



HAL
open science

L'entrée en littératie en UPE2A : un pari impossible ? Proposition d'un premier lexique pour développer la conscience phonologique et initier à la grammaire (FLS)

Florence Mouginot

► To cite this version:

Florence Mouginot. L'entrée en littératie en UPE2A : un pari impossible ? Proposition d'un premier lexique pour développer la conscience phonologique et initier à la grammaire (FLS). Linguistique. 2022. dumas-04684798

HAL Id: dumas-04684798

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04684798v1>

Submitted on 3 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

L'entrée en littératie en UPE2A : un pari impossible ?

**Proposition d'un premier
lexique pour développer la
conscience phonologique
et initier à la grammaire
(FLS)**

Florence MOUGINOT

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme **Muriel MOLINIÉ**

Membres du jury : Mmes Muriel MOLINIÉ et Catherine MENDONÇA DIAS

Année universitaire 2021-2022

L'entrée en littératie en UPE2A : un pari impossible ?

**Proposition d'un premier
lexique pour développer la
conscience phonologique
et initier à la grammaire
(FLS)**

Florence MOUGINOT

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme **Muriel MOLINIÉ**

Membres du jury : Mmes Muriel MOLINIÉ et Catherine MENDONÇA DIAS

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire Madame Muriel Molinié pour son œil expert de Professeure des Universités.

Je remercie également l'ensemble des enseignants-chercheurs du présent Master Didactique des Langues du FLE/FLS de l'Université Sorbonne-Nouvelle, Paris 3, que j'ai côtoyés virtuellement à travers les nombreuses unités d'enseignement. Leur expertise et les multiples ressources mises à disposition m'ont été d'un enrichissement professionnel et personnel considérable.

En outre, je remercie le personnel du CASNAV de Nancy-Metz ainsi que les enseignants des UPE2A de cette même académie qui ont contribué à ce travail de recherche.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien tout au long de ces deux années de Master et particulièrement les personnes qui ont participé à la relecture du mémoire.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - CADRE CONCEPTUEL :	9
L'ENTREE EN LITTERATIE ET SES SPECIFICITES EN LANGUE SECONDE,	9
LA POLITIQUE LINGUISTIQUE D'INTEGRATION DES ENFANTS MIGRANTS EN EUROPE ET EN FRANCE	9
1.1 L'ENTREE EN LITTERATIE	10
1.1.1 Littératie : définition, origine et champs d'application.....	10
1.1.2 Les composantes principales de l'apprentissage de la lecture aux enfants natifs.....	10
1.1.2.1 L'identification des mots	11
1.1.2.2 La compréhension	12
1.1.2.3 La production écrite	12
1.1.2.4 L'acculturation à l'écrit	13
1.1.3 L'alphabet / les systèmes d'écriture	13
1.1.4 Comparaisons entre enfants faibles lecteurs et lecteurs experts	14
1.1.5 Le geste graphique	15
1.1.6 Le rôle du lexique	15
1.2 LES SPECIFICITES DE L'ENTREE DANS L'ECRIT EN FLS.....	16
1.2.1 Définition du FLS	16
1.2.2 Des démarches pédagogiques spécifiques selon les stades de l'apprentissage.....	17
1.2.3 Cumul des handicaps pour l'EANA.....	19
1.2.4 La place et le rôle de l'oral	19
1.2.4.1 L'oral avant l'écrit	19
1.2.3.2 Rôle de l'oral	20
1.2.4 Imprégnation et utilisation du lexique	20
1.2.5 Cas des enfants bilingues ou plurilingues	21
1.3 FLM ET FLS : L'ENJEU DES COMPETENCES METALINGUISTIQUES.....	22
1.3.1 Les capacités métalinguistiques	22
1.3.1.1 Définition et compétences mobilisées	22
1.3.1.2 Emergence des capacités métalinguistiques	23
1.3.1.3 Liens entre langage oral et compétences métalinguistiques	23
1.3.1.4 Variations des capacités métalinguistiques selon le niveau d'apprentissage en lecture-écriture.....	24
1.3.2 Les compétences métaphonologiques pour entrer dans l'écrit.....	25
1.3.2.1 Définition : phonologie et métaphonologie	25
1.3.2.2 Liens entre apprentissage de la lecture-écriture et capacités métaphonologiques	25
1.3.2.3 Rôle de la phonétique corrective	26
1.4 LES PARAMETRES EXTRALINGUISTIQUES.....	26
1.4.2 Motivation : définition et enjeux.....	26
1.4.1 Les intelligences multiples : Théorie de Gardner.....	26
1.5 LA POLITIQUE D'INTEGRATION DES ENFANTS MIGRANTS EN EUROPE ET EN FRANCE	27
1.5.1 La politique linguistique européenne	27
1.5.2 La politique française conduite par le MENJS.....	28
1.5.2.1 Les UPE2A et les modalités de prise en charge des EANA	28
1.5.2.2 Les difficultés de l'évaluation initiale des EANA	31
1.5.2.3 La réussite : un défi pour l'EANA et son enseignant	33
1.5.2.4 L'accompagnement des enseignants par l'Institution : les CASNAV	33

PARTIE 2 - METHODOLOGIE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE, PROPOSITION D'UN PROTOCOLE PEDAGOGIQUE	36
2.1 PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE	37
2.2 LES UPE2A DE L'ACADEMIE NANCY-METZ : HETEROGENEITE DES FONCTIONNEMENTS ET DES PROFILS ENSEIGNANTS, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ECRITURE EN FLS	38
2.2.1 <i>Procédé, justification et public visé.....</i>	38
2.2.2 <i>Items de l'enquête.....</i>	38
2.2.3 <i>Recueil des avis des enseignants : analyse des résultats de l'enquête</i>	38
2.2.3.1 <i>Formation, ancienneté et affectation des enseignantes titulaires</i>	38
2.2.3.2 <i>Public d'EANA pris en charge</i>	41
2.2.3.3 <i>Méthodes et outils d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture</i>	43
2.2.3.4 <i>Evaluation des liens entre les acteurs institutionnels</i>	51
2.2.3.5 <i>Ressenti des enseignantes par rapport à l'Institution</i>	51
2.2.4 <i>Peu de ressources adaptées à l'entrée dans la lecture en FLS.....</i>	53
2.2.4.1 <i>Ressources proposées par l'Institution</i>	53
2.2.4.2 <i>Ressources proposées par les éditeurs privés</i>	53
2.3 PRESENTATION DE L'INSTITUTION D'ACCUEIL ET DES PROFILS D'EANA ETUDIES.....	54
2.3.1 <i>L'institution d'accueil</i>	54
2.3.2 <i>Prises en charge des EANA et évaluation initiale</i>	54
2.3.3 <i>Caractéristiques des sujets de la cohorte</i>	55
2.4 HYPOTHESES ET PROPOSITION D'UNE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT EN FLS	58
2.4.1 <i>L'alphabet (latin).....</i>	58
2.4.1.1 <i>L'alphabet : un critère déterminant des profils d'EANA</i>	58
2.4.1.2 <i>La discrimination visuelle et le geste graphique</i>	61
2.4.2 <i>Méthodes pour faciliter la mémorisation.....</i>	61
2.4.2.1 <i>Méthode gestuelle Borel-Maisonnny</i>	61
2.4.2.2 <i>Les Alphas</i>	62
2.4.3 <i>Un point de départ de l'oral : s'appuyer sur l'identité de l'apprenant.....</i>	63
2.4.3.1 <i>Série de questions-réponses sur le thème « Se présenter »</i>	64
2.4.3.2 <i>Les phrases mémorisées à l'oral: images et étiquettes-mots</i>	64
PARTIE 3 - ACTIVITES PEDAGOGIQUES, EVALUATIONS, ANALYSE ET BILAN	68
3.1 VERS UNE CONSCIENCE METAPHONOLOGIQUE	69
3.1.1 <i>Les phonèmes travaillés.....</i>	69
3.1.2 <i>Décodage des premiers mots mono ou plurisyllabiques.....</i>	71
3.1.3 <i>Activités de lecture : en réception vocale et en production orale.....</i>	71
3.1.4 <i>Un premier constat</i>	72
3.2 VERS UNE PREMIERE INTRODUCTION A LA GRAMMAIRE	73
3.2.1 <i>Les pronoms personnels</i>	73
3.2.2 <i>Les formes verbales : infinitif et formes conjuguées.....</i>	74
3.2.3 <i>Le genre.....</i>	74
3.2.4 <i>La nature des mots.....</i>	75
3.3 LES PREMIERES LECTURES D'ALBUMS: LA LECTURE ASSISTEE PAR ORDINATEUR	76
3.3.1 <i>Justificatif et principe</i>	76
3.3.2 <i>Choix des albums et mise en œuvre</i>	77
3.3.3 <i>Mode de fonctionnement.....</i>	78
3.3.4 <i>Bilan</i>	78
3.4 EVALUATION DU NIVEAU FINAL EN LECTURE : ANALYSE DES RESULTATS ET COMPARAISON AVEC LES ELEVES NATIFS FRANCOPHONES	79
3.4.1 <i>Appui sur les évaluations nationales Repères CP</i>	79
3.4.2 <i>Appui sur les évaluations Point d'étape CP</i>	82
3.4.3 <i>Appui sur les évaluations nationales Repères CE1</i>	86
3.4.4 <i>Bilan global des évaluations : quels profils de lecteurs à l'issue de l'étude ?</i>	89

3.5 BILAN: QUELS VERITABLES CRITERES DE REUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ECRITURE EN FLS ?	90
3.5.1 Critère de la maîtrise de la langue première.....	90
3.5.2 Critère du niveau de scolarisation antérieure : à nuancer.....	90
3.5.3 Critère du type d'alphabet dans la langue première.....	91
3.5.4 Critère des compétences intrapersonnelles	92
3.6 PRECONISATIONS.....	92
3.6.1 Formation initiale des PE.....	92
3.6.2 Prise en charge des EANA en UPE2A.....	93
3.6.3 Outils pédagogiques	94
CONCLUSION.....	96
BIBLIOGRAPHIE.....	98
SITOGRAPHIE	100
TABLE DES ANNEXES.....	106
TABLE DES ILLUSTRATIONS	116
SIGLES ET ABBREVIATIONS UTILISES.....	117

Introduction

D'après le ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse et des Sports (MENJS, 2019), les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) représentaient au cours de l'année scolaire 2017-2018, environ 6 pour 1000 des élèves. 75% d'entre eux bénéficièrent alors d'un soutien linguistique au sein d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) et 25% intégrèrent des classes ordinaires sans soutien linguistique. Cette même année, 23% des EANA n'avaient jamais ou peu été scolarisés. En France, ce public d'élèves à besoins éducatifs particuliers est donc bien une réalité à laquelle les enseignants des classes ordinaires ne sont généralement ni préparés ni formés.

L'enseignement du Français langue seconde (désormais FLS) est d'autant plus spécifique auprès d'élèves qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement et qui doivent intégrer une classe dite ordinaire après seulement 12 mois au sein d'une UPE2A. Selon Chnane-Davin F. et Cuq J.P. (2017), le niveau d'exigence demandé en lecture et en écriture aux élèves des écoles françaises est un véritable défi pour les élèves allophones. Selon les chercheurs, beaucoup d'EANA entrent en littérature directement en langue seconde, c'est-à-dire dans une première langue de scolarisation différente de leur langue première. Les enseignants de FLS doivent veiller à ce que les apprenants acquièrent les outils fondamentaux de la langue (grammaire, lexique, orthographe, phonétique), permettant ainsi de maîtriser le fonctionnement du système linguistique français et de réinvestir les compétences acquises dans les productions orales et écrites. Contrairement à l'appropriation du langage oral, l'apprentissage de la lecture-écriture est impossible par simple immersion dans un « bain d'écrits », par exposition ou interaction avec des documents écrits. Pour entrer dans l'écrit, l'apprenant va devoir développer une attitude réflexive sur la langue (Leclère M., 2022). Rafoni J.C. soulignait déjà en 2012 les difficultés de la prise en charge des EANA en intitulant un de ses articles « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire ».

A ce propos, Rafoni J.C. (2007) considère que le premier critère de réussite d'un élève allophone est son niveau de scolarisation antérieure et rappelle la notion d'interdépendance des langues et de transfert des compétences selon Cummins J. Il s'interroge alors: Comment des EANA, peu ou non scolarisés antérieurement, peuvent-ils apprendre à lire et à écrire à l'école au moyen d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore ? Comme Corny L. (2019) et Rafoni J.C. (op. cit.) précédemment, nous avons cherché dans un premier temps à répondre aux questions :

Comment s'appuyer sur les formes orales d'un français langue seconde en construction, pour faire entrer les apprenants dans la lecture et l'écriture ? Quelles sont les différentes étapes d'acquisition de la littératie en FLS ? En quoi diffèrent-elles de l'enseignement du FLM ?

Partant du postulat qu'il n'est pas possible de donner du sens à ce qui est lu si la forme orale est totalement inconnue, nous chercherons à proposer des pistes concernant les premières compétences linguistiques à acquérir tant lexicales que syntaxiques ou orthographiques pouvant mener le plus efficacement et rapidement vers l'autonomie en lecture. En outre, nous chercherons à identifier comment aider l'EANA à développer ses compétences métalinguistiques et notamment métaphonologiques en s'appuyant sur son individualité et identité, tout en tenant compte de ses connaissances du monde initiales.

Notre travail de recherche a été mené à trois niveaux : au niveau macrosocial en considérant la politique éducative française relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés, au niveau mésosocial à travers l'étude des pratiques enseignantes sur un territoire éducatif (Académie Nancy-Metz de l'Education Nationale française) ainsi qu'au niveau microsociale dans le cadre de notre recherche-action au sein d'un dispositif UPE2A en école élémentaire. Nous avons cherché à mettre en lumière dans notre étude les carences et les défauts auxquels doivent faire face les enseignants exerçant auprès d'élèves allophones : notamment un temps de prise en charge en UPE2A très (trop ?) limité, une formation initiale inadéquate et des outils pédagogiques insuffisants voire inadaptés. Notre travail a ainsi été basé non seulement sur les postulats des recherches précédentes mais également sur une analyse du terrain selon les trois niveaux précités.

Dans une première partie, nous évoquerons les théories concernant l'entrée dans l'écrit en Français langue maternelle (FLM) puis en Français langue seconde (FLS), ainsi que les différences à prendre en compte. Nous rappellerons également la politique de scolarisation des EANA. Dans une seconde partie, nous présenterons la méthodologie, le contexte de notre recherche ainsi que le profil de nos sujets d'étude. Nous évoquerons notre enquête auprès des enseignants de FLS/FLSco en charge des dispositifs UPE2A de l'Académie Nancy-Metz. Dans cette même partie, nous proposerons un corpus de structures syntaxiques à enseigner aux apprenants grands débutants, basé notamment sur leur identité. Enfin dans une troisième et dernière partie, nous rendrons compte des apports de ce premier lexique sur les apprentis-lecteurs en FLS et les approches de la grammaire française pouvant en découler. À partir des tests d'évaluation nationaux en lecture-écriture, nous analyserons le niveau des sujets de la cohorte à l'issue de l'étude et en déduirons les connaissances et compétences initiales favorables à une entrée en littératie.

Partie 1

-

Cadre conceptuel :

**L'entrée en littératie et ses spécificités en langue
seconde,**

**La politique linguistique d'intégration des enfants
migrants en Europe et en France**

1.1 L'entrée en littératie

1.1.1 Littératie : définition, origine et champs d'application

Dans un sens restreint, selon Cuq J.P. (2003 : 157), “la littératie désigne le **savoir-lire** susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée”. Il distingue la notion de littératie de celles d'*alphabétisation* et d'*illettrisme*, à connotation plus négative. En un sens plus large, il considère que le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, aussi nommé la culture de l'écrit. Chnane-Davin F. & Cuq J.P. (2017 : 2) considèrent le terme *littératie* en tant que “savoir lire, au sens complet du terme, c'est-à-dire être capable de mettre un sens non seulement derrière les mots, mais derrière les textes” et celui de *production écrite* comme la capacité de “produire des textes structurés et porteurs de sens”.

Il s'agit d'une notion d'origine anglo-saxonne récente, introduite dans les années 2000 dans la recherche francophone au Québec (Cuq J.P., op. cit.). Littératie est la francisation du terme anglais *literacy*, lui-même dérivé des termes *illiterate*, *illiteracy*, et *literate*. Sa signification première était *educated* (cultivé) ou *learned* (savant). Dans les dictionnaires anglais du début du XX^{ème} siècle, le mot *literate* prend ensuite le sens de “capacité de lire et d'écrire” (Jaffré J.-P., 2004). Les formes graphiques françaises littératie ou littéracie coexistent selon qu'on se rapproche du mot littérature ou du terme originel anglais *literacy* (Jaffré J.-P., op. cit.).

Les études sur les littératies se sont élargies depuis plus d'une dizaine d'années à la réflexion sur les pratiques du lire-écrire en sollicitant des dimensions multiples : cognitive, linguistique, psycholinguistique, anthropologique, économique et historique. Par ailleurs, l'écrit permet à l'enfant de structurer sa pensée par la restructuration de son discours dans la langue seconde.

1.1.2 Les composantes principales de l'apprentissage de la lecture aux enfants natifs

Pour étayer nos propos dans cette partie, nous nous appuyons sur l'ouvrage *Entrer dans la lecture en FLS* (Editions Canopé), coordonné par Lecocq B. (2018) et à destination des enseignants de FLS/FLSco. Il fait largement référence à la conférence de consensus du PIREF¹, au cours de laquelle sont intervenus notamment Goigoux R. et Fijalkow J., tous deux

¹ PIREF : Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation

spécialistes de l'enseignement de la lecture en FLM. Selon Goigoux R., les quatre activités principales à favoriser pour la mise en œuvre d'un enseignement de la lecture efficient sont : l'identification des mots, la compréhension, la production écrite et l'acculturation à l'écrit.

1.1.2.1 L'identification des mots

L'identification des mots est la compétence de base de la lecture. Elle nécessite de déclencher des processus dits de bas niveau. A ce propos, Rafoni J.-C.(2007) distingue chez les enfants quatre stades dans l'identification des mots : le stade 1 dit logographique (à une image correspond un mot), le stade 2 dit syllabique (à une lettre correspond une syllabe), le stade 3 dit alphabétique (lecture par assemblage, principe de la combinatoire) et enfin le stade 4 dit orthographique (lecture directe, voix par adressage – le mot est directement reconnu).

Dans les stades 3 et 4, on distingue dans le processus de lecture et d'écriture une voie phonologique (dite indirecte) et une voie orthographique (dite directe). Tout apprenti-lecteur, enfant ou adulte, commence par la première. La voie indirecte implique le recours à une conversion graphophonétique. Elle est aussi appelée voie d'assemblage ou voie phonologique. L'apprenti-lecteur doit d'abord apprendre à appliquer les règles de correspondance graphèmes-phonèmes (désormais CGP) pour décoder les mots en lecture, et correspondance phonèmes-graphèmes, pour transcrire les mots en écriture. Dès lors qu'il a acquis la CGP de plus en plus complexe, l'apprenti lecteur va être en mesure de décoder les mots. L'automatisation de cette tâche va lui permettre de photographier et ainsi mémoriser l'orthographe des mots les plus courants et ainsi se constituer progressivement un répertoire dit orthographique. Au fur et à mesure, il va lire de plus en plus de mots en utilisant la voie orthographique ou lexicale appelée également voie d'adressage ou voie directe. La voie directe se définit par la récupération directe et globale des représentations orthographiques, phonologiques, et sémantiques associées aux mots stockés dans le lexique mental, à partir de leur trace écrite (en décodage) ou sonore (en encodage) (Eme E., 2012).

Selon Rafoni J.-C. (op. cit.), la voie d'adressage ou voie lexicale, est la plus utilisée chez le *normo lecteur*. Vigner G. (2004 : 8) reconnaît que « le français [qui] est une langue dotée d'un appareil morphologique assez lourd, [qui] s'organise selon une syntaxe où l'organisation des groupes obéit à des règles complexes, où la traduction orthographique de certains choix grammaticaux occupe une place importante ».

En France, l'entrée dans la lecture est travaillée dès l'âge de 4 ans, c'est-à-dire dès l'entrée en moyenne section notamment à travers des activités autour de la conscience phonologique et du découpage des syllabes orales. Le jeune apprenti-lecteur va ensuite apprendre qu'à un son

(phonème) correspond une lettre (graphème simple) ou un groupe de lettres (graphème complexe) et qu'à une image mentale correspond un mot écrit (une suite de graphèmes). L'EANA non-lecteur-scripteur dans une première langue n'a pas encore la conscience phonologique développée (Gombert J.-E., 1991). En outre, le crible phonologique gêne la perception des phonèmes qui n'existent pas dans sa langue première. Pourtant, les nombreux travaux dans les différentes langues alphabétiques montrent que la conscience phonologique est préalable à la compréhension du code alphabétique.

1.1.2.2 La compréhension

L'apprentissage de la lecture doit inclure une place prépondérante à la compréhension de texte qui exige la mise en place de processus dits de haut niveau (cognitif). En effet, pour comprendre ce qu'il lit, l'apprenti-lecteur doit être capable de réaliser en même temps les traitements liés au lexique, à la syntaxe de la phrase, aux relations entre les phrases, aux éléments de cohésion textuelle voire aux inférences éventuelles. À partir des informations lues, il doit pouvoir se construire au fur et à mesure une représentation mentale dont dépend également beaucoup sa connaissance du monde. En cas d'incompréhension, il doit pouvoir mobiliser des stratégies de lecture.

Les textes présentés à la lecture doivent donc être adaptés au niveau du lecteur, c'est-à-dire tenir compte des correspondances graphophonologiques préalablement étudiées, au répertoire orthographique déjà constitué (notamment les mots dits outils) et à sa connaissance du monde (le sujet traité et le lexique sélectionné).

1.1.2.3 La production écrite

Les élèves scolarisés en France apprennent dès la maternelle à raconter et à restituer des récits notamment ceux relatifs aux histoires lues en classe. Encore non-lecteurs-scripteurs, ils « dictent » leurs productions orales à leur enseignant d'où le terme de dictée à l'adulte. Cette activité est essentielle non seulement pour développer les compétences syntaxiques mais également pour faire prendre conscience des liens entre le langage oral et le langage écrit et du caractère permanent de l'écrit. Les élèves sont ainsi sensibilisés aux premières caractéristiques de l'écrit : le sens de lecture de gauche à droite, l'alphabet et ses différentes écritures ; au principe alphabétique avec les premières correspondances graphèmes-phonèmes. Les apprenants vont également réaliser que la chaîne écrite est segmentée différemment de la chaîne orale ; un élément essentiel pour le travail d'encodage.

Chez l'apprenti-lecteur, le travail de production écrite (encodage) doit se faire en parallèle du travail d'identification des mots (décodage). Ce type d'exercice permet à la fois d'asseoir les

compétences dans la construction du principe alphabétique (CGP) et d'évaluer l'avancée de l'apprenant dans cet apprentissage. Selon Filjakow J. (Lecocq B. (Coord.), 2018), le travail de production écrite serait à favoriser sur celui de lecture car la tâche d'écriture est plus complexe que la tâche de lecture ; par conséquent, les apprenants tireront davantage de bénéfices en réalisant cette première tâche.

Le développement des compétences liées à la production écrite se poursuivra à chaque niveau de l'école élémentaire, l'objectif étant que l'élève devienne un lecteur-scripteur autonome. Ce travail exigeant nécessite de mobiliser de nombreuses compétences : mobiliser ses idées, les organiser dans un énoncé, segmenter l'énoncé en mots (distincts de la chaîne orale), transcrire à l'écrit c'est-à-dire réfléchir à l'orthographe lexicale et grammaticale, savoir revenir sur sa production et l'auto corriger si nécessaire.

1.1.2.4 L'acculturation à l'écrit

D'après Chauveau G. (2007), la lecture est une activité autant langagière que culturelle. Pour entrer pleinement dans la lecture, l'apprenant doit en comprendre les pratiques et les finalités et s'inscrire dans un projet de lecteur. L'enseignant doit accompagner les apprenants dans la découverte des usages, des lieux, des objets, du vocabulaire qui constitue cette culture. Selon ce même auteur, la conscience phonologique et la capacité de décomposer les mots en segments ne garantissent pas à elles seules l'acquisition de la lecture. Il faut savoir déchiffrer ce qu'on lit et le comprendre ; d'où la nécessité d'exposer précocement les enfants à des textes écrits, notamment à travers des albums de littérature de jeunesse, afin de développer la compréhension du texte écrit.

1.1.3 L'alphabet / les systèmes d'écriture

Les spécialistes distinguent deux principes gouvernant les systèmes d'écriture : phonographique et sémiographique. Dans le principe phonographique, les signes graphiques codent des sons de la langue, les sons étant des unités non significatives et pouvant être des phonèmes ou des syllabes. Dans le principe sémiographique, les signes codent des unités signifiantes de la langue (tendance des langues chinoises et japonaises). Toutes les langues du monde peuvent s'analyser en phonèmes, mais toutes ne font pas le même usage des phonèmes à l'écrit (Leclère M., 2022).

Un seul principe ne gouverne pas un système d'écriture donné ; on parle plutôt de principe dominant. La langue française est régie par un système d'orthographe mixte dans la mesure où les lettres ne codent pas toutes un son. Catach N. (1988 : 15) le qualifie de *plurisystème* : un système intermédiaire entre le principe phonographique et le principe sémiographique. Dans ce

plurisystème, on distingue les phonogrammes qui transcrivent des sons et qui représentent plus de 80% du système. Leur son peut varier selon leur association avec une autre lettre (exemple de la lettre g) et leur position dans le mot (exemple de la lettre s). Les phonogrammes constituent la caractéristique de base de l'orthographe française qui est massivement phonologique. L'alphabet comporte 26 lettres qui transcrivent 36 phonèmes de la langue. Le système d'écriture de la langue française comprend également les morphogrammes qui marquent la morphologie lexicale (marquant une appartenance à une famille de mots) ou grammaticale (marques du nombre, du genre, du temps, du mode et de la personne) ; la seconde étant prépondérante par rapport à la première. Une troisième catégorie est représentée par les logogrammes qui sont les homophones.

Le système français relativement complexe est ainsi dit « opaque » contrairement par exemple au système de la langue espagnole pour lequel tous les morphèmes se prononcent, et de surcroît un phonème est codé par un seul graphème. Chez les apprenants d'un niveau avancé, les difficultés d'apprentissages ne se concentrent plus sur les phonogrammes mais subsistent sur les morphogrammes et logogrammes. Nous tenterons ci-après d'identifier les écarts de compétences entre les faibles lecteurs et les lecteurs experts et d'en identifier les causes.

1.1.4 Comparaisons entre enfants faibles lecteurs et lecteurs experts

Gombert J.-E. (1991) tente de définir ce qui différencie les faibles lecteurs des lecteurs experts. Les faibles lecteurs rencontrent des difficultés à décoder et à appliquer les règles de correspondances grapho-phonémiques et à identifier un mot. Par ailleurs, ils maîtrisent moins bien la syntaxe et leur lexique s'avère plus pauvre, ce qui explique leurs difficultés à prédire un mot en cours de décodage. Ils ont tendance à privilégier le traitement de niveau lexical en puisant dans leur répertoire orthographique. Contrairement aux lecteurs experts, les faibles lecteurs ne réussissent pas à adapter leur stratégie de lecture au but poursuivi (chercher une définition dans le dictionnaire, lire un texte pour l'apprendre/le critiquer/se distraire) qui serait, selon Forrest-Pressley D. et Waller T.G. (1984) cités par Gombert J.-E. (op. cit.), la troisième composante intervenant dans l'acte de lire en complément des capacités dans le décodage et la compréhension. La mémoire de travail est aussi un paramètre qui joue un rôle primordial. Les faibles lecteurs ont des problèmes de maintien de mémoire à court terme, ce qui les empêche par exemple de garder en mémoire les premières syllabes décodées d'un mot en attendant de réussir à décoder les syllabes suivantes. Le manque d'habiletés à l'oral vient également renforcer les difficultés.

Quant aux bons lecteurs, ils réussissent à se constituer un répertoire orthographique qui va les affranchir du travail de décodage et ainsi les mener à utiliser la voie directe. Cette automatisation de la lecture des mots engendre un allègement de l'effort cognitif et permet ainsi aux lecteurs experts de se concentrer, entre autres, sur la compréhension et la prise en compte de la structure grammaticale.

1.1.5 Le geste graphique

Pour être autonome en production écrite, il est évident que l'individu doit pouvoir écrire, dans le sens *accomplir un geste graphique* (au-delà du cas des enfants « DYS » qui seront amenés à utiliser plutôt un ordinateur). L'intégration dans le système scolaire français dépend grandement de la maîtrise du geste graphique, même si le développement des nouvelles technologies tend à faire écrire de moins en moins les élèves sur papier. En outre, il est reconnu que le geste graphique facilite la mémorisation des informations.

Selon Leclère M. (2022), le geste graphique est le résultat de deux composantes : la composante morphocinétique et la composante topocinétique. La première relève du mouvement à exécuter pour former les lettres et elle est liée à la motricité fine. Les apprentis-scripteurs apprennent le ductus des lettres c'est-à-dire l'ordre précis des mouvements successifs de la main permettant de tracer chaque lettre. La seconde concerne le déplacement de la main dans l'espace graphique (respect du lignage, espace entre les mots). Cet aspect dépend du contrôle de l'œil. Ainsi, on comprend toute la complexité de l'acte graphique. Dans le système scolaire français, les élèves doivent apprendre 78 ductus : ceux des lettres majuscules script, ceux des lettres minuscules cursives puis des majuscules cursives. En complément de la graphomotricité fine exigée pour le geste d'écriture, l'apprenant devra être capable de mettre en application la fonction visuo-spatiale (stratégie du regard, attention visuelle et discrimination visuelle) (Billières M., 2015) et ce, en complément des compétences métalinguistiques et particulièrement métaphonologiques qui favorisent l'entrée dans la lecture et l'écriture.

1.1.6 Le rôle du lexique

Le guide sur l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle (MENJS, 2020), s'appuie sur Lieury A. pour rappeler le rôle primordial des connaissances lexicales dans la réussite scolaire, qui serait selon lui, bien plus important que celui du niveau intellectuel. Ce document pratique à destination des enseignants confirme : « les mots connus par l'élève conditionnent ses capacités de compréhension orale, ils conditionnent également sa capacité

future d'apprentissage de la lecture et de compréhension à l'écrit. En effet, compréhension écrite signifie décodage et compréhension orale. » (MENJS, 2020 : 5)

Nous développerons ci-dessous, en quoi le lexique et plus globalement le langage oral sont également la priorité en FLS.

1.2 Les spécificités de l'entrée dans l'écrit en FLS

Armand F. (2000) précise que la maîtrise de la lecture en langue seconde, qui représente un préalable nécessaire à la poursuite des études dans les différentes matières, constitue pour certains élèves canadiens un obstacle important, selon le ministère de l'Éducation du Québec (chiffres de 1996). Nous tenterons d'explicitier ci-dessous en quoi cette affirmation est tout à fait extrapolable aux élèves allophones intégrant le système scolaire français.

1.2.1 Définition du FLS

Selon Vigner G. (2009), le Français langue seconde désigne à l'origine l'usage du français dans des pays dont ce n'est pas la langue première des apprenants. Il précise que le FLS, comme domaine d'enseignement et de recherche, a longtemps été considéré moindre par rapport au FLE et au FLM. Les études de FLS se sont surtout développées au début des années soixante-dix, grâce à l'émergence de « départements d'études françaises pour l'étranger » à l'Université.

Cadet L. & Guérin E. (2012 : 4), qui se sont interrogées sur les diverses appellations du français selon le contexte d'enseignement de la langue (FLM, FLE ou FLS), considèrent qu'il se pose « d'emblée le problème de la sélection des formes sur lesquelles repose le savoir transmis : il ne peut s'agir de la langue dans toute l'étendue de son hétérogénéité et de sa dynamique ». Les auteures citent Verdelhan-Bourgade M. (2002), qui s'est intéressée à la notion de FLSco, en mettant particulièrement la lumière sur l'écart entre l'objet d'enseignement et la réalité langagière des apprenants.

Par ailleurs, Verdelhan-Bourgade M. (op. cit.) évoque l'ampleur de la tâche incombant aux élèves migrants en soulignant qu'ils vont devoir « s'approprier la langue de l'école comme langue sociale mais aussi comme langue support des apprentissages, à la fois langue à étudier, langue de l'étude et langue de l'évaluation des savoirs construits par et dans cette langue ». Bien que le FLSco ait pris de la valeur sur le marché linguistique, Cadet L. & Guérin E. (2012) reconnaissent en s'appuyant sur Chnane-Davin F. (2011) que l'enseignement d'une forme de français spécifique dans le cadre scolaire ne suffit pas à permettre une intégration des élèves.

1.2.2 Des démarches pédagogiques spécifiques selon les stades de l'apprentissage

Pour l'entrée dans l'écrit en FLS, Rafoni J.-C. (2015 : 331) suggère trois phases « toutes tributaires de bilans langagiers », successives : phase 0, phase 1 et phase 2. L'enseignant-chercheur a proposé un « Modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS et FLM). » (voir ci-après)

MODELE DIDACTIQUE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (FLS ET FLM)

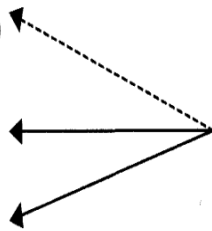
PHASE 0

Compétences à acquérir

- Compétences linguistiques
(syntaxe et lexique en compréhension et production orales)
- Conscience macrosegmentale de la langue orale
(syllabes, rimes, groupes fonctionnels dans la phrase)
- Approche du principe alphabétique

Démarches pédagogiques

- Exercices de conscience phonologique (+ symboles visuels)
- Activités de segmentation phrastique (+ pictogrammes)
- Jeux avec les lettres



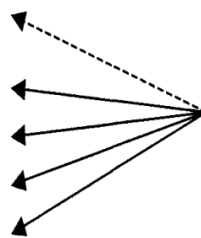
PHASE 1

Compétences à acquérir

- Compétences linguistiques/culturelles
(syntaxe et lexique en compréhension et production orales)
- Principe alphabétique
- Segmentation lexicale
- 30% du code graphophonologique (monogrammes)
- Mots outils très fréquents

Démarches pédagogiques

- Adressage vocal

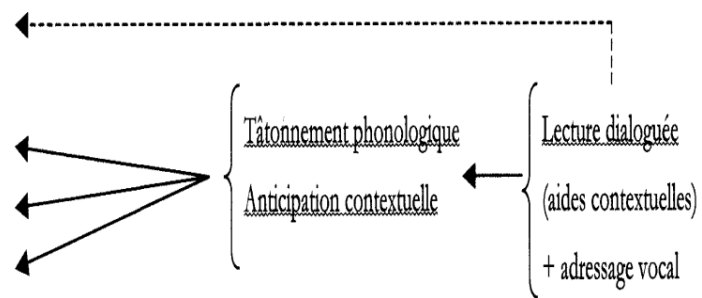


PHASE 2

Compétences à acquérir

- Compétences linguistiques/culturelles (syntaxe et lexique en production vocale)
- 70% du code graphophonologique restant
- Mots outils courants
- Acquisition d'un premier lexique mental orthographique (identification directe de mots fréquents)

Démarches pédagogiques



1. Modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS et FLM) (Rafoni, J.-C., 2015 :331-332)

Dans le schéma ci-dessus, l'enseignant-chercheur propose diverses démarches pédagogiques en distinguant notamment la lecture en réception vocale de la lecture en production orale. Selon lui, le tâtonnement phonologique pratiqué chez un apprenti-lecteur lors de la lecture en production orale, nécessite non seulement des compétences minimales lexicales et syntaxiques mais aussi et surtout des capacités métalinguistiques assurées dans les quatre grands domaines de l'écrit : conscience du principe alphabétique, et de la segmentation lexicale, acquisition de près de 30% du système graphophonologique et mémorisation globales des mots outils élémentaires. Il considère que ces capacités font défaut chez les EANA, et préconise par conséquent de proposer de la « lecture en réception vocale » en préambule de la lecture en « production vocale », de façon à acquérir les 5 compétences manquantes : compétence linguistique (lexique et syntaxe), conscience du principe alphabétique (fusion de phonèmes), conscience de la segmentation lexicale (découpage phrastique), mémorisation de 30% du système graphophonologique et mémorisation des mots-outils très fréquents. La lecture en réception vocale également appelée « adressage vocal » consiste à faire désigner par l'apprenant ce qui a été distinctement lu par l'enseignant.

Par ailleurs, Rafoni J.-C. (2007 : 326-330) préconise un troisième type de lecture : « la lecture dialoguée », définie comme étant un étayage linguistique. Cette démarche pédagogique complémentaire vise à alléger les efforts cognitifs qui sont concentrés sur les CGP (faisant abstraction des informations d'arrière-plan contextuel) ; et éviter ainsi le « décrochage lectural ». Lors de la lecture par l'apprenant, l'enseignant l'accompagne verbalement en maintenant le contexte en mémoire et en le questionnant pour lui faire deviner un mot sur lequel il bute.

1.2.3 Cumul des handicaps pour l'EANA

Rafoni J.-C. (2007) considère que les EANA contrairement aux élèves natifs francophones ne disposent pas d'un stock de mots et de graphèmes leur permettant d'activer immédiatement le tâtonnement phonologique en contexte phrastique. En outre, selon ce praticien-chercheur en FLS, du fait de l'absence de scolarisation antérieure, les EANA ont plus de difficultés à saisir les CGP ; ils maîtrisent plus tardivement les 30% de graphèmes permettant d'activer la lecture en production vocale. Leur maîtrise incomplète du français, les fait cumuler trois handicaps en lecture directe : « un lexique limité, un système phonologique instable et une syntaxe trop approximative ». Même si le déchiffrage est efficace, l'apprenant n'arrive pas forcément à faire chuter l'unité significative (le mot), car il ne peut l'identifier dans son répertoire lexical. Fort de son expérience en tant qu'enseignant en CLIN², Rafoni J.-C. (op. cit.) juge la lecture en production vocale prématurée.

Ainsi, le défi des EANA est immense. Ces élèves disposent de seulement 12 mois pour rentrer dans le système scolaire français en acquérant la langue de l'école comme langue sociale, mais surtout comme langue des apprentissages et des évaluations des savoirs construits. L'enseignant a la lourde charge de les mener au plus près du niveau des élèves natifs francophones de leur classe de référence.

1.2.4 La place et le rôle de l'oral

1.2.4.1 L'oral avant l'écrit

Dans le contexte scolaire auprès des enfants et adolescents allophones, Rafoni J.-C (2007) et Corny L. (2019) vont dans le même sens en priorisant les compétences orales ; tous deux partent du principe "on apprend à lire ce qu'on est capable de dire". Auparavant Abdallah-Pretceille M. (1982 : 1116) mentionnait déjà :

Plongés dans un bain linguistique permanent, les enfants non francophones peuvent, rapidement sinon immédiatement, être confrontés dans le même temps, aux deux codes oral et écrit. L'essentiel est que les enfants ne lisent rien qu'ils aient prononcé auparavant. (Abdallah-Pretceille, M., 1982 : 1116)

En l'absence d'un lexique mental préexistant et de la maîtrise de quelques structures de base dans la langue-cible, aucun accès au sens ne peut naturellement s'opérer à l'écrit comme à l'oral. C'est pourquoi il est toujours préférable que l'alphabétisation soit réalisée dans la

² Classe d'initiation - remplacée à compter de 2012 par le dispositif d'inclusion UPE2A

langue première de l'apprenant. Malheureusement, ce n'est pas le cas de beaucoup d'élèves d'UPE2A qui entrent en littératie, dans le cadre d'une première scolarisation dans une langue totalement étrangère.

1.2.3.2 Rôle de l'oral

Pour entrer en littératie, l'apprenant doit atteindre au préalable un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral. En tenant compte que les mots lus doivent faire sens, Rafoni J.-C. (2007) suggère qu'un apprenant ne peut apprendre à lire en FLS que ce qu'il connaît à l'oral et plus précisément ce qu'il sait dire. Par conséquent, le formateur doit veiller à proposer des activités orales en amont de celles écrites en lien avec les structures syntaxiques et le lexique qui seront abordés à l'écrit. De même, selon Gombert J.-E., Martinot C., Nocus I. (1996 : 200) il est essentiel de travailler l'oral et l'écrit car "Il y aurait un va-et-vient entre l'écrit et l'oral. L'oral étayerait l'écrit et réciproquement." En d'autres termes, dans l'apprentissage de la lecture, la mémorisation orale progresse avec l'écrit et permet aussi de prendre conscience des phonèmes. Les mêmes chercheurs (op. cit., 1996 : 200) préconisent « d'appuyer les élèves allophones sous-scolarisés dans leur appropriation de toutes les facettes de la compétence langagière, à l'oral comme à l'écrit ».

Ne pas négliger le travail de lecture à voix haute

Par ailleurs, Billières M. (2005) considère qu'au stade alphabétique, la lecture à haute voix permet de renvoyer une information phonologique, qui favorise certains traitements aidant à la compréhension. Elle facilite ainsi le maintien des représentations en mémoire de travail, le repérage de la configuration prosodique, et elle fournit une aide supplémentaire à la vitesse et à la lecture directe des mots connus. Nous rappelons que le développement de l'oral et notamment du lexique, en amont du travail de lecture, va aider l'apprenti lecteur à deviner la fin du mot en cours de décodage, et ainsi l'aider à faire chuter le mot (Rafoni J.-C., 2007).

En outre, nous rejoignons les interrogations de Molinié M. & Moore D. (2012) qui s'inspirent de Dagenais : « Comment "mettre un sens derrière les mots" en se détachant de l'aspect purement linguistique de la langue et en prenant davantage en compte les aspects pragmatiques et socioculturels ? Quels outils proposer aux apprenants pour les guider vers la maîtrise de la syntaxe de cette nouvelle langue et ainsi vers la compréhension des textes ? »

1.2.4 Imprégnation et utilisation du lexique

Dans l'ouvrage collectif faisant part des avancées dans le domaine de la recherche et acquisition des langues (Leclercq P., Edmonds A. & Sneed German E. (Dir.), 2021 : 88-90), Lindqvist C. cite Laufer B. (1997) pour lequel les facteurs qui guident l'apprentissage lexical

dans une langue étrangère sont multiples : le facteur de fréquence, la prononciation des mots (l'apprenant maîtrise mieux les mots qui se prononcent facilement), l'orthographe des mots (un degré de correspondance entre prononciation et orthographe est favorable à la mémorisation du lexique), le facteur sémantique (la polysémie d'un mot serait au contraire défavorable). En outre, l'influence translinguistique joue également un rôle positif (mots parentés ou transparence morphologique) ou négatif (cas des cognats-trompeurs, appelés aussi faux-amis). Lindqvist C. y rappelle également l'importance des langues premières quel que soit leur statut. Selon lui, « toutes les langues acquises sont susceptibles d'avoir de l'impact : la langue maternelle aussi bien que les langues étrangères » (Leclercq, P., Edmonds, A. & Sneed German, E. (Dir.), 2021 : 90)

Pour Rafoni J.-C. (2007 : 203), « le lexique lié aux divers champs de l'école suffit à recouvrir l'ensemble du système graphophonologique ». Partant du principe que les EANA ne connaissent pas forcément l'équivalent du lexique de l'école dans une première langue, faute d'avoir été scolarisés antérieurement, nous avons préféré opter pour un corpus de structures syntaxiques liées à l'identité des apprenants et ce, de façon à donner un véritable sens aux premiers mots appris en français.

1.2.5 Cas des enfants bilingues ou plurilingues

Nous ne pouvons pas évoquer les EANA sans parler de bilinguisme et de plurilinguisme. D'après Coste D. (2010), le plurilinguisme n'est pas l'exception mais la règle. Comme souligné précédemment, un élève allophone part avec un handicap en raison notamment de son bagage lexical insuffisant en français, ne lui permettant pas ainsi de lier le signifiant au signifié lors du décodage. Cependant, dans son ouvrage, Abdelilah-Bauer B. (2008 : 129) précise que les enfants bilingues semblent avoir plus de facilités à intégrer rapidement le principe de correspondance entre représentation mentale et écriture car ils sont déjà habitués à l'arbitraire du lien entre une image mentale et le signifiant correspondant. Selon cette auteure, un EANA est considéré comme un cas de bilinguisme soustractif c'est-à-dire soumis à une scolarisation par submersion dans la langue de la majorité avec éventuellement un développement insuffisant de la langue maternelle. Ce type de bilinguisme serait le plus défavorable aux apprentissages scolaires, les compétences langagières étant un des critères de réussite de la scolarité. Elle cite le Conseil de l'Europe, selon qui « la scolarisation immédiate des enfants dans une langue qu'ils maîtrisent insuffisamment ou pas du tout - on parle alors d'enseignement "par submersion" compromet sérieusement leur réussite scolaire ».

D'après Abdelilah-Bauer B. (op. cit.), il n'est pas conseillé de scolariser un élève de plus de 6 ans en immersion complète dans l'école du pays d'accueil ; réfutant ainsi l'adage « plus il entendra la nouvelle langue, plus vite il l'apprendra ». Pour les enfants de plus de 6 ans, qui rentrent dans le cas du bilinguisme tardif, il est vivement conseillé de promouvoir le développement de la langue seconde par l'utilisation conjointe de la langue première pour la transmission des savoirs. Dans de telles conditions, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les enfants font davantage de progrès dans la langue seconde. De plus, ce système permet de maintenir l'utilisation de la langue maternelle et éviter son érosion. Des études menées au Canada et aux Etats-Unis ont révélé qu'un enseignement bilingue, axé sur la langue maternelle constituerait au contraire la base d'un succès à long terme. Dans le contexte de l'apprentissage du FLS au sein du système scolaire français, les langues d'origine sont multiples. Il nous paraît difficile dans ces conditions d'envisager un apprentissage bilingue en considérant les langues maternelles des élèves allophones.

1.3 FLM et FLS : l'enjeu des compétences métalinguistiques

Cette partie est largement inspirée de la note de recherche (Mouginot F., Van Buggenhaut A., Ziani H., 2022) relative au rôle des compétences métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture-écriture chez les adultes migrants.

1.3.1 Les capacités métalinguistiques

1.3.1.1 Définition et compétences mobilisées

Pour entrer en littératie, l'apprenant doit avoir atteint non seulement un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral (comme précédemment vu) mais également avoir acquis des capacités métalinguistiques dont le rôle prépondérant s'est révélé au fur et à mesure des recherches. Selon Gombert J.-E. et Colé P. (2000 : 118), le terme métalinguistique dans le champ de la psycholinguistique envisage le fonctionnement du langage du point de vue du locuteur et est défini comme la "capacité du locuteur à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur les propriétés du signifiant". Armand F. (2000 : 472) précise que la manifestation des capacités métalinguistiques est :

Le produit conjoint du développement de représentations langagières de plus en plus abstraites, d'une capacité d'explicitation de plus en plus précise et enfin de capacités de contrôle des ressources attentionnelles de traitement langagier.
(Armand F., 2000 : 472)

Selon Gombert J.-E. (1991), l'apprentissage de la lecture mobilise les compétences suivantes: la connaissance du code phonologique, l'identification des mots, les habiletés grammaticales, la mobilisation des paramètres textuels et l'adaptation à la finalité de l'activité. Selon la définition de la notion, la plupart des capacités associées à la lecture sont donc d'ordre métalinguistique. Elles concernent les champs de la phonologie, du lexique, de la sémantique, de la pragmatique, de la syntaxe et du traitement de texte. Ces capacités métalinguistiques ne sont pas toujours existantes avant l'entrée en lecture ; ce qui inclut que la prise de conscience métalinguistique doit se faire concurremment à l'appropriation de l'écrit.

1.3.1.2 Emergence des capacités métalinguistiques

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture joue le rôle de déclencheur dans l'acquisition des compétences métalinguistiques car il nécessite une conscience des structures de la langue et une manipulation intentionnelle. L'apprentissage de la lecture a un effet sur le développement des capacités d'analyses phonétiques. Kolinsky R. (1986) suppose que les capacités cognitives, qui font émerger les habiletés à l'analyse de la parole, sont un prérequis à l'apprentissage de la lecture. La scolarisation joue certes un rôle très important dans le développement des habiletés métalinguistiques mais d'autres chercheurs ont montré que l'habileté d'analyse phonétique peut s'acquérir par des entraînements autres que la lecture. Chez les enfants, le bilinguisme et le milieu social peuvent aussi avoir un effet de stimulation. Selon Gombert J.-E. et Colé P. (2000), l'apparition de ces compétences n'est ni automatique, ni systématique et requiert un effort métacognitif du sujet et les apprenants (adultes) analphabètes en sont donc dépourvus.

1.3.1.3 Liens entre langage oral et compétences métalinguistiques

Eme E. (2012) pointent de nombreux travaux mettant en évidence le lien entre les déficits de langage oral des enfants faibles lecteurs et leurs difficultés notamment au niveau phonologique, syntaxique et/ou sémantique. Il existe de multiples corrélations entre les capacités métalinguistiques portant sur l'oral et les compétences en lecture, principalement dans les champs métatextuel et métalexical. D'après Gombert J.-E. (1991), la capacité précoce des enfants à raconter des histoires favorise la réussite ultérieure à l'apprentissage de la lecture. Nous en déduisons qu'à défaut de précocité textuelle en français, le formateur ne doit pas négliger les lectures dites offertes et le travail de production orale préalable à tout travail de lecture et d'écriture. Gombert préconise également de s'appuyer sur un schéma préalablement à la lecture d'un récit pour améliorer la compréhension chez les jeunes lecteurs.

Au-delà du développement du langage oral, l'enseignant doit également veiller à développer chez l'apprenant la maîtrise lexicale. D'après Gombert J.-E. (1991), cette compétence, qui est généralement absente chez l'enfant non-lecteur, est la capacité à segmenter la chaîne orale en mots. En effet, il est primordial que l'apprenti lecteur enfant ou adulte comprenne qu'à « un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit ».

Par ailleurs, les enfants n'ont pas la maîtrise métasémantique avant d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Ils ont tendance à juger les caractéristiques du signifié en fonction du signifiant. (Fameux exemple du mot "train" considéré par les apprenants plus long que le mot "coccinelle" du fait de la taille réelle du train dans le monde extralinguistique).

1.3.1.4 Variations des capacités métalinguistiques selon le niveau d'apprentissage en lecture-écriture.

Gombert J.-E. (op. cit.) suggère que les capacités métalinguistiques varient selon le niveau d'apprentissage. Au début de l'apprentissage, l'apprenant mobilise des capacités métalexicales et métasémantiques, métaphonologiques et enfin plus tard, des capacités métasyntaxiques. A un stade plus avancé, l'amointrissement des efforts cognitifs engendrés par l'automatisation de ces capacités de base permet à l'apprenant de mobiliser des compétences dites de "haut niveau" qui sont les capacités métapragmatiques et métatextuelles.

La maîtrise métapragmatique est la capacité à faire des inférences en s'appuyant sur des indices textuels. Elle ne concerne généralement pas le lecteur débutant mais le lecteur expert. La maîtrise de cette composante métalinguistique n'est pas nécessaire pour la lecture de textes simples et explicites mais le devient dans le cas de textes plus complexes et plus opaques. Perfetti C. (1985) cité par Gombert J.-E. (op. cit.) considère que les deux domaines métatextuels les plus importants pour la lecture sont la maîtrise des niveaux de structuration du texte et celle des stratégies de compréhension ; ils interviennent dans la gestion de haut niveau de l'activité de lecture.

Si l'apprenant est déficient dans la capacité linguistique prépondérante au niveau d'apprentissage en cours, alors sa progression se voit freinée et il ne lui est pas possible d'évoluer favorablement vers le niveau supérieur. En revanche, un lecteur sans difficultés particulières poursuit son développement des capacités métalinguistiques au fur et à mesure de son apprentissage de la lecture.

1.3.2 Les compétences métaphonologiques pour entrer dans l'écrit.

1.3.2.1 Définition : phonologie et métaphonologie

Les études menées chez les enfants attestent de l'importance des concepts de conscience et de codages phonologiques indispensables pour devenir un lecteur expert. Billières M. (2005) définit la conscience phonologique comme étant la capacité à identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques (morphèmes, syllabes, phonèmes), et à les manipuler délibérément. Elle est à l'origine de la capacité à segmenter l'oral en unités non significatives, les morphèmes. Selon le spécialiste, une personne qui n'a pas acquis cette compétence rencontrera des difficultés à identifier les phonèmes (plus petites unités phonologiques), et par conséquent à établir des liens entre les systèmes écrit et oral ; c'est-à-dire à réaliser les tâches de décodage et encodage en s'appuyant sur les correspondances graphophonologiques et réciproquement et ainsi à accéder au principe même du système alphabétique.

Billières M. (op. cit.) distingue chez l'enfant quatre niveaux de conscience phonologique: la conscience des chaînes phonologiques, liée à la sensibilisation aux facteurs prosodiques qui se manifeste très tôt, la capacité à repérer les rimes, la conscience syllabique et la conscience phonémique qui est le plus haut niveau. Cette dernière conscience se développe en deux temps: discriminer deux sons, puis nommer explicitement les sons entendus.

La conscience phonémique est une habilité métaphonologique essentielle qui va se développer seulement lors de l'apprentissage du système alphabétique dont le principe est de pouvoir décomposer les mots en phonèmes. C'est la base de l'encodage. L'enfant n'a pas amorcé cette conscience tant qu'il n'est pas entré en littératie. La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture se développent en interaction et se renforcent mutuellement.

D'après les études de Gombert J.-E. (1990, 1991), les jeunes apprentis lecteurs de 5-6 ans rencontrent les difficultés suivantes : manipulation du phonème initial d'un mot, segmentation de la chaîne orale en mots, distinction des mots courts par rapports aux mots longs, confusion entre signifié et signifiant (principe du stade logographique). Gombert J.-E. (1990 : 145) reconnaît que « les activités de lecture et d'écriture nécessitent une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral (i.e. maîtrise métaphonologique) et que celle-ci s'avère inutile hors contexte d'apprentissage ».

1.3.2.2 Liens entre apprentissage de la lecture-écriture et capacités métaphonologiques

Les nombreuses études ont montré que l'apprentissage de la manipulation à l'écrit en compréhension et en production est facilité par un entraînement métalinguistique préalable

notamment phonologique. En effet, si les capacités métalinguistiques sont préalablement travaillées à l'oral, elles sont déjà installées lors du travail de lecture-écriture. La mémoire de travail, dont le rôle est primordial, peut alors être consacrée à d'autres composants de la manipulation de l'écrit, allégeant ainsi la charge cognitive.

1.3.2.3 Rôle de la phonétique corrective

L'apprenti-lecteur allophone est soumis au phénomène de surdité phonologique et ne perçoit pas forcément les voyelles et consonnes du français. Il peut s'appuyer seulement sur les sonorités de sa/ses langue(s) première(s). Selon Billières M. (2005), la correction phonétique n'est pas à négliger puisqu'une bonne prononciation aide à identifier le phonème, unité pivot de ce type de rémédiation. Le linguiste conseille de travailler sur la prosodie pour rectifier non seulement un rythme ou une intonation défectueuse, mais également pour corriger une voyelle ou une consonne mal prononcée. A travers le travail de correction phonétique proposé en situation orale, l'apprenant va reconnaître de mieux en mieux les unités sonores et ainsi être davantage capable de coder les sons, compétence primordiale dans les activités de lecture. Une pratique audio-phonatoire va agir sur la surdité phonologique, améliorer la sensibilité de l'apprenant aux spécificités prosodiques et segmentales du français, et permettre d'accéder à une meilleure conscience phonologique et donc développer ses compétences métaphonologiques.

1.4 Les paramètres extralinguistiques

1.4.2 Motivation : définition et enjeux

Selon Cuq J.-P. (2003 : 170), la motivation est « un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de force qui pousse les organismes à atteindre un but ». Par ailleurs, pour Fuchs M.L. (2012) citée par Mendonça Dias C. (2022), « l'élève NSA doit vaincre de nombreux blocages psychoaffectifs (conflit de loyauté, image de soi dégradée, ...) et renoncer à des stratégies d'évitement et de compensation depuis longtemps mises en place ». En se basant sur ce postulat, il nous paraît essentiel de valoriser l'apprenant afin d'améliorer son image et de susciter chez lui la motivation. Le thème de l'identité nous semble répondre à ce besoin élémentaire.

1.4.1 Les intelligences multiples : Théorie de Gardner

Dans l'ouvrage *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, (2008 : 31-32) Bertocchini P. et Costanzo E.  num rent parmi les théories de l'apprentissage, la théorie de

Gardner pour lequel l'intelligence est un « potentiel biopsychologique », définissant huit formes d'intelligences : linguistique, logico-mathématiques, spatiale, musicale, kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle, naturaliste. Gardner H. considère une neuvième intelligence qu'il nomme « existentielle ». Pour Bertocchini P. et Costanzo E.:

Cette théorie est importante dans l'enseignement, dont celui des langues, car la prise en charge des différentes capacités a comme conséquence la nécessité de la différenciation des stratégies d'enseignement en fonction des styles d'apprentissage des élèves. (Bertocchini P. et Costanzo E., 2008 : 33)

L'enseignant doit donc veiller à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, en cultivant leur motivation et en exploitant toute leur potentialité. Pour cela, il est nécessaire de tenir compte des divers modes de fonctionnement des apprenants en s'appuyant sur les intelligences multiples. Vanthier H. (2009), qui se réfère à la théorie de Gardner, propose de multiples activités, dans l'enseignement des langues aux enfants. Chez l'EANA, nous retenons que les activités les plus pertinentes et les plus simples à mettre en place sont celles utilisant l'intelligence visuo-spatiale, l'intelligence kinesthésique et musicale ; en utilisant ainsi comme supports d'apprentissage : des images, des pictogrammes, des photos, des vidéos, des chansons, des comptines mais également le mouvement corporel à travers le mime et les gestes (Cf. Chapitre 2.4.2.1 Méthode gestuelle Borel-Maisonny p.61)

Dans notre recherche-action, il nous a paru essentiel de solliciter également l'intelligence intrapersonnelle en valorisant les réussites des apprenants (essentiel dans le développement de la confiance en soi), en faisant prendre conscience des progrès effectués, et en développant la créativité. L'intelligence interpersonnelle doit être également exploitée en favorisant les échanges entre pairs au sein de l'espace classe, en autorisant les bavardages et en proposant des jeux de rôle.

1.5 La politique d'intégration des enfants migrants en Europe et en France

1.5.1 La politique linguistique européenne

Le Conseil de l'Europe (désormais CE) reconnaît que l'intégration et l'éducation des enfants et des adolescents issus de la migration sont des défis les plus urgents pour ses Etats membres. Sur le plan politique, le Comité des ministres et l'Assemblée parlementaire du CE ont formulé des recommandations à destination des autorités éducatives pour guider leurs

décisions (CE, 2021). Le Programme des Politiques linguistiques pour l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de la migration prône « une éducation plurilingue et interculturelle, dans le plein respect des identités plurielles des élèves – leur répertoire plurilingue et interculturel étant considéré comme une richesse ». Le Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe (2019) souligne que « l'intégration est un processus à double sens et la présence d'apprenants migrants dans les écoles devrait être bénéfique pour la population autochtone dans la perspective d'une compréhension linguistique et culturelle élargie. »

En outre, le CE (2021) rappelle que la plupart des enfants migrants n'utilisent pas la langue de scolarisation à la maison et qu'ils ont besoin d'aide notamment pour maîtriser la langue académique utilisée pour les différentes disciplines scolaires. Par conséquent, il convient de prendre en compte « l'ensemble des programmes et des compétences linguistiques » attendues par les élèves dans toutes les matières. Le CE reconnaît que cela concerne aussi bien les autorités éducatives, les établissements scolaires que les enseignants. La réussite dans les domaines dits non linguistiques (DNL), principalement les mathématiques, les sciences et l'histoire-géographie, dépend majoritairement des compétences académiques » dans la langue de scolarisation, c'est-à-dire la lecture-écriture. Le CE met à disposition une gamme de ressources. En termes d'intégration dans la vie scolaire des enfants de migrants, le Conseil de l'Europe (2021 : 15) préconise notamment :

- i. Les établissements scolaires devraient orienter les enfants migrants dans leur scolarité, les aider à développer les compétences et les capacités d'apprentissage requises, et empêcher l'apparition de difficultés d'apprentissage scolaire. [...]
- iii. Les méthodes et les modes d'enseignement devraient être adaptés aux besoins personnels et aux expériences d'apprentissage des enfants primo-arrivants. [...]
- iv. Les établissements scolaires devraient envisager d'inviter des universitaires et/ou des enseignants d'instituts de formation à coopérer avec eux et à offrir aux enfants migrants le soutien et l'aide dont ils ont besoin dans des disciplines d'apprentissage difficiles. Les établissements scolaires devraient également envisager d'inviter des étudiants inscrits dans ces instituts à apporter une assistance bénévole pour aider ces enfants à suivre le programme scolaire.

1.5.2 La politique française conduite par le MENJS

1.5.2.1 Les UPE2A et les modalités de prise en charge des EANA

Définition et mode de prise en charge des élèves

La scolarisation des enfants migrants est régie par la circulaire de 2012 du MEN³ (devenu depuis le MENJS). Celle-ci stipule que l'élève allophone nouvellement arrivé est scolarisé dans la mesure du possible dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). A défaut d'une telle structure dans son secteur d'habitation, il est scolarisé en classe dite ordinaire. Il est important de distinguer l'inscription institutionnelle et administrative de l'inscription pédagogique. L'EANA est inscrit administrativement dans une classe dite de rattachement ou de référence correspondant souvent à sa classe d'âge, bien que d'après la circulaire il peut être scolarisé à un niveau pouvant aller jusqu'à N-2 par rapport à sa classe d'âge. Si la structure d'accueil comprend une UPE2A alors l'élève est inscrit pédagogiquement au sein de ce dispositif. Au sein de celui-ci, l'élève est censé suivre un apprentissage intensif de la langue française, à raison de 9 heures pour les écoliers et de 12 heures pour les collégiens. Comme précédemment vu, l'EANA va devoir non seulement acquérir le français en tant que discipline académique mais également maîtriser le Français de scolarisation (FLSco) c'est-à-dire l'ensemble du lexique et métalangage spécifiques aux disciplines non-linguistiques et aux évaluations. L'enseignant en UPE2A en élémentaire doit donc veiller à dispenser ces deux champs de compétences de façon que l'élève puisse être autonome le plus rapidement possible dans les DNL suivies dans sa classe de référence.

Mendonça Dias C. (2016 : 54) souligne en citant Klein C. (2009) qu'à l'époque des CLIN (soit avant 2012), les parents migrants étaient souverains au même titre que les autres parents en ayant la possibilité de refuser l'orientation de leur enfant vers le dispositif particulier (pour des raisons de contraintes de transports, de peur du communautarisme :

Il semble que certains enfants aient été inscrits en CLIN ou en CLA25 contre le gré de leurs parents. Il convient de rappeler que tout enfant a droit à être inscrit en classe ordinaire, si tel est son souhait ou celui de sa famille. (Klein C., 2009 : 102)

Mendonça Dias C. (2016) soulève également une problématique bien réelle. Les enfants migrants en situation de handicap ont tendance à être plutôt orientés vers une UPE2A que vers une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). Nous supposons que cette orientation n'est pas due à la priorisation de la barrière de la langue sur le handicap mais au fait que les capacités d'accueil des CLIS sont souvent déjà atteintes. Par ailleurs, les procédures de demandes de prise en charge du handicap à effectuer auprès de la Maison départementale des personnes

³ ministère de l'Éducation nationale

handicapées (MDPH) sont extrêmement complexes et longues pour les parents et l'équipe éducative. En outre, nous précisons que dans une CLIS, les élèves sont accompagnés dans leur scolarité par un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH) ; ce qui n'est nullement le cas lors de l'inscription en UPE2A d'un élève également handicapé. Comme souligné par la chercheuse, les enseignants ne sont ni formés ni préparés à accueillir ce public qui cumule les besoins particuliers, se retrouvant ainsi encore plus *démunis*. (terme de Langanné C. & Rigolot M., 2021).

Pas de programme spécifique

La circulaire de 2012 (MEN) ne fait référence qu'à l'organisation des dispositifs UPE2A mais n'apporte aucune information qui pourrait guider l'enseignant, que ce soit en termes de référentiel didactique ou pédagogique. A l'époque des classes d'initiation (CLIN), Rafoni J.-C. (2007 : 19) dénonçait déjà des instructions officielles orientées seulement d'un point de vue administratif, n'évoquant « ni l'enseignement, ni la méthode, ni même les contenus didactique du français à acquérir ». Mendonça Dias C. (2020 : 2) confirme qu'aucun programme ne régit les UPE2A ; d'où des pédagogies et des fonctionnements disparates. Mendonça Dias C. (2021) cite en référence et dans le contexte du collège, Bertrand D., Viala A. & Vigner G. (coord.) (2000) pour lesquels : « il appartient donc au professeur de français d'élaborer, en fonction du profil propre à chacune de ses classes, des outils de formation linguistique adaptés ». Cette remarque est largement extrapolable au contexte de l'école élémentaire. Nous verrons effectivement plus loin en quoi les enseignants en UPE2A se sentent démunis. L'enseignant, qu'il exerce en UPE2A ou en classe ordinaire, doit sans cesse différencier ses outils et ses supports pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves.

La grande hétérogénéité des profils des EANA complexifie grandement l'élaboration d'un programme commun. A ce propos, Mendonça Dias C. (2021) a interrogé des enseignants : le programme devrait concerner quelles disciplines ? Seulement le français ? Toutes les disciplines ou seulement les Disciplines non linguistiques ? Cette spécialiste met en lumière toute la complexité du métier d'enseignant en UPE2A qui doit de fait *jongler* entre le développement des compétences linguistiques et métalinguistiques et l'articulation avec l'ensemble des disciplines scolaires.

Les limites de l'inclusion

Mendonça Dias C. (2018) attire l'attention sur le fait que l'alternance des deux groupes classe peut engendrer une perte de repères des objectifs pédagogiques et des objectifs langagiers. Nous ajouterons que l'enseignant en UPE2A peut lui-même se sentir quelque peu perdu entre l'objectif de faire progresser au plus vite les élèves dans la langue française et en

parallèle l'objectif de leur faire acquérir les nombreuses compétences scolaires dont la progression est liée au niveau de français et au degré de scolarisation antérieure.

1.5.2.2 Les difficultés de l'évaluation initiale des EANA

Evaluation initiale des EANA

La même circulaire de 2012 (MEN) préconise d'évaluer les EANA dès leur intégration dans le système scolaire français. Les tests visent à connaître le niveau des élèves en français (oral et écrit) mais également leur niveau de lecture-compréhension dans leur langue d'origine pour les élèves déjà lecteurs-scripteurs. Les élèves sont également évalués en mathématiques à partir de tests sans consignes ou présentés dans leur langue d'origine. Selon les académies, les évaluations peuvent être effectuées au préalable par l'enseignant formateur du CASNAV qui transmet les résultats auprès du bureau de la scolarité de la DSDEN⁴ et valide l'inscription. Dans le cas contraire, les évaluations sont menées directement par l'enseignante de l'EANA et ce assez rapidement après le début de la scolarisation.

Les parcours de vie

Les résultats de précédentes recherches alertent sur le fait que les résultats des évaluations effectuées dès les premiers jours de classe ne reflètent pas exactement le niveau de l'élève, compte tenu de la grande nouveauté que représente l'environnement de l'école française pour des élèves qui viennent d'ailleurs. Mendonça Dias C. (2018 : 5) s'interroge sur l'intérêt de connaître le parcours de vie des enfants dans une école habituée à séparer la sphère privée de la sphère publique. En s'appuyant sur les recherches de Stevens et Volleger (2008) et Rousseau (2013), elle précise que la trajectoire migratoire ne permet pas d'augurer des fragilités psychologiques ultérieures. Elle cite Rousseau qui nuance en précisant « malgré *une exposition à l'adversité souvent importante, les enfants migrants et réfugiés ne présentent en moyenne pas plus de problèmes de santé mentale que leurs pairs de la société hôte* ». Néanmoins, Mendonça Dias C. (2018) reconnaît que dans certaines situations, les compétences scolaires peuvent mettre du temps à s'exprimer, au-delà de la seule maîtrise de la langue de scolarisation. Elle alerte sur une orientation trop hâtive et inadéquate vers l'enseignement spécialisé passant ainsi à côté des réelles potentialités scolaires des apprenants (cas des collégiens orientés en apprentissage).

Mendonça Dias C. (op. cit.) fait également référence à ses précédentes recherches (2012) qui vont dans le même sens en montrant que les motifs d'arrivée en France ne présagent pas de la réussite scolaire ultérieure, contrairement aux compétences scolaires développées dans le

⁴ Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

pays d'origine. Néanmoins, l'enseignant doit garder à l'esprit que l'apprenant peut avoir des compétences *dormantes* qui n'ont pu être mises en exergue car non sollicitées ; et que certaines notions sont apprises différemment selon les pays (exemple de la technique opératoire de la multiplication qui varie dans les 3 pays : France, Angleterre et Maroc). De plus, les paramètres familiaux peuvent venir brouiller la projection de l'enfant dans son cursus scolaire. L'enseignante-chercheuse cite l'exemple d'une demande d'asile déboutée et ce, en complément des difficultés économiques, sociales, résidentielles et familiales qui accaparent l'attention du jeune élève.

Les leures à l'écrit comme à l'oral

Avant de débiter l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès d'un EANA il est important de pouvoir situer ses compétences dans ce domaine. Même si d'après les parents, l'enfant a déjà été scolarisé, cette information reste imprécise et ne présage en rien de son niveau de compétences. En effet, l'élève peut faire partie des « mal scolarisés » dont les conditions d'apprentissage (sureffectif et conditions matérielles précaires) sont bien éloignées de celles du système français. Leur enseignant peut se trouver lui-même dans une situation précaire (prioriser le travail au champ). En outre, le rythme d'apprentissage peut être moindre par rapport à celui de la France. Même si un élève a été scolarisé, sa scolarisation a pu être interrompue plusieurs mois voire plusieurs années, pour des raisons de conflit dans son pays, des raisons économiques (ses parents n'avaient pas les moyens de payer l'inscription et l'uniforme), de persécution et de discrimination (sujets ethniques en Afrique) ou encore d'événements familiaux.

De plus, l'enseignant doit veiller à l'illusion qui pourrait venir biaiser le ressenti sur le niveau d'un élève allophone lors de la rencontre avec celui-ci. En effet, le niveau oral ne présage pas des compétences en littératie et inversement une écriture soignée ne signifie pas que l'élève comprend ce qu'il écrit. Nous pouvons citer en exemple le cas d'un élève de 10 ans d'origine marocaine qui s'exprime relativement bien à l'oral mais qui rencontre des difficultés à décoder et à encoder (erreurs de segmentation des mots, discrimination phonologique, de correspondance graphophonologique). Inversement, nous citons un exemple de *leurre positif* à l'écrit en prenant le cas d'un élève de notre cohorte, originaire de Géorgie, lecteur et scripteur dans sa langue première le géorgien. L'alphabet géorgien, utilisé seulement pour écrire la langue géorgienne et occasionnellement des langues minoritaires de Géorgie (LgidF, 2019), a comme (rares) points communs avec le français, une écriture tout en courbe (rappelant l'écriture cursive) et son sens, de gauche à droite. Bien qu'aucune lettre ne soit ressemblante avec celles de notre alphabet, la courbure des lignes de cet alphabet a grandement facilité l'acquisition des

ductus. Ainsi, cet élève de 9 ans a très rapidement acquis le geste graphique des deux premières écritures apprises dans le système scolaire français : script majuscule et cursive minuscule. Si on se fie seulement à la qualité de son geste graphique, on peut tout à fait penser, à peine plus de deux mois après son arrivée en France, qu'il a suivi un cursus identique aux élèves natifs francophones.

1.5.2.3 La réussite : un défi pour l'EANA et son enseignant

Comme nous l'avons précédemment énoncé, l'enfant de parents migrants qu'il soit scolarisé dans le premier ou le second degré doit relever un défi de taille. Non seulement, il est plongé dans une nouvelle culture souvent éloignée de sa culture d'origine et doit acquérir les compétences linguistiques d'une langue seconde mais il doit également apprendre à lire avec un faible bagage linguistique en français voire sans aucun bagage par rapport à un élève natif francophone.

Le fait que selon Cummins J., les compétences cognitives et le mécanisme de la lecture soient transférables d'une langue à l'autre, de la langue première à la langue seconde, se veut rassurant pour l'enseignant. Mais qu'en est-il lorsque l'apprenant n'est pas encore entré en littératie dans une langue première et n'a donc pas à priori de compétences initiales ? Notre travail de recherche vise à répondre, entre autres, à cette question.

1.5.2.4 L'accompagnement des enseignants par l'Institution : les CASNAV

Chaque académie est munie d'un CASNAV⁵ dont la structure et le fonctionnement varient selon l'importance de l'académie et les problématiques concernant la scolarisation des enfants migrants. L'une de ses missions est d'accompagner les parents migrants dans la scolarisation de leur enfant et d'apporter des conseils, formations et ressources aux enseignants accueillant des EANA (notamment en donnant la possibilité aux enseignants d'emprunter des ressources). Chaque CASNAV a un site Internet relativement fourni proposant de multiples documents : textes officiels, trames d'évaluations orales et écrites en français, d'évaluations en lecture compréhension dans de nombreuses langues d'origine et en mathématiques (du niveau maternelle au niveau lycée). Bien que les évaluations initiales puissent être parfois biaisées pour les raisons évoquées plus haut, les ressources proposées par les CASNAV sont des premiers outils visant à positionner l'apprenant dans un profil parmi ceux définis par Frisa J.M. (2014) :

⁵ Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

Profils des EANA selon Frisa J.M. (2014)

Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves				Les sept profils	Priorités à travailler
Je ne suis jamais allé à l'école	Je ne sais pas lire	Je ne parle pas français		Profil 1	Métier d'élève Compréhension Orale Basique
		Je parle un peu français		Profil 2	Métier d'élève Entrée dans l'écrit
Je ne parle pas français			Profil 3	Compréhension Orale Basique Entrée dans l'écrit	
Je parle un peu français			Profil 4	Entrée dans l'écrit	
Je suis déjà allé à l'école	Je lis dans ma langue maternelle ou une langue de scolarisation	Je ne parle pas français		Profil 5	Compréhension Orale Basique Système graphophonologique
		Je parle un peu français	Je ne sais pas lire le français	Profil 6	Système graphophonologique
			Je lis un peu le français	Profil 7	Soutien à l'écrit (Étude de la langue)

2. Profils des EANA selon Frisa J.M. (2014 : 114)

A travers les CASNAV et les UPE2A, l'État français semble répondre aux orientations du Conseil de l'Europe concernant la scolarisation des enfants de parents migrants. Cependant cette conclusion est à nuancer. En effet, le lien préconisé par le CE entre établissements scolaires et universitaires et/ou enseignants d'instituts de formation ne semble pas systématiquement développé dans les académies. En outre nous verrons plus loin, en quoi l'accompagnement des enseignants est lacunaire.

Toutefois, nous tenons à souligner l'avancée effectuée début 2022 par le MENJS concernant la prise en compte des besoins particuliers des EANA dans le contexte des examens nationaux. En effet, conformément au BO n°9 du 03/03/22 (MENJS, 2022), les élèves allophones nouvellement arrivés en France depuis moins de 3 ans sont autorisés à utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires et de certifications. Sont concernés notamment les épreuves d'examen du collège et lycée dans les domaines du français (excepté pour la dictée), d'histoire-géographie-enseignement moral et civique. Nous nous interrogeons sur le fait que le domaine des mathématiques n'a pas été inclus. Pourtant, la compréhension des énoncés notamment en résolution de problèmes peut être un véritable frein à la réussite des candidats.

En résumé, d'un point de vue didactique, les compétences lexicales et métalinguistiques sont essentielles à l'apprenti-lecteur en FLM et FLS. Toutefois, les EANA du fait de leur faible degré de scolarisation antérieure et/ou de leurs compétences lexicales et syntaxiques insuffisantes cumulent les handicaps par rapport aux apprentis-lecteurs natifs francophones, même si leur bilinguisme voire plurilinguisme est un avantage. Rafoni J.-C. (2007), Corny L. (2019) et Pretceille M. (1982) accordent la priorité à l'oral par rapport à l'écrit en partant du principe qu'on ne peut lire seulement ce qu'on sait dire et comprendre à l'oral. Gombert J.-E., Martinot C., Nocus I. (1996) soulignent l'importance de travailler en même temps l'oral et l'écrit c'est-à-dire le décodage et l'encodage. Selon Gombert J.-E. (1991) et Billières M. (2005), la prise de conscience métalinguistique, indispensable à l'entrée dans l'écrit, se fait concurremment à l'appropriation de l'écrit. Cela implique que les EANA non-lecteurs-scripteurs dans une langue première sont dépourvus d'une conscience phonologique, freinant ainsi l'acquisition des correspondances graphophonologiques. D'un point de vue de la politique linguistique, le Conseil de l'Europe prône l'intégration des enfants migrants et reconnaît leurs bénéfices auprès de la population autochtone. En ce sens, le ministère de l'Education nationale français suit les directives du CE en ayant mis en place depuis 2012 des UPE2A (au préalable CLIN) considérant ainsi le cas particulier des EANA.

Dans la seconde partie, nous exposerons un état des lieux du fonctionnement des UPE2A de l'académie Nancy-Metz et nous verrons quelles sont les lacunes de ce type de dispositif. Puis nous présenterons l'institution d'accueil et les profils des EANA ayant fait l'objet de notre étude. Après avoir énuméré les hypothèses, nous proposerons une approche de l'enseignement de l'écrit en FLS en partant d'un corpus de structures syntaxiques à proposer en premier lieu aux apprenants à l'oral puis à l'écrit.

Partie 2

-

Méthodologie et contextualisation de la recherche, proposition d'un protocole pédagogique

2.1 Présentation de la méthodologie

Nous avons mené une recherche qualitative visant à recueillir deux types de données. Tout d'abord, une enquête par questionnaire nous a permis d'établir un état des lieux du fonctionnement des UPE2A et des méthodes d'apprentissage-enseignement de la lecture-écriture chez des praticiens exerçant auprès d'EANA, dans des établissements scolaires français publics du premier et second degrés, c'est-à-dire en contexte homoglotte. Nous nous sommes centrés sur un territoire précis : l'Académie Nancy-Metz. Cette étape nécessaire mais pas suffisante a été largement complétée par un travail de terrain mené tout au long de cette année scolaire écoulée 2021-2022, auprès d'une cohorte d'EANA prise en charge au sein d'une UPE2A en école élémentaire. En tant que professeures des écoles, nous avons pu mener des séances quotidiennes d'apprentissage de la lecture-écriture. L'analyse de nos observations et des résultats des évaluations finales, nous ont permis de répondre au mieux à notre problématique de recherche.

Pour cela, nous avons conçu plusieurs outils. Tout d'abord, nous avons rédigé un questionnaire à destination des enseignants titulaires d'un poste en UPE2A dans le premier degré (école élémentaire) ou dans le second degré (collège et lycée). Puis en établissant au préalable une liste la plus exhaustive possible des compétences fondamentales attendues chez l'EANA, nous avons appuyé notre recherche-action sur plusieurs outils de l'enseignant : le cahier journal hebdomadaire, le pointage régulier des compétences acquises chez chaque élève, des évaluations formatives à travers les productions des apprenants (productions écrites, carnet de fluence, enregistrements des lectures à voix haute).

Cette méthodologie se justifie en divers points. Dans un premier temps, l'analyse des résultats du questionnaire nous a permis de nous interroger sur les points forts et les difficultés des enseignants confrontés à la scolarisation des EANA. Dans un second temps, la mise en place d'un protocole d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, a induit à travers l'analyse de ce second recueil de données, les réussites et les axes d'amélioration de la pratique enseignante proposée.

2.2 Les UPE2A de l'académie Nancy-Metz : hétérogénéité des fonctionnements et des profils enseignants, pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en FLS

2.2.1 Procédé, justification et public visé

Tout d'abord, nous avons établi un état des lieux des UPE2A au sein de notre académie de recherche en nous intéressant notamment à leur mode de fonctionnement, et aux méthodologies et outils utilisés par les praticiens. Nous avons ainsi réalisé une étude transversale qualitative via un questionnaire numérique diffusé à des enseignants titulaires exerçant au sein d'un dispositif, dans le premier ou le second degré. Le questionnaire a été proposé à environ mi-parcours de cette année scolaire 2021-2022. Vingt-cinq enseignants ont bien voulu répondre à notre enquête.

2.2.2 Items de l'enquête

Notre étude des dispositifs UPE2A s'est portée sur plusieurs champs :

1. Formation, ancienneté et affectation des enseignants titulaires
2. Public d'apprenants pris en charge
3. Méthodes et outils d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture
4. Evaluation des liens entre les acteurs et ressenti des enseignants
5. Ressenti des enseignants par rapport à l'Institution

2.2.3 Recueil des avis des enseignants : analyse des résultats de l'enquête

Les réponses au questionnaire sont anonymisées, nous n'avons donc pas connaissance du genre du participant. Partant du principe que dans l'Education Nationale, 83% des professeurs des écoles sont des femmes (Jarraud F., 2017), nous avons pris le parti d'adopter le féminin lorsque nous nous référons aux personnes qui ont bien voulu participer à notre enquête. Nous déclinons ainsi le terme enseignant (ou un mot équivalent) uniquement au féminin « enseignante », tout en ayant conscience qu'il pourra s'agir d'un homme.

2.2.3.1 Formation, ancienneté et affectation des enseignantes titulaires

Parmi les 25 participantes, 20 sont des enseignantes exerçant en école élémentaire, 5 au collège, une seule est enseignante au lycée. 38,5% exercent en zone classée réseau d'éducation prioritaire (REP ou REP+). Les anciennetés de service au sein de l'Éducation Nationale (désormais E.N.) sont très diversifiées. Cependant, nous pouvons préciser que seulement 32%

ont plus de 15 ans d'ancienneté et seulement 20% ont moins de 5 ans ; 48% ont ainsi entre 5 et 10 ans d'ancienneté. Par ailleurs, l'ancienneté de service auprès des EANA contraste totalement avec les précédents résultats. En effet, 32% des enseignants ont moins de 2 ans d'expérience auprès d'EANA alors qu'ils sont seulement 4% à avoir moins de 2 ans d'ancienneté dans l'E.N. En outre, alors que 52% des enseignantes ont plus de 10 ans d'ancienneté de service dans l'E.N., seulement 20% des enseignantes ont plus de 10 ans d'expérience en UPE2A. Nous pouvons ainsi en déduire que les enseignantes affectées à titre définitif en UPE2A ont majoritairement déjà une expérience significative d'au moins 5 ans en classes dites ordinaires.

Le nombre d'établissements d'affectation est relativement variable d'un dispositif à l'autre. 14 enseignantes (soit environ 54%) sont affectées sur une seule école, 2 sur 2 écoles, 3 sur 3 écoles et 7 sur plus de 3 écoles. Une nouvelle politique semble prôner l'intervention d'un même enseignant sur plusieurs écoles.

Ensuite, concernant l'affectation et la formation des enseignants, le MEN (2012) stipule :

Dans le premier degré, tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et prioritairement les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. Les enseignants nouvellement affectés à ces postes, sans certification, reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire.

(MEN, 2012, sous-partie 3.1)

Le fait que la circulaire ne mentionne aucune obligation de validation de compétences spécifiques préalables pour enseigner en UPE2A, n'enlève en rien les besoins réels des praticiennes en termes de formation et d'accompagnement. Les données recueillies évoquent des formations initiales fortement disparates. Seulement 11,5 % n'ont ni diplôme ni certification dans le domaine du FLE/FLS. Environ 50% sont titulaires d'un diplôme de didactique du FLE/FLS de niveau Licence à Master. 7 enseignantes sur les 25 (soit plus d'un quart) sont titulaires d'un Master Didactique des Langues du FLE/FLS. Cette formation continue a été suivie dans le cadre d'une démarche strictement personnelle, qui a exigé (pour la plupart) un congé de formation concédé par la DSDEN. L'enquête fait ressortir que plus de 84% des enseignantes souhaiteraient être mieux formées. En effet, seulement 15% des participantes, celles ayant récemment réussi le Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) ont eu l'opportunité de suivre quelques heures de formation relatives à la scolarisation des EANA, au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ). Il semblerait

que la tendance soit de renforcer cet axe de la formation initiale des futures professeures des écoles (PE).

Une enseignante regrette de ne pouvoir observer les pratiques de collègues exerçants au sein de *vrais* dispositifs UPE2A, sous-entendant ainsi que son poste itinérant n'est pas vrai. Les formations continues proposées chaque année nommées « animations pédagogiques » (désormais AP) sont dénoncées comme étant inadaptées à l'enseignement du FLE/FLS. Une enseignante précise qu'elle s'autoforme en lisant beaucoup et en suivant des MOOC⁶. Nous songeons aux MOOC proposés par le CAVILAM⁷, notamment ceux sur les thèmes de la phonétique corrective ou du parcours des migrants adultes. Même si une enseignante précise que ses études de FLE étaient plutôt tournées vers le public adulte et étudiant, et qu'elles traitaient de situations d'enseignement-apprentissage relativement différentes de celles rencontrées en UPE2A, elle reconnaît que « le lien entre école élémentaire et didactique du FLE aux adultes est fructueux. Une seule enseignante en UPE2A n'est pas native francophone.

Diversité des fonctionnements

Dès 2016, Mendonça Dias C. reconnaissait déjà la diversité des mises en œuvre des dispositifs UPE2A ; En cette année scolaire 2021-2022, cela semble se poursuivre, ne serait-ce que dans l'académie ayant fait l'objet de notre recherche. En effet, les enseignantes nommées à ces postes suivent les directives de leur Inspecteur de l'Education Nationale en charge de la circonscription dans laquelle elles sont affectées. Selon l'étendue du secteur et l'effectif des élèves EANA, les enseignantes sont amenées à enseigner dans une seule école, ou à répartir leur temps de travail dans deux, trois, quatre voire cinq écoles pour l'une d'entre elles. On peut alors s'interroger sur la pertinence d'un fonctionnement sur plusieurs écoles et le bénéfice qu'en tirent les élèves. Combien d'heures de français les élèves allophones ont-ils réellement par semaine si l'enseignant ne peut leur accorder qu'une présence très partielle sur un ou deux jours ? Ne serait-ce pas plus pertinent de rassembler les élèves dans une même école et leur permettre ainsi plusieurs séances par jour d'apprentissage *spécialisé* répondant à leur besoin éducatif particulier principalement langagier ? Comme précité, le Conseil de l'Europe ne préconise-t-il pas la réussite des enfants migrants et la reconnaissance de leur statut particulier ? Notre constat fait écho à l'alerte précédemment mentionnée par Mendonça Dias C. (2018) :

⁶ « Un MOOC (acronyme formé des initiales de *massive open online course*, en français formation en ligne ouverte à tous ou FLOT, ou encore cours en ligne ouvert et massif ou CLOM) est un type ouvert de formation à distance capable d'accueillir un grand nombre de participants ». Dans Wikipédia. Repéré le 27 mai 2022 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Massive_Open_Online_Course

⁷ Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias Repéré le 06/06/2021 à : <https://www.cavilam.com/>

L'absence de prise en compte des parcours individuels peut conduire à la dilution des réponses pédagogiques particulières "après l'UPE2A", qui est une réponse aux besoins particuliers conçue en termes d'année scolaire (autrement dit, de moyens financiers) et non pas de contenus didactiques, ni d'objectifs d'apprentissage. La compression du temps individuel sur une durée administrative vidée d'objectifs réalistes (maîtriser une langue seconde dans le cadre scolaire...) peut conduire à des orientations scolaires inadéquates, ce qui pourrait d'ailleurs dégrader la représentation qu'ont les enfants d'eux-mêmes et diminuer leur engagement scolaire. (Mendonça Dias C., 2018 : 23)

Depuis quelques années, le fonctionnement des UPE2A et la formation de ses enseignants font l'objet de recherches notamment à travers le dispositif EVASCOL, financé par la mission Recherches du Défenseur des Droits et porté par l'INSHEA⁸. Mendonça Dias C. (2016) conclut au manque de formation des enseignants. A ce propos, qualifiant dans le titre de leur article, les enseignants de « démunis », Langanné C. & Rigolot M. (2021) mettent en lumière des actions innovantes du CASNAV de Besançon. En effet, celui-ci apparemment très dynamique, a développé « trois axes de formation et de conseil aux équipes : l'analyse de pratiques, la sensibilisation à la médiation transculturelle et l'expérimentation de technologies numériques en médiation » visant ainsi à développer chez les enseignants « des compétences interculturelles, dans le but d'utiliser comme sources dynamiques de relation ce qui peut d'abord être vu comme des obstacles ou des murs ». Il serait intéressant que ce projet soit partagé et mis en place dans d'autres académies. Nous nous interrogeons d'ailleurs : Y-a-t-il une communication inter-académie au niveau des CASNAV ?

2.2.3.2 Public d'EANA pris en charge

L'effectif pris en charge varie également grandement d'un dispositif à l'autre. 54% des enseignantes accueillent plus de 15 élèves dont 38,5% plus de 20 élèves. Seulement 11,5% accueillent moins de 10 élèves. Ces chiffres doivent tenir compte de l'évolution constante des effectifs au cours de l'année scolaire. Des enfants migrants peuvent arriver et quitter l'école à tout moment, selon l'évolution de la situation administrative et personnelle de leur famille et selon la situation géopolitique mondiale.

Les données recueillies confirment que les EANA sont inscrits administrativement à tous les niveaux de l'école élémentaire et du collège et qu'aucun élève de maternelle n'est pris en

⁸ Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.

charge dans le cadre de ce dispositif. Environ 19% des apprenants sont systématiquement inscrits administrativement dans le niveau correspondant à leur classe d'âge c'est-à-dire quel que soit leur degré de scolarisation antérieure. Dans 61,5% des cas, la situation personnelle de l'élève est étudiée.

Seule une enseignante précise ne pas avoir d'apprenant NSA. Une fois de plus, les réponses des enseignantes sont très disparates. Parmi les 16 qui ont répondu que la situation personnelle de l'élève était prise en compte, plusieurs mentionnent que les évaluations initiales en français et mathématiques influent sur le choix d'orientation en N-1 ou N-2. Les deux critères mis en avant sont les résultats des évaluations ainsi que l'âge de l'élève. Une enseignante dont nous ne connaissons pas le degré d'enseignement (très certainement le secondaire) précise que dans son établissement, les élèves sont systématiquement rattachés à un niveau N-1 qu'ils aient ou non été scolarisés antérieurement. Par la suite, le niveau peut même être revu à N-2. Les réponses données sont ainsi très variables d'une école et d'un établissement à l'autre ; le choix du niveau pour l'inscription administrative semble fortement dépendre du chef d'établissement (dans le secondaire) ou de l'Inspecteur de l'Education Nationale (responsable d'une circonscription dans le premier degré), révélant ainsi des volontés plus ou moins affirmées d'intégrer les EANA au sein du système scolaire français voire dans la société française. Cette inscription administrative des EANA entraîne évidemment une répercussion non négligeable sur les enseignantes des classes ordinaires qui doivent s'avérer encore plus force de propositions afin de tenir compte des compétences réelles de l'EANA. C'est ainsi que celles exerçant en élémentaire en cycle 3 (CM1 - CM2) peuvent être amenées à devoir proposer des activités d'apprentissage de la lecture à des élèves non-lecteurs-scripteurs, de surcroît lorsque l'établissement d'accueil ne dispose pas d'UPE2A. Ce travail vient s'ajouter à la charge quotidienne qui inclut déjà souvent de la différenciation pédagogique.

Finalement, il apparaît que peu d'enseignantes (ou plutôt leur supérieur hiérarchique) s'autorisent à appliquer la circulaire 2012 (MEN), de façon la plus favorable pour l'EANA, c'est-à-dire en considérant qu'il « peut être scolarisé à un niveau pouvant aller jusqu'à N-2 par rapport à sa classe d'âge ». Pourtant ce même texte officiel a conscience de la spécificité de ce public et permet un sursis en mentionnant :

Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire, peut être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.
(MEN, 2012. Partie 2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes)

Par ailleurs, nous nous sommes également intéressés aux nombres de langues d'origine parmi les EANA d'un même dispositif. Il ressort que seulement environ 27% des enseignantes sont confrontées à moins de 3 langues premières différentes, et pour 61%, à au moins 5 langues. En outre, près de 70% des enseignantes ne parlent aucune langue d'origine. Parmi les 30 % qui en parlent au moins une, les langues étrangères citées sont l'arabe, le turc, l'italien et l'espagnol. Plusieurs participantes précisent parler anglais avec les parents d'élèves. Volontairement, nous n'avons pas cherché à connaître le type de l'alphabet des langues d'origine, critère non jugé le premier dans la réussite des EANA.

2.2.3.3 Méthodes et outils d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture

Les EANA analphabètes

Nous avons cherché à évaluer la part des EANA non entrés en littératie dans une langue première. Environ 46% des enseignantes ont répondu que ces élèves analphabètes représentaient une minorité et pour 42%, une majorité. Chez 11,5%, la part était à peu près de la moitié de l'effectif. Nous faisons l'hypothèse que les réponses dépendent de la situation géographique des dispositifs et des nationalités accueillies. Il aurait été intéressant de connaître les pays d'origine de ces élèves non-lecteurs-scripteurs malgré un âge plus ou moins avancé. Aurions-nous été en droit d'inclure dans notre enquête un tel item identitaire ? Un article numérique du journal Libération (P.M., 2018) nous apporte la réponse en citant Patrick Simon, directeur de recherches à l'Institut national d'études démographiques (INED) :

Ce que dit la loi c'est qu'il est possible de collecter des données sur l'origine ethnique ou raciale sous certaines conditions, dont la plupart sont examinées par la CNIL pour valider le protocole de collecte des données. Il est donc faux de dire que les statistiques ethniques sont illégales : elles ne le sont ni plus ni moins que les statistiques de santé. Elles sont contrôlées. (Journal Libération, P.M., 2018)

Deux enseignantes ont spontanément précisé l'origine de leurs élèves analphabètes : « principalement des maliens », « pays d'Afrique Subsaharienne et communauté Rom ». Ces résultats sont à nuancer car la définition de lecteur-scripteur peut varier d'une enseignante à l'autre, selon l'exigence donnée aux compétences en lecture-compréhension, à la fluence et à l'âge auquel elle estime que l'élève doit être lecteur. Ainsi, les élèves en âge d'être au CP n'ont pas forcément été pris en compte. De surcroît, les tests de lecture en langue d'origine n'existent pas dans toutes les langues. Nous tenons à préciser que dans la plupart des pays, l'apprentissage de la lecture commence à l'âge où la scolarité devient obligatoire, c'est-à-dire vers 6 ans ; et

dans les pays où l'enseignement préscolaire existe, il est souvent prescrit une familiarisation avec la langue écrite (Godenir A., 2001). Ainsi, les écoliers anglais apprennent à lire à 5 ans (4 ans en Irlande du Nord) ; les petits allemands à 6 ans (sans équivalence de l'école maternelle). En France selon le MENJS, l'instruction est devenue obligatoire dès l'âge de 3 ans depuis la rentrée 2019. Les élèves français sont ainsi confrontés à l'écrit dans « une perspective fonctionnelle et non formelle » (Godenir A., op. cit.) pendant les trois années de scolarisation en maternelle, et ce avant de commencer formellement l'apprentissage de la lecture au CP. Il en est de même dans d'autres pays européens comme la Belgique, la Grèce, l'Espagne, l'Italie. Dans les pays nordiques, l'école est obligatoire seulement à l'âge de 7 ans.

Apprentissage de la lecture-écriture dans quelle classe de référence ?

Nous avons cherché à connaître les conditions d'apprentissage de la lecture-écriture chez les EANA notamment NSA. On peut distinguer les élèves qui sont en âge d'être scolarisés au CP et les plus âgés inscrits administrativement dans les classes de référence allant du CE1 au CM2. D'après les données recueillies, si l'enfant a été préalablement scolarisé en maternelle, la tendance veut qu'il poursuive l'apprentissage de la lecture en classe ordinaire de CP. Etant donné que de plus en plus d'enseignantes exerçant en UPE2A sont affectées dans plusieurs écoles, le temps de prise en charge des EANA se réduit et l'élève doit alors suivre cet apprentissage fondamental à la fois au sein du dispositif spécialisé et dans sa classe de référence. Cependant, une enseignante reconnaît que les heures de prise en charge ne sont pas suffisantes pour mener à bien cet apprentissage. Une autre rappelle que les élèves allophones apprennent à lire à partir des mots appris à l'oral et que ce premier lexique est différent de celui des méthodes de lecture pour les enfants francophones. Une autre enseignante pense que les élèves allophones scolarisés en CP ayant un niveau de français suffisant sont capables de suivre cet apprentissage dans leur classe d'inclusion. Une collaboration semble généralement s'établir entre l'enseignante du dispositif et celle de la classe de CP. Les séances d'apprentissage dans l'une et l'autre classes peuvent être antérieures ou complémentaires que ce soit au niveau du lexique ou de l'apprentissage pur du code (discrimination phonologique et correspondances graphophonologiques). A ce titre, une enseignante en UPE2A précise adapter ses ateliers au niveau de la lecture des élèves et de suivre la progression des sons appris en classe de CP. Elle s'adapte au rythme de chaque élève. Une autre enseignante a conscience de l'importance des prérequis indispensables en termes de compétences orales et reste modérée en précisant « je pense que l'élève de CP qui est arrivé récemment apprendra à lire l'année prochaine quand il aura un peu de vocabulaire et des notions en phonologie ». Nous retiendrons la conclusion d'une autre praticienne : « pour les élèves n'ayant jamais été scolarisés auparavant, le temps

d'adaptation est long. Ils doivent rentrer dans leur « métier » d'élève, apprendre à entendre les sons, prendre des indices dans les mots, devenir autonomes, etc. Le plus souvent, ils n'apprennent pas à lire la première année. »

Méthode FLM vs Méthode FLS ?

Nous avons interrogé les enseignantes sur les méthodes et manuels de lecture adoptés pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves allophones. Les résultats ne sont pas étonnants : près de 77% des enseignantes conçoivent des *bricolages* personnels. Parmi les 23% qui utilisent une méthode de FLM, la majorité l'associe à un bricolage personnel ou à une méthode de FLSco. En parallèle, elles s'adaptent à la méthode de la classe de CP de l'école qui est très variable d'un établissement à l'autre : Kimamila (Nathan), Ratus (Hatier), Permis de lire (éditions mdi), Pilotis (Hachette Education), Taoki (Istra), Piano (Retz). Parmi les éditeurs, seul MDI du manuel « Permis de lire » semble revendiquer explicitement une orientation spécifique aux publics à besoins particuliers, citant ainsi les élèves DYS, les élèves à profil ULIS, SEGPA, IME ou encore les élèves allophones.

Par ailleurs, parmi les 23% d'enseignantes qui utilisent une méthode de FLE, elles citent les manuels suivants : Passe Passe (Didier FLE), Alex et Zoé (Clé International), Entrée dans la lecture (éditions Canopé), Camigo (L'Harmattan - pour le secondaire), Entrée en Matière (Hachette FLE - également à destination des adolescents) et Connexions (Didier FLE - pour les grands adolescents et les adultes). Nous rappelons que les éditeurs spécialistes du FLE/FLS sont réduits : Clé International, Didier FLE et Hachette FLE. Les enseignantes ayant répondu ont apporté des précisions : le manuel « Permis de lire » est utilisé avec des élèves plus grands (l'exemple cité est un élève de niveau CE2 avec un bon niveau oral. Une autre enseignante projette de tester avec ses élèves de CE1 et CE2, Aidalire (Istra). Nous tenons à préciser qu'au grand regret d'un bon nombre d'enseignantes, le manuel « Entrer dans la lecture en français langue seconde » édité dès 2018 chez Canopé⁹ ne peut plus être exploité en raison d'une incompatibilité informatique.

Une large majorité des enseignantes en UPE2A *bricolent* (terme emprunté à Rafoni J.-C.) leurs propres outils pour s'adapter au mieux à un public hétérogène et le faire entrer le plus efficacement et le plus rapidement possible dans la lecture ; cherchant ainsi à relever au mieux le défi des 12 mois. Beaucoup partent d'une méthode de lecture de FLM (manuel Calimots aux éditions Retz, Piano, Pilotis) et l'adaptent de façon à la faire correspondre aux EANA ; les adaptations se faisant principalement au niveau du lexique et de la progression des sons.

⁹ Opérateur public du ministère de l'Éducation nationale

Pour développer le langage oral en amont de la lecture puis en parallèle, les enseignantes s'appuient sur des activités également utilisées en maternelle comme les lectures offertes ou la description de photos et d'expériences vécues. La confrontation à ces deux types de langage (langage en situation et langage d'évocation) permet de familiariser les élèves allophones aux diverses structures syntaxiques et notamment aux variations entre l'oral et l'écrit, et de les réinvestir par la suite dans des exercices de lecture. Tout comme c'est déjà le cas en FLM, des enseignantes précisent que le travail peut se faire sous la forme d'ateliers, en proposant notamment des exercices de manipulation d'étiquettes mots, de phrases à reconstituer, ayant été vue au préalable en réception et en production orale. Toutefois, les enseignantes peuvent adapter les progressions (notamment celle des sons) selon les difficultés phonologiques pouvant émaner de la langue première (exemple de l'arabe qui comprend très peu de voyelles). Les enseignantes travaillent bien en parallèle l'oral et l'écrit comme suggéré par Gombert J.-E., Martinot C., Nocus I. (1996). L'une d'entre elles précise « qu'en travaillant dans trois à quatre écoles différentes, avec des élèves aux compétences scolaires variables et pouvant arriver ou quitter le dispositif à tout moment de l'année, il est difficile d'utiliser une méthode *toute faite*»

Enfin, les approches utilisées varient selon les acquis des élèves et leur langue maternelle plus ou moins proche de la langue française. Certains s'inspirent des collègues enseignantes qui partagent leur travail à travers un blog ou un padlet (exemple : blog « Dans ma valise »¹⁰). D'autres travaillent à partir d'albums de littérature de jeunesse ou construisent même leurs propres textes de lecture.

Pour les enseignants du secondaire, le travail apparaît encore plus complexe. Les ressources s'élargissent : manuels de primaire pour les apprentissages fondamentaux, ouvrages plus adaptés au public adolescent et manuels des disciplines non linguistiques pour travailler le FLSc. Les enseignantes utilisent davantage de documents dits authentiques pour réellement contextualiser les apprentissages. Une enseignante précise également compléter la méthode utilisée (elle cite Codeo aux éditions mdi) à l'aide de documents trouvés sur Internet. Effectivement, nous avons rapidement analysé que la méthode Codeo exclusivement ciblée sur le code ne permet pas de travailler les compétences lexicales ou celles liées à la lecture compréhension ; d'où la nécessité pour l'enseignante qui l'utilise de la compléter par des documents textuels, des fiches de vocabulaire et de grammaire.

Pour conclure, quel que soit leur niveau d'enseignement (premier ou second degré) et le profil des EANA, les enseignantes en UPE2A ne peuvent se contenter d'un seul support

¹⁰ Repéré le 17/08/2021 à <http://dansmavalise-fls.eklablog.com/>

d'enseignement-apprentissage de la lecture. La majorité n'utilise pas de méthode. Dans le cas contraire, l'utilisation d'un manuel est complétée par d'autres supports qui peuvent être papiers, numériques, trouvés tout faits ou « bricolés » par leurs soins.

Quelle progression des correspondances graphophonologiques ?

Environ 58 % des enseignantes en UPE2A reconnaissent ne pas avoir de progression toute faite. Elles abordent alors les sons successivement selon le lexique présenté au fur et à mesure. Cependant, près de 27% suivent la même progression qu'en FLM et seulement 4 % d'entre elles une progression selon les manuels de FLS. Par ailleurs, environ 39% des enseignantes prennent en compte les langues d'origine des apprenants. Quelques praticiennes ont tenu à apporter des précisions. L'une reconnaît que la véritable progression est celle de la classe d'inclusion : nous en déduisons que cette remarque est valable pour un EANA dont la classe de référence est le CP (éventuellement CE1). Pour une autre enseignante, le fait de se consacrer à des petits groupes d'élèves laisse place à l'individualisation et à la différenciation, et permet entre autres d'anticiper, ou de réinvestir les compétences travaillées en classe d'inclusion. Une enseignante du secondaire confie que « les arrivées étalées tout au long de l'année scolaire, la grande hétérogénéité (scolarité antérieure, âge, alphabétisation, etc.), l'effectif du dispositif, les entrées et sorties à chaque heure de changement de cours, l'absence d'aide (AP – aide pédagogique, AED – assistant d'éducation) sont un vrai frein au suivi d'une progression ».

Les activités essentielles dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture

Nous avons souhaité interroger les praticiennes sur plusieurs affirmations auxquelles elles ont donné leur avis. Une large majorité est plutôt d'accord ou tout à fait d'accord pour affirmer:

- Il est pertinent de s'appuyer sur le lexique du thème « se présenter » (exemple : pays, langue, nationalité, âge, etc.)
- Il est pertinent de s'appuyer sur le lexique de l'école (FLSco) même chez des EANA non scolarisés antérieurement.
- Il est essentiel de développer la conscience phonologique avec des activités comme celles pratiquées en FLM, notamment dans les classes de maternelle.
- Les EANA doivent travailler l'encodage en parallèle du décodage comme en FLM.

Une méthode « facilitatrice » : la méthode gestuelle Borel-Maisonny

Nous nous sommes interrogés sur les intelligences multiples sollicitées chez les EANA. Les enseignantes en UPE2A, dans une proportion sûrement plus importante que celle des classes ordinaires, utilisent et préconisent une méthode non nouvelle dans l'apprentissage de la lecture : la méthode gestuelle Borel-Maisonny. Cette méthode vise à faciliter la mémorisation des correspondances graphophonologiques et à pallier le manque de conscience phonologique

spécifique aux élèves non francophones. En complément, pour aider à l'imprégnation des sons complexes, les enseignants se réfèrent à un code couleur, également utilisé par les collègues spécialisées des dispositifs ULIS. Plus de 65 % des enseignantes en UPE2A utilisent cette méthode gestuelle. Les enseignantes qui la pratiquent ont tenu à apporter quelques précisions : mémorisation plus rapide des sons étudiés, *visualisation* des sons et à travers certains gestes, visualisation de la position de la bouche et de la langue (travail de phonétique), aide à la discrimination phonologique des sons proches (exemples : sons an/on), aide à la perception de *nouveaux* sons pour l'apprenant c'est-à-dire non existants dans la langue d'origine, aide pour l'encodage (exemple des gestes des sons [AN], [ON], [IN], qui indiquent les graphèmes). Une enseignante fait remarquer que « pour un élève c'était particulièrement utile quand il ne se souvient plus comment lire une lettre, je lui montre le son qu'elle fait en utilisant les gestes Borel-Maisonny et ça le débloque, il arrive à lire sa syllabe ou son mot. [...] pour les élèves visuels ou qui ont du mal à enregistrer un son, ils peuvent se référer au geste pour réussir à décoder la syllabe. »

Toutefois, certaines enseignantes (environ 35% des personnes ayant répondu) n'utilisent pas cette méthode, justifiant leur choix en précisant qu'elles ne la connaissent pas ou qu'elles ne maîtrisent pas les gestes. Une enseignante affirme connaître la méthode sans pour autant l'utiliser, souhaitant ainsi se calquer sur ses collègues des classes ordinaires qui ne la pratiquent pas. Cependant, étant débutante cette année à ce poste, elle admet que ce peut être un point d'amélioration pour la suite. Une autre enseignante exerçant au collège part du principe que le fonctionnement du dispositif UPE2A ne lui permet pas de mener des séances régulières de lecture.

D'autres activités faisant appel aux intelligences multiples

D'autres types d'activités faisant appel aux intelligences multiples sont proposées dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. De nombreux exemples ont été cités : loto, memory, boîtes de mots outils constituées par thèmes avec les élèves, jeux « J'ai ...qui a ? », reconnaissance globale de mots pour entrer dans le code. Une enseignante du secondaire propose de multiples activités. Elle s'appuie via un TBI¹¹ sur les logiciels Bookcreator et Learning apps. Elle utilise aussi la vidéo, les albums écho, un code couleur pour les sons, des chansons, des lectures offertes, et enfin organise des ateliers de cuisine.

Aucune enseignante n'a cité l'application ANKI qui s'appuie sur la mémoire active exploitée à partir de flashcards et d'enregistrements audio. Pour cela, l'enseignant a besoin d'un

¹¹ tableau blanc interactif

ordinateur ou d'un smartphone. L'utilisation de l'enregistrement n'a pas non plus été citée. Une autre enseignante utilise le site Logiciel éducatif¹², effectivement bien connu des enseignants d'élémentaire. Nous confirmons que ce site permet de faire travailler les élèves allophones en toute autonomie en leur proposant de multiples activités dans des domaines variés de niveaux maternelle et élémentaire. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture, il existe des exercices de discrimination auditive et d'apprentissage des sons complexes, réalisables parfaitement en toute autonomie.

Un travail d'équipe avant tout : acteurs et partenaires

En nous appuyant toujours sur la circulaire 2012 (MEN), qui préconise « l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés », nous avons cherché à identifier le type de personnes sollicitées par les enseignantes en UPE2A, qu'elles soient internes ou externes à l'Institution, physiques ou morales. Elles sont énumérées ci-dessous :

- Les collègues : enseignantes des classes ordinaires et du RASED¹³, la documentaliste de l'établissement (en collège ou lycée)

Ils sont sollicités dans le cadre notamment de projets communs. Une enseignante du premier degré intervenant sur plusieurs établissements dit beaucoup échanger avec les directeurs et directrices des écoles où elle intervient, notamment pour l'aspect social. Nous pouvons une fois de plus imaginer la limite d'un fonctionnement sur plusieurs écoles, qui complique grandement la communication entre l'enseignante *spécialisée* et la famille migrante. Effectivement, une seule enseignante révèle les difficultés de collaborer avec les acteurs, par manque de temps et du fait de son affectation dans plusieurs écoles et de la grande fluctuation des effectifs. Une autre enseignante mentionne une co-intervention dans la classe de référence et des projets communs.

- Le personnel de la bibliothèque ou médiathèque de quartier

30% des enseignantes ont répondu utiliser la bibliothèque de leur établissement. Seulement 11,5% s'engagent dans un réel projet avec la médiathèque de leur ville. Celle-ci propose pourtant des animations adaptées au public allophone (Kamishibai, mimes d'histoire, mises en scène, lecture offerte). Une seule enseignante précise avoir des rendez-vous périodiques à la médiathèque de Metz et au centre Pompidou.

¹² Repéré le 28/8/2021 à <https://www.logicieleducatif.fr/>

¹³ Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté

- **Le personnel d'actions sociales** : bénévoles d'association, centre social, dispositif d'aide aux devoirs dans les centres sociaux, éducateurs des CADA¹⁴.

Une enseignante du secondaire précise échanger beaucoup avec les éducateurs des mineurs isolés sur les progressions et l'orientation des adolescents.

- **Les parents d'élèves**

Les études ont montré que les parents jouent un rôle majeur dans la réussite scolaire de leur(s) enfant(s). Certaines enseignantes sollicitent les parents pour l'entraînement à la lecture à la maison. Seulement trois enseignantes préconisent aux parents la lecture dans la langue d'origine, répondant ainsi à la nécessité pour l'EANA de continuer à enrichir ses compétences dans sa langue première. Une seule enseignante propose aux parents de venir lire en classe dans leur langue d'origine. Évidemment, ce type d'activité exige de pouvoir disposer d'ouvrages dans les langues d'origine. Une enseignante précise donner des cours de français bénévolement auprès de certains parents de ses élèves à raison de deux fois par semaine. Seulement deux enseignantes répondent ne solliciter personne.

Types de projets mis en place

Les types de projets mis en avant sont variés : projet à partir d'album sans texte, recettes, élaboration d'albums pour la classe ou d'affiches, travail sur l'environnement, projet lecture en partenariat avec la médiathèque (participation au concours Mosel'lire, journal de bord/récits créatifs), exploitation des albums lus en classe d'inclusion. Des enseignantes en collège ont énuméré des projets davantage à destination d'un public adolescent : « conception d'un blog, présentation de son pays autour de découvertes culinaires, Slam-théâtre pour apprendre à se connaître, Podcasts aller à la rencontre d'élèves du collège, légende messine du Graouilly, connaissance de la culture locale ». Une autre enseignante avoue qu'elle souhaiterait développer la pédagogie de projet mais qu'elle n'a pas encore eu le temps de la mettre en place et qu'elle a besoin de temps pour s'adapter au dispositif. Pour créer un lien avec les élèves des classes ordinaires, les EANA sont amenés à y lire des textes ou des albums. Beaucoup d'activités citées sont l'occasion de renforcer la visibilité des EANA au sein des établissements. Elles développent également les compétences intrapersonnelles comme l'estime de soi et la confiance en soi.

Les données recueillies confirment que le travail de l'enseignante de FLS auprès des EANA dépasse largement les frontières de la salle de classe et nécessite la mise en place d'une dynamique à laquelle participent l'ensemble des acteurs pédagogiques, éducatifs et sociaux.

¹⁴ Centres d'accueil pour demandeurs d'asile

Nous soulignons qu'aucune donnée ne mentionne un quelconque lien entre l'école élémentaire et le collège. A notre grand regret, les enseignants du premier et second degrés n'ont pas l'occasion de se côtoyer officiellement.

2.2.3.4 Evaluation des liens entre les acteurs institutionnels

Les enseignantes ont évalué leurs relations avec l'ensemble des acteurs et partenaires précités. Plus de la moitié des enseignantes reconnaissent que les relations sont très limitées voire inexistantes avec la médiathèque de quartier ; plusieurs enseignantes préfèrent le bénéfice de la bibliothèque de l'école. Un quart des enseignantes considèrent avoir une collaboration satisfaisante ou plutôt satisfaisante avec les associations d'action sociale. Plus de la moitié sont satisfaites voire très satisfaites de la coopération avec les parents d'élèves. La grande majorité travaille en étroite collaboration avec les enseignantes des classes d'inclusion. Seulement une minorité reconnaît avoir très peu de liens avec le CASNAV.

2.2.3.5 Ressenti des enseignantes par rapport à l'Institution

Parmi les enseignantes ayant répondu à notre enquête, 88,5% ne sont pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord avec l'affirmation « Les EANA, les dispositifs d'UPE2A et leurs enseignantes sont suffisamment pris en compte par l'institution ». Tout d'abord, plusieurs d'entre eux confirment ce que nous avons évoqué précédemment, à savoir, le manque de formation initiale et continue non seulement pour les enseignantes titulaires en UPE2A mais également pour les enseignantes des classes d'inclusion qui ne sont aucunement préparées à accueillir des enfants migrants. Par ailleurs, il est souligné que le lien entre les enseignantes des UPE2A et les inspecteurs/inspectrices en charge d'une circonscription est souvent inexistant. En outre, les pédagogues regrettent qu'il n'existe pas officiellement une appellation *enseignante spécialisée UPE2A* au même titre qu'il en existe pour les Maîtres E du RASED ou pour les enseignants spécialisés en ULIS. Il ressort également que les absences des enseignants exerçant en UPE2A ne sont pas prises en compte car elles ne font pas l'objet systématiquement de l'intervention d'un enseignant remplaçant ; l'institution considérant certainement que les élèves peuvent alors être pris en charge dans leur classe de référence. Les données recueillies mentionnent également que le Livret Scolaire Unique (LSU) n'est pas adapté aux EANA. Les enseignantes doivent alors élaborer un document à part qui n'est aucunement uniformisé d'un établissement à l'autre. Une enseignante décrit un sentiment fort d'exclusion par rapport au système scolaire lui-même, que ce soit à l'échelle des élèves, des enseignants ou du dispositif. Elle cite en exemple l'absence d'animations pédagogiques prenant en compte le public des enfants migrants. Les rares formations sur l'école inclusive ne mentionnent même pas le cas

des EANA. Cette même enseignante qualifie ces apprenants allophones d' « oubliés de l'institution ».

Une enseignante regrette que les EANA n'aient pas davantage de temps pour apprendre le français. Elle considère que la durée maximale de prise en charge de 12 mois n'est pas suffisante. Cela nous amène à rappeler qu'à l'issue de cette période, les élèves migrants doivent à la fois maîtriser le FLS et le FLSco s'ils veulent avoir une chance de réussir dans le système scolaire français. Il ressort que la collaboration avec les enseignantes des classes d'inclusion dépend également de l'engagement de ces professionnelles. Celles-ci peuvent être très ouvertes aux conseils et suggestions des enseignantes *spécialisées* ou parfois plus fermées et moins enclines à différencier le travail pour les EANA. A ce propos, une autre enseignante constate que c'est elle qui sollicite les collègues des classes ordinaires et non l'inverse. Une enseignante s'aventure à écrire « que le MENJS « porte probablement moins d'attention aux dispositifs UPE2A [...], à moins d'avoir une médiatisation, comme récemment avec le conflit en Ukraine ». Seulement une enseignante, exerçant dans le second degré, affirme avoir un réel soutien de sa hiérarchie, soutien qui s'exprime notamment par l'acceptation d'heures supplémentaires pour préparer les élèves au Diplôme d'Etude en Langue Française (DELFF) et des aides matérielles. Cette information nous amène à préciser que dans l'Académie de notre recherche, les EANA scolarisés en élémentaire n'ont pas la possibilité de passer un diplôme en langue française correspondant à leur niveau et au contexte d'apprentissage, qui serait le DELFF Prim. Pourtant, ce premier diplôme pourrait leur permettre de mesurer leurs progrès et de valoriser ainsi leur réussite en langue française. Seuls les élèves du secondaire ont la possibilité de passer le DELFF A1 ou A2. Une autre enseignante réalise que globalement, peu de personnes ont connaissance de l'existence des UPE2A, de leurs fonctionnement et missions. Une enseignante déplore que certains de ses collègues de classes ordinaires pensent qu'il s'agit d'un poste facile dont les activités sont principalement orales et ludiques. Une enseignante itinérante regrette que son déploiement sur plusieurs écoles limite la prise en charge hebdomadaire des EANA, insuffisante d'après elle. Enfin, nous retrouvons dans les données recueillies la problématique précédemment évoquée des élèves en situation de handicap qui se retrouvent dans ces dispositifs pourtant inadaptés à leurs besoins particuliers. L'analyse des données révèle un sentiment fort chez les praticiennes. L'appellation de Langanné C. & Rigolot M. (2021) se confirme : les enseignantes en UPE2A se sentent bien « démunies » et même inconsidérées par l'institution.

2.2.4 Peu de ressources adaptées à l'entrée dans la lecture en FLS

2.2.4.1 Ressources proposées par l'Institution

À travers la circulaire 2012 (MEN, chapitre 3.3 Les ressources), l'institution met à disposition des enseignantes accueillant des EANA diverses ressources : un document d'accueil présentant le système éducatif français, un document pédagogique et didactique, un outil d'évaluation notamment le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe. Dix ans après la publication de cette circulaire, il n'y a toujours pas de préconisations d'orientations pédagogiques concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en FLS.

Néanmoins, les enseignantes peuvent suivre sur leur temps personnel une formation via la plateforme Magistère du MENJS, intitulée « Enseigner la lecture à un élève allophone. Enseigner la lecture dans un contexte FLS ». Il s'agit d'une formation très complète d'une durée de trois heures qui peut être réalisée en autonomie. Elle s'appuie largement sur les divers travaux de Rafoni J.-C. Nous soulignons que cette formation n'étant pas obligatoire pour les enseignantes en UPE2A, elle reste au bon vouloir des plus investies sur leur temps personnel. Il serait peut-être intéressant de la proposer en tant qu'animation pédagogique obligatoire en l'instituant également aux enseignants de classe ordinaire. En effet, ces derniers à défaut d'être confrontés à des élèves allophones nouvellement arrivés accueillent des élèves allophones (tout court).

Dans le cadre de sa mission de formation continue et de développement professionnel des enseignants, Réseau Canopé, opérateur public du MENJS, accompagne notamment les praticiens dans l'appropriation des outils et environnement numériques. Comme précisé précédemment, le seul ouvrage édité en 2018 pouvant accompagner efficacement les acteurs dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en FLS est caduque depuis janvier 2021 en raison de problèmes de compatibilité des logiciels informatiques.

2.2.4.2 Ressources proposées par les éditeurs privés

Dans le cadre de notre travail de recherche-action, nous avons exploité le logiciel Lecthème des Editions Jocatop, dont la première édition date de l'année 2000. A défaut de pouvoir utiliser l'outil numérique de Canopé, Lecthème initialement créé à destination des apprentis lecteurs natifs francophones, propose une grande variété d'activités permettant de développer le lexique classé par thème, de mémoriser l'alphabet et ses différentes écritures, de se familiariser avec l'encodage et d'initier les apprenants aux domaines de l'étude de la langue. Le logiciel a l'avantage de se décliner sur plusieurs niveaux, allant de la maternelle au cycle 2

(lecteur expert). Nous avons jugé cet outil tout à fait adapté au travail en autonomie des EANA qu'ils aient été scolarisés ou non antérieurement. Une version modernisée est sortie récemment.

2.3 Présentation de l'institution d'accueil et des profils d'EANA étudiés

2.3.1 L'institution d'accueil

Le terrain de recherche est un établissement d'enseignement public du premier degré : l'école primaire La Seille, située à Metz (Moselle), inscrite dans l'Académie Nancy-Metz. Classée en Réseau d'Education Prioritaire (REP) et intégrée depuis quatre années au sein du Dispositif de l'Enseignement Approfondi de l'Allemand (DEAA), l'école La Seille renforce son enseignement de l'allemand en devenant dès la rentrée 2022 une école biculturelle franco-allemande. Avec le dédoublement des classes de niveaux Grande Section (GS, rentrée 2021), Cours Préparatoire (CP, rentrée 2018) et Cours Élémentaire 1^{ère} année (CE1, rentrée 2019), les dispositifs ULIS et UPE2A, l'école La Seille est la plus grande école du département de la Moselle avec 25 classes au total.

La recherche s'est effectuée précisément auprès des apprenants inscrits pédagogiquement au sein de l'UPE2A de cette école. La langue française est la langue étrangère qui réunit les élèves d'UPE2A, pour la plupart de langue première différente ; la communication entre apprenants y est donc exolingue.

2.3.2 Prises en charge des EANA et évaluation initiale

Contrairement peut-être à d'autres fonctionnements en France, les enfants migrants de Metz sont directement affectés à une école de secteur, majoritairement dans le niveau correspondant à leur classe d'âge. Ils ne sont pas soumis au préalable à un test de langue pouvant préciser leur niveau en anglais et leur niveau dans leur langue d'origine. Les tests sont réalisés seulement à l'arrivée dans l'école. Il est souvent peu aisé de retracer la trajectoire scolaire de l'enfant, pourtant cette information permettrait de définir plus rapidement et facilement ses besoins éducatifs particuliers.

Les élèves sont ainsi évalués directement par l'enseignante affectée en UPE2A ou en l'absence d'un tel dispositif par l'enseignante de classe ordinaire. Il n'est pas porté à notre connaissance que les enfants subissent un test de positionnement avant l'affectation dans le système éducatif comme cela peut être le cas dans d'autres académies (notamment en région

parisienne). Il y a encore quelques années, l'académie Nancy-Metz comprenait 3 antennes du CASNAV. Il en reste désormais une seule située à Nancy.

2.3.3 Caractéristiques des sujets de la cohorte

Les apprenants accueillis lors de notre étude ont été testés dès leur arrivée dans le dispositif dans les domaines cités précédemment : français (langage oral et écrit), lecture compréhension dans leur langue d'origine et mathématiques. Nous avons choisi d'anonymiser les apprenants en les nommant par l'initiale de leur prénom. Comme c'est couramment le cas en UPE2A, des élèves ont quitté le dispositif et d'autres l'ont intégré au cours de cette année scolaire. Pour notre étude, nous n'avons donc pu retenir que les apprenants qui sont restés dans le dispositif pendant une durée significative. La langue première est désignée par l'appellation L1. Les profils des sujets étudiés sont ainsi synthétisés dans le tableau ci-après :

Caractéristiques des sujets de la cohorte

Nom	Genre	Date de 1 ^{ère} scolarisation en France	Âge au moment de l' étude	Niveau de l' inscription administrative	L1 – langue d' origine	La L1 s' écrit avec l' alphabet latin	1 ^{ère} langue de scolarisation	Degré de scolarisation antérieure / sa classe d' âge	Niveau en tant que Lecteur – scripteur dans une langue première
E.	M	01/09/2021	10 ans	CM2	Tigrigna + dialecte	Non	Français	Zéro	Zéro
B.	F	01/09/2021	8 ans	CE2	Tigrigna + dialecte	Non	Français	Zéro	Zéro
H.	F	01/09/2021	9 ans	CM1	Tigrigna + dialecte	Non	L1	Faible	Apprenti
G.	M	01/09/2021	9 ans	CM1	Géorgien	Non	L1	Ordinaire	Expert
T.	M	18/12/2021	8 ans	CE2	Albanais	Oui	L1	Ordinaire	Expert
K.	F	30/11/2021	8 ans	CE2	Albanais	Oui	Français	Faible	Apprenti
Ra.	M	30/11/2021	7 ans	CE1	Albanais	Oui	Français	Faible	Apprenti
Ro.	M	05/04/2022	8 ans	CE2	Arménien + 4 autres langues	Non	Français	Zéro	Zéro

3.Caractéristiques des sujets de la cohorte

Bilan des profils des apprenants

A l'instar de la majorité des UPE2A, la cohorte est extrêmement hétérogène. Sur les 8 sujets sélectionnés, seulement 2 (G. et T.) ont été suffisamment scolarisés dans leur langue première, pour leur permettre d'être des lecteurs experts dans une première langue. Parmi ces deux élèves, seule la langue première de T. s'écrit en alphabet latin. Celle de G., le géorgien, s'écrit avec un alphabet spécifique. En outre, ce n'est qu'à la fin de l'étude que nous avons appris que le sujet H. avait été scolarisée 3 ans dans son pays d'origine et qu'elle semblait également lectrice experte dans sa langue première. L'absence de tests en tigrigna, la barrière de la langue et sûrement le bouleversement engendré par l'immigration n'avaient pu jusqu'alors révéler les véritables connaissances et compétences de H. Les deux élèves E. et Ro. annoncés comme jamais scolarisés antérieurement semblent détenir toutefois des compétences *scolaires* comme une

attitude posée face au travail demandé, une façon favorable de tenir un crayon, des bases en numérations et calculs (additions) et la connaissance de l'alphabet en anglais. Nous réaliserons au cours de notre étude, que cette dernière compétence donne à l'apprenant un avantage certain, à défaut de connaître la prononciation de l'alphabet en français. Nous soulignons que dans ce dispositif, les EANA sont systématiquement inscrits administrativement dans le niveau correspondant à leur classe d'âge c'est-à-dire quel que soit le degré de scolarisation antérieure ou les résultats des évaluations initiales. Ainsi, la possibilité stipulée dans la circulaire de 2012 (MEN) d'inscrire administrativement un EANA NSA à un niveau N-1 ou N-2 par rapport à sa classe d'âge n'a pas été retenue. Cela nous paraît d'autant plus préjudiciable pour le sujet E. âgé de 10 ans à son arrivée et inscrit directement en CM2. Il intégrera le collège après seulement une année de scolarisation.

Par ailleurs, nous tenons à mettre en exergue les fiches-langues (LgidF, 2019) élaborées par une équipe pluridisciplinaire du CNRS et de l'Université Paris 8. Ces documents d'analyse contrastive entre le français et de nombreuses langues étrangères permettent de saisir et de comprendre les difficultés linguistiques que peuvent rencontrer les apprenants selon leur(s) langue(s) première(s). Nous nous sommes également appuyés sur le constat de Mendonça Dias C. & Armagnac M. (2018) citant Richterich R. (1985) : les EANA ont « des besoins spécifiques, des besoins ressentis - pas toujours pris en considération - et qui se distinguent des besoins identifiés par l'Institution ». Les deux spécialistes du FLE, dont le contexte d'étude est également la scolarisation des enfants migrants à l'école élémentaire en France, ont cherché à évaluer en quelle mesure les bouleversements sociaux, engendrés par le déracinement et l'arrivée dans un nouveau pays ont une incidence sur le rôle social de l'élève, et sont alors pris en compte (ou non) par les équipes éducatives impliquées dans l'organisation de l'inclusion scolaire. A ce propos, Rafoni J.-C. (2007) révèle les bienfaits d'une communication exolingue en FLS chez des enfants migrants :

L'élève est toujours relié de façon invisible à son lieu d'origine. [...] Attaché à une constellation d'affects et de représentations inconscientes, il vit un état de deuil subjectif qui est sans doute pour lui des premières épreuves à surmonter en classe.[...]
La langue de l'échange va fonctionner comme un antidote. « Se parler français » dans un espace où se côtoie une dizaine de nationalités différentes, c'est retrouver chez l'Autre, ce qui semblait définitivement perdu ; c'est combler l'acte même de parler, le manque et la coupure subjective d'avec son lieu d'origine. [...] En fait, il faut comprendre qu'à travers les échanges et les actes de paroles, les enfants sont toujours bien au-delà du message : ils reconstruisent et retrouvent patiemment leur identité.
Rafoni J.-C. (2007 : 26)

Cela fait écho au cas du sujet B. âgée de 8 ans et jamais scolarisée. Nous sommes davantage en mesure de comprendre les raisons d'un temps d'adaptation plus long et d'une entrée dans les apprentissages plus tardive et plus lente que chez les autres apprenants.

2.4 Hypothèses et proposition d'une approche de l'enseignement de l'écrit en FLS

2.4.1 L'alphabet (latin)

2.4.1.1 L'alphabet : un critère déterminant des profils d'EANA

Les chercheurs s'accordent sur la nécessité de prendre en compte plusieurs profils d'élèves allophones nouvellement arrivés et les distinguent selon les deux critères premiers : la capacité à lire et à écrire dans une langue première (la langue d'origine ou une première langue de scolarisation) et le type d'alphabet de cette langue (latin ou non latin). Les études montrent qu'un apprenant déjà lecteur dans une langue première logogrammique ne pourra pas transférer ses compétences de lecteur comme c'est le cas pour une langue première alphabétique. Il devra d'abord développer les mêmes compétences qu'un apprenant non-lecteur-scripteur. En effet, il ne connaît pas le principe alphabétique qui régit le système de la langue française. Nous avons fait le choix de nommer arbitrairement ces quatre profils d'apprentis-lecteurs en FLS : profils 1, 2, 3 et 4 et de les présenter dans le tableau ci-dessous :

Désignation des profils d'apprentis-lecteurs en FLS

- Apprenant non-lecteur-scripteur dans une langue première			Profil 1
- Apprenant lecteur-scripteur dans une langue première	avec alphabet latin		Profil 2
	avec alphabet autre que latin	langue alphabétique	Profil 3
		langue logogrammique	Profil 4

4. Désignation des profils d'apprentis-lecteurs en FLS

Les sujets de notre cohorte correspondent aux profils 1, 2 et 3. Les apprenants de profils 2 et 3 se sont avérés de véritables appuis pour les élèves de profils 1. Nous avons pu remarquer que certains apprenants de profil 1, bien que non scolarisés antérieurement, avaient des connaissances scolaires (notamment l'alphabet en anglais et les nombres) leur permettant ainsi une meilleure progression. De plus, certains apprenants ont commencé l'apprentissage de la lecture dans leur L1 sans pour autant atteindre le niveau de lecteur-expert. Ainsi, le tableau ci-dessus n'est pas suffisamment précis et nous avons fait le choix de nuancer les profils selon le nouveau tableau ci-après.

Nuance des profils d'apprentis-lecteurs en FLS

Apprenant non-lecteur-scripteur dans une L1 et sans aucune connaissance scolaire (cas du sujet B. 8 ans)		Profil 1A	
Apprenant non-lecteur-scripteur dans une L1 mais ayant des connaissances du monde (cas des sujets E. 10 ans et Ro. 8 ans)		Profil 1B	
Apprentis lecteur-scripteur dans une L1	Apprenti-lecteur dans une L1 avec alphabet <u>non</u> latin (cas du sujet H. 9 ans)	Profil 1C	
	Apprenti-lecteur dans une L1 avec alphabet latin (cas des sujets K. 8 ans. et Ra. 7 ans)	Profil 1D	
Lecteur-scripteur expert dans une L1	avec alphabet latin (cas du sujet T. 8 ans)	Profil 2	
	avec alphabet autre que latin	langue alphabétique (cas du sujet G. 9 ans)	Profil 3
		langue logogrammique (Pas de sujet correspondant à ce profil)	Profil 4

5. Nuance des profils d'apprentis-lecteurs en FLS

En s'appuyant sur les études antérieures, nous avons fait les hypothèses suivantes :

- Le sujet T. lecteur expert en albanais, bien qu'arrivé en février, *n'aura qu'à* apprendre les correspondances graphophonologiques spécifiques aux français. Bien évidemment, pour comprendre ce qu'il va réussir à décoder, il devra développer en parallèle des compétences lexicales. La fiche-langue de l'albanais (LgidF, 2019) communique de précieuses informations qui permettent à l'enseignant d'estimer et de comprendre les erreurs et difficultés de ce profil d'apprenant. L'albanais n'est pas une langue romane mais plutôt une langue reconnue comme balkanique de la famille indo-européenne. Cependant, les mots du lexique albanais sont d'origine grecque, latine, slave ou turque. L'apprenant ne pourra s'appuyer sur l'intercompréhension que pour certains mots empruntés au français, et ce malgré les faux-amis. D'après cette fiche-langue, « le système phonologique de l'albanais étant très riche en sons et assez différencié, un albanophone bien entraîné devrait pouvoir acquérir rapidement une bonne prononciation française ». L'ordre linéaire canonique des constituants de la phrase est le même qu'en français : Sujet-Verbe-Complément(s). Nous supposons également que le sujet T., en tant que lecteur expert dans sa langue première, a déjà développé des compétences métalinguistiques et connaît les notions de genre, de nombre, de déterminant, qui sont également présents en albanais.

- G. et T. en tant que lecteurs experts dans une langue alphabétique devront *seulement* apprendre à discriminer des sons qui n'existent pas forcément dans leur première langue et notamment des sons proches en français (exemple de [an]/[on]). Contrairement aux apprenants non-lecteurs dans une L1, ils risquent d'être soumis aux influences translinguistiques (exemples des confusions des CGP entre celles du français et celles de leur L1).

- Le cas du profil G. est intrigant. Bien que lecteur expert dans sa langue d'origine, le géorgien, régi par le système alphabétique mais s'écrivant dans un alphabet bien spécifique, le sujet G. va-t-il s'approprier rapidement l'alphabet latin et ses composantes : les trois écritures enseignées dans le système scolaire français, le geste graphique à travers les ductus de chaque lettre et notamment ceux de l'écriture cursive ?

- Les sujets E. et Ro. de profil 1B, présentent quelques compétences scolaires notamment la capacité à nommer et à distinguer les lettres de l'alphabet en anglais, ainsi que des compétences en mathématiques dans le domaine de la numération. Ces compétences sont-elles un réel atout pour l'entrée en littératie ?

Finalement, le cas le plus préoccupant pour un enseignant en UPE2A serait celui correspondant au profil 1A n'ayant véritablement aucune compétence scolaire. Dans notre cohorte, le cas du sujet B. répond parfaitement à ce type de profil. Après une évaluation rapide de ses (non)-réussites, nous considérons que cette jeune fille a des compétences équivalentes à une élève de début de petite section de maternelle ; à qui l'enseignant devra apprendre à lire et à écrire, de surcroît dans une langue dont elle ne connaît aucun mot. Présenté ainsi, nous réalisons l'ampleur de la tâche et nous comprenons mieux l'expression du *défi* évoquée précédemment.

Nous tenons à rappeler que vient s'ajouter une énième contrainte : accomplir cette mission (impossible ?) dans la durée maximale de prise en charge de douze mois. Plus précisément, avant de devenir lectrice plus ou moins experte, le sujet B. va devoir développer dans un temps record de multiples compétences : non seulement s'approprier les lettres de l'alphabet en français dans leurs trois écritures (script minuscules, script majuscules et minuscule cursives), les ductus de chaque lettre dans les deux dernières écritures mais également la correspondance graphophonologique des sons simples. L'apprentissage des sons dits complexes est encore bien loin. Il s'en suivra également l'apprentissage du principe alphabétique avec la combinatoire. Comme mentionné précédemment, le sujet B. et les autres apprentis lecteurs-scripteurs vont développer en parallèle leurs compétences métalinguistiques et notamment métaphonologiques. Le sujet B. arrivera-t-elle à acquérir les compétences fondamentales à l'issue des douze mois ?

Quelle priorité : enseigner le son ou le nom des lettres ?

Dans le cadre de l'apprentissage de l'alphabet, nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'enseigner le nom des lettres. En effet, l'apprenti lecteur a avant tout besoin pour décoder de connaître *le son* des lettres. Selon nous, le nom des lettres ne sert qu'à épeler des mots ; mais reste pourtant essentiel pour préciser l'orthographe d'un mot, ne serait-ce que celui de son prénom et de son nom de famille. A ce propos, l'approche Montessori prône justement d'apprendre en premier lieu le son des lettres, et non le nom des lettres. La dissociation son/nom de la lettre n'est pas forcément aisée chez un apprenti-lecteur. Ne lui apprendre dans un premier temps que le son des lettres permettrait d'alléger la charge cognitive.

2.4.1.2 La discrimination visuelle et le geste graphique

Nous prenons en compte le travail de Billières M. (2005) qui arrive à la conclusion que si le développement des compétences métalinguistiques et particulièrement métaphonologiques favorise l'entrée dans la lecture et l'écriture, l'adulte devra encore être capable de mettre en application la fonction visuo-spatiale (stratégie du regard, attention visuelle et discrimination visuelle), ainsi que la graphomotricité fine exigée pour le geste d'écriture. Nous verrons si ce constat réalisé auprès d'un public adulte est valable pour le public enfant, notamment chez les apprenants de profil A.

2.4.2 Méthodes pour faciliter la mémorisation

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur deux méthodes ou approches de la lecture, qui font plus ou moins l'unanimité chez les enseignantes de CP voire de maternelle : la méthode Borel-Maisonny et la méthode des Alpha.

2.4.2.1 Méthode gestuelle Borel-Maisonny

Dès le début, nous avons donné une place prépondérante aux intelligences kinesthésique et visuo-spatiale en utilisant d'abord les gestes Borel-Maisonny (Cf. Annexe 2 p.108), largement utilisés chez les enseignantes en UPE2A, dans le cadre du travail d'identification des sons et de la correspondance graphophonologique. La méthode gestuelle Borel-Maisonny consiste à associer à chaque phonème (et non à chaque graphème) un geste spécifique. Les gestes se justifient soit en s'appuyant sur la phonétique articulatoire (exemples des voyelles occlusives, t, p, d) soit en s'appuyant sur la forme de l'écriture (exemples des sons [O], [I], [OU]).

Le site Internet¹⁵ du même nom que l'inventrice de cette approche renseigne sur son historique et ses caractéristiques. Suzanne Borel-Maisonny, spécialisée en orthophonie, publie ses premiers articles scientifiques dès les années 1930, et inventera plus tard dans les années 1950 la méthode phonétique et gestuelle qui porte son nom. Initialement conçue pour les enfants sourds, elle est devenue (et le reste encore aujourd'hui) une technique de rééducation orthophonique. Par la suite, cette méthode s'est étendue aux enseignants de classes ordinaires qu'ils l'ont adoptée comme méthode de lecture en FLM, dans un premier temps plutôt pour les élèves en difficultés.

La méthode gestuelle Borel-Maisonny est un outil précieux pour aborder au plus tôt l'encodage des premiers phonèmes et syllabes avant même que l'élève ne perçoit ni ne discrimine les sons. Elle est ainsi une aide à la fois au déchiffrage et à l'encodage. En effet, afin de pallier les difficultés de conscience phonologique de certains apprenants (en l'occurrence les EANA non-lecteurs-scripteurs dans une L1), l'enseignant peut faire le geste correspondant au graphème (pour débloquent le décodage) ou faire le geste correspondant au phonème (pour débloquent l'encodage). Pour que le processus de lecture soit total, il est évidemment essentiel d'y ajouter un travail sur le sens. Dans le cadre de notre étude, nous avons pu constater que la grande majorité des sujets s'étaient très rapidement approprié les gestes (sauf notre sujet B. qui a mis beaucoup plus de temps). Nous restons persuadés qu'il en est de même pour une enseignante qui s'initie à cette méthode.

Nous avons également cherché à utiliser la gestuelle pour faciliter la mémorisation du lexique, en nous inspirant des activités de Vanthier H. (2009). La gestuelle est notamment tout à fait appropriée au travail sur le lexique des émotions, des verbes d'action, ou même des pronoms personnels.

2.4.2.2 Les Alphas

Nous avons également opté pour une approche de la lecture utilisée par certaines enseignantes dès le niveau GS de maternelle. Loin de toute controverse, et toujours dans le but de faciliter la mémorisation *des sons des lettres*, nous avons introduit auprès des apprenants une approche également relativement ancienne, la méthode dite « des Alphas ». Également basée sur la phonétique, elle a été inventée à la fin des années 1990, par Huguenin C., spécialiste Suisse de la remédiation des troubles du langage écrit, intervenant auprès d'enfants rencontrant

¹⁵ Repéré le 29/04/20202 à <http://borel-maisonny.fr/>

des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, notamment des enfants présentant des troubles « dys- ».

La méthode des Alphas propose un conte fantastique qui met en scène des personnages (Cf. Annexe 3 p.109). Chaque alpha représente une voyelle simple ou une consonne (en script minuscule) qui « chante ».

Dans le cadre de notre travail auprès des apprenants allophones, nous avons adapté l'application de la méthode en choisissant de proposer uniquement le support vidéo¹⁶ et des flashcards reprenant chacun des personnages. En effet, la narration est peu accessible pour un enfant non francophone. Nous avons pu remarquer tout de même que le côté ludique des personnages, que l'on cautionne ou pas l'esthétique de chaque Alpha et l'énoncé le présentant, a permis une appropriation relativement rapide. En effet, après seulement deux visionnages de la vidéo et quelques entraînements à l'aide des images, la majorité des sujets ont mémorisé les voyelles simples. La mémorisation du *chant* des consonnes a été plus progressive.

La méthode introduit également les voyelles complexes ([AN],[ON], etc.), à partir de plusieurs histoires (une par voyelle ou consonne complexe). La barrière de la langue ne permet pas l'exploitation de ces histoires. Ainsi, nous avons préféré utiliser uniquement la méthode Borel-Maisonny pour les sons complexes.

2.4.3 Un point de départ de l'oral : s'appuyer sur l'identité de l'apprenant

L'analyse des données de notre enquête auprès des enseignantes en UPE2A vient confirmer le constat des précédentes recherches : les manuels de FLM et de FLS ne sont (toujours) pas adaptés à l'enseignement-apprentissage de la lecture en FLS. En réponse à cette lacune, nous avons cherché à créer un outil pédagogique modulable en intégrant le lexique lié à l'identité de l'apprenant. Ce premier lexique appris est valorisant pour l'apprenant, et de surcroît il est à visée communicative.

¹⁶ Repéré le 02/09/2022 à :

<https://www.bing.com/videos/search?q=YOU+TUBE+LES+ALPHAS&&view=detail&mid=0D81662D84018E929FF60D81662D84018E929FF6&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3DYOU%2BTUBE%2BLES%2BALPHAS%26qpvt%3Dyou%2Btube%2Bles%2Balphas%26FORM%3DVVDRE>

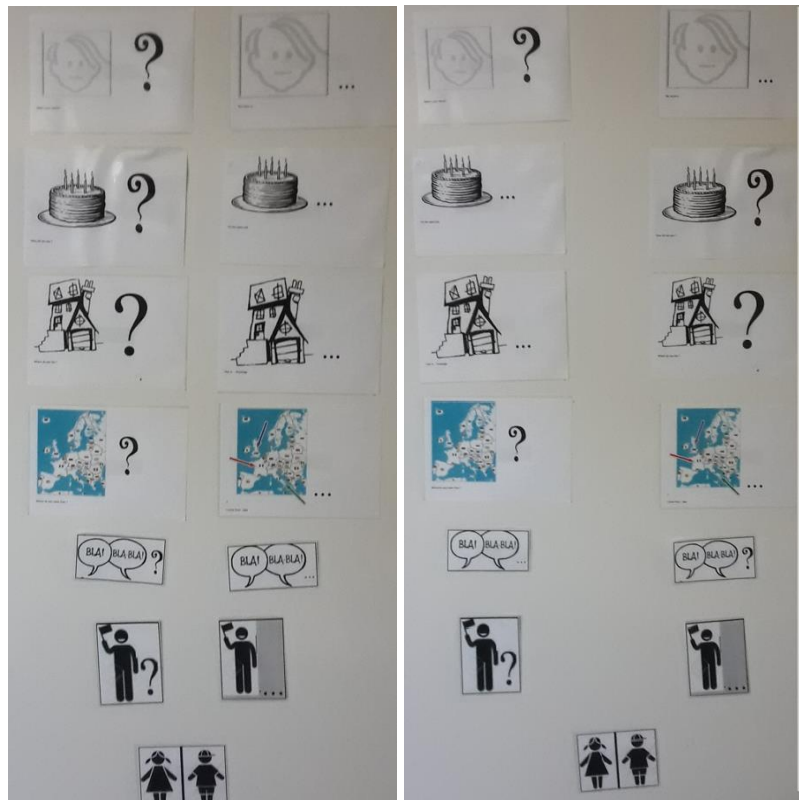
2.4.3.1 Série de questions-réponses sur le thème « Se présenter »

Pour travailler le décodage et l'encodage des premiers phonèmes, des premières syllabes puis des premiers mots simples, nous nous sommes appuyées sur un petit dialogue au cours duquel les élèves apprennent à se présenter, à rentrer en contact verbalement. Ainsi, au-delà des compétences linguistiques, les apprenants développent des compétences pragmatiques et socioculturelles. Ces phrases ont été travaillées sur une courte *période* (durée d'environ 7 semaines), et ce dès la rentrée scolaire de septembre. Les premières structures syntaxiques, proposées uniquement en production orale dans un premier temps, ont été les fondations de l'enseignement de la lecture-écriture qui a suivi tout au long de l'année scolaire.

2.4.3.2 Les phrases mémorisées à l'oral: images et étiquettes-mots

Nous avons décidé de solliciter l'intelligence visuo-spatiale des apprenants en associant à chaque phrase une image. Les premières structures syntaxiques apprises par les sujets ont été présentées par paires de questions-réponses. L'ordre des images et la position des questions selon l'interlocuteur ont été par la suite modifiés. Cependant, dans un premier temps, nous avons préféré privilégier la continuité et la stabilité pour faciliter la mémorisation. (voir ci-après)













Série de flashcards Questions-réponses « Se présenter »



6. Série de flashcards Questions-réponses « Se présenter »

Une fois que les structures syntaxiques ont été relativement bien restituées à l'oral, nous avons introduit leurs formes écrites (voir illustration ci-après)

Formes écrites correspondant aux flashcards « Se présenter »

 ?	COMMENT T'APPELLES TU ?	 ?	QUELLE LANGUE PARLES TU ?
 ...	JE M'APPELLE prénom .	 ...	JE PARLE ... GEORGIEN PACHTO ROUMAIN PORTUGAIS ARABE RUSSE FINNOIS TIGRIGNA ANGLAIS FRANÇAIS
 ?	QUEL ÂGE AS TU ?		
 ...	J'AI 7 sept / 8 huit / 9 neuf / 10 dix / 11 onze ANS .		
 ?	OÙ HABITES TU ?		
 ...	J' HABITE À METZ .		
 ?	DE QUEL PAYS VIENS TU ?	 ?	DE QUELLE NATIONALITÉ ES TU ?
 ...	JE VIENS ... DE GEORGIE D' AFGHANISTAN DE ROUMANIE DU BRESIL DU KOWEIT DE RUSSIE	 ...	JE SUIS ... GEORGIEN AFGHANE ROUMAIN PORTUGAISE KOWEITIENNE RUSSE ERYTHRÉEN ERYTHRÉENNE

7. Formes écrites correspondant aux flashcards « Se présenter »

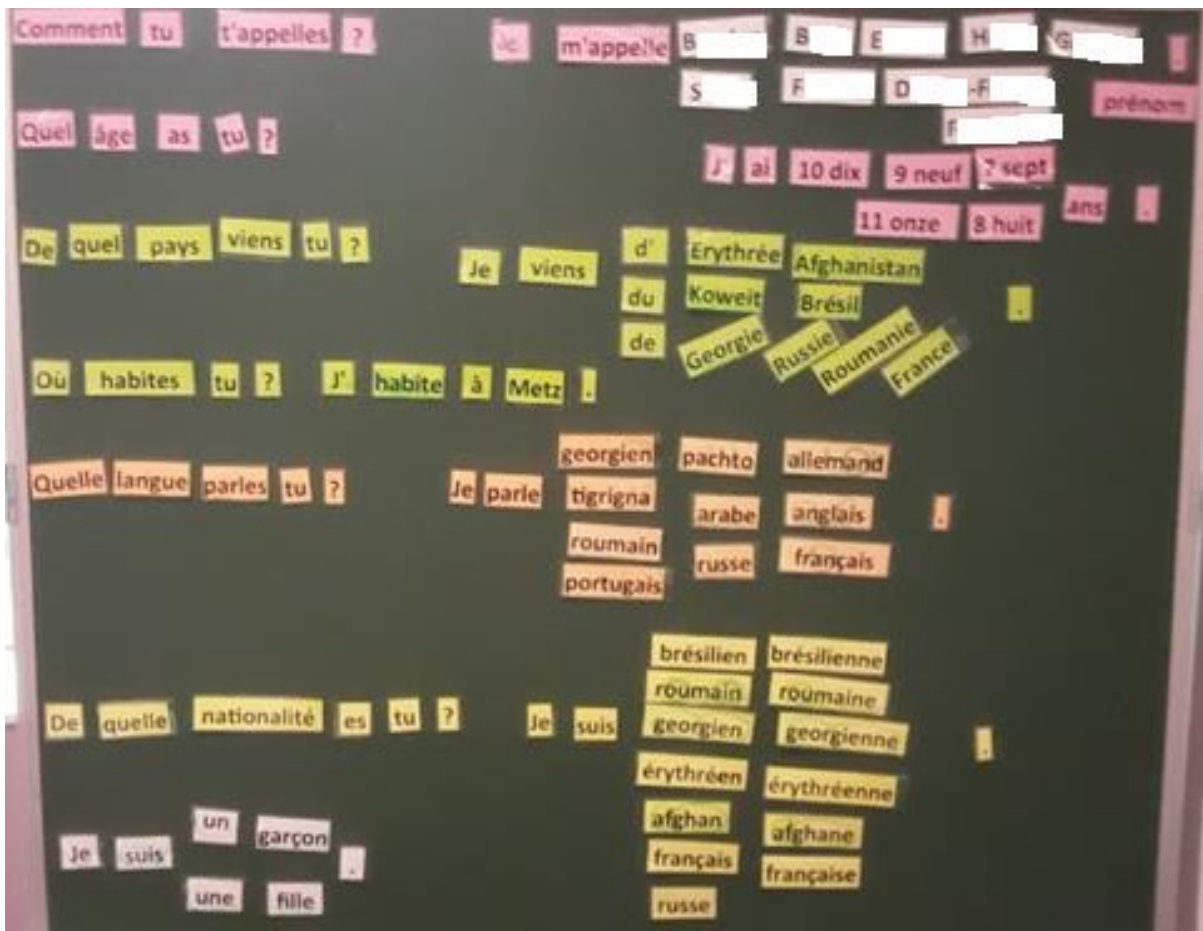
Nous précisons que plusieurs élèves, présents dès la rentrée scolaire ont quitté le dispositif par la suite, d'où l'existence de caractéristiques identitaires différentes de celles relatives aux sujets retenus pour notre étude. En ce début d'année scolaire, nous proposons aux apprenants le texte suivant :

- Question : Comment t'appelles-tu ?
Réponse : Je m'appelle /B. /D.-F. /S. /H. /B. /K. /F./ E.
- Question : Quel âge as-tu ? Réponse : J'ai 7 sept/8 huit / 9 neuf / 10 dix ans.
- Question : De quel pays viens-tu ?
Réponse : Je viens de *Erythrée/Koweït/Géorgie/Russie/Roumanie/Afghanistan/Russie*
- Question : Où habites-tu ? Réponse : J'habite à Metz.
- Question : Quelle langue parles-tu ?
Réponse : Je parle *tigrigna/arabe/géorgien/russe/roumain/anglais/portugais/pashto*
- Question : De quelle nationalité es-tu ?
Réponse : Je suis *brésilienne/roumain/géorgien/érythréen/érythréenne/afghane/russe*
- Question : Je suis un garçon /une fille.

Ces structures syntaxiques présentées à l'aide d'étiquettes-mots permettent une approche de la lecture en travaillant dans un premier temps la discrimination visuelle, la segmentation de

la chaîne orale et la lecture uniquement en réception vocale. (voir illustration ci-après – les étiquettes prénoms des élèves ont été anonymisées sur la photo).

Étiquettes-mots « Se présenter »



8. Étiquettes-mots « Se présenter »

Dans un second temps, nous avons proposé aux apprenants la lecture en production orale des mots les plus simples. Ils ont pu ainsi mémoriser dans leur répertoire orthographique, les premières formes écrites en français. Il est important de rappeler que la mémorisation de ces structures syntaxiques s'est faite progressivement à travers une activité rituelle quotidienne, réalisée en parallèle de l'enseignement-apprentissage de l'alphabet et des premières correspondances graphophonologiques en utilisant largement la méthode gestuelle Borel-Maisonny.

En résumé, nous avons mené une recherche-action au sein des UPE2A de l'académie Nancy-Metz. Notre enquête via un questionnaire sollicitant des enseignantes du premier et du second degrés a confirmé de réels besoins aussi bien en termes de formation initiale, que de formation continue. Notre enquête est aussi révélatrice d'un manque criant d'outils

pédagogiques et d'uniformisation des pratiques. Force est de constater que la majorité se démène comme elle peut en *bricolant* ses propres supports et méthodes. En outre, les enseignantes prônent davantage de considération de la part de l'institution. Elles revendiquent une mise en lumière des UPE2A, ce qui permettrait notamment une meilleure visibilité auprès des collègues des classes ordinaires. Les données recueillies démontrent non seulement l'investissement des enseignantes mais aussi la sollicitation et participation de l'ensemble des acteurs pédagogiques, éducatifs et sociaux. Nous avons eu la chance de pouvoir mener tout au long de cette année scolaire 2021-2022 des séances d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès des EANA inscrits en UPE2A de l'école La Seille située à Metz. Les sujets étudiés ont des profils très hétérogènes notamment en ce qui concerne leur degré de scolarisation antérieure et plus généralement leurs connaissances du monde. En cherchant à répondre au besoin des enseignantes, nous avons testé un corpus correspondant aux premières structures syntaxiques pouvant être facilement apprises. Nous l'avons conçu modulable pour tenir compte des caractéristiques identitaires des apprenants (âge, pays et langue d'origine, nationalité). Nous avons sollicité les intelligences multiples de nos apprenants en utilisant principalement le mime et la méthode gestuelle Borel-Maisonny, également reconnue d'utilité chez de nombreux enseignantes en UPE2A.

Dans une troisième partie, nous présenterons en quoi ce premier lexique peut être un tremplin pour développer non seulement les compétences en lecture-écriture mais également pour aborder des notions grammaticales de la langue française comme le genre et le nombre, ou encore la flexion des verbes. Enfin, nous verrons en quoi les évaluations menées à l'issue de notre étude sont encourageantes et ouvrent de nouvelles perspectives sur les critères de réussite des EANA NSA.

Partie 3

-

Activités pédagogiques, évaluations, analyse et bilan

3.1 Vers une conscience métaphonologique

3.1.1 Les phonèmes travaillés

Nous nous sommes inspirés des propos de Rafoni J.-C. (2007) pour lequel le « parler école » suffit à aborder les trente-six phonèmes de la langue française. Nous y avons apporté une nuance en préférant s'appuyer sur un lexique plus formel à partir des structures syntaxiques précédemment présentées. Nous avons utilisé le tableau de Catach N. pour démontrer que le corpus des structures syntaxiques « Se présenter », additionné des prénoms de la classe, du vocabulaire très basique de politesse en français et de quelques mots prononcés en récréation par les élèves (le *parler école* cité par Rafoni J.-C.) permet d'aborder une large majorité de phonèmes et de graphèmes, et d'entrer ainsi assez vite dans la lecture.

Liste des phonèmes travaillés à partir du lexique présenté

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes de base	Exemples
VOYELLES			
A	[A]	a à â	appelle à Metz âge
E	[E]	e + é	nationalité, Erythrée, érythréenne brésilienne
E	[ɛ]	e + è ai ê ei ë	Metz, sept (j') ai, portugais Koweït
I	[i]	i y ï î	merci pays
O	[o]	o au eau ô	portugais
U	[Y]	u û	tu
EU	[OE]	eu oeu (e)	jeu je
OU	[U]	ou où oû	Roumanie, roumain Où habites-tu ?
AN	[ã]	an am en	J'ai 8 ans, langue Comment t'appelles-tu ?

		em	
IN	[Ĕ]	in im (en) ain ein	géorgien, érythréen, viens, roumain
ON	[ɔ]	on om	un garçon
UN	[OE]	un	un garçon
SEMI-VOYELLES			
Y, I, L	[J]	j ï y il(l)	
OI	[WA]	oi	moi, toi (<i>parler de la récréation</i>)
OIN	[WE]	oin	
CONSONNES			
P	[P]	p	pashto appelle
B	[B]	b	Bogdan, Betu (prénoms de la classe)
T	[T]	t	Tigrigna Tristan (prénom de la classe)
D	[D]	d	Dragos-Florin (prénom de la classe)
C	[K]	c qu k	Comment Quelle Klea
G	[g]	g + gu	Gurami (prénom de la classe)
F	[f]	f ph	Florin (prénom de la classe) - Afghanistan
V	[v]	v	viens
S	[s]	s+ss (c) +ç (t)	Sana (prénom de la classe) garçon
Z	[z]	(s) intervocaliq ue z	
X	[ks] [gs]	x cc xc	
CH	[ʃ]	ch	chut , chat (personnage des Alphas)
J	[ʒ]	j (g) +ge	je Géorgie
L	[l]	l	Quel, parle, Haile (prénom de la classe)
R	[r]	r	roumain, Roumanie
M	[m]	m	Metz, roumain, merci
N	[n]	n	non, Afghanistan
GN	[ɲ]	gn	tigrigna
Lettre muette			
H			Haile (prénom de la classe), habite

9. Liste des phonèmes travaillés à partir du lexique présenté

3.1.2 Décodage des premiers mots mono ou plurisyllabiques

Les apprenants ont été très vite confrontés au décodage et encodage de leurs premiers mots et aux correspondances graphophonologiques des sons complexes les plus courants. Nous avons choisi de classer les premiers mots étudiés à l'écrit ainsi :

Classement des écrits correspondant au lexique enseigné en début d'apprentissage

Mots monosyllabiques	je, tu, de, d', à
Mots plurisyllabiques avec sons simples	âge,
Les mots dits « outils »	où, suis, un, une, es, comment, as, quel,
Sons complexes les plus courants	[AI] (j'ai), [OU] (où habites-tu ?), [EN] (comment), [AN] (langue), [ON] (garçon),
Les nombres en lettres	sept, huit, neuf, dix
Mots avec une lettre muette	habite, comment
Les caractères spéciaux	Le c cédille (garçon), l'apostrophe (d')

10. Classement des écrits correspondant au lexique enseigné en début d'apprentissage

Nous avons pu également introduire rapidement la notion de genre, notamment à travers les adjectifs de nationalité. A ce niveau d'apprentissage, il ne semble pas pertinent de confronter l'élève allophone (et de surcroît un EANA NSA) au métalangage. Nous nous sommes contentés de dire « pour les filles, on dit..., pour les garçons, ... ». Les termes *féminin* et *masculin* ont été introduits plus tard, aux trois-quarts de l'année scolaire. Néanmoins, nous conseillons d'aborder le métalangage en lien avec l'avancement des enseignants des classes de référence (par exemple, celui lié au genre et au nombre à la nature et fonction des mots).

3.1.3 Activités de lecture : en réception vocale et en production orale

Pour Rafoni J.-C. (2007), l'apprenti-lecteur ne peut directement lire en production orale. Partant de ce constat, nous avons effectivement commencé la lecture des premiers mots en réception vocale en travaillant à partir d'étiquettes-mots et ce d'abord pour bien faire comprendre aux apprenants la segmentation de la chaîne parlée et l'importance de l'ordre des mots (notamment pour des EANA NSA). La méthode consiste à travailler l'écrit à partir de la forme orale préalablement travaillée. L'enseignante pointe des traces écrites (d'abord des phrases, puis des mots isolés et des syllabes) et l'apprenant doit restituer la forme orale correspondante; ou inversement, l'enseignante donne la forme orale et l'apprenant doit identifier la forme écrite correspondante. Nous avons ainsi proposé des activités de manipulation, de reconstitution de phrases à l'aide d'étiquettes-mots en s'appuyant sur un

modèle écrit et connu verbalement, appartenant toujours au corpus initial « Se présenter » (Cf. Chapitre 2.4.3.2 p.64).

Passée cette première étape, nous avons proposé des activités de lecture en production orale du même corpus, puis nous avons élargi à d'autres mots monosyllabiques et aux mots outils (entre autres, les déterminants, les prépositions, les conjonctions de coordinations). En parallèle, il a été primordial de travailler l'encodage de ces mêmes mots et ce afin d'asseoir la mémorisation des CGP. Nous avons suivi les préconisations de Rafoni J.-C. (2007) qui conseille de traiter d'abord l'unité syllabique puis lexicale avant d'élargir à la phrase. L'encodage a été travaillé à partir de dictées de syllabes puis de mots (connus à l'oral) en s'appuyant largement sur les gestes Borel-Maisonny. Ce travail est indispensable pour évaluer l'avancement de l'apprentissage des CGP et le développement de la conscience phonémique. Si l'élève ne maîtrise pas encore suffisamment le geste graphique (même en script majuscule) alors l'enseignant peut lui proposer de travailler à partir d'étiquettes lettres.

3.1.4 Un premier constat

A l'issue de la première période (soit après sept semaines d'école), les élèves non-lecteurs dans leur langue d'origine, portés par les élèves déjà lecteurs dans un système alphabétique (seulement le sujet G. en début d'année scolaire) ont réussi à développer suffisamment de compétences métaphonologiques pour pouvoir décoder et encoder leurs premières syllabes et premiers mots (excepté les 2 élèves les plus jeunes âgés de 7 et 8 ans, dont le sujet B.). Ces résultats sont d'autant plus satisfaisants qu'ils ont été recueillis après seulement quelques semaines de travail quotidien. Nul doute que l'utilisation des gestes Borel-Maisonny (Cf. Annexe 2 p.108) a joué un rôle essentiel dans cette acquisition rapide. L'élève G., seul lecteur-expert dans sa langue première (le géorgien) en début d'année scolaire, fut le premier élève à expliquer spontanément à ses camarades la décomposition phonémique du mot « maman », en prononçant distinctement les phonèmes [M][A][M][AN]. Il expliqua ainsi le principe alphabétique qu'il connaissait de sa langue d'origine. Il répondit également à la difficulté de ses camarades non-lecteurs de percevoir et de discriminer les phonèmes. Dès lors, nous avons eu la confirmation que malgré la différence linguistique apparente entre la langue première (ici le géorgien) et la langue seconde (le français), les compétences scolaires antérieurement acquises se révèlent fortement avantageuses.

En outre, le thème choisi « Se présenter » nous paraît pertinent. Les élèves ont pris plaisir à échanger sur les caractéristiques de leur identité en dialoguant entre eux et en découvrant ainsi le nom des pays et des langues de leurs camarades. Les élèves à la mémoire la plus vive

soufflaient les réponses à leurs camarades. Ce rituel a aidé les élèves à s'ouvrir aux autres et à créer dès la rentrée une cohésion de groupe.

Au-delà des objectifs purs d'acquisition des CGP et de décodage-encodage, les premières structures syntaxiques du corpus « Se présenter » sont également un tremplin pour aborder des notions grammaticales.

3.2 Vers une première introduction à la grammaire

3.2.1 Les pronoms personnels

Le corpus de phrases “Se présenter” (Cf. Chapitre 2.3.4.2 p.64) permet d'aborder dans un premier temps seulement la première et la deuxième personne du singulier : *je* et *tu*. Les phrases sont facilement transposables au pluriel avec *nous* et *vous* puis aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel avec *il/elle* et *ils/elles*. Cette transposition est une transition vers l'apprentissage de la morphologie verbale et de la corrélation entre pronom personnel et désinence verbale. Au cours de l'année scolaire, nous avons choisi d'introduire le métalangage suivant : *pronoms personnels, sujet, verbe et terminaison*. Ainsi, en proposant seulement des variations sur l'axe paradigmatique liées au pronom personnel, on obtient de nouveaux dialogues :

✓ Avec nous/vous :

1. Question : Comment vous appelez-vous ? Réponse : nous nous appelons ...
2. Question : Quel âge avez-vous ? Réponse : Nous avons ...
3. Question : De quel pays venez-vous ? Réponse : Nous venons de ...
4. Question : Où habitez-vous ? Réponse : Nous habitons à *Metz*.
5. Question : Quelle langue parlez-vous ? Réponse : Nous parlons....
6. Question : De quelle nationalité êtes-vous ? Réponse : Nous sommes ...

L'utilisation des pronoms personnels *nous/vous* est notamment adéquate s'il y a des fratries dans la classe.

✓ Avec il/elle :

L'utilisation des pronoms personnels *il/elle* est notamment appropriée lors de l'arrivée, fréquente en UPE2A, d'un nouvel élève. Les anciens élèves présentent au nouvel élève un de leur camarade. Dans ce cas, il est plus pertinent d'exploiter seulement les réponses.

1. **Il/Elle** est un garçon / une fille.
2. Il/Elle s'appelle (prénom)
3. Il/Elle a (âge) ans
4. Il/Elle vient de (pays)
5. Il/Elle habite à *Metz*.
6. Il/Elle parle (langue)
7. Il/Elle est (nationalité)

✓ Avec ils/elles :

La présentation précédente est adaptable s'il y a une fratrie ou des élèves qui viennent du même pays d'origine.

1. Ils/Elles s'appellent (prénom)
2. Ils/Elles ont (âge) ans
3. Ils/Elles viennent de (pays)
4. Ils/Elles habitent à Metz. (*Subtilité de la liaison à l'oral*)
5. Ils/Elles parlent (langue)
6. Ils/Elles sont (nationalité)
7. Ils/Elles sont un *garçon* / *une fille*.

3.2.2 Les formes verbales : infinitif et formes conjuguées

Une autre étape clé a été l'enrichissement du lexique des verbes d'actions (Cf. annexe n°4 p.110). Une fois de plus, nous nous sommes appuyés sur la mémoire gestuelle et visuelle pour faciliter l'acquisition de ce lexique. Nous nous sommes rendu compte de l'importance de présenter le verbe sous sa forme infinitive et non conjuguée. En effet, l'apprenant aura besoin de connaître la forme infinitive des verbes lorsqu'il abordera la conjugaison aux différents temps (plutôt avec l'enseignante de classe ordinaire). A la fin de notre étude, une fois que les compétences en lecture et en compréhension orale se sont avérées suffisantes, il nous a paru essentiel d'initier les sujets de notre cohorte à la conjugaison. En outre, le même corpus « Se présenter » a été une base pour aborder la flexion verbale à travers les désinences selon les pronoms personnels. Les quelques verbes du corpus « Se présenter » sont référencés selon le tableau ci-dessous.

Verbes enseignés à partir du corpus "Se présenter"

Verbes conjugués	Verbes à l'infinitif	Terminaison à l'infinitif	Verbe régulier	Verbe irrégulier
Je m'appelle/ tu t'appelles/...	S'appeler	-ER	X	
J'ai/ tu as/...	Avoir			X
Je viens/ tu viens/...	Venir	-IR		X
J'habite/ tu habites/...	Habiter	-ER	X	
Je parle/ tu parles/...	Parler	-ER	X	
Je suis/ tu es/...	Être			X

11. Verbes enseignés à partir du corpus "Se présenter"

3.2.3 Le genre

Comme cité précédemment, le même thème permet d'aborder naturellement le genre à travers non seulement les pronoms personnels *il(s)/elle(s)* mais également à travers les adjectifs

de nationalité. Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les pays d'origine et les adjectifs de nationalité du groupe d'EANA pris en charge en début d'année scolaire.

Lexique des pays d'origine et des adjectifs de nationalités des EANA en début d'année

Pays	Adjectif Masculin	Adjectif Féminin	Terminaisons
Brésil	Brésilien	Brésilienne	ien/ienne
Albanie	Albanais	Albanaise	ais/aise
Roumanie	Roumain	Roumaine	ain/aine
Géorgie	Géorgien	Géorgienne	ien/ienne
Erythrée	Érythréen	Érythréenne	en/enne
Afghanistan	Afghan	Afghane	an/ane
Italie	Italien	Italienne	ien/ienne
Russie	Russe	Russe	e/e

12. Lexique des pays d'origine et des adjectifs de nationalités des EANA en début d'année

Avant même d'évoquer le métalangage *féminin/masculin*, ce lexique permet de faire prendre conscience de la variation phonologique et orthographique selon si l'apprenant est un garçon ou une fille. L'écriture des mots est aussi un support intéressant pour travailler les sons complexes [AN], [AI], [IEN], [AIN].

3.2.4 La nature des mots

Les élèves ont tendance à mélanger des mots dont la sonorité est proche. Par exemple, selon la complexité du lexique, ils peuvent confondre le nom de leur pays, avec l'adjectif de nationalité ou encore leur langue. Ce fut le cas d'un apprenant originaire de Roumanie qui a longtemps dit « je suis Roumanie » au lieu de « je suis roumain », ou encore le cas d'un élève originaire d'Erythrée qui disait au début « je suis tigrigna », tigrigna étant la langue parlée et non l'adjectif de nationalité.

Le lexique identitaire classé par nature de mots

Nom propre (Pays)	Adjectif (nationalité)	Nom commun (Langue)
Brésil	Brésilien/brésilienne	Portugais
Albanie	Albanais/albanaise	Albanais
Roumanie	Roumain/roumaine	Roumain
Géorgie	Géorgien /géorgienne	Géorgien
Erythrée	Érythréen/érythréenne	Tigrigna
Afghanistan	Afghan/afghane	Pashto
Italie	Italien/italienne	Italien
Russie	Russe/russe	Russe
France	Français/française	Français

13. Le lexique identitaire classé par nature de mots

Nous avons considéré qu'il était encore trop tôt pour introduire auprès des apprenants les termes *noms* et *adjectifs*. Néanmoins, il nous paraît important d'insister dès le début de l'apprentissage sur la distinction à l'oral de ces deux natures de mots et de corriger systématiquement les apprenants. L'emploi (quasi) systématique du déterminant est aussi à souligner.

Au fur et à mesure que les sujets ont avancé dans l'apprentissage des CGP, ils se sont constitué leurs premiers repères orthographiques. Les occasions n'ont pas manqué pour aborder des points plus « techniques » de la langue, comme des justifications en termes d'orthographe grammaticale ou lexicale. (exemple : le « t » final de *petit*). Progressivement, les jeunes apprentis-lecteurs ont su identifier de plus en plus de mots par la voie orthographique (voie directe) et l'assemblage des syllabes est devenu plus habile. Grâce à un rituel quotidien de gammes de lecture (Cf. Annexe 5 p.111), d'abord syllabiques puis lexicales, les jeunes apprentis-lecteurs ont commencé à automatiser les CGP. En parallèle, l'enrichissement de leur lexique a augmenté la capacité à lire par tâtonnement et à faire chuter le sens des mots en cours de déchiffrage (soudain le mot lu fait sens).

L'identification des mots est une condition nécessaire au développement des compétences en lecture, mais pas suffisante pour accéder au sens d'un texte. Il nous est alors apparu essentiel de commencer à proposer des lectures d'albums en autonomie ou guidées.

3.3 Les premières lectures d'albums: la lecture assistée par ordinateur

3.3.1. Justificatif et principe

Nous avons ainsi d'abord mené des activités de lecture-écriture autour du lexique « Se présenter », puis introduit le lexique des verbes d'action et des thèmes proches de l'environnement de l'élève (liés au FLE et FLSCO), sans oublier des lectures offertes et un travail d'automatisation des CGP à travers la lecture de gammes. Une fois le principe de la combinatoire amorcé, nous avons cherché comment permettre aux sujets de lire leurs premiers livres, en étant à la fois autonomes et guidés. L'objectif était de concevoir un dispositif qui réponde à l'hétérogénéité des niveaux en lecture, et au besoin de faire travailler les apprenants en autonomie, notamment dans le cadre de la mise en place de plusieurs ateliers pédagogiques simultanément. Comme dans les classes ordinaires, au fur et à mesure de l'avancement dans l'année scolaire, les écarts de niveaux entre EANA se creusent et l'enseignant doit y répondre en proposant notamment des supports et/ou des objectifs différenciés. Il nous est alors venu l'idée d'accompagner les apprentis-lecteurs dans la lecture de leurs premiers albums via un dispositif que nous avons choisi de nommer *lecture assistée par ordinateur* (désormais LAO).

Ce dispositif consiste à sonoriser les albums de littérature de jeunesse scannés au préalable. Cela exige que l'enseignant et ses élèves soient équipés d'un minimum d'outils numériques dans la salle de classe, tels que tablettes ou ordinateurs.

3.3.2. Choix des albums et mise en œuvre

La série d'albums de littérature de jeunesse à destination des apprentis-lecteurs, dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse, nous est apparue tout à fait adaptée à notre projet. Chaque album traite d'un univers en particulier (l'école, la forêt, la montagne, etc.), ce qui permet d'enrichir le lexique des EANA. De plus, la progression des albums suit les étapes successives de l'apprentissage de la lecture. On peut effectivement distinguer plusieurs niveaux dans le choix des unités lexicales :

- niveau 1 étoile : uniquement des sons simples
 - niveau 2 étoiles : sons simples et premiers mots outils repérés en couleur
 - niveau 3 étoiles : introduction des premières voyelles complexes et des consonnes doubles repérées en couleur
 - niveau 4 étoiles : accentuation du nombre de mots avec des lettres muettes et repérage des liaisons
 - niveau 5 étoiles : introduction des graphèmes les plus complexes, repérage des liaisons
- (Cf. Annexes n°6.1 à 6.5 p.112 à 116)

Nous précisons que ces albums sont imprimés en écriture cursive. Les élèves maîtrisent cette écriture puisqu'ils se sont entraînés à l'écrire dès lors qu'ils ont commencé à maîtriser l'écriture en majuscule script. En cursive, ils ont d'abord écrit des lettres, puis des syllabes et des mots correspondant au corpus "Se présenter" personnalisés selon l'identité de l'apprenant. Par ailleurs, les apprenants ont l'occasion de lire également en script minuscules, notamment lors des activités de manipulation d'étiquettes ou de lecture dite plaisir.

La variété des thèmes abordés a été un des critères déterminants dans le choix de cette collection. La création du dispositif a été relativement rapide et aisée à mettre en œuvre : numérisation des albums et sonorisation de chaque page, puis conversion en diaporama ou en vidéo. Nous tenons à préciser que pour un meilleur suivi de la lecture, nous avons utilisé la fonction du stylet qui permet de faire apparaître un point coloré mobile. Afin d'accompagner au mieux l'apprenti-lecteur, nous avons pris soin de proposer une lecture enregistrée lente de façon à marquer très distinctement les phonèmes. Nous avons d'abord proposé quelques livres sonorisés et au vu du succès chez les apprenants, nous avons rapidement enrichi la collection jusqu'à une vingtaine d'albums. Les LAO créées ont pu être facilement diffusées aux parents

via le padlet de la classe, permettant ainsi non seulement un partage mais une continuité des activités à la maison.

3.3.3 Mode de fonctionnement

La lecture « avec la voix de la maîtresse » a été un nouveau rituel quotidien. Nous avouons que le fait d'être équipés de quatre ordinateurs dans la salle de classe a grandement facilité la mise en place de cette activité. Le travail en autonomie d'un certain nombre de sujets nous a permis de prendre en charge les élèves les moins avancés en lecture et les apprenants dernièrement arrivés. Dans notre cohorte, nous avons ainsi pu travailler de façon plus satisfaisante avec le sujet B., en difficultés et dont l'écart avec ses camarades s'est creusé de façon significative au fur et à mesure de l'année.

3.3.4 Bilan

Avec l'arrivée de nouveaux EANA en fin d'année scolaire, nous avons réalisé que ce dispositif était adapté aussi bien aux apprentis-lecteurs en FLS de niveau avancé qu'aux grands débutants. En effet un EANA qui ne discrimine pas encore les lettres de l'alphabet en français, peut tout à fait utiliser ce dispositif comme un bain linguistique lui permettant de se familiariser avec plusieurs caractéristiques de la langue française comme ses phonèmes, le sens de lecture de gauche à droite, la syntaxe SVO¹⁷, le lexique, la ponctuation et la prosodie. En outre, l'apprenant grand-débutant peut répéter au fur et à mesure les mots entendus et s'entendre ainsi *parler* français. Nous avons pu observer diverses attitudes des apprenants face à la LAO. Nous avons fait le choix de les répertorier selon les stades d'avancement dans la lecture.

Capacités des EANA en LAO selon l'avancement de leur apprentissage

Niveau d'apprentissage en lecture	Attitude de l'apprenant
Niveau 0 en FLS	Il répète partiellement les sons qu'il arrive à percevoir après La voix.
Apprenti-lecteur grand débutant	Il répète après La voix et oublie quelques mots. Cherche à décoder les sons simples, phonème après phonème.
Apprenti-lecteur débutant	Il lit à la fois avant ou après La voix selon le niveau de difficulté des mots et des sons à décoder. Il commence à reconnaître des mots outils.
Lecteur avancé	Il arrive à lire avant La Voix. Décode assez facilement la majorité des mots.
Lecteur avancé +	Il commence à lire beaucoup plus vite que La voix et décode facilement tous les mots de l'histoire. La lecture devient plus fluide et inclut la prosodie.
Lecteur avancé ++	Il préfère lire les mêmes albums en totale autonomie sans l'aide de l'ordinateur. Il veut/peut lire d'autres albums seuls.

14. Capacités des EANA en LAO selon l'avancement de leur apprentissage

¹⁷ Sujet-Verbe-Complément d'objet

Nous avons toujours cherché à privilégier et à encourager la lecture à voix haute chez les apprenants lors des séances d'entraînement de lecture en autonomie (en parallèle de la relation duelle avec l'enseignant), ce qui implique d'accepter une augmentation du volume sonore de la salle de classe. Cette orientation pédagogique est justifiée par les travaux de Billières M. (2005). En effet, d'après ce spécialiste de la phonétique corrective, la lecture à haute voix renvoie une information phonologique qui favorise certains traitements essentiels à la compréhension, dont le maintien des représentations en mémoire de travail et la prosodie. Ses recherches démontrent que la lecture à voix haute favorise également la fluence et la lecture directe des mots connus.

3.4 Evaluation du niveau final en lecture : analyse des résultats et comparaison avec les élèves natifs francophones

Nous nous sommes interrogées sur la façon d'évaluer les sujets en lecture à l'issue de notre travail de recherche et surtout sur l'exigence du niveau attendu. Nous avons trouvé pertinent de les comparer aux élèves natifs francophones, en partant du principe que les EANA sont intégrés très rapidement dans les classes ordinaires et que la plupart de nos sujets étaient apprentis ou non-lecteurs dans leur langue première. Nous avons choisi de nous référer aux évaluations nationales qui ont lieu au début du CP (Repères CP), en milieu de CP (Point d'étape CP), et en début de CE1 (Repères CE1), puis de comparer les résultats avec ceux des élèves de CP et CE1 ayant suivi un cursus traditionnel dans le système scolaire français (scolarisation en maternelle).

Ces évaluations nationales qui concernent tous les élèves de CP et de CE1 sont élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR).

3.4.1 Appui sur les évaluations nationales Repères CP

Nous avons mené ces évaluations en fin d'année scolaire, soit après environ huit mois d'apprentissage (en décomptant les semaines de vacances scolaires). Les objectifs opérationnels des évaluations Repères CP ainsi que les résultats des évaluations pour chaque sujet, ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous, à partir de la Notice technique du guide des scores (MENJS, 2021):

Résultats des évaluations Repères CP des sujets par item

					Score des sujets						
Dimensions évaluées	Objectifs opérationnels	Référence de l'exercice	Nbre	Profils selon le score	B.	E.	G.	H.	K.	Ra.	T.
Reconnaissance des lettres	Comparer des suites de lettres	Ex.11	12	Seuil 2 : 8-12 Fragile : 5-7 Besoin : 0-4	12	12	12	12	12	11	12
	Reconnaître les différentes écritures d'une lettre	Ex. 2	7	Seuil 2: 5-7 Fragile : 3-4 Besoin : 0-2	5	6	7	7	6	6	7
	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Ex.17	10	Seuil 2 : 6-10 Fragile : 3-5 Besoin : 0-2	10	10	10	10	10	6	8
Phonologie	Manipuler des phonèmes de début	Ex. 19 & 20	15	Seuil 2 : 6-15 Fragile :3-5 Besoin : 0-2	11	14	9	11	10	11	13
	Manipuler des phonèmes de fin										
	Manipuler des syllabes de début	Ex. 3 & 12	15	Seuil 2 : 9-15 Fragile :6-8 Besoin : 0-5	13	13	11	13	12	13	13
	Manipuler des syllabes de fin										
Compréhension orale	De mots	Ex.4	15	Seuil 2: 11-15 Fragile :7-10 Besoin :0-6	8	9	7	10	10	12	10
	De phrases	Ex.13	14	Seuil 2 : 11-14 Fragile :7-10 Besoin :0-6	11	13	11	11	11	12	12
	De texte	Ex.1, 10,18	11	Seuil 2 : 6-11 Fragile : 4-5 Besoin : 0-3	4	6	6	7	7	8	5
		TOTAL SCORE sur 99			74	80	73	69	70	77	80

15. Résultats des évaluations Repères CP des sujets par item

Au premier abord, les résultats semblent tout à fait corrects c'est-à-dire que les profils des apprenants ne semblent majoritairement ni fragiles ni à besoin, excepté pour le sujet B., EANA NSA sans aucune compétence scolaire initiale.

Analyse des résultats

Nous avons analysé ci-dessous les résultats pour chaque dimension évaluée.

● Reconnaissance des lettres :

Les 3 activités proposées (comparaison de lettres, reconnaissance des différentes écritures d'une lettre et connaissance du nom des lettres et du son qu'elles produisent) ont été menées avec succès (niveau du seuil 2 atteint voire dépassé par les sujets). Les confusions des lettres « miroir », b/d, p/q sont acceptées.

● Phonologie :

Les activités de manipulation de phonèmes et de syllabes ont également été réussies (niveau du seuil 2 largement dépassé). « La capacité à identifier des phonèmes et des syllabes est en cours de maîtrise » selon le Guide des scores 2021 (p.10-11).

● Compréhension orale :

La compréhension orale a été évaluée à 3 niveaux : mot, phrase et texte. Plusieurs des mots isolés proposés sont plutôt d'un registre soutenu (verbes *briser* et *s'éveiller*). A ce niveau, les résultats classent les sujets dans la catégorie « élèves fragiles ». Étonnement, les résultats sont meilleurs pour la compréhension orale de phrases où tous les sujets atteignent un score au-delà du seuil 2. Ils sont ainsi « en mesure de comprendre la plupart des phrases (y compris les phrases passives) ». Nous expliquons ces résultats satisfaisants par le fait que la plupart des phrases proposées incluent des adverbes de positions ou des prépositions. Ce lexique est très régulièrement utilisé à l'école au quotidien dans des phrases contextualisées (exemple : « peux-tu prendre le cahier qui est *sur* ton bureau ? », « merci de ramasser le stylo qui est *sous* la table », « assois-toi à *côté de/entre/derrière/devant*) ou lors d'exercices plus formels sur papier. Le lexique moins courant (*bol*, *tasse*) a été plus problématique. Pour la compréhension orale de texte, les résultats situent la plupart des sujets juste au-dessus du seuil 2. Il est alors considéré que les élèves « sont en mesure de comprendre les textes en prélevant des informations, en les traitant et en opérant des inférences ». (Guide des scores p.14).

Bilan et propositions d'axes d'amélioration

Le meilleur score (80 sur 99) est obtenu par les sujets E. et T. dont les profils sont opposés. En effet, l'un a suivi une scolarisation ordinaire en Albanie jusqu'à son arrivée en France (sujet T., 8 ans) et l'autre n'a jamais été scolarisé malgré ses 10 ans (sujet E.). Étonnamment le sujet G., lecteur expert dans sa langue première, a le score le plus faible. Les absences régulières de cet apprenant ont été préjudiciables à ses apprentissages. Les résultats remettent en question le degré de scolarisation antérieure en tant que premier critère de réussite. Les scores révèlent la

capacité des sujets à discriminer les lettres et les phonèmes en français même chez les EANA NSA. Ces derniers ont développé une conscience phonologique assez rapidement. Le sujet B. qui a mis de nombreux mois à mémoriser les lettres de l'alphabet dans les trois écritures et à les discriminer visuellement a des résultats tout à fait honorables (74 sur 99). Cependant, les dimensions à approfondir globalement chez tous les apprenants sont la compréhension orale et l'apprentissage du lexique. Pour cela, l'axe d'amélioration à retenir est de réinvestir davantage le lexique appris et de renforcer entre autres les lectures offertes. A ce propos, la notice technique du guide des scores (MENJS, 2021) s'appuie sur le document Éval aide (MENJS, 2021) pour affirmer « ces lectures permettent de familiariser les élèves avec les spécificités de l'écrit, de lever progressivement les difficultés liées, entre autres, au vocabulaire, à la syntaxe et aux liens de causalité ».

La comparaison avec les résultats des élèves natifs francophones est à nuancer puisque les épreuves ont été réalisées à l'issue d'une année d'apprentissage de la lecture et non au début comme c'est le cas pour les évaluations nationales Repères CP. Les évaluations effectuées à la suite s'appuient sur les évaluations nationales dites Point d'étape CP (réalisé à mi-CP, début janvier). Elles sont davantage axées sur le décodage et l'encodage et ont permis une comparaison plus pertinente avec les apprenants natifs francophones.

3.4.2 Appui sur les évaluations Point d'étape CP

Les évaluations nationales en français effectuées à mi-CP, nommées Point d'étape CP, sont conçues à partir des évaluations Repères CP (les exercices de phonologie et de compréhension orale étant identiques). Viennent seulement s'ajouter des exercices de compréhension écrite et de fluence (lecture de mots et d'un texte court). Elles comprennent ainsi une partie collective et une autre individuelle. Nous n'avons donc réalisé que les exercices innovants par rapport aux premières évaluations. Les objectifs opérationnels ainsi que les résultats de ces évaluations ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous, à partir du document Evaluation Point d'étape CP - Notice technique du guide des scores (MENJS, 2022) :

Résultats des évaluations Point d'étapes CP des sujets par item

Dimensions évaluées	Objectifs opérationnels	Référence de l'exercice	Nbre d'items	Profils selon le score	Score des sujets						
					B.	E.	G.	H.	K.	Ra.	T.
De l'oral à l'écrit	Écrire des syllabes dictées	Ex.3	10	Seuil 2: 7-10 Fragile : 4-6 Besoin : 0-3	5	10	8	6	9	10	abs
	Écrire des mots dictés	Ex.12	8	Seuil 2: 5-8 Fragile : 3-4 Besoin : 0-2	2	8	5	7	7	7	abs
Reconnaissance de lettres	Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	Ex. 1	10	Seuil 2: 9-10 Fragile : 7-8 Besoin : 0-6	10	10	10	10	10	10	abs
Phonologie	Manipuler des phonèmes de début	Ex. 4, 10	12	Seuil 2: 7-12 Fragile : 5-6 Besoin : 0-4	9	9	6	7	8	12	abs
	Manipuler des phonèmes de fin										
Compréhension orale	De phrases	Ex. 13	14	Seuil 2: 11-14 Fragile : 8-10 Besoin : 0-7	9	14	10	13	14	11	abs
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots	Ex. 17	30	Seuil 2: 15-30 Fragile : 7-14 Besoin : 0-6	9	30	24	30	/	15	abs
	Lire à voix haute un texte	Ex. 18	29	Seuil 2: 14-29 Fragile : 7-13 Besoin : 0-6	2	29	29	29	/	26	abs
	Lire des phrases seul(e)	Ex. 2, 11	8	Seuil 2: 5-8 Fragile : 2-4 Besoin : 0-1	2	8	5	6	4	7	abs
		TOTAL SCORE sur 121			48	118	97	108	/	98	abs

16. Résultats des évaluations Point d'étape CP des sujets par items

Analyse des résultats

Nous avons analysé les résultats pour chaque dimension évaluée selon le document Evaluation Point d'étape CP - Notice technique du guide des scores (MENJS, 2022). Notons que le sujet T. était absent au moment de ces évaluations.

- **De l'oral à l'écrit**

- **Ecrire des syllabes**

La majorité des sujets atteint le seuil 2 et est ainsi en mesure d'écrire des syllabes de trois lettres qu'elles soient complexes ou composées de digraphes. Seul le sujet B. se révèle vraiment d'un profil fragile. Comme le mentionne MENJS (op. cit. : 7), elle ne réussit à écrire que des syllabes simples comportant deux lettres (exemple : mu, ti, na) mais pas de syllabes comportant trois lettres dont la structure est voyelle-consonne-voyelle (lur, sar). L'écriture de syllabes complexes (tra, pli) et de syllabes contenant des digraphes (che, moi) demeure encore à ce stade d'apprentissage particulièrement difficile.

- Ecrire des mots

Exceptés les sujets B. et G. qui ont respectivement 2 et 5 sur 8, les autres sujets atteignent le seuil 2. Cependant pour ces sujets, la lettre muette « e » à la fin des mots a posé régulièrement des problèmes. Selon le MENJS (op. cit. : 8), le sujet B. a un profil dit « à besoin ». Elle n'arrive finalement pas à percevoir tous les phonèmes d'un mot, ce qui montre les limites de sa conscience phonologique. Effectivement, elle n'a pas été capable d'encoder tous les mots courts et composés de syllabes simples (exemple : « moto » écrit correctement mais pas « midi »). De plus, bien que le sujet B. ait eu des scores tout à fait corrects dans les exercices de manipulation de phonèmes en attaque et en rime, elle ne perçoit pas encore tous les phonèmes d'un mot (exemple : samedi » écrit *smd*, ou encore pour « riche » écrit *rh*). A ce stade, B. ne sait pas non plus encoder les doubles consonnes ni les sons complexes (« tour » écrit *tur*). Quant au sujet K., elle perçoit bien tous les phonèmes mais l'encodage des voyelles complexes ([OU] ou [OI]) reste fragile.

● Reconnaissance des lettres et phonologie

Tous les apprenants ont atteint le seuil 2. Nous remarquons que le sujet Ra. qui est celui s'exprimant le mieux à l'oral, a aussi les meilleurs résultats en phonologie. De nouveau, le sujet G. pourtant lecteur-expert dans une première langue a les résultats les moins élevés en phonologie, résultats que nous associons à une faute de concentration ou à sa langue première. En effet, selon sa fiche-langue (LgidF, 2019), le géorgien n'a que 5 voyelles orales [I, E, A, O, OU]. Du fait du crible phonologique, le locuteur géorgien peut rencontrer des difficultés à distinguer les voyelles antérieures arrondies et les voyelles nasales, ce qui semble être le cas du sujet G.

● Compréhension orale de phrase

La majorité des scores est au-delà du seuil 2. Les sujets sont donc en mesure de comprendre la plupart des phrases. Selon MENJS (op. cit. : 11), les difficultés de compréhension orale peuvent résider dans la forme passive de certaines phrases (exemple : « la moto est suivie par la voiture »).

- **Lire des mots et un texte**

Exceptés les sujets B. et K., les autres ont atteint le seuil 2 et démontrent ainsi qu'ils « sont en mesure de lire des mots en utilisant l'une des deux procédures (orthographique ou phonologique) (MENJS, op. cit. : 13-14). Le guide des scores définit les « Élèves à besoin » ainsi : « Le seuil 1 correspond généralement aux élèves qui ne lisent que quelques mots rencontrés fréquemment (exemples : à, où, la, au, tu, un, il, on) et n'utilisent peu ou pas du tout la procédure de décodage. Ils lisent 6 mots ou moins en une minute. ».

Le score de B. correspond à la catégorie « Élèves fragiles », c'est-à-dire les élèves qui ne peuvent lire que les mots couramment rencontrés (principalement les mots *outils*) et qui utilisent la voie directe partiellement ou avec difficulté. Ces élèves accèdent difficilement au sens du texte. Effectivement, chez le sujet B., nous avons observé ces mêmes points de faiblesse.

Pour les sujets les plus avancés, nous sommes en accord avec le MENJS (op. cit. : 14) qui précise que la lecture par voie indirecte peut être complexifiée « lorsqu'il s'agit de lire des mots contenant des graphèmes complexes ou des mots contenant des graphèmes dont la prononciation dépend du contexte », ou encore « des mots contenant des syllabes dont les structures sont autres que consonne-voyelle (CV) : été, ami (VCV) - mur, sur (CVC) - avril (V-CCVC) ».

- **Comprendre des phrases lues seul(e)**

Les mêmes sujets, E., G., H. et Ra. restent en réussite en atteignant le seuil 2. Selon le MENJS (op. cit. : 16), ces élèves privilégient la procédure orthographique ce qui leur permet de lire la plupart des phrases (y compris des phrases complexes contenant des anaphores). Nous reconnaissons que chez le sujet B., « le recours aux procédures phonologique et orthographique est extrêmement coûteux ». Cela se traduit par le fait que B. n'est pas encore capable de lire une phrase en entier sans aide. Dans cette activité, la durée de lecture autorisée (2 minutes pour lire quatre phrases) ne laisse pas le temps aux faibles-lecteurs de décoder la phrase et donc de répondre à la consigne (entourer l'image correspondante). Le cas du sujet K. s'est avéré particulier. Cette apprenante très émotive s'est régulièrement montrée submergée par l'émotion en se bloquant lorsqu'il s'agissait de lire en relation duelle avec l'enseignante. Nous n'avons donc pu l'évaluer en fluence.

Bilan et propositions d'axes d'amélioration

Le sujet E. âgé de 10 ans et non scolarisé antérieurement obtient une nouvelle fois les meilleurs résultats. Nous supposons que si le sujet T. avait mené ces nouvelles évaluations, il aurait sûrement au moins égalé le score du sujet E. Ce résultat vient confirmer l'idée que le premier critère de réussite n'est pas le degré de scolarisation antérieure. En termes d'axe

d'amélioration, nous prenons conscience de l'importance de ne pas négliger les activités d'encodage et ce afin de mieux évaluer le niveau des compétences métaphonologiques. Le sujet B. aurait mérité de travailler l'encodage de façon plus régulière ce qui fut le cas des apprenants de niveau avancé.

Les évaluations Point d'étape CP se déroulent à mi-parcours du CP. Par conséquent, nous avons trouvé pertinent de proposer également à nos sujets les plus avancés, les évaluations nationales Repères CE1. Ceux-ci ont lieu dès le mois de septembre auprès des jeunes natifs francophones de ce niveau de classe. Certains exercices sont identiques à ceux des évaluations Repères CP. De ce fait, nous n'avons proposé que les exercices innovants.

3.4.3 Appui sur les évaluations nationales Repères CE1

Dans la continuité des évaluations nationales ayant lieu en début et milieu de CP, les élèves de CE1 sont évalués en français et en mathématiques et seulement quelques semaines après la rentrée scolaire.

En français, les évaluations sont à la fois collectives et individuelles. Selon le MENJS (2021), les exercices ciblent spécifiquement des compétences importantes pour la réussite des élèves : la lecture à voix haute, la compréhension de l'écrit, la compréhension orale, la richesse du vocabulaire et l'orthographe. Les sujets B. et K. ne nous ont paru pas suffisamment avancées dans la lecture orale et n'ont donc pas participé aux évaluations. Le sujet T. était absent au moment des évaluations. Nous n'avons eu la possibilité de les lui refaire passer que partiellement. Les objectifs opérationnels des évaluations Repères CE1 ainsi que les résultats des évaluations pour chaque sujet, ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous, à partir de la Notice technique du guide des scores (MENJS, 2021)

Résultats des évaluations Repères CE1 des sujets par item

Dimensions évaluées	Objectifs opérationnels	Référence de l'exercice	Nbre d'items	Profil selon le score	Score des sujets				
					E.	G.	H.	Ra.	T.
De l'oral à l'écrit	Ecrire des syllabes dictées	Ex. 2	12	Seuil 2: 7-12 Fragile : 4-6 Besoin : 0-3	10	11	10	12	abs
	Ecrire des mots dictés	Ex. 10	12	Seuil 2: 7-12 Fragile : 4-6 Besoin : 0-3	12	7	11	11	abs
Lecture et compréhension de l'écrit	Lire à voix haute des mots	Ex. 17	60	Seuil 2: 31-60 Fragile : 17-30 Besoin : 0-16	47	29	49	24	51
	Lire à voix haute un texte	Ex. 18	102	Seuil 2: 30-102 Fragile : 11-29 Besoin : 0-10	46	23	49	13	61
	Lire seule(e) un texte et répondre à des questions	Ex 1, 9	8	Seuil 2: 4-8 Fragile : 2-3 Besoin : 0-1	4	4	3	3	abs

17. Résultats des évaluations Repères CE1 des sujets par item

Analyse des résultats selon le Guide des scores (MENJS, 2021)

• De l'oral à l'écrit

- Ecrire des syllabes

Tous les sujets évalués ont eu au-delà du seuil 2, prouvant ainsi qu'ils sont capables d'écrire des syllabes de trois ou cinq lettres qu'elles soient « complexes ou composées de digraphes (plaf, dual, miam, clou, vroum) ou qu'elles contiennent une consonne occlusive source de confusion (bol). » (MENJS, 2021 : 7)

- Ecrire des mots dictés

Les résultats dans cet item dépassent également le seuil 2. Les sujets évalués sont « en mesure d'écrire la plupart des mots, qu'ils contiennent des digraphes (poudre, jeudi, toile) ou des consonnes occlusives, sources de confusion (libre, barbe, jeudi, ...) ». (MENJS, op. cit.: 8)

- **Lecture et compréhension de l'écrit**

- **Lire à voix haute des mots**

Seuls les sujets E. et H. ont atteint le seuil 2. Ils sont ainsi capables de lire des mots en favorisant la procédure orthographique. En revanche, selon leur score, les sujets G. et Ra. présentent un profil fragile. Le sujet G. pourtant lecteur-expert en L1 ne semblent pas encore maîtriser en français la procédure orthographique qui est la procédure à privilégier pour lire rapidement le plus de mots possibles. Selon le MENJS (op. cit. : 12), l'utilisation de la voie indirecte a ses limites lorsqu'il s'agit de lire des mots contenant des graphèmes complexes (exemples : peau, vrai) ou des mots contenant des graphèmes dont la prononciation dépend du contexte (col /k/; g = /g/gare et non pas /j/ comme dans « gendarme »). Les mots irréguliers (exemples : femme, pays, six, ...) sont proposés à la fin de l'exercice. Les sujets n'ont pas eu le temps de les atteindre. Par conséquent, il n'est pas possible de savoir s'ils auraient réussi à lire ce type de mots.

- **Lire à voix haute un texte**

Les résultats obtenus montrent que les profils des sujets sont identiques dans la lecture de texte et la lecture de mots. Selon le MENJS (op. cit. : 13), E. et H. qui ont dépassé le seuil 2, privilégient la procédure orthographique permettant ainsi d'accéder au sens du texte. Pour G. et Ra., l'utilisation des deux procédures (phonologique et orthographique) est encore fragile. Ces élèves accèdent difficilement au sens du texte et n'arrivent pas à lire beaucoup de phrases (une seule pour Ra. et à peine deux pour G.). Nous avons remarqué que les erreurs de lecture du sujet G. résident plutôt dans la restitution des sons complexes que dans la vitesse de lecture. Le sujet Ra. qui a un assez bon niveau de langage oral ne semble pas toujours faire chuter le sens du mot qu'il lit. En effet, malgré la lecture à voix haute, il ne s'autocorrige pas forcément au niveau de la prononciation.

- **Lire seul(e) un texte et répondre à des questions**

Les résultats des quatre sujets sont relativement homogènes (score de 3 ou 4 sur 8), même si deux sujets ont atteint le seuil 2 (E. et G.). Deux autres correspondent à des profils fragiles (H. et Ra.) en compréhension écrite. Le sujet H. qui a atteint le seuil 2 en lecture à voix haute se révèle finalement d'un profil fragile en compréhension écrite. Nous pourrions en déduire que la fluence ne présage pas du niveau de compréhension écrite. Cependant, nous resterons prudents sur ces résultats qui font suite au traitement de seulement huit items. Les sujets les plus avancés ont su opérer des prélèvements d'informations dans le texte et les traiter. Contrairement au MENJS (2021: 16), nous considérons que les sujets qui ont atteint le seuil 2 n'ont pas été capables de faire des inférences.

Bilan et propositions d'axes d'amélioration

Ces nouveaux résultats révèlent que les EANA ayant été scolarisés antérieurement ne sont finalement pas ceux qui réussissent le mieux les tests de fluence. En effet, nous avons pu relever chez les sujets déjà lecteurs en L1 des influences translinguistiques qui viennent perturber la restitution des sons du français. L'amélioration à apporter serait donc de travailler par groupe de besoin la lecture à voix haute de façon à différencier les problématiques de chacun concernant la fluence.

3.4.4 Bilan global des évaluations : quels profils de lecteurs à l'issue de l'étude ?

Selon les profils de lecteurs précédemment présentés, le sujet B. peut être considéré comme un lecteur faible-identifieur. Le sujet le plus avancé est E. Il a toutes les caractéristiques d'un normo-lecteur, même s'il doit encore progresser en fluence de lecture. Les sujets G. et T. peuvent également être intégrés à cette catégorie, même s'il leur reste des progrès à réaliser dans le traitement des voyelles complexes et des lettres muettes. Nous considérons que les erreurs de compréhension sont dues à des lacunes au niveau du lexique et non à une limite des compétences cognitives. De plus, nous considérons le sujet H. comme une normo-lectrice, partant du principe que ses résultats sont en-deçà de la qualité de son travail habituel.

Nous tenons à préciser que l'académie dans laquelle se déroule notre étude ne propose pas aux EANA scolarisés dans le premier degré (contrairement à ceux du second degré) de passer les épreuves du DELF Prim¹⁸ élaboré par FEI¹⁹. Nous le regrettons et nous considérons qu'il serait intéressant de proposer à ces apprenants de passer cet examen mondialement reconnu. Il viserait à valoriser les efforts et progrès effectués tout au long de l'année scolaire et à mesurer le niveau atteint dans les quatre compétences langagières²⁰ et ce, à l'issue de la prise en charge dans le dispositif.

¹⁸ Diplôme d'Études en Langue Française, niveau primaire

¹⁹ FEI. Repéré le 06/01/2022 à <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-prim>

²⁰ Les quatre compétences langagières sont la compréhension orale, la compréhension des écrits, la production orale et la production écrite.

3.5 Bilan: quels véritables critères de réussite dans l'apprentissage de la lecture-écriture en FLS ?

3.5.1 Critère de la maîtrise de la langue première

Rafoni J.-C. (2007 : 16) cite Perregaux C. (1994) « La langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre sur une langue première déjà bien maîtrisée ». A ce propos, en début d'année scolaire, nous avons eu l'occasion de prendre en charge deux élèves de langue première arabe et pashto. Bien qu'en France depuis près de deux ans, leur niveau de production orale en français nous a semblé faible. Nous nous sommes aperçues que ces deux élèves ne connaissaient souvent pas l'équivalent de mots (plutôt courant) dans leur langue première. A contrario, les apprenants de notre cohorte qui ont évolué favorablement dans la maîtrise de la langue française, connaissent la majorité du temps l'équivalent du lexique évoqué dans leur langue première. Nos observations viennent alors corréliser les propos de Perregaux C. (op. cit.).

3.5.2 Critère du niveau de scolarisation antérieure : à nuancer

Nos résultats viennent nuancer ceux de l'étude menée par le Rectorat de Versailles (2001) cités par Rafoni J.-C. (2007 : 22), qui en déduit que « le critère de réussite d'un élève, reste le niveau de scolarisation antérieure ». A ce propos, nous avons pu constater à travers les cas de E. (10 ans) et de Ro. (8 ans) que ce critère n'était pas toujours valable. Ces deux élèves, plurilingues et non scolarisés antérieurement, ont montré des capacités indéniables à acquérir à l'issue seulement de quelques semaines les premières compétences scolaires fondamentales (l'acquisition de l'alphabet et les CGP des sons simples, les premiers ductus en majuscules scripts et en minuscules cursives, les nombres entiers jusqu'à 100. Nous supposons que leurs réussites sont dues non seulement à leurs capacités cognitives mais aussi à leur motivation et maturité. Par ailleurs, le sujet Ro., du fait sûrement de son plurilinguisme (maîtrise partielle de cinq langues étrangères) et bien que non lecteur dans aucune de ces langues, a immédiatement démontré des compétences métaphonologiques (notamment la discrimination de deux phonèmes proches (exemples: [B]/[D], [AN]/[ON]) et la mémorisation des CGP correspondant à des sons simples). Il a également vite compris le principe alphabétique. Le constat fait ainsi auprès des deux sujets E. et Ro. vient nuancer les résultats de certaines études qui stipulent que la conscience phonologique se met en place en parallèle de l'apprentissage de la lecture et confirme que le plurilinguisme peut avoir un effet de stimulation sur les habiletés d'analyse phonétique.

Selon Mendonça Dias, C. (2020 citant 2013), un adolescent migrant non-lecteur dans sa langue mettra en moyenne une année scolaire pour *commencer* à décoder en langue seconde. Les résultats de notre étude semblent plus encourageants pour des élèves plus jeunes scolarisés dans le premier degré. A l'issue de l'année scolaire, le sujet E. a réussi à atteindre une fluence de lecture correcte (47 mots par minute). Cette fluence correspond globalement au niveau d'un élève en fin de CP. Ce même sujet devra poursuivre son *défi* en intégrant à la rentrée prochaine une classe de sixième ordinaire. Pour le sujet Ro., le manque d'assiduité à l'école est un autre obstacle à l'apprentissage de la lecture-écriture.

Par ailleurs, les deux sujets E. et Ro., tous deux NSA, étaient liés par une compétence commune qui nous semble essentielle à l'issue de notre étude : la connaissance de l'alphabet latin, en l'occurrence pour eux l'alphabet en anglais. Cette compétence scolaire minimale est déjà un grand avantage, dont ne bénéficiait B., notre sujet le plus en difficulté.

En effet, le cas de la jeune B. (8 ans), EANA NSA, confirme le critère de réussite donné par le Rectorat de Versailles. En l'absence de la moindre compétence scolaire, elle a mis beaucoup plus de temps à valider les premières étapes fondamentales de l'entrée dans la lecture-écriture : mémoriser les lettres de l'alphabet, mémoriser les sons des lettres (les sons simples puis les premiers sons complexes), les ductus de chaque lettre à la fois en script majuscules et en cursive minuscules. Pour la jeune apprentie-lectrice, ce fut un travail cognitivement très prenant. Finalement, il lui aura fallu quasiment toute l'année scolaire pour valider les compétences précitées alors que pour la plupart des apprenants, à l'issue de la période 1 (les 7 premières semaines d'école), ces compétences étaient déjà bien amorcées. Néanmoins, nous tenons à souligner le niveau de compétences orales du sujet B. En fin d'année scolaire, cette apprenante semble s'exprimer plutôt bien en français avec une syntaxe pertinente souvent meilleure que chez les autres sujets. Il s'agit d'un avis purement subjectif puisque nous n'avons pas évalué le niveau en production orale. Cependant, le niveau à l'oral du sujet B. pourra venir biaiser l'avis de sa future enseignante concernant ses réelles capacités en français et plus globalement ses compétences scolaires. Malgré son niveau avancé à l'oral, il nous apparaît évident que le sujet B. devra bénéficier d'une prise en charge complémentaire pour la mener vers la maîtrise de la lecture-écriture.

3.5.3 Critère du type d'alphabet dans la langue première

Le sujet T., est arrivé plus tardivement (mi-décembre) dans le dispositif UPE2A mais il était déjà un lecteur-expert dans sa langue première l'albanais (LgidF, 2019). Il maîtrisait ainsi l'alphabet latin. Nous tenons à préciser que l'alphabet albanais est quelque peu différent du français, en termes de prononciation des lettres et des symboles (accents et tréma). Les

observations auprès du sujet T. corroborent les précédentes études. Comme il maîtrisait déjà le principe alphabétique à son arrivée, il n'a eu effectivement *qu'à* apprendre les correspondances graphophonologiques spécifiques au français et à transposer ses compétences de lecteur. Cependant, nous avons pu noter de nombreuses influences translinguistiques provenant de sa langue première (exemple de « jardin » lu [jardine]). Finalement, lors des tests de fluence, le sujet T. lisait plus vite que E. mais avec davantage d'erreurs de restitution des voyelles complexes.

Le sujet G., lecteur expert dans une langue dont l'alphabet n'est pas latin (le géorgien) est également entré rapidement dans la lecture en français. En effet, la connaissance de l'alphabet en anglais, langue étudiée dans le système scolaire en Géorgie, et le transfert de ses compétences de lecteur dans une langue première alphabétique ont été grandement facilitateurs. Chez le sujet G., nous avons également relevé des influences translinguistiques perturbant la restitution des sons complexes lors de la lecture de texte.

3.5.4 Critère des compétences intrapersonnelles

Au-delà des critères de niveau de scolarisation antérieure et du type d'alphabet, nous en déduisons également que la réussite d'un EANA et de surcroît EANA NSA, dépend comme tout apprenant natif francophone de ses capacités cognitives, de son attention et surtout de sa mémoire. Nous rappelons que les trois types de mémoires sollicitées dans l'acte de lecture sont : la mémoire iconique, la mémoire de travail, (ou à court terme) et la mémoire à long terme. En ce sens, nous avons pu constater que les sujets B. et K. avaient une mémoire de travail moins active que leurs camarades. Cette mémoire semble toutefois s'être accrue au fur et à mesure de l'année scolaire. Nous considérons que ces différents facteurs n'ont pas le même poids selon les apprenants.

3.6 Préconisations

Cette recherche-action nous amène à présenter quelques préconisations à destination principalement de l'institution.

3.6.1 Formation initiale des PE

L'enquête auprès des enseignantes en UPE2A révèle qu'il devient primordial d'intégrer dans le cursus de formation initiale des professeures des écoles un module obligatoire axé sur l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS. Au sein des instituts nationaux supérieurs du

professorat et de l'éducation (INSPÉ)²¹, il semblerait qu'une nouvelle orientation ait été prise en ce sens ces dernières années. Malheureusement, la didactique du FLE/FLS reste encore optionnelle et n'est pas encore intégrée au tronc commun du curriculum.

En ce qui concerne la formation des enseignantes déjà en place, plusieurs d'entre elles exerçant au sein de l'académie Nancy-Metz ont pris l'initiative de suivre en formation continue un Master Didactique des langues du FLE/FLS (ou équivalent). Dans plusieurs des cas, la DSDEN²² a bien voulu accorder un congé de formation. Nous saluons la prise en compte par l'institution des besoins et projets professionnels de ces enseignantes à un moment de leur carrière. Cependant, nous tenons également à préciser que cette démarche personnelle a un coût financier pour l'enseignante-étudiante qui ne bénéficie pas alors de la totalité de son traitement salarial. Néanmoins, à l'issue de ces deux années de formation continue de Master DDL du FLE/FLS, la professeure des écoles a considérablement renforcé ses connaissances et compétences et étoffé ainsi sa formation initiale dispensée à l'IUFM, l'INSPÉ ou l'ESPÉ selon l'ancienneté dans l'Éducation Nationale.

3.6.2 Prise en charge des EANA en UPE2A

La durée maximale de prise en charge actuelle des EANA est de douze mois selon la Circulaire 2012 (MEN) précitée à plusieurs reprises. A ce jour en 2022, soit dix ans après l'élaboration de cette première circulaire, le texte n'a pas fait l'objet d'évolutions ou de précisions concernant la prise en charge de ce profil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans un rapport de 2017, l'UNESCO met en exergue la non-scolarisation des enfants qui reste importante dans de nombreux pays du globe.

Plus d'un enfant sur cinq en âge de fréquenter le primaire n'est pas scolarisé dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie de l'Ouest et d'Asie du Sud. Les pays présentant les taux de non-scolarisation les plus élevés sont le Soudan du Sud (69 %), le Liberia (62 %), l'Érythrée (61 %), le Soudan (45 %), la Guinée équatoriale (43 %), et Djibouti (43 %). (UNESCO, 2017 : 6)

À la lumière de ce rapport, nous comprenons mieux la situation de nos deux sujets érythréens B. et E. qui font partie des 61% des enfants non scolarisés dans leur pays d'origine. Pour ces apprenants non scolarisés antérieurement et les autres peu scolarisés antérieurement, nous préconisons que leur situation soit davantage considérée. Les textes officiels mériteraient de préciser de façon plus formelle, voire systématique, une prolongation de la durée de prise en

²¹ Nouvelle appellation en 2019 des ESPÉ (écoles supérieures du professorat et de l'éducation)

²² Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

charge au-delà des douze mois et de mentionner les décisionnaires. Actuellement, il semblerait que les inscriptions administratives des EANA et leur durée de prise en charge en UPE2A dépendent trop du bon vouloir des chefs d'établissement ou des Inspecteurs de l'Education Nationale. Les avis des enseignants qui suivent au quotidien les EANA doivent être davantage pris en compte. Nous tenons à rappeler qu'à l'époque des CLIN, les EANA étaient accueillis pendant deux ans avant de rejoindre à temps plein une classe ordinaire, soit le double de temps qu'aujourd'hui. Notons qu'à contrario, l'inclusion en classe ordinaire n'existait pas encore.

En outre, nous tenons à souligner le cas particulier des EANA qui sont inscrits directement dans leur classe d'âge au CM1 voire au CM2 et ce, sans qu'on tienne compte de leurs compétences scolaires initiales. Cela est fortement préjudiciable aux EANA NSA. Pour ces derniers, nous regrettons qu'ils soient orientés dans la classe de niveau supérieur avant même d'avoir pu consolider un minimum de compétences dans les savoirs fondamentaux. Pour ce type de profil, les maintiens²³ devraient être acceptés. Ainsi, ces apprenants allophones, à peine lecteurs et débutants dans les disciplines scolaires sont plongés en sixième au collège avec des acquis relativement fragiles. Plus globalement, l'accueil des EANA doit être pensé au niveau du projet d'établissement, comme c'est actuellement le cas pour les élèves relevant d'un dispositif ULIS.

3.6.3 Outils pédagogiques

Une réflexion sur une mutualisation des outils de façon officielle pourrait être menée, peut-être en collaboration entre le CASNAV et les enseignantes en UPE2A de l'académie. La question du financement se pose également. A ce jour, les enseignantes exerçant en UPE2A bénéficient à l'instar des enseignantes de classes ordinaires d'une enveloppe budgétaire dépendant exclusivement de la politique communale. Le budget alloué est généralement fonction du nombre prévisionnel d'élèves. Les enseignantes affectées en UPE2A apprécieraient un partage des outils pédagogiques notamment les rares outils numériques existants et pertinents précités. Un effet, il n'est pas possible pour une seule école de supporter les dépenses conséquentes liées à l'acquisition d'un logiciel informatique (ou même de manuels), même si ce type d'outil pédagogique est également très intéressant pour les élèves natifs francophones qui seraient à besoins particuliers (élèves DYS, profil SEGPA ou ULIS).

Par ailleurs, un travail d'ingénierie didactique s'avère également utile pour que soit prise en compte la particularité des jeunes EANA NSA apprenant le FLS. Les concepteurs d'ouvrages ou d'outils numériques doivent considérer ainsi les compétences initiales

²³ Autre terme pour « redoublement »

(in)existantes en lecture-écriture, la priorité au langage oral à visée communicationnelle, des gammes de lecture et d'écriture très progressives ainsi qu'une ouverture vers le FLSco. Nous reconnaissons que la grande variété des profils des apprenants, à travers leur(s) langue(s) première(s) et leur alphabet, leur niveau de motricité fine et leurs connaissances du monde, complexifient grandement la création d'un outil didactique unique. Il devra être dans tous les cas modulable selon les profils d'utilisateurs.

Conclusion

Notre recherche-action est venue non seulement confirmer les difficultés soulevées par les enseignantes exerçant au sein d'un dispositif UPE2A mais surtout apporter une piste pédagogique, cherchant ainsi à répondre à un véritable besoin des praticiennes. La rédaction de ce mémoire a mis notamment en exergue la possibilité de considérer l'identité des apprenants dans la création des outils pédagogiques d'enseignement de la lecture-écriture. Au-delà des seuls objectifs lexicaux et communicatifs, les premières structures syntaxiques proposées aux sujets ont représenté en plusieurs points des tremplins pour aborder, non seulement la lecture-écriture, mais également des notions essentielles de la grammaire française. Des activités complémentaires comme notamment la lecture assistée par ordinateur sont venues faciliter l'entrée dans l'écrit en FLS.

De nombreuses valeurs humanistes sont véhiculées à travers ce sujet de recherche, comme la valorisation des réussites des apprenants, la prise en compte du rythme d'apprentissage de chacun et surtout le respect de la singularité de l'élève (notamment ses caractéristiques identitaires et son parcours scolaire). A ce propos, nous faisons référence à Lamrani M. (2017), alors étudiante qui cite Calvès G. (2005).

« Ne pas tenir compte des personnalités des élèves paraît intenable, car l'école devient indifférente aux différences, produisant inégalités et discriminations. Mais en tenir compte ne rend pas la tâche plus facile (il faut prendre en compte la personne, son histoire, sa trajectoire, ses rapports aux savoirs...) » (Lamrani M., 2017 citant Calvès G.)

Nous avons conscience d'avoir eu la chance de pouvoir mener le travail de terrain dans une seule structure et non pas en *naviguant* entre plusieurs établissements scolaires, comme c'est le cas pour près de la moitié des enseignantes affectées en UPE2A. Il aurait été alors plus complexe de proposer des démarches similaires ; les heures d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture spécifique au FLS n'auraient pu être aussi élevées et bénéfiques.

En outre, nous concluons qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser un manuel de lecture qu'il soit destiné au FLM ou au FLE. L'enseignante en UPE2A peut mener ses EANA vers l'écrit à l'issue des douze mois à condition de mener une succession d'activités en respectant une progression. Dès le début de la prise en charge, elle doit proposer l'apprentissage de l'alphabet et des sons des lettres en s'appuyant sur la méthode gestuelle de Borel-Maisonny avec en

parallèle un travail de mémorisation à l'oral de structures syntaxiques à travers lesquelles la majorité des phonèmes peut être abordée. Dans notre étude, nous avons fait le choix d'un corpus de phrases sur la thématique « Se présenter » facilement modulable à tous les apprenants. Une deuxième étape consiste en un travail de lecture en réception vocale de ce même corpus présenté sous sa forme écrite, puis en la lecture des premiers mots en production orale. Une troisième étape consiste à ritualiser l'automatisation des correspondances graphophonologiques à partir de gammes de lecture de syllabes puis de mots avec en parallèle un travail de lecture assistée par ordinateur (LAO) en complément du travail avec l'enseignant. Celui-ci devra proposer très régulièrement, des exercices d'encodage, des lectures offertes sur des thèmes variés présentant des récits écrits à divers temps et ce, afin de développer les compétences lexicales dont aura besoin ultérieurement l'EANA dans sa classe ordinaire.

Par ailleurs, ce travail de recherche confirme le *défi* qui doit être relevé à la fois par les enseignantes et par les jeunes élèves allophones, révélant ainsi le manque d'adéquation entre le délai de douze mois autorisé en UPE2A et les multiples compétences à acquérir notamment pour des élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. Pour un EANA NSA, la durée réglementaire de prise en charge peut s'avérer insuffisante selon son âge, son niveau de connaissances du monde ou de maturité. Une prise en charge complémentaire autorisée par la circulaire de 2012 (MEN) devra être davantage systématisée pour ne pas laisser se décourager le jeune apprenti-lecteur en FLS et lui permettre de relever jusqu'au bout son défi. A contrario, un EANA peu ou non scolarisé antérieurement mais qui aurait un minimum de compétences scolaires (notamment la connaissance de l'alphabet latin en anglais et des notions en numération) et qui de surcroît serait bilingue voire plurilingue a un avantage indéniable. Notre étude montre que ce type de profil est capable de progresser (presque) aussi vite qu'un EANA monolingue et déjà lecteur dans une langue première (avec alphabet latin ou non). De plus, il ne subit pas d'influences translinguistiques.

Nous reconnaissons que notre protocole de recherche aurait mérité d'être élargi à davantage de sujets mais la mobilité des enfants migrants et la contrainte de la durée des douze mois, ne nous ont pas permis d'augmenter l'effectif de la cohorte. En outre, il serait intéressant de poursuivre l'étude de ses mêmes sujets dans le temps. A compter de la rentrée prochaine, ils intégreront à temps plein une classe ordinaire correspondant au niveau de leur classe d'âge. Ces EANA resteront probablement, pour quelques temps encore, des élèves à besoins particuliers ; les enseignantes des classes ordinaires devront alors leurs proposer des supports et/ou des objectifs différenciés.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (1982). *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ?* Malakoff : Armand Collin, p.116

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : Edition La découverte

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : éditions Retz

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

Eme, E. (2012). Illettrisme et capacités linguistiques à l'écrit et à l'oral : une comparaison entre adultes et enfants de même niveau de lecture. *ANAE*, 24(2), 215-226.

Frisa, J.M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé - CRDP de Franche-Comté. p 114

Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (éds.). *La littéracie (Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture)*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, p. 21-42.

Lamrani, M. (2017). « Portfolio du praticien réflexif ». Séminaire de Master 2 : *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues*. Document de travail. Sorbonne- Nouvelle Paris 3.

Leclercq, P., Edmonds, A. & Sneed German, E. (Dir.). (2021). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur

Leclère, M. (2022). Cours 3 : Oral/écrit : des différences ? des ressemblances ? Unité d'enseignement Formation linguistique des migrants adultes. M2 Master DDL du FLE/FLS, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. p.5

Lecocq, B. (Coord.) (2018). *Entrer dans la lecture en FLS*. Futuroscope: Editions Canopé

Mendonça Dias, C. & Armagnague, M. (2018). « Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question », dans Ph. Jaffé et Alii (dir.). *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : Protection, Prestations, Participation*. Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève. Actes du 8e Colloque printanier du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève et de l'Institut international des droits de l'enfant (IDE). 4-7 mai 2017. pp. 71-99.

Mendonça Dias, C. (2020, sous presse). « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire » dans Bruno Garnier et Philippe Blanchet (coord.) *Diversité linguistique et formation citoyenne, Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*.

Mendonça Dias, C. (2021). *Enseignement aux enfants : FLE et français langue de scolarisation*. Powerpoint *Préparer une séquence en UPE2A : exemple - Cours de Catherine Mendonça Dias, MCF Département de Didactique de Français Langue Etrangère - DILTEC*. Paris. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Mouginot, F., VanBuggenhaut, A., Ziani, H. (2022). Les compétences métaphonologiques chez les adultes allophones migrants peu ou non scolarisés peuvent-elles favoriser la langue écrite en français langue seconde ? UE. Formation linguistique des migrants adultes. M2 Master DDL du FLE/FLS. Université Sorbonne Nouvelle. Paris.

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

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langues*. Paris : Clé International

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette

Sitographie

ANLCI. (2003). *Cadre national de référence*. Repéré le 15/02/2022 à <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Cadre-national-de-reference-sept-2003>

Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias. *Page d'accueil*. Repéré le 15/05/2021 à <https://www.cavilam.com/>

Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 469-465. Repéré le 30/03/2022 à <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.469>

Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Colloque AFLS. Repéré le 07/03/2022 à URL <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris3.fr/corela/1110> ; DOI : <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.4000/corela.1110>

Cadet, L. & Guérin, E. (2012). Présentation : *Le français aujourd'hui*, 176, 3-8. Consulté le 21/11/21 ; DOI : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-3.htm?ref=doi>

Catach, N. (1988). Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture. In: *Langue française*, n°80. La lecture et son apprentissage, sous la direction de Liliane Sprenger-Charolles et Jacques David. pp. 6-19. Consulté le 04/07/2022. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1988.4757>

Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017) « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones », *Lidil* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 28/12/21. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/4726>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.4726>

CASNAV de Strasbourg. (2002). *Ressources premier degré - Outils de positionnement2 - Tests de compréhension écrite*. Repéré le 18/08/21 à <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement2/>

Centre National d'études des systèmes scolaires. (2021). *Lire, comprendre, apprendre*. Repéré le 15/01/2022 à <https://www.cnesco.fr/fr/lire-comprendre-apprendre/>

Conseil de l'Europe. (2019). 118e Session du Comité des Ministres (Strasbourg, 7 mai 2008) : *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*. Consulté le 10/12/2021 à https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d38e8

Conseil de l'Europe. (2019). Ressources. Consulté le 10/12/2021 à <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/resources1> (Conseil de l'Europe > Démocratie > politiques linguistiques > Migrants > jeunes migrants)

Conseil de l'Europe. (2021). Enfants et adolescents issus de l'immigration : *Intégration et Éducation Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports*. Consulté le 10/12/2021 à <https://rm.coe.int/extraits-de-recommandations-et-de-resolutions-du-conseil-de-l-europe-su/16807beb55>

Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Consulté le 10/12/2021 à <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Corny, L. (2019, 21 octobre). Les Mardis du DEFLE : *Conférence de Laurence Corny, CASNAV de l'académie de Créteil - Université Bordeaux Montaigne - Français langue seconde (FLS) / Français langue de scolarisation : définitions, objectifs, axes de réflexion et activités pédagogiques*. [Vidéo en ligne]. Repéré le 12/05/2021 à <https://www.youtube.com/watch?v=a-Ibrr06O30>

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 10 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2031> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.203>

France Education Internationale. (2022). DELF Prim. Repéré le 08/01/2022 à <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-prim>

Gombert, J.-E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (3). 143-156. Consulté le 07/03/2022. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>

Gombert, J.-E., Martinot, C., Nocus, I. (1996, décembre). *Conscience linguistique et traitement de l'information écrite. Acte du 4^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie de l'Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse.* 135-153. Consulté le 07/03/2022 à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412730.pdf>

Gombert, J.-E. & Colé, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans : Michèle Kail éd., *L'acquisition du langage. Vol. II : Le langage en développement. Au-delà de trois ans.* 117-150. Paris : PUF. Repéré le 07/03/2022. Doi : <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0117>

Jarraud, F. (2017). Egalité femmes – Hommes : *Où en est l'Éducation nationale ?*
Repéré le 25/05/2022 à

<http://URLcompletehttp://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/08032017Article636245549007614440.aspx#:~:text=La%20r%C3%A8gle%20est%20simple%20%3A%20%C3%A0%20l%27exception%20des,chez%20les%20certifi%C3%A9s%20et%2052%25%20chez%20les%20agr%C3%A9%C3%A9s>

Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habiletés métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 6, 379-404. Repéré le 07/03/2022 à <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/59683/3/kolinsky1986a.pdf>

Langanné, C. & Rigolot, M. (2021). Munir les démunis : vers des médiations transculturelles et numériques en Français Langue Seconde et de Scolarisation, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le, consulté le 11 mai 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/9764>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.9764>

Libération. P.M. (2018). CHECKNEWS Est-ce que les statistiques ethniques sont interdites en France ? Repéré le 06/06/2022 à https://www.liberation.fr/checknews/2018/01/16/est-ce-que-les-statistiques-ethniques-sont-interdites-en-france_1652990/

Langues & grammaire en (Ile de) France, CNRS (2019). *Fiches-langues*
Repéré le 03/11/2021 à <https://lgidf.cnrs.fr/node/492>

Langue et Grammaire en Ile-de- France (2019). Le Géorgien. Repéré le 03/11/2021 à https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/GEORGIEN_10_05_A4.pdf

Logicieleducatif.fr. Le site des jeux éducatifs en ligne. Repéré le 30/08/2020 à <https://www.logicieleducatif.fr/>

Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les cahiers de la LCD*, 2, 47-62. Repéré le 03/11/2021 à <https://doi.org/10.3917/clcd.002.0047>

MEN. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002. Repéré le 10/07/2020 à <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>

MEN. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012. *Bulletin Officiel* n° 37 du 11-10-2012. Repéré le 10/07/2020 à https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

MENJS. (2019). *Note d'information 19.52 - décembre 2019*. Repéré le 20/05/2021 à <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>

MENJS. (2019). Un guide fondé sur l'état de la recherche : *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Repéré le 10/07/2020 à <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>

MENJS. (2020). Un guide fondé sur l'état de la recherche : *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Le développement du vocabulaire : un enjeu fondamental à l'école maternelle*. Repéré le 10/07/2020 à <https://eduscol.education.fr/document/299/download>

MENJS. (2021). *EvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au CP et au CE1*. (p.18-24)
Repéré le 03/05/2022 à <https://eduscol.education.fr/document/7736/download>

MENJS. (2021). *Évaluations repères CP : guide des scores Notice technique Version.1.0*.
Repéré le 03/05/2022 à <https://eduscol.education.fr/document/8096/download>

MENJS. (2021). *Évaluations 2021 : point d'étape CP - premiers résultats*. Repéré le 03/05/2022 à <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>

- MENJS. (2021). L'évaluation des acquis des élèves en CE1 : *des repères de début d'année*. Repéré le 03/05/2022 à <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-des-reperes-de-debut-d-annee-12062>
- MENJS. (2021). Évaluations repères CE1 : *Guide des scores. Notice technique Version.1.0*. Repéré le 03/05/2022 à <https://eduscol.education.fr/document/8093/download>
- MENJS. (2022). Évaluer en milieu de CP : un point d'étape vers la réussite. Repéré le 03/05/2022 à <https://eduscol.education.fr/1491/evaluer-en-milieu-d-annee-au-cp-un-point-d-etape-vers-la-reussite>
- MENJS. (2022). Évaluations Point d'étape CP : *Guide des scores Notice technique Version.1.0*. Repéré le 03/05/2022 à <https://eduscol.education.fr/document/13162/download>
- MENJS. (2022). Examen : *Autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue pour certaines épreuves des examens scolaires et de certifications pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France à compter de la session 2022*. BO n°9 du 3 mars 2022. Repéré le 16/08/22 à <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo9/MENE2203999N.htm>
- Molinié, M. & Moore, D. « Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 28 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>
- Morais, J. (1992). Gombert, J.-E. — Le Développement métalinguistique. *Revue française de pédagogie*, 98, 117-119. Repéré le 03/04/2022 à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_98_1_2496_t1_0117_0000_1
- Rafoni, J.-C. (2012). Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 245-263. Repéré le 21/06/2021 à <https://doi.org/10.3917/nras.060.0245>
- Rafoni, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179, 315-334. Repéré le 21/06/2021 à <https://doi.org/10.3917/ela.179.0315>
- Rigoni, I. (2015). *Evascol*. Repéré le 18/06/2022 à <https://evascol.hypotheses.org>

UNESCO (2017). *Réduire la pauvreté dans le monde à travers l'enseignement primaire et secondaire universel*. Document d'orientation 32 / Bulletin d'information 44. (p.6). Repéré le 19/03/2021 à <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education-fr.pdf>

Vidéos en ligne

Editions Récréalire (2018, 13 septembre). *Dessin animé du conte "La planète des Alphas"*. [Vidéo en ligne]. Repéré le 03/09/2021 à <https://www.bing.com/videos/search?q=YOU+TUBE+LES+ALPHAS&&view=detail&mid=0D81662D84018E929FF60D81662D84018E929FF6&&FORM=VRD GAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3DYOU%2BTUBE%2BLES%2BALPHAS%26qpvt%3Dyou%2Btube%2Bles%2Balphas%26FORM%3DVDRE>

Blogs

Dans ma valise : *Blog d'une enseignante itinérante en français langue seconde*. Repéré le 19/08/2021 à <http://dansmavalise-fls.eklablog.com/>

Le blog de Chat noir Repéré le 02/09//2021 à : <https://leblogdechatnoir.fr/les-gestes-borel-maisonny-pilotis-2013/>

L'école de crevette: le blog d'une maîtresse de cycle 2
Repéré le 12/12/2021 à <https://www.ecoledecrevette.fr/la-fluence-au-cp/>

Montessori, Waldorf et Mason à la maison

Repéré le 02/09/2020 à <https://blog.lillune.net/2016/09/06/premiers-pas-avec-les-alphas-pourquoi-comment/>

Table des annexes

Annexe 1 La déclaration sur l'honneur de non-plagiat	107
Annexe 2 Les gestes Borel-Maisonny	108
Annexe 3 Les personnages des Alphas et leur chant	109
Annexe 4 Le lexique des verbes d'actions	110
Annexe 5 Exemples de gammes de lecture de syllabes et de mots	111
Annexes 6.1 à 6.5 « Mes Premières lectures Montessori », aux éditions Larousse	112 à 116

Annexe 1

Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2

Les gestes Borel-Maisonny

Source: *Le blog de Chat noir* Repéré le 02/09//2021 à : <https://leblogdechatnoir.fr/les-gestes-borel-maisonny-pilotis-2013/>

Annexe 3

Les personnages des Alpha et leur *chant*

Source: *Montessori, Waldorf et Mason à la maison*

Repéré le 02/09/2020 à <https://blog.lillune.net/2016/09/06/premiers-pas-avec-les-alphas-pourquoi-comment/>

Annexe 4
Les verbes d'actions

Source : non identifiée

Annexe 5
Exemples de gammes de lecture de syllabes et de mots

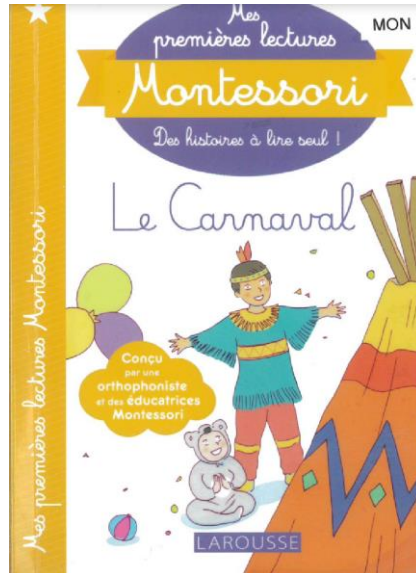
Source: L'école de crevette: *le blog d'une maîtresse de cycle 2*
Repéré le 12/12/2021 à <https://www.ecoledecrevette.fr/la-fluence-au-cp>

/

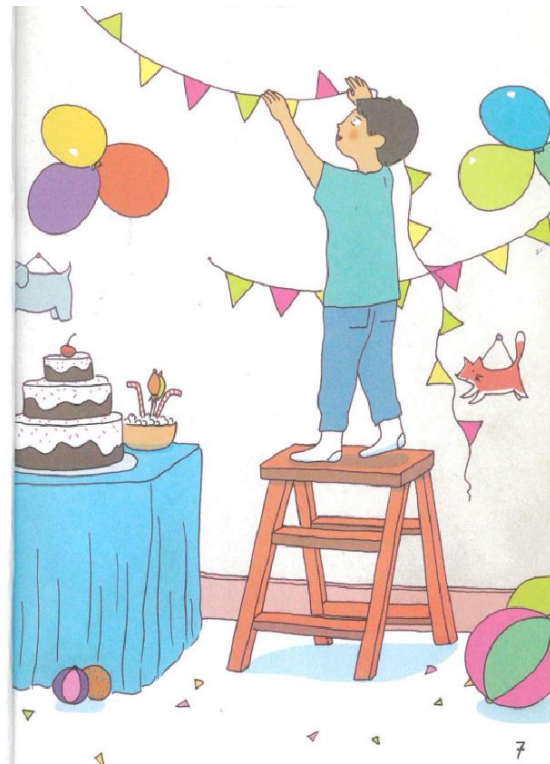
Annexe 6.1

Exemples d'albums dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse

Niveau 1 étoile : uniquement des sons simples



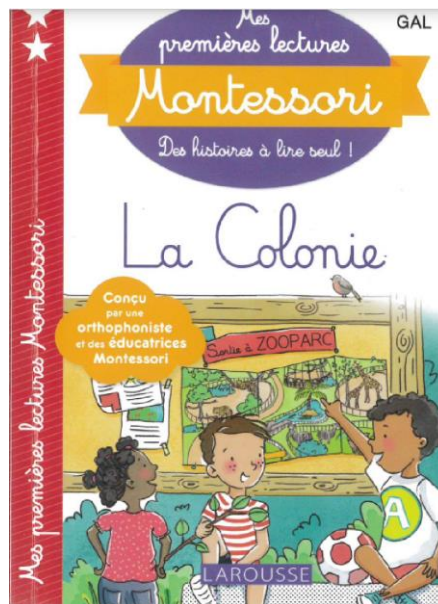
Samedi, il y a le bal
du carnaval.
Rémi a décoré le mur.



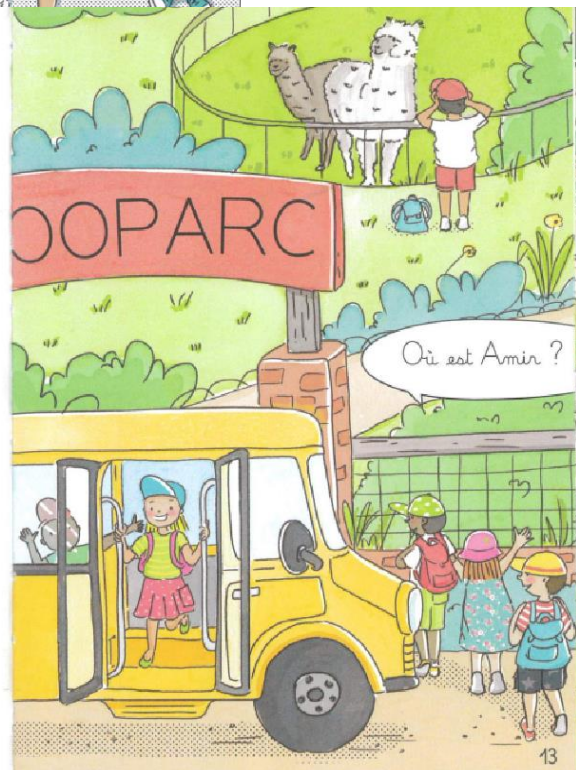
Annexe 6.2

Exemples d'albums dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse

Niveau 2 étoiles : sons simples et premiers mots outils repérés en couleur



Mardi à midi, le bus
arrive à Zooparc.
Matis sort du bus.
« **Où est** Amir ? » dit Matis.
Il **est** déjà à côté du parc
des lamas.



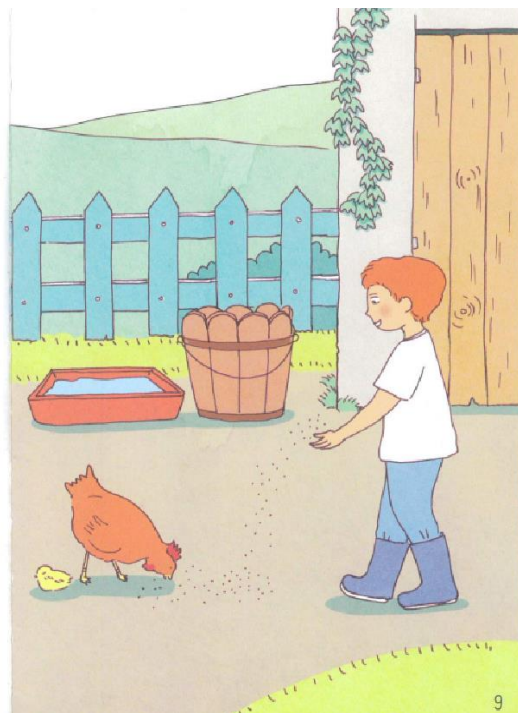
Annexe 6.3

Exemples d'albums dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse

Niveau 3 étoiles : introduction des premières voyelles complexes et des consonnes doubles
repérées en couleur



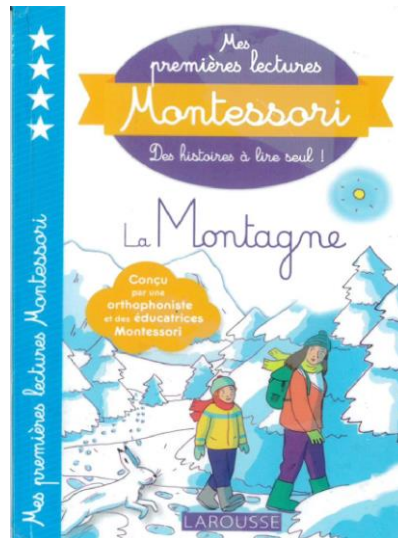
Milo apporte du blé
à la poule rousse.
Lilou la poule picore
le blé.
Le petit de Lilou
dort à côté.



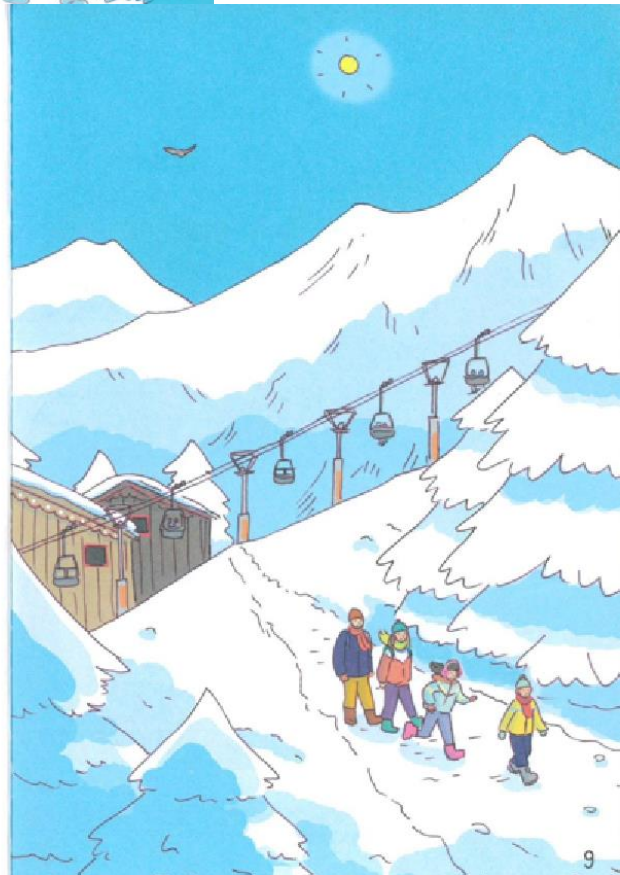
Annexe 6.4

Exemples d'albums dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse

Niveau 4 étoiles : accentuation du nombre de mots avec des lettres muettes et repérage des liaisons



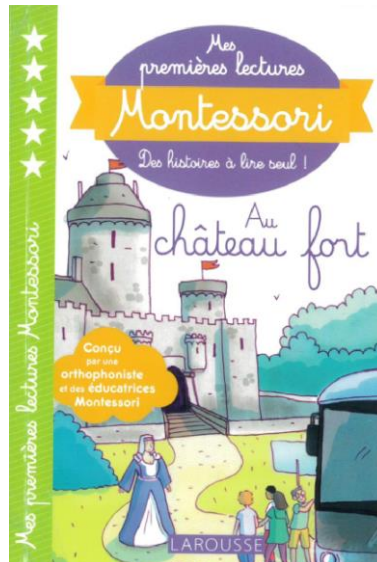
Milo et Zoé sont à la montagne
avec Papa et Maman.
Ils sont ravis de faire du ski
mais le cours ne débute que
l'après-midi. Ils vont donc faire
une promenade en forêt.



Annexe 6.5

Exemples d'albums dans la collection *Mes Premières lectures Montessori*, aux éditions Larousse

Niveau 5 étoiles : introduction des graphèmes les plus complexes, repérage des liaisons



Quand ils passent le pont-levis,
Zoé dit à Léa :

« Regarde les crapauds qui
sautent dans les douves ! »

Milo et Rémi admirent les
créneaux tout autour du château.

Rémi demande à son ami :

« Tu crois qu'il y a un trône
dans le château ? »

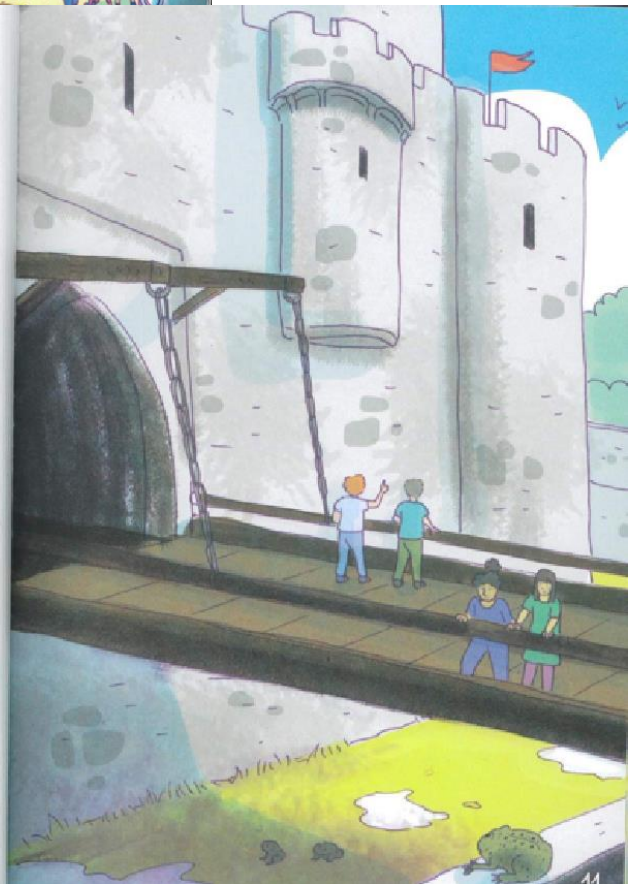


Table des illustrations

Figure 1 Modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS et FLM) selon Rafoni, J.C.	17
Figure 2 Profils des EANA selon Frisa J.M. (2014 : 114)	34
Figure 3 Caractéristiques des sujets de la cohorte	56
Figure 4 Désignation des profils d'apprentis-lecteurs en FLS	58
Figure 5 Nuance des profils d'apprentis-lecteurs en FLS	59
Figure 6 Série de flashcards Questions-réponses « Se présenter »	64
Figure 7 Formes écrites correspondant aux flashcards « Se présenter »	65
Figure 8 Étiquettes-mots « Se présenter ».	66
Figure 9 Liste des phonèmes travaillés à partir du lexique présenté	69
Figure 10 Classement des écrits correspondant au lexique enseigné en début d'apprentissage	71
Figure 11 Verbes enseignés à partir du corpus "Se présenter"	74
Figure 12 Lexique des pays d'origine et des adjectifs de nationalités des EANA en début d'année	75
Figure 13 Lexique identitaire classé par nature de mots	75
Figure 14 Capacités des EANA en LAO selon l'avancement de leur apprentissage	78
Figure 15 Résultats des évaluations Repères CP des sujets par item	80
Figure 16 Résultats des évaluations Point d'étape CP des sujets par items	83
Figure 17 Résultats des évaluations Repères CE1 des sujets par item	87

Sigles et abréviations utilisés

AED	Assistant d'Éducation
AESH	Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap
AP	Assistant Pédagogique
BO	Bulletin Officiel
CADA	Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CAVILAM	Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias
CE	Conseil de l'Europe
CE1	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours Élémentaire 2 ^{ème} année
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CGP	Correspondances graphophonologiques
CLIS	Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS).
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CP	Cours Préparatoire
CSEN	Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale
DELFF	Diplôme d'Études en Langue Française
DELFF Prim	Diplôme d'Études en Langue Française
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DSDEN	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
EANA	Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
EFIV	Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs
ÉSPÉ	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
INED	Institut National d'Études Démographiques

INSPÉ	Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation
IGÉSR	Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MEN	Ministère de l'Éducation nationale,
MENJS	Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
MOOC	Massive Open Online Course
NSA	Non Scolarisés Antérieurement
PE	Professeur.e des Écoles
RAL	Recherche et acquisition des langues
RASED	Réseau d'Aide spécialisé aux Elèves en Difficulté
REP, REP+	Réseau d'Éducation Prioritaire
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

MOTS-CLÉS

Entrée en littératie, UPE2A, EANA, NSA, compétences métaphonologiques, langage oral

RÉSUMÉ

Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), particulièrement les non-lecteurs-scripteurs dans une langue première, doivent entrer en littératie dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Contrairement aux jeunes apprenants natifs francophones, préparés dès l'école maternelle à l'entrée dans l'écrit, les EANA peu ou pas scolarisés antérieurement, n'ont pu développer au préalable, les prérequis fondamentaux de l'apprenti-lecteur : des compétences minimales lexicales et métaphonologiques. Ce travail de recherche part de plusieurs constats concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en FLS: la préconisation de s'appuyer sur le langage oral, l'inadéquation des manuels de lecture en FLM et le manque de ressources pédagogiques. Ce mémoire vise à répondre directement aux besoins des praticiens en proposant des outils et des activités basés sur un premier lexique qui est modulable selon l'identité des apprenants. Il s'avère un tremplin pour développer non seulement les compétences métaphonologiques mais également initier à la grammaire.

KEYWORDS: Literacy entry, UPE2A, EANA, NSA, metaphonological skills, oral language

ABSTRACT

Newly arrived allophone students (EANA), especially those who are not first language readers, must enter into literacy in a language they have not mastered yet. Unlike young native French-speaking learners, who are prepared from kindergarten onwards to enter the written word, the EANA with little or no previous schooling, have not developed the fundamental prerequisites of the apprentice-reader yet: minimal lexical and metaphonological skills. This research is based on observations concerning the teaching-learning of reading-writing in French as a second language: the recommendation to rely on oral language, the inadequacy of reading manuals in French as a mother tongue and the lack of pedagogical resources. This work aims to respond directly to the needs of practitioners by proposing tools and activities based on an initial lexicon that can be adapted to the identity of the learners. It represents a springboard to develop not only metaphonological skills but also to introduce grammar.

