin de l'acceptation de ce concept par nombre d'enseignants, qui voient souvent l'inclusion comme une contrainte venue se rajouter à leur métier.

2.2.5. L'ouverture des UPE2A

En ce qui concerne les EANA, un changement de terminologie s'est opéré, pour parler depuis 2012 « d'unités pédagogiques » plutôt que de « classes », et a entériné le concept de l'inclusion. La circulaire n°2012-141 du 02-10-2012 relative à « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » souligne que l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation, et qu'« elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ». Les EANA sont donc désormais membres à part entière d'une

²⁴ Sur le site de l'Académie d'Amiens <https://www.ac-amiens.fr/minihome/l-ecole-inclusive-121955> (consulté le 06/07/2023).

classe ordinaire, et les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés ont été créées. Ce sont, contrairement aux CLIN et aux CLA, des dispositifs ouverts, qui permettent la prise en charge des besoins des EANA selon des modalités qui se veulent souples et sont ajustées régulièrement, en fonction de la progression de l'élève et de l'emploi du temps de la classe d'inclusion. Ainsi, depuis 2012, l'accueil des élèves allophones a pris un nouveau tournant et vise des objectifs un peu différents de ceux recherchés précédemment. Deux différences majeures découlent de cette nouvelle organisation. Tout d'abord, les EANA sont désormais inscrits directement dans une classe qui correspond à leur tranche d'âge et on mise sur leur socialisation avec les élèves de leur classe. Ensuite, il existe une harmonisation dans la dénomination et dans les modalités de prise en charge entre le primaire et le secondaire.

2.3. L'UPE2A : fonctionnement et cadrage institutionnel

2.3.1. La phase d'accueil et d'évaluation

Comme vu précédemment, les UPE2A ont été institutionnalisées pour répondre au principe de l'inclusion, c'est-à-dire pour permettre aux élèves allophones de voir leurs besoins éducatifs particuliers pris en charge tout en étant scolarisés au sein de leur classe d'âge. La prise en charge débute par un accueil des élèves et de leur famille, organisé par le directeur/la directrice ou le chef d'établissement et l'enseignant d'UPE2A, en lien avec le CASNAV. Lors de ce premier contact, la famille est informée sur le système éducatif, le fonctionnement de l'école, ainsi que ses droits et devoirs et ceux de l'élève. S'ensuit une évaluation de l'enfant sur d'éventuelles connaissances en langue française, sur ses compétences dans d'autres langues enseignées dans le système éducatif français, ainsi que sur ses compétences scolaires dans sa langue de scolarisation antérieure, notamment en mathématiques, et son « degré de familiarisation avec l'écrit, quelle que soit l'écriture » (circulaire de 2012). Dans le secondaire, ce sont théoriquement les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) qui participent à l'évaluation initiale des EANA (voir Annexe 1), en lien avec le CASNAV ²⁵: la famille et l'élève rencontrent alors un conseiller d'orientation psychologue qui « analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique » (id.). Ensuite, l'affectation de l'élève allophone est décidée par l'autorité académique « qui tient compte, [...] du profil scolaire de l'élève et, [...] de possibilités

²⁵ CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

d'accueil adaptées ». L'équipe chargée de l'évaluation communique les résultats aux différents enseignants responsables d'accueillir l'élève dans leur classe. Il est précisé également que l'accueil des EANA est l'affaire de toute l'équipe éducative, et non pas du seul enseignant d'UPE2A.

2.3.2. La prise en charge en UPE2A dans le secondaire

Dans le secondaire, après avoir été évalués, deux modalités de prises en charge des élèves sont possibles. Dans le cas de figure où l'élève allophone a suivi une scolarisation antérieure régulière, il est inscrit dans une classe ordinaire qui correspond à son niveau scolaire « sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence », et pris en charge parallèlement en UPE2A lorsque le dispositif existe, pour un volume horaire de douze heures minimum d'enseignement intensif en FLS. La circulaire (2012) précise qu'« un emploi du temps individualisé doit [...] permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire » (p. 4). De plus, l'horaire scolaire doit être au total identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux. Si, à l'inverse, l'élève a été très peu ou pas du tout scolarisé antérieurement, il est accueilli (lorsqu'elle existe) dans une UPE2A-NSA, destinée à accompagner ce public spécifique dans ses premiers apprentissages scolaires et de langue française. Dans ce cas particulier l'élève est pris en charge « à plein temps » en UPE2A-NSA, pour une durée maximale de deux ans. Cependant, les élèves NSA doivent quand même être inclus dans une classe ordinaire « lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.) », dans le but de « favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire ». La prise en charge à plein temps correspond en fait au plein temps de l'enseignant et non pas de l'élève. Les élèves NSA doivent également pouvoir participer à toutes les activités scolaires avec leur classe (sorties, évènements...).

2.3.3. Le suivi du parcours des EANA

Le parcours scolaire de l'EANA est suivi « par l'équipe pédagogique [...], sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du CASNAV » (circulaire de 2012, p. 6). Le CASNAV, quant à lui, contribue à l'évaluation des compétences linguistiques, notamment en faisant passer aux élèves allophones les épreuves du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) à la fin de leur prise en charge en UPE2A. C'est également le CASNAV qui définit les structures d'accueil les mieux adaptées dans le département pour l'accueil des EANA. Pour assurer un suivi personnalisé

des élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre le CASNAV et l'enseignant d'UPE2A, qui, pour sa part, fait le lien avec les enseignants des classes ordinaires de l'établissement qui sont concernés par l'inclusion. Enfin, dès lors qu'un EANA semble en être capable, c'est-à-dire « dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement » (circulaire de 2012, p. 5), il entame un cursus « ordinaire » dans sa classe d'inclusion, quel que soit le moment de l'année scolaire. À l'inverse, tout élève allophone nouvellement arrivé en cours d'année doit être pris en charge en UPE2A dès son inscription et son affectation.

J'ai abordé les modalités d'accueil des élèves allophones et le principe de l'inclusion scolaire, je vais désormais me focaliser plus précisément sur mon terrain de stage et son contexte.

2.4. Un aperçu des UPE2A dans le Gard

Après m'être intéressée au contexte migratoire dans le Gard, je présenterai l'implantation des différents dispositifs dans le département et le nombre d'élèves que cela représente.

2.4.1. Le Gard, un département à forte immigration

Depuis de nombreuses années, voire des décennies, le département du Gard est un département à fort taux d'immigration. La région a eu, durant tout le 20^e siècle, une proportion d'étrangers supérieure à la moyenne nationale (Dukic, 2009). Cela est dû notamment au fait que ce soit une région agricole, ce qui a appelé une immigration de travailleurs agricoles, venus en grande partie de l'Algérie et du Maroc, ainsi qu'à une immigration de proximité avec l'Espagne durant presque 50 années. Aujourd'hui, le Gard reçoit des afflux migratoires divers, en lien avec le regroupement familial et la migration d'ordre économique, en même temps qu'une autre forme plus récente, de migration nord-européenne de populations de retraités ou actifs en reconversion, attirées par le climat et les possibilités d'acquisition de foncier à bas prix. Les demandeurs d'asile sont également nombreux à être accueillis dans le Gard ces dernières années, en partie du fait de la création de nouvelles places en structures d'hébergement (PRAHDA et CADA

notamment²⁶), dans une logique de rééquilibrage sur le territoire national, selon le Rapport Dares de 2022. La part des MNA dans l'immigration dans le Gard, quant à elle, est jugée considérable depuis plusieurs années, selon le rapport MMNA. En conséquence de cette forte immigration, le nombre d'EANA est important dans le département du Gard, et le nombre d'unités pédagogiques qui existent depuis longtemps ou qui ont été créées récemment est également notable.

2.4.2. L'implantation des différents dispositifs d'accueil dans le département du Gard

Dans le Gard, on compte actuellement 38 dispositifs d'accueil spécifiques pour les EANA et les Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV), dont 12 pour le second degré (voir annexe 9). Dans le premier degré, il peut s'agir de dispositifs implantés à temps plein sur une école, ou présents à mi-temps. Parmi ces dispositifs, quatre sont plus particulièrement orientés vers l'accueil des EFIV, parfois de manière mixte avec l'accueil des EANA. On les appelle Unités Pédagogiques Spécifiques (UPS) ou UPE2A-UPS. Dans le secondaire, tous les dispositifs sont implantés à plein temps dans un collège, et deux seulement existent au lycée et se trouvent à Nîmes (l'un pour les lycées généraux, l'autre pour les lycées professionnels). Au collège, six dispositifs sont implantés dans la ville de Nîmes et quatre dans d'autres villes du Gard. Actuellement il n'existe pas d'UPE2A-NSA dans le département, bien que, d'après les informations récoltées auprès du CASNAV, les élèves allophones NSA soient nombreux, notamment ceux en provenance de Syrie ou d'Afghanistan. Étant donné que ces élèves sont souvent géographiquement éloignés les uns des autres ils ne peuvent être regroupés. Ils sont donc présents, lorsqu'ils bénéficient d'une prise en charge en dispositif spécifique, dans quasiment toutes les UPE2A classiques existantes.

Tous les EANA ne bénéficient pas d'une prise en charge en UPE2A, notamment lorsqu'il n'existe pas de dispositif à proximité de leur école de rattachement. Dans le premier degré, les enseignants de classe ordinaire peuvent être accompagnés par une personne du CASNAV pour l'accueil d'élèves allophones dans leur classe. Dans le second degré, les établissements qui accueillent des élèves allophones nouvellement arrivés mais ne disposent pas d'une UPE2A peuvent obtenir de la Direction des Services

²⁶ PRAHDA = Programme d'Accueil et d'Hébergement des Demandeurs d'Asile / CADA = Centre d'Accueil pour les Demandeurs d'Asile. Il s'agit de structures d'hébergement qui accueillent les personnes ayant demandé l'asile en France pendant la durée de l'examen de leur demande.

Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), en lien avec le CASNAV, des heures supplémentaires budgétées, afin de proposer des cours de FLS. La plupart du temps, ces cours sont pris en charge par des professeurs de langue.

2.4.3. Le nombre d'EANA dans le Gard

Concernant les effectifs, l'enquête ministérielle que le CASNAV et la DSDEN doivent réaliser chaque année auprès de tous les établissements scolaires nous procure des chiffres (voir section 1.2. et Annexe 1). D'après la dernière enquête statistique réalisée, en décembre 2022 il y avait dans le Gard 524 EANA dans le primaire et 376 dans le secondaire, soit 900 élèves au total. Ces statistiques sont cependant incomplètes²⁷ car, d'après les responsables du CASNAV du Gard, certains établissements scolaires ne font pas remonter l'enquête. Toujours d'après le CASNAV, le nombre d'élèves allophones augmente dans le département du Gard chaque année²⁸. Par ailleurs, certains élèves qui auraient besoin d'une prise en charge linguistique spécifique ne sont pas considérés comme EANA par l'institution. C'est le cas par exemple d'élèves qui arrivent de Mayotte parfois sans usage de la langue française, et des MNA qui proviennent de pays francophones²⁹, même lorsqu'ils n'ont jamais été scolarisés et ne parlent pas français. Ainsi, le dispositif dans lequel j'ai effectué mon stage et mes observations n'est pas comptabilisé parmi les UPE2A, ni pris en compte dans les statistiques de la prise en charge des EANA. Il s'agit en fait d'un dispositif expérimental, à part, nommé le « tremplin-FLS », que je vais maintenant présenter.

2.5. Le cas particulier du tremplin-FLS au collège Romain Rolland à Nîmes

2.5.1. La création du tremplin-FLS destiné à l'accueil des MNA de moins de 16 ans

Le tremplin-FLS, est implanté dans le collège Romain Rolland à Nîmes, situé en Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcée (REP+), qui compte 323 élèves³⁰ dont 91 en classe de 3^{ème}³¹. C'est un dispositif d'accueil qui a été créé spécifiquement, depuis cinq ans, par la DSDEN du Gard en lien avec le CASNAV, pour accueillir les élèves MNA de seize ans maximum, en provenance de pays francophones. Le tremplin-FLS accueille les

²⁷ Même constat que dans le Rapport de la cour des comptes mentionné en section 1.2.

²⁸ Et ce même sans compter les arrivées d'élèves ukrainiens à la suite de la guerre en Ukraine.

²⁹ C'est l'interprétation qui en est faite dans l'académie de Montpellier.

³⁰ Chiffres de juin 2023.

³¹ La classe de 3^{ème} est en fait la quatrième et dernière année de scolarité au collège, et correspond généralement à l'âge de 14 ou 15 ans pour les élèves.

jeunes MNA dès lors qu'ils ont été pris en charge par les services sociaux après avoir été reconnus mineurs et évalués au niveau de leurs compétences scolaires par le CIO et le CASNAV. Ces élèves sont NSA, soit parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés, soient parce qu'ils l'ont été partiellement, au primaire, mais n'ont plus été scolarisés depuis plusieurs années. Ils sont par ailleurs inclus en classe de 3eme dans leur collège de secteur³².

En juin 2023, le dispositif comptait dix jeunes âgés de 15 à 16 ans, tous en provenance d'Afrique de l'Ouest. Treize MNA sont passés par ce dispositif au cours de l'année scolaire 2022-2023, dont une seule fille (voir Annexe 14). Trois d'entre eux ont pu être inclus à plein temps dans leur classe en cours d'année scolaire. Il s'agit de Dj***, la seule fille, qui a été scolarisée depuis janvier 2023 en 3eme SEGPA³³ dans son collège de rattachement, et d'Ib*** et Ju***, qui ne sont restés au tremplin que pendant une période scolaire (depuis leur arrivée en janvier jusqu'aux vacances de février), et ont rapidement été inclus à plein temps en classe de 3eme ordinaire. Certains, arrivés plus tardivement ou qui n'étaient pas encore assez autonomes dans leurs apprentissages, sont restés au tremplin jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les derniers qui ont été pris en charge par le dispositif sont arrivés au mois de mai.

Les MNA qui arrivent à Nîmes en fin d'année scolaire à un âge proche de leurs seize ans sont directement orientés dans des formations qualifiantes et ne passent pas par le tremplin-FLS. Il en va de même pour ceux qui arrivent dans d'autres villes du Gard, en dehors de Nîmes. Certains sont parfois pris en charge en UPE2A, lorsque c'est possible. D'après le CASNAV, les MNA sont toujours très nombreux à arriver dans le département³⁴, et il serait en fait nécessaire et utile de pouvoir créer d'autres dispositifs de ce type dans chaque grande ville du Gard.

2.5.2. La prise en charge scolaire et l'orientation de ces jeunes

Le tremplin-FLS a pour vocation de permettre à ces jeunes MNA de devenir autonomes dans un cursus ordinaire. Pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés, il s'agit de les faire entrer en littératie, d'apprendre le lire-écrire, tout en devenant élèves. Pour d'autres, qui ont été scolarisés un temps dans leur pays d'origine et sont déjà parfois lecteurs en français, la prise en charge au tremplin leur permet d'appréhender les attentes et

³² Selon le logement qui leur a été attribué. Certains sont inclus dans le même collège qui accueille le tremplin.

³³ SEGPA = Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

³⁴ Notamment au dernier trimestre de l'année 2022-2023

le fonctionnement du système scolaire français, et de renouer avec l'école. L'enseignant qui a été missionné sur ce poste est à l'origine un enseignant d'UPE2A du premier degré, qui a été affecté dans le second degré pour cela. Les services académiques ont considéré qu'un enseignant d'UPE2A du primaire serait plus apte qu'un enseignant du secondaire à enseigner la lecture et l'écriture, et G. C. a été également choisi pour son expérience auprès d'élèves de cycle 2 en classe ordinaire. Les défis à relever sont nombreux, en termes d'enseignement-apprentissage, et doivent l'être dans un temps très court, puisque les jeunes MNA ne restent dans le dispositif que pour quelques mois. En effet, même s'ils arrivent en cours d'année (voire quasiment en fin d'année scolaire pour certains), ils ne restent pas pour une durée d'une année glissante entière comme c'est le cas en UPE2A, et encore moins pour deux ans comme cela est préconisé pour les élèves NSA. Ils sont orientés au plus tard en fin d'année scolaire, généralement vers un lycée professionnel. Cela est évidemment lié à leur statut de MNA, à leur âge et à l'urgence les concernant de les orienter vers une formation qualifiante, pour leur permettre une régularisation à leurs 18 ans (voir 1.4.6). Ces jeunes, qui sont scolarisés en classe de 3^{ème}, n'ont pas les compétences pour passer le brevet des collèges ; en revanche, ils préparent l'examen de Certification en Formation Générale (CFG)³⁵, qu'ils passent en fin d'année scolaire. Cet examen leur donne un premier titre, qui garantit une « maîtrise satisfaisante des connaissances et des compétences attendues en fin de cycle 3³⁶, telles que fixées par les programmes d'enseignement » (Éducation nationale, 2023).

2.5.3. La mise en place d'une pédagogie de projet au tremplin-FLS

G. C., l'enseignant du tremplin-FLS, mène une pédagogie de projet avec les jeunes qu'il accueille, et a été promu expressément pour cela sur le dispositif par le CASNAV. Les personnels du CASNAV qui lui ont demandé de prendre en charge les MNA lors de la création du tremplin-FLS, ont en effet considéré que les projets-radio qu'il avait l'habitude de mener auprès de ses élèves en UPE2A au primaire, seraient porteurs pour les apprentissages des MNA. À cause de l'urgence et de la fugacité de la prise en charge de ces jeunes, ils souhaitaient que l'enseignant qui serait missionné puisse travailler autour de projets déclinables plusieurs fois dans l'année et qui permettent une « facilitation

³⁵ Le CFG est un diplôme destiné aux élèves de 3^{ème} de classes d'insertion et adaptées, qui valide des acquis de connaissances générales. Voir le site de l'Éducation nationale <https://www.education.gouv.fr/le-certificat-de-formation-generale-10823>

³⁶ Le cycle 3 correspond aux classes de Cours Moyens 1^{ère} et 2^{ème} année (CM1 et CM2) de l'école élémentaire, et à la classe de 6^{ème} (première année du collège).

de l'alphabétisation »³⁷. Le projet-radio s'appuie en effet sur les compétences langagières des élèves pour leur permettre d'entrer en littératie et d'apprendre à lire et à écrire. Il débute par l'oral puis amorce l'écrit en production et aboutit à l'écrit en réception³⁸. Le projet-radio sera présenté plus en détail dans le chapitre suivant.

3. Cadrage réflexif autour de mon projet de réflexion et d'analyse

Ayant présenté le dispositif tremplin-FLS de Nîmes où j'ai effectué mon stage, je vais désormais définir la problématique que j'ai choisie et mes hypothèses de départ, à partir de la thématique de l'entrée en littératie d'élèves NSA. Je commencerai par un focus sur le besoin d'entrée en littératie des élèves MNA-NSA en provenance de pays francophones, puis je présenterai brièvement le projet-radio mené au tremplin-FLS de Nîmes, auquel j'ai pu assister et participer, avant d'aborder les aspects méthodologiques de mon recueil de données.

3.1. Focus sur le besoin d'entrée en littératie d'élèves MNA-NSA en provenance d'Afrique francophone

En ce qui concerne la grande majorité des MNA, qui proviennent de pays francophones d'Afrique de l'Ouest, ils ont déjà une certaine connaissance et un usage de la langue française. Cela est cependant à nuancer, car cette connaissance et utilisation du français varie grandement selon que le jeune vient d'un milieu rural ou urbain. En effet, ceux en provenance de milieux ruraux ont été moins exposés à la langue française dans leur pays d'origine et ne la parlent pas forcément. D'autre part, dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest, anciens pays colonisés par la France, la langue française, qui peut avoir encore le statut de langue officielle du pays, est également très souvent le vecteur de la scolarisation, dans un système éducatif du primaire parfois mis en place de façon calquée sur le système français. Cette langue rassemble, au sein de l'institution scolaire, des enfants issus de communautés linguistiques distinctes. C'est le cas en Guinée, au Mali et en Côte d'Ivoire, les trois pays les plus représentés en ce qui concerne la provenance des MNA, et où la scolarisation se fait en français. Si l'on prend le cas de la Côte d'Ivoire, par exemple, la langue française a été choisie comme vecteur de l'unité nationale du pays (comme ce fut le cas en France), alors qu'une soixantaine de langues africaines existent et se côtoient dans le pays (Keïta, 1983). Keïta affirme que « c'est essentiellement par le

³⁷ D'après un entretien avec M. F., l'une des responsables du CASNAV du Gard.

³⁸ Ces notions seront abordées dans la partie II section 5

truchement de l'école que le petit Ivoirien parviendra à un apprentissage correct de la langue française » et « comme la langue française est une langue étrangère pour plus de 80% d'entre eux, l'écolier ivoirien, à la fin du CM2, maîtrise encore assez mal le français courant » (p. 221). De plus, le sociolinguiste ivoirien Vahou (2020) rappelle que « seul le français [...], en raison de son statut de langue officielle et de langue de scolarisation, assume la fonction de langue de l'écrit », (p. 180). On peut donc aisément en conclure qu'un jeune Ivoirien qui n'a que très peu voire pas été scolarisé et qui ne maîtrise pas l'écrit, n'a qu'une connaissance très limitée de la langue française. Parallèlement, un jeune MNA qui a été très peu scolarisé, dans une langue qui lui est seconde (le français) et dans des conditions de scolarité souvent difficiles, reste probablement éloigné de l'acculturation à l'écrit, qui conditionne l'entrée en littérature. Une étude menée dans six pays d'Afrique subsaharienne a révélé que « de nombreux enfants n'ont pas accès à des enseignements de qualité » (Banque mondiale, 2021). Les acteurs du développement de la banque mondiale relèvent « Des environnements scolaires [...], où les élèves reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils ne comprennent pas, et où le matériel pédagogique de base et les infrastructures adéquates font défaut. » (p. 1). J'ai pris l'exemple de la Côte d'Ivoire, qui comparativement aux deux autres pays représentés est le pays qui a le plus fort taux de scolarisation, avec une scolarité rendue obligatoire. D'autre part, c'est un pays qui, comparé au Mali ou à la Guinée, a un PIB par habitant plus élevé³⁹, donc une population potentiellement plus aisée. En ce qui concerne la Guinée Conakry, selon l'UNICEF⁴⁰, le nombre d'enfants et d'adolescents guinéens âgés de 6 à 16 ans qui ne sont pas scolarisés est estimé à 1,5 million, et le taux d'achèvement des écoles primaires nationales est seulement de 54,1 %. Si l'on regarde au taux et à la qualité de la scolarisation au Mali, « plus de deux millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans ne vont [...] pas à l'école et plus de la moitié des jeunes âgés de 15 à 24 ans [...] sont analphabètes »⁴¹. Au Mali, en outre, en raison de l'insécurité dans la région, de nombreuses écoles sont les cibles d'attaques et sont contraintes de fermer (voir annexe 10). L'UNICEF a publié en 2019, dans un rapport intitulé « SOS enfants. L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale », un appel à l'action des gouvernements pour mettre un terme aux attaques et menaces contre les

³⁹ Données de la banque mondiale, 2021. Le PIB (Produit Intérieur Brut) étant un indicateur économique permettant de mesurer la production de richesses d'un pays.

⁴⁰ UNICEF = United Nations International Children's Emergency Fund, soit le Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

⁴¹ <https://www.unicef.org/> « À propos des enfants de Guinée » (consulté le 10/06/2023). La notion d'analphabétisme sera abordée en partie II section 4.1.1.

écoles, considérant que l'éducation est en péril dans ces régions, alors qu'elle constitue pourtant « une question de survie » (p. 2).

Au vu des situations que je viens d'énumérer, on comprend que les jeunes MNA-NSA qui arrivent de pays francophones ont besoin d'un accompagnement linguistique et éducatif spécifique, alors que leurs compétences en français à l'oral restent limitées et qu'ils ne sont souvent pas entrés dans l'écrit. Cependant, ils sont considérés à leur arrivée sur le territoire comme étant francophones, et de ce fait ne relèvent théoriquement pas d'une prise en charge en UPE2A⁴². Pourtant le français parlé est souvent utilitaire et ne correspond pas au français normé de l'école. C'est pourquoi des dispositifs particuliers ont dû être imaginés localement par les acteurs du CASNAV, surtout lorsque les MNA sont nombreux, comme c'est le cas dans le Gard. C'est vers ce public particulier que je me suis penchée pour réfléchir sur la thématique de l'entrée en littérature et de l'apprentissage du lire-écrire en français langue seconde.

3.2. Le projet-radio au tremplin-FLS de Nîmes

L'enseignant du tremplin-FLS prépare une émission de radio avec ses élèves. Ce projet lie l'oral et l'écrit (lors de la rédaction de la trame et en vue de l'enregistrement), et permet de développer des compétences en français dans ces deux domaines, tout en donnant du sens aux apprentissages et en créant une forte motivation. Au départ, G.C. avait été sollicité par le CASNAV du Gard pour intégrer des MNA dans le projet-radio qu'il menait au primaire. Lorsqu'ensuite il a été missionné spécifiquement auprès des élèves MNA il a envisagé de reproduire un projet du même type. Ce projet met en lien ses élèves avec des élèves de CM2 des écoles du secteur de rattachement au collège, dans le même réseau d'éducation prioritaire. Le projet est porteur pour tous les élèves engagés : il vise à la fois l'entraînement à la production écrite et orale en français, pour les élèves MNA-NSA, et facilite l'accueil au collège de futurs 6^{èmes}, choisis en fonction de besoins d'accompagnement particulier (au niveau de la confiance en soi, et de leurs compétences en lecture-écriture). L'enseignant du tremplin-FLS organise des rencontres entre ses élèves et les CM2 concernés, et les prépare à produire un texte qui sera ensuite lu à la radio lors de l'enregistrement de l'émission.

⁴² C'est en tout cas l'interprétation qui en est faite dans l'académie de Montpellier, dont dépend le département du Gard... des choix différents peuvent être faits selon les académies.

Plusieurs projets radios successifs sont réalisés dans l'année, pour faire le lien avec les différentes écoles primaires de secteur impliquées, et pour avoir la possibilité d'inclure au fur et à mesure les élèves MNA en fonction des nouvelles arrivées dans le dispositif. En ce qui concerne la préparation de la trame écrite du scénario, six séances d'environ 2h30 lui sont consacrées, à raison d'une rencontre par semaine entre les MNA et les CM2 au collège. La finalisation du projet se fait au sein d'un studio de radio partenaire, qui accueille les élèves lors d'une séance dédiée à l'enregistrement. L'émission est créée sous forme de podcast et diffusée en différé, puis accessible à posteriori via un lien disponible sur le site de la radio.

3.3. La problématique

À partir de la thématique de l'entrée en littérature en français langue seconde d'élèves allophones nouvellement arrivés et peu ou non scolarisés antérieurement, mon questionnement s'est orienté plus précisément sur la façon dont l'enseignant peut parvenir à relever les défis suivants avec ses élèves MNA-NSA :

- Apprendre à lire dans une langue qui n'est pas leur langue première / développer une conscience phonémique sur la langue française, pour laquelle leurs connaissances syntaxiques et lexicales et leur conscience phonologique sont encore limitées ;
- Entrer dans l'écrit à l'adolescence, à un âge déjà tardif, comparativement à l'âge des premiers apprentissages en lecture-écriture des élèves en France / accéder à l'écrit en perception et en production dans un temps très court.

Partant du contexte du tremplin-FLS de Nîmes et du projet-radio réalisé avec les élèves MNA-NSA, je me suis alors posé la question suivante : Comment un projet-radio favorise-t-il l'entrée en littérature de jeunes MNA-NSA en provenance de pays dits « francophones », scolarisés en fin de collège ?

3.4. Hypothèses de départ et renvoi vers des notions théoriques

Les hypothèses de départ que j'ai élaborées et qui guideront mes observations et mes analyses sont les suivantes :

- hypothèse 1 : Produire des textes à partir de l'oral pour enregistrer une émission de radio permet d'entrer dans l'écrit de manière ciblée sur des compétences déjà présentes à l'oral et sur les besoins des apprenants, dans une perspective actionnelle. (*Lien oral-écrit*)
- hypothèse 2 : Passer à la radio et être enregistré dans un vrai studio crée une forte motivation pour les apprentissages écrits et oraux (élaboration du texte et capacité à le

redire à l'antenne) et permet de développer un sentiment de réalisation de soi qui favorise les progrès. (*Intérêt de la pédagogie de projet*)

→ hypothèse 3 : Le style journalistique utilisé pour parler à la radio peut permettre à des jeunes francophones n'ayant pas ou peu été scolarisés antérieurement d'entrer en littérature rapidement. (*Entrée tardive dans l'écrit*)

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses par l'analyse des données recueillies lors de la mise en œuvre du projet-radio observé, je me pencherai sur les notions théoriques suivantes :

- ⇒ Les spécificités de l'entrée tardive dans l'écrit ; l'analphabétisme et l'illettrisme ;
- ⇒ Les spécificités de l'apprentissage de la lecture-écriture en français langue seconde ; les notions de langue maternelle et de langue seconde, la langue de scolarisation ;
- ⇒ Le lien nécessaire entre l'oral et l'écrit pour l'apprentissage de la lecture-écriture ;
- ⇒ L'intérêt de la pédagogie de projet.

Mon travail de recherche dans le cadre de ce mémoire poursuit différents enjeux. Tout d'abord, un enjeu nomothétique (Van Der Maren, 2003), en faisant état des préconisations actuelles autour de la didactique de l'entrée dans l'écrit en français langue seconde, en tentant d'établir la preuve de l'efficacité des méthodes prônées. Ensuite, un enjeu ontogénique (Van Der Maren, 2004), puisque je l'espère il me permettra de faire évoluer mes propres pratiques d'enseignements pour être en mesure d'accompagner les apprenants vers lesquels je m'oriente (les EANA) à entrer en littérature en langue seconde, lorsqu'ils ont peu ou pas été scolarisés auparavant.

Dans cette première partie, tout en présentant les élèves allophones, j'ai pu pointer leur diversité, notamment en ce qui concerne leur scolarisation antérieure, et mentionner la situation particulière des MNA, qui ne sont pas toujours considérés comme des EANA. En développant les modalités de prise en charge historiques des élèves allophones au sein du système éducatif français et la politique de l'inclusion actuelle, j'ai tenté de montrer comment sont considérés ces élèves par l'institution scolaire. En me focalisant sur le tremplin-FLS dans le Gard où j'ai effectué mes observations, j'ai décrit un exemple actuel de la prise en considération des besoins éducatifs particuliers d'élèves inclus dans le système éducatif français. Ayant énoncé la problématique qui guidera mon étude, je vais désormais m'intéresser aux différentes notions théoriques qui guideront mon analyse.

Partie II – Apports théoriques : différentes facettes de l’entrée en littératie notamment pour des locuteurs en français langue seconde, et l’enseignement dans le cadre d’une pédagogie de projet.

Appréhender l’écrit dans une langue qui n’est pas sa langue « maternelle » implique des particularités auxquelles les enseignants devraient être avertis, afin de pouvoir y être attentifs. En effet, tout enseignant, par la politique éducative de l’inclusion déjà abordée⁴³, peut être amené à enseigner à des élèves allophones, scolarisés antérieurement ou non. Nous verrons ici ce que signifie l’entrée en littératie en langue seconde et ce qu’est la pédagogie de projet.

4. L’entrée en littératie en français langue seconde

Dans ce chapitre, je m’attacherai tout d’abord aux définitions d’analphabétisme et d’alphabétisation, à distinguer de celle de l’illettrisme, puis à la notion de littératie. Je m’intéresserai ensuite à la pédagogie de la lecture, d’un point de vue général, puis selon les préconisations spécifiques pour les élèves allophones, en m’appuyant sur les apports théoriques de Rafoni et Germain notamment. Pour mieux comprendre ces préconisations, je me pencherai également sur la notion de langue maternelle, puis sur celle de français langue seconde et enfin de français langue de scolarisation. Je m’intéresserai ensuite à la production d’écrit, et au lien essentiel entre l’oral et l’écrit en littératie.

4.1. *Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littératie*

Tout d’abord, il me paraît nécessaire de considérer la notion d’analphabétisme et de réfléchir à ce qu’implique sa résolution, à savoir l’alphabétisation. Ensuite j’évoquerai ce qu’est l’illettrisme et sa divergence de l’analphabétisme. Enfin, je m’intéresserai à la définition du terme littératie, et à la notion d’acculturation à l’écrit.

4.1.1. *L’analphabétisme*

Selon le *Dictionnaire Larousse en ligne* (2023), l’analphabétisme est l’« état de quelqu’un qui ne sait ni lire ni écrire », ou encore représente la situation d’un pays au

⁴³ Voir partie I section 2.2. « L’inclusion dans le système scolaire français. »

regard du nombre d'analphabètes. Je m'intéresserai ici plus particulièrement au premier sens de la définition, au niveau de l'individu. Cette définition du Larousse est cependant très lacunaire, puisque l'appréciation du fait de ne savoir ni lire ni écrire a évolué avec le temps, et peut être également entendue différemment selon la région du monde dans laquelle on vit. En effet, en France jusqu'au début du 20ème siècle, une personne qui savait déchiffrer quelques mots et écrire son nom était considérée comme alphabète, alors que depuis la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de « la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé bref en rapport avec sa vie quotidienne ». Cette conception a elle-même été augmentée vingt ans plus tard de la notion d'« alphabétisme fonctionnel » (UNESCO, 1978), définie comme suit : « Une personne est alphabète [...] si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe » et aussi « pour son propre développement et celui de la communauté. »⁴⁴ Si l'on se penche sur d'autres définitions de dictionnaire, on remarque qu'il y a également dans la notion d'analphabétisme le fait de ne jamais avoir appris. *Le Robert en ligne* (2020) définit la personne analphabète comme suit : « Qui n'a pas appris à lire ni à écrire ». On verra plus loin que cela s'oppose à la définition de l'illettrisme.

4.1.2. Qu'implique l'alphabétisation ?

L'alphabétisation implique pour l'apprenant d'apprendre à lire, écrire et compter, et pour cela d'acquérir des compétences préalables à l'entrée dans l'écrit (reconnaissance de l'écrit, latéralisation et sens de l'écriture, utilisation d'un outil scripteur, conscience phonologique...). D'autre part, il est également nécessaire que l'apprenant puisse développer ses compétences à l'oral dans la langue d'enseignement, lorsqu'il est alphabétisé dans une langue qui n'est pas sa langue première, ainsi que la maîtrise de la langue formelle, c'est-à-dire celle de l'écrit.

Le rapport sur le droit à l'Éducation Pour Tous de l'UNESCO en 2016 relate que « la plupart des pays confrontés à des défis importants en matière d'alphabétisation se caractérisent par la diversité linguistique », et que, du fait du manque d'enseignement multilingue, ils se trouvent confrontés à l'inefficacité pédagogique « d'un enseignement dispensé dans des langues que les apprenants ne comprennent pas » (p. 26). Comme je l'ai

⁴⁴ UNESCO, (2006). « L'alphabétisation, un enjeu vital. » Dans le Rapport mondial pour l'Éducation Pour Tous.

suggéré dans la partie précédente⁴⁵, concernant la scolarisation antérieure d'élèves qui sont considérés NSA à cause de leurs compétences trop faibles en lecture-écriture bien qu'ils soient allés à l'école dans leur pays d'origine : une personne peut donc être considérée analphabète en ayant pourtant été scolarisée un temps, du fait d'une scolarisation inadaptée, dans une langue qui lui est étrangère. Je pourrai également rapprocher cela, me semble-t-il, de la situation vécue par exemple par des enfants comoriens scolarisés un temps à Mayotte et qui arrivent parfois en métropole en n'ayant pas accédé à l'écrit de la langue française... Ces situations se rapprochent cependant davantage de l'illettrisme, que je vais maintenant définir.

4.1.3. L'illettrisme

Le terme « illettrisme » a été créé en 1981 par l'association ATD quart-monde⁴⁶, mouvement non gouvernemental de lutte contre la pauvreté, pour désigner les personnes qui ne maîtrisent pas l'écrit alors qu'elles ont été scolarisées en France, contrairement aux personnes analphabètes, qui n'ont pas été scolarisées. Depuis, l'usage de ce néologisme a été accepté et validé, et la lutte contre l'illettrisme est devenue une priorité nationale, en termes de politique éducative : il existe même en France une Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). L'ANLCI mentionne sur son site que l'illettrisme touche tous les âges de la vie, et que les personnes concernées cherchent souvent à le cacher car c'est pour elles un synonyme d'échec, tandis que « faire face aux situations de la vie quotidienne » requiert la mise en place de stratégies de contournement (ANLCI, d.). Sallenave, membre de l'Académie française, rappelle⁴⁷ qu'un illettré est quelqu'un qui a fréquenté l'école, qui sait lire, au sens de déchiffrer, mais qui ne sait pas assigner un sens à ce qu'il lit. Selon les chiffres communiqués par l'ANLCI⁴⁸, 7% de la population française âgée de 18 à 65 ans est concernée, ce qui correspond à 2,5 millions de personnes en métropole. L'Éducation nationale, de son côté, mentionne sur sa page dédiée à la prévention et la lutte contre l'illettrisme à l'école qu'il s'agit d'une situation pour laquelle la personne, qui a bénéficié d'apprentissages, n'a pas acquis ou a perdu la maîtrise de la lecture et de l'écriture, en raison d'apprentissages trop fragiles. Ainsi « cette personne ne possède pas les *compétences de base* pour être autonome dans les situations simples de la

⁴⁵ Voir partie I section 1.3.

⁴⁶ ATD pour Aide à Toute Détresse, « quart-monde » désignant la partie de la population la plus défavorisée.

⁴⁷ Communication de séance de l'Académie française du 20/12/2012. Disponible en ligne à l'adresse <https://www.academie-francaise.fr/actualites/illettrisme-et-enseignement-du-francais>

⁴⁸ Site de l'ANLCI <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national>

vie courante et se trouve particulièrement exposée au risque d'exclusion sociale » (Éducation nationale, s. d.). Pour Lahire (2005), qui adopte une position de sociologie critique, il s'agit d'une nouvelle figure du dominé dans une société largement conquise par une lecture culturelle et scolaire du monde social.

4.1.4. La notion de littératie

Le point commun entre une personne analphabète et une personne en situation d'illettrisme, c'est qu'elles ne maîtrisent pas l'écrit. La notion de littératie (ou litéracie), qui s'est faite une place dans la langue française parmi les chercheurs depuis déjà plus de deux décennies, prend le contrepied de ces deux notions abordées précédemment. Elle concerne notamment ce qu'on désigne à l'école comme « l'entrée dans l'écrit » et l'acquisition de compétences qui lui sont liées. À propos du terme littératie, Perdriault stipule : « À l'inverse d'illettrisme, trop chargé de négativité et d'exclusion, il désigne la capacité (et non plus l'incapacité) à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage » (2014, p. 11). Selon la définition de Cuq, la notion de littératie renvoie, en un sens restreint, à l'apprentissage de la lecture dans une communauté donnée, et, dans un sens plus large, à l'accès à la culture de l'écrit : le savoir-écrire et l'usage de l'écrit dans la société. Pour Chauveau, qui s'inscrit dans une approche culturaliste, entrer dans l'écrit c'est « s'approprier les pratiques variées et hétérogènes de l'écrit et s'intégrer dans des réseaux de personnes lisant et écrivant » (Chauveau cité dans Rafoni, 2007, p. 74). De même, Barré-de Miniac s'aligne sur la définition de Jaffré de 2004, qu'elle cite en disant que la littératie désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production » (Jaffré, 2004, cité par Barré-de Miniac, 2012, p. 214).

Le terme « literacy », en anglais, est né dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle avec l'anthropologue Goody, qui voyait l'écriture comme « la plus grande « invention » de l'humanité », et qui a examiné, lors de ses nombreuses études, « l'impact de l'écriture du point de vue social, culturel et cognitif » (Bile, 2006, p. 1). Il a mis en évidence certains schémas de fonctionnement des « sociétés à écriture », pour lesquelles l'accès à l'écrit est un critère de sélection sociale. Il a démontré également que « l'écriture fait appel à des procédés cognitifs qui structurent la pensée » (Bile, 2006, p. 1). L'étude de la littératie, dont le potentiel didactique non négligeable est encore loin d'être épuisé par la recherche, consiste à « ausculter les modalités d'appropriation de l'écrit, les fonctions assignées à son emploi, dans des systèmes sociaux différents où les

partages entre oralité et écriture ne s'opèrent pas de la même manière » (Cuq, 2003, p. 158). Les travaux de recherche sur la question de la littératie ont une vocation interdisciplinaire (entre psychologie, sociologie et linguistique), pour déterminer par exemple l'influence de la lecture-écriture d'un système sur l'organisation intellectuelle de l'usager ou la transformation des rapports sociaux qu'elle engendre.

Lorsque je développerai la didactique du lire-écrire s'adressant à des élèves allophones de manière tardive⁴⁹, je m'appuierai sur des concepts qui ont émergé dans le cadre de la réflexion sur la littératie : notamment le lien entre l'oral et l'écrit, ou le développement de compétences métalinguistiques qui modifient l'accès au langage dans la pensée de l'individu, notions développées tant par Vygotski (1934), que par Goody (1986), qui « ont affirmé que la littératie a permis au langage de prendre conscience de lui-même » (Olson, 2006, p. 89).

4.1.4.1. L'acculturation à l'écrit

Je voudrai, enfin, faire appel ici à la notion d'acculturation à l'écrit, et en donner la définition. D'après Cuq, l'acculturation désigne le « processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie, au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite » (Cuq, 2003, p. 13). Toujours selon cette même définition, « l'enseignement vise presque toujours (sans succès total) à établir une culture » (Cuq, 2003, p. 13). Ainsi, l'acculturation à l'écrit vise à ce que l'apprenant accède à l'écrit, à ce qu'il puisse le percevoir comme naturel, sans effort à fournir pour s'y référer. Goigoux définit l'acculturation à l'écrit comme le « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (Goigoux, 2003, p. 2). Rafoni, quant à lui, affirme que le poids de l'écrit, omniprésent dans la salle de classe, que ce soit par les affichages au mur, l'écriture sur le tableau, les supports papiers sur lesquels l'élève est amené à travailler, les livres présents dans le coin bibliothèque... représente une acculturation capitale, qui « conditionne la réussite à l'école », quelle que soit la langue des apprentissages (Rafoni, 2007, p. 60). L'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école ont pour but premier l'acculturation, ou l'entrée dans le monde de l'écrit. Les orientations des programmes nationaux pour l'école élémentaire et le collège depuis 2016, ainsi que les derniers programmes de 2020 en témoignent. On retrouve également cette notion dans le Socle commun de

⁴⁹ Voir le point 4.3.4. intitulé « Apprendre à lire en FLS, les préconisations de Rafoni et Germain ».

connaissances, de compétences et de culture, paru en 2015 au sein de l'Éducation nationale, qui définit les finalités de la scolarité obligatoire pour tout élève en France et s'inscrit dans la lutte contre l'illettrisme.

Nous venons de voir la nécessaire acculturation à l'écrit, en réponse à l'illettrisme et à l'analphabétisme, pour entrer en littératie. Dans la partie suivante, je m'attacherai à décrire différentes compétences à l'œuvre lors de l'apprentissage de la lecture, puis à présenter la méthode dite « intégrale », prônée aujourd'hui.

4.2. *L'apprentissage de la lecture en français langue maternelle*

4.2.1. *Les compétences à l'œuvre*

Pour entrer en littératie, il faut apprendre à « décoder les signes de l'écriture » et à « y attacher un sens » (Altarelli *et al.*, 2021, p. 47). C'est bien là le but de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cet apprentissage implique de nombreuses fonctions cognitives, met en jeu de multiples compétences. En effet, pour apprendre à lire en français il faut tout d'abord avoir acquis une conscience phonologique de la langue, ainsi qu'une conscience phonémique pour accéder au principe alphabétique. Il faut également être capable de reconnaître visuellement des mots en les identifiant et de comprendre des textes en accédant au sens, par le biais de processus métacognitifs d'auto-régulation inhérents à l'expertise.

4.2.1.1. La conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot (syllabe, phonème) (Liberman, 1973). Cette compétence se développe dès les premières années de la vie, avec l'acquisition du langage, et peut être facilitée via des entraînements sur la langue orale (reconnaissance de sons, de rimes, de syllabes...). Savoie, orthopédaque responsable du Centre Dysphasia pour les enfants présentant des troubles du langage, insiste sur l'importance de la travailler en bas âge (site éducatout, s. d.). L'Éducation nationale enjoint les professeurs à la développer en maternelle, comme une étape de préparation en amont de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire en CP. Dans ce but, la Direction Générale des Affaires Scolaires (DGSCO) a publié en 2020 un guide intitulé « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* », dans lequel le ministère fait état des connaissances basées sur les résultats des chercheurs en linguistique et sciences cognitives, spécifie différentes modalités d'apprentissage, puis donne des exemples de progressivité et

d'activités réalisables en classe. La conscience phonologique, qui permet d'appréhender les sons du langage oral indépendamment du sens des mots, diffère cependant de la conscience phonémique, dont elle est un prérequis essentiel (Altarelli *et al.*, 2021), et qui sera mise en œuvre lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture à proprement dit.

4.2.1.2. La conscience phonémique et le principe alphabétique

La conscience phonémique, c'est savoir que les mots de l'oral peuvent être décrits par des séquences de phonèmes ; par exemple, c'est être capable de dire que dans /Kado/ (cadeau) il y a quatre phonèmes : /K/-/a/-/d/-/o/. Cette capacité d'analyse relève forcément d'un apprentissage systématique : on ne peut y accéder directement simplement en maîtrisant le langage oral (Bentolila, 2021). L'apprenti-lecteur devra associer des lettres à des sons de la langue. Ce procédé, couramment appelé le « déchiffrage », ou le « décodage », relève de la voie dite « indirecte » ou encore « voie grapho-phonologique » (Bentolila, 2021, p. 81). Content (2021), indique qu'à l'heure actuelle, les chercheurs s'accordent sur l'idée que les capacités d'analyse phonémiques constituent l'une des composantes de l'apprentissage de la lecture. Il rappelle que l'apprentissage de la lecture-écriture, dans un système alphabétique requiert de pouvoir « isoler, manipuler et combiner les phonèmes » (p. 63), et que l'intérêt d'introduire explicitement les correspondances entre lettres ou groupes de lettres et les phonèmes dès les premières étapes de l'enseignement de la lecture est maintenant clairement démontré (p. 66).

Pour accéder à la conscience phonémique, il est nécessaire d'apprendre non seulement à discriminer auditivement les 36 phonèmes qui composent la langue française (voir annexe 15), mais également de comprendre le « principe alphabétique », selon lequel les sons peuvent être transcrits par des lettres ou groupes de lettres (les graphèmes). Par exemple, il serait difficile à un apprenant n'ayant pas encore accès au principe alphabétique de distinguer les sons /p/ et /a/ dans le mot « papa », parce qu'il les entendra conjointement comme le son [pa], du fait de la non-sonorité vocale de la consonne p. En effet en français, les sons associés aux consonnes de la langue sont encodés de manière complexe et ne se prononcent qu'en coarticulation avec une voyelle : on les appelle « phonèmes consonantiques ».

J'ai abordé l'acquisition de la conscience phonologique et l'apprentissage du principe alphabétique et de la conscience phonémique. J'aborderai désormais un autre aspect inhérent à l'apprentissage de la lecture, à savoir la reconnaissance orthographique des mots, que les chercheurs en didactique appellent la « voie directe ». Apprendre à lire-

écrire, en effet, passe aussi nécessairement par un procédé de reconnaissance visuelle directe de mots présents dans le lexique mental de l'apprenant.

4.2.1.3. La reconnaissance visuelle des mots

Comme je viens de le suggérer, la voie indirecte à elle seule ne suffit pas, pour permettre à l'apprenant de devenir un lecteur expert. En effet, il sera capable de déchiffrer des mots inconnus, mais il sera aussi conduit à des prononciations erronées de mots irréguliers, tels que « femme » ou « second », et ne pourra pas distinguer sémantiquement des mots homonymiques, qui ont la même forme sonore, comme « champ » et « chant » (Bianco, 2015, cité lors de la conférence de consensus du CNESCO en 2016). D'autre part, Bentolila (2021), nous rappelle que l'entraînement au déchiffrement n'a pas pour but de simplement produire le « bruit » qui correspond à la combinaison des graphèmes dans un mot, mais qu'il doit « permettre à l'apprenti lecteur de pouvoir interroger son dictionnaire mental qu'il s'est construit depuis sa naissance et qui [...] lui permet de comprendre et se faire comprendre » (p.10). À la voie indirecte doit donc s'ajouter une voie « directe », de reconnaissance de mots présents dans le répertoire lexical de l'apprenant. D'après Bianco (2015), la voie directe, appelée également voie lexicale ou voie orthographique, permet d'accéder directement au code orthographique du mot, stocké dans le lexique mental. La voie directe permet donc de lire correctement les mots irréguliers et de ne pas confondre les homonymes ; en revanche, elle ne permet pas de lire des mots inconnus. En fait, les deux voies, directe et indirecte, doivent être mises en œuvre et enseignées de manière simultanée, d'autant plus que nous savons, grâce aux chercheurs, qu'elles « se développent et fonctionnent en parallèle et qu'elles sont massivement interconnectées sur le plan cérébral » (d'après Dehaene, 2007, Dehaene *et al.*, 2015, cité lors de la conférence de consensus du CNESCO en 2016).

Bentolila (2021) énonce que le « dictionnaire » dont l'apprenant s'est doté pour parler et pour comprendre ne répond qu'au « bruit des mots » (p. 81), et que pour pouvoir le solliciter afin de comprendre des mots écrits, l'apprenti-lecteur doit d'abord pouvoir traduire en sons ce qu'il a découvert en graphèmes. Il mentionne cela comme étant la clé de l'utilisation du vocabulaire connu à l'oral. Cependant, il précise qu'une oralisation systématique de la lecture alourdit son processus et risque de « peser sur l'acte de lecture » et en ralentir même parfois la compréhension. Ainsi, il est nécessaire d'amener les apprenants vers une lecture silencieuse, et par là « leur ouvrir la voie directe de l'identification des mots » (Bentolila, 2021, p. 82). Ce résultat attendu n'arrive pas

fortuitement : une fois encore, il est nécessaire d'avoir recours à un enseignement explicite spécifique pour permettre à l'apprenti-lecteur de reconnaître la composition orthographique des mots. L'émergence du modèle orthographique doit être construite de manière graduelle, sans « effacer » le modèle alphabétique mis en place au départ par la reconnaissance grapho-phonétique. Pour Fayol (1997), cité par Rafoni (2007), l'entrée dans la phase orthographique est marquée par la prise en compte de toutes les contraintes qui n'ont pas pu être résolues par l'appariement graphèmes-phonèmes.

En réalité, l'activation de trois types d'informations essentielles sont à l'œuvre pour l'identification de mots écrits : le code orthographique (comment s'écrit le mot), le code phonologique (les sons du mot prononcé) et le code sémantique (son sens). Cependant, lire c'est être capable d'identifier et de comprendre des mots, mais aussi les phrases et les textes... Je développerai au point suivant certains procédés nécessaires pour permettre au lecteur d'accéder à la compréhension et de devenir expert.

4.2.1.4 L'accès au sens et à l'expertise

Pour pouvoir devenir expert en accédant au sens de l'écrit, le lecteur doit mettre en place des stratégies de compréhension, que je décrirai succinctement ici, et avoir une lecture assez fluide, sans buter sur le déchiffrage.

4.2.1.4.1. Nécessaires stratégies de compréhension

Ziegler et Sprenger-Charolles (2021), abordent la question de la compréhension. Ils mettent en évidence que la compréhension orale comme écrite se basent sur des compétences à la fois linguistiques et non linguistiques. L'identification des mots ne suffit pas, il faut encore pouvoir les mettre en relation et faire appel à des compétences d'ordre général pour activer leur sens approprié et faire des inférences pour comprendre l'implicite. Les processus à l'œuvre dans la compréhension sont donc complexes. Ziegler et Sprenger-Charolles appuient le fait que le niveau de vocabulaire, par son étendue et sa profondeur ou précision lexicale, est l'un des facteurs qui a un impact direct sur la compréhension. D'autre part, accéder à la compréhension de phrases demande de s'appuyer sur la syntaxe et de « construire une représentation d'ensemble », en sélectionnant les informations pertinentes et en inhibant celles qui ne le sont pas (Ziegler et Sprenger-Charolles, 2021, p. 106). Ainsi, les stratégies de compréhension s'appuient sur les fonctions exécutives (mémoire de travail, planification, contrôle inhibiteur...), qui sont des fonctions cognitives générales. Enfin, pour comprendre un texte et garder sa

cohérence, il est nécessaire de mettre en relation les phrases entre elles en faisant des inférences linguistiques et non linguistiques. En définitive, lorsque les mécanismes d'identification des mots sont automatisés, la compréhension dépend de la capacité à se construire une représentation mentale cohérente du message lu en mettant en relation des informations présentes et en en déduisant d'autres qui ne sont pas données explicitement mais que le lecteur peut comprendre grâce à sa connaissance du monde (Ziegler et Sprenger-Charolles, 2021, p. 109).

4.2.1.4.2 Fluence de lecture

La fluidité de lecture, ou fluence, a également un rôle à jouer dans la compréhension. Bianco (2016), a démontré que passé un certain stade, la fluence prédit le niveau de compréhension du lecteur. Cette notion de fluence en rapport à l'expertise en lecture, a été largement étudiée par les chercheurs en didactique, et est reprise dans les préconisations de l'Éducation nationale depuis plusieurs années. Il s'agit du nombre de mots lus correctement à haute voix en une minute. Dauvieu *et al.* (2013), indiquent :

La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension.

Le Guide d'accompagnement pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CE1 (Éducation nationale, 2019) consacre une très grande part à la consolidation des acquis en fluence, dans le but de renforcer les compétences des apprentis-lecteurs. On peut y lire que « la compréhension, finalité de la lecture, passe par un déchiffrage hautement automatisé pour permettre aux lecteurs de se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisent », ou encore que l'enjeu est « d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens » (p. 18).

4.2.2. Les débats liés à la méthode et aux résultats des élèves français

Les mécanismes en jeu inhérents à l'apprentissage du lire-écrire sont présents quelle que soit la méthode. La question de la « meilleure » méthode de lecture à adopter a souvent été sujet à débats au sein de la classe politique et de la société. Ces débats sont par moments exacerbés par des craintes liées à de faibles résultats en lecture d'une proportion importante d'élèves, aux évaluations nationales (voir Annexe 16). Les craintes de mauvais résultats des élèves français relèvent également des classements issus des enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) auxquelles participent

85 pays. Les enquêtes PISA, réalisées tous les trois ans, sont des évaluations créées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) pour « comparer les performances des élèves », en vue de mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs. La France était classée environ au 20^e rang lors de l'enquête PISA de 2018⁵⁰. Je n'aborderai pas ici les différentes méthodes, si ce n'est celle qui est préconisée officiellement aujourd'hui, à savoir la méthode intégrale.

4.2.2.1. La méthode intégrale prônée aujourd'hui

La méthode intégrale propose d'associer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès le départ, et de dédier des moments spécifiques pour l'apprentissage du code, de la compréhension et du vocabulaire, dans des univers culturels variés. Elle nécessite de s'appuyer sur des supports écrits variés : authentiques, riches et culturellement significatifs, pour faire prendre conscience aux apprenti-lecteurs de la diversité des écrits et de leurs finalités sociales. Des énoncés courts, par ailleurs, sont choisis en fonction de l'apprentissage du code visé. Tant que l'apprenant n'a pas acquis une réelle capacité de décodage, c'est l'enseignant qui doit lire oralement « des textes aussi riches et variés que possible » (Germain, 2021, p. 264). Pour Germain (2021), c'est la méthode qui est « la plus recommandable aujourd'hui » (p. 266). Les récentes préconisations ministérielles s'inscrivent dans cette démarche d'un enseignement grapho-phonologique systématique mené conjointement à un travail autour du vocabulaire et un enseignement la production écrite simultanée à la lecture ainsi qu'un enseignement de la compréhension. Bentolila (2021) nomme cela les « cinq piliers » de l'apprentissage de la lecture.

Ayant développé les compétences à l'œuvre pour apprendre à lire et abordé la méthode prônée aujourd'hui, je vais désormais me pencher sur les spécificités appelées par l'apprentissage de la lecture en langue seconde, pour des élèves allophones.

4.3. L'apprentissage de la lecture en français langue seconde

Tout d'abord, puisque nous allons parler de langue seconde, il me paraît nécessaire de commencer par définir la notion de langue maternelle ou première. Ensuite, je m'intéresserai à la notion de français langue seconde (FLS) et à la particularité du français langue de scolarisation (FLSco). Enfin, j'aborderai les spécificités inhérentes à l'apprentissage de la lecture en langue seconde, d'après Rafoni et Germain.

⁵⁰ Les résultats de l'enquête PISA de 2022 seront connus en décembre 2023.

4.3.1. La notion de « langue maternelle »

La notion de « langue maternelle », qui est employée dans le langage courant, est difficile à définir. Elle renvoie en effet à de nombreuses connotations et compréhensions diverses. De Araujo et Melo-Pfeifer (2021) citent Dabène (1994), qui souligne l'ambiguïté du concept et pose la question de savoir si la langue maternelle serait celle de la mère, la première langue acquise, la mieux connue, la langue de référence ou celle d'appartenance. Cuq nous dit qu'au moins deux traits la définissent communément : le facteur du contexte d'acquisition et celui de l'ordre d'apparition. Ainsi, il s'agirait de la première langue acquise par le sujet, dans un contexte social où elle est aussi la langue de communication. Parfois sont également pris en compte le caractère « naturel » et spontané dans son usage, ainsi que l'aisance de son maniement (Cuq, 2003, p. 151). Bien qu'elle soit rapportée à la mère dans de nombreuses cultures, elle n'est pas nécessairement la langue de la mère : elle peut tout aussi bien être la langue du père, d'une tierce personne, voire une langue autre dans le cas d'une famille ayant émigré.⁵¹ De plus, au sein de familles bilingues, il peut être difficile de choisir quelle serait la langue maternelle d'un enfant plurilingue. C'est donc une notion à relativiser. D'autre part, Cuq (2003) nous rappelle que dans sa dimension socio-politique, la langue « maternelle » est assimilée à une ou la langue officielle d'un État, alors même qu'au sein du pays la réalité est plurilingue. Dans une société plurilingue, en fait, la notion de « langue d'appartenance » prend aussi toute son importance pour un individu qui peut définir sa langue maternelle telle une revendication identitaire. Dès l'antiquité il existait également une notion double de langue maternelle : l'une pour « le parler vernaculaire communicatif » (Cuq, 2003, p. 151), correspondant à la langue de première socialisation en famille, l'autre pour les études, ou langue de culture de référence.

À cause de ces différentes réalités et de la difficulté à définir la langue maternelle, la communauté scientifique a opté pour une dénomination plus neutre de « L1 » ou langue première, bien que cette appellation ne résolve pas toutes les difficultés de définition. Les linguistes peuvent aussi la nommer « langue source » ou « langue de référence », bien que la notion de langue de référence ne soit pas non plus toujours vérifiée, dans la mesure où elle peut être partagée ou remplacée notamment par une autre langue acquise plus tardivement lors de la scolarisation (Cuq et Gruca, 2020, p. 83). Cuq termine sa définition en disant que cette dénomination de langue maternelle est « sans doute encombrante, mais

⁵¹ D'après des cours de master 2 en didactique des langues et cultures à l'Université Grenoble Alpes, sur le plurilinguisme (dispensé par C. Perego) et sur l'éducation plurilingue et interculturelle, (dispensé par S. Galligani), année universitaire 2022-2023.

incontournable du fait de sa richesse théorique bi-millénaire » (Cuq, 2003, p. 151). Pour ma part, je conserverai l'appellation de langue maternelle de manière interchangeable avec celle de langue première, en tant que langue de première socialisation familiale et langue d'appartenance.

4.3.2. De français langue étrangère à français langue seconde

Pendant de nombreuses années, les théoriciens opposaient la notion de Langue Maternelle (LM) à celle de Langue Étrangère (LE) selon « une dichotomie tranchée » (Cuq, 2003, p. 151). La notion de langue seconde, en didactique des langues, est assez récente. Le concept de langue étrangère, du point de vue didactique, est un objet d'enseignement et d'apprentissage opposé par ses qualités à la langue maternelle. Le champ disciplinaire de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) est né dans les années 1960, par suite de la prise de conscience que l'enseignement du français s'apparente à une langue étrangère pour des personnes qui ont une autre langue maternelle et « entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation » (Cuq et Gruca, 2020, p. 86). Le concept de français langue seconde (FLS), quant à lui, est apparu dans les années 1980, pour permettre de mieux prendre en compte les situations d'appropriation de la langue française dans les régions du monde où elle a un statut particulier, pour des raisons historiques ou sociales (anciennes colonies, territoires d'outre-mer...). Dans de nombreux pays francophones d'Afrique, par exemple, la langue française est aussi langue de scolarisation⁵², et elle peut également avoir un statut particulier au niveau social et culturel (par exemple au Maghreb) (Cuq et Gruca, 2020). Dans les territoires français ultra-marins (DOM-TOM), elle est langue nationale de la nation qui se veut unilingue, mais ne correspond cependant pas à la langue maternelle de la majeure partie de la population.

Cuq dit que deux types de définition prévalent aujourd'hui pour le concept de français langue seconde. Dans la première compréhension, elle est définie, ainsi que le défend Martinez comme « tout système acquis chronologiquement après la langue première » (Martinez, 1999, cité par Cuq, 2020, p. 87). Cependant, cette classification chronologique n'est pas toujours évidente dans les nombreux cas de plurilinguisme de départ (par exemple pour un enfant berbère au Maghreb qui peut avoir déjà le berbère et l'arabe dialectal comme langues maternelles et avoir appris l'arabe classique à l'école

⁵² Notion déjà évoquée, voir partie I section 3.1.

avant d'apprendre le français). Dans un sens plus strict, le FLS est défini comme tel dans les zones où la langue française est distincte des autres langues étrangères présentes, par sa valeur (statutaire, sociale) et par le degré d'appropriation de la communauté qui l'utilise, selon la définition de Cuq depuis 1991 (Cuq, 1991, cité par Cuq, 2020, p. 87). Le français a, dans ces cas-là, un rôle privilégié dans le développement cognitif, psychologique et informatif de ses usagers.

Aujourd'hui, on parle d'enseignement de FLS pour les adultes migrants et les EANA qui apprennent le français en France, donc dans un contexte où la langue est parlée en dehors de la classe, c'est-à-dire dans un milieu homoglotte⁵³. L'évolution du concept entre FLE et FLS s'est en fait accélérée par suite de l'augmentation du flux d'enfants de migrants en France, et la question s'est déplacée pour être de plus en plus intégrée au débat scolaire et non plus une question réservée aux régions francophones hors de la métropole française (Cuq et Gruca, 2020). L'Éducation nationale utilise le terme FLS pour nommer l'enseignement du français aux élèves allophones depuis 2000, et c'est le choix qui a également été fait par la DGSCO pour désigner depuis 2004 la reconnaissance des compétences spécifiques d'enseignants envers les élèves allophones, au travers de la certification complémentaire (Cherqui et Peutot, 2022, p. 114).

4.3.3. Qu'est-ce que le Français Langue de Scolarisation (FLSco) ?

Au sein du français langue seconde, qui s'applique notamment désormais, comme nous venons de le voir, à l'apprentissage du français par les EANA en France, l'aspect fonctionnel de la langue pour entrer dans les apprentissages scolaires tient un rôle primordial. En effet, un élève allophone nouvellement arrivé et scolarisé doit en même temps apprendre à communiquer dans cette nouvelle langue qu'est le français pour lui, mais il doit également s'intégrer dans un système où tous les apprentissages se font en français normé, et « où l'écrit a priorité sur l'oral » (Vigner, 2001, p. 21). Cuq relate que, finalement, la fonction de développement psychologique, cognitif et informatif a pris une importance primordiale pour le FLS, et que cette notion de langue liée à l'enseignement à la fois comme vecteur d'enseignement (enseignement du français) et vecteur d'autres enseignements (enseignements en français) a été développée sous le nom de « langue de scolarisation » (par Vigner (1989) et Verdelhan-Bourgade (2002) notamment) (Cuq, 2020,

⁵³ Notion abordée en master 1 en didactique des langues à l'université Grenoble Alpes, année universitaire 2022-2023, dans le cours « Acquisition et apprentissage des langues secondes », par T. Aleksandrova et C. Felce.

p. 304). Dans cette nouvelle acception, l'enseignement du français n'est plus simplement une discipline, comme c'est le cas du FLE à l'étranger, mais c'est également un moyen d'entrer dans les autres disciplines, comme pour l'enseignement du FLM en France. Pour Verdelhan-Bourgade (2002), la langue de scolarisation répond à un rôle triple : elle est en même temps matière d'enseignement à part entière, inscrite dans les programmes et dans l'emploi du temps de l'élève, outil des apprentissages qui permet d'entrer dans les différentes disciplines et enfin langue de communication scolaire et de tous les enseignements, qui façonne l'insertion dans le système et conditionne la réussite scolaire. Rafoni, quant à lui, parle de la langue de scolarisation comme étant « avant tout une « langue de spécialité », « à objectif spécifique », c'est-à-dire une langue dont la maîtrise suppose l'entrée préalable ou simultanée dans l'univers des connaissances, le monde du savoir et les disciplines scolaires » (Rafoni, 2007, p. 65). On désigne désormais la langue de scolarisation, en extension de la notion de français langue seconde, comme « Français Langue de Scolarisation » (FLSco)⁵⁴.

4.3.4. Apprendre à lire en langue seconde

Nous avons vu les différentes acceptions de la notion de langue maternelle et de celles de FLS et FLSco. J'en reviendrai alors à mon thème de l'entrée en littérature, et plus particulièrement à l'apprentissage de la lecture en Français Langue Seconde. Chomentowski (2021), après avoir étayé la notion que « lire en n'importe quelle langue c'est toujours lire », insiste sur le fait qu'« apprendre à lire en langue seconde ce n'est pas apprendre à lire en langue première » (p. 280-281). Elle rappelle que « le lire-écrire, dans toutes les langues, repose sur des mécanismes cognitifs, linguistiques et métalinguistiques élaborés au fil de l'acquisition du langage et de la maturation cérébrale » (id.) et note que les chercheurs s'accordent sur le fait que l'acquisition de la lecture combine des processus phonologiques généraux et universaux à des processus spécifiques orthographiques. Elle dit ouvertement qu'on n'apprend à lire qu'une seule fois, et que « lorsqu'on a appris à lire dans sa propre langue, l'exercice dans une autre langue ou même dans plusieurs autres langues n'est qu'un transfert de ces compétences activées en langue première » (Chomentowski, 2021, p. 280). Ces remarques s'accordent avec celles de Rafoni qui souligne que pour un apprenant lecteur dans une autre langue il s'agit uniquement de

⁵⁴ Également d'après le cours de master 2 en didactique des langues à l'université Grenoble-Alpes « Élèves allophones et français langue de scolarisation », dispensé par C. Perego et C. Dejean, année universitaire 2022-2023.

passer d'un code à un autre, dans le cas de caractères différents, ou d'apprendre certaines correspondances grapho-phonétiques pour les lecteurs dans un alphabet latin.

Apprendre à lire dès le départ dans une langue seconde, en revanche, est un processus nécessairement coûteux sur le plan cognitif. En effet l'apprenant ne peut pas établir d'analogies inconscientes, à partir de connaissances implicites sur des régularités du système oral, puisqu'il n'a pas suffisamment d'acquis sur la langue, notamment en matière de lexique et de maîtrise de la syntaxe. Chomentowski (2021) établit que l'apprenti-lecteur en langue seconde « ne peut s'appuyer ni sur des acquis ni sur des certitudes » (p. 281), et elle préconise un entraînement régulier de la conscience phonologique et de toutes les compétences métasyntaxiques, tout en veillant à la construction systématique et indispensable du lexique. Je vais maintenant envisager les préconisations de Rafoni et Germain, qui se sont particulièrement intéressés à ce thème.

4.3.4.1. La démarche de Rafoni

Rafoni⁵⁵ s'est appuyé, en raison du manque de travaux de recherches sur ce thème, sur la didactique du FLM et celle du FLE, pour éclairer les questions qui se posent à propos de l'apprentissage en FLS. Il n'a pas à proprement dit inventé une nouvelle méthode, qui s'appliquerait au FLS, mais plutôt détaillé des préconisations spécifiques pour l'apprentissage de la lecture en langue seconde.

Les questions de départ sont les suivantes : « Le profil des élèves [...] est-il déterminant [...] pour l'entrée dans l'apprentissage de la lecture en français ? » ; « Les supports et contenus de lecture doivent-ils être spécifiques pour ces élèves ? » ; « Comment s'appuyer sur les formes orales d'un français langue seconde en cours d'acquisition ? » ; « Peut-on utiliser pour des élèves non-francophones les mêmes procédures métalinguistiques qui président à toute entrée dans l'apprentissage de la lecture au CP ? » ; « Quelles sont les différentes étapes requises et en quoi diffèrent-elles [...] de celles des natifs monolingues ? » ; « Comment [...] mettre en place un cadre spécifique d'apprentissage ? » (Rafoni, 2007, p. 8).

Partant du principe que les objectifs à atteindre en lecture sont les mêmes, quel que soit le profil des apprenants, à savoir la découverte du principe alphabétique déjà

⁵⁵ Rafoni est un linguiste et didacticien, professeur auprès d'enseignants à des publics spécifiques dans l'académie de Versailles, il s'est penché sur le sujet de l'entrée en littérature des élèves allophones.

mentionné⁵⁶, ainsi que l'accès à la compréhension écrite, Rafoni (2007) a tout d'abord mis en évidence les différences qui existent entre un apprenti-lecteur en LM et un élève allophone. S'agissant des EANA, ils ne bénéficient pas du travail préparatoire effectué à l'école maternelle, et ne sont pas nécessairement initiés à la culture écrite dans leur famille. Par ailleurs, ils ne discriminent pas toujours l'ensemble des sons de la langue française, et ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases lors de déchiffrage. Dès lors, il faut selon Rafoni, « changer de perspective et repenser toute la chronologie » de l'enseignement de la lecture (2007, p.232). Rafoni préconise tout d'abord de chercher à identifier le degré de familiarisation de l'élève allophone avec l'écrit dans sa langue d'origine pour pouvoir adapter l'enseignement de la lecture au profil de base de l'apprenant. Sa démarche est ensuite fondée sur quatre grandes orientations.

La première orientation est d'avoir recours à la médiation visuelle des lettres pour le travail sur la conscience phonologique, étant donné que les élèves allophones peuvent difficilement discriminer les sonorités de la langue française et repérer d'emblée les phonèmes à l'oreille, en limitant le travail de départ sur les unités sonores les plus faciles à manipuler. Cette approche est dite « graphémique », puisqu'elle part de l'étude du graphème pour aller vers le phonème (Reichstadt, Terrail et Crick (2009) cités par Goigoux, 2017). Elle est à l'opposé de la plupart des manuels d'apprentissage de la lecture qui adoptent à l'inverse une approche phonémique, en partant de l'étude du phonème pour aller vers le graphème.

La seconde orientation consiste à ne pas mettre les EANA en situation de lecture à haute voix ou production vocale dès la phase de déchiffrage, afin d'éviter les difficultés de prononciation. Il s'agira à l'inverse d'engager dans un premier temps la lecture en « réception vocale », c'est-à-dire demander de pointer et « redire » des mots lus à haute voix par l'enseignant, puis être capables d'identifier, visualiser, manipuler des syllabes et les phonèmes qui les composent. Rafoni fait remarquer que l'on ne peut lire que ce que l'on est capable de dire. Cette phase de lecture en réception est appelée « l'adressage vocal » (Rafoni, 2007, p. 243-248) et elle porte sur les unités de mots uniquement. Elle doit durer un temps limité et a vocation à aider l'apprenant à comprendre le principe du code

⁵⁶ Voir partie 4.2.1.2.

alphabétique : réaliser que la langue écrite encode la parole au moyen de correspondances entre graphèmes et phonèmes, et comprendre que les phrases sont segmentées en mots.

La préconisation suivante est d'engager l'apprentissage de la lecture en production vocale par l'intermédiaire d'une « lecture dialoguée » (Rafoni, 2007, p. 248-255). Il s'agit de faciliter le dénouement du tâtonnement phonologique ainsi que la mémorisation des mots et des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes au moyen de questions de l'enseignant et par le biais de ses interventions. Cette phase favorise l'anticipation de lecture et l'accès au plaisir cognitif de l'apprenant qui découvre des mots. Cela peut accélérer sa constitution de lexique mental, grâce à la mémorisation de mots en contexte. L'enseignant peut utiliser des synonymes ou une paraphrase pour faire comprendre le sens d'un mot difficile qui n'a pas pu être lu, mais aussi une aide *au-delà* du mot, qui consiste à passer à l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à déchiffrer, et comprendre le sens de la phrase. Enfin, l'enseignant peut lire lui-même un mot trop difficile à déchiffrer pour l'apprenant, afin de ne pas bloquer son élan, et le faire retravailler par la suite en adressage vocal.

Rafoni (2007) souligne enfin, dans une quatrième recommandation, qu'on n'apprend pas à lire une langue qu'on ne parle pas : il faudra donc partir du FLS et de la langue de l'école pour apprendre le code. En effet, les EANA ne peuvent pas entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique sur des mots et des structures qu'ils ne maîtrisent pas à l'oral et ils ne peuvent pas mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes s'ils ne comprennent pas le sens des mots qu'ils déchiffrent. Ainsi, pour le décodage, ou déchiffrage, il faut s'appuyer sur un corpus de mots soigneusement sélectionnés et adaptés, en employant le lexique et les formes syntaxiques déjà connus des apprenants. Rafoni (2007) préconise de repérer les formes linguistiques maîtrisées à travers des bilans langagiers pour les réutiliser comme objets ou supports de lecture (p. 65). Il justifie ce choix d'activer « le lien fondamental qu'entretient l'écrit avec la parole » par le fait que l'apprentissage initial de la lecture soit intrinsèquement lié à la langue parlée, la voix étant à ce stade « l'élément dominant » (p. 258).

Rafoni est rejoint sur de nombreux points par Germain. J'énumérerai également quelques préconisations formulées par Germain pour l'enseignement de la lecture aux EANA.

4.3.4.2. Quelques considérations de Germain

Dans son article « *10 priorités pour la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage de la lecture pour allophones* », Germain part du même constat initial que Rafoni, à savoir que les élèves allophones « doivent apprendre le fonctionnement et maîtriser [...] le même type de procédure que tous ceux qui découvrent l'écrit » (Germain, 2014, p. 16). Il insiste sur le fait qu'« il n'y a pas une langue française pour les Français, et une langue française pour les autres », et que, donc, tous doivent disposer des mêmes compétences pour devenir lecteurs autonomes. Il rappelle ensuite qu'on devient véritablement lecteur lorsqu'on est capable non seulement de décoder, mais aussi de comprendre en autonomie, tout type d'écrit « en toutes circonstances » (Germain, 2014, p. 16). D'un côté, Germain mentionne les élèves qui ont acquis les bases du mécanisme de décodage, voire une fluidité et une aisance en lecture orale, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. D'un autre, il relève que des élèves peuvent avoir acquis les structures de la langue écrite sans savoir décoder, ils sont alors « bons compreneurs » d'histoires qu'on leur raconte ou de textes écrits qu'on leur lit, mais ne peuvent les lire seuls. La tâche de tout enseignant en lecture est donc de donner les moyens à tous de décoder mais également de comprendre les écrits, sans rester dans l'entre-deux. On se remémore là les débats qui ont animé les choix des différentes méthodes de l'enseignement de la lecture au fil des années, pendant plus de cinquante ans en France, où certaines méthodes étaient accusées de mettre l'accent sur le déchiffrage et d'en oublier l'accès au sens (méthodes synthétiques, de « bas vers le haut »), tandis que d'autres étaient focalisées sur la construction du sens mais en oubliant l'apprentissage régulier du décodage (méthodes analytiques).

Germain (2014) fait remarquer qu'en tant qu'enseignants, il faut maîtriser les composantes de l'apprentissage prodigué, puis adapter les méthodes et différencier les activités en fonction des ressources linguistiques de chacun. En ce qui concerne les élèves allophones, il préconise tout d'abord de chercher à connaître leurs « expériences de langue » (p. 16), pour établir, comme Rafoni, le profil antérieur : savoir si l'élève a été scolarisé antérieurement ou non, s'il est déjà lecteur dans un autre système, au-delà de la prise en compte de l'allophonie de l'élève, voire de ses parents. Parmi les priorités qu'il décline pour l'enseignement de la lecture aux EANA, il préconise de valoriser la langue maternelle de l'élève et de s'appuyer sur les acquis structurels de la ou les langues premières pour l'« accompagner plus sereinement vers l'écrit de la langue de scolarisation française » (Germain, 2014, p. 16). Cela passe notamment par le fait de ne pas conseiller aux parents de parler français à la maison s'ils ne le maîtrisent pas. Germain propose aussi

d'aller de la culture vers les écrits qui la portent, auxquels la langue est totalement associée. Pour cela, il insiste sur le fait de « faire entrer le livre dans la classe », tout autant que de « trouver le moyen d'externaliser le livre « hors la classe » », et de montrer ainsi que la lecture-écriture n'a pas pour finalité l'école seulement (id.).

Germain (2014) stipule, comme Rafoni, que l'entrée dans la langue écrite et l'acquisition du code doit « passer par un choix de mots à déchiffrer extrêmement communs, dont le sens à l'oral est perçu » (p. 17). Il préconise d'accompagner vers une maîtrise suffisante de l'oral avant de faire entrer dans l'écrit du français. Il faut donc enseigner en premier lieu la langue orale et permettre aux élèves allophones d'acquérir un ensemble de mots suffisants « à la fois pour s'exprimer et les mettre en phrase, mais aussi pour permettre la découverte du code du français écrit et lui donner un sens » (Germain, 2014, p.17). Par ailleurs, pour Germain il est nécessaire de mener un apprentissage de la lecture-écriture en continu, par des activités courtes et fréquentes, spécifiques et transversales, de manière implicite (en application de ce qui a été appris) et explicite (quant à la conceptualisation du fonctionnement de la langue). Au sein de cet apprentissage, il établit que « plus que pour d'autres élèves, on fera pour les allophones des allers-retours entre pratique de l'oral et manipulation de l'écrit » (Germain, 2014, p.17). Une autre de ses recommandations est de s'assurer de la solidité des acquis avant d'aller de l'avant, en répétant et confirmant ce qui a déjà été appris, et surtout en accompagnant les élèves allophones dans leurs apprentissages. Le développement de l'autonomie des EANA passe par l'identification des mots, que Germain (2014) appelle métaphoriquement « le code de la route alphabétique » (p.17), puis l'imprégnation par la répétition et enfin la constitution du lexique mental.

La poursuite de la bienveillance et de la rigueur tout à la fois sont primordiaux. Germain rappelle qu'il convient d'encourager sans cesse les élèves dans leurs tâtonnements et de valoriser leurs réussites, tout en étant toujours vigilants et rigoureux pour « s'arrêter sur une erreur, serait-elle de moindre gravité, [...] demander une reformulation, aider à conforter l'usage correct » auprès d'élèves allophones pour qui « chaque essai [...] est une interrogation sur la justesse de l'emploi ». Il affirme que « laisser passer les fautes de prononciation comme de construction syntaxique ou sémantique, n'aide pas à terme les élèves en cours d'apprentissage » (Germain, 2014, p. 17).

Bruno Germain est un défenseur de la méthode intégrale⁵⁷, qui associe dès le départ, comme nous l'avons vu, lecture et écriture en simultanéité. Ses autres recommandations lient intimement lecture et écriture, oral et écrit... je les aborderai donc dans la partie suivante, puisqu'elles concernent le lien entre l'oral et l'écrit et la production d'écrit en langue étrangère (LE).

5. La production d'écrit et le lien oral-écrit en littérature

D'après Bianco (2015), la lecture est en interaction constante avec les autres activités langagières que sont la compréhension et l'expression orale et l'écriture. De plus, l'écrit doit être considéré comme un tout, afin que les élèves développent leurs compétences en littérature. Pour Germain (2014), l'entrée dans le monde de l'écrit reste inachevée sans l'écriture, et la lecture et l'écriture sont, en réalité, deux moments d'une même activité. Si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend aussi à mieux lire, et une pratique de classe très acculturante contribue à la réussite des élèves dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire. J'ai développé les préconisations sur l'apprentissage de la lecture, je vais également m'intéresser à l'écriture, ou plus précisément à la production écrite, en m'attachant en particulier au lien entre l'oral et l'écrit, et en commençant par rappeler l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue.

5.1. L'importance de l'oral en classe de FLE

Depuis les années 1980 avec la mise en avant de l'approche communicative, l'oral est devenu une priorité en classe de langue et donc également en classe de FLE. En effet, les didacticiens, forts du constat que des apprenants en LE se retrouvaient incapables de communiquer dans un pays où la langue qu'ils avaient apprise était parlée⁵⁸, ont orienté leurs réflexions vers une approche basée sur l'oral de communication en premier lieu. De la même manière, l'enseignement du FLE se doit de permettre la communication orale de l'apprenant en priorité. En réalité, la communication était déjà visée comme objectif prioritaire depuis les années 1960, à la suite de la « Convention culturelle européenne »⁵⁹,

⁵⁷ Voir section 4.2.2.1.

⁵⁸ D'après un cours de master 1 en didactique des langues et cultures, sur l'acquisition du langage en langue seconde, par T. Aleksandrova et C. Felce au 2eme semestre 2022-2023, à l'université Grenoble Alpes.

⁵⁹ La Convention culturelle européenne a eu lieu en 1954. Elle est consultable en ligne via le site du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006458c>

au cours de laquelle les États membres du Conseil de l'Europe s'étaient engagés à « faciliter la communication entre leurs ressortissants en encourageant l'apprentissage de la langue des uns et des autres » (Conseil de l'Europe, s. d.). Aujourd'hui ce principe est largement accrédité par les enseignants de langue en France, qui mettent en avant l'oral comme objectif d'apprentissage prioritaire. De la même manière, lorsqu'un EANA arrive dans le système scolaire, il doit pouvoir apprendre à communiquer à l'oral en français. Cependant, la production d'écrit peut également être propice au développement de compétences à l'oral, et n'est donc pas à négliger. Barbier (2021), cite De Susa, Olive et Lambert (2019), qui font remarquer qu'à travers les activités d'écriture, l'apprenant prend conscience et structure les correspondances grapho-phonologiques et développe des capacités méta-phonologiques sur ce qu'il entend. Elle propose donc de repenser le partage entre l'oral et l'écrit en classe de langue.

5.2. S'appuyer sur l'oral pour produire des écrits

5.2.1. En tant qu'apprenants de FLS

Faisant référence à Ferrand (2002) et Olive (2014), Barbier indique que « toute production langagière nécessite à minima trois processus », à l'écrit comme à l'oral : la conceptualisation (génération d'une pensée par son auteur), la formulation de cette pensée en une chaîne linguistique et son exécution (énonciation à l'oral et transcription à l'écrit), (Barbier, 2021, p. 182). Par ailleurs, Germain stipule que pour le nouvel arrivant qui découvre en même temps la langue française orale et écrite, et particulièrement pour un élève qui n'était pas lecteur auparavant, la réussite de son entrée dans l'écrit dépend uniquement de ses capacités à l'oral (Germain, 2014, p.21). Dès lors, faire produire de l'écrit à un élève allophone met en jeu simultanément ses compétences en langue orale, ou langagières, et le développement de ses capacités à l'écrit. Précisons que la langue est définie comme l'ensemble des règles, normes et codes qui organisent les unités du français, et le langage comme un vecteur de communication, soit une utilisation sociale de la langue (Bucheton, 2014, p. 15). Ainsi, s'appuyer sur l'oral pour faire produire des écrits permet la mise en œuvre de diverses compétences imbriquées, dans une visée communicative. Vigner (2015), rappelle, de même, que « le savoir écrire est indissolublement lié aux activités d'oral, de lecture et de maîtrise de la langue » (p. 121). Enfin, dans le schéma des étapes successives de l'oral à l'écrit proposé par Beaugrand et Lecocq (voir Annexe 17), on constate ce fondement de l'oral lors de la production écrite.

On entrevoit là que les chercheurs s'accordent sur le lien entre l'oral et l'écrit et sur l'importance de s'appuyer sur l'oral pour aller vers l'écrit. Nous verrons maintenant un style d'écriture spécifique, particulièrement ancré dans et orienté vers l'oral, le style journalistique.

5.2.2. *Le style journalistique radiophonique*

Le style journalistique s'appuie sur un langage oral, et accepte donc ses spécificités. Au niveau du vocabulaire, il peut être moins étendu qu'à l'écrit, dans la fréquence d'usage des mots (Bidaud et Megherbi, 2005). Quant à la formulation, c'est un langage qui accepte des énoncés parfois inachevés, des répétitions, des reprises pronominales (ex : « ma mère, elle... »), l'omission du « ne » dans la négation...etc. Au niveau de la syntaxe, le langage est construit essentiellement autour du verbe. Enfin, à l'oral l'intonation joue un rôle important. D'après Bidaud et Megherbi (2005), les indices prosodiques peuvent être considérés comme « une sorte de canal de communication parallèle au message verbal » (p. 21).

Le style journalistique utilisé à la radio, doit respecter des règles de lisibilité pour les auditeurs, comme toute écriture de média électronique, et donc privilégier un vocabulaire usuel et simple (Payette, 2007). Payette fait remarquer que c'est un style éloigné de la littérature, pour lequel on n'utilise pas à priori de figures de rhétorique, mais plutôt un style personnel, sobre et direct, allant droit à l'essentiel. Pour elle, « l'habileté dans l'écriture radiophonique se mesure aux capacités de dire clairement les choses, avec une économie de mots, tout en développant un style concret, mais évocateur, précis et imagé » (Payette, 2007, p. 37). Au niveau des temps de la conjugaison, il est préférable d'utiliser le présent de l'indicatif, voire le futur « s'il s'impose » (id.). Quant à la forme, il convient mieux de s'exprimer à la forme active qu'à la forme passive. Il est par ailleurs conseillé de ne pas recourir aux subordonnées mais plutôt de se limiter à une idée par phrase, et de ne pas faire d'inversions grammaticales qui rendent la compréhension plus difficile. Payette (2007) énonce « l'écriture des médias électroniques se contente fort bien d'un sujet, d'un verbe et d'un complément » (p. 37). Elle explique que si l'auditeur manque le début de la phrase ou n'est pas assez attentif, il perdra tout le sens du texte s'il est écrit de manière trop compliquée. En effet, dans le cadre du style journalistique radiophonique il est essentiel de toujours garder à l'esprit la réception du message par l'auditeur, tant au niveau de la formulation que de l'énonciation. Payette préconise de lire son texte à haute voix pour vérifier si ce qui est écrit est compréhensible à l'oral. Elle

indique aussi : « C'est la meilleure façon de surveiller la consonance des mots écrits, leur sonorité. Nous écrivons pour l'oreille. Pas pour l'œil. » (Payette, 2007, p. 37). Enfin, en ce qui concerne la structure du texte, le style radiophonique diffère du style journalistique d'un article de presse écrite. Il est bâti selon la technique de « l'unité dramatique » (id., p. 46), en respectant des étapes successives : l'amorce, la cause et les effets. L'amorce doit susciter l'intérêt de l'auditeur et lui donner l'envie d'écouter. Le texte, ensuite, doit s'enchaîner avec des phrases qui se suivent « comme si elles coulaient de source » (id., p. 50). L'écriture et la mise en page doivent être pensées pour être lues facilement par le locuteur : tout doit être mis en œuvre pour que le lecteur n'hésite pas à l'antenne. Selon Payette, la plupart des radios suivent des règles précises de mises en page pour qu'une ligne soit lue en 3 ou 4 secondes.

Ayant posé le cadre qui consiste à prendre en compte le lien indissociable entre l'oral et l'écrit, et ayant présenté le style journalistique radiophonique, je décrirai maintenant brièvement les différentes étapes de la production écrite.

5.3. Les différentes étapes en production écrite

Tout d'abord, le rédacteur doit planifier son écrit, avant de le mettre en texte puis de le réviser. La conceptualisation du message, la formulation des idées et l'exécution de celles-ci à l'écrit sont des invariants quels que soit la langue utilisée, selon les recherches récentes en sciences cognitives (Barbier, 2021, p. 182). Barbier rappelle que la conceptualisation du message est nécessairement volontaire, basée sur une intention de communication, et s'appuie sur les connaissances de l'auteur. À ce moment-là, les univers sémantiques convoqués s'actualisent dans les réseaux lexicaux disponibles mentalement. La formulation et l'exécution du message, ensuite, passe par plusieurs étapes d'écriture et de réécriture, mises à distance nécessairement dans le temps⁶⁰. Lors de la régulation des activités d'écriture, les fonctions exécutives, que sont la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité jouent un rôle important. Selon Hayes (2012) (cité par Barbier, 2021, p. 184), plusieurs mécanismes sont impliqués dans le contrôle du message, pour devenir un rédacteur expert, à savoir l'évaluation et la lecture-compréhension de ce qui a réellement été écrit (et non pas de ce que le rédacteur pense avoir écrit). Lors de l'évaluation des

⁶⁰ Les travaux de Daneman et Stainton (1993) ont mis en évidence que cette relecture est d'autant plus efficace qu'elle est éloignée dans le temps de la production, pour palier au biais rencontré dans un délai court ou le scripteur perçoit moins bien ses erreurs car il a en tête ce qu'il voulait écrire (cités par Barbier, 2021, p. 185).

processus de production, le rédacteur peut adapter la conception de ses idées, modifier leur formulation, corriger sa transcription. Par ailleurs, il doit activer une lecture-compréhension pour contrôler sa production. On voit bien ici, une fois de plus, que la lecture et l'écriture sont liées et dépendantes l'une de l'autre. D'autre part, Vigner (2015) rappelle que le brouillon peut revêtir plusieurs formes et plusieurs fonctions, offrant la possibilité de tâtonner en constituant la matière du texte et en le mettant en forme. L'outil informatique peut également « favoriser ce travail de mise en forme progressive, en gardant en mémoire différentes étapes de rédaction, le professeur pouvant intervenir lui-même sur le texte » (p. 121). J'ai abordé des considérations d'ordre général sur la production d'écrit, j'énoncerai désormais les caractéristiques spécifiques de la production en LE.

5.4. La particularité de la production d'écrit en Langue Étrangère (LE)

Les rédacteurs en LE, même à un niveau avancé, subissent une importante charge cognitive, qui influence l'ensemble des processus en production écrite (conceptualisation, formulation, transcription d'un message) et les stratégies engagées (Barbier, 2021). Lors de la conceptualisation, tout d'abord, l'attention de l'auteur est vite saturée en LE par la recherche lexicale et syntaxique, elle est « coûteuse en ressources cognitives », comme le fait remarquer Mc Cutchen, (2011), (cité par Barbier, 2021, p. 186). La formulation, de plus, est tributaire à l'écrit du temps d'exécution, et à l'activation de formes orthographiques via des « traitements sub-lexicaux pas encore automatisés » (Ferrand 2002, Olive, 2014, cités par Barbier 2021 p. 183). Quant à la transcription, elle repose sur la capacité du rédacteur à sélectionner et articuler les unités lexicales dans des structures morphosyntaxiques pour produire des phrases correctes et compréhensibles. Lors de cette phase de production, comme nous l'avons vu au point précédent, les liens entre lecture et écriture sont importants. La lecture permet au rédacteur de vérifier la correction et la lisibilité de son texte, ainsi que la structuration de ses idées au niveau sémantique. Pour un élève « qui ne sait pas encore écrire », la dictée à l'adulte va l'aider à consacrer son attention à l'écrit et ne pas être freiné par des compétences graphiques ou orthographiques. L'enseignant est alors le « scribe », qui « intervient pour refuser certaines formulations qui ne correspondent pas à la logique de l'écrit » (Vigner, 2015, p. 117).

Concernant les fonctions exécutives, elles peuvent expliquer certaines difficultés des apprenants en LE (Keeley, 2019, cité par Barbier, 2021), mais peu de chercheurs se sont penchés sur la question de leur impact en LE. On sait cependant que la mémoire de

travail a des capacités limitées, et que le contrôle inhibiteur doit permettre de gérer les interférences avec des notions non pertinentes, qui peuvent être nombreuses en LE, tandis que la flexibilité cognitive doit permettre au rédacteur de pouvoir changer ses représentations pour réguler sa production, ce qui n'est pas nécessairement le cas en début de l'apprentissage d'une langue nouvelle.

5.5. La prise en compte de l'interculturel

La production en LE, par ailleurs, s'apparente à une activité bilingue « dans la mesure où les deux langues sont sollicitées dans le traitement des données » (Vigner, 2015, p. 107). Or, toute langue est liée à une culture, en témoignent les nombreux travaux du linguiste Benveniste. Ce dernier énonce « nous pensons un univers que notre langue a déjà modelé » (Benveniste, 1975, p. 6). C'est en effet par l'accès au langage que l'on a construit notre propre compréhension du monde. C'est également par la langue que sont véhiculés les schèmes culturels de la société. Porcher (1995) rappelle que « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (p. 53). Aucune langue ne peut donc être traduite complètement par une autre, car elle ne peut rendre compte de tous les éléments culturels de la même manière. Selon Akkari (2009), le concept de culture, qui est une « création anthropologique du 20ème siècle » (p. 13), et qui occupe aujourd'hui une place importante dans les sciences humaines et sociales, a permis de passer de l'ethnocentrisme à la notion de relativisme culturel. L'approche interculturelle des apprentissages, ou les approches plurielles, qui ont émergé dans la seconde moitié du 20ème siècle, vise à promouvoir la tolérance à l'altérité et l'acquisition d'une compétence interculturelle, de compréhension de l'autre et d'ouverture (Blanchet, 2004). Dans la production écrite en LE, cet apport interculturel peut être mis en avant et valorisé. Calin (1998) souligne qu'à travers l'entrée dans la langue écrite on peut amener l'apprenant migrant à effectuer un travail d'individualisation de ses propres racines et de ses propres appartenances, en aidant à en faire une histoire. Il rappelle que mener ce travail par écrit fait bénéficier des avantages de la distanciation et de la permanence propres à l'expression écrite, avant de montrer que dans ce cas-là, l'écrit devient autre chose que du « papier », quelque chose de très personnel. « Je sais écrire ce que je suis, d'où je viens, ce que je veux

devenir. »⁶¹ Blanchet (2004), par ailleurs, préconise de s'appuyer sur la « culture active » et les « pratiques fondamentales culturelles du quotidien », en prenant l'apprenant « pour qui il est » (p. 31). Cela dans le but de doter les apprenants d'outils métacommunicatifs qui leur permettent d'intégrer les aspects interculturels et de réguler leurs échanges.

J'ai décliné les différentes facettes de l'entrée en littératie par l'apprentissage de la lecture (écrit en réception) et de l'écriture (écrit en production), et mentionné l'importance du lien entre l'oral et l'écrit ainsi que la prise en considération de l'aspect culturel lié à la langue et à l'histoire personnelle de l'apprenant. Je vais désormais m'intéresser à la pédagogie de projet, qui permet de mettre en œuvre tout apprentissage, en étant centré sur l'activité de l'apprenant dans des situations authentiques.

6. La pédagogie de projet

6.1. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est une méthode d'enseignement conceptualisée par le philosophe et pédagogue américain John Dewey dès la fin du XIXe siècle, et qui se base sur une action organisée dans un but précis. Dewey, qui considérait le penser et le faire comme indissociables, a en effet démontré qu'un enseignement théorique ne donne que peu de résultats face à un enseignement pratique, il a donc développé le concept de « learning by doing », c'est-à-dire « apprendre en faisant ». Dans le domaine de l'éducation, la pédagogie de projet a été mise en œuvre dès le début du 20ème siècle par les tenants à l'époque de « l'Éducation nouvelle », dont faisaient partie Célestin Freinet, ou encore Maria Montessori, qui ont voulu favoriser la construction des apprentissages des élèves par eux-mêmes, en leur conférant une liberté importante qui leur permette de réaliser leurs propres expériences. Freinet avait mis en place notamment la classe coopérative où les élèves étaient invités à réguler leurs apprentissages par eux-mêmes, et Montessori, quant à elle, femme médecin travaillant auprès d'enfants handicapés, misait sur le jeu et sur l'apport haptomique (Bara, Gentaz et Colé, 2004), pour faire entrer dans les apprentissages au rythme de chacun. Ces démarches, loin d'être désuètes, ont

⁶¹ D'après la transcription d'une intervention enregistrée de Daniel Câlin auprès d'une association d'aide aux migrants en 1998. « Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit pour des personnes en situation précaires. », disponible en ligne <http://dcalin.fr/textes/precaire.html> (consulté le 25/07/2023).

aujourd'hui le vent en poupe dans de nombreuses écoles alternatives, et peuvent également être mises en place au sein de l'institution officielle.

6.2. La mise en œuvre d'une pédagogie de projet en classe

La pédagogie de projet consiste à engager les apprenants dans des projets réels et qui ont du sens pour eux ; il s'agit d'une pédagogie dite « active » ou l'apprenant, considéré dans sa dimension sociale, est au cœur de ses propres apprentissages. Cette pédagogie répond au concept socio-constructiviste élaboré depuis le début du 20^{ème} siècle par Vygotski. Le projet choisi engage les apprenants à résoudre un problème concret ou relever un défi authentique, et leur permet de développer leurs compétences. Selon le modèle socio-constructiviste, pour qu'un apprenant progresse il doit se trouver dans ce que Vygotski a appelé la « Zone Proximale de Développement » (ZPD). Il s'agira de trouver un équilibre entre les compétences déjà acquises, ou les activités que l'apprenant peut réaliser seul, et les compétences à acquérir, qui doivent générer une réflexion et peuvent être développées avec l'étayage de l'enseignant ou des autres apprenants (voir Annexe 18). La pédagogie de projet est propice à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans la mesure où chacun peut être amené à participer au projet à hauteur de ses capacités. Chaque apprenant, au sein du projet, pourra être amené vers son « degré d'excellence personnelle », pour reprendre la formulation de Torres (2016, p. 161). Torres (2016) cite Perrenoud pour qui la différenciation pédagogique doit permettre d'amener chacun à son plus haut niveau de compétences, par la mise en œuvre de dispositifs didactiques et par des modalités d'organisation du travail qui placent chaque apprenant dans une situation optimale, en utilisant toutes les ressources disponibles.

6.3. Ses avantages

L'un des principaux avantages de la pédagogie de projet est de créer de la motivation pour les apprenants, par le fait de leur permettre de participer à un projet réel. En effet, la pédagogie de projet sort les apprenants du cadre souvent très fermé de la classe et leur permet d'établir des liens entre leurs apprentissages et la vie réelle, et donc d'y mettre du sens. Elle les responsabilise et les rend plus autonomes. Pour réaliser le projet défini, les apprenants sont amenés à collaborer et travailler en groupe, ils développent ainsi des capacités de travail en équipe, tout autant que leur pensée critique, en apprenant à examiner des problèmes, poser des questions et soulever des solutions possibles, qualités essentielles pour leur vie future. Les apprenants sont également amenés à développer leur

créativité, dans le cadre de l'ingénierie du projet, en apportant leur touche personnelle. Cette pédagogie active développe aussi la confiance en soi des apprenants, en lien avec la satisfaction que peut donner un projet réalisé. Or, la confiance en soi est une condition souvent indispensable à l'acquisition des compétences visées par un apprentissage. Au niveau de son évaluation, il s'agit d'une évaluation authentique et non pas fabriquée de manière arbitraire, à savoir de valider un projet qui a abouti ou fonctionné. Sa mise en œuvre permet de valider des compétences acquises au cours de l'élaboration du projet, de manière positive, en relevant uniquement les acquis et défis réalisés. Cela rejoint une évaluation formatrice dans le cadre d'un suivi individualisé des progrès de chacun.

Au vu de toutes les caractéristiques déclinées, il me semble que travailler par pédagogie de projet permet d'établir un bon climat scolaire, objectif pointé dans l'Éducation nationale depuis déjà une dizaine d'années, par suite de la loi d'orientation de 2013 pour la refondation de l'école, et considéré comme une priorité. On peut lire à cet effet sur le site de l'Éducation nationale que la recherche scientifique prouve qu'« un climat scolaire serein influence la réussite des élèves » (Éducation nationale, s. d.).

6.4. Lien avec la perspective actionnelle de l'enseignement du FLE

Aujourd'hui en classe de FLE, et ce depuis le début des années 2000, époque où le CECRL a été publié et adopté par de nombreux pays, dont la quasi-totalité des pays d'Europe, les enseignants s'appuient régulièrement sur des projets à réaliser par les apprenants pour les faire entrer dans les apprentissages en les motivant et leur permettre d'acquérir les compétences qui leur sont nécessaires au sein de leur cursus d'une manière active. On appelle cela la « perspective actionnelle de l'enseignement ». Les apprenants sont amenés à réaliser plusieurs tâches intermédiaires tout au long du chapitre étudié, et doivent réaliser une « tâche finale », généralement en travail de groupe, pour finaliser leurs apprentissages dans le domaine abordé.

La véritable pédagogie de projet est, me semble-t-il, plus exigeante que la perspective actionnelle, dans la mesure où il s'agit de mettre en œuvre des projets relevant de la vie réelle, et non pas de simuler ou jouer des situations comme cela est souvent le cas lors des différentes tâches demandées dans une perspective actionnelle. Quoi qu'il en soit, l'idée de départ est la même, à savoir adopter une pédagogie active qui met l'apprenant au centre tout en le motivant, et considérer l'apprenant comme un acteur social avant tout.

Partie III – Recueil et analyse de données : étude de l’impact d’un projet-radio sur les compétences en littératie d’élèves MNA-NSA scolarisés en fin de collège

Dans cette troisième partie, je décrirai tout d’abord le déroulement du projet observé dans un premier chapitre, puis, dans un deuxième chapitre je présenterai mon recueil de données et la méthodologie adoptée. Ensuite, je procéderai à l’analyse des données en deux parties distinctes. Tout d’abord, je m’intéresserai aux compétences en littératie mises en œuvre lors du projet et à la recherche de traces de progrès éventuels des élèves MNA-NSA. Je procéderai à une analyse de l’oral vers l’écrit. Ensuite, au chapitre quatre, j’analyserai les résultats liés à la pédagogie de projet, et son impact sur la motivation des élèves. Enfin je procéderai dans un cinquième chapitre à un retour sur mes hypothèses de départ puis à un retour d’expérience personnelle dans un dernier chapitre.

7. Description du déroulement du projet

Pour présenter le déroulement du deuxième projet-radio de l’année au tremplin-FLS, celui que j’ai pu observer dans son intégralité (voir Annexe 19), j’expliquerai sa mise en route, puis je décrirai le déroulement des séances de production écrite, suivies de celles d’entraînement de lecture à l’oral avant l’aboutissement final avec l’enregistrement de l’émission au studio de radio partenaire.

7.1. La mise en route du projet

7.1.1. Le projet en arts, lien entre les différents projets-radio de l’année au tremplin-FLS

Le projet-radio était mené en lien et en parallèle avec un autre projet mêlant arts plastiques et photographie, avec l’intervention de la professeure d’arts plastiques du collège et d’un photographe professionnel Nîmois. En vue de préparer une exposition (voir Annexe 35), les élèves du tremplin-FLS ont réalisé des fonds peints de deux mètres de haut, devant lesquels ils ont été photographiés de plein pied. Sur les photos, ceux qui avaient participé au premier projet-radio de l’année tenaient parfois des accessoires (un ballon, un pommeau de douche...) qui rappelaient leurs productions orales de la première émission. Lors de

l'exposition, l'enregistrement de l'émission 1 était rediffusée dans la galerie d'art du photographe. Le projet-photo n'est pas l'objet de mon étude, mais je l'évoque car, étant unique dans l'année, il permet de faire le lien entre les différents projets-radio au gré des arrivées d'élèves au tremplin-FLS. De plus, cela permet aux élèves de mieux connaître la professeure d'arts plastiques qui participe également à l'émission radio.

7.1.2. Les élèves participant au projet-radio

Les élèves qui ont participé au 2ème projet-radio sont ceux qui sont arrivés au tremplin-FLS à partir du mois de janvier, et qui n'avaient pas assisté à l'enregistrement de la première émission⁶². Les autres étaient dans leur classe d'inclusion à ce moment-là, ou avaient déjà quitté le dispositif. Trois élèves, cependant, ont participé aux deux projets-radio de l'année. Il s'agissait d'élèves qui n'étaient pas encore autonomes dans leurs compétences en lecture et écriture. Huit élèves du tremplin-FLS au total ont participé à la deuxième émission-radio.

La préparation du projet-radio s'appuie sur des séances de production orales et écrites menées en amont de l'émission, et inclut à chaque fois des élèves de CM2 d'une école du réseau⁶³. Pour cette deuxième émission de l'année, cinq élèves de CM2 de l'école Jean Moulin à Nîmes participaient. Tous étaient allophones, et trois étaient d'anciens EANA ayant eu une prise en charge en UPE2A par le passé. Ces élèves devaient être disponibles en même temps que ceux du tremplin-FLS. Initialement, il était prévu que le projet démarre à partir du mois de février. Cependant, des contraintes d'emploi du temps et de nombreux aléas (enseignant partenaire absent, changements de planning avec des intervenants au collège, mouvements sociaux à répétition sur les jours prévus...) ont beaucoup retardé le démarrage. Le projet a été présenté aux élèves du tremplin-FLS en lien avec les CM2 au mois de mars, mais n'a pu finalement démarrer que fin mai.

La séance introductive était dédiée à la rencontre entre les élèves de CM2 et les MNA, qui ont pu faire connaissance au travers de jeux à l'oral pour mémoriser les prénoms de chacun. C'est également lors de cette séance que le projet-radio leur a été présenté. Ils ont pu écouter l'émission précédente et l'enseignant leur a expliqué la mise en œuvre du projet en amont, à savoir les différentes rencontres qui allaient avoir lieu pour écrire des textes, en vue de préparer l'émission. Nous allons voir plus précisément les objectifs et le déroulement des séances de production.

⁶² L'enregistrement de l'émission du 1^{er} projet-radio de l'année a eu lieu le 12/01/2023.

⁶³ Voir partie I section 3.3.2 « Le projet-radio au tremplin-FLS de Nîmes ».

7.2. Description des séances de production écrite

Les séances de production écrite ont eu lieu pendant trois semaines consécutives (voir Annexe 19-B). Trois demi-journées complètes d'enseignement⁶⁴ y ont donc été consacrées, au cours desquelles chaque élève a pu réaliser trois productions. Chaque séance se déroulait selon la même trame : l'enseignant présentait un court texte qu'il avait produit à partir d'une photo ou d'un souvenir, puis les élèves étaient invités à produire individuellement un texte selon le même schéma. Après une première correction individuelle et validation avec l'enseignant, ils recopiaient leur texte à l'ordinateur.

7.2.1. Première séance : une photo et après...

Lors de la première séance de production, l'enseignant a proposé une planche de photos en couleurs aux élèves (voir Annexe 20 – partie 1), et a fait lire un court texte qui commençait par décrire l'une des photos représentées, puis imaginait une suite (voir Annexe 21 – texte 1). Les élèves avaient chacun le texte produit sous les yeux, et un élève volontaire (de CM2) l'a lu à haute voix. Avant chaque séance, Bo***, qui n'était pas encore lecteur, avait eu le texte en amont, le matin, pour le travailler avec l'enseignant : repérer des graphèmes, découper des mots en syllabes, s'entraîner à lire les sons...(voir Annexe 22). Il travaillait donc les compétences de base en lecture que nous avons abordées : la conscience phonologique, la conscience phonémique et le principe alphabétique (partie II, section 4.2.1).

Pour le texte n°1, les élèves devaient tout d'abord reconnaître la photo décrite, puis comprendre que ce qui avait été écrit dans la deuxième partie du texte n'était pas visible sur la photo mais allait se produire ensuite. Après un temps de questionnement à l'oral, pour vérifier la compréhension du texte ou expliciter ce qui n'avait pas été compris, les élèves étaient invités à choisir à leur tour une photo de la planche et à produire un énoncé à l'oral selon la même trame. « Sur la photo on voit... » et « Après la photo... ». La consigne donnée était la suivante : « Faites deux ou trois phrases pour décrire ce que vous voyez sur la photo, puis inventez une suite, ce qui se passe après la photo. » Lorsque tous les élèves avaient pu s'exprimer et que plusieurs idées avaient été développées à l'oral, ils étaient invités à produire leur texte individuel. Les élèves autonomes pouvaient le faire seuls ou en s'entraïdant (voir Annexe 24 partie 2), tandis que trois ou quatre élèves qui avaient besoin de l'étayage de l'enseignant étaient regroupés à une table, (voir Annexe 24

⁶⁴ Les séances avaient lieu le jeudi après-midi, de 13h30 à 16h30.

partie 1). Ces derniers produisaient tour à tour un énoncé à l'oral et l'enseignant écrivait avec eux ou pour eux, avec l'aide de tous. Ceux qui écrivaient en autonomie travaillaient parfois seuls et parfois en groupe, librement, selon leurs besoins. Certains essayaient d'écrire seuls puis demandaient de l'aide à un autre élève. Certains s'asseyaient côte à côte pour s'aider au fur et à mesure. Ils utilisaient également des outils disponibles dans leur cahier (alphabet, mots déjà appris lors des dictées associées quotidiennes...).

Lorsque l'élève pensait avoir terminé sa production, il allait voir l'enseignant qui corrigeait avec lui ou qui l'engageait à la poursuivre pour l'enrichir, en le questionnant pour obtenir plus de détails. Au bout d'une heure, le groupe changeait de salle pour que chacun puisse recopier sa production à l'ordinateur. La séance de l'après-midi se terminait donc en salle informatique ou au CDI⁶⁵, ou chacun pouvait recopier son texte à l'ordinateur sur un logiciel de traitement de texte (voir Annexe 25).

7.2.2. Deuxième séance : le souvenir d'une photo

La deuxième séance de production écrite a commencé par une relecture devant le groupe des productions de la semaine précédente. Toutes les productions des MNA avaient déjà été retravaillées collectivement au tremplin-FLS en amont⁶⁶, avant d'être relues avec les CM2 l'après-midi. Les productions des CM2 étaient quant à elles retravaillées au besoin en collectif, via un affichage vidéoprojeté au tableau (Voir Annexe 27 partie 2). Chacun lisait sa propre production devant le groupe et apportait si besoin des éléments d'explication à l'oral.

S'en est suivie la mise en route de la deuxième production. L'exemple proposé par l'enseignant démarrait comme pour la première production par « Sur la photo on voit... », mais cette fois-ci il s'agissait du souvenir d'une photo, et la photo n'a pas été présentée physiquement aux élèves. La deuxième partie du texte commençait par « Cette photo est importante pour moi car... » (voir Annexe 21). Comme lors de la séance 1, le texte était lu à haute voix par un ou plusieurs élèves, puis discuté pour en affiner la compréhension (voir Annexe 39). Ensuite, les élèves étaient invités à imaginer un souvenir lié à une photo ou un souvenir figé comme une photo dans leur esprit et à le partager oralement. Plusieurs exemples étaient donnés, chaque élève ayant l'opportunité de s'exprimer. L'enseignant étayait les productions orales en questionnant les élèves si besoin

⁶⁵ CDI = Centre de Documentation et d'Information, il s'agit d'une bibliothèque présente dans les collèges où les élèves peuvent lire, travailler et s'informer.

⁶⁶ voir Annexes 26 et 27 partie 1, et analyse en section 3.2

pour comprendre le contexte. Enfin, chacun était invité à produire individuellement à l'écrit le souvenir de la photo qu'il avait partagée, ou un autre souvenir.

Le déroulé de la production était identique à chaque séance, avec la prise en charge d'un petit groupe non autonome à l'écrit par l'enseignant, et la production individuelle avec possibilité d'entraide pour les autres. J'étais également par ma présence une personne ressource pour aider aux productions individuelles, selon les besoins et les sollicitations des élèves. La plupart me demandaient un apport lexical, ou comment écrire certains mots ou encore avaient besoin d'aide pour la formulation et la syntaxe.

7.2.3. Troisième séance : une photo imaginaire de son meilleur souvenir

Pour démarrer la troisième séance de production écrite, l'enseignant avait affiché au tableau une photo d'une grange où l'on voyait sécher des feuilles de tabac (voir Annexe 23). Il avait ensuite lu le texte du jour, où il racontait un souvenir d'enfance qui s'inscrivait dans un décor similaire. Il expliquait le texte au fur et à mesure et donnait des détails de ce souvenir. Par exemple :

« C'est un super souvenir, j'étais avec mon frère, on faisait du vélo dans cette grange avec ces feuilles de tabac suspendues, et, je sais pas... on avait l'impression de voler. C'était la liberté absolue ! En fait ça, quand je pense à ça, quand je vais pas bien parfois ou quand j'ai envie d'avoir un bon souvenir, quand j'essaie de dormir... je pense à ça c'est vraiment un super souvenir – c'est mon meilleur souvenir. »

Il précise « Je n'ai pas de photo en fait, c'est mon meilleur souvenir » ; avant d'expliquer aux élèves qu'ils vont devoir décrire une photo cette fois « imaginaire » d'un de leurs meilleurs souvenirs. Les élèves étaient pour cette séance invités à écrire de la manière suivante : « Sur la photo on ME voit... ». Chacun a raconté un souvenir heureux et cela était aussi l'occasion d'échanger, de s'ouvrir et de faire partager sa propre culture.

7.2.4. Quatrième séance : élaboration de la trame

La séance 4, qui était prévue pour la mise en place de la trame de l'émission, n'a pas pu avoir lieu, par manque de temps, en raison du démarrage trop tardif du projet. L'enseignant a donc pour cette fois produit la trame lui-même, alors qu'habituellement lors des autres projets d'émission, il le fait avec les élèves. Il était prévu initialement que les élèves élaborent le fil conducteur de l'émission à partir d'un thème donné et après avoir choisi deux de leurs productions individuelles à inclure.

7.3. *Vers la production orale finale*

À la suite des trois demi-journées consacrées à la production écrite, deux autres ont été réservées pour la lecture individuelle des productions intégrées dans la trame et l'entraînement à l'oral. Une matinée supplémentaire a servi de « répétition générale », entre lecture et préparation au déroulement de l'enregistrement de l'émission en lui-même. Enfin, l'enregistrement de l'émission a eu lieu au studio de radio situé au centre-ville de Nîmes.

Lors de la séance 5, les élèves ont commencé à lire collectivement la trame de l'émission (Annexe 32). Chacun a pu lire la partie qui lui était assignée, en fonction de ses propres productions. Une élève de CM2, à l'aise en lecture et à l'oral, avait le rôle de narratrice, en plus de la lecture de ses productions. Après cette lecture collective, les élèves se sont déplacés en salle informatique, cette fois pour effectuer des recherches de bruitages dans une sonothèque en ligne. Chacun devait en effet choisir un ou plusieurs bruitages en rapport avec son texte et qui seraient inclus au montage de l'émission par les techniciens de la radio. Les bruitages choisis ont été enregistrés.

La sixième séance a été consacrée entièrement à de la lecture et de l'entraînement à l'oral. L'enseignant disposait d'un enregistreur MP3 et passait d'un élève à l'autre, lors d'une lecture collective de la trame de l'émission, pour enregistrer chaque tour de parole. Avant l'enregistrement certains élèves avaient besoin de s'entraîner à lire à haute voix, et des corrections étaient apportées individuellement pour la prononciation des mots ou le rythme des phrases lues (voir Annexe 29). Immédiatement à la suite, l'enseignant a fait écouter ce premier enregistrement au groupe, en s'arrêtant si nécessaire pour apporter à nouveau des corrections de prononciation. Cette première écoute a fait prendre conscience à certains élèves de leurs besoins d'amélioration en lecture ou pour l'oralisation (clarté de la prononciation, voix audible, prosodie...). Un deuxième enregistrement collectif a été réalisé. Cette deuxième lecture était plus fluide et des éléments de correction apportés à l'oral avaient déjà été pris en compte, sauf pour certains élèves qui buttaient toujours sur les mêmes mots. Kan***⁶⁷, qui avait du mal à prononcer ses phrases, a demandé à l'enseignant s'il pouvait changer sa production. La production n'a pas été modifiée, et une aide a été apportée à Kan***, pour qu'il parvienne à lire et à prononcer correctement son texte. Après le deuxième enregistrement, les élèves ont pu à nouveau entendre leurs

⁶⁷ Kan*** était un élève qui n'avait quasiment eu aucun contact avec la langue française à son arrivée au tremplin-FLS, et qui n'avait jamais été scolarisé auparavant (voir Annexe 36).

productions orales, et ont été invités à s'entraîner à lire leur partie chaque jour jusqu'à la date de l'émission qui aurait lieu la semaine suivante.

Le dernier jour du projet, les élèves se sont rassemblés au collège le matin, pour une dernière écoute et un nouvel entraînement de lecture, et pour des précisions concernant le déroulement de l'enregistrement qui allait avoir lieu l'après-midi. Au studio de radio, l'enregistrement s'est déroulé en plusieurs parties. Les élèves étaient présents dans le studio d'enregistrement au moment où ils devaient parler (voir Annexe 30), mais certains élèves étaient dans une salle adjacente, car tous ne pouvaient pas s'asseoir en même temps. On les appelait donc au fur et à mesure de leur passage, et ils devaient se tenir prêts à dire leur texte au bon moment. S'ils faisaient des erreurs de lecture ou de prononciation, ils avaient la possibilité de redire leur énoncé.

8. Le recueil de mes données

Lors de mes observations au tremplin-FLS, j'ai pu recueillir plusieurs types de données. Je présenterai dans ce chapitre les aspects méthodologiques de mon recueil de données, puis les données recueillies et les enjeux poursuivis dans le cadre de mon étude.

8.1. Aspects méthodologiques

Mon travail de recueil de données a été envisagé comme une méthode d'observation et d'enquête, dans la mesure où je me suis intéressée à un projet mené par l'enseignant qui m'a accueillie et que je n'ai pas conçu moi-même. J'ai adopté une posture « d'observation-participante » (Blanchet, 2011), en milieu dit « écologique ». J'ai obtenu en effet mon recueil de données tout en participant à l'élaboration de différentes tâches intermédiaires par les élèves. Les données recueillies ont été majoritairement « suscitées » (Van der Maren, 2003), en ce sens qu'elles ont été obtenues dans une situation d'interaction entre chercheur et participants.

Au départ, lors de mes premières visites au tremplin, les élèves MNA-NSA étaient un peu sur la réserve et semblaient se demander qui j'étais vraiment et pourquoi j'étais là. Ils ont tout de suite été chaleureux et respectueux à mon encontre, mais je sentais une pudeur dans leurs apprentissages face à mon regard étranger. Au fur et à mesure de la durée de mon stage cette retenue s'est dissipée, et ils étaient tout à fait à l'aise avec moi et me demandaient volontiers de l'aide. Cependant, j'ai été attentive à ce qu'ils puissent agir de manière naturelle en ma présence et ne sentent pas de jugement lorsqu'ils devaient corriger leurs erreurs d'écriture ou de lecture. Pour cette raison j'ai pris le parti de me

contenter des traces que je pouvais récupérer via l'enseignant, en dehors de mes prises de notes ou enregistrements, sans solliciter directement les élèves pour avoir accès à leurs productions.

Je présenterai avec plus de détails les différents types de données recueillies dans la section suivante, dans une perspective de triangulation des données et des sources (Denzin, 1978). Je distinguerai les données recueillies selon une méthodologie de recueil indirecte (entretiens avec les différents acteurs), de celles recueillies de manière directe lors de mes observations. Leur analyse, ensuite, sera essentiellement d'ordre qualitatif, étant donné que le groupe observé était restreint (huit élèves) et que j'ai recueilli davantage d'observations par prise de notes que de traces quantifiables de manière significative.

8.2. Les données recueillies

Je commencerai par présenter les données recueillies lors d'entretiens, puis celles recueillies directement lors de mes observations au tremplin-FLS.

Voici, dans le tableau ci-dessous, un aperçu des différents entretiens que j'ai pu mener, selon une triangulation des sources, et les objectifs poursuivis :

Entretiens / types de données	À quel moment	Fréquence / nombre	Objectifs / Informations recherchées
Avec les référents du CASNAV Prise de notes	En amont du stage	2 entretiens semi-directifs à l'aide d'un questionnaire	Appréhender les objectifs de l'existence du tremplin-FLS, et sa mise en place à l'origine
	Pendant le stage		Comprendre comment sont orientés et suivis les élèves MNA (ceux qui intègrent le tremplin-FLS, ceux qui en sortent, ceux qui n'y sont pas orientés)
Avec l'enseignant du tremplin-FLS	En amont du stage	2 entretiens semi-directifs à l'aide d'un questionnaire	Connaître le fonctionnement du tremplin-FLS / Connaître les objectifs d'enseignement et les choix pédagogiques de l'enseignant Mieux comprendre le déroulé du

Prise de notes	Pendant le stage	+ Nombreux entretiens informels lors d'échanges et de conversations	projet-radio Connaître les niveaux de compétences des élèves (à l'arrivée et au moment du projet), leur scolarisation antérieure, leurs langues premières
Avec les élèves du tremplin-FLS Prises de notes Enregistrements vocaux	Pendant le stage	Entretiens informels lors de conversations 1 questionnaire semi-directif	Mieux comprendre leurs besoins et leur ressenti face à la production d'écrit Appréhender certains aspects culturels abordés dans leurs productions Vérifier leur compréhension du projet-radio dans son ensemble Questionner sur la motivation liée au projet-radio

Tableau n°1 : Entretiens menés dans le cadre de mon étude et objectifs recherchés

Ces nombreux entretiens m'ont permis, dans un premier temps en amont, d'appréhender le contexte de mon sujet d'étude, et dans un second temps d'affiner mon regard et mes analyses au cours de mon stage.

Voici également les données recueillies par observations directes au cours du projet suivi. Je les présente ci-dessous en commençant par celles qui concernent la motivation liée au projet, puis en allant de l'oral vers l'écrit.

Observations	types de données recueillies	Fréquence nombre /	Objectifs / Informations recherchées
<i>Observations en lien avec la motivation du projet</i>			
Attitude et implication des MNA-NSA au tremplin-FLS lors du projet-radio et en dehors du projet	Prises de notes	À chaque séance observée entre mars et juin	Attitude face aux apprentissages Cohésion de groupe Relation à l'enseignant Participation Motivation pour le projet
Comportement, réactions et interactions orales des	Prise de notes	Séance finale du 1 ^{er} projet-radio avec le groupe précédent	Motivation Impact du projet sur l'estime de

élèves MNA-NSA au studio de radio (en off de l'émission)		(janvier) Séance 8 du 2 ^{ème} projet-radio observé (29 juin)	soi
Observations de l'oral			
Interactions orales dans le groupe lors du projet	Observations / prises de notes	Séance introductive, séances 1, 2, 3	Compréhension orale Compréhension écrite des textes présentés par l'enseignant
Interactions entre élèves	Observations / enregistrements vocaux, prises de notes	À chaque séance et plus particulièrement lors des séances liées au projet	Climat scolaire Statut de l'erreur Étayage oral par les pairs Médiations en langue première
Productions langagières des élèves MNA-NSA pendant les séances du projet-radio	Enregistrements vocaux	Lors des phases orales préalables à la production écrite – séances 1, 2, 3 du projet	Prise de parole aisée ou non, volontaire ou sollicitée, avec besoin ou pas de médiation en langue première / Formulation, vocabulaire, prononciation, temps verbaux
Compétences en lecture orale des élèves	Enregistrements d'entraînements à la lecture oralisée	Séances 5, 6, 7, 8	Recherche de traces de progrès réalisés en lecture orale lors de ce projet
Observations de l'écrit			
Productions écrites individuelles	Travaux d'apprenants / productions écrites intermédiaires et finales copiées à l'ordinateur	Séances 1, 2, 3	Aisance à l'écrit (lors de l'écriture manuscrite) Mise en route de la production écrite individuelle Vision de l'erreur Recours à l'étayage des pairs ou à des outils disponibles Aisance avec l'outil informatique
Processus d'amélioration des productions écrites individuelles intermédiaires	Enregistrements de temps de corrections collectives en classe avec l'enseignant	Séances au tremplin-FLS certains matins en dehors du jour du projet, sans les CM2	Recherche de vérification de progrès éventuels réalisés en langue écrite au cours du projet / acquisition de compétences nouvelles

Tableau n°2 : Données recueillies par observations directes lors du stage au tremplin-FLS quant à la motivation, l'oral, l'écrit.

8.3. Objectifs recherchés

Les objectifs recherchés lors de mon recueil de données étaient de questionner l'intérêt de la mise en place d'un projet-radio auprès d'un public MNA-NSA âgé de 15 ou 16 ans et scolarisé en fin de collège, pour faciliter leur entrée en littératie. J'ai cherché à observer des indices de la motivation engendrée par le projet-radio, et des traces de progrès réalisés et compétences acquises à l'oral ou à l'écrit (en production), et en lecture oralisée. À la suite de mon recueil de données, j'ai pris le parti de présenter certaines observations qui me paraissent significatives et que j'ai pu exploiter, en faisant des choix thématiques sur le focus envisagé (compétences orales, compétences en production écrite, compétences en lecture oralisée). Je présenterai donc mon analyse en mettant en relation les données, pour suivre une progression allant de l'oral vers l'écrit en production. L'écrit en réception (la lecture), sera considérée comme une activité orale puisqu'il s'agit d'une lecture oralisée. Le lien indissociable entre l'oral et l'écrit est rendu visible dans cette spirale des apprentissages induite par le projet-radio.

Je peux schématiser la progression suivie ainsi :

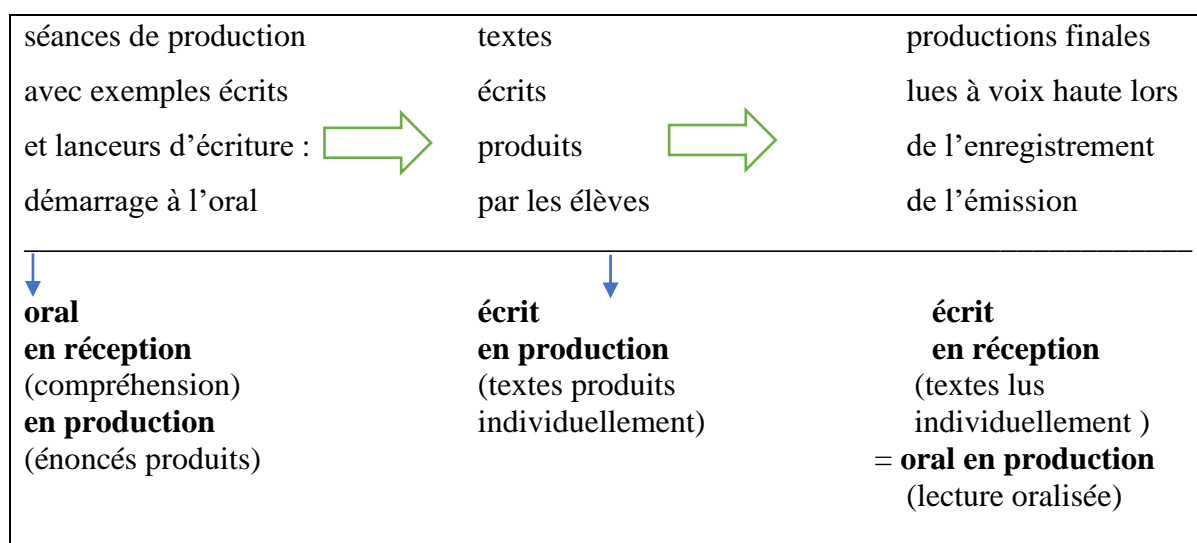


Tableau n°3 : Déroulement du projet : une spirale des apprentissages à l'oral et à l'écrit

J'ai choisi d'observer l'ensemble des élèves MNA-NSA qui ont participé au 2^{ème} projet-radio en prenant en compte leur hétérogénéité. Je me focaliserai parfois sur certains élèves les plus débutants en langue française et en lecture-écriture, et à d'autres moments, à l'inverse, sur les élèves les plus avancés, qui parlaient déjà français à leur arrivée au tremplin-FLS et qui avaient été scolarisés un temps dans leur pays d'origine. En effet tous les élèves présents au tremplin-FLS n'avaient pas les mêmes niveaux de compétences en langue française et en littératie, bien qu'ils soient tous MNA-NSA (voir Annexe 36). Je

souhaite vérifier en procédant de cette manière si tous les élèves, qu'ils soient plus avancés ou débutants, ont pu progresser dans le domaine de la littérature, en lien avec le projet-radio.

9. Analyse des compétences en littérature mises en œuvre au cours du projet

9.1. Les compétences à l'oral

Les activités autour de la compétence orale avaient lieu à chaque séance, que ce soit lors de la phase de compréhension des textes donnés par l'enseignant, lors du temps d'échange autour des idées initiales de chacun, en amont de la production écrite, ou lors des corrections des productions individuelles. Les entraînements de lecture ont également eu lieu à l'oral en vue de l'émission de radio, une fois que la trame avait été finalisée par l'enseignant. Dans cette section, j'aborderai la prise de parole devant le groupe et la médiation entre élèves en langue maternelle, puis la compréhension via l'enrichissement du vocabulaire et l'étude des inférences dans les textes présentés à l'oral. Dans une troisième section, je m'intéresserai au décodage d'élèves débutants lors la lecture oralisée et aux progrès observés en phase finale. Enfin, dans une dernière section je me pencherai sur la remédiation aux erreurs de prononciation fréquentes pour ces apprenants d'origine d'Afrique subsaharienne.

9.1.1. Prise de parole devant le groupe et médiations entre élèves en langue première

Lors des différentes phases de production à l'oral, les élèves étaient invités à partager une description, un souvenir... Ces temps d'oralisation avant la production écrite étaient assez libres, l'enseignant n'exigeait pas une formulation toujours « correcte » et normée, il laissait parler les élèves sans les reprendre sur chaque erreur grammaticale ou syntaxique. Cela permettait également à chacun de s'exprimer sans craindre le jugement des autres. Cependant, la prise de parole devant le groupe différait en fonction des compétences langagières en langue française des élèves. Les MNA qui parlaient déjà français avant d'être pris en charge au tremplin n'avaient pas de difficulté à prendre la parole devant le groupe. C'était plus difficile pour ceux qui commençaient à apprendre le français depuis quelques mois, et notamment pour Bo***, qui ne comprenait pas tous les échanges. Kan***, quant à lui, qui avait le même profil que Bo*** mais qui était arrivé au tremplin-FLS plusieurs mois auparavant, semblait comprendre la plupart des échanges, et parvenait à se faire comprendre à l'oral en français, bien qu'il prenne peu la parole spontanément.

Les élèves MNA se parlaient entre eux en bambara/dioula très fréquemment, pour expliciter des consignes ou pour aider un élève qui n'arrivait pas à s'exprimer. Ils essayaient de lui proposer des énoncés ou des mots, ou lui demandaient qu'il s'exprime dans sa langue pour pouvoir lui traduire les mots qu'il recherchait en français⁶⁸. Cette médiation en langue maternelle a été également utilisée par les élèves de CM2 après qu'ils en aient observé le recours qu'en faisaient les MNA. Les CM2, quant à eux, parlaient tous l'arabe dialectal marocain. Certains, plus réservés que d'autres et anciens EANA, n'osaient pas s'exprimer sauf lorsqu'ils étaient sollicités directement par l'enseignant. Le recours à la médiation par leurs pairs en langue arabe leur a permis de participer davantage en collectif.

Ces phases d'activités à l'oral ont été propices à l'acquisition de vocabulaire et de structures syntaxiques en français. Elles ont permis également de lever des difficultés de compréhension sur les inférences textuelles, que nous verrons juste après.

9.1.2. Compréhension : acquisition de lexique et questionnement autour des inférences

Chaque séance de production était l'occasion pour les élèves d'enrichir leur vocabulaire. Le lexique était toujours abordé en contexte, soit dans le texte en réception, soit dans les énoncés oraux pour les besoins de la production. Il y avait tout d'abord le vocabulaire rencontré dans les productions de l'enseignant données comme exemples. Les mots inconnus étaient sujet à explicitation par les pairs ou par l'enseignant, avec parfois recherche d'exemples illustrés sur internet. On peut en voir un exemple (voir Annexe 39) avec l'explicitation du mot « cérémonie » (L13 à L32), pour lequel au départ l'enseignant essaie de faire émerger des exemples par les élèves. D'autre part, lors de la phase de production individuelle, les élèves avaient besoin de lexique pour pouvoir s'exprimer, et parfois d'un lexique précis pour des objets ou situations qu'ils savaient décrire mais pour lesquels ils ne connaissaient pas le mot en français. Les phases de réécriture amenaient les élèves à acquérir du vocabulaire nouveau, à l'oral puis à l'écrit, avec l'étayage de l'enseignant.

En réception, dans les textes produits par l'enseignant et donnés en début de séance comme exemples (voir Annexe 21), les apprenants étaient amenés à travailler sur la compréhension de l'explicite ainsi que de l'implicite. Par exemple, des hypothèses ont été

⁶⁸ Le seul élève du tremplin qui ne parlait pas le bambara/dioula était Mas***, originaire du Burkina Faso. Mas***, cependant, comprenait quasiment tout en français et n'avait pas de difficultés à s'exprimer.

émises sur l’auteur du texte n°2. Pour l’implicite, dans le texte n°1 des explications ont été données autour de la raison de brûler une bougie, et dans le texte n°3 sur la signification de la phrase « Une odeur qui nous entoure, très légère. » Il s’agit-là d’un travail autour d’inférences liées à des connaissances culturelles. Pendant cette phase d’analyse et de questionnements de compréhension à l’oral on sentait une fatigue chez les jeunes, par leur posture, leur attitude voire leur endormissement (lié sans doute également au fait qu’elle se déroule en début d’après-midi). Cela peut nous indiquer la surcharge cognitive à laquelle les apprenants en langue seconde sont exposés lors des apprentissages.

9.1.3. Entraînements à la lecture oralisée : besoins et progrès observés des élèves débutants

L’entraînement à la lecture individuelle à haute voix a eu lieu à partir de la séance 5 (voir Annexe 19-B). J’ai choisi de retenir des exemples de lecture des élèves les plus débutants en langue française et en littérature. Ce choix me permettra de mettre davantage en évidence les besoins et les progrès observés, par rapport à d’autres élèves qui avaient déjà des compétences préalables en langue française et parfois également en lecture. Je développerai ici quelques exemples de besoins rencontrés lors des lectures oralisées de Kan*** et de Bo***, suivis des progrès observés à la phase finale lors de l’enregistrement au studio.

La version finale du texte n°1 de Kan*** est la suivante :

Sur la photo, on voit un crocodile immobile sur une plage de graviers. Alors le crocodile rentre dans l’eau. Un homme passe et caresse la surface de l’eau pour essayer d’attraper un poisson. Le crocodile en profite pour lui attraper le bras

Voici la transcription phonétique de la lecture de Kan***, lors d’un entraînement en classe (en rouge sont signifiées les erreurs de prononciation) :

[siʁ/la/foto/ã/vwa/yn/kʁokodil///imøblø//siʁ/yn/plaz/de/gʁavjɛʁ//alɔʁ/lø/kʁokodil/ʁãtʁe/dã/lo//ãnɔm/pas/e///kʁase/la/syʁ/fas/de/lo/puʁ/e/sa/ve/trap//datʁap/ã/pasã//le/kʁokodil/ã/pʁo fite/puʁ/li/trap/le/bʁa]

La lecture de Kan*** est très hachée et hésitante, néanmoins il parvient à déchiffrer la plupart des phonèmes de son texte. Il rencontre des difficultés surtout pour lire des mots assez longs (mots de 3 syllabes). On le voit dans sa prononciation des mots « caresser » qu’il dit « crasse », et « attraper » qu’il prononce « trappe », ou « d’attrap » après avoir répété à plusieurs reprises avec l’aide de l’enseignant. Concernant le mot

« attraper », lors de sa première oralisation, il avait dit « d’atteindre », en le remplaçant par un mot synonyme. Cela peut indiquer qu’il accède au sens de ce qu’il lit, et qu’il tente de mettre en place une stratégie de compréhension en lien avec le lexique, décrite par Ziegler et Sprenger-Charolles (2021), (voir II, 4.2.1.4.1.). Kan** n’arrive pas non plus à prononcer le mot « immobile », qu’il lit comme « immeuble ». Il ne sait pas lire le mot « essayer » car il prononce le [a] et confond la lettre « y » avec un « v ». Il prononce le « n » du mot « un » qui devient « une ». Dans « poisson » il prononce le [wa] comme un « a », il n’a sans doute pas encore mémorisé le graphème [wa]. Il ne fait pas la même erreur sur la lecture du son [wa] dans le mot « voit », car cela fait partie de l’accroche (« sur la photo, on voit »), qui a été oralisée à plusieurs reprises à la lecture de chaque production ; il l’a donc mémorisé oralement. Certaines des erreurs de lecture de Kan*** sont liées à des erreurs de prononciation, j’y reviendrai dans la section suivante.

Lors de sa lecture finale de ce même texte (voir à la minute 5’20 de l’émission, en Annexe 31), inclus dans la trame de l’émission, Kan*** a sensiblement progressé, bien qu’il rencontre encore certaines difficultés. Tout d’abord, au niveau de son rythme de lecture, il ne lit plus les mots un par un de manière très hachée, mais plusieurs mots à la suite. Il a donc gagné un peu en fluidité. Il lit par exemple dans un seul groupe de souffle « il y a un crocodile », ou encore l’expression « tout-à-coup ». Ensuite, il parvient à dire certains mots qu’il n’arrivait pas à prononcer de manière compréhensible au départ. Il s’agit des mots « graviers », « immobile », « caresser » (bien qu’il reste une confusion sur le son [s]) et « attraper ». Il fait encore des erreurs sur la lecture de certains graphèmes qui combinent plusieurs voyelles (le [ɛj] dans « essayer », le [wa] de « poisson » et le mot « lui » prononcé « li »).

Voyons également quelques remarques à propos de la lecture de Bo***. À la fin de l’année scolaire, Bo*** a encore du mal à décoder, même les sons simples. Pendant les séances en commun, Bo*** suivait sur son propre texte imprimé, avec le doigt, la lecture lue par un autre élève. Lors de son entraînement personnel, il s’appuyait sur le tutorat d’un élève de CM2 pour le décodage. Bo*** essayait de déchiffrer lui-même les mots de son texte, et lorsqu’il butait sur certains sons ou mots le CM2 lisait à sa place et lui répétait. Il parvient cependant le jour de l’émission à lire sans faire beaucoup d’erreurs de prononciation⁶⁹. Il lit toutefois de manière très hachée, mot par mot (voir l’enregistrement de l’émission à partir de la minute 2’16). En dehors du rythme trop haché qui perturbe la

⁶⁹ Cela est évidemment facilité par le fait qu’il lise sa propre production.

compréhension de sa lecture, il ne fait qu'une seule erreur qui empêche vraiment la compréhension, en disant « bâton » à la place de « bateau », et des erreurs de prononciation qui seront rapportées dans la section suivante. En revanche, il a réussi à lire correctement le mot « arbre » qui lui posait problème lors des entraînements en classe (il le prononçait alors « arabe »), et le mot « fonçant » qu'il lisait au départ [võ/zã].). Bo*** a donc également progressé en lecture orale grâce au projet et à la production écrite avec l'enseignant.

9.1.4. La prononciation

Les élèves MNA du tremplin-FLS parlaient presque tous des langues d'origines communes (en l'occurrence le Bambara, le Malinké ou le Dioula, variations régionales d'une même langue véhiculaire d'Afrique de l'Ouest⁷⁰). Ils se comprenaient également entre eux lorsqu'ils parlaient français, du fait d'une prononciation similaire. Au départ, cependant, les élèves de CM2 avaient du mal à comprendre l'accent des élèves MNA. Cela a été l'occasion pour l'enseignant de leur faire prendre conscience qu'ils avaient eux aussi un accent, comme tout locuteur d'une langue. Cela a aussi permis aux MNA de progresser sur la prononciation de certains sons pour être mieux compris pas les autres. Certains sons leurs étaient difficiles à prononcer : les sons [ʃ] et [ʒ] qu'ils confondaient à l'oral avec les sons [s] et [z]. Ils confondaient également certaines voyelles, notamment le [ø], le [ɔ], le [ɛ] et le [e], et les voyelles nasales ([ã]/[õ]/[œ]). On retrouve le besoin de travailler ces sons pour des apprenants en provenance d'Afrique subsaharienne dans le tableau de Bayraktar, qui propose de prendre en compte le crible phonologique de l'apprenant en fonction de son origine linguistique (voir Annexe 42). Afin d'être plus compréhensibles pour les CM2, les MNA s'entraînaient à répéter les mots contenant ces sons lors de leurs productions orales. L'une des filles de CM2 ayant un prénom contenant le son [ʒ] insistait également pour qu'ils prononcent correctement son prénom et non pas en utilisant le son [z].

⁷⁰ Langue mandingue connue sous différentes dénominations selon le pays d'origine. Bambara au Mali, Malinké en Guinée, au Sénégal ou en Gambie, Dioula en Côte d'Ivoire et Burkina Faso. Il s'agit d'une langue véhiculaire utilisée notamment pour les échanges commerciaux. Voir le site <https://poulmanogo.wixsite.com/zangaschool/post/dioula-malinke-bambara-mandinka> (consulté le 01/08/2023).

J'ai choisi de conserver la dénomination double bambara / dioula car cela correspond aux langues des élèves présents au tremplin-FLS.

D'autre part, lors de la correction de leurs productions écrites, les élèves étaient amenés à modifier certains mots et à utiliser des mots qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Lorsqu'ils devaient ensuite relire leurs textes oralement devant le groupe, ils se trompaient parfois sur la prononciation. C'était notamment le cas pour les mots « essayer » et « caresser » dans le texte de Kan***, que nous avons vu dans la section précédente. Cela rejoint la remarque de Rafoni selon laquelle on ne peut lire que ce que l'on peut dire (voir II – 4.3.4.1). Revenons ici sur les exemples de lecture oralisée de Kan*** et de Bo***. Pour Kan***, au niveau des sons voyelles, il se trompait au départ sur la lecture du son « u » qu'il prononçait proche du « i », et sur la prononciation du « é » (sur les « e » finaux prononcés « é », ou dans « graviers » qu'il lit « gravière »). Il confondait certaines voyelles nasales ([ã]/[õ]). Lors de sa lecture finale à l'enregistrement de l'émission, Kan*** fait encore certaines confusions de sons [z] / [ʒ] ou [ʃ] / [s] (dans « plage » prononcé « plaze » et « relâché » prononcé « relassé »), mais pas systématiquement : en effet il prononce bien le mot « pêcheur », qu'il disait auparavant « pesseur ». Il a des hésitations sur la prononciation du mot « entré », qu'il avait bien lu au départ mais pour lequel il se reprend en disant « entre ». Bo***, lors de la lecture finale de son texte, rencontre lui aussi encore des difficultés sur la prononciation de la lettre « e » qu'il lit « é » (dans « deux » lu [de] ou « je me » lu [ʒe/me]), et pour le son [ʒ] prononcé [z] dans certains mots (dans « j'ai »), mais pas systématiquement (« genoux » est bien prononcé). Lors de son deuxième passage de lecture (à la minute 11'28), il reste également un mot incompréhensible (« bus » prononcé comme « biche » lors de la 2^{ème} apparition du mot). Ces prononciations erronées et confusions de sons que l'on retrouvaient chez presque tous les élèves semblaient « fossilisées »⁷¹, et il aurait été nécessaire d'avoir un vrai temps à part, consacré au travail de remédiation en phonétique. J'avais proposé à l'enseignant de mener cette remédiation, mais je n'ai pas trouvé le temps de la mettre en œuvre.

Nous avons vu différentes compétences à l'oral mises en œuvre dans le cadre du projet. Pour produire les textes qu'ils allaient devoir lire à la radio, les élèves du tremplin-FLS ont été amenés à démarrer de l'oral. Les préconisations des chercheurs quant à la littératie, qui ont mis en avant l'indissociabilité de l'oral et de l'écrit, ont donc été suivies. Le schéma des étapes successives en production d'écrit (Annexe 17) a également été adopté. Nous verrons dans la suite de l'analyse la mise en œuvre des compétences à l'écrit.

⁷¹ D'après le cours de phonétique de master 2 en didactique des langues à l'Université Grenoble Alpes, par L. Abou-Haidar.

9.2. Les compétences à l'écrit

Dans cette section je m'intéresserai aux facilitateurs d'écriture utilisés comme leviers, à savoir la mise en place d'une pédagogie différenciée, l'écriture préalable au brouillon, puis l'utilisation de l'outil informatique. J'aborderai ensuite la phase de correction des productions intermédiaires en collectif avec l'enseignant, en m'appuyant sur un exemple qui me paraît significatif.

9.2.1. Les facilitateurs de la production écrite

9.2.1.1. Prise en considération des ressources cognitives et pédagogie différenciée

Lors des phases de production écrite initiales, les élèves avaient le choix entre plusieurs modalités. Tandis que les plus débutants qui n'étaient pas encore scripteurs⁷² avaient recours à la dictée à l'adulte, les autres pouvaient choisir de recourir selon leurs besoins à des outils disponibles dans leurs cahiers et à l'étayage de leurs pairs ou d'un adulte-expert (l'enseignant ou moi) (voir section 1.2.1). Les différences de compétences entre élèves étaient ainsi prises en compte, dans une logique d'individualisation des besoins. Les modalités qu'ils choisissaient n'étaient pas toujours fonction de leurs profils (compétences préalables en langue française et niveau de scolarisation antérieure) à l'identique. Certains élèves, en effet, qui n'avaient jamais été scolarisés antérieurement préféraient commencer à écrire seuls, alors que je pensais qu'ils auraient davantage recours à l'étayage. D'autres au contraire, qui avaient plus de compétences en français et en littérature privilégiaient le travail de groupe dès le départ.

Globalement, lors des séances de production écrite, tous les élèves étaient actifs. J'ai observé cependant une certaine fatigabilité à l'écrit, certainement liée en grande partie à la surcharge cognitive inhérente à la production en LE, soulignée par McCutchen (2011), (voir II, 5.4). Ou*** qui me sollicitait fréquemment lors de l'écriture de ses énoncés, (pour une recherche lexicale, la syntaxe et l'ordre des mots, l'orthographe d'un mot...), me l'a signifié très clairement à plusieurs reprises. Il voulait écrire mais trouvait cela difficile (voir L35 de l'annexe 38 et citation en section 4.1). Lorsque je l'encourageais à continuer sa production alors qu'il avait déjà écrit une ou deux phrases, en lui rappelant des détails

⁷² Ils avaient commencé leur apprentissage de l'écriture et s'entraînaient à d'autres moments à recopier des lettres, des mots, passer de la lecture dactylographiée en script à une copie manuscrite en écriture cursive, reconnaître les trois écritures et les majuscules des lettres... mais ne reconnaissaient pas encore toutes les lettres de l'alphabet.

qu'il avait donnés à l'oral devant le groupe, il me répondait « oh, madame, c'est assez, c'est beaucoup déjà ». Mas***, quant à lui, était le seul élève qui signifiait qu'il n'était pas motivé pour écrire et participer au projet⁷³, et l'enseignant devait souvent le relancer. Il pouvait par exemple se mettre en position bras croisés avec la tête dans les bras au moment de la production écrite, signifiant sa fatigue, ou encore s'asseoir à l'écart des autres et commencer à écrire bien après eux, lorsque certains étaient déjà en train de se faire relire par l'enseignant.

La mise en œuvre de la différenciation pédagogique (voir II-6.2.) permettait à chacun de progresser de manière optimale en fonction de ses propres compétences. Ce fonctionnement était adopté non seulement en production d'écrit mais également pour les autres phases du projet, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, comme nous l'avons vu par exemple avec la médiation entre élèves et le recours à la langue maternelle (3.1.1). Cependant, cela n'empêchait pas la fatigabilité des élèves lors des activités de production en LE.

9.2.1.2. Le premier-jet d'écriture au brouillon : usages de l'outil

L'utilisation, lors de la première phase de la production écrite, d'un brouillon, permettait aux élèves d'envisager dès le départ la possibilité de réécriture et de révision de leurs textes. Cependant, certains MNA, notamment ceux qui avaient été scolarisés un temps dans leur pays d'origine, dans un système souvent autoritaire avec l'usage de châtiments corporels⁷⁴, avaient beaucoup de mal à s'autoriser des erreurs ou une mise en forme pas « parfaite » dès le départ. C'était le cas de Kou***. Il voulait absolument s'appliquer et avoir un cahier propre et bien tenu ; il ne supportait pas de faire des ratures, même au brouillon, et barrait systématiquement entièrement un mot ou une phrase mal écrits si on lui signifiait des erreurs. C'est d'ailleurs cet élément qui fait que je ne me sois pas autorisée à relever les traces écrites des premières productions des élèves (voir 2.1). Selon la posture que j'avais choisie d'« observation-participante » (Blanchet, 2011), j'étais amenée à accompagner les élèves pendant leurs productions en leur fournissant les outils nécessaires ou le vocabulaire sollicité. Les premières productions au brouillon étaient validées sur le fond (idées) ou sur certains éléments de la forme (longueur, reprise des lanceurs d'écriture proposés en accroche) avec l'enseignant. J'ai certes le regret de ne pas

⁷³ Voir section 4.2.

⁷⁴ D'après les propos de l'enseignant du tremplin-FLS, à la suite de la description par ses élèves de châtiments corporels qu'ils ont subi ou dont ils ont été témoins dans le passé.

avoir le matériau initial, mais je ne regrette pas ce choix délibéré de ne pas avoir été intrusive, car cela m'a permis d'établir au fur et à mesure une relation de confiance avec les élèves MNA-NSA. De plus, en ayant assisté à chaque production initiale, j'ai pu constater que les « brouillons » de fin de séance ressemblaient plus à des productions finales qu'à des brouillons, puisque les élèves avaient le plus souvent pris soin de gommer les erreurs pour réécrire la correction suggérée directement par-dessus. L'apprentissage de l'utilisation du brouillon serait donc encore utile à travailler, ou le recours à d'autres « outils », comme l'ardoise par exemple.

9.2.1.3. L'outil informatique : intérêt pour revenir sur les productions et pour contourner les difficultés graphiques

L'utilisation, ensuite, de l'outil informatique pour recopier son texte avant une deuxième réécriture, rejoint les remarques de Vigner (2015), (voir II, 5.3.), qui stipule que cela peut favoriser le travail de mise en forme et que l'enseignant peut ainsi intervenir sur la production. Non seulement l'enseignant mais également le groupe, puisque les productions individuelles des MNA étaient reprises pour une correction en collectif dans le dispositif, en amont des séances de production avec les CM2 (voir Annexes 26 et 27 partie 1 et voir analyse en section suivante). D'autre part, les élèves qui avaient besoin d'avoir recours à la dictée à l'adulte pour la première phase d'écriture au brouillon recopiaient eux aussi le texte produit à l'ordinateur et devenaient donc autonomes pour cette phase. Ces élèves notamment, qui rencontraient des difficultés scripturales, auraient eu besoin de beaucoup plus de temps s'ils avaient dû recopier leurs productions à la main. Quant aux autres, ceux qui savaient déjà écrire, ils rencontraient également des difficultés au niveau du geste graphique. La plupart avaient une écriture manuscrite hybride mélangeant des lettres écrites en script et d'autres en écriture cursive, ce qui pouvait parfois porter à confusion (cas d'un « m » écrit en script dans un mot cursif et confondu par la suite avec un « n », par exemple). L'emploi des majuscules n'était pas encore systématisé et plusieurs élèves inséraient des lettres en majuscules aléatoirement au milieu des mots lorsqu'ils ne savaient pas former certaines lettres en minuscule⁷⁵.

Enfin, je soulignerai l'importance de l'accès au numérique pour que les compétences en littérature soient complètes. Si la définition de l'UNESCO de 1978 stipule qu'un individu est alphabète lorsqu'il peut fonctionner efficacement dans son groupe,

⁷⁵ Leurs difficultés scripturales provenaient notamment de la formation manuscrite de certaines lettres « à l'envers », pas dans le bon sens d'écriture (par exemple les lettres arrondies (o-a-d-g...) écrites en faisant tourner le poignet vers la droite au lieu de la gauche).

comme nous l'avons évoqué (voir II – 4.1.1), on ne peut pas écarter l'accès à l'outil informatique de l'entrée en littératie à l'heure actuelle, dans nos sociétés contemporaines.

9.2.2. Corrections collectives des productions intermédiaires avec l'enseignant

Les productions « intermédiaires », qui avaient été recopiées à l'ordinateur, étaient retravaillées en collectif pour y apporter une correction au niveau linguistique. Ces temps d'échange à l'oral avec la production comme support écrit étaient riches en négociations, et favorisaient les apprentissages formels de l'écrit : grammaire, conjugaison, orthographe, syntaxe, marqueurs temporels... Ces échanges entrent dans le cadre des préconisations de Germain (2014), (voir II, 4.3.4.2), pour qui il est nécessaire de mener un apprentissage de la lecture-écriture en continu, de manière implicite et explicite. J'ai pu assister à plusieurs de ces séances de correction collectives, qui étaient menées en fin de matinée au tremplin⁷⁶ (voir Annexe 26). À l'inverse de l'exemple choisi lors de l'analyse sur la lecture orale⁷⁷, et dans le but de montrer l'étendue des compétences travaillées au cours de ce projet d'écriture, j'ai choisi de m'appuyer sur la production d'un des élèves les plus avancés en littératie. En effet, la correction des productions intermédiaires des élèves qui avaient écrits avec une médiation entre élèves plus qu'avec un recours à l'étayage d'un adulte-expert étaient les plus significatives et demandaient davantage à être retravaillées en groupe que celles écrites en amont avec l'aide de l'enseignant.

Je m'attacherai ici à un exemple extrait de la correction de la production n°2 de Kar*** (voir Annexe 40 pour la transcription de la séance, et photos en Annexe 27 partie 1). J'ai choisi cet exemple pour plusieurs raisons. Tout d'abord, Kar***, l'un des élèves qui a été scolarisé le plus longtemps dans son pays d'origine⁷⁸, avait déjà des compétences en lecture-écriture en français à son arrivée. Je souhaite illustrer par le choix de cet extrait que les élèves les plus avancés en littératie bénéficiaient également de ce projet de production écrite pour acquérir de nouvelles compétences et progresser. L'exemple choisi me semble par ailleurs significatif au niveau de son contenu, parce qu'on assiste à la fois à des corrections en lien avec la grammaire-conjugaison, à des corrections orthographiques liées à une mauvaise prononciation à l'oral, à des éléments syntaxiques de repérage dans le temps, à des questionnements d'ordre culturel... On entrevoit donc dans cette correction un éventail assez large des différents apports de compétences à l'écrit en remédiation.

⁷⁶ Ces séances de correction avaient lieu chaque matin au tremplin-FLS, pas uniquement le jour du projet.

⁷⁷ Pour l'analyse sur la lecture oralisée je m'étais focalisée sur les compétences des élèves les plus débutants, voir 3.1.3.

⁷⁸ Kar*** était locuteur en français et avait été scolarisé en Côte d'Ivoire jusqu'à l'équivalent de la 5^{ème}.

La production intermédiaire initiale de Kar*** était la suivante :

SUR LA PHOTO ON VOIT les boeurs et mon père qui tourne la tête sur son côté gauche. Et me voit tombe mon frère porte un appareil photo et il a fait une photo de mon père. cette photo est importante pour moi car cette personne été mon père. la photo a été prise avant la prière de 13h

Suite à la correction en groupe, la production était la suivante :

*Sur la photo, on voit un homme qui tourne la tête sur son côté gauche, avec ses bœufs autour de lui.
Cette photo est importante pour moi car cet homme est mon père. Après la photo, nous sommes allés prier.*

L'enregistrement a démarré après le début de la séance, alors que la première phrase avait déjà été corrigée, la transcription en Annexe reprend la correction à partir de ce moment-là. La première correction est une correction d'ordre orthographique, elle est liée à une prononciation erronée de la lettre « e » lors de la lecture. L'élève voulait écrire « tomber » (L2) mais il a écrit « tombe ». C'est l'occasion pour l'enseignant d'évoquer une règle de grammaire qui n'est pas encore connue des apprenants, sauf certains qui ont été scolarisés antérieurement comme c'est le cas de Kou***⁷⁹, qui propose la règle « quand deux verbes se suivent, le suivant c'est avec « r » » (L15). À ce moment-là, l'enseignant préfère donner aux élèves une astuce qui les aide à choisir entre l'orthographe « er » ou « é » pour la fin d'un verbe, plutôt qu'une séance d'orthographe-grammaire entièrement tournée sur l'écriture de la forme à l'infinitif ou du participe passé.

Ensuite, l'apprenant a écrit « pèrsonne » avec un accent grave, car il connaît la prononciation de ce mot en français, contenant le son [ɛ]. L'enseignant ne juge pas primordial d'aborder la règle de façon explicite et de surcharger cognitivement les apprenants, il corrige donc lui-même. Cependant, l'élève auteur de la production, tient à comprendre pourquoi, puisque pour lui il n'y a pas d'erreur. Il insiste donc pour obtenir une justification. Il remet en doute le bien fondé des « vagues rouges » de l'ordinateur sous les mots (L22). Selon lui, étant donné que le mot qu'il a écrit se prononce bien [pɛʁsɔn], il est forcément juste (L28 à L30 et L32 à L36). L'explication de la règle orthographique à ce moment-là (L31) ne suffit pas à le convaincre, et il recommence à douter du bien-fondé des vagues rouges de l'ordinateur (L38) peu après, remettant même en cause l'erreur qui venait juste d'être travaillée auparavant (« tombe » au lieu de « tomber »).

L'enseignant demande ensuite si l'énoncé « avant la prière » est important dans la production (L41). Kar*** ayant signifié que ça l'était (L42), ils entreprennent une

⁷⁹ Kou*** avait été scolarisé jusqu'à l'équivalent du CM1 en Guinée. (Annexe 36)

correction de la suite de l'énoncé. On peut noter là l'importance de partager sa culture pour Kar***, qui tient à laisser cette information dans son texte.

Dans l'énoncé « cette personne était mon père » (L43), l'enseignant questionne l'élève à propos du temps utilisé (le passé). Au départ, il se demande si son père est toujours en vie, car un élève de CM2, Ya***, avait fait une production du même type en écrivant « cette photo est importante pour moi car cette personne était mon grand-père », puis avait expliqué juste après que le moment décrit correspondait à la dernière fois où il avait vu son grand-père, décédé peu après. Pour ne pas poser la question frontalement, l'enseignant demande « est-ce que cette personne est encore ton père ? » (L45). Kar*** semble ne pas comprendre et s'indigne de la question posée. (Peut-être a-t-il compris le sens de la question différemment, comme s'il avait « renié » son père ? On peut penser là à une incompréhension d'ordre culturel.)

S'ensuit une négociation pour changer la formulation de l'énoncé « avant la prière de 13h » par « Après la photo, nous sommes allés prier » (L 56 à 86). Cette formulation « après la photo » reprend le même schéma que le lanceur d'écriture de la production n°1 (voir III, 1.2.1). On remarque que la situation dans le temps, la différence entre « l'avant » et « l'après » est difficile à appréhender pour l'élève, sans doute parce les deux actions appartiennent au passé. Il avait pourtant dit spontanément à l'oral (L55) « quand l'action est finie, après, là, nous avons partis prié », et même « après la photo nous sommes allés prier » (L57) lorsque l'enseignant lui a demandé de reformuler, en induisant le début de l'énoncé « après la photo ». Cependant, lors de l'écriture de cet énoncé, il a oublié d'écrire « après la photo », et lorsque l'enseignant le questionne pour lui demander à nouveau de redire l'énoncé complet, il ne comprend plus et reprend sa formulation initiale « avant la prière » qu'il transforme en « après la prière ». On voit là la complexité de la phase de remédiation ou de réécriture d'un texte, qui demande une mise à distance avec son énoncé initial (voir travaux de Daneman et Stainton (1993), cités par Barbier 2021, II, 5.3.), et qui est d'autant plus difficile pour un scripteur en langue seconde, coûteux en ressources cognitives, pour reprendre les arguments de Mc Cutchen cités par Barbier (2021), (voir II, 5.3. et 5.4.). Kar*** finit par acquiescer (L86), mais écrit à nouveau « avant » sans s'en rendre compte. En définitive, il peut sembler qu'il accepte de changer sa formulation plus pour faire plaisir à l'enseignant que parce que cela fait sens pour lui (il dit en riant « Wallaï c'est avant, monsieur / Bon, maintenant je vais mettre après » (L90)).

Dans la phrase « nous somme allé prière », que Kar*** a écrite au tableau, l'enseignant s'appuie sur les connaissances que les élèves ont déjà en langue française pour faire

corriger certaines erreurs. Il les questionne sur la forme connue « sommes », du verbe être au présent (L96, 99 et 100) ; c'est l'occasion de revoir collectivement un verbe déjà appris ensemble. En revanche, il ne s'attarde pas sur une erreur liée à une règle que les élèves n'ont pas encore abordée (le « s » manquant pour l'accord du participe passé « allés » au passé composé). Kar*** insiste pourtant pour comprendre, à nouveau (L101), mais l'enseignant passe très rapidement en tenant compte de la fatigabilité des élèves (signifiée d'ailleurs par Kar*** lui-même un instant auparavant (L97)), pour ne pas les surcharger cognitivement avec des éléments nouveaux, mais plutôt s'attacher à corriger ce qui peut déjà être compris. Il revient ensuite sur le mot « prier », écrit « prière » par l'élève, pour lequel on retrouve le graphème « er » déjà abordé précédemment avec le verbe « tomber » écrit à l'infinitif (L2). Il semble en effet que l'utilisation du graphème « er » pour transcrire le phonème [e] ne soit pas encore acquis (L102 à 113). Kar*** avait sans doute déjà mémorisé dans son lexique mental le mot « prière », qu'il a réutilisé en mobilisant l'orthographe du mot directement, par la « voie lexicale », comme l'énonce Bianco (voir II, 4.2.1.3.). Après la demande par l'enseignant de relire ce qu'il a écrit, il remarque qu'il a écrit « prière » au lieu de « prier », car il sait associer les graphèmes du mot « prière » aux phonèmes correspondants (voir II, 4.2.1.2 sur la conscience phonémique et le principe alphabétique). C'est un exemple de l'importance des compétences en lecture pour pouvoir relire sa propre production et la corriger, signalée par Barbier (2021), (voir II, 5.4.). Après réflexion, Kar*** propose de supprimer le « e » final (L 109), mais il ne remarque pas tout de suite l'inutilité de l'accent grave. Kou*** remarque quant à lui que l'accent grave ne produirait pas le son recherché, mais il épelle le mot « p / r / i / é / r » (L110). Kar*** a mémorisé le graphème « é » pour le son [e], mais pas encore fixé le graphème « er » qui produit le même son. On retrouve à nouveau une erreur proche de celle rencontrée dans le mot « personne », ou à l'inverse dans le mot « tombe » prononcé [tɔ̃mbe]. L'enseignant décide alors à ce moment-là de faire réviser la lecture des sons [e], [ɛ], [ə], orthographiés « é », « è », « e ». C'était la fin de la séance, et la fin de la matinée, de classe. Sans doute, si le temps l'avait permis, cela aurait été propice à un travail plus approfondi en lecture sur la prononciation de tous les graphèmes liés au son [e], pour fixer notamment l'orthographe du graphème « er », utile pour écrire des verbes à l'infinitif.

Dans l'exemple analysé ci-dessus, on peut remarquer que la production écrite des apprenants est propice à de multiples apprentissages autour de la langue française, que ce soit au niveau des marqueurs temporels (avant/après), du temps utilisé (passé/présent) ou de l'orthographe des mots et de la lecture oralisée. Les « cinq piliers de l'apprentissage de

la lecture » (travail sur le code, vocabulaire, lecture/écriture, compréhension), décrits par Bentolila (2020), sont bien ici mis en relation dans une démarche associée à la méthode intégrale (voir II, 4.2.2.1.). Par ailleurs, les principes de rigueur et de bienveillance de l'enseignant, formulés également par Germain (2014), étaient suivis lors de ces corrections collectives. L'enseignant demandait à l'élève de reformuler, expliquer, ou corriger ses erreurs, en le guidant, ou avec l'aide et l'intervention des autres apprenants, et cela favorisait la consolidation des acquis de chacun. L'élève dont on était en train de corriger la production pouvait remarquer certaines erreurs grâce au guidage de l'enseignant, en comprendre d'autres grâce à la médiation de ses pairs, parfois en s'appuyant sur sa langue maternelle, et progresser et acquérir de nouvelles compétences (lexicales, orthographiques, syntaxiques, de lecture...) en étant stimulé dans sa ZPD (voir théorie de Vygotski, partie II section 6.2.). Il était questionné sur des éléments qu'il n'aurait pas forcément réussi à corriger seul, en autonomie, mais pour lesquels avec l'apport de renseignements d'une personne plus expérimentée (l'enseignant ou un autre élève), il parvenait à résoudre des problèmes qui lui étaient posés. On peut voir également dans l'exemple traité, (avec les graphèmes associés à la prononciation du son [e]), qu'apprendre à écrire permet de mieux lire, comme l'indique Germain (voir partie II section 5). De plus, l'écrit ici est bien considéré comme un tout, ainsi que le préconise Bianco (2015).

10. Résultats du projet

10.1. Les progrès en lecture et en écriture

Bien que tous les élèves du tremplin soient considérés NSA, ils ne sont pas tous arrivés sans compétences en littératie. Ceux qui parlaient français et avaient déjà été scolarisés quelques années dans leur pays d'origine étaient parfois dans une situation « d'illettrisme »⁸⁰. Ils avaient oublié un certain nombre de compétences faute d'entraînement pendant un temps long (depuis la fin de leur scolarisation et pendant le temps de leur exil), mais ces compétences ont pu être réactivées à leur retour dans un environnement scolaire. Pour ces élèves-là, la lecture était plus aisée et plus fluide. Le rythme de lecture respectait des groupes de souffle, et l'élève parvenait à mettre du sens et à jouer sur le ton (la prosodie). En ce qui concerne le projet-radio observé, quatre des huit élèves MNA étaient dans ce cas. Il s'agit de Kou***, Mo***, Hu*** et Kar*** (voir Annexe 32), quatre élèves arrivés après janvier (voir Annexe 12).

⁸⁰ voir partie II section 4.1.3

Parmi les quatre autres élèves MNA qui ont participé au 2^{ème} projet-radio, il y avait Bo***, arrivé lui aussi après janvier mais sans compétence en langue française, comme nous l'avons déjà évoqué, et trois jeunes qui étaient pris en charge au tremplin-FLS depuis le mois de septembre et qui avaient déjà participé au premier projet de l'année, mais qui n'étaient pas encore autonomes en lecture et écriture. Il s'agit de Kan***, Ou*** et Mas***. Pour Kan*** et Bo*** qui ont appris à lire au tremplin-FLS en même temps qu'ils ont appris à parler français, la lecture était encore très basique avec un encodage encore laborieux (voir analyse en section 3.1.3). Ou*** et Mas*** quant à eux, qui parlaient français à leur arrivée, avaient également appris à lire et avaient une lecture un peu plus aisée, mais ils n'étaient pas encore autonomes à l'écrit. Ou*** m'en a témoigné :

« Moi, dans mon pays (Guinée) je ne suis jamais allé à l'école. Mes amis ils allaient à l'école mais moi je voulais y aller mais je n'ai jamais pu aller à l'école. Monsieur C*** il a fait du bon travail avec nous, il nous aide beaucoup. Moi maintenant je sais lire un peu, mais pour l'écrire c'est dur encore. J'aimerais bien savoir écrire mais c'est dur encore. »

Pour tous ces élèves, le processus d'apprentissage en langue seconde était initié, et chacun avait beaucoup progressé par rapport à son niveau de départ à l'arrivée au tremplin-FLS. Les progrès en lecture et en écriture des jeunes MNA pris en charge au tremplin-FLS sont donc réels, comme nous venons de le voir, puisqu'ils étaient tous au moins entrés en littératie en fin d'année scolaire. Certains étaient devenus assez autonomes pour lire et comprendre des textes seuls, et pouvaient produire des énoncés à l'écrit. D'autres étaient encore dans une phase d'encodage assez laborieuse, et manquaient de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer, mais ils avaient néanmoins compris le système alphabétique.

Il serait cependant difficile d'évaluer dans quelle mesure les progrès en lecture et en écriture des élèves étaient liés au projet-radio en lui-même, puisque bien évidemment, ce sont des compétences qu'ils travaillaient chaque jour lorsqu'ils étaient présents au tremplin-FLS, notamment lors des « dictées associées » (voir Annexe 26). Dans tous les cas, ce projet a pu leur donner l'audace de produire, même pour ceux qui pensaient ne pas en être capables, ou qui trouvaient cela trop difficile, comme me l'avait témoigné Ou***.

10.2. L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation et l'estime de soi

10.2.1. La motivation des élèves pour le projet-radio

Je pensais au départ que le projet-radio serait très porteur en termes de motivation. En effet, comme toute pédagogie de projet, le fait d'avoir un but à réaliser était porteur de sens lors des phases de productions écrites. Pourtant, il m'est apparu que pour certains, le fait de passer à la radio les stressait par rapport à leur lecture orale ou à leur prononciation, plus qu'il ne les motivait. Lors de l'enregistrement, une certaine tension était palpable pour ceux qui n'étaient pas encore passés, qui essayaient de répéter certains mots sur lesquels ils avaient fait des erreurs de lecture lors des séances d'entraînements, et un soulagement pour ceux qui avaient terminé. Malgré tout, d'après les échanges que j'ai pu avoir avec les jeunes, ils étaient motivés par ce projet et l'idée de passer à la radio. Un seul élève qui participait au projet a dit explicitement qu'il n'était pas motivé. Il s'agit de Mas***. Cependant, son manque de motivation pour participer au 2^{ème} projet-radio était lié à une priorisation dans ses objectifs d'apprentissage, car il souhaitait s'entraîner davantage pour la préparation de son examen de CFG, qui le préoccupait et qu'il considérait comme plus important que le projet-radio. Il me l'exprime explicitement lors d'une discussion au cours d'une séance.

Mas*** « Moi je n'ai pas beaucoup d'imagination » / (à l'enseignant) « Monsieur, tu sais bien que moi j'aime pas parler beaucoup ».

Moi : tu n'as pas envie de faire le projet-radio ?

Mas*** : « Non mais moi je l'ai déjà fait. C'est beaucoup d'écrire et je l'ai déjà fait. » + « Je pense à mon examen de CFG et je préférerai préparer l'examen ».

À l'annonce de la 2^{ème} séance de production, réaction de Mas*** : « Monsieur ma tête elle ne fonctionne pas, elle imagine pas ! »

Ens. « Ne vous inquiétez pas, je vais vous montrer des images, vous n'allez pas partir de rien. »

En ce qui concerne les deux autres élèves qui avaient participé aux deux projets-radio, ils étaient motivés pour recommencer. Ou*** voyait cela comme une opportunité d'écrire encore et de s'entraîner, bien qu'il pense que ses capacités étaient encore trop limitées. Kan*** de même, tirait profit d'avoir déjà participé au projet précédent et de savoir exactement quel était le but du projet, et s'efforçait de produire en vue de l'émission.

10.2.2. Les bénéfiques des rencontres entre les élèves MNA-NSA et les CM2

La rencontre entre des élèves de CM2 en classe ordinaire et des MNA de quinze ou seize ans est une rencontre « improbable »⁸¹. En effet, leur différence d'âge est très grande, et on peut s'attendre à ce que leurs centres d'intérêt et leurs capacités d'apprentissage soient très distinctes. En réalité, pendant le projet, une réelle cohésion de groupe s'est formée. L'accueil chaleureux des MNA envers des élèves plus jeunes, et également le regard sans jugement des élèves de CM2 vis-à-vis des MNA a permis un échange fructueux. Les élèves de CM2 avaient été mobilisés pour participer au projet dans le but de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers en écriture et lecture notamment. Dans le cadre du projet ils se sont trouvés en position d'aider les MNA, pourtant beaucoup plus âgés qu'eux, parce qu'ils avaient davantage de compétences en français oral ou en langue écrite. Cela était non seulement très valorisant pour eux, mais c'était également très motivant pour les MNA. Selon l'enseignant, à chaque fois qu'il a mené un projet de ce type, le travail de groupe avec les CM2 était un moteur essentiel pour que ses élèves aient envie de progresser rapidement en lecture et en écriture : travailler avec des élèves beaucoup plus jeunes les stimulait grandement pour progresser à l'écrit.

10.3. La cohésion de groupe et le climat scolaire

La production d'écrit permet de se raconter et d'accéder à l'intime que l'auteur choisit de livrer. Produire des textes à partir de lanceurs d'écriture de photographies ou de souvenirs a permis aux apprenants de s'ouvrir sur leur propre vécu et de faire le lien avec des éléments de leur culture d'origine. La phase initiale de production, à l'oral puis à l'écrit, faisait régulièrement émerger des anecdotes personnelles, parfois heureuses, parfois douloureuses (voir Annexe 28). Le partage se faisait toujours dans le non-jugement et dans le respect de ce que l'auteur décrivait. Dans plusieurs productions, on retrouve des traces de récit du parcours migratoire du jeune. Deux élèves ont mentionné leur arrivée en bateau en Espagne. Bo*** a raconté s'être blessé en sortant du bateau⁸². Kan*** a mentionné son soulagement⁸³ (et a évoqué à l'oral que sa traversée en bateau avait durée plus de 2 semaines). Mas*** quant à lui, a choisi de mentionner comme souvenir heureux le jour de son départ, qui donnait de l'espoir à sa famille⁸⁴. Un autre élève, Mo***, a évoqué à l'oral comme souvenir le plus heureux le jour où le gouvernement de son pays a scellé le

⁸¹ Pour reprendre les propos de l'une des responsables du CASNAV du Gard, C. S.

⁸² Voir texte n°2 de Bo*** en Annexe 28

⁸³ Voir texte n°3 de Kan*** en Annexe 28

⁸⁴ Voir texte n°3 de Mas*** en Annexe 28

magasin de son oncle avec l'inscription « payez vos impôts ». C'était pour lui synonyme qu'il allait enfin pouvoir se reposer et ne devrait plus travailler pour son oncle. Enfin, un élève a mentionné dans son texte sa scolarité dans son pays d'origine, et la fierté de son père pour cela⁸⁵.

Étant donné que les productions étaient systématiquement retravaillées en groupe complet, les élèves devaient pouvoir expliquer ce qu'ils avaient voulu écrire. Le côté culturel, qui pouvait être communément compris par les MNA, du fait de leurs cultures proches de pays d'Afrique de l'Ouest, devait systématiquement être explicité, soit pour l'enseignant, soit pour les élèves de CM2. On assistait donc au sein de la mise en œuvre de ce projet d'écriture à des pratiques interculturelles, telles que préconisées dans les approches plurielles (voir II, 5.5). Par ailleurs, l'enseignant lui-même dans ses exemples de productions, partageait des souvenirs personnels liés à sa vie privée (il parle de son poisson rouge en séance 2, il évoque sa mère dans la production de départ d'écriture en séance 2, ou encore son enfance avec son frère et son grand-père lors de la séance 3 - voir Annexe 21) ; qu'il a dû également expliciter. Ces choix de l'enseignant induisaient l'échange interculturel, car les élèves prenaient ses productions comme modèles et écrivaient selon la même trame.

L'attitude de l'enseignant, par ailleurs, qui faisant preuve d'empathie et d'une grande patience envers tous les apprenants, favorisait un climat de classe serein et bienveillant, propice aux apprentissages. Le statut de l'erreur avait toute sa place dans les apprentissages, et cela participait aux progrès de chacun. De plus, il utilisait beaucoup l'humour pour dédramatiser les situations qui mettaient parfois certains apprenants dans l'embarras, ou tout simplement pour créer un climat détendu. Je n'ai pas abordé dans la partie des apports théoriques les postures enseignantes, puisqu'il me fallait faire des choix, mais j'ai la certitude que les postures adoptées par l'enseignant et son étayage permanent favorisait les progrès des apprenants.

11. Retour sur mes hypothèses et perspectives d'amélioration

11.1. Retour sur mes hypothèses de départ et conclusions

Je reviendrai dans cette section sur chacune de mes hypothèses de départ et je chercherai à établir si elles ont été vérifiées ou invalidées lors de mes analyses.

⁸⁵ Voir texte n°2 de Kou*** en Annexe 28

Ma première hypothèse de départ était formulée ainsi : « Produire des textes à partir de l'oral pour enregistrer une émission de radio permet d'entrer dans l'écrit de manière ciblée sur des compétences déjà présentes à l'oral et sur les besoins des apprenants, dans une perspective actionnelle. (*Lien oral-écrit*) »

Il me semble que cette hypothèse a pu être vérifiée. Lors des séances de production, chacun pouvait s'exprimer oralement pour développer l'idée qu'il voudrait partager et ensuite écrire. Les élèves avaient donc besoin de s'appuyer sur du vocabulaire qu'ils connaissaient parfois déjà à l'oral mais qu'ils ne savaient pas forcément écrire. De même, la syntaxe était corrigée premièrement à l'oral puis formalisée à l'écrit. Cette démarche rejoint complètement les préconisations de Rafoni et Germain (voir II, 4.3.4.1 et 4.3.4.2.), pour qui il est nécessaire de permettre aux élèves allophones d'acquérir un ensemble de mots suffisants pour s'exprimer et pour donner un sens à la découverte du code écrit. D'autre part, cela répond également à la préconisation de Germain d'établir des liens constants et des allers-retours entre pratique de l'oral et manipulations de l'écrit. Même pour un élève pas encore lecteur comme Bo***, le fait d'être parti de l'oral et d'avoir transcrit ses idées à l'écrit par la dictée à l'adulte, lui a permis de progresser en lecture et de mémoriser des correspondances graphie-phonie ou des mots transcrits dont il avait besoin.

Mon hypothèse de départ n°2 était la suivante : « Passer à la radio et être enregistré dans un vrai studio crée une forte motivation pour les apprentissages écrits et oraux (élaboration du texte et capacité à le redire à l'antenne) et permet de développer un sentiment de réalisation de soi qui favorise les progrès. (*Intérêt de la pédagogie de projet*) »

Comme évoqué dans mon analyse, je pensais au départ que la motivation liée à la participation au projet-radio serait le moteur essentiel pour les élèves, pour améliorer leurs compétences à l'oral et en lecture. En définitive, il m'a semblé que c'était le fait de produire des textes à partir de lanceurs d'écriture porteurs et propices aux apports interculturels qui les motivait, plus que le projet-radio en lui-même. Pouvoir parler de soi, raconter une anecdote liée à son passé, la partager, était un élément moteur. De mon point de vue, c'est donc davantage la prise en compte de l'interculturel (voir II, 5.5) qui était valorisante et avait un impact direct sur la motivation des élèves. Ma deuxième hypothèse n'est donc pas totalement vérifiée.

Ma troisième hypothèse, enfin était : « Le style journalistique utilisé pour parler à la radio peut permettre à des jeunes francophones n'ayant pas ou peu été scolarisés antérieurement d'entrer en littérature rapidement. (*Entrée tardive dans l'écrit*) »

Je dois admettre que j'ai dans un premier temps perdu de vue le style journalistique utilisé pour parler à la radio, influencée par mes réflexes d'enseignante habituée à travailler la production écrite autour de normes figées de l'écrit. Au départ, lorsque des élèves du tremplin-FLS me sollicitaient pour les aider à améliorer leur première production écrite, j'avais tendance à les amener vers une formulation assez formelle de l'écrit, qui corresponde au français normé. L'enseignant du tremplin-FLS m'a fort heureusement rapidement signifié qu'il laissait volontairement des « traces de l'oral » dans les productions. Il était en effet logique que les productions s'apparentent à des énoncés oraux, même si l'on passait par l'écrit pour les fixer, étant donné qu'ils allaient être repris ensuite pour la trame de l'émission radio. Ces marques de l'oral faisaient en fait partie intégrante du style journalistique, sur lequel j'avais l'intention de porter mon attention et que j'avais oublié dans un premier temps. Le style journalistique, en effet, facilitait la production par les apprenants, qui pouvaient calquer à l'écrit des énoncés qu'ils arrivaient à produire à l'oral. J'ai d'ailleurs remarqué que certains apprenants à qui j'avais suggéré des modifications formelles de leur première production écrite ont préféré par la suite s'adresser à leur enseignant pour obtenir une aide à la reformulation ou à la correction plutôt que de me solliciter. Je pense, en définitive, que pour des apprenants francophones qui n'ont été que très peu voire pas du tout scolarisés, entrer dans l'écrit par le style journalistique est synonyme de mise en confiance pour produire, et facilitateur des apprentissages en littérature.

Ayant établi les aspects de mes hypothèses de départ qui ont pu être vérifiés et ceux qui n'ont pas pu l'être totalement, je proposerai dans la section suivante quelques pistes d'améliorations possibles.

11.2. Perspectives d'améliorations

Dans cette section j'énoncerai quelques remarques concernant les points qui pourraient être améliorés, selon ce que j'ai pu observer.

Il me paraît regrettable, tout d'abord, que les émissions de radio auxquelles les élèves du tremplin-FLS ont participé ne soient pas consultables directement sur les sites de leur collège d'inclusion, ni même sur le site du collège Romain Rolland où est implanté le tremplin-FLS. Les émissions enregistrées sont consultables à posteriori, uniquement en

ligne sur le site de la radio partenaire. Peut-être que si les camarades de classes ou les professeurs des MNA avaient tous accès à ces enregistrements, ces derniers seraient davantage motivés par le projet en lui-même⁸⁶. De plus, pour accéder au podcast sur le site de la radio il faut connaître le titre de l'émission, et à aucun moment le tremplin-FLS n'est présenté, ni la particularité de la prise en charge des MNA. On sait simplement qu'il s'agit d'élèves du collège Romain Rolland. Ces points seraient sans doute à améliorer lors des futures participations à un projet-radio.

D'autre part, certains élèves semblaient avoir du mal à se projeter dans le projet global. Ils s'en remettaient davantage à l'enseignant pour la réalisation des tâches intermédiaires et ne semblaient pas avoir une vision d'ensemble du projet. On le remarque par exemple dans le premier entretien réalisé en amont avec Ou***⁸⁷ (voir Annexe 34 échanges n°1 à 14). La phase de planification lors de la production d'écrit, qui aurait pu leur donner une vision plus globale, a manqué (voir Annexe 17).

Enfin, par ailleurs, l'enseignant m'a signifié qu'il avait réduit ses ambitions au niveau de la richesse du texte proposé pour l'émission, afin que la participation des élèves soit plus réelle et davantage réalisable par eux-mêmes. Les années précédentes il cherchait à écrire avec eux des textes très riches, notamment au niveau culturel ou également d'un point de vue littéraire, mais les élèves avaient besoin d'avoir davantage recours à la dictée à l'adulte lors des phases de production. Cependant, ces textes, qui étaient produits en lien avec des traditions orales africaines racontées par les élèves (l'histoire de Mamie-Wata, ou encore l'histoire de « la mauvaise femme », racontées lors de projets précédents⁸⁸) étaient très motivants pour eux. Certainement c'était également motivant de pouvoir partager à l'antenne de la radio des histoires en lien avec leur culture. Cette question de l'équilibre à trouver pour l'enseignant entre la richesse des thèmes proposés, porteurs de sens et de motivation pour la participation des élèves au projet, et l'élaboration de séances d'écriture qui se situent dans la ZPD des apprenants reste un aspect qu'il doit prendre en compte avant l'élaboration de chaque séquence d'enseignement (ou unité didactique) proposée. Je pense qu'au-delà de la prise en compte de l'interculturel, il serait sans doute très motivant et productif d'envisager des temps de partage linguistiques en incluant les langues des

⁸⁶ Rappelons que ces jeunes ne sont pas accompagnés de famille qui puisse les soutenir dans leurs apprentissages ou les encourager quant à des projets scolaires.

⁸⁷ Entretien réalisé début avril, le projet ayant finalement démarré fin mai.

⁸⁸ Mamie Wata est une légende liée au culte vodou, à propos d'une femme-sirène happant des hommes au bord de l'eau. « La mauvaise femme » est un récit sur la méchanceté d'une co-épouse envers les enfants d'une autre femme de son mari.

apprenants dans leurs productions. Ces derniers passaient d'ailleurs beaucoup de temps au tremplin-FLS à échanger à ce sujet, en comparant leurs langues ou les variations linguistiques existantes entre le bambara, le malinké ou le dioula. Par ailleurs, cela aurait peut-être pu motiver davantage Mas***, le seul élève qui ne parle et ne comprend pas le bambara/dioula, s'il avait eu l'opportunité d'inclure dans ses productions des mots de sa propre langue maternelle.

En ce qui concerne la lecture orale, enfin, il semblerait judicieux de modifier la mise en page et de réduire la largeur des colonnes du script de l'émission, afin que les élèves aient une lecture plus rapide et qu'ils puissent parcourir chaque ligne en 4 ou 5 secondes comme le font les professionnels qui parlent à la radio (voir II, 5.6.2.). Cette mise en page pourrait être modulée en fonction de la lecture de chacun, au moins pour les phrases que l'élève doit lire individuellement.

12. Ressenti personnel

12.1. Les aléas de terrain

12.1.1. Difficultés pour trouver le terrain de stage et aléas pour la mise en route du projet

Au cours de ce projet de mémoire j'ai été confrontée à des aléas de terrain assez important. J'avais l'idée de mon thème général, soit l'entrée en littérature des élèves NSA, depuis le début de ma formation, avant même de commencer les cours du master 2, car c'est pour m'orienter vers l'accueil de ces publics spécifiquement que je souhaitais me former. Je me suis rapidement rapprochée du plus grand nombre possible d'enseignants en UPE2A dans le Gard, pour leur demander s'ils prenaient en charge des élèves NSA et s'ils pouvaient m'accueillir pour des observations. Nombre d'entre eux dans le premier degré n'avaient pas d'élèves NSA à ce moment-là. Quant aux enseignants du second degré contactés, la plupart m'ont signifié qu'ils étaient trop « surchargés » par le nombre d'apprenants qu'ils accueillaient et ne pouvaient pas envisager de m'encadrer. J'ai finalement été orientée par les responsables du CASNAV du Gard vers l'enseignant du tremplin-FLS⁸⁹, qui m'a répondu favorablement. Je l'ai rencontré une première fois pendant une formation menée par le CASNAV du Gard à laquelle j'ai été invitée, lors de laquelle il présentait la mise en œuvre de son projet-radio et son projet-photo de l'année précédente aux autres enseignants d'UPE2A. Ma demande de convention de stage, ensuite,

⁸⁹ En décembre 2022.

a été en suspens pendant plusieurs semaines, avant que j'aie enfin pu obtenir toutes les autorisations nécessaires. J'ai pu cependant assister à l'enregistrement du premier projet de l'année à la radio⁹⁰, qui avait lieu en ville dans un lieu public. C'était déjà une belle rencontre, et une observation riche, qui m'a encore davantage motivée pour poursuivre ma demande de convention. Lorsque j'ai enfin reçu la convention signée, j'espérais commencer mes observations très vite, cependant d'autres délais m'attendaient encore (périodes des vacances de l'académie de Montpellier en décalage avec Grenoble, mouvements sociaux⁹¹, non-disponibilité des CM2). Ces aléas ont perturbé la mise en route du projet et l'ont retardé de semaine en semaine, jusqu'à repousser son démarrage à la fin du mois de mai. J'avais pu me rendre au tremplin-FLS depuis le début du mois de mars et observer ou participer à différentes séances de classe ainsi qu'au projet-photo, mais je n'avais pas encore vu la mise en route du projet ni le travail mené autour de la production d'écrit, que je souhaitais pouvoir analyser. À un moment donné j'étais complètement désespérée par la situation. En définitive, une fois le projet réellement démarré, j'ai pu observer, séance après séance chaque semaine, les productions des apprenants, et j'ai eu l'opportunité de voir le projet dans son ensemble, de sa mise en route jusqu'à l'enregistrement final. Cela m'a cependant obligée à demander un avenant de convention, que j'ai également eu du mal à obtenir (attente de six semaines à nouveau avant de recevoir la convention signée, la principale du collège ayant refusé d'apposer sa signature avant l'université). Mon stage s'est finalement déroulé jusqu'au 29 juin. Cette situation a été source de stress pour moi, et de doutes également quant à la finalisation de mon mémoire. Avec du recul, je pense qu'en un sens, cela m'a permis de me rendre au tremplin-FLS sur un plus long terme, et de connaître davantage les élèves, que j'ai pu accompagner sur d'autres moments de classe (lecture, préparation de l'exposé pour l'examen du CFG), ce qui m'a permis de créer une relation de confiance avec eux. À la fin de l'année scolaire, je faisais presque partie du groupe, et les personnels du collège avaient l'habitude de me voir.

12.1.2. L'impact des aléas sur la mise en route du projet pour l'enseignant et les élèves

Les aléas de l'année scolaire en cours et les délais imprévus ont également impacté la mise en œuvre du projet et les objectifs prévus par l'enseignant. Tout d'abord, il n'a pu réaliser que deux projet-radios successifs, alors qu'il travaille habituellement avec

⁹⁰ L'enregistrement de l'émission du 1^{er} projet-radio de l'année scolaire a eu lieu le 12/01/2023.

⁹¹ Une mobilisation sociale avec appels à la grève à répétition a eu lieu aux mois de mars et avril 2023.

trois écoles de secteur et mène trois projets-radio dans l'année. De plus, il a dû se résigner à supprimer une séance prévue dans sa trame de programmation initiale, et écrire lui-même le scénario de l'émission, alors qu'il souhaitait le faire avec les apprenants. D'autre part, le décalage du projet a eu un impact sur la motivation des élèves. En effet, au mois de juin ils voyaient les autres élèves de leurs classes avoir des programmes moins chargés voire ne plus venir en cours, tandis qu'eux-mêmes devaient se concentrer sur la finalisation du projet. Certains MNA-NSA ont exprimé que ce qui les préoccupait était leur passage prochain de l'examen du CFG. Quant aux CM2, ils étaient pour certains déjà mentalement préoccupés par leur départ en vacances « au bled ». Une élève de CM2 n'était d'ailleurs plus là lors de l'enregistrement de l'émission à la radio, et a dû être remplacée pour la lecture de ses productions. Par ailleurs, le jour de l'enregistrement a eu lieu le lendemain du passage du brevet au collège, qui se trouvait alors quasiment désert, et les élèves ont dû se déplacer en ville dans la chaleur de Nîmes par 38°... Néanmoins, malgré les obstacles rencontrés, le projet a pu être finalisé, et les élèves présents ont participé volontiers jusqu'au bout.

12.2. *Mon expérience au tremplin-FLS*

12.2.1. *À la rencontre d'un nouveau public*

Mon expérience au tremplin-FLS a été très enrichissante et motivante. Je n'avais pas imaginé pouvoir mener des observations auprès d'un public MNA au départ. Je souhaitais me focaliser sur les besoins des élèves NSA, mais j'avais envisagé plutôt des observations de temps d'apprentissage « classiques » en UPE2A, auprès d'EANA-NSA dans le premier degré, ce qui correspond à mon niveau d'enseignement. J'ai tout d'abord été sensibilisée à la situation et à la prise en charge des MNA dans le cadre d'un exposé de groupe préparé pour un cours du master 2 au 1^{er} semestre⁹². Lors de ce travail de préparation d'exposé j'ai été amenée à rencontrer des bénévoles ou professionnels qui interviennent dans la prise en charge des MNA dans le Gard, et j'ai été impactée par cette réalité dont je n'avais pas vraiment conscience. Lorsque, ne trouvant pas de terrain de stage en UPE2A, j'ai été orientée par le CASNAV vers le tremplin-FLS, cela a été pour moi une belle découverte.

⁹² Cours « Élèves allophones et Français Langue de Scolarisation », mené conjointement par C. Dejean et C. Perego à l'université de Grenoble Alpes, dans le cadre du master 2 en didactique des langues.

J'ai immédiatement été à l'aise lors de ma première rencontre avec les élèves du tremplin-FLS. Ces jeunes, qui ont tout bravé et qui ont sacrifié leur vie en famille pour pouvoir accéder à l'éducation, ont des objectifs d'apprentissage très motivés. Leur satisfaction d'être pris en charge au tremplin-FLS est palpable, et ils sont très appréciés par tous les professeurs⁹³ et par les personnels du collège en général, pour l'attitude respectueuse qu'ils ont des adultes. Ce qui m'a le plus étonnée est de constater qu'ils passent la plupart de leur temps à rire, que ce soit pendant leurs apprentissages, lorsque l'un d'eux commet une erreur, ou lors des rencontres avec les élèves de CM2. Leur accueil envers des élèves beaucoup plus jeunes qu'eux, avec qui ils échangeaient ou même avec qui ils jouaient au foot pendant les temps de récréation, m'a de même impressionnée. Par ailleurs, les MNA du tremplin-FLS sont très attachés à leur enseignant, qui est devenu pour eux un référent.

12.2.2.2 L'apprentissage par projet et l'entrée en littérature

Pouvoir observer et participer à un projet-radio bien rôdé, mené par un enseignant expérimenté, a été bénéfique pour moi. Je n'avais pas particulièrement imaginé qu'un projet de ce type favorise l'entrée en littérature d'élèves NSA, mais après y avoir participé je suis convaincue que c'est une entrée qui facilite la production d'écrit et l'apprentissage de la lecture en français langue seconde. Je viens d'obtenir un poste en UPE2A dans le premier degré, après avoir réussi l'examen de certification FLS dans l'académie de Montpellier. J'atteins donc le but que je m'étais fixé en m'engageant dans cette formation en FLS. J'espère pouvoir mener à mon tour des projets motivants et porteurs de sens avec les élèves auprès de qui je serai amenée désormais à intervenir. Je souhaite également mettre en œuvre des activités ritualisées d'écriture pour lier l'oral et l'écrit et faire entrer les élèves en littérature dans le cadre de la méthode intégrale (voir II, 4.2.2.1). Par ailleurs, je compte bien pouvoir continuer à rencontrer des MNA ou intervenir dans le cadre d'associations qui prennent en charge à Nîmes ceux qui n'ont pas été reconnus mineurs ou qui ne sont pas scolarisés. Ce travail de recherche s'avère donc fructueux et porteur d'opportunités pour mon avenir sur le plan professionnel et personnel. Je pense avoir atteint les objectifs poursuivis, à savoir l'enjeu nomothétique en faisant l'état des préconisations actuelles en matière d'entrée en littérature en langue seconde, et l'enjeu ontogénique par le changement de mon propre regard professionnel.

⁹³ D'après les propos de G. C., l'enseignant du tremplin-FLS.

Conclusion

Je me suis intéressée à la notion d'entrée en littératie d'élèves NSA adolescents, que l'on qualifie d'« entrée tardive dans l'écrit », en rapport à l'âge déjà avancé de ces jeunes pour commencer l'apprentissage du lire-écrire. J'ai pu vérifier, grâce à mon projet de recherche et d'observation, que la mise en place d'un projet-radio qui lie l'oral et l'écrit est favorable aux apprentissages et au développement de compétences en littératie. Surtout, j'ai pu observer que partir de l'oral, des énoncés produits par les apprenants, pour écrire puis pour lire, leur permettait de développer leurs compétences en lecture-écriture. J'ai remarqué que ce qui est le plus motivant est de s'appuyer sur le vécu de l'élève, par le biais d'approches interculturelles. J'ai constaté également que pour une entrée tardive dans l'écrit, le côté fonctionnel de l'écrit est le plus important, et que le style journalistique ou radiographique permet aux apprenants d'acquérir des compétences rapidement.

Au départ, ce sujet d'enseigner auprès d'élèves NSA m'avait interpellée, il y a quelques années, lors de l'inclusion dans ma classe en élémentaire de CE2 d'enfants de familles réfugiées n'ayant jamais été scolarisés auparavant. En école primaire, bien qu'on utilise également le terme NSA, on ne mentionne pas dans les textes officiels les concernant une « entrée tardive dans l'écrit ». Or, lorsqu'à 9 ou 10 ans on doit apprendre à tenir un crayon en main correctement, utiliser une feuille, découvrir la linéarité des pages d'un livre... autant d'apprentissages qui se font habituellement en France dès l'entrée en petite section de maternelle, ne peut-on pas considérer qu'on est déjà dans une entrée tardive dans l'écrit ? Pour moi, l'entrée tardive dans l'écrit d'élèves allophones nouvellement arrivés ne concerne pas que des jeunes migrants mineurs non accompagnés, mais peu bien aussi s'appliquer à tout EANA qui arrive à l'école primaire sans avoir été familiarisé à l'écrit dans aucune langue, et sans avoir été scolarisé à l'âge pré-élémentaire à partir de 3 ans. Par ailleurs, de nombreux élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs, scolarisés au collège, sont également considérés comme NSA, en conséquence du retour d'enfants non-lecteurs vers le collège depuis la réforme de l'Instruction En Famille (IEF)⁹⁴ qui contraint ces jeunes à rester dans le cursus scolaire classique. On peut donc penser que de plus en plus d'enseignants pourraient être amenés à enseigner à des élèves NSA. Bien que les enseignants du primaire soient quasiment systématiquement considérés (par l'institution, le CASNAV, la société...) comme étant des « experts » en

⁹⁴ loi n°2021-1109 du 24-08-2021

matière d'enseignement de la lecture, je me suis aperçue en approfondissant mes recherches théoriques pour l'écriture de ce mémoire, que je n'avais finalement que des notions très vagues et souvent approximatives des préconisations actuelles en matière de littérature, et de didactique de la lecture et de l'écriture. Certes, au cours de ma carrière, j'ai eu majoritairement des classes de cycle 3, soit des élèves en principe déjà lecteurs, mais néanmoins je fais le constat aujourd'hui que ma formation d'enseignante du primaire était incomplète, et que j'étais loin d'être au fait des principes théoriques importants en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture par la méthode intégrale et l'importance du lien entre l'oral et l'écrit, ainsi que les spécificités des apprentissages en langue seconde.

Je me questionne également sur la prise en compte réelle des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones au sein du système scolaire, étant donné qu'il est reconnu, par l'Institution elle-même, qu'intégrer un système scolaire dans une langue nouvelle nécessite plusieurs années d'adaptation, et que les EANA devraient pouvoir bénéficier d'une prise en compte particulière pendant encore plusieurs années après leur inclusion. Dans les faits, lorsqu'ils ne sont plus pris en charge en UPE2A, rares sont les EANA qui bénéficient d'une prise en compte particulière par leurs enseignants en classe ordinaires. Je pouvais le constater dans l'école où j'enseignais encore l'an dernier, située en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+), dans la ZUP⁹⁵ de Nîmes. Par manque de mixité dans ces zones, du fait des politiques urbaines anciennes, la quasi-totalité des élèves est d'origine immigrée. C'était le cas de mon école, au sein de laquelle existe d'ailleurs une UPE2A depuis très longtemps. En fait, plus de 30% des élèves de l'école sont passés par l'UPE2A, sans compter ceux qui sont arrivés en France à l'âge de la scolarisation en maternelle et n'ont donc pas bénéficié de prise en charge... Cependant, peu nombreux sont les élèves qui sont pris en considération en tant qu'ancien EANA dans leur classe, dès lors qu'ils ne bénéficient plus de la prise en charge en UPE2A. De plus, la quasi-totalité des élèves de l'école est allophone, parle une autre langue que le français dans le milieu familial, pourtant, il n'existe pas vraiment d'initiatives pour valoriser leurs langues d'origines, ni pour s'y appuyer, en dehors des cours d'ELCO dispensés au sein de l'école et qui d'ailleurs ne correspondent pas avec leurs langues familiales (beaucoup suivent des cours d'arabe en ELCO, mais il s'agit d'un arabe classique, pas de la langue qu'ils parlent, et de plus l'arabe, même dialectal, est souvent déjà une langue seconde pour eux,

⁹⁵ ZUP = Zone à Urbaniser en Priorité. Correspond à des quartiers identifiés en France par les pouvoirs publics dans les années 1960 comme devant accueillir les classes populaires en habitat collectif par le biais de constructions massives de logements et d'équipements.

puisque'ils parlent en majorité des langues berbères). Si j'avais un autre mémoire à écrire ce serait vraisemblablement autour de cette prise en compte des langues et cultures d'origine en réseau d'éducation prioritaire, et le besoin de faire changer les regards et perspectives des enseignants. J'ai été étonnée d'aborder et de découvrir au cours de ma formation de master 2 FLES de nombreuses notions et préconisations des chercheurs qui existent depuis plus de vingt ans mais dont je n'ai jamais entendu parler au sein de l'Éducation nationale lors de formations continues, bien que je travaille auprès d'un public allophone en REP+ depuis de nombreuses années. Il semblerait qu'il y ait donc un fort décalage entre les avancées des chercheurs en matière de didactique et la formation des enseignants sur le terrain.

Bibliographie

Ouvrages et Articles

Akkari, A., (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnet des sciences de l'éducation. Presse universitaire de Genève.

Altarelli, I., Borst, G., Houdé, O., (2021). Les fondements cognitifs de la lecture. Dans Bentolila A. (dir.) et Germain B. (dir.), 2021, *L'apprentissage de la lecture*, (p. 47-55). Nathan.

Barbier, M.-L. (2021). Chapitre 10. La production écrite en langue étrangère. Dans : Pascale Leclercq éd., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 181-194). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0181> (consulté le 15/03/2023)

Bara, F., Gentaz, É., Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance* vol. 56, (p 387-403), PUF. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/enf.564.0387> (consulté le 30/07/2023)

Barré-De Miniac, C, (2011). La littératie. Dans Blanchet, P., (dir.) et Chardenet, P.(dir.), (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. (p. 213-223). Agence Universitaire de la Francophonie, Edition des Archives contemporaines. Disponible en ligne <https://hal.science/hal-01436588/document> (consulté le 12/06/2023).

Beaugrand, C., Lecocq, B. (s. d.). *Écrire en FLS et FLSco*, Canopé.

Bentolila A. & Germain B. (2021). *L'apprentissage de la lecture*, Nathan.

Bentolila A. (dir.) (2021). Pour un apprentissage explicite de l'identification des mots. Dans Bentolila A. (dir.) et Germain B. (dir.), 2021, *L'apprentissage de la lecture*, (p. 79-89). Nathan.

Benveniste, É., (1975). *Problèmes de linguistique générale. Tome I*. Gallimard.

Bianco, M., (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG. Cité lors de la Conférence de consensus du CNESCO en mars 2016, disponible en ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf (consulté le 11/05/2023)

Bidaud, É., Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. Dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (no 61), (p. 19-24). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/lett.061.24> (consulté le 27/07/2023).

Bile, M. (2007). J.-M. Privat, M. Kara, « La littératie. Autour de Jack Goody », *Pratiques*, 131-132: Metz, CRESEF, 2006, 156 p.. *Questions de communication*, 12, 391-394. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.2520> (consulté le 09/05/2023)

Blanchet, P., (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^{ème} année de licence. Université Rennes 2.

Blanchet, P. (dir.) et Chardenet, P.(dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie, Edition des Archives contemporaines. Disponible en ligne <https://hal.science/hal-01436588/document> (consulté le 10/06/2023).

Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J., Wane, W. (2017). *Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa*. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (4): (p.185-204). Disponible en ligne : <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.4.185> (consulté le 10/06/2023).

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz

Chauveau, G. (1992). Les 3 visages de l'apprenti lecteur. Dans *Le français aujourd'hui*, n°100. Cité par Rafoni, J.-C., (2007). Dans *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.

Cherqui, G., Peutot, F. (2022). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, (3^e éd.). Hachette FLE.

Chomentowski, M. (2021). Apprendre à lire en langue seconde. Dans Bentolila A. (dir.) et Germain B. (dir.), 2021, *L'apprentissage de la lecture*, (p. 279-283). Nathan.

Content, A. (2021). Conscience phonémique et principe alphabétique. Dans Bentolila A. (dir.) et Germain B. (dir.), 2021, *L'apprentissage de la lecture*, (p. 57-66). Nathan.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2020). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, (4^e éd.). PUG FLE.

De Araujo, M.-H., Melo-Pfeifer, S. et S. (2021) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension. Hommage à Louise Dabène*. Disponible en ligne <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318> (consulté le 25/07/2023).

Dehaene, S. (2007). Cité lors de la conférence de consensus, CNDP, (2016).

Dehaene et al. (2015). Cité lors de la conférence de consensus, CNDP, (2016).

Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4324/9781315134543> (consulté le 10/06/2023).

Dukic, S. (2009). « Deux siècles d'immigration Languedoc-Roussillon », dans *Histoire des Immigrations, panorama régional*, vol. 2, dans la revue *Hommes et migrations*. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/230?lang=en> (consulté le 2 mai 2023).

Germain, B. (2014). 10 priorités pour la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage de la lecture pour allophones. Dans Klein, K. (dir.) *Les premiers apprentissages quand le*

français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2, (p. 16-28). SCEREN-CRDP de l'académie de Paris.

Germain, B. (dir.), (2021). Méthodes de lecture et supports de l'apprentissage. Dans Bentolila A. (dir.) et Germain B. (dir.), 2021, *L'apprentissage de la lecture*, (p. 255-269). Nathan.

Goigoux, R., (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*, cndp

Goigoux, R. (2017). *Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire, questions vives*. Centre Alain Savary.

Jaffret, J.-M. et Fayol M., (1997). Orthographe, des systèmes aux usages. Flammarion. Cité par Rafoni, J.-C., (2007). Dans *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.

Keïta, G. (1983). « Enseignement du français et unité nationale. » Dans *Fraternité-matin, Abidjan*. Disponible en ligne : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/07/Keita.pdf> (consulté le 10/06/2023).

Lahire, B., (2005). *L'invention de l'illettrisme, rhétorique publique, éthique et stigmates*. La découverte.

Lestage, A., (1981). *Analphabétisme et alphabétisation*. Presses de l'UNESCO. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133941>(consulté le 05/05/2023).

Liberman, I. Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. Bulletin of the Orton Society, 23, (p. 65-77).

« Ne dites plus ni « mineurs isolés étrangers » ni « enfants » ». Dans *Plein droit*, (2017), 114, 1-2. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/pld.114.0001> (consulté le 03/04/2023).

Olson D. R., Lejosne J.-C. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. Dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, (p. 83-94). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2119> (consulté le 16/03/2023).

Payette, D., et Brunelle, A. (2007). *Le journalisme radiophonique*. Presses de l'Université de Montréal. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pum.10144> (consulté le 17/07/2023).

Perdriault, M. (2014). 1. Qu'est-ce que la littératie ?. Dans : , M. Perdriault, *L'écriture créative: Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres* (pp. 11-20). Toulouse: Érès. Disponible en ligne <https://www.cairn.info/l-ecriture-creative--9782749242309-page-11.htm> (consulté le 06/05/2023).

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159> (consulté le 06/07/2023).

Porcher, L. (1995). *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP, Hachette Éducation.

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

Sallenave, D. (2012). « Illettrisme et enseignement du français ». Disponible en ligne : <https://www.academie-francaise.fr/actualites/illettrisme-et-enseignement-du-francais> (consulté le 06/05/2023).

Torres, J. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Administration & Éducation*, 150, (p. 159-164). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159> (consulté le 30/07/2023).

Vahou, K. M. (2020). « Langues de scolarisation et tentatives d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue dans le préscolaire en Côte d'Ivoire ». Dans *Akofena - Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-03020644/document> (consulté le 10/06/2023).

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Vol. 2e éd. De Boeck Supérieur. Cairn.info. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. Disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html

Verdelhan-Bourgade, M., (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. PUF.

Vigner, G., (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.

Vigner, G., (2015). *Le français langue seconde*, (2^{ème} éd.). Hachette éducation.

Whitol de Wenden, C., (2021). *Atlas des migrations, de nouvelles solidarités à construire*. Autrement.

Textes de lois et Rapports officiels

Arrêté du 20 novembre 2019, pris en application de l'article R. 221-11 du code de l'action sociale et des familles, relatif aux modalités de l'évaluation des personnes se présentant comme mineures et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039417594> (consulté le 03/05/2023).

Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 sur les classes expérimentales d'initiation pour les enfants étrangers.

Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 sur la scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

Circulaire n°2002-063 du 20/03/2002, sur les Modalités d’inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, DGESCO. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm> (consulté le 03/04/2023).

Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 sur les missions et organisations des CASNAV. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm> (consulté le 10/06/2023).

Circulaire n°2012-141 du 02 octobre 2012 sur l’organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> consulté le 06/06/2023).

Code de l’Éducation , disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166558/#LEGISCTA000006166558 (consulté le 3/05/2023)

Convention internationale des droits de l’enfant - articles 20-22, 28 et 29 -, (1989).

Décret no 2020-978 du 5 août 2020 relatif à l’obligation de formation des jeunes de seize à dix-huit ans. Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2020/8/5/MENE2014598D/jo/texte> (consulté le 27/04/2023)

Ministère de la santé, (2019). *Guide des bonnes pratiques en matière d’évaluation de la minorité et de l’isolement des personnes se déclarant comme mineur(e)s et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille*. Disponible en ligne : https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-de-bonnes-pratiques-en-matiere-d-evaluation-de-la_minorite-et-de-l-isolement.pdf (consulté le 03/05/2023).

Cour des comptes, (2023). *La scolarisation des élèves allophones*. Rapport disponible en ligne. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones> (consulté le 27/03/2023).

Loi n°2019-791 du 26/07/2019 “Pour une école de la confiance”, disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/> (consulté le 01/05/2023).

Loi sur l’instruction scolaire obligatoire du Code de l’éducation, Légifrance 2019, [Chapitre Ier : L’obligation scolaire. \(Articles L131-1 à L131-13\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Loi du n°2021-1109 du 24-08-2021, confortant le respect des principes de la République, Réforme de l’Instruction en Famille, disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043964778/>(consulté le 06/05/2023).

Mission MNA (ministère de la Justice), *Rapport annuel d’activité 2021*. Disponible en ligne : [http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Rapport annuel activite MMNA 2021.pdf](http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Rapport%20annuel%20activite%20MMNA%202021.pdf) (consulté le 24/04/2023).

Ministère de l’Éducation nationale et de la Jeunesse, (2019). « Obligation de formation entre 16 et 18 ans ». Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954> (consulté le 27/04/2023).

Observatoire des publics les plus éloignés de l’emploi, (2021). « Les Mineurs Non Accompagnés en Occitanie ». Disponible en ligne : https://www.cariforeoccitanie.fr/content/uploads/2021/07/MNA_juillet_2021.pdf (consulté le 01/05/2023).

Rapport Darès, (2022). « L'intégration des travailleurs réfugiés dans le Gard ». Disponible en ligne : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/integration-professionnelle-des-refugies-dans-le-gard> (consulté le 02/05/2023).

Rapport du Groupe de travail Égalité des chances CNLE (Conseil National de Lutte contre l'Exclusion), (2021).

Ministère de l'Éducation nationale, (2022). « Repères et statistiques. » disponible en ligne : <https://www.education-gouv.fr/media/98612/download> (consulté le 27/03/2023).

UNESCO, 1994. *Déclaration de Salamanque*. Disponible en ligne https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre (consulté le 06/06/2023).

Pages et sites web

Académie d'Amiens, (2022). *L'école inclusive*. Site de l'Académie : <https://www.ac-amiens.fr/minihome/l-ecole-inclusive-121955> (consulté le 06/07/2023).

Académie d'Amiens, Éducation nationale, (d.). « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. » <http://ash.dsden80.ac-amiens.fr/219-re-ecrire-a-l-ecole-pour-penser-et-apprendre.html> (consulté le 13/06/2023).

Académie de Grenoble, (2021). *EANA, élèves allophones nouvellement arrivés*. Site de l'Académie : <https://www1.ac-grenoble.fr/article/eleves-allophones-eana-ou-issus-de-familles-itinerantes-eziv-haute-savoie-122492> (consulté le 30/03/2023).

Analphabétisme, (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/analphabetisme/3230> (consulté le 05/05/2023).

ANLCI, (d.). « Illettrisme, de quoi parle-t-on ? ». Site de l'ANLCI <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions> (consulté le 06/05/2023).

Banque Mondiale, (2021). Classement du PIB par habitant. Disponible en ligne : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.PP.CD>, (consulté le 02/05/2023).

Banque Mondiale, (2021) Mosuro, W., De Cupis, S., De Simone, M. E., Savchenko, Y., Weaver, J. « L'éducation comme un droit pour les enfants en Afrique de l'Ouest et centrale ». Disponible en ligne : <https://blogs.worldbank.org/fr/education/leducation-comme-un-droit-pour-les-enfants-en-afrique-de-louest-et-centrale> (consulté le 02/05/2023).

Bien enseigner, (s. d.). *Pourquoi la pédagogie de projet est-elle importante ?* <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-de-projet-importante/> (consulté le 18/05/2023).

CASNAV de Créteil, s., (d.). « La culture de l'écrit chez les NSA ». Disponible en ligne : https://casnav.ac-creteil.fr/IMG/pdf/les_nsa_et_la_culture_de_l_ecrit_apports_theoriques.pdf (consulté le 13/06/2023).

CNESCO, (2016). Conférence de consensus. *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* (p. 14-15). Disponible en ligne :

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_-notes_experts.pdf (consulté le 09/05/2023)

Conseil de l'Europe, (s. d.). Histoire et contexte de développement du CECR. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history> (consulté le 18/06/2023).

DGSCO, (2020). Guide : *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*, MENJ, disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf(consulté le 11/05/2023)

DGSCO, (2020). Guides : *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, MENJ, disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011> (consulté le 10/05/2023)

« Écrire les langues, à la découverte des principaux systèmes d'écriture », Babel. <https://fr.babel.com/fr/magazine/les-principaux-systemes-d-ecriture> (consulté le 31/03/2023)

Éducation nationale, (mis à jour en mai 2023). *Certificat de formation générale (CFG)*. Site Éduscol. <https://eduscol.education.fr/756/certificat-de-formation-generale-cfg> (consulté le 11/06/2023).

Éducation nationale (s. d.). *Climat scolaire et prévention des violences*. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918> (consulté le 18/05/2023)

Éducation nationale, (mis à jour en décembre 2022). *Enquête EANA : les débuts dans le système scolaire français des élèves allophones nouvellement arrivés*. <https://www.education.gouv.fr/enquete-ana-les-debuts-dans-le-systeme-scolaire-francais-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-325562#:~:text=L'enquête%20EANA%20est%20une,de%20l'année%20scolaire%20considérée> (consulté le 07/06/2023).

Éducation nationale (s. d.). *La prévention et la lutte contre l'illettrisme à l'école*. <https://www.education.gouv.fr/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-l-ecole-7538#:~:text=Ressources,Qu'est-ce%20que%20l'illettrisme%20%3F,notamment%20d'apprentissages%20trop%20fragiles>

Éducation nationale (2020). *L'état de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185> (consulté le 15/05/2023)

Éducation nationale (2015). *Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture*. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512> (consulté le 09/05/2023)

Éducatout, (Savoie, d.). Qu'est-ce que la conscience phonologique, et l'importance de la travailler en bas âge, <https://www.educatout.com/edu-conseils/enfants-besoins-particuliers/chroniques/qu-est-ce-que-la-conscience-phonologique-et-l-importance-de-la-travailler-en-bas-age.htm> (consulté le 11/05/2023).

Éducol, (2016). *Lien oral-écrit*. Ressources maternelle : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Texte de cadrage. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions> (consulté le 26/07/2023)

La Cimade, (d.). « Des jeunes en danger ». Consulté à l'adresse : https://www.lacimade.org/nos-actions/mineurs-isoles/?gclid=Cj0KCQjw6cKiBhD5ARIsAKXUdyaeVRUT2OyknlXJtMLIP6GSDY3X9ReckOuUPD1bi_Eq8aSvJ9l-osaAt9QEALw_wcB (consulté le 02/05/2023).

La Cimade, (2008). « Des ponts, pas des murs », Sommet citoyen sur les migrations, Paris. Consulté à l'adresse : <https://www.lacimade.org/publication/petits-guides-comprendre-les-migrations-internationales/> (consulté le 20/03/2023).

« Les familles de langues », *français langue seconde*, (2009). www.francaislangueseconde.fr/wp-content/upload/2009/09/Drop-LANGUE_Les-familles-de-langues-Ravel.pdf (consulté le 01/03/2023).

Les grandes familles linguistiques, (s. d.). <https://www.axl.cefanel.ulaval.ca/monde/familles.htm> (consulté le 06/06/2023).

OCDE, (s. d.). <https://www.oecd.org/fr/apropos/> (consulté le 15/05/2023)

Parlement européen, (d.). « Pourquoi migrer ? Les raisons derrière la migration. » <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/headlines/world/20200624STO81906/pourquoi-migrer-les-raisons-derriere-la-migration> (consulté le 24/03/2023)

« Refonder l'école : L'école inclusive », (mis à jour le 07 janvier 2021). Site du Gouvernement : <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive#:~:text=La%20loi%20pour%20l%20égalité,parcours%20scolaire%20continu%20et%20adapté> (consulté le 01/05/2023)

UNESCO, (2006). L'alphabétisation, un enjeu vital, Dans Rapport mondial sur l'Éducation Pour Tous, disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595> (consulté le 05/05/2023)

UNESCO, (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion*. Disponible en ligne : <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf> (consulté le 06/07/2023).

UNICEF Guinée, « À propos des enfants en Guinée », disponible en ligne : <https://www.unicef.org/guinea/propos-des-enfants-en-guinee> (consulté le 02/05/2023)

UNICEF Mali, « Éducation », consulté à l'adresse <https://www.unicef.org/mali/education#:~:text=Bien%20que%20l%20éducation%20au,ans%20au%20Mali%20sont%20analphabètes> (consulté le 02/05/2023).

UNICEF Guinée, « SOS enfants, l'Éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale », (2019). Disponible en ligne : <https://www.unicef.org/guinea/media/1846/file/L%20éducation%20en%20péril%20en%20Afrique%20de%20l%20Ouest%20et%20centrale%20.pdf> (consulté le 10/06/2023).

Table des matières

Index des sigles utilisés	7
Introduction	9
PARTIE I – PRÉSENTATION DE MON TERRAIN D’ÉTUDE ET SON CONTEXTE.....	12
1. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).....	12
1.1. Qui sont-ils ?.....	12
1.2. Leur nombre	13
1.3. Diversité dans leur parcours scolaire antérieur : les EANA scolarisés antérieurement et ceux peu ou non scolarisés antérieurement	14
1.4. Langues et systèmes de scolarisation antérieure.....	14
1.5. Le cas particulier des Mineurs Non Accompagnés (MNA).....	16
1.5.1. Qui sont les MNA et d’où viennent-ils ?.....	16
1.5.2. Les raisons de leur exil.....	17
1.5.3. La prise en charge des MNA à leur arrivée sur le territoire	17
1.5.4. Leur statut : la difficile reconnaissance de minorité.....	18
1.5.5. L’obligation de scolarisation en France jusqu’à 16 ans et l’obligation de formation	19
1.5.6. L’enjeu d’une formation diplômante pour les MNA de plus de 18 ans.....	20
2. L’accueil des EANA et leur inclusion dans le système scolaire.....	20
2.1. Historique de la prise en charge spécifique des EANA au sein du système scolaire	21
2.2. L’inclusion dans le système scolaire français	22
2.2.1. Un concept déjà ancien	22
2.2.2. La notion d’inclusion	23
2.2.3. L’impact de la loi sur le handicap	23
2.2.4. Une mise en œuvre imparfaite	24
2.2.5. L’ouverture des UPE2A.....	24
2.3. L’UPE2A : fonctionnement et cadrage institutionnel.....	25
2.3.1. La phase d’accueil et d’évaluation	25
2.3.2. La prise en charge en UPE2A dans le secondaire	26
2.3.3. Le suivi du parcours des EANA.....	26
2.4. Un aperçu des UPE2A dans le Gard.....	27
2.4.1. Le Gard, un département à forte immigration	27
2.4.2. L’implantation des différents dispositifs d’accueil dans le département du Gard	28
2.4.3. Le nombre d’EANA dans le Gard.....	29
2.5. Le cas particulier du tremplin-FLS au collège Romain Rolland à Nîmes	29
2.5.1. La création du tremplin-FLS destiné à l’accueil des MNA de moins de 16 ans.....	29
2.5.2. La prise en charge scolaire et l’orientation de ces jeunes.....	30
2.5.3. La mise en place d’une pédagogie de projet au tremplin-FLS	31
3. Cadrage réflexif autour de mon projet de réflexion et d’analyse	32
3.1. Focus sur le besoin d’entrée en littérature d’élèves MNA-NSA en provenance d’Afrique francophone	32
3.2. Le projet-radio au tremplin-FLS de Nîmes.....	34

3.3.	La problématique.....	35
3.4.	Hypothèses de départ et renvoi vers des notions théoriques.....	35
PARTIE II – APPORTS THÉORIQUES : DIFFÉRENTES FACETTES DE L’ENTRÉE EN LITTÉRATIE NOTAMMENT POUR DES LOCUTEURS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE, ET L’ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE D’UNE PÉDAGOGIE DE PROJET.		37
4.	L’entrée en littérature en français langue seconde	37
4.1.	Analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littérature	37
4.1.1.	L’alphabétisme.....	37
4.1.2.	Qu’implique l’alphabétisation ?.....	38
4.1.3.	L’illettrisme	39
4.1.4.	La notion de littérature	40
4.1.4.1.	L’acculturation à l’écrit.....	41
4.2.	L’apprentissage de la lecture en français langue maternelle.....	42
4.2.1.	Les compétences à l’œuvre	42
4.2.1.1.	La conscience phonologique.....	42
4.2.1.2.	La conscience phonémique et le principe alphabétique	43
4.2.1.3.	La reconnaissance visuelle des mots	44
4.2.1.4.	L’accès au sens et à l’expertise	45
4.2.2.	Les débats liés à la méthode et aux résultats des élèves français.....	46
4.2.2.1.	La méthode intégrale prônée aujourd’hui	47
4.3.	L’apprentissage de la lecture en français langue seconde.....	47
4.3.1.	La notion de « langue maternelle »	48
4.3.2.	De français langue étrangère à français langue seconde	49
4.3.3.	Qu’est-ce que le Français Langue de Scolarisation (FLSco) ?.....	50
4.3.4.	Apprendre à lire en langue seconde	51
4.3.4.1.	La démarche de Rafoni	52
4.3.4.2.	Quelques considérations de Germain.....	55
5.	La production d’écrit et le lien oral-écrit en littérature.....	57
5.1.	L’importance de l’oral en classe de FLE	57
5.2.	S’appuyer sur l’oral pour produire des écrits.....	58
5.2.1.	En tant qu’apprenants de FLS.....	58
5.2.2.	Le style journalistique radiophonique	59
5.3.	Les différentes étapes en production écrite.....	60
5.4.	La particularité de la production d’écrit en Langue Étrangère (LE).....	61
5.5.	La prise en compte de l’interculturel	62
6.	La pédagogie de projet.....	63
6.1.	Qu’est-ce que la pédagogie de projet ?	63
6.2.	La mise en œuvre d’une pédagogie de projet en classe	64
6.3.	Ses avantages.....	64
6.4.	Lien avec la perspective actionnelle de l’enseignement du FLE	65
PARTIE III – RECUEIL ET ANALYSE DE DONNÉES : ÉTUDE DE L’IMPACT D’UN PROJET-RADIO SUR LES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE D’ÉLÈVES MNA-NSA SCOLARISÉS EN FIN DE COLLÈGE		66

7. Description du déroulement du projet	66
7.1. La mise en route du projet	66
7.1.1. Le projet en arts, lien entre les différents projets-radio de l'année au tremplin-FLS	66
7.1.2. Les élèves participant au projet-radio	67
7.2. Description des séances de production écrite	68
7.2.1. Première séance : une photo et après.....	68
7.2.2. Deuxième séance : le souvenir d'une photo	69
7.2.3. Troisième séance : une photo imaginaire de son meilleur souvenir	70
7.2.4. Quatrième séance : élaboration de la trame.....	70
7.3. Vers la production orale finale	71
8. Le recueil de mes données	72
8.1. Aspects méthodologiques	72
8.2. Les données recueillies	73
8.3. Objectifs recherchés	76
9. Analyse des compétences en littérature mises en œuvre au cours du projet	77
9.1. Les compétences à l'oral	77
9.1.1. Prise de parole devant le groupe et médiations entre élèves en langue première	77
9.1.2. Compréhension : acquisition de lexique et questionnement autour des inférences	78
9.1.3. Entraînements à la lecture oralisée : besoins et progrès observés des élèves débutants	79
9.1.4. La prononciation	81
9.2. Les compétences à l'écrit.....	83
9.2.1. Les facilitateurs de la production écrite	83
9.2.1.1. Prise en considération des ressources cognitives et pédagogie différenciée.....	83
9.2.1.2. Le premier-jet d'écriture au brouillon : usages de l'outil.....	84
9.2.1.3. L'outil informatique : intérêt pour revenir sur les productions et pour contourner les difficultés graphiques.....	85
9.2.2. Corrections collectives des productions intermédiaires avec l'enseignant.....	86
10. Résultats du projet	90
10.1. Les progrès en lecture et en écriture	90
10.2. L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation et l'estime de soi.....	92
10.2.1. La motivation des élèves pour le projet-radio	92
10.2.2. Les bénéfices des rencontres entre les élèves MNA-NSA et les CM2	93
10.3. La cohésion de groupe et le climat scolaire.....	93
11. Retour sur mes hypothèses et perspectives d'amélioration	94
11.1. Retour sur mes hypothèses de départ et conclusions	94
11.2. Perspectives d'améliorations	96
12. Ressenti personnel	98
12.1. Les aléas de terrain	98
12.1.1. Difficultés pour trouver le terrain de stage et aléas pour la mise en route du projet.....	98
12.1.2. L'impact des aléas sur la mise en route du projet pour l'enseignant et les élèves	99
12.2. Mon expérience au tremplin-FLS	100
12.2.1. À la rencontre d'un nouveau public	100
12.2.2. L'apprentissage par projet et l'entrée en littérature	101

Conclusion	102
Bibliographie	105
Ouvrages et Articles.....	105
Textes de lois et Rapports officiels	108
Pages et sites web	110
Table des matières	114

MOTS-CLÉS : littératie, MNA-NSA, projet-radio, oral, lecture-écriture, FLS

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le thème de l'entrée en littératie en langue seconde d'élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement. L'étude s'appuie sur un projet-radio mené dans une unité expérimentale au sein de l'institution scolaire dans le Gard. Le projet a eu lieu auprès de jeunes mineurs non accompagnés MNA-NSA en provenance de pays francophones d'Afrique de l'Ouest, scolarisés en fin de collège à l'âge de 15 ou 16 ans. Par le biais de ce projet, les compétences en français à l'oral et à l'écrit ont pu être travaillées simultanément comme le préconisent les chercheurs en didactique. L'étude se propose de vérifier si le fait de s'appuyer sur l'oral dans le cadre de la préparation d'une émission de radio permet d'entrer dans les compétences à l'écrit de manière ciblée et facilitée, et si la pédagogie de projet permet aux élèves d'appréhender les apprentissages en étant motivés. Enfin, une hypothèse porte sur la facilitation de l'écriture grâce au style journalistique utilisé pour parler à la radio.

KEYWORDS: literacy, unaccompanied minors previously unschooled, oral, reading and writing, French as a second language

ABSTRACT

This master's thesis is about allophone students who have little or no previous schooling getting into literacy in a second language. The study is based on a radio project carried out in an experimental unit within the school institution in the Gard. The project took place with young unaccompanied minors who were previously unschooled from French speaking countries in West Africa. Through this project oral and written French skills could be worked on simultaneously, as recommended by educational researchers. The study aims to verify whether relying on the spoken word in the context of the preparation of a radio program makes it possible to work on written skills in a targeted and facilitated way, and if a project pedagogy allows students to be motivated by learning. Finally, a hypothesis concerns the facilitation of writing by the journalistic style used to speak on the radio.

