



HAL
open science

L'entrée dans l'alphabétisation de grands adolescents en Français Langue Seconde : étude des effets d'une approche inductive et multimodale sur les apprentissages

Laëtitia Giorgis

► To cite this version:

Laëtitia Giorgis. L'entrée dans l'alphabétisation de grands adolescents en Français Langue Seconde : étude des effets d'une approche inductive et multimodale sur les apprentissages. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL015 . tel-04414985v2

HAL Id: tel-04414985

<https://theses.hal.science/tel-04414985v2>

Submitted on 24 Jan 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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

**L'entrée dans l'alphabétisation de grands adolescents en Français
Langue Seconde : étude des effets d'une approche inductive et
multimodale sur les apprentissages**

**The entry into literacy of older adolescents in French as a Second
Language: study of the effects of an inductive and multimodal
approach on learning**

Présentée par :

Laëtitia GIORGIS

Direction de thèse :

Françoise BOCH

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Rapporteurs :

Véronique RIVIERE

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Lyon 2 A&L Lumière

Muriel MOLINIÉ

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Thèse soutenue publiquement le **13 décembre 2023**, devant le jury composé de :

Françoise BOCH

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Véronique RIVIERE

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Lyon 2 A&L Lumière

Présidente

Muriel MOLINIÉ

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Paris 3 Sorbonne
Nouvelle

Rapporteuse

Philippe CARRE

PROFESSEUR EMERITE, Université Paris 10 Nanterre

Examineur

Marie-Cécile GUERNIER

MAITRESSE DE CONFERENCES HDR, Université Lyon 1 Claude
Bernard

Examinatrice

Catherine FRIER

MAITRESSE DE CONFERENCES HDR, Université de Grenoble Alpes

Examinatrice



A mes enfants,

A mes élèves.

« Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir ; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris. »

*Jean-Jacques Rousseau,
Émile ou De l'éducation, 1762, p.200*

Remerciements

En commençant ce travail, je n'avais pas évalué l'ampleur du chantier et je tiens à remercier tous ceux qui y ont contribué, de très près ou de plus loin.

Jean-Marc Colletta m'a accordé sa confiance et m'a guidée dans mes premiers pas, je ne le remerciera jamais assez. Je remercie évidemment Françoise Bochi d'avoir pris la relève. Son sens de l'écoute, la justesse de ses mots et sa rigueur sont inégalables et c'est le cocktail dont j'avais vraiment besoin.

Je remercie les membres du jury d'avoir eu la (grande) patience de m'attendre, et d'accepter de lire et d'évaluer mon travail.

Je remercie aussi le LTDLLEM de m'avoir accueillie : même à distance je n'y ai vu passer que de beaux projets et de belles personnes.

Merci à mes collègues de MLDS, ils sont peu connus mais font un énorme et magnifique travail pour (r)accrocher la jeunesse à leur futur. Parmi eux je remercie plus particulièrement Fatia qui coordonne avec moi le groupe FLE-Alpha avec un dynamisme incomparable, et bien sûr Eirini, Patricia et Sophie pour leurs échanges bienveillants autour de notre mission et de mon travail de recherche.

Je remercie également le lycée Algoud-Laffemas, ses enseignants et chefs d'établissement engagés. Un grand merci aussi aux élèves de MLDS-FLE : votre rayonnement mérite encore de nombreux sujets.

Merci aussi au CASNAV de Grenoble pour son soutien et plus particulièrement à mes chères collègues formatrices en alphabétisation Hind, Sophie et Céline, j'ai beaucoup appris de nos échanges !

J'ai mené cette recherche tout en continuant mon travail d'enseignante et à 100km de Grenoble mais grâce aux « pomo » sur Discord j'ai pu profiter d'un super

soutien de la communauté doctorante du LIDILEM, alors merci Sonia, Manon, Roxanne, Iris, Aurélie... Grace à vous, je me sentais moins isolée des questionnements de recherche qui agrémentaient mes nuits et mes « vacances » !

Merci aussi à tous ceux qui m'ont offert de belles parenthèses ressourçantes : famille, amis, artistes, soleil et chocolat.

Mais surtout, un énorme merci à mes enfants, Anton et Thelma, et à mon conjoint, Mathias Souverbie, d'avoir accepté (et parfois subi) de me laisser vivre cette aventure jusqu'au bout.

RESUMÉ

Cette thèse s'intéresse aux grands adolescents nouvellement arrivés en France non ou peu scolarisés antérieurement. Pour pouvoir s'intégrer en France, ces jeunes doivent rattraper au plus vite un parcours scolaire qu'ils n'ont pas eu, en particulier dans le domaine de la lecture/écriture et de la phonologie du français. Or, les apprentissages se heurtent à un calendrier restreint et des conditions sociales difficiles. Ces difficultés structurelles rendent nécessaire la réflexion didactique afin d'identifier et de tester des démarches pédagogiques adaptées à ces conditions.

Dans ce cadre, la littérature montre que leur parcours de vie pourrait être mis à profit pour entrer dans les apprentissages linguistiques de manière plus efficace.

Par ailleurs, les démarches inductives et multimodales, dites *engageantes*, présentent des caractéristiques qui en font des entrées pédagogiques à priori privilégiées pour le public ciblé.

La thèse propose ainsi d'élaborer et de tester un dispositif pédagogique inductif et multimodal prenant en compte les profils d'un groupe de 10 grands adolescents.

L'analyse qualitative montre en quoi *l'engagement* des apprenants et de l'enseignant, constitutif de la démarche inductive et multimodale testée, a des effets positifs sur leur entrée dans la lecture, l'écriture et la phonologie du français.

Mots clés : alphabétisation – multimodalité – engagement – scolarisation des EANA – biographie langagières – apprenance – didactique du Français Langue Seconde – sociodidactique

ABSTRACT

This thesis focuses on older adolescents who have recently arrived in France with little or no prior schooling. To be able to integrate into France, these young people must catch up as quickly as possible with an educational background that they did not have, particularly in the area of reading/writing and the french phonology. However, learning comes up against a restricted timetable and difficult social conditions. These structural difficulties make didactic reflection necessary in order to identify and test educational approaches adapted to these conditions.

In this context, the literature shows that their life course could play a significant role in their learning language more effectively.

In addition, inductive and multimodal approaches, called engaging, have characteristics that make them a priori privileged pedagogical entries for the target audience.

The thesis thus proposes to develop and test an inductive and multimodal educational device taking into account the profiles of a group of 10 older adolescents.

The qualitative analysis shows how the commitment of the learners and the teacher, constituting the inductive and multimodal approach tested, has positive effects on their entry into reading, writing and phonology of French.

Keywords: literacy – multimodality – engagement – schooling of AEAS – language biography – learnance – didactics of French as a Second Language – sociodidactics

Sommaire

Remerciements.....	4
RESUMÉ.....	6
GLOSSAIRE.....	11
INTRODUCTION.....	13
PARTIE I : PROBLÉMATISATION : DE LA NÉCESSITÉ D'ÉtudIER LE PROFIL DES APPRENANTS.....	18
Chapitre 1 : Vers la scolarisation des migrants mineurs en France.....	19
1.1 Une crise migratoire en Europe.....	19
1.2 Les mineurs étrangers : un accueil qui tente de s'adapter à la crise migratoire	21
1.3 16 ans : de la scolarité obligatoire au droit à la scolarité.....	26
1.4 La scolarisation des mineurs nouvellement arrivés en France.....	26
1.5 Jeunes allophones et retard scolaire : des chiffres variables selon l'âge de l'élève.....	29
1.6 Un dispositif ouvert aux jeunes allophones de plus de 16 ans : La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS).....	37
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur la scolarisation des EANA de plus de 16 ans.....</i>	<i>44</i>
Chapitre 2 : Connaitre le profil des apprenants : une nécessité complexe à mettre en oeuvre.....	45
2.1 Contextes migratoires et apprentissages : des relations complexes.....	45
2.2 Le profil de l'élève : un lien dynamique entre l'apprentissage et l'apprenant.....	50
2.3 Qu'entend-on par <i>profils d'apprentissages</i> ?.....	51
2.4 Scolarité, apprentissage et socialisation antérieure.....	54
2.5 Acculturation à l'écrit et projet de lecteur.....	61
2.6 La spécificité de la formation des adultes, ou l'andragogie.....	66
2.7 Langues d'origine et profils langagiers.....	73
2.8 L'engagement des élèves dans l'apprentissage et dans les démarches pédagogiques.....	79
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur les profils des apprenants.....</i>	<i>83</i>
Chapitre 3 : METHODOLOGIE : Le recueil des données sur les profils des élèves.....	84
3.1 Le positionnement initial et fiches d'accueil : premières données.....	84
3.2 Les entretiens individuels.....	99
3.3 Observations sur l'engagement scolaire et extra-scolaire.....	103
◇ Pourquoi choisir l'étude de cas ?.....	106

▶ Que peut-on retenir sur les outils et les méthodes de cette recherche ?.....	109
Chapitre 4 : ANALYSE DES PROFILS.....	111
4.1 Profils de l'ensemble des élèves de MLDS-FLE à leur arrivée.....	112
▶ Ce qu'on peut retenir sur les contextes d'arrivée.....	125
4.2 Langues d'origine.....	126
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur les langues d'origines.....</i>	<i>134</i>
4.3 L'engagement des élèves dans leur nouvelle scolarité.....	135
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur l'engagement des élèves dans la scolarité et dans les activités extra-scolaires.....</i>	<i>149</i>
Conclusion 1ère partie	150
PARTIE II :.....	153
Quelle démarche pédagogique pour répondre aux besoins et correspondre aux profils identifiés ?.....	153
Chapitre 5 : Analyse des besoins et des démarches.....	154
5.1 Le français en MLDS : des interactions fortes entre FLSco, FLE, FLS, FLI et FLP.....	154
5.2 L'alphabétisation comme clé de la littéracie.....	157
▶ Ce qu'on peut retenir des besoins de nos EANA-NSA et des démarches « traditionnelles ».....	182
5.3 Les pédagogies multimodales : une entrée à privilégier ?.....	183
▶ Ce qu'on peut retenir des pédagogies multimodales.....	206
Chapitre 6 :.....	207
Méthodologie : Présentation du dispositif et des données recueillies.....	207
6.1 Rappel des objectifs	207
6.2. Présentation du dispositif : le choix d'outils issus de différentes approches multimodales.....	208
6.3. Etapes de la démarche d'enseignement.....	226
6.4 Recueil et traitement des données.....	231
Chapitre 7 : Analyse de la phase interactive.....	249
7.1 Objectif 1 : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.....	249
▶ <i>Ce qu'on peut retenir de la prise de conscience phonémique lors de la phase interactive.....</i>	<i>275</i>
7.2. Objectif 2 : Observer la qualité de l'engagement des élèves dans les activités proposées.....	276
▶ <i>Ce qu'on peut retenir de l'engagement des élèves dans les activités proposées. 281</i>	<i>281</i>

Chapitre 8 : Analyse de la phase post-active.....	283
8.1 Objectif 3 : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots.....	283
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur l'efficacité des supports multimodaux pour encoder et mémoriser.....</i>	297
8.2 Mesurer l'évolution du graphisme.....	298
▶ <i>Ce qu'on peut retenir des effets des pédagogies multimodales sur le graphisme 304</i>	
Conclusion de la Partie II.....	305
Conclusion générale.....	307
BIBLIOGRAPHIE.....	314
SITOGRAPHIE.....	337
ANNEXES.....	348

GLOSSAIRE

- EANA** : Elève Allophone Nouvellement Arrivé
- DEPP** : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
- MNA** : Mineur Non Accompagné
- SAMNA** : Service d'Accueil des MNA
- DPJJ** : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
- CIO** : Centre d'Information et d'Orientation
- EN** : Education Nationale
- Psy-EN** : Psychologue de l'Education nationale
- NSA** : Non Scolarisé Antérieurement
- PSA** : Peu Scolarisé Antérieurement
- MLDS** : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
- EC-MLDS-FLE** : Enseignant-Coordonnateur MLDS pôle FLE
- UPE2A** : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant
- CASNAV** : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- FLE** : Français Langue Etrangère
- FLS** : Français Langue Seconde
- FLSco** : Français Langue de Scolarisation
- FLM** : Français Langue Maternelle
- FLP** : Français Langue Professionnelle
- FLI** : Français Langue d'Intégration
- ASE** : Aide Sociale à l'Enfance
- Tr@jectoire** : Groupe d'élèves de MLDS dits "décrochés" du système scolaire et en
remédiation
- CFA** : Centre de Formation d'Apprentis
- MNLE** : Methode Naturelle de Lecture Ecriture

INTRODUCTION

Qu'il me soit permis, pour introduire cette thèse, d'évoquer dans un premier temps ce qui a motivé la recherche. A cette fin, je souhaiterais revenir sur mon parcours de formatrice et les questionnements qui l'ont jalonné, à l'origine de mon envie de poursuivre un travail doctoral.

J'ai découvert l'enseignement du français à l'étranger lors de missions interculturelles menées en Afrique de l'Ouest en 2003, il y a 20 ans. Depuis, je m'évertue à faire du lien entre les différentes cultures, notamment en enseignant le français (et en faisant des ateliers artistiques) dans différents pays. Échanger et former, à mon niveau, dans le cadre d'ateliers en musique et en arts plastiques n'a jamais été source de problème. Quant à la transmission du français comme langue étrangère ou seconde, il me semble que ma formation, liée à une certaine passion et une dose d'empathie m'ont souvent permis de trouver des solutions aux problématiques d'apprentissages de mes apprenants étudiants et scolaires. Les plus grandes difficultés que j'ai rencontrées dans l'enseignement se sont révélées lors de mes expériences dans des associations et centres de formations destinées aux adultes migrants et immigrés. Le public très hétérogène que l'on y côtoie constitue une richesse pour l'enseignement d'une langue. Si cette hétérogénéité est didactiquement exploitable dans les interactions orales, elle m'a paru source de difficulté pédagogique dans le cas des activités écrites, le niveau de compétences littéraires de chacun creusant des inégalités qui ne pouvaient plus se travailler en interaction et qui semblaient demander beaucoup d'efforts individuels. En effet, l'acquisition de l'écrit est une invention culturelle humaine « trop récente pour que notre cerveau ait pu subir les modifications rendant son apprentissage aussi facile que celui de l'oral » (Fayol, 2017, p.5)

J'ai vite compris que ces inégalités en compétences écrites étaient dues en premier lieu aux compétences écrites des apprenants dans leur langue d'origine : certains savaient lire et écrire dans leur langue, certains utilisaient déjà l'alphabet latin, d'autres étaient entrés dans l'écrit via un autre alphabet et certains ne savaient ni lire ni écrire

dans aucune langue. Les plus grandes difficultés se situant au niveau des apprenants n'ayant jamais été alphabétisés, il fallait trouver des solutions spécifiques. J'ai beaucoup observé, pour m'adapter, pour échouer, pour recommencer... Tenir un stylo pour écrire était loin d'être intuitif. Avec l'âge, tout semblait se compliquer : ce que j'avais acquis, moi, scolarisée en France depuis mes 3 ans, semblait pour beaucoup d'apprenants plus difficile que d'apprendre à conduire. Pourtant, ces apprenants avaient de nombreuses autres compétences. J'ai alors commencé à me documenter, à me former sur les questions de l'alphabétisation.

Et un jour j'ai eu des enfants. J'ai alors observé l'entrée dans l'écrit d'un autre œil. La pédagogie Montessori, très en vogue depuis les années 2010, s'imposait dans les rayons « éducation & pédagogie » du grand public. Je m'y suis naturellement intéressée, tout d'abord en tant que maman, et ensuite en tant que formatrice : j'ai voulu essayer avec mes apprenants ce qui semblait fonctionner avec mes enfants.

J'ai alors tâtonné, comme mes apprenants en lecture et écriture.

En 2015, j'ai été recrutée pour travailler auprès de jeunes migrants de plus de 16 ans dans un lycée de Valence. J'ai souhaité m'occuper spécifiquement de l'alphabétisation, ce qui soulageait les autres enseignants qui ne pouvaient prendre en charge correctement ces élèves, souvent isolés dans la classe à faire des lignes d'écriture. En regroupant les jeunes migrants analphabètes, je disposais alors d'un terrain propice au travail spécifique de l'alphabétisation. La tâche qui m'attendait a suscité de multiples questions : comment se passe l'intégration de ces adolescents peu ou non scolarisés antérieurement à leur arrivée en France ? Quels sont leurs besoins ? Peuvent-ils rattraper leur retard scolaire ? Comment procéder ?

Afin de me donner les moyens de préciser ces questions et d'y répondre avec rigueur, en appui sur les connaissances théoriques actuelles, notamment dans le champ de la didactique des langues, un travail de thèse s'est imposé.

Le travail de cette recherche a donc pour cadre l'enseignement et la coordination d'une classe regroupant de grands adolescents et de jeunes adultes analphabètes ou peu alphabétisés, non ou peu scolarisés antérieurement, entrés sur le territoire français depuis moins d'un an et ayant un objectif d'intégration par la voie scolaire et

professionnelle.

Mon expérience de praticienne, mes réussites, mes questionnements et mes échecs m'ont ainsi poussée à la recherche. Souhaitant être guidée au mieux dans mes observations, j'ai alors contacté le LIDILEM, laboratoire grenoblois dont l'une des spécialités est précisément de développer et de tester des approches pédagogiques adaptées à des publics spécifiques.

Intéressé à priori par le projet - encore à ses balbutiements -, J. M. Colletta l'a orienté de façon significative en m'initiant à une approche multimodale spécifique (le Silent Way, dont il sera largement question dans la thèse) issue des travaux de Caleb Gattegno, chercheur en mathématiques, linguistique et philosophie. Quelle découverte !

On le verra, les élèves concernés par cette étude ont souvent de très bons acquis kinesthésiques et moteurs, c'est-à-dire d'ordre physique, manuel et sensoriel. Les difficultés se concentrent souvent autour des tâches les plus scolaires dont certaines sont acquises dès l'école maternelle en France (motricité fine, graphisme, se repérer sur un espace plan, se concentrer, maîtriser le sens de l'écriture, les consignes, encoder/décoder le langage à l'écrit, etc.). Le Silent Way, en tant qu'approche exploitant ces acquis et contournant dans un premier temps les points d'achoppement des élèves, me paraissait a priori tout à fait pertinente.

Tout s'est alors enchaîné : lire, se former, adapter, essayer...

Sans abandonner les autres outils que j'avais commencé à tester (décrits au chapitre 5), j'ajoutais de nouvelles couleurs à ma palette et je ne pouvais me résoudre à choisir entre elles : toutes avaient leur utilité, mais chacune sur certains points. En outre, il était impossible d'appliquer scrupuleusement l'ensemble de ces approches, du fait du contexte, facteur déterminant dans le cas de cette classe. Ce contexte général était formé par un cadre national strict et une multitude de profils d'élèves dont le passé, les compétences, les besoins et les objectifs étaient à interroger. La nécessité de connaître chacun de mes élèves s'est révélée essentielle pour mieux percevoir ce qui pouvait être susceptible de les aider à entrer dans l'écrit.

Forte de ces constats, j'ai entrepris ce travail de thèse en poursuivant deux axes d'étude. Le premier (partie I) a consisté à étudier les profils de 10 apprenants afin de mieux connaître ce public et d'analyser en quoi certains traits de ces profils pouvaient nous guider dans la mise en place de notre dispositif pédagogique. Dans cette perspective, le chapitre 1 cherche à caractériser le contexte étudié en s'appuyant sur la littérature dédiée à la scolarisation des mineurs allophones en France. Le chapitre 2 interroge les travaux portant sur les profils des apprenant, afin notamment d'identifier les critères pertinents à retenir dans l'analyse projetée. Le chapitre 3 est méthodologique : il explicite sur quel matériau nous sommes appuyée et comment nous l'avons traité pour mener l'analyse des profils des élèves, présentée au chapitre 4.

Le deuxième axe d'étude (partie II) repose sur l'hypothèse de travail que le processus d'alphabétisation est facilité si l'on utilise pédagogiquement les acquis kinesthésiques et sensoriels des élèves. Certains pédagogues, comme Maria Montessori ou Caleb Gattegno, ont proposé des apprentissages basés sur les manipulations, les expériences, la sensorialité. Dans cette recherche, nous testons ces approches que la littérature (chapitre 5) nous a permis de considérer comme à même de mieux exploiter les acquis et les compétences de ces apprenants. Le chapitre 6 présente le dispositif élaboré d'après les traits de profils retenus ainsi que la méthodologie utilisée pour recueillir et traiter nos données. L'analyse vise ainsi à rendre compte des effets pédagogiques d'un dispositif multimodal dans l'entrée dans la phonologie, la lecture et l'écriture de jeunes mineurs étrangers et NSA de plus de 16 ans, tout d'abord lors d'une phase interactive (chapitre 7) puis lors d'une phase post-active (chapitre 8).

La conclusion générale reprend les éléments saillants des deux analyses menées dans le cadre de cette thèse et présente les apports, les limites et certains des prolongements possibles de cette recherche.

D'un point de vue théorique, cette recherche se situe dans le champ de la sociodidactique (Rispaïl, 2017) dans le sens où nous la situons à la croisée de la sociolinguistique – par l'étude des profils et plus spécifiquement des biographies langagières de nos élèves – et de la didactique des langues, du fait de l'analyse des

effets d'un dispositif pédagogique multimodal adapté à ces profils.

Ma double implication dans ce projet est pleinement assumée, même si elle est parfois délicate à gérer sur le plan de l'écriture : je suis, dans cet écrit, l'enseignante et la chercheuse. Ces deux domaines d'activité s'influencent réciproquement (Allenbach, 2012) et c'est cette influence qui a guidé cette recherche. Cette double identité est en effet à la base de ce projet d'écriture : faire un va-et-vient entre terrain et théorie afin que « l'élaboration de dispositifs de formation et le développement de mes recherches s'influencent et s'imbriquent. » (Ibid., p. 155). Ce positionnement de formatrice-chercheuse m'oblige donc à clarifier certains points sur la cohabitation entre plusieurs postures énonciatives (Balslev & Gagnon, 2016) : le terme *l'enseignante* (ou *elle*) est utilisé pour parler de moi dans cette fonction, avec une focalisation externe exercée par la chercheuse¹. Plus fréquemment utilisé, le pronom *nous* est utilisé pour parler de ma posture de formatrice-chercheuse : il s'agit d'un *nous* épistémique dans le sens où il « englobe l'auteur et le destinataire, dans une prise en charge à visée universalisante » (Boch, 2013). Il en découle que les élèves constituant les participants à notre étude de cas sont souvent nommés *nos élèves* puisque « le dispositif de formation devient dispositif de recherche » (Balslev & Gagnon, 2016). Le seul *je* déictique se trouve dans cette introduction afin de situer cette recherche dans mon parcours personnel. Mais laissons place, désormais, à la recherche.

¹ Même si nous avons pleinement conscience du caractère artificiel de cette dénomination, j'ai ressenti la nécessité d'une prise de distance dans le cadre de la description du travail pédagogique mené dans cette classe.

**PARTIE I : PROBLÉMATISATION : DE LA NÉCESSITÉ
D'ÉTUDIER LE PROFIL DES APPRENANTS**

Chapitre 1 : Vers la scolarisation des migrants mineurs en France

« Les écoles doivent rester l'asile inviolable où les querelles des hommes ne pénètrent pas. »

Jean Zay (1936)

Dans ce chapitre nous commencerons par observer quelques statistiques sur l'immigration en France depuis les années 2010 pour ensuite nous tourner plus spécifiquement sur les solutions mises en place pour la scolarisation des jeunes nouvellement arrivés sur le territoire français. Enfin, nous nous focaliserons sur la scolarisation de ces apprenants les plus âgés et les plus en difficulté scolaire comme objet de notre étude.

1.1 Une crise migratoire en Europe

Nous assistons actuellement à des flux migratoires importants. Depuis les années 2010, on parle même d'une crise migratoire en Europe. D'après la Commission Européenne² cette crise, qui a atteint son pic en 2015, concerne essentiellement l'augmentation du nombre de migrants arrivant dans l'Union Européenne via la mer Méditerranée, l'Afrique, le Moyen-Orient, les Balkans, et l'Asie du Sud. En 2022, la France a délivré 316 174 premiers titres de séjour, soit 11,8 % de plus qu'en 2018³. Depuis 2016, on délivre chaque année entre 10 000 et 17 000 titres de séjours

2 <https://www.consilium.europa.eu/fr/infographics/migration-flows/>

3 <https://www.vie-publique.fr/en-bref/287990-immigration-les-chiffres-pour-2022#:~:text=Selon%20les%20données%20du%20ministère,8%25%20par%20rapport%20à%202021.>

supplémentaires par rapport à l'année précédente. Seule l'année 2020, du fait de la crise sanitaire, connaît une baisse de 20,9 % par rapport à 2019⁴. Ces chiffres permettent d'avoir une estimation globale de l'évolution des arrivées mais ils ne prennent pas en compte les nombreuses personnes qui ne déposent pas de demande d'asile ou qui relèvent d'un autre pays européen où la demande aurait déjà été faite. En novembre 2021, le ministre de l'Intérieur G. Darmanin a déclaré qu'il y aurait entre 300 000 et 600 000 personnes sans papiers ou déboutées en France. Ce chiffre reste incertain et se base sur des estimations d'associations et sur le nombre de bénéficiaires (311 310 en 2017) de l'Aide Médicale de l'État. Dans ce contexte, des initiatives politiques et solidaristes aux fonctions diverses ont émergé à l'échelle européenne (Rigoni, 2021, p. 110) : « l'ensemble de ces acteurs intervient à différentes échelles afin de permettre leur accès aux droits sociaux fondamentaux (logement, santé, éducation et formation) ». En France, l'Education Nationale a un rôle central dans l'accès à ces droits. En effet, l'obligation puis le droit à la scolarité régulière place cette institution comme interlocuteur privilégié du jeune migrant, ce qui permet souvent de faire le lien avec d'autres domaines de la migration (insertion sociale des jeunes, lien avec les travailleurs sociaux et donc les collectivités territoriales ou les acteurs associatifs, etc.). L'école, au-delà du rôle d'instruction permet de faire du lien entre différents acteurs institutionnels (Rigoni, 2021, p. 109-125).

C'est dans ce contexte général d'évolution des migrations que notre recherche prend part, en s'intéressant plus particulièrement aux mineurs arrivant de l'étranger.

4 <https://www.vie-publique.fr/en-bref/278205-immigration-les-chiffres-pour-lannee-2020>

1.2 Les mineurs étrangers : un accueil qui tente de s'adapter à la crise migratoire

Les données statistiques sur les migrants sont peu fiables mais importantes à analyser pour mettre en place un système politique adapté, notamment concernant les mineurs étrangers (Eremenko, 2021). Comme nous le verrons plus loin, ces enfants relèvent du droit commun à la scolarisation et nous pouvons donc nous baser sur le nombre d'Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) pour en connaître une valeur approximative. Selon les dernières enquêtes de la DEPP⁵ (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), en France, entre 2016 et 2021, chaque année scolaire, pour 1000 élèves scolarisés entre 6,2 et 6,8 élèves sont allophones⁶. Ces mêmes enquêtes nous révèlent que parmi eux 2 élèves sur 10 n'étaient pas scolarisés avant d'arriver en France.

De nombreux jeunes arrivent sans famille ; on les appelle les « MNA », Mineurs Non Accompagnés. Ces jeunes sont généralement pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance⁷ (ASE), après une évaluation de leur minorité.

La Mission Mineurs Non Accompagnés (MMNA) de la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) a publié un rapport en 2021⁸ qui nous permet de quantifier la progression des arrivées des MNA, par exemple avec ce graphique :

5 <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr>

6 En 2016-2017, pour 1000 élèves scolarisés en 1^{er} et 2nd degrés, 6,2 élèves sont allophones. Ce chiffre passe à 6,8 pour 1000 entre 2017-2018 et à 6,5 pour 1000 entre 2020 et 2021. Cf. Enquêtes de la DEPP sur les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés sur le territoire :<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/accueil-portal.aspx>

7 L'Aide Sociale à l'Enfance est un service départemental qui prend en charge les mineurs en situation préoccupante. Les Mineurs Non Accompagnés sont généralement sous la responsabilité des services de l'ASE, chargée d'« apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux mineurs (...)»

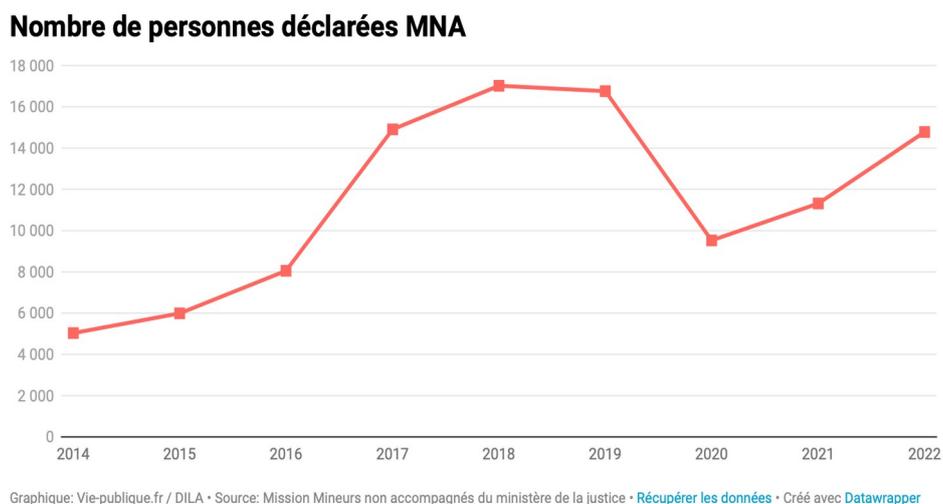


Figure 1: Nombre de personnes déclarées MNA entre 2014 et 2022

(Source : Mission Mineurs Non Accompagnés du ministère de la justice <https://www.vie-publique.fr/eclairage/286639-mineurs-etrange-isole-un-dispositif-de-prise-en-charge-sature>)

Nous remarquons qu’entre 2014 et 2018, le nombre de MNA pris en charge par l’ASE est passé de 5 033 à 17 022 et a donc plus que triplé. C’est entre 2016 et 2017, que cette prise en charge a le plus augmenté (+74 %). A partir de 2017 la progression s’est ralentie pour chuter à un accueil de 9 524 MNA en 2020 du fait de la crise sanitaire. Nous remarquons cependant une nouvelle forte progression entre 2020 et 2022, en période post-Covid (+ 64,4%).

Ces chiffres ne tiennent pas compte des jeunes qui ne sont pas pris en charge par les départements (évaluation négative de la minorité). La commission des affaires sociales et la commission des lois ont publié un rapport d’information⁹ en septembre 2021 qui montre que 55 % des personnes évaluées par l’ASE ne sont pas considérées

confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. » (Code de l’Action Sociale des Familles, articles L221-1)

8 https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/285748.pdf

9 <http://www.senat.fr/rap/r20-854/r20-8541.html>

comme mineures à l'issue de cette évaluation. Les jeunes non reconnus mineurs par l'ASE font parfois un recours en justice. Ils peuvent alors être accompagnés par des adultes bienveillants, n'ayant pas l'autorité parentale mais pouvant prendre en charge leur hébergement et leurs besoins. Ils bénéficient du principe de présomption de minorité¹⁰ et peuvent donc intégrer une scolarité, comme tout jeune de moins de 18 ans. La carte suivante présente la répartition de l'accueil des MNA dans les départements français en 2019.

10 <http://www.infomie.net/spip.php?article1682>

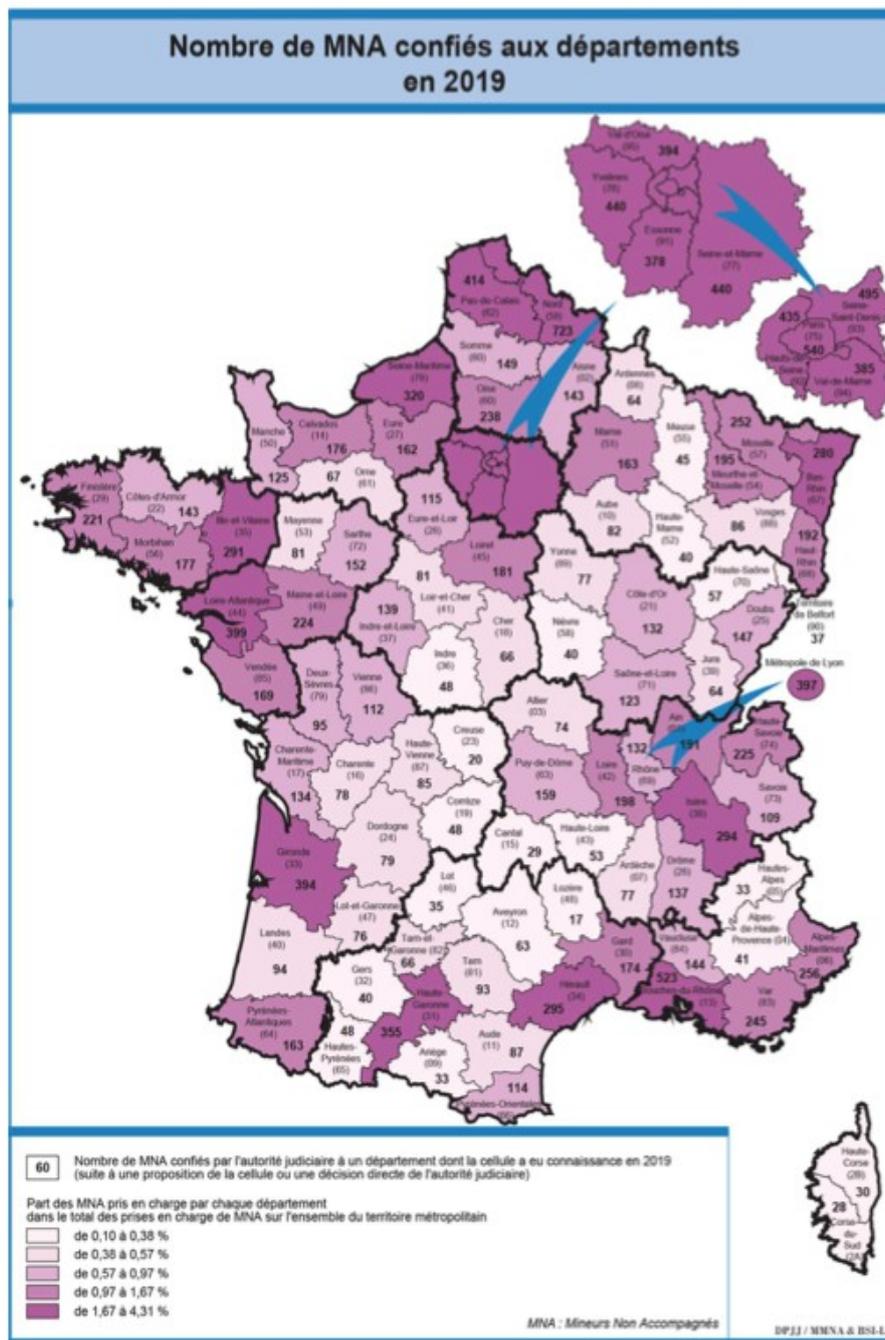


Figure 2: « Nombre de MNA confiés aux départements en 2019 »

Source : rapport annuel d'activité 2019 – DPJJ, Mission Mineurs Non Accompagnés

Les zones frontalières, comme Calais ou Nice/Vintimille, ou les grandes villes sont celles où l'on comptait, avant 2016, le plus de migrants, certainement du fait de leur arrivée et de leurs objectifs de parcours migratoire. Depuis la circulaire interministérielle du 25 janvier 2016¹¹, l'État a révisé « sa politique de péréquation relative aux Mineurs Non Accompagnés (MNA), qui sont envoyés dans les différents départements en fonction d'une clé de répartition liée à la composition juvénile des territoires » (Rigoni, 2021, p. 109). Cette clé de répartition permet d'homogénéiser la prise en charge des MNA sur le territoire français, même si elle n'est pas encore, comme nous pouvons le voir sur la Figure 2, totalement équilibrée. Dans la Drôme, département dans lequel cette recherche prend place, la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse comptait 118 nouveaux MNA en 2017 et 137 en 2019¹². Ce chiffre redescend à 87 pour l'année 2021 mais il est affecté par un début d'année où l'accueil était encore limité par la crise sanitaire. Ainsi, même si les données statistiques concernant le nombre de MNA en France ne sont pas très fiables, la nette croissance des arrivées et leur répartition plus homogène sur le territoire français, permet de viser une « politique de l'enfance plus éclairée, ajustée et articulée » (HCFEA¹³, 2019, p. 6, cité par Eremenko, 2021, p. 39), notamment concernant le domaine de la scolarisation.

11 BOMJ n°2016-01

12 Répartition des MNA selon les départements : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/nombre-de-mineurs-non-accompagnes-par-departement/>
Des données précises sur les répartitions de la prise en charge des MNA en France sont consultables dans les rapports annuels de la protection judiciaire de la jeunesse :
<http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/rapports-dactivite-29333.html>

13 Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age.

1.3 16 ans : de la scolarité obligatoire au droit à la scolarité

La France a un devoir d'instruction de tous les enfants sur son territoire jusqu'à l'âge de leurs 16 ans¹⁴. Cette obligation d'accueil des établissements scolaires s'applique aux enfants nouvellement arrivés en France. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire. A partir de 16 ans, l'accès à la scolarité n'est plus un devoir mais toujours un droit¹⁵, reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant¹⁶, auquel peut prétendre toute personne de cette tranche d'âge et donc tout jeune étranger présent sur le territoire français. Ce droit est renforcé depuis 2019 avec la loi pour une Ecole de la confiance¹⁷, qui prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans par une obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans. Il s'agit ici de repérer et d'accompagner vers une formation ou un emploi tout jeune de 16 à 18 ans ayant décroché du système scolaire, ou en situation de décrochage, sans scolarité, formation ou emploi.

1.4 La scolarisation des mineurs nouvellement arrivés en France

L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires français des enfants nouvellement arrivés en France s'applique comme pour les autres enfants. Les enfants de moins de 16 ans doivent donc être scolarisés dans une classe équivalente à leur tranche d'âge (à plus ou moins deux ans d'écart maximum). Les jeunes de plus de 16 ans peuvent demander un retour scolaire, généralement en passant par un Centre

14 La loi Jules Ferry du 28 mars 1882 rend l'instruction obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans résidant en France. L'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 prolonge cette obligation jusqu'à l'âge de 16 ans.

15 Selon l'article L. 122-2 du Code de l'Éducation, « tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de 16 ans »

16 20 novembre 1989

17 <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954>

d'Information et d'Orientation (CIO) qui évaluera les besoins de chaque jeune pour leur trouver une place appropriée à chaque niveau. L'Éducation Nationale précise les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère par des circulaires qui prennent en compte les évolutions législatives. Les circulaires les plus importantes sont celles de 2002 (n°2002-063) et de 2012 (n°2012-141). Le lecteur les trouvera en annexe 1.

Les CASNAV, Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, se chargent d'accompagner les établissements dans la scolarisation de ces élèves.

La circulaire de 2012 (MEN 2012b) définit les CASNAV comme

une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones arrivés en France et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Ils participent également aux réflexions sur les politiques linguistiques.

Leur rôle d'expertise est donc central auprès de la scolarisation de ces élèves, notamment grâce aux suivis quantitatifs et qualitatifs des EANA et EFIV ce qui leur permet de mettre en place des stratégies d'inclusion adaptées.

Cela étant, l'obligation d'accès des migrants à la scolarité n'est pas simple. C. Schmitt porte-parole du Haut-Commissariat pour les Réfugiés a signalé en 2016 que « l'éducation est un droit fondamental qui est souvent inaccessible pour les migrants ». D'après elle, « 50 % des enfants réfugiés vont à l'école en primaire, 22 % à l'école secondaire, et seulement 1 % fait des études supérieures. » (cité par Clément, 2017, p.11).

Depuis 2014 paraît une note d'information publiée par la DEPP¹⁸ traitant des statistiques relatives à une enquête nationale et annuelle sur les élèves allophones. Cette enquête recense des données sur la scolarisation des élèves allophones en France. Le rapport de la recherche EVASCOL¹⁹ rend compte des difficultés (p. 57-58) à recueillir ces données auprès des établissements scolaires du fait du manque de temps, de maîtrise du sujet ou de la méfiance des chefs d'établissements ou des enseignants qui devraient renseigner cette enquête et donc du caractère assez arbitraire des résultats obtenus par cette enquête. Elle nous donne néanmoins un aperçu global sur l'évolution du nombre d'Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) scolarisés en France chaque année par l'Education Nationale :

Année scolaire	Nombre d'EANA scolarisés
2014-2015	52 500
2015-2016	(données manquantes)
2016-2017	60 700
2017-2018	64 350
2018-2019	67 909
2019-2020	(données manquantes)
2020-2021	64 564
2021-2022	77 435

Tableau 1: Nombre d'EANA scolarisés entre 2014 et 2022, par année scolaire

D'après ces données, le nombre d'EANA scolarisés en France a augmenté de près de 68 % entre la rentrée 2014 et la fin de l'année scolaire 2021-2022. Les chiffres suivent globalement la courbe d'accueil des MNA (cf. Figure 1) : toujours en

18 <https://www.education.gouv.fr/pid34210/les-publications-de-la-depp.html>

19 Armagnague-Roucher, Rigoni, Cossée, Mendonça Dias, Tersigni. Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 2018. halshs-01992643

progression sauf en 2020 du fait de la crise sanitaire mais avec une très forte reprise de l'augmentation post-Covid.

Quand l'accès à la scolarité est possible, reste à savoir dans quelle classe ou dispositif sont inscrits ces enfants.

1.5 Jeunes allophones et retard scolaire : des chiffres variables selon l'âge de l'élève

Après un bref rappel sur l'organisation scolaire en cycles de l'Education Nationale française, nous observerons quelles sont les solutions scolaires proposées aux enfants issus de l'immigration.

1.5.1 Quelques rappels sur l'organisation en cycles du système éducatif français

La scolarité en France est organisée autour de cycles eux-mêmes organisés sur différents niveaux. Les 4 premiers cycles sont ceux qui déterminent le niveau d'instruction obligatoire jusqu'aux 16 ans révolus de l'enfant présent sur le territoire français. Ces 4 cycles couvrent le 1^{er} degré (l'école maternelle et l'école élémentaire) et le collège :

Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (petite section, moyenne section et grande section d'école maternelle)

Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2)

Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2, sixième)

Cycle 4 : cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième)

(Source : Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)²⁰)

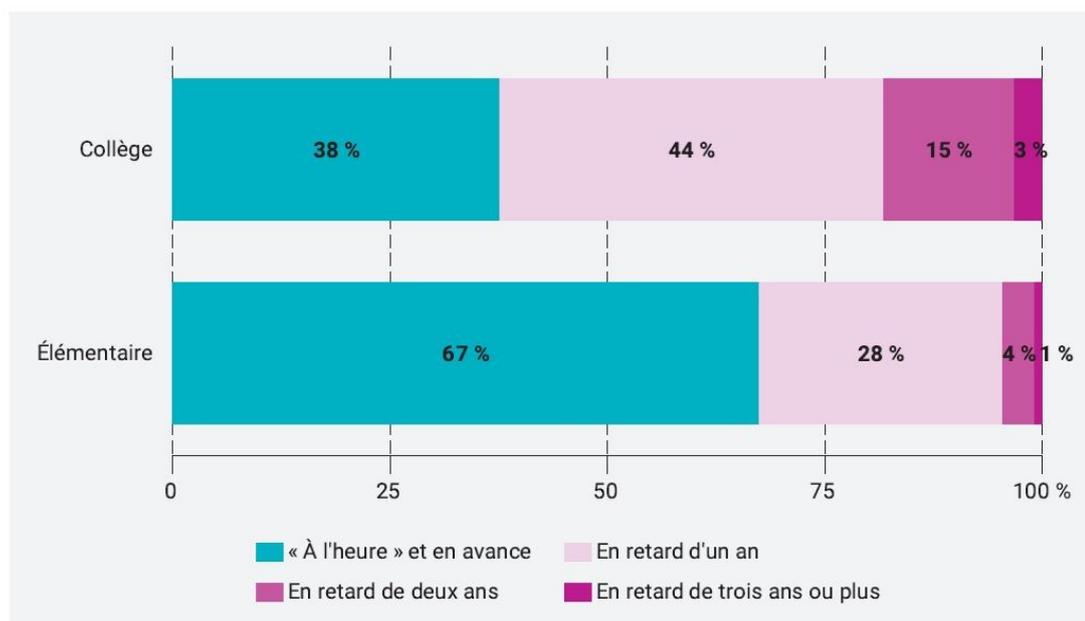
20 <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534>

Cette recherche prend place auprès de jeunes de plus de 16 ans peu ou pas scolarisés antérieurement avant leur arrivée en France. Ces 4 cycles sont donc ceux qu'ils n'ont pas suivis et sur lesquels leurs enseignants peuvent s'appuyer pour leurs objectifs didactiques. En français, nous allons nous concentrer plus spécifiquement sur les cycles 1 et 2 pour mettre en place les fondamentaux. Ces cycles s'étendent normalement sur 6 ans.

1.5.2 Observations sur l'âge et le retard scolaire des élèves allophones

La Figure 3 ci-dessous, extraite de la note d'information de juin 2018, nous permet de remarquer que selon l'âge d'arrivée en France, on distingue de nettes différences au niveau des compétences scolaires attendues.

► 5 Retard scolaire des élèves allophones en élémentaire et au collège



Champ : France métropolitaine + DOM, élèves allophones scolarisés en élémentaire ou au collège lors de l'année scolaire 2016-2017, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année.
Source : MEN-DEPP, Enquête EANA 2016-2017.

Réf. : Note d'Information, n° 18.15. © DEPP

Figure 3: Retard scolaire des élèves allophones en élémentaire et au collège. (Source : DEPP 2016-2017)

En 2016-2017, près de 67 % des jeunes allophones de l'école élémentaire sont scolarisés dans une classe correspondant à leur tranche d'âge, alors que c'est le cas pour seulement 38 % des collégiens allophones. De façon réciproque, la part des EANA en retard de deux ans ou plus est beaucoup plus importante en collège qu'en élémentaire (18 % pour le collège et 5 % en élémentaire). Les notes d'information des années suivantes montrent des proportions analogues²¹.

Ainsi les élèves allophones d'âge de scolarité en école primaire ont en moyenne moins de retard scolaire que les élèves qui relèvent du secondaire.

²¹ Nous avons fait le choix de présenter les chiffres de 2018 car ils décrivent la génération d'élèves qui ont fait l'objet de nos observations dans ce travail.

1.5.3 L'école maternelle ou l'école du langage

A noter que sur la Figure 3 ci-dessus, l'école maternelle n'apparaît pas. En effet, il n'est habituellement pas prévu d'UPE2A en école maternelle. A ce stade de la scolarisation, les enfants allophones entrent dans la langue française grâce à des activités et à des situations de communication habituelles de la classe. L'école maternelle est d'ailleurs sous-nommée « école du langage » par le MENJ dans une note de service de 2019²². Cette note de service met l'accent sur le rôle primordial de l'école maternelle, auprès de tous les enfants, pour :

- stimuler et structurer le langage oral ;
- développer la compréhension de messages et de textes entendus ;
- développer et entraîner la conscience phonologique ;
- et guider l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture.

Les enfants de 3 à 6 ans dont la langue maternelle n'est pas le français bénéficient ainsi des éléments essentiels pour entrer dans la langue française, d'autant plus qu'ils sont en situation d'apprentissage endolingue, ce qui leur permet de développer le langage, les autres compétences scolaires et savoirs-faire même en dehors de la classe. Comme le propose le CASNAV de l'Académie de Créteil²³, une attention et parfois des activités spécifiques de la part de l'enseignant peuvent toutefois permettre de mieux intégrer le jeune élève allophone et sa famille dans les apprentissages et la scolarité.

22 https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293

23 https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id_article=656

1.5.4 A partir du cycle 2 : des UPE2A facilitatrices

D'après la circulaire de 2012²⁴, les élèves allophones sont scolarisés dans la classe de leur âge, et peuvent bénéficier d'un suivi en UPE2A à partir du cycle 2 :

À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins

(Circulaire de 2012)

Quand les élèves allophones bénéficient de cours dans ces unités pédagogiques, ils sont avant tout scolarisés dans une classe dite « ordinaire », avec les autres élèves français et selon leur âge. Le volume horaire et la durée de la prise en charge en UPE2A variera selon les besoins de chacun.

C'est aussi le moment où les élèves commencent à utiliser plus spécifiquement l'écriture et la lecture, considérées comme central par l'institution à ce stade de la scolarité :

« Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central.

La construction de l'automatisation et du sens constitue deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise de l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes, qui va des lettres ou groupes de lettres vers les sons et réciproquement, est un enjeu essentiel de l'apprentissage du français. La lecture fluide, qui doit être acquise au CP, est la condition indispensable à la bonne compréhension des textes. Le travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture et progressivement avec le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe.

La langue est un outil au service de tous les apprentissages. La polyvalence des professeurs permet de favoriser les croisements entre les domaines d'enseignement, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue

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

française comme outil de communication, d'abord à l'oral puis à l'écrit, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)²⁵.

Ici encore, les apprentissages sont facilités car ces jeunes élèves sont en immersion linguistique en France, pays de la langue-cible. Et comme le souligne C. Deprez (Citée par Rafoni, 2011, p. 178) :

les enfants qui arrivent jeunes dans un pays étranger apprennent la langue du nouveau pays (ou plutôt la langue qu'ils entendent parler autour d'eux ou la langue dont ils ont besoin à l'école) avec une rapidité jugée surprenante si on la compare aux efforts et à la lenteur des progrès des parents dans le même domaine.

Cette « rapidité » d'apprentissage du langage, particulièrement à l'oral, permettra une entrée dans l'écrit relativement rapide. Les enquêtes ministérielles réalisées à partir de données statistiques des CASNAV montrent d'ailleurs que les trois quarts des élèves d'UPE2A en 1^{er} degré suivent un cursus à peu près comparable aux élèves français au bout d'un an. De plus, on peut penser que les enseignements dédiés aux enfants français sont plus facilement transférables aux élèves allophones (temps de scolarisation quasiment identique, thèmes abordés, etc.)

1.5.5 A partir du cycle 4, des retards scolaires se creusent

On l'a vu, les enfants arrivés après l'âge de 11 ans ne sont que 38 % (cf. Figure 3) à être scolarisés dans leur classe d'âge, soit près de deux fois moins que pour l'école élémentaire. On peut imaginer qu'un retard d'un an ou de deux ans (59% des élèves allophones en collègue) peut être dû à différents facteurs, non exclusifs :

25 <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>

- difficultés liées à la langue (écarts entre la langue maternelle, bien maîtrisée, et la langue cible) ;
- difficultés liées aux programmes et à la culture scolaires qui diffèrent de ceux exercés dans leur pays d'origine (G. Vigner nomme cette difficulté le « choc éducatif » (2015, p.16)) ;
- interruption de la scolarité ;
- difficultés liées au mode de vie (charge familiale ou au contraire MNA) ;
- manque de motivation ;
- entrée dans la puberté (développement biologique, psychique, cognitif et social) : difficulté à maîtriser émotionnellement les messages d'autrui, période où l'appartenance groupale prime (« l'adolescence est parfois socio-culturelle avant d'être pubertaire », Cannard, 2023)
- etc.

Ainsi, au de-là des facteurs culturels et sociaux, des facteurs liés à l'âge et à la scolarité entrent en jeu.

Toujours d'après la Circulaire de 2012, l'Elève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) peut bénéficier d'une année de prise en charge par une UPE2A. Selon les besoins (déterminés par l'enseignant UPE2A), la scolarité antérieure et la période d'inscription scolaire, le CASNAV peut prolonger cette prise en charge. L'Éducation Nationale tente de mettre en place des moyens pour favoriser l'intégration de ces élèves dans la scolarité au maximum pendant 2 ans.

1.5.6 Qui sont les élèves ayant le plus grand retard scolaire ?

Mais qu'en est-il des jeunes ayant beaucoup de retard, c'est-à-dire 3 ans ou plus par rapport à leur classe d'âge d'origine ?

Selon la Figure 3, issue de l'enquête EANA 2016-2017, ces élèves représentent 3 % des élèves allophones en collège. La même enquête en recense 2 % les années scolaires suivantes (2017-2018, 2018-2019 et 2020-2021). Si ce pourcentage baisse légèrement et ne paraît pas élevé, dans la même note de la DEPP, entre la rentrée 2016 et la rentrée 2021, est écrit que ce sont entre 2 et 3 élèves sur 10 ²⁶ qui n'ont jamais été scolarisés avant leur arrivée en France. Le champ de cette enquête regroupant l'ensemble des élèves allophones en France scolarisés du CP jusqu'à la Terminale, on peut considérer qu'une grande partie des élèves peu ou non scolarisés avant leur arrivée en France sont scolarisés en lycée. En effet, la seule raison de scolariser un élève allophone avec 3 ans, ou plus, de retard par rapport à sa classe d'âge est qu'il montre un retard très important dans la scolarité et la part des élèves NSA du CP à la Terminale est 10 fois plus importante qu'entre le CP et la fin du collège.

Rappelons que la Circulaire de 2012 prévoit une inclusion des élèves allophones la plus proche possible de leur scolarité antérieure :

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes.

26 « Parmi les allophones nouvellement arrivés et scolarisés en 2020-2021, plus de trois sur quatre étaient déjà scolarisés avant leur arrivée en France. Ils étaient 78 % sur l'année 2018-2019, 77 % en 2017-2018 et 73 % en 2016- 2017. » Note d'information 22-27.

Les EANA ayant 3 ans ou plus de retard par rapport à leur classe d'âge d'origine sont donc souvent des jeunes peu ou non scolarisés antérieurement à leur arrivée en France, dont le niveau scolaire est trop éloigné de la classe correspondant à l'âge de l'élève. Il peut aussi s'agir d'élèves allophones « redoublants » car en difficulté. Les difficultés, lorsqu'il s'agit d'élèves scolarisés antérieurement peuvent être dues à un traumatisme (guerre, séparation avec la famille, etc.), une scolarité difficile ou irrégulière, un handicap, un manque d'intégration sociale etc. Nous reviendrons au chapitre 2 sur la nécessité de mieux connaître le profil de ces jeunes.

1.6 Un dispositif ouvert aux jeunes allophones de plus de 16 ans : La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS)

En France, différents dispositifs d'accueil pour les EANA existent en fonction de l'âge, de la scolarité antérieure et du projet de l'élève. Afin de fournir au lecteur une vision globale de la prise en charge des élèves allophones en France, nous passons rapidement en revue les différents dispositifs existants avant de présenter celui qui nous occupe particulièrement, en ce qu'il définit le cadre de cette recherche et cible la population qui nous intéresse.

1.6.1 Les UPE2A inclusives

L'organisation de ces dispositifs peut différer d'une académie à une autre. Souvent, sont mises en place des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ce terme est désormais utilisé aussi bien dans le Premier Degré que dans le Second Degré.

Dans le Premier Degré (jusqu'à 11 ans), les UPE2A - autrefois appelées les CLIN (Classes d'Initiation) ou les CRI (Cours de Rattrapage Intégré) - permettent aux plus

jeunes d'apprendre à communiquer et à s'intégrer dans une classe ordinaire. Dans le meilleur des cas, les enfants bénéficient de quelques heures en classe spécifique (UPE2A) et rejoignent leur classe « ordinaire », avec les élèves français, le reste de la semaine. Selon les besoins de chacun des élèves, le nombre d'heures hebdomadaire en UPE2A diffère et diminue jusqu'à une inclusion totale en classe ordinaire²⁷. Dans le Second Degré, qui nous intéresse au premier chef ici, les UPE2A (autrefois appelées « CLA » pour Classe d'Accueil) dispensent des heures de FLE (Français Langue Étrangère), FLS (Français Langue Seconde) et FLSco (Français Langue Scolaire) pendant 2 ans maximum en plus d'une intégration adaptée et progressive en classe ordinaire. C'est globalement le même système que pour le 1^{er} degré. Les différences d'organisation se concentrent autour des contraintes horaires hebdomadaires et des besoins spécifiques de la scolarité à rattraper. Dans les UPE2A, l'inclusion dans une classe dite « ordinaire » joue un rôle important dans la progression de l'élève allophone. Cette inclusion lui permet de motiver ses apprentissages grâce au rôle social que joue la langue commune, ici le français, dans le groupe classe. En effet, comme le stipule la circulaire de 2012,

L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones.

Les jeunes de moins de 16 ans sont ainsi en inclusion dans des classes de collège afin de favoriser leur intégration linguistique et sociale²⁸. Les EANA de plus de 16 ans qui ont déjà un projet professionnel précis et qui ont pu intégrer un lycée (général ou professionnel) peuvent bénéficier, en complément de leurs cours en classe « ordinaire »,

27 Un exemple de prise en charge dans le 1^{er} degré : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/07_Profils_types_EANA_ecole_avec_UPE2A.pdf

28 On trouvera sur le lien suivant un exemple de prise en charge en collège : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/08_Profils_types_EANA_college_avec_UPE2A.pdf

d'heures de FLS/FLSco en UPE2A lycée ou en micro-dispositif. Comme pour les UPE2A 1^{er} degré et collège, la prise en charge est variable en fonction des besoins de l'élève et le dispositif est évolutif et amendable tout au long de l'année²⁹. La spécificité des dispositifs de FLS en lycée est principalement la spécialisation des besoins linguistiques (par exemple, un élève en classe de CAP Menuiserie aura besoin d'un vocabulaire spécifique aux ateliers professionnels de sa section, tout comme un élève en lycée général, qui devra travailler des textes littéraires pour l'épreuve anticipée de français du baccalauréat.)

1.6.2 Les UPE2A non-inclusives et MLDS-FLE

Les jeunes de 16 à 18 ans qui n'ont pas encore élaboré de projet professionnel, sont arrivés tardivement dans l'année scolaire ou qui n'ont pas un niveau scolaire suffisant pour intégrer une classe ordinaire en lycée, même avec UPE2A, sont orientés, dans de nombreuses académies, soit en UPE2A-NSA, soit en MLDS FLE (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire pôle FLE), appelée « MGIEN » (Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale) jusqu'en 2013.

Les EANA, notamment les MNA, de plus de 16 ans sont généralement dans les situations les plus précaires, ce qui ne facilite ni leur accès à la scolarité, ni leur suivi administratif et pédagogique (Rigoni, 2021, p119). Les UPE2A-NSA et les MLDS-FLE ont aussi cette particularité à prendre en compte.

29 <https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/accueillir/a4-scolarisation-des-eana-en-lycee-avec-upe2a-ou-autre-dispositif.html>

◇ Pourquoi orienter les EANA de + de 16 ans vers la MLDS ?

La MLDS a pour objectif de diminuer le nombre de jeunes de 16 à 18 ans qui quittent le système scolaire sans diplôme ou niveau de qualification suffisant. Elle agit pour cela au niveau de la prévention du décrochage scolaire et de la sécurisation des parcours de formation (intervention, remédiation, retour en formation).

Certaines MLDS prennent aussi en charge les élèves allophones de plus de 16 ans. En effet, ils entrent dans la même catégorie que les élèves dits « décrochés », c'est-à-dire des jeunes ayant entre 16 et 18 ans qui n'ont ni diplôme ni situation scolaire. Mais dans les faits, il s'agit surtout d'élèves qu'il faut commencer par « accrocher » à un parcours scolaire ou professionnel, conformément à la circulaire de l'Education Nationale précisant les missions de ce dispositif, circulaire reproduite ci-dessous :

Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans.

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, **doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes.** Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe. La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public **à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.**

Extrait de la Circulaire n°2012-141 du 02/10/2012 (Éducation Nationale)³⁰

30 Pour cette citation et pour toutes celles qui suivront – sauf indication spécifique – la mise en gras est de notre fait.

Les élèves orientés en MLDS-FLE sont essentiellement des élèves arrivant en France sans parcours scolaire antérieur ou avec un parcours scolaire discontinu ou trop court par rapport à la classe d'âge de l'élève ou enfin au système éducatif éloigné des attentes scolaires en France. Il peut aussi y avoir le cas d'élèves arrivés tardivement au cours de l'année scolaire, ce qui ne permettrait pas une affectation probante dans une classe adaptée, ou enfin le cas de jeunes n'ayant pas défini leur projet professionnel. En effet, l'orientation en lycée est contingentée : elle est faite informatiquement en juin d'après les notes de l'année scolaire qui précède et sur des vœux d'orientation déjà bien travaillés. Un EANA qui arrive après cette orientation peut rencontrer des difficultés à s'inscrire directement dans une classe ordinaire qui est soumise, à partir du lycée, à une orientation précise d'après un projet professionnel construit, un niveau scolaire adapté et surtout, pour les voies professionnelles, à un nombre d'élèves par classe limité.

La MLDS a donc la particularité d'accueillir les plus âgés des mineurs allophones, et ceux ayant un niveau scolaire des plus faibles pour construire, avec chacun d'entre eux, une orientation professionnelle possible.

En UPE2A ou MLDS, les élèves NSA de plus de 16 ans doivent, dans l'idéal, parler et écrire français et avoir acquis les connaissances correspondant à un niveau fin de cycle 3 (6ème), à la fin de l'année scolaire, c'est à dire en moins de 9 mois. En effet, la plupart de ces élèves sont orientés en fin d'année scolaire vers des CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Ce diplôme est, comme le définit l'ONISEP³¹ : « un diplôme professionnel national délivré par le Ministère de l'Education nationale. Il se prépare en 2 ans après la 3e, à temps plein ou en apprentissage. ». Il constitue aussi une voie d'orientation adaptée aux EANA de plus de 16 ans car il permet de s'intégrer plus rapidement dans le monde professionnel, et donc d'être autonome, élément important pour des jeunes qui peuvent ne plus être pris en charge à leurs 18 ans. Reste que cette formation, bien qu'accessible après la 3ème, tolère des niveaux inférieurs. Le CASNAV

31 <https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/au-lycee-au-cfa/Au-lycee-professionnel-et-au-CFA/le-cap-certificat-d-aptitude-professionnelle>

de Lille propose d'ailleurs une intégration possible des EANA en CAP dès un niveau équivalent à la fin du cycle 2 (CE2) si un soutien en FLS est proposé à raison de 3 à 9 heures par semaine selon les besoins linguistiques³².

1.6.3 Vers une étude portant sur les élèves de MLDS-FLE

On distingue parmi les élèves de MLDS FLE 3 grands groupes :

- les élèves Non ou Peu Scolarisés Antérieurement (NSA/PSA),
- les élèves scolarisés antérieurement dans leur langue maternelle.
- les élèves scolarisés en français, plus rares. Il s'agit en effet des élèves qui seraient arrivés trop tard pour être scolarisés dans une filière générale en cours d'année, soit du point de vue des effectifs, soit du point de vue de la progression scolaire. Il peut aussi s'agir d'élèves ayant interrompu précocement leur scolarité.

Cette étude se concentre principalement sur les élèves peu ou non scolarisés avant leur arrivée en France et intégrés dans le dispositif MLDS FLE. Parce que ces apprenants n'ont jamais été scolarisés dans leur langue d'origine, ils ont des besoins particuliers concernant l'apprentissage de la langue française mais aussi en méthodologie d'apprentissage. Et ce, dans un temps très limité : en moins d'un an, ils doivent pouvoir intégrer une formation diplômante, garante d'une insertion sociale et professionnelle face aux demandes de titres de séjour.

Afin de pouvoir mieux cerner leurs compétences et leurs besoins, nous chercherons dans un premier temps à mieux connaître ce public en analysant le profil des jeunes soumis à notre étude. Qui sont ces jeunes apprenants NSA ? D'où viennent-

32 https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/09_Orientation_et_prise_en_charge_selon_les_profils_EANA_d_age_lycee.pdf

ils et que faisaient-ils avant leur arrivée en France ? Comprendre leur parcours est primordial pour mieux cerner leurs besoins et *in fine* mieux leur apprendre à apprendre.

L'hypothèse de départ est que les besoins d'alphabétisation, d'inclusion scolaire et d'intégration dans la société française de ces jeunes sont très particuliers. Ces besoins ne peuvent pas tout à fait s'apparenter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour de jeunes français ni aux apprentissages effectués en UPE2A classique. Pourtant, 16 années de vie sans scolarisation ne correspondent pas à 16 années sans apprentissages. L'élève allophone possède un passé construit sur une expérience particulière qui le définit et qui devrait constituer une base pour l'enseignant qui va le guider dans ses apprentissages.

► ***Ce qu'on peut retenir sur la scolarisation des EANA de plus de 16 ans***

Entre 2015 et 2022, le nombre de mineurs étrangers arrivant sur le territoire français a fortement augmenté. En France, la scolarité étant obligatoire jusqu'à 16 ans, l'Education Nationale se donne pour objectif de scolariser l'ensemble de ces jeunes. Les CASNAV ont un rôle d'expert dans la scolarisation des EANA qu'ils définissent académiquement. On observe une disparité concernant l'âge de prise en charge en dispositif spécifique : les plus âgés ont souvent besoin d'une prise en charge plus longue pour rattraper le niveau scolaire de leur classe d'âge.

Contrairement aux jeunes de moins de 16 ans, dont la scolarité est obligatoire et donc en inclusion dans des classes jusqu'à la fin du collège, les EANA de plus de 16 ans ont le droit d'être scolarisés mais l'orientation de leur scolarité en France va fortement dépendre de leur scolarité antérieure et de leur projet professionnel.

Selon le contexte d'arrivée et la scolarité antérieure, les jeunes de plus de 16 ans peuvent bénéficier d'une année scolaire en MLDS-FLE. Ce dispositif non inclusif est intégré dans les lycées de l'Education Nationale. Les élèves pourront profiter de cette année pour travailler sur leur projet professionnel tout en profitant du plus grand nombre de cours possible les préparant à entrer dans la scolarité, et ce, en adéquation avec un profil NSA et PSA.

Ayant développé d'autres compétences au cours de leur vie, il est nécessaire de prendre en compte les profils de ces jeunes, afin de cibler les démarches d'enseignement au plus près des besoins de ces jeunes, en tenant compte de leur culture scolaire en développement.

Chapitre 2 : Connaître le profil des apprenants : une nécessité complexe à mettre en oeuvre

Que faut-il pour enseigner le latin à Jean? Connaître Jean.

Jean Dewey

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir les contextes migratoires de nos élèves afin de cerner leur contexte d'apprentissage. Nous ciblerons ensuite notre étude sur leur profil d'apprentissage général en nous basant sur leur profil scolaire, leur acculturation à l'écrit, leurs besoins liés à leur âge, leur profil langagier ainsi que sur l'évaluation de leur engagement dans les apprentissages.

2.1 Contextes migratoires et apprentissages : des relations complexes

Mettre des définitions précises sur des termes actuellement politisés n'est pas chose aisée. Nous essayons, pour commencer ce chapitre, de rappeler quelques définitions au regard de l'usage de ces appellations dans cette étude. Ceci étant, nous allons voir que les contextes migratoires peuvent modifier ces définitions et jouer un rôle dans l'intervention didactique d'une situation endogène.

2.1.1 Migrant, immigré, EANA ?

Commençons par comparer deux termes régulièrement utilisés dans cette recherche : quelle est la différence entre un migrant et un immigré ?

Un immigré, selon l'Institut national d'études démographiques³³ cité par G. Pison (2010), est une « Personne née dans un autre pays que celui où elle réside, qui a donc franchi une frontière (ou plusieurs) depuis sa naissance [...] En France, on réserve la dénomination d'immigré aux seules personnes « nées étrangères à l'étranger » [...] »

Ce terme met en valeur le fait de résider, et donc de se stabiliser dans un pays d'accueil, ici la France. De plus, l'immigré est né à l'étranger et n'est pas de nationalité française.

Selon l'UNESCO³⁴, un migrant est « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays. »

Ce terme met ainsi en valeur le mouvement de la personne plutôt que ses conditions de départ et d'accueil (comme le font les termes « exilé », « expatrié », « réfugié » ou « demandeur d'asile »). Depuis 2015, le terme de « migrant » est employé de manière si courante qu'il désigne plus généralement une personne qui a changé de pays pour s'y installer. Les Nations Unies³⁵ définissent d'ailleurs un migrant comme

toute personne qui, quittant son lieu de résidence habituelle, franchit ou a franchi une frontière internationale ou se déplace ou s'est déplacée à l'intérieur d'un Etat, quels que soient : 1) le statut juridique de la personne ; 2) le caractère, volontaire ou involontaire, du déplacement ; 3) les causes du déplacement ; ou 4) la durée du séjour.

Les définitions de ces termes sont donc très proches : le terme d'immigré marque d'avantage la stabilité dans le pays d'accueil quand le terme de migrant insiste un peu plus sur le mouvement, l'itinérance de la personne. Dans le cadre de cette recherche, les

33 <https://www.ined.fr/>

34 <https://www.unesco.org>

35 <https://www.un.org/fr/global-issues/migration>

deux termes peuvent être employés de manière non différenciée. En effet, les jeunes observés sont en France parfois depuis moins de 2 mois, mais en intégrant une scolarité à 16 ans, ils s'inscrivent souvent dans un projet de vie sur ce territoire. Notons que ces termes peuvent être empreints d'une considération négative (Ouédraogo, 2022) dont nous sommes conscients mais qui n'a pas sa place dans cette recherche. Ainsi, à partir du moment où ces jeunes personnes « en situation de migration » (Ibid.) sont scolarisés nous préférons le terme d'*EANA* (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés), qui est en vigueur depuis 2012 (circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, B.O. n°37 du 11 octobre 2012). Comme le souligne S. Galligani (2012), ce terme est le résultat de divers changements de dénominations³⁶ depuis les années 1970 qui sont, comme les termes de *migrant* ou *immigré*, toutes porteuses de différences en cela qu'elles appuient sur leur histoire personnelle, leur nationalité, leur parcours ou leur expérience langagière. Il nous arrivera aussi tout simplement les appeler *nos élèves*, l'essentiel étant de les désigner dans le statut dans lequel ils s'insèrent et qui nous intéresse ici.

2.1.2 Les contextes d'arrivée en France

Les contextes d'arrivée en France dépendent des profils migratoires de ces mineurs.

La sociologue A. Etiemble, dans une étude réalisée pour la Direction de la population et des migrations (2002), distingue cinq causes de départs des migrants :

- Les errants (mineurs généralement sans domicile fixe dans leurs pays d'origine et passant de frontière en frontière) ;
- Les exilés (fuyant la guerre, les conflits ethniques ou l'exploitation, le plus souvent demandeurs d'asiles) ;

36 « enfants de migrants » ; « élèves de nationalité étrangère » ; « primo-arrivants » ; « nouveaux arrivants » ; « Elèves Nouvellement Arrivés »

- Les mandatés (incités à partir par des proches pour rejoindre l'école française ou pour trouver un travail) ;
- Les exploités (victimes des réseaux de prostitution, de mendicité, d'activité illégales...);
- Les fugueurs (qui fuient famille ou orphelinat, le plus souvent originaires du Maghreb et de l'Europe orientale) ;

Evidemment, il n'y a pas de frontière nette entre ces cinq profils et ces mineurs en cumulent parfois plusieurs. Certains « exilés » peuvent connaître l'errance au cours de leur migration ou même arrivés en France ; des « errants » peuvent être exploités par des réseaux illicites français ou bien ils peuvent fuguer de l'ASE, etc.

Les migrants arrivent souvent en France dans le but soit de rejoindre une connaissance, soit de trouver une meilleure condition de vie. Dans notre cadre de recherche, certains élèves sont motivés par la France du fait de leur connaissance orale de la langue française, d'autres s'y trouvent en transit vers un pays anglophone. L'Histoire coloniale joue un rôle important dans le choix du lieu potentiel d'accueil : les migrants issus d'anciennes colonies britanniques ont généralement pour objectif de se rendre dans un pays anglophone, contrairement à ceux qui sont issus d'anciennes colonies françaises qui se dirigeront davantage vers un pays francophone.

2.1.3 Migrations et appropriation du langage

Les migrants ont une relation particulière avec les apprentissages effectués dans le pays d'accueil. Pour H. Adami (2012), leur appropriation de la langue se situe entre l'acquisition (en milieu naturel ou social) et l'apprentissage (en formation). Ils apprennent en milieu social, et, s'ils suivent une formation, s'y ajoute un apprentissage dans un milieu guidé (centres de formations, associations, classes, etc.). Il est difficile d'évaluer si l'apprentissage en milieu guidé va agir de manière plus ou moins efficace

sur l'acquisition de nouvelles compétences que le ferait l'apprentissage en milieu social exclusivement. Si, en milieu social, l'appropriation de la langue peut, dans un premier temps, relever de la « survie » (cf. niveaux infra A2 du CECRL), elle peut aussi prendre rapidement une autre dimension pour répondre à un projet d'intégration et d'évolution dans la société d'accueil. Pour les apprenants, se tourner vers un milieu guidé est une démarche sur objectifs, qui leur permettra, aussi, de mieux s'intégrer.

Prendre en compte cette appropriation du langage comme à la fois endogène et guidée est importante : les niveaux d'intégration et de projection socio-professionnelle des apprenants dans une société vont façonner la manière d'entrer dans les apprentissages de la langue. « Comprendre ce terrain didactique, c'est connaître les éléments contextuels, et intervenir efficacement, c'est savoir en tenir compte » (Adami, 2009, p. 6)

Parmi les éléments contextuels, d'autres éléments que l'apprentissage vont entrer en jeu. H. Adami précise dans l'introduction de son ouvrage de 2009, que l'intervention didactique chez les migrants est « le point de convergence de multiples facteurs contextuels, historiques, économiques, sociaux, anthropologiques, institutionnels ou politiques ». Notons plus particulièrement certains facteurs :

- des facteurs économiques : ils peuvent être la raison de la migration mais peuvent aussi concerner le mode de prise en charge en France (pauvreté dans le pays d'origine, précarité en France, perte d'une exploitation, etc.) ;
- des facteurs historiques : ils peuvent concerner à la fois l'Histoire des pays d'origine et d'accueil, aussi bien indépendamment l'un de l'autre qu'à travers les liens établis entre eux (ancienne colonie, guerre, etc.) ;
- des facteurs anthropologiques (aspects physiques et culturels).

Pour notre recherche, il est ainsi important de prendre en compte à la fois les modes d'acquisition du langage en milieu social, les modes d'apprentissage en milieu guidé ainsi que, autant que possible se peut, les multiples facteurs contextuels.

2.2 Le profil de l'élève : un lien dynamique entre l'apprentissage et l'apprenant

Connaitre le profil des apprenants permet d'élaborer des stratégies pédagogiques adaptées et de favoriser un apprentissage optimal.

Pour Skinner, « l'inefficacité de notre système éducatif provient en premier lieu de notre échec à trouver une solution au problème des différences individuelles » (Skinner, 1969). Mieux étudier le profil de chacun permettrait ainsi aux enseignants d'adapter leurs démarches pédagogiques pour être plus efficaces.

Mais pourquoi la connaissance biographique des apprenants permettrait de mieux enseigner ?

Comme le dit M. Molinié, « L'approche biographique en éducation établit des liens entre transmission des savoirs et conscientisation du sens de l'expérience. » (Molinié, 2009, p. 50). Pour le formateur, ces liens entre les savoirs qu'ils doit transmettre et les prises de conscience de l'expérience sont importants. Ils permettent de mieux connaître et donc mieux s'adapter aux dynamiques d'apprentissage de chacun. Ces dynamiques d'apprentissage sont celles qui caractérisent la vie de l'individu au présent tout en tenant compte de son passé et de ses besoins présents et futurs.

Quand un enfant apprend à lire et à écrire, différents éléments entrent en jeu. Quand la personne qui apprend à lire et à écrire est un adulte ou un grand adolescent, d'autres éléments s'y ajoutent. En effet, une personne devient adulte au gré de ses apprentissages, de son parcours de vie, et la formation fait partie de ce processus dynamique. Son processus d'apprentissage se forgera ainsi d'après de nombreux éléments (scolarité, langue(s), culture, travail, place dans la famille, etc.) caractérisant la vie de chacun avant la formation dont il est question et cette dynamique d'apprentissage sera elle-même dépendante des besoins que l'apprenant aura au moment de la formation (intégration, survie, attentes des proches, projets, etc.). Ce profil, pour être bien cerné, doit donc prendre en compte des paramètres sociaux et historiques de manière individuelle. Si l'on peut tenter d'en dresser une identité, celle-ci ne peut être proche de

la réalité qu'à un moment donné : les composantes biographiques des apprentissages évoluent au fur et à mesure de la progression individuelle de chacun dans la société. En effet, comme l'indique P. Dominicé :

Le lieu et le temps d'apprendre résultent, en effet, de dynamiques propres à chaque histoire de vie. Il n'y a finalement d'apprentissage que du sujet. La prise en compte de l'histoire de vie ouvre ainsi des voies originales à la compréhension des processus d'apprentissage. Dans une société de la connaissance que d'aucuns nomment cognitive, les apprentissages nécessaires aux mutations de la vie adulte vont se multiplier. Il n'est donc pas inutile de souligner l'intérêt de l'éclairage biographique. (Dominicé, 2005 : p. 2)

Si l'on observe de plus près l'étude des profils des apprenants, on peut noter que cette connaissance biographique de chacun permet aussi de transformer le rapport entre l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant peut prendre conscience d'un parcours de vie de l'élève parfois insoupçonné, qui le pousse alors vers une certaine modestie et un rapport moins « vertical » (Reboul, 2010). En amont aux récits de vie des apprenants, l'enseignant peut d'ailleurs faire ce travail réflexif avec la conception du journal de bord d'apprentissage d'une langue inconnue (Berchoud, 2002 ; Cadet & Causa 2006 ; Cadet 2007). Pratiqué lors des formations de FLE depuis les années 1980, ce type de travail a pour objectif de remettre le futur enseignant à une place d'apprenant pour mieux comprendre une partie de ses mécanismes d'apprentissages, avec les rouages qui sont parfois difficiles à identifier de l'extérieur (Carlo, 2006).

2.3 Qu'entend-on par *profils d'apprentissages* ?

Précisons ce que nous entendons ici par « profils d'apprentissage ».

Les styles d'apprentissages sont considérés comme des styles cognitifs, définis par M. Linard (1990, p.130) comme des « dispositions, relativement stables et

permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels et distincts » (cité par Rézeau, 1999). Il s'agit ici des styles d'apprentissages que l'on distingue populairement en divisant les élèves comme ayant un profil « visuel », « auditif » ou « kinesthésique », selon les voies sensorielles qu'ils privilégient. Mais le sujet est vaste : F. Coffield et al. (2004) a répertorié jusqu'à 71 déclinaisons de ces styles d'apprentissage (analytique / synthétique ; intuitif / cérébral ; cerveau gauche /cerveau droit ; etc.). Ces styles d'apprentissages peuvent en effet être déclinés en de nombreux champs. Selon cette théorie, les enseignants pourraient alors, comme le proposent certains auteurs comme A. de La Garanderie (1982), se servir de ces « profils » pour vaincre l'échec scolaire.

Cependant, des chercheurs comme A. Lieury (1990, 1996, 2012) ont montré les limites de cette théorie : d'une part elle fige les démarches d'apprentissage ; d'autre part, les préférences sensorielles d'un élève peuvent changer d'un sujet à un autre et dans la durée, même lorsqu'il s'agit du même sujet. Aucune recherche à ce jour ne montre une réelle dichotomie entre les différents styles d'apprentissages. Chacun ne se trouve pas dans une catégorie clairement délimitée mais dans un continuum. Les frontières entre ces catégories ou de ces styles d'apprentissage sont difficilement identifiables. D'après A. Lieury (ibid.), un apprenant peut se reconnaître dans différents styles d'apprentissages ou bien changer de style selon l'apprentissage. Par exemple, un apprenant peut avoir des affinités avec les entrées auditives mais aussi avec les apprentissages d'ordre kinesthésiques. Pour un autre apprentissage, ce même apprenant pourra préférer une entrée visuelle. Les facteurs humains, sociaux et environnementaux ont beaucoup trop d'influence sur l'éducation pour que ces styles d'apprentissages soient totalement cloisonnés et indépendants. Les travaux de recherche en neurosciences menés par J. Gallant et al. en 2012 confortent l'hypothèse d'un continuum pour identifier la variété des styles d'apprentissage plutôt que de les faire relever de telle ou telle catégorie. Même si les méthodes pédagogiques adaptées à chacun des styles d'apprentissages sont nombreuses et partent d'un bon principe - celui de s'adapter à chacun pour faire réussir tous les élèves - ces méthodes ne sont pas scientifiquement

reconnues. Elles sont souvent répertoriées dans les « neuromythes » comme le montre E. Sander, spécialiste de la psychologie des apprentissages :

La méta-analyse menée par Pashler, McDaniel, Rohrer, et Bjork (2008) a conduit à un constat sans appel, soit sur les défauts méthodologiques de nombreuses études, soit, pour celles ne présentant pas ces défauts, sur l'absence de résultats étayant la théorie des styles d'apprentissage. (Sander, 2018, p. 127).

Par ailleurs, les travaux de M-T. Wallace, M-A. Meredith et B-E. Stein (1998) soulignent l'importance d'une activité cérébrale multisensorielle, contrairement à un stimulus unimodal, lors des apprentissages. C'est ce que l'on appelle l'intégration multisensorielle.

Les théories sur l'intégration multisensorielle ont été développées à partir des années 60 notamment grâce à J.A. Ayres³⁷, qui, dans un premier temps, s'est focalisée sur « l'intégration sensorielle » qu'elle a défini comme « processus neurologique qui organise la sensation à partir de son propre corps et de l'environnement et permet d'utiliser efficacement le corps dans l'environnement » (Ayres, 1972, p. 11). Selon elle, les 5 sens, le système *vestibulaire* (mouvement et équilibre) et le système *proprioceptif* (perception du corps dans l'espace) sont importants pour l'apprentissage :

Avant d'apprendre à lire, écrire et calculer, nous devons donner une signification à ce que nous voyons et entendons, nous devons être capables de planifier nos mouvements et d'organiser notre comportement. Cette capacité dépend de l'efficacité avec laquelle notre système nerveux organise les messages que nos sens lui transmettent. (Ayres, 1972).

Les nombreux messages que nous produisons sont captés par nos organes sensoriels et transformés en sensations. Ces sensations, toujours d'après A.J. Ayres, ne fonctionnent pas de manière isolée. Chaque sens travaille avec d'autres sens et les influence pour former une image complète de nous-même, de notre environnement, de nos messages. Une bonne intégration sensorielle est donc nécessaire pour qu'un individu se développe harmonieusement. Certaines études (Stein & Meredith, 1993 ;

37 Anna Jean Ayres (1920-1988) était une ergothérapeute et psychopédagogue américaine.

Wilkinson, Meredith & Stein, 1996 ; Wallace, Meredith & Stein, 1998) ont ensuite approfondi cette notion d'Intégration Sensorielle en mettant en évidence l'existence du phénomène de « renforcement multisensoriel ». Selon ces recherches, l'activité cérébrale est plus importante quand les stimuli font appel à plusieurs sens que lorsque le stimulus est unimodal. Le cerveau intègre les différentes composantes sensorielles d'un objet pour en former une perception cohérente. Il est donc important d'utiliser simultanément différentes sources d'informations sensorielles pour interagir avec notre monde multimodal. Finalement, s'il ne semble pas utile de définir quel « style » d'apprentissage aurait chaque élève pour mieux apprendre, il nous semble essentiel de passer par un apprentissage multimodal.

Nous avons vu que la théorie des styles d'apprentissages sous leur forme cloisonnée n'était scientifiquement pas soutenue par la recherche, qui observe plutôt un continuum entre les différentes variétés de styles d'apprentissage, nous venons également de relever l'importance de la multisensorialité dans les apprentissages. Au vu de ces arguments et en tant qu'enseignante convaincue et attirée par une démarche de type multimodal, nous avons alors souhaité mettre en place un dispositif dans ce sens. Ce type de démarche pourrait en effet être bénéfique à de grands adolescents éloignés du système scolaire en permettant à chacun d'exploiter la variété des informations sensorielles.

Afin d'affiner cette possibilité, une étude des profils de chacun devrait nous guider. Les profils étant variés, riches et évolutifs, nous allons rechercher les particularités des profils à prendre en compte dans le cadre du champ d'application qui nous intéresse.

2.4 Scolarité, apprentissage et socialisation antérieure

La scolarité antérieure dans son sens le plus large va jouer un rôle important dans le profil d'un EANA notamment quand il arrive après l'âge de la scolarité obligatoire et donc au moment où les élèves français terminent, eux, 13 années d'instruction

obligatoire. Nous allons voir ici les difficultés à délimiter les définitions concernant le profil scolaire des EANA.

2.4.1 La forme scolaire

La culture scolaire et la culture sociale d'origine influencent bien entendu les rapports des jeunes adultes aux nouveaux apprentissages.

Cette analyse des profils biographiques des apprenants prend en effet toute son importance selon le rapport de chacun d'entre eux à la « forme scolaire » décrite par O. Maulini et P. Perrenoud (2005). Ainsi que ces chercheurs le rappellent, cette forme scolaire, telle que nous la connaissons dans une grande partie du monde, se caractérise par l'Ecole, c'est-à-dire un apprentissage limité à un espace-temps et hors des pratiques sociales où ces apprentissages seraient ensuite utilisés.

En tant que modèle culturel constitué universellement et considéré comme condition de développement, rappellent-ils encore, la forme scolaire joue un rôle indéniable dans l'éducation de base puisqu'elle est obligatoire dans de nombreux pays, d'environ 3 ans à 16 ans. L'école devient donc le mode principal de socialisation de ces tranches d'âge.

O. Maulini et P. Perrenoud (ibid.) soulignent également que cette forme scolaire n'est pas cloisonnée : elle coexiste avec les formes non-scolaires de socialisation (activités sportives, artistiques, religieuses, familiales, etc.). Dans certaines sociétés, peu scolarisées, ces formes non-scolaires de socialisation jouent un rôle important dans la socialisation des nouvelles générations, et il faut les prendre en compte dans l'étude des profils, comme le préconise P. Dominicé :

Identifier les apprentissages qui sont à la source des processus de formation réclame ainsi de tenir ensemble des composantes biographiques aussi bien sociales que personnelles, affectives que professionnelles. (Dominicé, 2005, p.3).

En effet, chaque élève a un rapport différent à l'école. Il peut y être allé, peu ou pas, de manière régulière ou irrégulière. Il peut avoir fréquenté une école dans sa langue natale, dans une autre langue (souvent la langue officielle du pays). Il peut avoir payé sa scolarité ou avoir bénéficié d'une école gratuite. L'école peut être religieuse ou laïque. Enfin, l'école peut être perçue différemment selon telle ou telle culture. P. Carré (2015) ajoute que

- (a) on peut apprendre en dehors de la formation ;
- (b) on peut être en formation et ne rien apprendre ;
- (c) fort heureusement, il est des situations de formation où l'on apprend.

Chaque situation d'apprentissage peut influencer le processus de formation. Il sera donc important de prendre en compte ce rapport à la forme scolaire de chacun comme une composante biographique agissant sur l'entrée dans les apprentissages. Nous verrons dans la partie méthodologique (cf. Chapitre 3) comment, concrètement, avoir accès à ces informations puis les intégrer dans le dispositif ciblé.

2.4.2 Pays d'origine et scolarisation antérieure

L'origine de l'élève et sa scolarisation antérieure peuvent avoir une incidence sur la réussite dans un parcours scolaire et professionnel en France. Qu'ils soient issus d'une scolarité dans leur pays d'origine ou dans un pays de transit, les élèves déjà scolarisés avant d'arriver en France ont acquis un certain nombre de compétences ou d'habiletés qui peuvent être transférées dans l'acquisition du français. La maîtrise de l'écrit dans la langue d'origine (ou dans la langue de scolarité) influe également les capacités d'apprentissage du français. Il est donc important de distinguer les élèves NSA (Non Scolarisés Antérieurement) et PSA (Peu Scolarisés Antérieurement) de ceux qui ont déjà été scolarisés antérieurement.

Il est parfois difficile de définir la différence entre un élève PSA, NSA et un élève Scolarisé Antérieurement. Les caractéristiques associées à ces différentes catégories, détaillées ci-dessous, en montrent les limites.

2.4.2.1 Les élèves scolarisés antérieurement

Travaillant depuis 2015 auprès des MLDS et UPE2A, mon expérience m'a permis d'observer que les EANA qui ont été scolarisés avant leur arrivée en France peuvent avoir suivi différents types de scolarités. On peut relever :

- Ceux qui ont été scolarisés dans des écoles à caractère essentiellement religieux, comme les écoles coraniques.

Dans ces écoles, les attendus en termes de compétences scolaires sont éloignés des compétences attendues par le système éducatif français. Elles enseignent en priorité les textes religieux à l'oral, qu'il faut souvent maîtriser parfaitement avant de passer à l'écrit et à d'autres disciplines ou les procédés mnémoniques oraux restent privilégiés (Fortier, 2003 ; d'Aiglepierre et Bauer 2017).

Comme nous l'avons précisé plus haut, ceux-ci sont comptés parmi les élèves PSA, sauf si leurs compétences à l'écrit leur permettent d'atteindre le niveau A1.1 du CECRL.

- Ceux qui ont été scolarisés de manière irrégulière ou ont dû interrompre précocement leur scolarité (souvent pour des questions d'ordre financier, familial ou politique).

- Ceux qui ont appris à lire et à écrire à l'aide d'un système essentiellement logographique comme le chinois, ou mixte comme le japonais.

- Ceux qui ont appris à lire et à écrire avec un autre alphabet (cyrillique, langues arabes, etc.).

- Ceux qui ont appris à lire et à écrire avec l’alphabet latin.

En outre, dans certains pays, la scolarité peut être réalisée dans une langue seconde et parfois même en français.

Il est souvent difficile de définir précisément la scolarité antérieure éventuelle. En effet, il existe de nombreux écarts culturels au niveau des types d’enseignements (disciplines abordées ou pédagogies), de la relation avec les pairs (enseignants, famille, élèves) et de la qualité de la scolarisation.

Le positionnement initial en langue d’origine et en mathématiques permet, quand il est réalisable, d’évaluer en partie le degré de scolarisation antérieure. Nous détaillerons plus avant ces positionnements dans la partie 3.1.

2.4.2.2 Les élèves Non Scolarisés Antérieurement et les élèves Peu Scolarisés Antérieurement

Comme pour les élèves scolarisés antérieurement, il est difficile d’établir des limites précises quant au degré de scolarité des élèves.

Certains sont considérés comme PSA car, comme vu précédemment, la scolarité a été réduite ou réalisée dans des conditions inadéquates pour atteindre les compétences exigées par le système scolaire français. Nous nous référons ici au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture³⁸ issu du décret du 31 mars 2015 qui

38 <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

« identifie les connaissances et compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire ». Ce socle est composé de 5 grands domaines³⁹.

D'autres n'ont réellement jamais été scolarisés et ne connaissent pas le cadre scolaire et toutes les compétences qu'il induit. Ils sont analphabètes : ils n'ont jamais appris à lire et à écrire dans quelle que langue que ce soit. Cependant, ils ont développé des compétences à l'oral, et parlent d'ailleurs souvent plusieurs langues, dont parfois le français qui est la langue officielle de certains pays autrefois colonisés par la France. Ces élèves peuvent aussi avoir développé d'autres compétences acquises en travaillant, comme nous le préciserons infra.

Dans notre étude, nous avons fait le choix d'inclure les élèves scolarisés dans les écoles coraniques dans les élèves PSA, notamment lorsqu'ils n'ont pas un niveau A1.1. En effet, le niveau de lecture dans la langue de scolarité (ici l'arabe littéraire) n'est souvent pas suffisant pour que la lecture soit fonctionnelle. Pour cela l'élève doit en effet pouvoir avoir accès au sens et utiliser la langue écrite dans les situations quotidiennes les plus courantes (cf. niveau A1.1 du CECRL). Au vu de notre expérience, ces compétences ne sont souvent pas travaillées dans les écoles coraniques.

39 DOMAINE 1 - LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER (langue française, langues vivantes étrangères ou régionales, langages mathématiques, scientifiques et informatiques, langages des arts et du corps)
DOMAINE 2 - LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE (accès à l'information et à la documentation, outils numériques, conduite de projets individuels et collectifs, organisation des apprentissages)
DOMAINE 3 - LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN (apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, formation morale et civique, respect des choix personnels et des responsabilités individuelles)
DOMAINE 4 - LES SYSTÈMES NATURELS ET LES SYSTÈMES TECHNIQUES (approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers, curiosité et sens de l'observation, capacité à résoudre les problèmes)
DOMAINE 5 - LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET DE L'ACTIVITÉ HUMAINE (compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, interprétation des productions culturelles humaines, connaissance du monde social contemporain)

Au sujet des EANA-NSA, voici les données relevées ces dernières années par la DEPP :

Données générales : Enquête allophone DEPP 2016-2017

[Entre crochets données pour 2018-2019 puis 2021-2022 si données existantes]

70% [78 % - 80 %] des élèves étaient déjà scolarisés avant leur arrivée en France. Lors de cette scolarisation antérieure, l'élève a été principalement scolarisé dans sa (une de ses) langue(s) maternelle(s) [dans 80 % - 85 % des cas]. Plus de six élèves allophones sur dix [65%] ne parlent qu'une seule langue en dehors du français ; trois sur dix [28%] en parlent deux. En 2021-2022 l'enquête spécifie que « le nombre de langues parlées augmente avec l'âge » : 41 % des + de 16 ans parlent 2 langues ou plus en plus du français. Parmi les élèves allophones, les garçons représentent 58% [59%] des effectifs contre 51% pour l'ensemble des élèves. Plus les élèves sont âgés, plus la proportion de garçons est importante : on compte respectivement 67% [74% - 69%] de garçons parmi les élèves allophones en lycée contre 49% [50%] pour l'ensemble des lycéens et 84% en MLDS.

Ces données nationales nous montrent la part importante des élèves NSA en France. Nous remarquons que les proportions ont peu évolué au cours de ces 5 années. De manière générale on peut dire qu'entre 20 et 30 % des élèves allophones sont NSA, entre 30 et 40 % d'entre eux parlent plus de deux langues en plus du français et près de deux tiers de ces élèves sont des garçons. De plus, nous ne savons pas si dans ces chiffres sont intégrés les élèves PSA. En effet, l'enquête ne permet pas de les distinguer (cf Annexe « Extrait de l'enquête EANA »). Notons enfin que les élèves les plus âgés sont principalement des garçons. Le rôle culturel et le parcours de vie jouent ici encore une part importante dans les profils des élèves.

Si les projets de vie des migrants et leur scolarité antérieure peuvent façonner leur entrée dans les apprentissages, le projet de lecteur a plus spécifiquement toute son importance dans le rôle de l’alphabétisation.

2.5 Acculturation à l’écrit et projet de lecteur

Le terme d’acculturation, apparu en 1880, marque l’action par laquelle différentes cultures se rapprochent et entrent en interaction (Herskovits, Linton & Redfield, 1936).

R. Bastide, dans l’*Encyclopædia Universalis*⁴⁰, précise que ce terme peut avoir deux sens : **en psychologie sociale**, « il désigne le processus d’apprentissage par lequel l’enfant reçoit la culture de l’ethnie ou du milieu auquel il appartient » alors qu’en **anthropologie culturelle**, « il désigne les phénomènes de contacts et d’interpénétration entre civilisations différentes ».

Nos élèves allophones sont directement concernés par une acculturation telle que définie par l’anthropologie culturelle : le contact entre leur culture et la nôtre, en France, modifie inévitablement leur modèle culturel original (ainsi que le nôtre). Et on peut considérer qu’ils sont aussi concernés par la définition issue de la psychologie sociale : nous parlons encore d’enfants (même s’ils ont de 16 à 18 ans) et ils sont en train de poursuivre leur processus d’apprentissage dans un nouveau milieu culturel. Plus généralement, nous retenons ici que l’acculturation est une influence réciproque d’une culture avec une autre lorsqu’elles se côtoient, qu’il s’agisse d’un milieu géographique ou générationnel.

L’acculturation à l’écrit recentre cette influence sur le sujet de l’écrit.

Pour R. Goigoux (2004, p.38), l’acculturation à l’écrit se définit comme le « travail d’appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses

40 Roger BASTIDE, « ACCULTURATION », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 26 mars 2022. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation/>

codes linguistiques et ses pratiques sociales ». En tant qu'enseignante, j'ai remarqué que cette définition est souvent reprise lors des formations et par les enseignants du Premier Degré pour l'élaboration du projet de lecteur, travaillé en France généralement dans les classes de CP et de CE1. Concernant ce projet de lecteur, qui se développe dans les écoles primaires, C. Poslaniec, coordinateur de « Promolej » (Promotion de la lecture des jeunes) ajoute en 1999, dans un Bulletin des Bibliothèques de France⁴¹ que

« pour que quelqu'un lise ou ait envie de lire, il doit être porteur d'un **projet intérieur**. Des chercheurs l'ont également constaté à propos de l'apprentissage de la lecture. Ce projet intérieur correspond à **une structure mentale qui articule entre elles des motivations à lire et des compétences qui permettent de le faire** ».

Toujours d'après C. Poslaniec, ce projet intérieur est donc façonné par :

- la maîtrise de la langue (décodage, phrases complexes, système anaphorique, etc.),
- la sociabilité du livre (genres, auteurs, lieux de prêt, etc.)
- la lecture littéraire (narrateur, articulation texte/images, etc.)
- les propres goûts des personnes (recherche de plaisir, questions existentielles, thèmes de prédilection etc.), le désir de s'insérer dans la société, l'envie de comprendre, la curiosité, etc.

Ces compétences et ces motivations s'articulent entre elles « d'une façon complexe et c'est cette synthèse qui est à l'origine d'un comportement : lire d'une façon autonome » (ibid., p. 52).

Ainsi, le projet de lecteur est travaillé à l'école avec les enfants en cycles 1 et 2 pour leur donner le goût et la motivation à la lecture tout en se constituant un patrimoine de lecteur à la fois historique, ludique et pratique.

Cette notion de projet intérieur, ainsi façonné, est intéressante dans le sens où l'on peut remarquer encore une fois que la maîtrise de la langue n'est pas le seul paramètre intervenant sur la lecture et l'envie de lire. Le livre ou tout autre support de lecture et la

41 <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0049-006>

personnalité de chacun vont entrer en interaction pour favoriser cette entrée dans la lecture. Pour notre recherche, il sera donc important d'établir un état des lieux de l'acculturation à l'écrit de chaque élève comme composante essentielle de l'entrée dans la lecture.

Apprendre à lire ne se limite pas au seul apprentissage du décodage. Selon G. Chauveau (1998, p.192), la lecture est « une activité langagière et culturelle ». C'est-à-dire qu'en plus de décoder, il s'agit aussi de comprendre, de communiquer et, de manière moins triviale, d'agir culturellement : il faut s'engager dans l'écrit, qui représente une référence incontournable pour s'intégrer et comprendre nos sociétés économiquement développées. A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle (2013, p.9) soulignent à ce propos que « la lecture n'est pas un simple outil technique, c'est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société ». Ce processus d'acculturation est un élément important pour l'assimilation des pratiques culturelles véhiculées par l'école comme les œuvres, les pratiques sociales ou les codes linguistiques. Mieux les comprendre permettrait aux élèves d'acquérir une meilleure intégration sociale et culturelle par l'écrit et donc, de meilleures compétences en lecture et en écriture.

Rappelons, en ce qui concerne notre public, que les élèves dont il s'agit ici sont des jeunes analphabètes peu ou non scolarisés antérieurement. Comme le mentionne H. Adami (2009, p.61), leur niveau de scolarisation « est un facteur capital qui détermine leurs rapports à l'apprentissage guidé et qui influe fortement sur leurs façons d'acquérir la langue cible ». Enfin, pour ces mêmes élèves, l'oral est la référence essentielle depuis leurs 16 à 17 ans de vie. Ils n'avaient, jusqu'à présent, pas connu la nécessité d'utiliser le code écrit pour vivre. La rencontre entre leur culture orale et le monde occidental basé sur l'écrit est un élément important quant à la prise en compte de leur acculturation à l'écrit : jeunes, s'ils n'ont pas eu le plaisir de la littéracie familiale et des lectures partagées (Frier, Pons et Grossmann, 2004), c'est-à-dire de lire avec leurs parents, ils ont peut-être bénéficié de contes oralisés. Ils n'ont pas étudié le développement des graines dans des manuels de sciences de la vie et de la terre, mais ils en ont parfois

expérimenté les effets... Pourquoi apprendraient-ils alors à lire et à écrire ? Ils peuvent se le demander et avoir du mal à entrer dans l'écrit pour cette raison. Ainsi, la représentation de la lecture dans un projet de vie peut influencer sur l'enrôlement des apprenants dans l'apprentissage de la lecture. « A quoi va servir de lire dans la vie quotidienne ? » nous semble ainsi une question primordiale à se poser, notamment quand le jeune adulte vient d'un pays à tradition majoritairement orale ou quand il a vécu jusqu'à présent sans avoir nécessairement besoin d'entrer dans la lecture.

Du côté de l'enseignant, l'habitus littérarien, tel que mentionné par J.-M. Privat (2006), met de la distance avec les cultures orales de nos élèves. De fait, même s'il n'y a pas de totale dichotomie entre culture orale et culture écrite (la deuxième pouvant être considérée comme le prolongement de la première), le degré d'importance de l'une ou de l'autre a nécessairement des répercussions sur la manière d'entrer dans l'alphabétisation.

Pour ces raisons, il nous paraît essentiel d'essayer de comprendre comment un EANA perçoit la lecture, autant avant d'arriver en France que pour cette nouvelle vie qui se met en place, afin d'optimiser le travail d'acculturation à l'écrit, elle-même vecteur d'intégration dans notre société.

Pour synthétiser, on pourrait schématiser l'idée de projet de lecteur telle que définie ci-dessus comme un lien fort entre le lecteur, le livre et les compétences linguistiques.

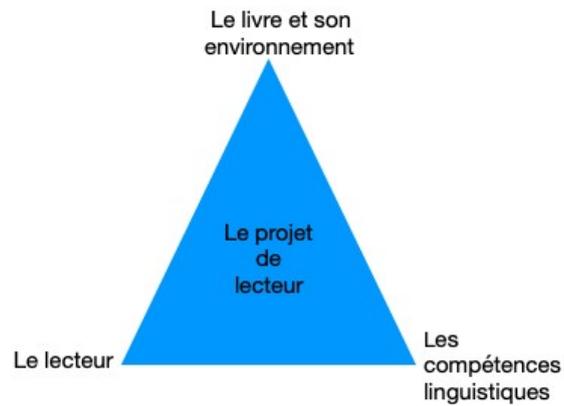


Figure 4: Schéma projet de lecteur chez un natif

Nous proposons d'ajouter des éléments supplémentaires à ce projet de lecteur quand l'apprenti lecteur est un migrant PSA ou NSA, qui désignent des paramètres propres à leur profil d'apprentissage : l'influence de la place de l'oralité, leurs compétences linguistiques en français en tant que langue étrangère ou seconde et les éléments culturels pouvant influencer sur la compréhension. Je schématiserais ainsi ces éléments supplémentaires :

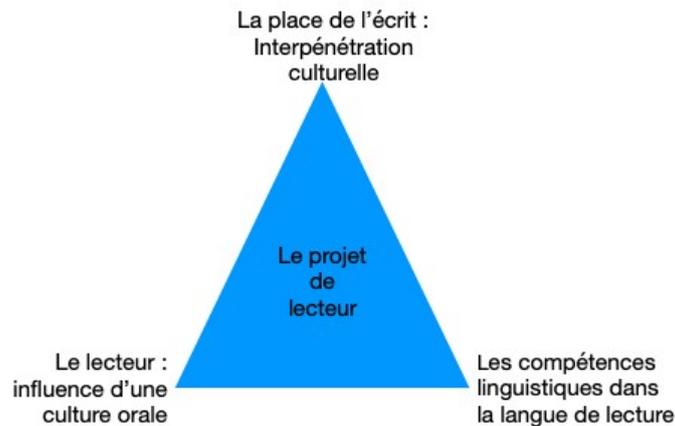


Figure 5: Le projet de lecteur chez un EANA

Le projet de lecteur s'apparente alors à celui d'un jeune français ; il va se construire autour de l'apprenti lecteur lui-même, de ses compétences linguistiques et de la place du livre mais s'ajoutent d'autres paramètres comme l'influence de la culture orale, de la nouvelle référence culturelle et de son niveau de langue dans la nouvelle langue-cible, parfois peu familière même à l'oral.

Ainsi, de la même manière que le degré d'acculturation à l'écrit des élèves français joue un rôle important dans leur entrée dans la lecture, on peut supposer que le degré d'inscription des élèves EANA dans un projet de lecteur est également déterminant pour leur apprentissage de la lecture. Ces réflexions nous confortent dans notre objectif d'étudier en premier lieu les profils des élèves qui nous sont confiés, dont en particulier leurs projets de lecteurs.

2.6 La spécificité de la formation des adultes, ou l'andragogie

*« Si l'apprentissage, c'est la vie,
alors la vie est également source d'apprentissages »
(Lindeman, 1926, *The Meaning of Adult Education*, p.8).*

Ces grands adolescents, du fait de leur âge et leur parcours, ont une approche spécifique de leur formation proche de celle des adultes. Nommée *andragogie*, cette spécificité doit être prise en considération même si certains éléments peuvent varier selon la situation de ces jeunes (âge, culture, intégration dans le pays et dans la vie professionnelle, etc.)

Pour P. Carré (2015, P. 35),

la notion d'andragogie ou « art et science d'aider les adultes à apprendre » introduite par Knowles en 1968 se donne pour objet l'étude des spécificités de l'apprentissage adulte par rapport à celui des enfants.

Cette définition distingue les notions de pédagogie et d'andragogie. La première est destinée aux sciences de l'éducation de l'enfant alors que la seconde est destinée aux apprentissages des adultes et donc de la spécificité de ceux-ci par rapport à la pédagogie.

Pour R. Mucchielli (1972), psychopédagogue, les traits caractéristiques des personnalités adultes doivent être pris en compte dans leur apprentissage. Contrairement aux enfants, pour qui le plaisir d'apprendre est lié à la découverte expérimentale d'un monde inconnu, la personnalité adulte est plus rigide et peut montrer des résistances au changement (par ex. résistance au retour à l'école, comme source de stress, de menace). Les adultes auraient des objectifs à court ou à moyen terme ; ils attendraient donc souvent des situations liées directement à leur environnement professionnel pour lier la théorie à la pratique.

D'autres facteurs différencient l'apprentissage chez les adultes et chez les enfants ; B. Wagener (2019)⁴² s'inspire de Knowles (1968) pour les préciser ainsi :

- **la motivation** (l'adulte a un besoin, un intérêt immédiat quand il choisit de se former), sa motivation est intrinsèque ;
- le besoin de se focaliser sur du concret, de savoir à quoi va leur servir la formation, d'utiliser des **situations concrètes**. Il préfère travailler ce qui peut lui être utile dans sa vie quotidienne (travail et famille). Il est plus enclin aux pédagogies actives qu'aux démarches transmissives ;
- **l'expérience de l'adulte** (compétences, connaissances, responsabilités...). Elle peut être un obstacle (notamment quand une pratique est ancrée) ou un levier.

42 Conférence du 01/04/2019 à l'IHEEF sur l'andragogie (dans le cadre d'une formation de formateurs sur la lutte contre les discriminations) - Bastien Wagener. <https://youtu.be/MsfUUZvS2v0> (lien vérifié le 27/09/2023)

L'adulte sait que ses propres erreurs sont aussi une expérience à prendre en compte, tant dans le passé que dans l'actuelle formation ;

- **le besoin d'autonomie**, de réflexivité, qui a besoin d'être reconnu. L'adulte a besoin de pouvoir faire des choix dans le pilotage de sa formation.

- **la variété importante** de profils dans un groupe.

Evidemment, les enfants peuvent aussi avoir tous ces besoins face à une formation, mais on peut penser qu'ils sont moins marqués et conditionnent moins l'entrée dans les apprentissages.

Depuis les années 1980, grâce à l'essor des formations continues, l'andragogie prend sa place pour spécifier le caractère particulier de l'apprenant adulte par rapport aux jeunes élèves et étudiants. « De tous côtés, les décideurs promeuvent, invitent et parfois imposent, une logique d'apprentissage dans, par et pour l'activité professionnelle » (Carré, 2015, p. 30). S'y ajoutent les autoformations, notamment avec l'arrivée des formations en ligne qui permettent de proposer à tous les adultes de devenir apprenants. L'andragogie en tant que processus d'apprentissage et de formation propre aux adultes se développe et les théories sur ce sujet se multiplient. P. Carré (2015, p. 36-37) synthétise des principes convergents parmi les nombreuses théories sur l'apprentissage des adultes :

- c'est un processus à la fois individuel et social ;

- le rôle des connaissances antérieures tient une place importante (facteurs cognitifs) ;

- on retrouve aussi une place importante de la motivation, des attitudes d'engagement dans l'action et de la volition (facteurs conatifs) ;

- enfin, les stratégies d'autorégulation sont un processus actif de l'apprenant en vue d'atteindre des objectifs.

Cela dit, les modes d'apprentissages et de formation de l'ensemble des adultes ne peuvent être homogènes : le profil d'apprenant d'un post-adolescent est bien sûr différent de celui d'un pré-retraité, et chaque apprenant adulte a ses propres habitudes, ses valeurs, son histoire, son projet.

En outre, certains modes d'acquisition des connaissances des adultes peuvent être proches de celles des enfants, au-delà du vécu et de l'âge. M. Montessori soulignait cette transversalité dans la personnalité humaine et en retirait l'idée de poser des principes pédagogiques généraux, s'appliquant à tous :

La personnalité humaine est assurément une au travers des différents stades du développement de l'individu. Quels que soient les hommes, à quelque âge qu'ils soient pris, enfance, adolescence ou âge adulte, tous ont commencé par être des enfants et se sont progressivement transformés en adultes, sans rupture de leur personnalité. Si donc la personnalité humaine est unique au cours des divers stades de son développement, il est clair que l'on doit faire reposer l'éducation sur un principe général valant pour tous ces stades. (Montessori, 1949, p. 16)

La distinction pédagogie/andragogie n'est donc pas triviale. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que dans notre cas, nous avons affaire à de grands adolescents.

2.6.1. Dans le cadre de notre étude, doit-on parler d'andragogie ou de pédagogie ?

Les élèves concernés étant de grands adolescents, proches de l'âge adulte, on peut considérer qu'une grande partie de leurs apprentissages devrait suivre un modèle andragogique. Ils ont en effet emmagasiné des compétences au cours de leurs expériences de vie dans différents domaines, d'autant que la plupart viennent de pays où la scolarité n'est pas obligatoire mais où l'on peut travailler très jeune, souvent dans les exploitations familiales. De plus, leur périple pour venir jusqu'en France a parfois été

une expérience très forte, les projetant vers une maturité anticipée dans certains domaines.

Cependant, il nous semblerait déplacé de les comparer totalement à des adultes : ces grands adolescents non ou peu scolarisés antérieurement sont encore jeunes, pas totalement autonomes dans leur vie quotidienne (ils sont pris en charge, pour la plupart, par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), suivis par des éducateurs jusqu'à leur majorité et n'ont pas connu l'enfance de la nouvelle culture de référence, ici la France. Enfin, si leur parcours de vie les a projetés précocement vers l'âge adulte, ils ressentent toujours les perturbations endocriniennes liées à l'adolescence⁴³. Pour situer les jeunes dont il est ici question, je propose de reprendre les éléments de comparaison entre la pédagogie et l'andragogie à partir du tableau de V. Hubrecht & N. Flament (2019, p.11) qui compare *Pédagogie* et *Andragogie*. J'y ajoute pour cette étude une troisième colonne, grisée, qui concernerait les jeunes inscrits dans des dispositifs MLDS-FLE tels que ceux avec lesquels je travaille, grands adolescents de 16 à 18 ans, majoritairement immigrés sans famille, non ou peu scolarisés antérieurement et fuyant leur pays d'origine pour des raisons souvent politiques ou économiques. Les informations portées dans cette troisième colonne sont le fruit de mon expérience de 7 années d'enseignement et de coordination dans une MLDS-FLE.

43 Dans le manuel de Psychologie pour l'enseignant (Lieury, 2010), les changements physiologiques de l'adolescent concernent la croissance staturo-pondérale, la croissance du cerveau et la forte poussée des hormones sexuelles. Au niveau de la pensée, l'adolescent commence à manier l'abstraction, son raisonnement peut donc devenir hypothético-déductif. Il devient aussi capable de se projeter dans le futur. Enfin, il construit sa représentation de soi (présent et futur) sur sa genèse identitaire, sa comparaison à autrui et ses qualités personnelles.

	Modèle pédagogique classique	Modèle andragogique	Hypothèses sur les élèves de MLDS-FLE
<i>Raisons d'apprendre</i>	L'enfant a le devoir et l'obligation d'apprendre pour progresser dans la vie. Il apprend pour avancer jusqu'à l'étape suivante.	L'adulte apprend quand il ressent le besoin d'en savoir davantage ou d'être plus efficace. Il veut comprendre pourquoi il le fait, comment le processus se met en place et à quoi cet apprentissage va lui servir.	Le jeune a parfois la possibilité (et le droit) d'apprendre seulement depuis qu'il est en France. Il connaît une partie de ses besoins mais sa récente immersion dans une nouvelle culture ne lui permet pas d'en mesurer tous les aspects. Ses raisons d'apprendre sont parfois gênées par des besoins vitaux. (ex : travailler avant de savoir lire et écrire pour pouvoir « survivre » après 18 ans)
<i>Attentes et besoins</i>	Ils sont identifiés par le formateur/l'enseignant.	L'apprenant adulte peut diagnostiquer ses attentes et besoins par rapport au processus de formation, parfois accompagné par le formateur/responsable.	Les attentes et les besoins sont identifiés par l'enseignant dans un premier temps puis par le jeune au fur et à mesure de son intégration dans la vie socio-culturelle, lycéenne et professionnelle.
<i>Relation pédagogique</i>	L'enfant est dépendant de l'enseignant ou du formateur qui conçoit le processus, impose le matériel et détient le savoir.	L'adulte est autonome et responsable par rapport au formateur. Ce dernier est facilitateur de l'apprentissage, crée un climat de collaboration, de respect et d'ouverture. Il accompagne le processus de changement.	Le jeune NSA n'est pas autonome pédagogiquement, il attend beaucoup de l'enseignant. Cependant, son âge et son parcours de vie créent un climat de collaboration, de respect et d'ouverture très proche de celui de l'adulte.
<i>Ressources mobilisées</i>	L'apprenant a à priori peu de ressources mobilisables. Elles ne sont pas toujours prises en compte.	L'expérience de l'adulte et celle de ses pairs est une des ressources indispensables du processus d'apprentissage.	Le jeune a de nombreuses ressources mobilisables du fait de son expérience. Elles peuvent cependant être incomprises ou inadaptées dans une scolarité et une société nouvelle.
<i>Apprentissage</i>	Il est basé le plus souvent sur des contenus à maîtriser et des savoir-faire à reproduire.	Il est centré sur une tâche ou une situation-problème à résoudre. Il débouche sur des pistes d'action à transférer dans la pratique de terrain	Basé sur des contenus à rattraper du fait de la non scolarisation antérieure, il se recentre cependant sur la réalité de chacun.

Tableau 2: Eléments de modalisation pédagogie/andragogie (V. Hubrecht & N. Flament, 2019) et comparaison avec la situation d'apprentissage de grands adolescents MNA et EANA

Au-delà de ces caractéristiques des apprentissages des grands adolescents au regard de l'andragogie et de la pédagogie, les profils d'apprentissage vont dépendre aussi de ce que chaque élève a vécu avant d'arriver en France ainsi que de ce qu'il est et de ce qu'il fait depuis qu'il est en France. Enfin, il est important de considérer la manière dont chacun se projette dans notre pays.

2.6.2 Projet scolaire et projet professionnel : choisir entre une vie d'adulte précoce et une scolarité tardive.

Entre 16 ans et 18 ans, du fait de la pression administrative et parfois familiale, les EANA souhaitent généralement trouver rapidement un travail en France. « La résilience en contexte migratoire, la précarité administrative, l'isolement socio-affectif sont des situations que ne peuvent évacuer les équipes éducatives » (Rigoni, 2021, p. 115). Selon les situations de chacun, la scolarité peut devenir difficile du fait d'une précarité et d'une incertitude face à l'avenir. Les adultes référents, qui connaissent les lois du travail en France, ne peuvent que leur conseiller de passer par une filière professionnelle courte afin d'obtenir au moins un diplôme. Les élèves se tournent alors souvent vers la voie de l'apprentissage en cherchant, tout au long de l'année scolaire de MLDS, des stages qui leur permettraient de trouver un éventuel employeur. L'expérience montre que lorsqu'il s'agit d'élève ne parlant pas du tout français, le stage est difficilement envisageable. Mais quand l'élève est francophone, son analphabétisme est souvent camouflé par ses compétences professionnelles et orales. L'employeur peut être déconcerté, tout comme l'élève, qui peut alors juger sa scolarité inutile puisqu'il se sent efficace dans le monde professionnel. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant et de l'éducateur est selon nous de rappeler l'importance de la scolarité pour obtenir un diplôme, important aussi administrativement, mais de rappeler en même temps que l'écrit joue un rôle essentiel dans la vie quotidienne occidentale. En outre, l'analphabétisme peut mettre en danger un jeune en apprentissage (consignes, utilisation de machines dangereuses, etc.).

Notons que d'autres élèves au contraire ont une vision très positive de leur scolarité : ils sont enfin scolarisés et comptent en faire bon usage : ils en rêvaient, ils « remercient Dieu » de pouvoir enfin aller à l'école. Pour ces élèves-ci, après leur parcours souvent chaotique, s'asseoir dans une salle de classe peut être une sorte de repos gratifiant qu'ils souhaitent mettre au profit des apprentissages.

2.7 Langues d'origine et profils langagiers

Pour le ciblage des besoins des apprenants, il semble important de tenir compte de leurs langues d'origine, et plus largement des langues rencontrées par chacun. Les didacticiens du plurilinguisme soulignent cette nécessité. Ainsi, selon G. Lüdi (2005), les biographies langagières permettent de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition des langues. Selon C. Perregaux (2002), elles révèlent des savoirs parfois discrets aux apprenants eux-mêmes et selon N. Thamin & D-L. Simon (2010, p.6) elles permettent de travailler sur une prise de conscience de la variété et du plurilinguisme, « ouvrant sur la co-construction de nouveaux savoirs ». En d'autres termes, les biographies langagières des apprenants permettent à l'enseignant et à l'apprenant de mieux se positionner quant à l'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue. Mais qu'entend-on réellement par « biographie langagière » ?

2.7.1 Les biographies langagières : un capital individuel, dynamique et complexe

Si l'on prend alors la définition d'une « Biographie langagière », dans le Dictionnaire de Didactique du Français coordonné par Cuq (2003), on peut remarquer que la langue d'origine n'est pas la seule à être prise en compte dans cette biographie. Elle est en effet constituée d'un capital dynamique qui évolue constamment :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, p. 36-37)

La biographie langagière d'un individu est donc complexe et évolutive. M. Molinié (2006, p. 9) ajoute une dimension recentrée sur la valorisation du plurilinguisme de l'apprenant. Pour elle, le terme biographie langagière

englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi-culturel où ce répertoire s'est construit et évolue.

C'est d'ailleurs l'objectif (Molinié, 2009) du Portfolio Européen des Langues (PEL), élaboré par le Conseil de l'Europe, qui propose à chacun d'évaluer ses propres compétences dans les langues rencontrées. Sur le site internet du Conseil de l'Europe figurent des guides⁴⁴ pour l'élaboration d'un PEL. La biographie langagière en est le résultat ; elle est présentée comme facteur d'« implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. » (Conseil de l'Europe, ibid). Afin d'établir une biographie langagière, le Conseil de l'Europe propose 4 axes :

- l'étude du profil plurilingue de l'apprenant ;
- la fixation d'objectifs et apprendre à apprendre ;
- la prise de conscience et expérience interculturelles ;

44 <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography> (lien vérifié le 27/09/2023)

- les listes de repérage d'autoévaluation (grilles d'autoévaluation issues du CECRL)

S'il est difficile de demander à nos apprenants de s'autoévaluer dans chacun de ces axes, l'enseignante pourra s'inspirer de ces outils pour établir avec eux la biographie langagière de chacun. Nous retrouvons dans les axes 2 et 3 l'intérêt de travailler sur le projet de lecteur.

Certains axes comme le profil plurilingue de l'apprenant ainsi que les descripteurs généraux de la grille d'évaluation sont plus accessibles à une étude guidée par l'enseignante. Comme le propose le Conseil de l'Europe avec son dernier axe, l'étude des langues rencontrées peut se recentrer sur la langue elle-même : dans la dernière édition de l'Encyclopédie des 3000 langues parlées dans le Monde, M. Malherbe (2010, p.33) explique que la langue peut être étudiée sous 4 angles :

- la phonétique : composante essentielle car une langue est parlée avant d'être écrite : pour mieux la comprendre, il faut déjà pouvoir en distinguer les sonorités ;

- la grammaire : cette composante permet de mettre en place des structures d'unités pour construire du sens ;

- le vocabulaire : il est représenté par le mot, et donc la première manifestation d'abstraction de l'humain.

- l'écriture : « cette invention tardive (qui) ne concerne qu'une infime minorité des langues » a permis de fixer la pensée dans le temps.

Enfin, les études (auto)biographiques langagières peuvent être affinées. C. Perregaux (2002, p. 88-89) a repéré 15 thématiques qu'elle admet « non-exhaustives » pour aborder ce sujet. On retiendra de cet inventaire 7 thématiques que nous considérons à priori comme centrales dans l'étude du profil des apprenants qui font l'objet de pour cette recherche :

- Repérage de différentes variables dans l'apprentissage et/ou l'acquisition d'une langue

- Le statut des langues

- Proximité des langues et des cultures

- Les catégories de langues : la langue de scolarisation, la (les) langue(s) familiale(s), la (les) langue(s) premières ou maternelle(s), les langues dites étrangères, les langues proches, les dialectes, les patois, etc. .

- Entrée dans de nouveaux réseaux

- Satisfaction de besoins professionnels

- Le code-switching ou l'alternance codique, le parler bilingue

L'étude des langues des élèves peut ainsi suivre différents axes, concerner l'étude intrinsèque d'une langue, l'étude du rapport de l'apprenant aux langues ainsi que toutes les évolutions de ces axes au cours de la vie de chacun. L'ensemble de ces axes constituent la biographie langagière des élèves. Notons que dans le contexte multilingue africain, la conscience plurilingue et la conscience linguistique ne sont pas une évidence pour les locuteurs (J.K. Musinde, 2006). Dans notre cadre, mieux connaître les langues d'origine nous permettra d'anticiper sur les éventuelles interférences langagières lors de l'apprentissage du français.

2.7.2 Les langues des apprenants vues par l'Education Nationale

Du côté de l'Education Nationale, les « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire », publié par Eduscol en mai

2016⁴⁵, proposent à deux reprises de prendre en compte les langues déjà acquises des EANA :

- p. 4 : « L'apprentissage d'une langue seconde prend appui sur la ou les langue(s) déjà acquise(s). » :

« L'élève allophone **n'arrive pas vierge de toute connaissance linguistique**. L'enseignant pourra **s'appuyer sur les compétences et les connaissances déjà acquises** en langue maternelle et/ou en langue de première scolarisation, notamment si l'élève a été scolarisé antérieurement, pour l'aider à effectuer les **transferts** nécessaires vers le français langue de scolarisation.

• L'enseignant aidera l'élève à **faire des liens entre les systèmes linguistiques**, celui des langues qu'il connaît et celui du français ;

• L'enseignant autorisera l'élève à **s'appuyer sur les langues qu'il connaît** pour faciliter sa compréhension de différents documents. »

- p. 7 : « Langue(s) des élèves : un levier pour l'apprentissage du français. » :

« L'élève allophone parle une autre langue, voire plusieurs autres langues. Il maîtrise souvent la langue de scolarisation de son pays d'origine, la langue véhiculaire de son pays et sa langue familiale. Il a donc déjà des **compétences de plurilinguisme**. Le recours à ce bagage linguistique est nécessaire comme **stratégie d'apprentissage de la langue française et comme richesse linguistique personnelle**.

L'enseignant encouragera l'élève allophone à se servir des langues qu'il connaît dans différentes situations d'apprentissage. »

Ainsi, ne serait-ce que d'un point de vue linguistique, l'Education Nationale préconise de s'appuyer sur les compétences liées au plurilinguisme des élèves : toute connaissance et compétence langagière peut permettre de faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue, en servant d'appui ou de levier à cette dernière.

45 <https://eduscol.education.fr/document/21361/download> (lien vérifié le 27/09/2023)

J.-C. Rafoni (2007, p. 23) aborde l'hétérogénéité linguistique des élèves comme facteur important face à la progression des élèves en Français Langue de Scolarisation. Il remarque la grande variété des langues parlées par les élèves en CLIN et distingue les langues « proches » et les « langues distantes ». Les langues proches seraient alors celles qui ont des structures sonores, grammaticales ou lexicales proches du français, contrairement aux langues distantes. Toujours selon J.-C. Rafoni, de par leur proximité linguistique, les langues proches faciliteraient ainsi l'acquisition du français. Enfin, il rappelle que les programmes d'accompagnement du Français Langue Seconde distinguent trois profils d'élèves nouvellement arrivés en France (2007, p. 25) : les élèves partiellement francophones, les élèves débutant en français (avec une langue proche du français) et les élèves débutants en français (avec une langue éloignée du français).

Cela étant, au vu des considérations précédentes, cette conception compartimentée des profils nous semble à nouveau réductrice. Nous ne pouvons pas considérer les premières langues rencontrées par l'apprenant comme seul élément déterminant dans l'acquisition du français. De nombreux autres paramètres, notamment ceux cités plus haut, interagissent de manière complexe.

P. Martinez (1996 puis 2011, p. 24-25) considère à ce propos que cette acquisition est à la fois un processus « intrapsychique et interactionnel ». Il précise :

Le recours à la langue première aide sans doute l'apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2 (Giacobbe, 1990). Il s'en faut néanmoins de beaucoup que tout le processus ne doive être examiné qu'en référence au système de la langue première.

Ainsi, de nombreux paramètres nous permettraient de constituer une biographie langagière de chacun des apprenants. Ces paramètres, comme nous venons de le voir, peuvent être d'ordre sociologique, politique, psychologique et linguistique. Dans le cadre de cette recherche, il nous faudra déterminer les variables qui nous semblent à la fois pertinentes et possibles à étudier.

2.8 L'engagement des élèves dans l'apprentissage et dans les démarches pédagogiques

Enfin, il nous paraissait essentiel d'étudier la motivation et l'engagement de ces jeunes dans leur nouvelle scolarité, et plus spécifiquement dans les activités que nous allions leur proposer.

Pourquoi prendre en compte la motivation/ l'engagement ?

D'un point de vue pédagogique et institutionnel, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, publié en 2013 par le Ministère de l'Education Nationale, utilise de nombreuses fois le terme d'engagement comme facteur de réussite de l'élève, tant dans sa scolarité que dans sa vie sociale et de futur citoyen. Notons d'ailleurs que l'engagement fait partie des 6 piliers introductifs de ce socle dont il résume la place ici⁴⁶ :

il (le Socle) donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

Un peu plus loin, toujours dans le Socle, l'engagement dans la scolarité est plus spécifiquement décrit comme essentiel pour favoriser l'acquisition des connaissances et compétences attendues :

« L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès. »

46 https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834

Loin des pédagogies descendantes ou méthodes affirmatives, c'est la réflexion personnelle de l'élève qui devient l'objectif principal des programmes pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, les enseignants doivent entrer dans une démarche engageante, notamment en suscitant l'intérêt des élèves.

Mais qu'est-ce que l'engagement et la motivation dans le cadre de la scolarité ?
Commençons par définir ces termes.

Selon R. Viau (1994),

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.
(p.6)

Dans sa définition, R. Viau souligne le caractère dynamique de la motivation : celle-ci n'est pas constante, elle peut varier selon différents facteurs liés soit à l'apprenant lui-même et à son environnement, soit à l'activité scolaire. Cependant, même si la motivation n'est pas nécessairement constante, R. Viau insiste aussi sur le fait que la motivation s'inscrit dans le long terme, avec un but à atteindre grâce à l'engagement et à la persévérance de cet engagement dans l'activité proposée. Nous avons vu plus haut pourquoi il nous semble important de s'intéresser au vécu et à l'environnement de l'apprenant. Il peut être également pertinent de prendre en compte l'engagement de nos apprenants dans leur activité scolaire, comme l'élément le plus facilement repérable notamment si l'on considère que « l'engagement est la manifestation externe et visible de la motivation » ainsi que D. Tessier (2014) le rapporte dans la recension qu'il propose de l'ouvrage collectif de Christenson et al. (2012). Les concepts de motivation et d'engagement sont ainsi étroitement liés.

D'après l'historique réalisé par L. Bodin (2020), le concept d'engagement dans le champ scolaire apparaît dans les années 1980 et s'appuie tout d'abord essentiellement

sur des comportements observables. En 1989 et 1990, J-D. Finn et J-P. Connell & A. Assor ajoutent aux caractéristiques de l'engagement scolaire les émotions et les sentiments d'appartenance ; A. Bandura introduit en 1986 l'importance des interactions en classe, et J-A. Fredricks, P-C. Blumenfeld et A-H. Paris intègrent en 2004 les notions de persévérance et de stratégies des élèves, etc. La définition de ce concept a ainsi évolué et s'est affinée jusqu'à la définition d'E. Bourgeois (2022, p.95) que nous retenons ici. Il définit le concept d'engagement dans le champ scolaire comme « l'*implication*⁴⁷ de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Chapman, 2003 ; Appleton et al. 2008) ». Il résume cet investissement dans le processus d'apprentissage à trois catégories d'indicateurs :

- les indicateurs comportementaux (choix, persévérance, gestion de l'effort, recherche d'aide, etc.) ;
- les indicateurs cognitifs (stratégies d'autorégulation et stratégies d'apprentissage) ;
- les indicateurs émotionnels (intérêt, enthousiasme, fierté, ennui, peur, colère, et.)

J. Reeve (2012) avait ajouté une quatrième dimension : la dimension d'*engagement agentique* qui concerne la contribution intentionnelle, proactive et constructive de l'élève au processus d'apprentissage. La figure ci-dessous, issue de J. Reeve (2012), illustre de manière efficace les différentes dimensions de l'engagement d'un élève durant une activité d'apprentissage. Nous nous y référerons pour élaborer notre grille d'observation de l'engagement des élèves dans les activités proposées. (Cf. Chapitre 3)

47 Le terme *implication* est ici à prendre dans le sens de *l'investissement de l'apprenant*.

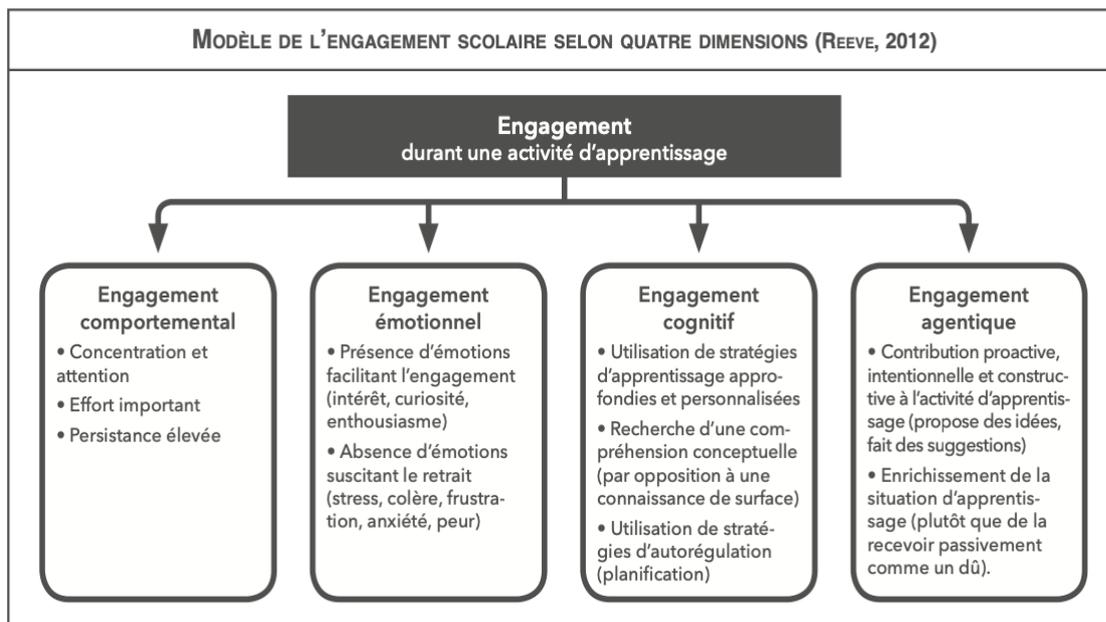


Figure 6: Reeve, 2012 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions.

Enfin, si nous avons jusqu'ici parlé essentiellement de motivation et d'engagement dans le domaine scolaire, notons que l'ensemble des facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'élève ne sont pas que scolaires : Des facteurs externes à ce domaine peuvent aussi influencer sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Selon R. Viau, il faut considérer aussi les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève (environnement familial, relations amicales et travail d'appoint), et des facteurs liés à la société (Viau, 2009, p. 71) :

Même si ces facteurs ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant, ils n'en influent pas moins sur la dynamique motivationnelle de leurs élèves en classe.

Dès lors, nous pourrions donc prendre en compte ces domaines « extra-scolaires » comme facteurs inhérents à l'engagement des élèves dans leur nouvelle vie en France et, intrinsèquement dans leur scolarité.

► ***Ce qu'on peut retenir sur les profils des apprenants***

Prendre en compte le profil des apprenants n'est pas chose aisée : chaque profil est différent, complexe et dynamique : il dépend du passé individuel de chacun et se construit en permanence en fonction de l'individu, son interaction avec son environnement et ses projets futurs. Ceci étant, en connaissant au mieux le profil des apprenants, l'enseignant peut adapter (au mieux) sa pédagogie à l'élève. Pour ce faire, nous avons sélectionné des domaines qui nous paraissaient pertinents pour notre étude. Le profil scolaire des élèves va être déterminant, son champ de définition restant très large selon leur rapport à la forme scolaire (ou non-scolaire) et leur scolarité antérieure. Plus spécifiquement, pour notre étude sur l'entrée dans la lecture, les langues d'origine, les profils langagiers et le projet de lecteur vont tenir une place importante dans les acquisitions langagières demandées. Enfin, la place du parcours et du projet de migration, du projet scolaire et professionnel et donc du type d'intégration et de l'engagement dans la scolarité en France vont aussi influencer sur la qualité des acquisitions de nos apprenants.

Par ailleurs, l'étude des objets à prendre en compte pour les profils des apprenants a permis d'aborder l'intérêt d'une activité cérébrale multisensorielle ainsi que la spécificité de leur âge par rapport à leur entrée dans l'écriture et la lecture. Nous y reviendrons lors de la 2ème partie de cette thèse.

Chapitre 3 : METHODOLOGIE : Le recueil des données sur les profils des élèves

Dans le chapitre précédent nous avons déterminé quels éléments devraient être pris en compte pour constituer les profils d'apprentissage de nos élèves. Voyons désormais de quelles données nous disposons pour mieux comprendre leurs contextes d'arrivée, leur scolarité antérieure, leur projet de lecteur, leur profil langagier et leur engagement dans la scolarité.

Ces données sont de deux sortes :

- Les données récoltées en amont de leur scolarisation en France. Elles sont de nature diverse : nationalité, répertoire linguistique, parcours migratoire, scolarité antérieure, etc. L'ensemble de ces données est tiré de l'analyse de 10 fiches d'accueils complétées lors du positionnement initial réalisé en 2018 à Valence (Drôme) (décrit dans le détail en 3.1.).

- Les données récoltées une fois les élèves scolarisés en MLDS-FLE : elles sont constituées de l'analyse des entretiens individuels réalisés la même année auprès de ces mêmes apprenants (décrits dans le détail en 3.2) et d'observations en classe (décrites en 3.3).

3.1 Le positionnement initial et fiches d'accueil : premières données

Avant d'entrer dans le détail des données récoltées lors du positionnement initial, une présentation du contexte s'impose, afin d'une part de comprendre les objectifs de ce premier entretien avec le jeune et par là même de relativiser la fiabilité des informations recueillies.

Notre expérience d'enseignante-coordonnatrice me permet d'être intégrée au cœur du dispositif institutionnel des positionnements des jeunes de plus de 16 ans. Avant 16 ans, l'instruction scolaire est déterminante : l'élève est scolarisé dans une classe correspondant à son âge (\pm 2ans max cf. chapitre 1). Après 16 ans, les élèves qui souhaitent être scolarisés doivent être orientés vers un dispositif adapté à la situation de chacun par le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) dont ils dépendent géographiquement.

Pour déterminer l'orientation la plus adaptée, l'élève fait dans un premier temps un entretien individuel mené par un Psychologue de l'Education Nationale (Psy-EN). Cet entretien est constitué principalement d'un échange oral qui permet au Psy-EN de mieux comprendre le parcours et la situation du jeune. Après cet entretien, commencent différents positionnements adaptés au parcours du jeune, établi lors du précédent entretien. Il s'agit souvent de positionnements en langue française et/ou en langue d'origine (si le test existe dans la langue souhaitée) ou en langue de scolarisation dans le pays d'origine et enfin en mathématiques. Dans certaines académies, les positionnements en langues sont réalisés par le CASNAV. Dans le bassin valentinois, ce sont les enseignantes coordonatrices MLDS-FLE qui aidaient à les réaliser ou même qui les réalisent depuis 2020.

L'ensemble de ce parcours, qui dure en moyenne 1h30 par futur élève, est communément nommé « Positionnement Initial ». C'est l'ensemble de ce positionnement qui va orienter l'affectation du futur élève et donner les premiers éléments de son parcours à l'enseignant qui l'accueillera dans son établissement.

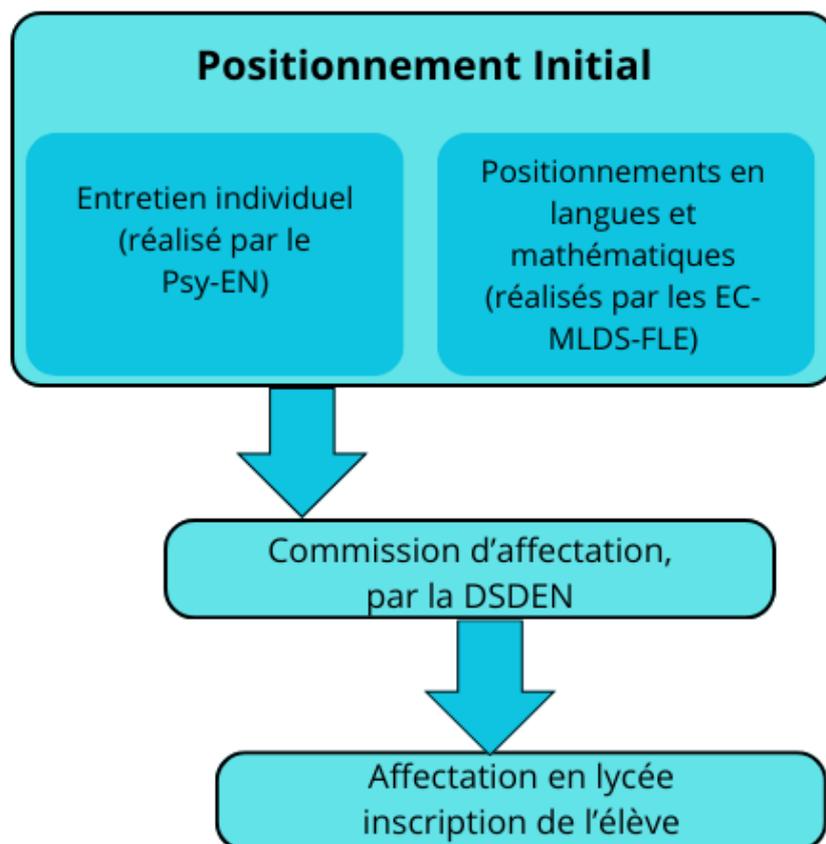


Figure 7: Parcours d'orientation avant l'affectation des EANA de plus de 16 ans dans le bassin valentinois

Généralement, le jeune est accompagné par un éducateur du SAMNA (Service d'Accueil Mineurs Non Accompagnés) de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ou par un membre de sa famille ou de sa famille d'accueil. Ce positionnement initial permet de situer le jeune sur un niveau scolaire français et d'identifier avec lui quel parcours scolaire correspondrait le mieux à sa situation, son projet, ses compétences et ses connaissances. A la fin du bilan, le Psy-EN propose une solution. Avec l'accord du jeune et de son responsable légal, le Psy-EN transfère donc ce bilan avec une proposition d'affectation à l'Inspection Académique qui validera, ou pas, le projet.

Quelques jours à quelques semaines plus tard (2 semaines en moyenne depuis 2016⁴⁸), le responsable légal reçoit le lieu d'affectation, en même temps que l'établissement scolaire, où l'inscription peut donc être faite.

Dans la mesure où il s'agit, pour l'enseignant, d'un premier aperçu du parcours de vie sociale et scolaire de l'élève, il nous paraissait important de détailler les étapes, les contenus et les attendus de ce positionnement initial.

La fiche d'accueil du CIO est un résumé individuel du parcours d'entretien avec le Psy-EN et de positionnement avec les E-C MLDS.

3.1.1 Première partie de la fiche d'accueil : Situation et parcours du jeune

La « fiche d'accueil des élèves allophones arrivants » proposée par le CIO de Valence est composée de 6 parties. Nous les détaillons et expliquons ci-dessous en les accompagnant de copies écran d'une fiche anonymisée pour plus de clarté pour le lecteur⁴⁹.

► Elle est introduite par la date d'arrivée en France et la date du premier accueil en CIO. Parfois, la date d'arrivée en France reste incertaine. Le jeune peut avoir du mal à s'exprimer ou manquer de repères dans le temps :

48 Cf. Enquêtes de la DEPP

49 Une fiche d'accueil est entièrement disponible en annexes

 RÉGION ACADÉMIQUE AUVERGNE-RHÔNE-ALPES MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION	CIO : VALENCE
	FICHE D'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES ARRIVANTS
	<input type="checkbox"/> Moins de 16 ans <input checked="" type="checkbox"/> Plus de 16 ans
Date arrivée en France : XXXXXX	Nom de l'accueillant : XXXXXX
Date du premier accueil : XXXXXX	Scolarisation depuis l'arrivée en France : <input type="checkbox"/> oui date : <input checked="" type="checkbox"/> non

► La première partie décline l'identité du jeune et les contacts nécessaires (éducateur, responsable légal, famille d'accueil, etc.) :

I – IDENTITE	
Nom : XXXXXX	Prénom : XXXXXX
Sexe : M	Date de naissance : XXXXXX
Adresse postale (noter le nom figurant sur la boîte aux lettres ; préciser si adresse fixe ou provisoire) : XXXXXX	
Code postal : XXXXXX	Ville : XXXXXX
Lieu de vie (si différent de l'adresse postale) : XXXXXX	
Son téléphone : XXXXXX	
Personne référente à contacter (si différente des responsables légaux) : Préciser nom, prénom, lien de parenté ou fonction : XXXXXX	
Contact francophone éventuel (nom et tél) :	
Tél responsables légaux :	Tél personne référente : XXXXXX
Nationalité : XXXXXX	Pays d'origine : XXXXXX

► La deuxième partie traite de sa **situation familiale** : profession des parents, présence ou non en France, situation de la fratrie, etc. Une grande partie des élèves sont des Mineurs Non Accompagnés. Et même s'ils sont suivis par des éducateurs, les MNA vivent majoritairement en semi-autonomie, c'est-à-dire en hôtel, en appartement ou en foyer. Il est donc rare que les Psy-EN mettent des réponses affirmatives à des questions du type « Toute la famille est-elle réunie ? » ou « Quelqu'un peut-il aider l'élève pour ses devoirs à la maison ? ».

Dans cette même partie, on aborde les « langue(s) parlée(s) à la maison ». Il s'agit en réalité des langues maternelles, langues d'origines ou, plus généralement de langues parlées couramment. Le Psy-EN ne distingue pas les langues officielles, véhiculaires et vernaculaires.

II - SITUATION FAMILIALE	
Nom du père : Présent en France : oui <input type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/>	Profession : XXXXXX
Nom de la mère : Présente en France : oui <input type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/>	Profession : XXXXXX
Situation particulière (<i>autre représentant légal, beau-père, belle-mère...</i>) :	
Nombre d'enfants et âges de la fratrie : 7 enfants, il est le dernier de la fratrie	
Toute la famille est-elle réunie ?	XXXXXX
Langue(s) parlée(s) à la maison :	XXXXXX
Les parents parlent-ils français?	XXXXXX
Quelqu'un peut-il aider l'élève pour ses devoirs à la maison?	
Observations particulières (<i>problèmes de santé, conditions de vie...</i>): XXXXXX	

► La troisième partie est consacrée au **contexte d'arrivée en France**. Le Psy-EN doit ici essayer de comprendre le parcours migratoire du jeune : quelles étaient les raisons du départ, comment s'est déroulé le voyage, combien de temps il a duré, quels pays ont été traversés, etc. Compte-tenu des difficultés, voire des tragédies de leurs parcours, il est délicat d'aborder ce sujet si le jeune n'est pas en confiance. Les informations peuvent donc être restreintes.

III - CONTEXTE D'ARRIVEE EN FRANCE (<i>parcours de migration : la durée, les différents pays...</i>)
XXXXXX

► La quatrième partie traite du **parcours scolaire antérieur**. Rares sont ceux qui arrivent avec un justificatif scolaire. Il faut donc que le Psy-EN essaye de comprendre si l'élève était scolarisé dans son pays d'origine, combien de temps et dans quel type d'établissement scolaire. Cet échange permet d'avoir un premier aperçu de l'idée de forme scolaire par l'élève. Certains peuvent avoir été scolarisés dans leur langue maternelle, en français ou dans une autre langue, ils peuvent aussi avoir été scolarisés dans une école à caractère essentiellement religieux, comme les écoles coraniques, ou encore avoir connu une scolarité interrompue. Toute information peut être utile à prendre en compte pour sa future scolarité en France. En effet, même si une scolarité religieuse n'est pas équivalente à une scolarité d'enseignement public en France, elle permet d'obtenir certaines compétences : les élèves peuvent avoir appris à manipuler un stylo, un cahier, un livre. Ils peuvent aussi avoir appris à rester assis en classe à respecter des règles de comportement non négligeables pour garder une certaine concentration en classe, ou avoir développé des compétences en termes de mémorisation ou même de correspondance entre phonèmes et graphèmes. Toutes ces compétences sont toutefois difficilement évaluables lors d'un premier entretien.

Il reste aussi difficile de connaître d'autres éléments comme les conditions de scolarisation ou l'âge d'entrée à l'école. Enfin, de manière théorique et administrative, il n'est pas toujours évident de trouver à quelle classe du système français pourrait correspondre la dernière classe fréquentée. En effet, s'il existe des tableaux comparatifs des systèmes scolaires⁵⁰, ceux-ci ne concernent que certains pays et pas la scolarité religieuse ni l'éventuelle irrégularité du cursus scolaire suivi.

Dans cette même partie, on questionne aussi le jeune sur les langues vivantes étudiées. Les langues vivantes peuvent être étudiées - comme dans le système français - quand il s'agit d'apprendre à utiliser une autre langue que la langue officielle. Mais dans de nombreux pays, la langue vivante étudiée, quand elle n'est pas maternelle, peut

50 https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2021-07/tableau_comparatif_des_systemes_scolaires.pdf

concerner une langue véhiculaire, langue officielle du pays ou une langue d'enseignement, parfois héritée par exemple du colonialisme.

IV - PARCOURS SCOLAIRE ANTERIEUR	
Scolarisé(e) dans un pays autre que la France : <i>préciser le(s) pays</i> : XXXXXX	
Interruption(s) dans la scolarité (<i>indiquer les raisons</i>) : XXXXXX	
Age d'entrée à l'école : XXXXXX	Nombre d'années de scolarisation : XXXXXX
Dernière classe fréquentée : XXXXXX	Année : XXXXXX
Dernière classe fréquentée correspondant dans le système scolaire français à : XXXXXX Spécialité si formation technique ou professionnelle :	
Diplômes, certificats obtenus (<i>fournir si possible un justificatif</i>) : XXXXXX	
Langue(s) de scolarisation : XXXXXX	
Langue(s) vivante(s) étudiée(s) : <i>préciser le nombre d'années (information obligatoire)</i> : XXXXXX	
Disciplines préférées : XXXXXX	

► La cinquième partie porte sur **les centres d'intérêt du jeune** : pratique sportive, musicale, artistique, compétences techniques, informatiques ou autres. Cette partie est rarement remplie. Faute de temps ? Considérée comme dénuée d'intérêt ? Restée sans réponse ? Il est difficile de savoir.

V - CENTRES D'INTERET	
Pratique(s) sportive(s), musicale(s), artistique(s)... :	XXXXXX
Compétence(s) technique(s), informatique(s)... :	
Autre(s) :	

► La sixième partie concerne **les projets et/ou demandes de l'élève**. On y évoque les projets professionnels ou de vie du jeune ainsi que les démarches déjà effectuées et les possibilités d'accompagnement. L'information que nous donne le CIO de Valence reste essentiellement le projet professionnel, quand il est déjà envisagé.

VI - PROJETS ET/OU DEMANDES DE L'ELEVE ET SA FAMILLE
Scolarité ou formation envisagée : XXXXXX
L'élève et sa famille sont-ils prêts à accepter les déplacements ou l'internat si nécessaire ? XXXXXX
Projet(s) professionnel(s) (<i>éventuellement</i>) ou projet de vie : XXXXXX
Ressources identifiées pour la poursuite de scolarité (<i>prise de contact, attitude, maturité physique...</i>) : XXXXXX

3.1.2 Positionnements en langue d'origine, français et mathématiques

La dernière partie de la fiche d'accueil synthétise les résultats aux **tests en mathématiques, en langue d'origine et en français**.

► Le niveau des mathématiques est évalué grâce à des tests non verbaux de positionnement du niveau CP au niveau 3ème (tests du CASNAV de Lille). Pour les élèves souhaitant poursuivre leur parcours en lycée, il existe aussi un test de maths en

30 langues (test du CASNAV Aix-Marseille). Même si les tests de positionnements sont conçus avec des consignes non-verbales, on peut noter qu'il s'agit d'exercices adaptés à la scolarité française et qu'il faut donc relativiser les résultats obtenus : un jeune malien peut, par exemple, être incapable de répondre à l'écrit à une addition simple sans retenue mais peut être capable d'effectuer le calcul mental équivalent. En effet, le passage à l'écrit et décontextualisé peut poser problème lorsqu'il n'a jamais été abordé.

POSITIONNEMENT (joindre les tests réalisés à la fiche d'accueil)	
<p>ACQUIS EN MATHÉMATIQUES</p> <p>Test(s) utilisé(s) : Evaluation positionnement non verbale (CASNAV Lille) <input checked="" type="checkbox"/> Evaluation diagnostique non verbale (CASNAV Lille) <input type="checkbox"/></p> <p>Pour les jeunes qui veulent poursuivre leur parcours en lycée : Tests de maths en 30 langues (CASNAV Aix-Marseille) <input type="checkbox"/></p> <p>Autre :</p>	<p>Niveau de classe atteint avec le plus de compétences maîtrisées</p> <p>CE1 <input type="checkbox"/> CM1 <input checked="" type="checkbox"/> 6^{ème} <input type="checkbox"/> 5^{ème} <input type="checkbox"/> 4^{ème} <input type="checkbox"/> 3^{ème} <input type="checkbox"/></p>
<p>Commentaires (résultats, durée, conditions de passation...) :</p> <p>XXXXXX</p>	

► Le niveau de lecture/compréhension de la langue d'origine est évalué de la même manière avec des tests permettant de positionner les élèves du niveau CP au niveau 3^{ème}. Selon les tests, on peut trouver des traductions de 15 à 48 langues. Ces tests ne sont pas toujours fiables : les textes gagneraient à mon sens à être renouvelés et l'évaluation ne tient compte que d'un QCM. De nouveaux tests en (24) langues d'origine ont été conçus⁵¹ par le réseau Canopé mais restent difficiles à utiliser car il faut, au préalable, avoir identifié finement le niveau de scolarité du jeune dans son pays

51 <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html>

d'origine. Enfin, il est impossible d'évaluer ici les élèves ayant une langue maternelle non ou peu écrite.

Quant aux jeunes scolarisés uniquement en école coranique, seuls quelques-uns d'entre eux, issus de pays arabophones, souhaitent essayer de réaliser un test en langue arabe. L'école coranique n'est en effet pas un lieu dont l'objectif est l'apprentissage de la langue.

<p>LECTURE/COMPRÉHENSION DE LA LANGUE D'ORIGINE Préciser la langue de passation :</p> <p>Test(s) utilisé(s) : Là où sont nos paires niveau CP (CASNAV Aix-Marseille) <input type="checkbox"/> Passerelles en 15 langues cycles 2 et 3 (Réseau Canopé) <input type="checkbox"/> Compréhension écrite en langue d'origine niveaux CE1/CE2 (CASNAV Strasbourg) <input type="checkbox"/> La paire de boucles d'oreilles 6^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> Les Jeux olympiques 5^{ème}/4^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> La Télévision 3^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> Autre : TEST MLDS</p>	<p>Niveau de l'épreuve proposée</p> <p>CP <input type="checkbox"/> Cycle 2 <input checked="" type="checkbox"/> Cycle 3 <input type="checkbox"/> 6^{ème} <input type="checkbox"/> 5^{ème}/4^{ème} <input type="checkbox"/> 3^{ème} <input type="checkbox"/></p>	<p>Niveau atteint</p> <p>ou</p> <p>Note obtenue /20</p>
<p>Commentaires (résultats, durée, conditions de passation...) :</p> <p>XXXXXX</p>		

Le niveau d'expression et de compréhension orale en langue française est évalué de manière sommaire lors de l'entretien. Nous obtenons uniquement des résultats mentionnant « expression ou compréhension fluide, restreinte ou impossible ».

► Enfin, la dernière partie concerne **l'écrit en langue française**.

<p>POUR LES ÉLÈVES D'ÂGE LYCEE SCOLARISÉS EN LANGUE FRANÇAISE (pays francophones d'Afrique) OU AYANT ETUDIÉ LE FRANÇAIS COMME LANGUE VIVANTE (le niveau en langue française peut déterminer le choix d'une orientation)</p> <p>EXERCICES EN FRANCAIS</p> <p>Compréhension des écrits niveau A2 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/></p> <p>Compréhension des écrits niveau B1 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/></p> <p>Production écrite niveau A2 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/></p> <p>Production écrite niveau B1 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/></p> <p>Autre : </p>	<p>Note obtenue en compréhension écrite</p> <p>...../11</p> <p>...../15</p> <p>Joindre la production écrite à la fiche d'accueil (elle sera lue par les coordonnateurs départementaux EANA)</p>
<p>ALPHABETISATION/POST ALPHABETISATION</p> <p>Evaluation diagnostique lire/écrire (Céline Laureau-Barraux) <input type="checkbox"/></p> <p>Autre : </p>	<p>(Joindre la fiche bilan de l'évaluation)</p> <p>Non lecteur <input type="checkbox"/></p> <p>Petit lecteur <input checked="" type="checkbox"/></p>

Avant 2020, pour ceux scolarisés en langue française (comme les pays francophones) ou ceux ayant étudié le français comme langue vivante, le Psy-En leur faisait passer des exercices inspirés des épreuves du DELF A2 à B1 en Compréhension des Écrits (C.E.) et Production Écrite (P.E.). Pour ceux qui n'ont pas ou peu été scolarisés antérieurement à leur arrivée en France, le Psy-EN proposait un « test d'alphabétisation simplifié » permettant d'évaluer la situation de l'alphabétisme : peut-il lire et/ou écrire seulement en lettres capitales, en cursif, en caractère d'imprimerie ? Peut-il lire ou écrire des phonèmes simples, des syllabes complexes, des phrases ? Ce test était souvent fait mais nous manquions de précisions dans les réponses : les Psy-EN indiquaient généralement si l'élève est analphabète ou pas sans indications supplémentaires sur ses compétences. Nous ne savions donc pas s'il était adroit en graphisme, s'il savait recopier, en cursif, en lettres capitales... Nous ne savions pas s'il pouvait déchiffrer des lettres capitales, des caractères d'imprimerie, l'écriture cursive... Nous ne savions pas s'il était capable de suivre le bon sens de lecture, s'il pouvait reconnaître certains mots courants ou s'il pouvait en écrire (comme son nom et son prénom).

La définition de l'analphabétisme simple être prise comme le définissait l'UNESCO en 1958, c'est à dire l'incapacité « à lire ou à écrire un texte, en le

comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne ». A noter qu'en 1962, l'UNESCO revoit sa définition en introduisant la notion d'analphabétisme fonctionnel⁵². Il aurait été nécessaire que les Psy-EN tiennent compte du rôle d'intégration que peut jouer la lecture et l'écriture dans notre société. Mais ce travail dépasse leur domaine de compétences et il est donc devenu nécessaire que nous travaillions ensemble pour une meilleure analyse des profils.

Remarquons que depuis septembre 2020 (deux ans après notre recueil de données), les Psy-EN de Valence ont amélioré leur travail en collaboration avec les EC-MLDS : il a été décidé que les EC-MLDS-FLE, spécialisées dans l'enseignement des EANA de plus de 16 ans prendraient en charge les positionnements en maths et langues, après l'entretien individuel réalisé par les Psy-EN, spécialisés dans la psychologie des mineurs.

Les EC-MLDS-FLE avaient déjà développé le « test d'alphabétisation simplifié » (niveau 1). Leur présence permet, depuis 2020, d'accompagner le jeune tout au long du test et de préciser les points mentionnés plus haut (fluidité de lecture, connaissance des différents types de caractères typographiques, lecture des graphèmes simples ou complexes, encodage...).

Pour les jeunes déjà alphabétisés, les exercices tirés de différents niveaux du DELF n'étaient pas adéquats : Tout d'abord, il était difficile de savoir, à posteriori, quel niveau faire passer au jeune, ensuite, les exercices du DELF n'étaient pas toujours adaptés de par leur thématique (situations soit trop « enfantines » soit trop « professionnelles ») et par leur spécificité (qui demande, en temps normal, une préparation spécifique aux modalités de passations, assez particulières). Les EC-MLDS-FLE ont donc créé un positionnement « évolutif » (niveau 2), comme celui de mathématiques : Ce positionnement est constitué d'un texte sur un sujet motivant pour les + de 16 ans (le smartphone) suivi de différentes questions permettant d'évaluer le

52 « L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture. » *UNESCO EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*, page 162

niveau de compréhension et de production écrite du jeune, allant du niveau A1 à B1. Le jeune arrête de réaliser ce test lorsqu'il devient trop difficile. Il n'est donc plus nécessaire de connaître le niveau CECRL avant la passation du test, ce niveau est déterminé à posteriori. Les enseignantes doivent juste savoir si l'élève est alphabétisé ou pas puisqu'il existe désormais deux tests en français : un en alphabétisation, et un autre permettant d'évaluer les niveaux A1 jusqu'à B1.

► Le positionnement est complété par un petit résumé explicitant **les investigations autres** effectuées par le Psychologue de l'Éducation Nationale ou l'enseignante-coordonnatrice MLDS notamment pour les élèves repérés en difficultés lors de la passation des tests scolaires. Il s'agit d'une partie mise en commun qui peut parfois permettre de mieux comprendre les réponses succinctes aux autres parties (difficultés de concentration, problème d'ordre psychologique ou moteur, etc.).

Investigations autres effectuées par le psychologue de l'éducation nationale *(notamment pour les élèves repérés en difficulté lors de la passation des tests scolaires):*

XXXXXX

Ce type de bilan peut donner quelques informations, comme nous le verrons plus loin, mais il peut aussi induire en erreur. En effet, les paramètres humains (socio-culturels et affectifs en particulier) peuvent influencer certaines réponses, voire, certains comportements. Au moment de ce positionnement, certains jeunes peuvent être angoissés par les conséquences que pourraient avoir les résultats de ces entretiens et positionnements : doivent-ils mettre en valeur leurs compétences ou, au contraire, les cacher ?

Mettre en valeur leurs compétences pourrait leur permettre d'accéder à un niveau supérieur d'apprentissage et ainsi accélérer leur intégration sociale et professionnelle. Cela leur permettrait aussi de se valoriser en tant qu'individu souhaitant s'intégrer dans une nouvelle société. D'un autre côté, outre l'angoisse que peut générer ce type d'entretien et de test, certains jeunes semblent au contraire « cacher » certaines

compétences, espérant ainsi que la scolarité ne leur soit pas refusée. Les résultats s'en trouvent alors faussés : ces jeunes sont annoncés comme « analphabètes » mais le sont nullement une fois intégrés en classe.

Par ailleurs, et malgré tous les efforts de nos collègues Psy-EN, les paramètres culturels peuvent altérer les interprétations. Par exemple, un élève qui ne regarde pas la psychologue lors de l'entretien peut être défini comme « timide » ou « peu motivé » alors que dans certaines cultures, il est juste habituel de ne pas regarder une femme dans les yeux.

Il est encore plus difficile de comprendre l'individu avec son propre passé quand la distance culturelle est importante. Si pour H.C. Triandis (1994), les critères de distance culturelle se concentrent dans « la langue maternelle, la religion, la conception du mariage [...], la conception de la famille [...], les valeurs [...] et le niveau économique » (Mahfud, Badea, N'Gbala, 2015), il pourrait être intéressant de considérer, aussi, le développement psycho-moteur de l'enfant issu d'une autre culture que la sienne pour mieux comprendre où il se situe pour entrer dans les apprentissages d'une société d'accueil.

M. Montessori (2005 [1ere ed. 1949], p. 17) considère déjà comme essentiel aux acquisitions du langage le jeune passé d'un enfant de 5 ans : « l'être humain, qui, à 5 ans, est devenu un être intelligent, a forcément suivi une évolution constructive complexe. ». La personnalité de jeunes de 16/18 ans peut donc être encore plus complexe et définie par différents stades du développement de l'individu dans une société donnée. Par exemple, on pourrait se poser des questions telles que : « Quelle a été l'enfance de ce guinéen de la ville ? De la campagne ? » ; « Jouait-il ? À quoi ? Avec qui ? » ; « Aidait-il sa famille ? Comment ? » ; « Quel lien avait-il avec l'école ? Quelle école ? » ; « Comment s'est-il transformé socialement en adulte ? Quand ? ». Nombreuses sont les questions qui pourraient façonner l'image que l'on se fait de la personnalité de chacun et des compétences parfois difficiles à cerner mais potentiellement exploitables pour un nouvel apprentissage.

3.2 Les entretiens individuels

Les entretiens individuels sont des moments personnalisés où l'enseignante coordonnatrice rencontre chaque élève dans son bureau pour échanger avec lui sur son parcours et ses objectifs. Il peut se dérouler à divers moments de l'année. Nous privilégions généralement un entretien individuel une dizaine de jours après l'inscription de l'élève puis, lors des demandes d'affectation en lycée professionnel, c'est-à-dire au mois de mai. D'autres entretiens individuels sont possibles à la demande de l'enseignant ou de l'élève. Selon les besoins, la famille ou l'éducateur en charge de l'élève peut solliciter un rendez-vous supplémentaire, ce qui permet parfois d'avoir des éléments supplémentaires sur des situations difficiles en classe comme répercussion à une intégration sociale et un rythme de vie difficiles (cauchemars, problèmes de santé, relations familiales difficiles, suivi judiciaire, problèmes administratifs, etc.).

Nous nous intéresserons ici, dans un premier temps, à l'entretien individuel de rentrée. Cet entretien est le premier moment d'échange « seul à seul » de l'élève et de l'enseignant. Il se réalise donc en moyenne 10 jours après la rentrée scolaire de l'élève. Les 10 premiers jours permettent à l'élève à la fois de commencer à comprendre sa nouvelle scolarité, (emploi du temps, adultes référents, groupe élèves, objectifs, etc.) tout en commençant à se poser des questions. Ce laps de temps permet aussi à l'élève de se sentir plus en confiance avec l'enseignant, la classe et plus généralement l'école, en France. Enfin, quand se sont enchaînés différents entretiens avec des personnes inconnues réalisant différents tests dont le jeune connaît peu les conséquences, il nous semblait essentiel de laisser le temps à l'élève de se sentir moins « persécuté ».

Que contient l'entretien d'accueil ? Comment se déroule-t-il ? Quels sont ses objectifs ?

L'entretien d'accueil dure en moyenne 20 minutes. Il se déroule dans le bureau de la MLDS entre l'enseignant et l'élève. Il permet, dans un premier temps, de faire connaissance tout en vérifiant que l'élève peut répondre à des premières questions usuelles. En demandant le nom, le prénom, l'âge et le pays d'origine, l'enseignant, qui

peut faire épeler certains mots, peut aussi avoir une première approche des compétences linguistiques dites « de survie » (comprendre et répondre à des questions sur son identité, connaissance de l'alphabet pour épeler son nom et son prénom...). L'enseignant peut aussi affiner les réponses obtenues lors du positionnement du CIO, notamment au niveau des langues rencontrées par l'élève en posant des questions sur les langues parlées, comprises, écrites, et dans quel cadre cet apprentissage ou cette acquisition s'est réalisé (langues maternelles, langues véhiculaires, langues du parcours migratoire, langues officielles, etc.). Ces réponses et ces ajustements au niveau des langues rencontrées par les élèves nous permettront d'élaborer un début de biographie langagière de chacun et une comparaison des langues les plus fréquemment rencontrées afin d'anticiper les difficultés phonologiques des élèves.

Selon les compétences communicationnelles, l'enseignant peut prolonger l'entretien pour mieux connaître les motivations de l'élève à entamer ce parcours scolaire, à entrer dans la lecture et l'écriture (projet de lecteur) et à se projeter dans une vie sociale et professionnelle en France. Ce questionnaire tente enfin de cerner l'engagement de l'élève en début d'année scolaire (cf. section 2.8).

En tant qu'enseignante, nous présentons ci-dessous une liste d'objectifs et de questions que nous nous fixons lors de cet entretien. Il faut noter que ces exemples de questions ne sont pas exhaustifs, il s'agit ici d'une grille servant de support à un dialogue ouvert. Selon les élèves et le cours de la discussion, d'autres questions peuvent être posées :

Objectifs	Questions
Connaître l'identité de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Comment t'appelles-tu ? - Quel âge as-tu ? - Quel est ton pays d'origine ? - Quelles langues parles-tu ? Depuis quand ? Pour quelles occasions ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles langues comprends-tu ? - Quelles langues écris-tu ?
Evaluer certaines compétences linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'épeler ton nom ? - (Test de lecture)
Comprendre la vie antérieure	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu aimais faire dans ton pays ? - Est-ce que tu travaillais dans ton pays ? - Qu'est-ce qui était facile/difficile dans ton pays ?
Comprendre la scolarité antérieure	<ul style="list-style-type: none"> - Es-tu allé à l'école dans ton pays ? - Qu'enseignait-on dans cette école ? - Combien de temps y es-tu allé ? - Quelles matières aimais-tu ?
Comprendre la représentation de la scolarité française	<ul style="list-style-type: none"> - Es-tu content d'être ici ? En France ? En MLDS ? - Qu'est-ce que ça veut dire « être élève » ? - Que veux-tu apprendre ici ? - D'après toi, qu'est-ce qui pourrait être difficile ?
Rapport actuel à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Sais-tu lire (test) ? - A quoi ça sert de savoir lire ? - As-tu commencé à apprendre ? Comment ? Avec qui ?
Rapport aux futurs apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi veux-tu apprendre à lire ? - Que faut-il faire pour bien apprendre à lire ?
Projets	<ul style="list-style-type: none"> - Quel métier aimerais-tu faire plus tard ?

Tableau 3: Questions et objectifs de l'entretien individuel

En tant que chercheuse, les premiers enregistrements de ces entretiens ont été effectués avec mon smartphone en octobre 2018. La mauvaise qualité des

enregistrements ne permettant pas une analyse fine des réponses, nous avons poursuivi en prenant des notes. Le développement du langage et les capacités d'abstraction d'ordre didactique ne permettent pas toujours d'obtenir des réponses, certaines questions sont donc restées sans réponse orale mais auraient pu être l'objet d'une analyse gestuelle de l'ordre du paraverbal, tant les haussements d'épaules, les mimiques du visage et parfois certains bruits (clic bilabial, Tchup, etc.) sont parfois importants.

Concernant les transcriptions, nous avons choisi de rester au plus près de la parole dite mais sans rendre compte de phénomènes fins attribués au langage. En effet, il s'agit dans cette partie, d'analyser le discours et les représentations des élèves plutôt que des aspects langagiers, même si cet entretien nous permet aussi d'évaluer globalement le niveau de compréhension et d'expression orale.

Ces entretiens nous ont permis d'évaluer le projet de lecteur des élèves, leur projet professionnel, de les questionner sur leur parcours et leur situation de vie actuelle.

Ces 10 entretiens ont permis de compléter les données obtenues lors du positionnement initial de chacun de ces mêmes élèves et donc d'étudier les profils d'apprentissage de chacun des élèves à la date de l'entretien et selon les informations disponibles concernant :

- l'identité de l'élève (nom, âge, nationalité et pays d'origine)
- le profil langagier ;
- la scolarité antérieure ;
- le projet de lecteur ;
- les objectifs et les besoins d'apprentissages

Les premiers entretiens individuels de rentrée ont eu lieu entre le 15 et le 20 octobre 2018 (sauf pour Oumar, arrivé en janvier 2019).

3.3 Observations sur l'engagement scolaire et extra-scolaire

Outre le projet de lecteur que nous pouvons identifier dans l'analyse des entretiens individuels et comme facteur d'engagement scolaire, les comportements en classe ont été analysés de manière à étudier plus largement l'engagement de chacun face à leur apprentissage. Voici les indicateurs d'engagement ou de non engagement que nous avons retenus et qui serviront de base à l'analyse :

Arrivée dans la classe :

- prise de contact avec l'enseignant. (salutations orales, regard, rien)
- installation dans la salle de classe. (bavardages, silence, installation du matériel)
- assiduité (présence, retards, absence)

Pour les activités proposées :

- présentation de l'activité (attention des élèves, qui se manifeste par le regard)
- réactions des élèves (questions, mains levées, debout prêt à intervenir, regards des élèves lorsqu'ils ne participent pas au tableau)
- proaction (auto-correction, échanges entre pairs, collaboration, prises de notes)

Fin de l'activité :

- marque d'intérêt pour la séance (élèves qui continuent spontanément, qui interrogent l'enseignant)
- pas de marque d'intérêt pour la séance (élèves qui changent rapidement de sujet, élèves sans réaction)

Le tableau mis en place (Tableau 6) a permis d'analyser le comportement de deux élèves lors d'une séance réalisée le 12/11/2018. Les données étant nombreuses et dépendant de nombreux facteurs⁵³ externes à l'activité, nous avons en effet choisi de nous concentrer sur une analyse qualitative plutôt que quantitative et donc de recentrer cette étude de cas sur deux élèves au profil à priori semblable mais ne s'engageant pas de la même manière dans une activité d'apprentissage. Dans ce tableau figurent les annotations prises pendant la séance et complétées juste après. Nous avons ensuite classé les différentes dimensions de l'engagement de ces deux élèves en suivant le modèle de J. Reeve, dans un tableau (Tableau 7) où le signe « + » signifie que l'item est réalisé de manière positive et le signe « - », de manière négative. Plusieurs signes se suivent parfois (ex. : « +++ » ou « -- ») ; ils modulent alors l'intensité de la réalisation de l'item.

Enfin, nous avons fait un inventaire des activités extra-scolaires dans lesquelles étaient engagés les élèves en janvier 2019. Nous n'avons pas récolté ces données lors de l'entretien individuel en octobre car à cette période de l'année les élèves ne sont pas encore engagés dans des activités en parallèle à leur scolarité. En effet, si l'ASE les inscrit de manière assez systématique dans des associations d'aide aux migrants (cours de langue, groupes de parole, soutien juridique, aide à la recherche d'emploi, etc.) en attendant une inscription en lycée, les élèves ne poursuivent pas tous ces activités une fois que l'emploi du temps scolaire est mis en place. Nous avons donc attendu janvier 2019, pour faire un inventaire sur les activités extra-scolaires dans lesquelles les élèves étaient alors réellement engagés et afin d'évaluer la dynamique de leur engagement en dehors du cadre scolaire. Cet inventaire des activités extra-scolaire nous a permis d'analyser l'engagement extra-scolaire de chacun selon s'ils étaient inscrits à :

53 Entrées permanentes des élèves tout au long de l'année, départs en stage ou parfois en apprentissage, etc.

- des activités sportives organisées par le lycée (celles-ci étant motivées par l'équipe éducative, peu onéreuse et pratiquée avec d'autres lycéens)
- des activités encadrées par un autre organisme (club de sport, association, etc.)
- des activités pratiquées librement par les élèves (ne nécessitant aucune inscription).

◇ Pourquoi choisir l'étude de cas ?

L'étude de cas à visée pratique (Fortin, 2006, p.192) est l'approche méthodologique qui nous a semblé la plus appropriée pour analyser le degré d'engagement des élèves dans la scolarité (Partie I) et les activités proposées (cf. Partie II) : en tant qu'enseignante et chercheuse, nous contrôlons – autant que faire se peut – les différents paramètres de la situation, en ayant une connaissance approfondie des élèves et en maîtrisant la nature des activités pédagogiques à partir desquelles l'analyse de l'engagement a été réalisée. En effet, notre échantillon est relativement restreint à un petit groupe de 10 élèves (et même à 2 élèves pour ce qui est de l'engagement dans la scolarité) que nous pouvons analyser de manière approfondie puisqu'il s'agit d'élèves que nous suivons individuellement sur le plan pédagogique et social durant plusieurs mois en MLDS-FLE, de leur positionnement au CIO (avant leur scolarisation) à leur affectation en CAP (quand leur scolarité est engagée dans une voie professionnelle déterminée).

Pour faire une étude de cas à visée pratique, l'observation prend un rôle important dans la collecte de données, ce qui permet d'accéder à une description plus réelle et plus riche de ce qui se passe en classe. D'après M. Dupin de Saint-André et I. Montésinos-Gelet (2010), on peut noter quatre formes d'observations⁵⁴. Notre étude de cas s'inscrit dans une participation observante qui consiste en une observation menée par l'enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignement. En effet, étant moi-même à la fois enseignante dans la classe observée et à l'origine de cette recherche, la participation observante, est la plus appropriée : je mène ma propre observation au sein de ma pratique d'enseignement et de ma classe.

54 **La participation observante** (décrite et utilisée ici), **l'observation participante** (une personne extérieure s'insère dans les activités pour observer), **l'observation systématique** (où un observateur extérieur note ce qui se déroule en classe), **l'observation électronique** (qui consiste à enregistrer, ou à filmer, la pratique d'enseignement).

L'étude est ainsi moins quantitative mais plus qualitative. En effet, si certaines données sont chiffrables d'un point de vue national, grâce notamment à l'enquête EANA diffusée chaque année dans tous les établissements scolaires par la DEPP (cf. section 1.2), celles-ci ne concernent pas spécifiquement notre groupe d'élèves. Ces données nationales pourront uniquement nous servir à contextualiser notre échantillon d'élèves dans un grand ensemble.

La classe est ainsi devenue une « classe expérimentale ». Cette recherche est donc très proche de la recherche-action telle que définie par Savoie-Zajc (2001) dans le sens où son objectif sous-jacent est d'améliorer des pratiques enseignantes tout en étant moi-même actrice du milieu, et partant d'un problème constaté en amont et à l'origine de cette recherche.

Des limites posées par ce type de recherche existent aussi. Ray (1993, p.183-184) résume ces limites à 4 critiques :

- Le manque de recul de l'enseignant-chercheur ;
- Le fait que la recherche ne réponde souvent pas aux attentes d'une communauté de recherche ;
- Le manque de cadre théorique et donc du manque de pertinence hors de la salle de classe de l'enseignant-chercheur ;
- Les risques de tension dans la classe du fait d'un enseignant partagé entre la collecte de données et l'enseignement qu'il donne aux élèves.

Afin de nous prémunir autant que possible contre ces critiques, nous avons privilégié une collecte de données non-intrusive : pas de caméra et des grilles d'observations peu visibles et ouvertes à l'annotation d'imprévus et de données relevées à postériori. L'analyse a principalement porté sur les élèves dans leur environnement ainsi que sur leurs productions, l'enseignante-chercheuse s'effaçant au maximum. Enfin, cette thèse permet justement de poser un cadre théorique sur des observations

remarquées les années précédentes et de tenter de prendre un recul analytique sur des observations plus précises.

► Que peut-on retenir sur les outils et les méthodes de cette recherche ?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, il nous semble pertinent de prendre en compte différents paramètres pour analyser le profil de nos apprenants : la scolarité antérieure, les compétences scolaires et sociales, les contextes d'arrivée et les projets de migration, le projet de lecteur, l'engagement dans la scolarité ainsi que les profils langagiers (compétences linguistiques et biographie langagière) de nos jeunes NSA. A la lueur du chapitre 3, nous avons vu par quels moyens nous récoltons ces données dans le cadre d'une étude de cas de 10 élèves de profils proches et plus spécifiquement pour ce qui est de l'engagement, nous comparerons 2 élèves de ce groupe au profil le plus similaire possible.

Afin de nous adapter au terrain et au contexte, nous avons choisi de traiter uniquement des observations de classe, des entretiens individuels et des fiches d'accueil du CIO du groupe d'EANA-NSA de 16 à 18 ans accueillis entre septembre 2018 et Juillet 2019 par la MLDS-FLE du Lycée Algoud-Laffemas de Valence.

Le tableau suivant synthétise notre méthodologie d'analyse.

DONNEES RECUEILLIES	TRAITEMENT DES DONNEES	OBJECTIFS D'ANALYSE
Données socio-démographiques sur 3 années scolaires (2017 à 2020) : Nombre d'élèves, nationalités, part des NSA, etc.	Sélection d'indicateurs Intégration de ces données chiffrées dans le tableau récapitulatif du profil de chaque élève	Déterminer les profils de l'ensemble des élèves MLDS (en guise d'introduction à l'analyse)
Première partie de la fiche d'accueil du CIO renseignée : Situation et parcours du jeune (groupe de 10 élèves)	Analyse qualitative donnant lieu à un tableau récapitulatif du profil de chaque élève	Connaitre leur manière d'apprendre et leur parcours scolaire annoncé initialement
Résultats des 10 tests de positionnement (maths et français si niveau suffisant)	Analyse qualitative avec intégration de ces données dans le tableau récapitulatif	Identifier leurs savoirs et savoirs-faire scolaires
10 entretiens individuels (environ 30 mn mais variable selon les cas), en début d'année + Question collective sur le projet de lecteur.	Traitement qualitatif des notes prises lors des entretiens individuels (compréhension, identité, répertoire linguistique, intérêts, motivations scolaires et extra-scolaires, projet professionnel)	Identifier le projet de lecteur de l'élève comme facteur d'engagement dans la scolarité. Connaitre le répertoire linguistique de chacun
Langues mentionnées lors des entretiens	Brève comparaison des langues parlées par les élèves avec le français	Anticiper les difficultés phonologiques des élèves en français
Grilles d'observation du comportement de deux élèves en classe	Etude de cas : Traitement qualitatif des grilles d'observation (indicateurs d'engagement et de non engagement dans l'apprentissage)	Éclairer comment les élèves s'engagent dans leur scolarité (étude du comportement)
Inventaire des activités extra-scolaires pratiquées par les élèves (janvier 2019)	Analyse qualitative du type d'activités non-scolaires pratiqué	évaluer la dynamique de leur engagement en dehors du cadre scolaire

Tableau 4: Synthèse des outils, indicateurs et objectifs utilisés pour l'analyse des profils

Chapitre 4 : ANALYSE DES PROFILS

La partie qui suit est consacrée à l'analyse des profils des élèves de MLDS-FLE et plus spécifiquement de notre dispositif. Afin d'adapter un projet pédagogique en cohérence avec les profils des élèves (cf. Partie II), nous allons étudier leurs profils tout d'abord en analysant leurs contextes d'arrivée (section 4.1), puis leurs langues d'origine (section 4.2) et enfin leur engagement dans la scolarité (section 4.3) en nous focalisant sur leur projet de lecteur, leur engagement en classe et enfin dans les activités extra-scolaires.

Il existe deux MLDS-FLE à Valence : celle, plus ancienne, du lycée Montesquieu et celle du lycée Algoud-Laffemas. Peu après la création du pôle du lycée Algoud-Laffemas, en 2015, les élèves ont été répartis entre ces deux MLDS selon un seul critère: si le jeune n'est pas ou peu scolarisé antérieurement à son arrivée en France, il est dirigé vers le lycée Algoud-Laffemas. Cette répartition permet de ne pas avoir quelques élèves en situation d'analphabétisme dans une classe où certains élèves avaient déjà été scolarisés et favorise ainsi la création d'un groupe d'élèves relativement homogène pouvant avancer plus spécifiquement sur l'alphabétisation. Quand un élève n'est pas NSA/PSA ou quand le groupe d'alphabétisation est complet (soit environ 15 élèves), l'inspecteur de l'orientation répartit les élèves entre les deux pôles selon un critère exclusivement quantitatif.

Au sein de la MLDS-FLE du lycée Algoud-Laffemas, coexistent donc généralement deux groupes d'une quinzaine d'élèves : un groupe NSA/PSA et un autre groupe allant du niveau « post-alpha » au niveau B1. Ces niveaux ne reflètent pas nécessairement le niveau de compréhension et production orales car, comme nous allons le voir, les écarts entre compétences écrites et orales sont parfois très grands : nombreux sont les élèves qui auraient un niveau A2 à B1 à l'oral mais qui sont en situation d'analphabétisme.

De manière générale, le niveau en français à l'arrivée est très variable : débutants complets, maîtrise partielle du français à l'oral et à l'écrit, écarts entre la maîtrise de l'oral et de l'écrit, etc.

4.1 Profils de l'ensemble des élèves de MLDS-FLE à leur arrivée

Dans cette section nous allons nous intéresser aux premières données sur notre groupe d'élèves : des données d'ordre socio-démographique, afin d'en dégager les traits principaux, puis des données plus personnalisées permettant de mieux cerner le contexte de vie de chacun des élèves.

4.1.1 Données chiffrées sur 3 années scolaires (2017-2020)

En guise de première approche pour comprendre quel est le profil global des élèves du dispositif étudié, nous avons choisi de chiffrer les grands traits des données socio-démographiques sur nos précédentes cohortes : sexe, situation familiale en France et nombre d'élèves issus de la zone géographique la plus représentée.

	Nombre total d'élèves	Garçons	Filles	MNA	En famille	Pays d'origine en Afrique de l'Ouest
2017-2018	47	45	2	43	4	38
2018-2019	31	31	0	30	1	31
2019-2020	30	28	2	24	6	22

Tableau 5: Données socio-démographiques de la classe sur 3 années scolaires (2017-2020)

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, nos groupes d'élèves sont constitués principalement de jeunes garçons non-accompagnés par leur famille et issus de pays d'Afrique de l'Ouest. Nous détaillons ci-après l'origine de chacun.

Ces chiffres suivent les proportions d'arrivées de MNA à l'échelle nationale :

En 2021, le ministère de la Justice a recensé 11 315 mineur.e.s non accompagné.e.s (MNA) en France. Ces jeunes sont en très grande majorité des garçons (94,8 %), âgés pour 59 % d'entre eux de 16 ans ou plus. Les trois principaux pays de provenance de ces jeunes sont la Mali, la Guinée et la Côte d'Ivoire.⁵⁵

Les raisons des parcours migratoires ont façonné ce profil de migrants : rares sont les filles errantes, mandatées, ou fugueuses (cf. typologie établie par A. Etiemble, chap. 2.1.2) et selon le Ministère de la Justice l'origine géographique des MNA serait déterminée par des facteurs économiques et linguistiques : les nationalités les plus représentées sont d'anciennes colonies françaises aujourd'hui en difficulté économique⁵⁶.

Concernant les élèves de notre dispositif, un autre facteur joue sur leur origine géographique : la scolarité antérieure.

Comparons plus précisément les données sur les pays d'origine des élèves et la part de NSA sur les 3 années scolaires de 2107 à 2020.

55 <https://www.france-terre-asile.org/actualites/actualites-choisies/les-mineur-e-s-non-accompagne-e-s-en-france-en-2021> (lien vérifié le 13/07/2023)

56 Cf. Rapport sur le Mineurs Non Accompagnés, Ministère de la Justice : <https://www.justice.gouv.fr/rapport-mineurs-non-accompagnes>

	2017-2018			2018-2019			2019-2020			Totaux		
	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)
Guinée	17	7	41 %	9	8	89 %	8	6	75 %	34	21	61,7 %
Côte d'Ivoire	8	3	38 %	5	4	80 %	3	2	66,6 %	16	9	56,2 %
Sénégal	1	0	0 %	3	1	33 %	2	1	50 %	6	2	33,3 %
Mali	11	7	64 %	10	8	80 %	9	5	55,5 %	30	20	66,6 %
Burkina Faso	-	-	-	1	0	0 %	-	-	-	1	0	-
Cameroun	1	0	0 %	-	-	-	-	-	-	1	0	-
Soudan	1	0	0 %	-	-	-	-	-	-	1	0	-
Érythrée	-	-	-	-	-	-	1	1	100 %	1	1	100 %
Syrie	-	-	-	-	-	-	2	2	100 %	2	2	100 %
Egypte	1	1	100 %	-	-	-	-	-	-	1	1	100 %
Libye	1	0	0 %	-	-	-	-	-	-	1	0	-
Afghanistan	-	-	-	1	0	0 %	-	-	-	1	0	-
Pakistan	-	-	-	1	0	0 %	-	-	-	1	0	-
Maroc	2	1	50 %	-	-	-	-	-	-	2	1	50 %
Algérie	1	0	0 %	-	-	-	-	-	-	1	0	-
Tunisie	-	-	-	-	-	-	1	0	0 %	1	0	-
Russie	1	0	0 %	-	-	-	-	-	-	1	0	-
Géorgie	-	-	-	-	-	-	1	0	0 %	1	0	-
Albanie	2	1	50 %	-	-	-	1	1	100 %	3	2	66,6 %
Italie	-	-	-	1	1	100 %	1	0	0 %	2	1	50 %
Mayotte	-	-	-	-	-	-	1	1	100 %	1	1	100 %
Totaux	47	20	42,5 %	31	22	70,9 %	30	19	63,3 %	108	61	56,4 %
<p>(a) Nombre d'élèves issus du pays en référence (b) Nombre d'élèves NSA issu du même pays (c) Pourcentage de NSA issus du même pays - : pas d'élève représentant cette situation</p>												

Tableau 6: Pays d'origine et scolarité antérieure des élèves en MLDS-FLE à Valence entre 2017 et 2020⁵⁷

57 Remarque : En 2017-2018, le nombre important d'élèves a changé la variable d'affectation. Le groupe d'alphabétisation étant complet, tous les élèves arrivant sur le bassin valentinois ont été répartis entre les différents pôles MLDS-FLE selon un critère quantitatif, augmentant ainsi la part d'élèves scolarisés antérieurement à leur arrivée en France. Cette répartition n'est pas la même les années suivantes quand le pôle MLDS-FLE du Lycée Algoud-Laffemas s'est limité à l'accueil d'une trentaine d'élèves dont la moitié des places est réservée aux élèves NSA et PSA. En effet, pour « absorber » les nombreuses arrivées d'ENAF de plus de 16 ans d'autres pôles ont été créés, dont les

Notons la part importante et itérative des élèves en provenance des pays d’Afrique de l’Ouest : 38 élèves sur 47 en 2017-2018, 28 élèves sur 31 en 2018-2019, 22 élèves sur 30 en 2019-2020. Sur l’ensemble de ces 3 années scolaires, 88 élèves sur 108 venaient donc de ces pays et représentaient ainsi près de 81,5 % de nos élèves. Parmi ces 88 élèves, 52 étaient NSA, soit 59 % des élèves en provenance d’Afrique de l’Ouest (Guinée Conakry, Mali, Cote d’Ivoire et Sénégal comme principales provenances). Ce pourcentage de NSA augmente en 2018-2019 et 2019-2020 pour atteindre respectivement 75 % et 63,6 % des élèves issus des pays d’Afrique de l’Ouest. Il s’agit de pays où le taux d’analphabétisme est très important (Cf. annexes). Du fait de cette forte proportion, nous avons fait le choix de faire porter la recherche essentiellement sur des élèves natifs de ces pays, même si l’on pourra ponctuellement comparer l’objet de notre étude avec quelques élèves issus d’autres pays.

4.1.2 Contextes d’arrivée en France : un climat de confiance à construire

Lors de leur arrivée en France, les jeunes doivent raconter plusieurs fois leur histoire. La première fois est cruciale car elle déterminera si le jeune peut être pris en charge par l’Aide Sociale à l’Enfance. Cet entretien se déroule sous la direction du président du Conseil Départemental, pour évaluer la minorité et l’isolement du jeune. Il porte *a minima* sur six points : l’état civil, la composition familiale, les conditions de vie dans le pays d’origine, les motifs de départ du pays d’origine et le projet migratoire, les conditions de vie depuis l’arrivée en France, le projet de la personne. Nous n’avons pas accès aux éléments recueillis lors de cet entretien.

UPE2A-NSA non inclusives jusque-là inexistantes.

Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre précédent (cf. section 3.1), une partie de notre analyse porte sur un autre entretien, qui se déroule lors du positionnement initial au CIO. Même si cet entretien n'a à priori pas d'importance juridique pour le jeune, il peut être stressé par cet entretien dont il ne saisit pas tous les enjeux et qui se déroule devant un inconnu dans un pays étranger. Il est donc difficile d'évaluer la pertinence des propos de ces entretiens.

Une fois pris en charge par l'ASE et affectés en MLDS-FLE, les élèves sont moins anxieux. Lors de la phase d'accueil, quand les élèves font leur rentrée en octobre (pour une quinzaine d'entre eux), nous mettons en place différentes activités de cohésion de groupe avant d'entamer les entretiens individuels, dix jours après leur rentrée. Les activités de cohésion de groupe permettent à chacun de prendre sa place dans le groupe, de comprendre les objectifs de la formation et de mieux connaître les rôles des enseignants-coordonnateurs. Petit à petit un climat de confiance s'installe. La confiance joue un rôle déterminant dans leur rapport à leur parcours de vie passé et futur. Se mettent alors en place ces entretiens individuels qui nous permettent de mieux faire connaissance. Ils se déroulent sur rendez-vous individuel avec l'enseignant-coordonnateur qui prendra en charge le suivi scolaire de l'élève. Lors de ces entretiens individuels, nous pouvons relever des informations supplémentaires aux entretiens dirigés par le Département et par le CIO (Cf. Tableau 3).

Rappelons que cette recherche porte essentiellement sur les élèves nouvellement arrivés en France de 16 à 18 ans qui n'ont pas été scolarisés avant d'arriver en France. Ils sont, dans cette MLDS, regroupés dans une classe de 15 élèves maximum avec des entrées et des possibilités de sorties tout au long de l'année scolaire. L'étude de cas porte donc en général sur ce groupe (année 2018-2019).

Dans cette cohorte, les élèves n'ont pas tous la même histoire au niveau de la forme scolaire : élèves non scolarisés antérieurement, élèves peu ou irrégulièrement

scolarisés, élèves scolarisés en école coranique, élèves scolarisés en français, dans leur langue maternelle ou encore dans une autre langue, élèves inscrits en France à des cours d'alphabétisation dans des associations, etc. (cf. Section 2.4). Cependant, ils partagent un point commun, à l'origine de leur regroupement : ils ont tous été peu ou non scolarisés antérieurement. Par ailleurs, si certains élèves ne parlent pas du tout français (comme nos élèves afghans, pakistanais ou albanais), ils sont moins nombreux, comme nous l'avons vu dans la section précédente, que les élèves souvent francophones issus de pays d'Afrique de l'Ouest. Nous avons donc privilégié une analyse du groupe portant sur les élèves au profil le plus proche possible, à savoir : des élèves non scolarisés antérieurement aux compétences de production et de compréhension orales similaires, c'est-à-dire ici les élèves francophones. Un groupe de 10 élèves a ainsi été retenu pour faire l'analyse qui suit.

Bref portrait de chaque élève

Les entretiens individuels et les positionnements du CIO nous permettent de présenter ci-dessous les caractéristiques principales du profil de chacun des élèves. Nous avons fait le choix de modaliser les informations tirées de ces deux types d'entretien car nous n'avons pas les moyens de vérifier l'intégralité des faits rapportés et l'objectif est ici d'identifier comment chaque jeune perçoit ses compétences, son parcours et son projet. Aussi, il s'agit d'une analyse parfois subjective dans le sens où nous exprimons notre ressenti en nous appuyant sur les 2 semaines de fréquentation du jeune avant l'entretien individuel et sur le compte rendu de l'entretien du Psy-EN lors du positionnement initial.

Idris est notre plus jeune élève : il a 15 ans quand il entre en MLDS. Malien, il parle soninké, bambara et un peu français. Il n'a jamais été scolarisé. Il peut s'exprimer en français avec des mots simples et peine parfois à comprendre. Lors de l'entretien au CIO, il a pu écrire ses noms et prénoms ainsi que le nom des villes de Valence et de Paris en lettres capitales. C'est un jeune très réservé et en manque de socialisation. Dans son pays, il aidait sa mère au marché mais il dit ne pas souhaiter continuer dans le domaine de la vente ou du maraichage ; il souhaite s'orienter vers la soudure. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

Thierno est Sénégalais. Il parle peul et français et n'a jamais été scolarisé. Il ne sait ni lire ni écrire (sauf son identité). Au Sénégal, il dit avoir fait un peu de mécanique et manifeste l'envie d'en faire en France ou s'orienter vers l'électricité.

Que ce soit lors de l'entretien au CIO ou ensuite lors d'un entretien individuel, il est resté longtemps sur la défensive et a eu du mal à faire confiance. Une des raisons possibles est qu'il savait qu'il aurait 18 ans au cours de cette année scolaire (en mai

2019) et donc, que le temps lui était compté. Cette angoisse des jeunes avant leurs 18 ans est fréquente et nous savons qu'elle gêne les apprentissages car leur objectif devient la survie. Il cherchait un apprentissage en parallèle afin d'avoir un petit salaire mais n'en a pas trouvé. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

Madimaro est Malien. Il parle bambara, soninké et français. Il n'a jamais été scolarisé mais s'est inscrit dans une association pour apprendre le français depuis qu'il est installé à Valence. Ses parents étaient agriculteurs. Il travaillait de temps en temps comme vendeur au marché mais avait découvert le métier d'électricien avec son oncle et il dit qu'il aimerait faire de même. Il parle bien le français ; il communique calmement avec sourire et confiance. Il commence à déchiffrer des phrases simples et à écrire quelques mots. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

Mamadou est Guinéen. Il parle peul, un peu arabe et français. Il a été scolarisé dans une école coranique « pendant tout son enfance ». Il comprend et parle le français mais n'est pas capable de l'écrire. Il a cependant un bon graphisme et peut recopier facilement ce que nous lui proposons. En mathématiques, il est capable de dénombrer « jusqu'à mille » et de faire des additions simples. Il est très sociable et motivé pour venir en cours, tant pour apprendre de nouvelles choses que pour se faire des amis. Il explique qu'il aimerait travailler dans la restauration ; il a déjà un stage de prévu en cuisine. Il vit en appartement avec 4 autres MNA. L'éducateur lui rend visite 2 à 3 fois par semaine.

Bakary est Malien. Il parle bambara, soninké et français. Il n'a jamais été scolarisé. Avec beaucoup de concentration et très lentement, il est capable de déchiffrer des phrases simples. Il est très réservé mais souriant. Comme il aura 18 ans pendant

l'année scolaire, il cherche un apprentissage en boulangerie et espère se faire employer dans une boulangerie où il venait de faire un stage en attendant son affectation. Après quelques semaines en MLDS, nous remarquons que Bakary a de gros problèmes de concentration, il a l'air fatigué, mais reste volontaire, calme et fait toujours de son mieux malgré ses difficultés. Plus tard il nous avouera qu'il dort très peu car des cauchemars le hantent depuis son passage en Libye. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

Mahamadou est Ivoirien. Sa langue maternelle est le koyaga. Il parle aussi bambara et français. Il a été scolarisé en école coranique mais ne sait ni lire ni écrire l'arabe. Au CIO, il explique qu'il n'a pas été scolarisé ailleurs qu'en école coranique et ne sait donc pas, non plus, lire et écrire le français, à part quelques rudiments en lettres capitales. Les premiers tests écrits nous ont montré qu'il était plus avancé qu'annoncé (jolie écriture scripte, plutôt fluide). Il s'exprime très bien et comprend bien le français car ses amis ivoiriens étaient scolarisés. Quand il a dû quitter l'école coranique, par manque de moyens, il a effectué quelques travaux de peinture en bâtiment et dit souhaiter se diriger vers ces métiers. Il semble sous-estimer ses compétences langagières : « Le plus important c'est d'apprendre le français, sinon, je n'arriverai jamais à travailler. ». Il vit en appartement en semi-autonomie avec 3 autres MNA.

Lasso est un jeune Guinéen arrivé en France 4 mois avant sa scolarisation. L'ASE ayant refusé sa prise en charge, il est hébergé dans une famille d'accueil bienveillante à 40 km du lycée, dans un village de montagne, en attendant son recours face à la suspicion de majorité du Département. Il parle malinké et français mais n'a jamais été scolarisé dans son pays d'origine où il aidait sa famille d'agriculteurs. Depuis son arrivée en France, il n'a suivi aucun cours de français mais a une vie sociale très active : il a participé à un chantier de reconstruction et a fait un stage dans une boulangerie. Il dit souhaiter travailler dans les métiers du bois (charpente ou menuiserie). Lors de

l'entretien individuel, Lasso s'est révélé à la fois mature et très timide, hésitant, voire craintif. Il s'exprime correctement en français mais parle lentement et évite de faire des phrases pour répondre aux questions. Il reconnaît quelques lettres mais n'accède pas au code phonologique. Il a du mal à les reproduire à l'écrit, même en lettres capitales : les proportions sont aléatoires, les traits sont hésitants et le mouvement incongru.

Boukary est un jeune Malien NSA. Il est en France depuis près de 11 mois quand il reçoit son affectation en MLDS. En effet, ce jeune homme est passé par un autre département avant que la préfecture ne demande son transfert dans la Drôme. Pendant son attente, il a trouvé un stage de peintre en bâtiment qui aurait dû se faire la semaine de son inscription, mais son éducateur a privilégié sa scolarité, sachant que des périodes de stages y seraient prévues. Il a pris quelques cours de français avec une bénévole dans une association. Lors de l'entretien de situation, il nous explique qu'au Mali il n'allait pas à l'école, il jouait au foot toute la journée « et c'est tout ». Son père est décédé quand il était petit et sa mère vivait seule avec ses deux sœurs. Il s'exprime de manière aisée en français, avec une phonologie correcte, même si le vocabulaire reste simple. Il est souriant, courtois et s'exprime avec un ton calme. Il est capable de déchiffrer des mots courts aux phonèmes simples. Il n'arrive pas à passer du phonème au graphème mais peut recopier des mots avec une écriture assez claire. Il exprime le souhait de travailler dans l'électricité, la cuisine, la peinture ou la mécanique. Il vit en appartement avec 4 autres MNA.

Sako est un jeune Ivoirien. Il a été scolarisé 2 ans dans une école coranique où il se rendait 5 heures par semaine. Il parle le dioula, le sénoufo, le français et indique avoir quelques notions en arabe, grâce à l'école coranique, et en espagnol, puisqu'il a séjourné 5 mois en Espagne lors de sa migration vers la France. En Côte d'Ivoire, il faisait de la mécanique poids-lourds dans des petits garages. Il joue beaucoup au football et souhaiterait devenir footballeur professionnel. Il est déjà intégré à un club et voudrait rapidement avoir un certificat de scolarité afin que son entraîneur

finalise sa licence. Il souhaiterait continuer à travailler dans la mécanique, s'il n'est pas pris dans une bonne équipe de football.

Il comprend et s'exprime correctement en français mais n'est pas capable de déchiffrer des mots, même simples. Il peut recopier des mots avec une jolie écriture mais ne sait pas ce qu'il écrit. Il peut épeler son nom et son prénom. Il maîtrise l'addition et la soustraction. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

Oumar est Sénégalais. Il parle wolof et français. Il n'a jamais été scolarisé mais a suivi des cours de français avec une association lors d'une attente (de plusieurs semaines) à une frontière. Il y a appris l'alphabet, qu'il reconnaît en lettres capitales et scriptes. Il sait écrire quelques mots appris par cœur mais a encore du mal à passer tout seul du phonème au graphème. Il parle et comprend le français. Au Sénégal, il vendait des fruits sur le bord de la route et s'occupait de sa grande fratrie dont il était l'ainé. Il est vif et souriant, mais semble manquer de concentration. Il ne sait pas encore vers quel métier se projeter. Cet élève est entré en MLDS début janvier 2019. Il vit à l'hôtel, hébergement d'urgence mis en place par l'ASE en attendant une place dans un appartement en semi-autonomie.

	Pays d'origine	Langues	Scolarisation	Expérience professionnelle / Projet	Oral	Langage écrit	Déterminants culturels et sociaux
Idris	Mali	bambara, soninké, un peu français, un peu espagnol	Jamais	Aide au marché Projet : Soudure	A1	Écrit seulement son nom et son prénom en lettres capitales	Réservé, a besoin de socialisation Vit à l'hôtel.
Thierno	Sénégal	peul, wolof, français, un peu espagnol	Jamais	Mécanique Projet : mécanique ou électricité	A1/A2	Seulement identité	Très angoissé, peu confiant. Aura 18 ans en mai 2019. Vit à l'hôtel.
Madimaro	Mali	bambara, soninké, français	Jamais	Vente au marché Projet : électricité	A2/B1	Déchiffre des phrases simples et écrit quelques mots	Souriant et confiant, bien intégré Vit à l'hôtel.
Mamadou	Guinée	peul, arabe, français, un peu italien	École coranique « pendant toute son enfance »	Cuisine Projet : Cuisine	A2/B1	Le graphisme est bon mais il ne sait pas encoder	Très sociable, vif et motivé Vit en appartement.
Bakary	Mali	bambara, soninké, français	Jamais	Boulangerie Projet : Boulangerie	A2	Déchiffre des phrases simples et écrit quelques mots	18 ans en mai Vit à l'hôtel.
Mahamadou	Cote d'Ivoire	koyaga, bambara, français	École coranique (mais ne lit ni n'écrit l'arabe)	Peintre en bâtiment Projet : Peintre en bâtiment	A2	Écriture scripte plutôt fluide	Se sous-estime ou préfère cacher ses compétences pour pouvoir rester en cours ? Vit en appartement.
Lasso	Guinée C.	malinké français un peu italien	Jamais	Agriculture bâtiment Projet : métiers du bois	A1/A2	Reconnaissance de quelques signes Pas de transfert graphèmes>phonèmes Ecriture difficile	Réservé et craintif hébergé dans une famille d'accueil en village, bien intégré
Boukary	Mali	soninké, français	Jamais	Aucune Projet : électricité, cuisine, peinture ou mécanique	A2	Lecture mots courts/phonèmes simples N'est pas capable d'encoder Ecriture ok	Sociable et bien intégré. N'hésite pas à se confier. Vit en appartement.

	Pays d'origine	Langues	Scolarisation	Expérience professionnelle / Projet	Oral	Langage écrit	Déterminants culturels et sociaux
Sako	Côte d'Ivoire	bambara dioula sénoufo français	2 ans dans une école coranique (5h/semaine)	Mécanique Projet : Footballeur ou mécanicien	A2/B1	Lecture impossible Ecriture maîtrisée en copie	Déterminé, intégré dans une bonne équipe de foot Vit à l'hôtel
Oumar	Sénégal	wolof, français	Jamais, a suivi quelques cours d'une association à une frontière...	Vente au marché	A2	Reconnaît les lettres de l'alphabet et sait écrire des sons et mots simples	Arrivé en janvier Vit à l'hôtel.

Tableau 7: Synthèse des profils des élèves retenus pour l'étude de cas à l'issue des 2 entretiens (CIO+entretien individuel en MLDS)

► ***Ce qu'on peut retenir sur les contextes d'arrivée***

Les élèves affectés en MLDS-FLE au lycée Algoud-Laffemas sont, à l'image de l'ensemble des MNA accueillis en France, principalement des garçons issus de pays d'Afrique de l'Ouest (Guinée Conakry, Mali, Côte d'Ivoire et Sénégal) et peu ou pas scolarisés antérieurement à leur arrivée en France. Cette spécificité est aussi relative au dispositif et aux politiques éducatives des pays d'origine : notre dispositif accueillant les élèves NSA, il est logique de recevoir des élèves issus des pays les moins alphabétisés.

Le niveau de français à l'oral est plutôt bon : les élèves peuvent tous répondre à des questions simples et peuvent s'exprimer sur leur histoire et leurs souhaits. Les élèves s'exprimant le moins bien (Idris et Lasso) sont ceux qui semblent les plus réservés. Ce trait de caractère peut être un frein à l'évaluation de la langue.

Concernant l'écrit, nous observons que les élèves ayant été scolarisés en école coranique sont ceux qui maîtrisent le mieux le graphisme mais ils ne savent pas nécessairement encoder. L'écriture est principalement réalisée en lettres capitales. Seuls trois élèves commencent à encoder des mots simples (Madimaro, Bakary et Mahamadou) ; les autres tentatives d'écriture ne concernent que leurs nom et prénom.

Tous, sauf Boukary et Oumar, disent avoir eu une expérience professionnelle dans leur pays d'origine (ou en France pour Lasso). Leur projet professionnel est adapté à leur situation scolaire : ils ont tous pour objectif des métiers accessibles via des filières courtes.

Seul Lasso vit avec une famille d'accueil française. Les autres élèves sont tous des MNA pris en charge par l'ASE et vivant en semi-autonomie à l'hôtel ou dans des appartements avec d'autres MNA.

Nous distinguons différents traits de caractères : des élèves se montrent très réservés et d'autres se montrent plus extravertis. La situation sociale peut avoir un lien avec le comportement de l'élève : Bakary peut être angoissé par sa majorité imminente,

Lasso, pourtant bien intégré dans une famille d'accueil, peut mal vivre les longs trajets entre la maison et le lycée et/ou sa situation de suspicion de majorité par l'ASE.

Enfin, tous parlent plusieurs langues. En plus du français, ils peuvent parler différentes langues acquises dans leur pays d'origine ou au cours de leur périple migratoire.

4.2 Langues d'origine

Les langues d'origines des élèves NSA dans notre dispositif sont nombreuses et chacun peut parler une à trois langues. Ce plurilinguisme est essentiellement oral : les langues connues de nos élèves sont peu écrites en général⁵⁸ et, pour nos élèves, sont acquises à l'oral uniquement : aucun apprentissage écrit n'a été engagé, sauf parfois en arabe dans les écoles coraniques. En effet, dans les écoles coraniques, « Bien que le texte coranique serve de texte de base à partir duquel l'enfant est alphabétisé, le réciter demeure plus essentiel que le lire ou l'écrire » (Fortier, 2003, p. 250). Les enfants apprennent par cœur oralement puis s'exercent à la lecture et à l'écriture des textes récités. Cet apprentissage ne permet pas d'accéder à un décodage et encodage actif, d'autant plus que nos jeunes ont été scolarisés dans ces écoles de manière irrégulière ou ponctuelle et n'ont ainsi pas ou peu eu le temps d'accéder à l'écrit. Ceci expliquerait les facilités graphiques des élèves scolarisés en école coranique sans pour autant qu'ils soient capables d'encoder des phonèmes, même simples. Enfin, les langues acquises partiellement au cours du trajet migratoire le sont, aussi, uniquement à l'oral. Ainsi, nos élèves sont capables de parler plusieurs langues mais pas de les écrire. Cette spécificité d'acquisition du langage peut avoir une influence sur l'approche pédagogique à mettre en place pour entrer dans la lecture et l'écriture du français.

58 L'écriture des langues africaines fait l'objet de nombreuses variations : la même langue peut s'écrire avec différents alphabets (cf. Tableau 5, colonne 4) et c'est finalement l'écriture de la langue officielle qui prédomine, car enseignée à l'école.

4.2.1 Des élèves aux biographies langagières complexes

Dans les quatre pays des élèves étudiés (Mali, Cote d'Ivoire, Sénégal et Guinée), le français est la langue officielle. Cette langue officielle n'a cependant pas le monopole et cohabite avec de nombreuses langues nationales ou régionales. La diversité ethnolinguistique est telle que dans chacun de ces pays, la langue officielle qu'est le français n'est en réalité parlée que par 34 % des ivoiriens, 26 % des sénégalais, 27 % des guinéens et 17 % des maliens⁵⁹.

En outre, dans ces quatre pays coexistent avec la langue officielle plusieurs langues nationales⁶⁰, les langues vernaculaires et régionales. Les langues nationales sont souvent les langues véhiculaires. Ajoutons à cela le fait que certains de nos élèves sont passés par d'autres pays (Espagne, Italie, etc.) et ont donc appris quelques rudiments de ces langues. Parfois ils ont fait leurs premiers pas dans l'écriture et la lecture avec l'alphabet latin dans ces pays, sur leur parcours migratoire. Dans le Tableau 7, apparaissent les langues que chaque élève dit parler. Comme nous pouvons le constater, ils mentionnent jusqu'à 4 langues. On peut supposer qu'ils ont ainsi développé des compétences plurilingues et pluriculturelles, au sens de Coste et al. :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire

59 <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/03/Francophones-stats-par-pays-2022.pdf>

60 Sénégal : 6 langues nationales ; Mali : 9 langues nationales ; Guinée : 8 langues nationales

partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

Nous sommes ainsi face à des élèves dont les compétences plurilingues leur permettent à priori d'atteindre des compétences plurielles.

Comme nous l'avons déjà mentionné, et conformément au courant de la didactique des langues valorisant le plurilinguisme, les langues d'origines sont importantes à prendre en compte, notamment, pour l'entrée dans l'écrit, au niveau de la phonologie.

Nous savons que le plurilinguisme est un facteur important d'intégration (Biichlé, 2009) : plus on peut communiquer avec différentes personnes, plus notre répertoire linguistique s'enrichit et permet des expériences sociales et culturelles plus nombreuses. De plus il permettrait d'améliorer les capacités cognitives de chacun (Lüdi, 2004).⁶¹

Dans le Tableau 7, la première langue citée est la langue parlée avec la mère⁶². Dans le graphique ci-dessous, il s'agit de celle représentée par la colonne L1. La colonne L2 indique le nombre d'élèves parlant, en plus de L1, une autre langue. Enfin, la colonne LE permet de faire apparaître les Langues Européennes dites « un peu » parlées par les élèves.

61 <https://bilingualismattersnantes.files.wordpress.com/2017/11/multilinguisme-et-c3a9ducation.pdf>

62 La langue maternelle est donc ici prise au sens premier du terme, ceci pour faciliter les classifications.

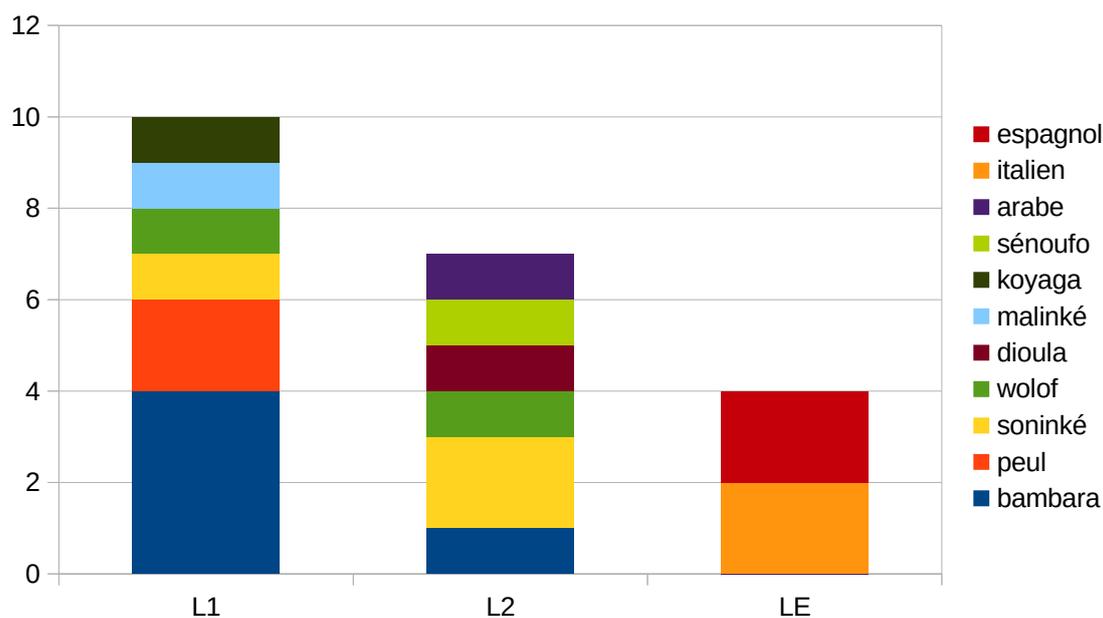


Figure 8: Langues rencontrées par les élèves de notre analyse

Cette illustration donne un aperçu de la variété des langues parlées par nos élèves alors qu'aucune n'a fait l'objet d'un apprentissage scolaire. Certaines langues se retrouvent en L1 et en L2 : c'est le cas du soninké, du bambara et du wolof. Le bambara et le wolof étant considérées comme des langues véhiculaires, il est donc logique de les retrouver chez plusieurs de nos élèves et à plusieurs niveaux. Ce n'est pas le cas du soninké mais cette langue est souvent parlée par les ethnies du sud du Mali et des régions limitrophes qui correspondent aux origines de nos élèves⁶³. Enfin, le peul est parlé par deux élèves de nationalités différentes (un guinéen et sénégalais). C'est une langue véhiculaire souvent rencontrée et parlée par les élèves de MLDS-FLE NSA. Si nous omettons les Langues Européennes qui seraient « un peu » parlées pour ne garder que celles que les élèves disent bien parler, nous obtenons les proportions ci-dessous.

63 La carte linguistique de l'Afrique est très complexe : il est difficile d'y délimiter ethnies, langues et dialectes dans une population qui change de langage en se déplaçant régulièrement (Dalby, 1980, p.339-346), nous en proposons une en annexes afin d'aider le lecteur à se faire une représentation géographique des langues citées.

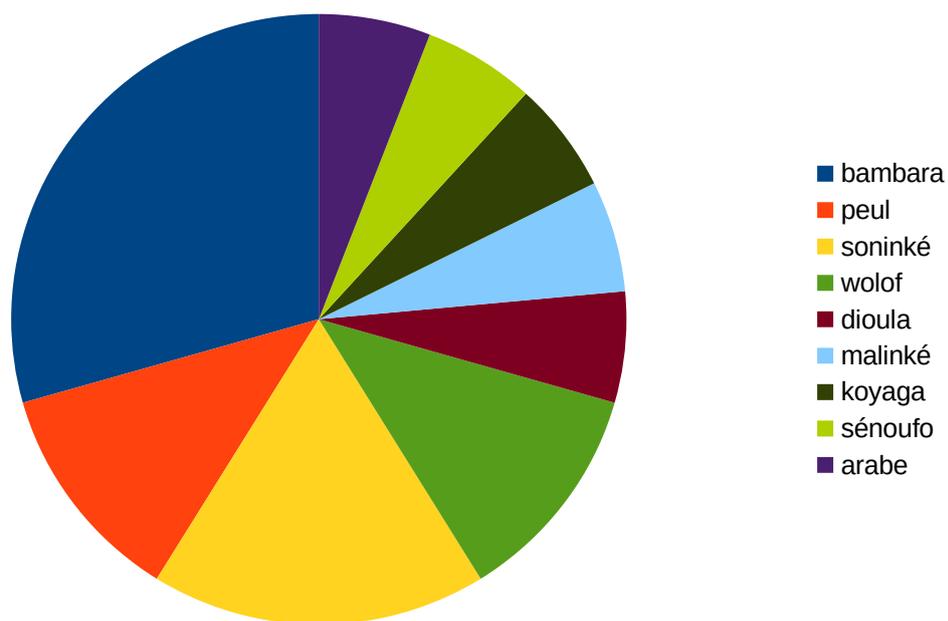


Figure 9: Ensemble des langues parlées par les élèves de notre analyse

Nous remarquons que les langues d'origine les plus fréquemment utilisées par nos élèves analphabètes d'Afrique de l'Ouest sont le bambara, le soninké, le wolof et le peul. Chaque élève parle au moins l'une de ces langues. Nous avons donc choisi de traiter plus particulièrement ces 4 langues.

4.2.2 Etude comparative des 4 langues parlées par tous les élèves de cette étude

Dans cette section, nous nous appuyons sur les travaux de M. Malherbe (1983 puis 2010) et les Fiches de Langues & Grammaires en (Ile-de) France⁶⁴ pour donner un aperçu des langues principales de nos élèves.

Le bambara est une des langues africaines les plus parlées en France. Cette langue appartient au groupe de mandingue de la famille linguistique Mandé. Très proches du bambara, le dioula et le malinké, que l'on retrouve principalement en Côte d'Ivoire et en Guinée, sont aussi très souvent parlées par nos élèves.

Le soninké est une langue qui s'étend entre le Mali, la Mauritanie et le Sénégal. Il regroupe une grande variété dialectale qui n'entrave pas l'intercompréhension.

Le wolof est principalement parlé au Sénégal, mais aussi en Gambie et en Mauritanie, où il est une langue de communication privilégiée dans les échanges entre locuteurs de langues différentes.

Le peul (aussi appelé poular ou fulfulde) est parlé par 30 millions de personnes en Afrique, sur de nombreux pays. Il concerne certains élèves maliens, sénégalais, guinéens, et burkinabés. Il s'agit d'une langue véhiculaire importante qui connaît de nombreuses variations selon l'origine géographique des personnes la parlant.

Afin de déceler les points communs et les différences de ces langues avec le français et ainsi d'être attentive aux difficultés d'entrée dans la langue française (Abdallah-Preteille, 1998 et Auger, 2004) et plus spécifiquement l'écrit, comparons certains éléments phonologiques de ces langues avec le français. Le tableau ci-dessous résume les traits essentiels de manière non-exhaustive des langues d'origine des cas étudiés. Il nous permettra de prévoir les difficultés phonologiques rencontrées par nos élèves.

64 <https://lgidf.cnrs.fr/langues>

	Voyelles	Consonnes	Syllabes	Tons/écriture	Conséquences phonologiques sur l'apprentissage du français
Bambara	[i] [e] [o] [a] [u] peuvent être ouvertes ou fermées, longues ou brèves + nasalisées ([ã] [ẽ] [œ̃])	Consonnes françaises problématiques : [ʒ] : n'existe pas en Bambara [ʃ] est rare en Bambara, [R] : jamais en début de mot	Pas de syllabes fermées (seulement sous la forme V ou CV)	Tons (peu importants pour la compréhension) Depuis 1970, écriture possible en alphabet latin, possibilité d'utiliser l'adjami (issu de l'alphabet arabe), le n'ko, ou l'écriture masaba	Problèmes en français : distinction [i] et [y] ; [ø] et [e] ; [œ] et [ɛ] [ʒ] est remplacé par [z] [ʃ] est souvent remplacé par [s] utilisation de [i] ou [u] pour éviter les syllabes fermées (voyelles épenthétiques)
Soninké	[i] [e] [o] [a] [u]	Peuvent être prénasalisées ou géminées (seulement en position interne)	Groupes consonnes rares En fin de mot la seule consonne possible est un [n] qui fait le lien avec le mot suivant.	Tons Peut s'écrire en caractères arabes ou latins	[y] est remplacé par [i]
Wolof	Distinction entre voyelles brèves et longues Pas de voyelles nasales ni de [y] ni de [ø]	Distinction entre consonnes simples, consonnes prénasalisées et consonnes géminées Pas de groupes consonantiques pas de [z] et [ʃ] ; [ʒ] ; [v]	Pas de groupes consonantiques	Pas de tons Peut s'écrire en caractères arabes (adjami) ou latins (avec conventions différentes du français) ou encore avec l'alphabet wolofal depuis 1990 (issu aussi de l'alphabet arabe)	Difficultés en français : nasales, [i] et [y], [œ] et [ø] Besoin d'insérer une voyelle entre 2 consonnes en français [z] et [ʃ] remplacées [s] en français [ʒ] remplacé par [s] ou [f] en français [v] remplacé par [w] ou [b] en français
Peul	Voyelles essentiellement	Pas de [v], [z], [ʃ], [ʒ] et [ʁ]	Syllabes ouvertes et fermées	Pas de tons	[y] devient [i] en français

	Voyelles	Consonnes	Syllabes	Tons/écriture	Conséquences phonologiques sur l'apprentissage du français
	<p>brèves. [y], [ø], [œ], [ə] n'existent pas</p> <p>pas de voyelles nasales (les voyelles nasales françaises sont prononcées comme des voyelles longues)</p>		<p>accent sur la 1ère syllabe (commence toujours par une consonne)</p>	<p>Peut s'écrire avec l'adjami (issu de l'alphabet arabe), l'alphabet latin (depuis les années 1930), et l'alphabet ADLaM (créé en 1989)</p> <p>Langue agglutinante</p>	<p>[ø] et [œ] deviennent [e] [ə] peut devenir [e], [ɛ] ou [o]</p> <p>Difficulté avec les voyelles nasales</p> <p>[v], [z], [ʃ], [ʒ] et [ʁ] deviennent [w], [s] et [r] en français</p> <p>besoin d'ajouter une consonne (glottale) aux mots français commençant par une voyelle ([ʔ])</p> <p>besoin aussi d'insérer une voyelle entre 2 consonnes qui se suivent dans un mot français</p>

Tableau 8: Comparaison de la phonologie des langues des cas étudiés et conséquences sur l'apprentissage du français

De nombreux traits phonologiques se retrouvent dans ces langues d’Afrique de l’Ouest. Les voyelles nasales, [y] et [ø] sont celles qui sont le plus souvent absentes dans les langues rencontrées. Les consonnes [z], [ʒ] et [ʃ] sont aussi peu présentes. Concernant la structure syllabique, ces langues ont tendance à favoriser la présence de voyelles : les groupes consonantiques sont rares et les syllabes généralement ouvertes. Deux langues sur les quatre étudiées sont tonales. Les systèmes d’écritures sont nombreux et instables.

Compte tenu de ces observations, l’enseignant peut s’attendre à certaines difficultés des élèves pour entrer dans la phonologie du français (Cf. dernière colonne du Tableau 8). Nous retenons plus généralement que les phonèmes non utilisés par les langues d’origines peuvent être remplacés par des phonèmes « proches », et que des voyelles épenthétiques peuvent être soit ajoutées en fin ou début de mot, soit insérées dans des groupes consonantiques.

► ***Ce qu’on peut retenir sur les langues d’origines***

Les élèves originaires d’Afrique de l’Ouest bénéficient d’un plurilinguisme considérable et porteur de compétences plurielles. Parmi toutes les langues parlées par les élèves en plus du français, le soninké, le peul, le bambara et le wolof sont les langues avec lesquelles chacun peut s’exprimer, et ce, uniquement à l’oral. Nous en avons déterminé les traits phonologiques principaux afin de prévoir quelles pourraient être les difficultés d’entrée dans l’écrit du français.

4.3 L'engagement des élèves dans leur nouvelle scolarité

Dans cette partie nous allons observer l'engagement des élèves dans leur scolarité. Pour cela, nous commencerons par analyser quelle est leur représentation de l'entrée dans la lecture et l'écriture afin de déterminer leur projet de lecteur. Ensuite, nous analyserons l'engagement de deux élèves au profil le plus similaire possible lors d'une séance de début d'année scolaire. Nous y observerons leur engagement dans la scolarité ainsi que leur engagement dans l'activité proposée. Enfin, nous élargirons notre étude au domaine extra-scolaire comme vecteur d'intégration sociale.

4.3.1 Le projet de lecteur

En cycle 1 et cycle 2, les enseignants travaillent sur le projet de lecteur des élèves. C'est ce qui leur permet de trouver une porte d'entrée à la lecture. L'enrôlement de l'élève dans cet apprentissage va dépendre de son projet de lecteur, ou comment il se représente la lecture. A. Ouzoulias (2011, p.19) a observé que

les élèves en grande difficulté en lecture à la fin du CP se recrutaient presque tous parmi les 20 % d'élèves qui, au tout début du CP, étaient dans l'impossibilité d'avancer la moindre réponse à cette question : « À la fin de l'année de CP, tu sauras lire. Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ? »

Pour ces jeunes élèves questionnés, les représentations de la lecture peuvent dépendre des premières années de scolarisation ou du cadre familial (lectures partagées, relation active ou passive avec l'écrit, etc.).

Comme nous l'avons vu en section 2.5, l'acculturation à l'écrit peut avoir un rôle déterminant dans l'entrée dans la lecture pour nos élèves.

Lorsque la même question que ci-dessus a été posée à nos élèves en début d'année, nous avons obtenu un pourcentage plus élevé d'élèves qui n'ont pas de représentation claire du rôle de la lecture.

Voici donc les réponses obtenues à la question « Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ? » et « A quoi ça sert de lire ? »⁶⁵ :

Sur nos 9 élèves interrogés :

- Cinq élèves n'ont pas pu donner de réponse ;

- Deux élèves ont des représentations circulaires :

pour aller à l'école (Madimaro et Boukary)

(Madimaro ajoute cependant : *pour le travail*) ;

- Deux élèves ont des représentations d'ordre culturel :

Parce que en France, c'est pas pareil, c'est important (Sako)

C'est obligé, pour les papiers, la préfecture, tout ça... (Bakary)

Ici on peut rien faire si on sait pas lire (Sako et Bakary);

Lors de l'entretien, nous sentions qu'il était inutile d'insister pour obtenir des réponses auprès des cinq élèves restés muets. Après une reformulation du type « A quoi ça sert de lire et d'écrire ? », si les élèves ne semblaient pas pouvoir donner de réponse, nous poursuivions l'entretien sur d'autres questions. Peut-être ne savent-ils pas pourquoi ils doivent apprendre à lire ? Peut-être ont-ils été surpris par la question ? Le nombre d'élèves n'ayant pas pu répondre étant important, nous avons essayé de poser cette question une semaine plus tard, de manière collective.

Nous avons profité de ce deuxième essai pour ajouter la notion d'écriture. Nous avons donc posé la question : « Pourquoi apprendre à lire et à écrire ? », de manière collective, à toute la classe. Les élèves ont eu besoin d'un long temps de réflexion avant une première réaction. Les premières réponses ne sont pas très claires :

65 Les deux questions sont posées, notamment pour reformulation.

- ...pour écrire... comme ça, quoi...écrire, lire
(plusieurs élèves prennent la parole en même temps)

- écrire, ça va, c'est lire c'est difficile (Mamadou)

Puis les langues se délient, après une prise de parole :

- Pour écrire les courriers importants, c'est important (Madimaro)

- Pour s'en sortir dans la vie, ici, c'est important, pour la banque, la Poste, il faut remplir beaucoup de papiers toujours (Mamadou)

- C'est bien pour envoyer des messages : quand je suis malade, j'envoie un message à l'éducatrice, sinon je peux pas. (Sako)

- Pour aller sur Internet, c'est bien de comprendre (Thierno)

- C'est un rêve, quand j'étais petit je pouvais pas aller à l'école (Idris)

Avec ces quelques réactions, qui s'épuisent vite, nous pouvons remarquer que l'écriture et la lecture jouent essentiellement un rôle fonctionnel (pratique) et sont liées à leur nouveau mode et lieu de vie (communiquer sur internet, ou avec une éducatrice, faire des papiers, etc.). Les élèves ont donc conscience que leur pays d'accueil est davantage axé sur l'écrit que leur pays d'origine, que l'écriture et la lecture sont désormais nécessaires pour leur nouvelle vie « d'adulte » dans ce nouveau pays, cette nouvelle culture.

Pour Idris, la lecture et l'écriture représentent « un rêve » lié à son enfance. Nous avons déjà eu des remarques similaires avec des élèves d'autres cohortes. Cette aspiration à la lecture et l'écriture et plus généralement à la scolarité peut montrer que la scolarité leur était inaccessible dans leur pays et représentait quelque chose de positif en opposition avec la situation qu'ils vivaient.

Cependant, aucun d'entre eux ne mentionne la notion de plaisir. Or, de notre point de vue, suivant en cela un courant fort en didactique de la littérature jeunesse

(Baraër et al., 2011) la notion de plaisir peut/doit être développée tout au long de l'année pour renforcer leur désir d'apprendre.

A noter que certains élèves ne savent toujours pas que répondre : ils semblent ignorer pourquoi ils doivent apprendre à lire et à écrire.

L'objectif pédagogique sera donc de les aider à construire un projet de lecteur, de leur donner le goût de lire et de les amener à comprendre à quoi cela va leur servir. En annexe, des témoignages de fin d'année illustrent l'évolution de ce rapport à la littéracie et pourraient faire l'objet d'une étude à part entière.

4.3.2 L'engagement dans la scolarité : 2 profils qui semblaient pourtant proches...

D'après notre expérience, les élèves de MLDS-FLE semblent plus motivés que les élèves de MLDS qui relèvent du dispositif « Tr@jectoire » (les élèves français décrocheurs ou décrochés), voire même que les classes de seconde technologique du même lycée : on observe pratiquement ni absentéisme ni problème de discipline. Pourtant l'engagement ne nous paraît pas toujours optimal et semble différer entre certains élèves. Afin de mieux cerner l'engagement de chacun dans leur scolarité, nous avons comparé l'engagement de deux élèves au profil à priori similaire à l'aide d'une grille adaptée à nos cours, présentée ci-dessous.

Les deux élèves choisis pour cette comparaison, Madimaro et Bakary, sont tous les deux maliens et non scolarisés antérieurement. Ils ont tous les deux un niveau d'expression orale équivalant au A2 du CECRL, peuvent déchiffrer quelques phrases et écrire des mots simples (sans phonème complexe). Ils parlent bambara, soninké et français. Tous deux ont déjà travaillé, le premier au marché de son pays, l'autre en boulangerie en France. La grille d'observation ci-dessous a été complétée lors d'une première activité réalisée en novembre 2018. Nous n'étudierons pas ici les données relevées d'ordre pédagogique, qui le seront dans la 2ème partie de cette thèse, mais essentiellement les premières marques d'engagement dans le « métier » d'élève.

	Madimaro	Bakary
Arrivée dans la classe :		
Prise de contact en entrant	« Bonjour Laëtitia ! »	« Bonjour ! »
Regard	Vers l'enseignante	Vers son bureau
Installation et camarades	Discute à voix haute	S'assoit
Installation et matériel	Le sac reste sur la table, fermé.	Le sac reste sur la table, fermé.
Sortie du matériel (après demande de l'enseignant)	Tout est sorti sur la table (plusieurs cahiers)	La trousse et le cahier de français
Retards/absences depuis 1 mois	3 retards, 1 absence pour déménagement.	0 retard / 2 absences (RV médical + préfecture)
Activité 1 : pointer son prénom sur le panneau de rectangles		
Attention lors de la présentation de l'activité	L'élève regarde au tableau + enseignante	L'élève regarde au tableau + enseignant
Retours après la présentation	aucun	aucun
Début mise en activité	Se lève spontanément après une hésitation collective	Regarde l'autre élève en action
1 ^{ers} échanges entre pairs	Passé la baguette (en s'amusant) à un autre élève souhaitant corriger.	Regarde toujours au tableau, bras croisés, corps détendu (jambes allongées...). Parfois, un sourire se laisse entrevoir.
15 mn plus tard, à la demande de l'enseignant ⁶⁶	<i>Non concerné</i>	Se lève et va pointer. D'autres élèves réagissent (soufflent, veulent le corriger...). L'interaction le redynamise : sourires, reprise de l'activité...
Fin du cours	Vient pointer un autre mot avec d'autres élèves / discussions sur leur pratique	Demande une convention de stage à l'enseignant.

Tableau 9: Observations de l'engagement de Madimaro et de Bakary lors de la première séance sur le tableau des rectangles en couleurs (Novembre 2018)

66 Pendant près de 15 minutes, de nombreuses interactions ont lieu en classe. Bakary semble regarder et s'intéresser, mais reste en retrait et ne participe pas activement. L'enseignante lui demande alors de venir pointer son nom.

Malgré la similitude de leur profil de départ, nous nous apercevons que les comportements et l'engagement de ces deux élèves ne sont pas les mêmes. Madimaro centre son comportement sur les relations sociales : il met davantage d'intention dans ses faits et gestes (il regarde l'enseignante quand il la salue, il parle avec ses camarades, interagit avec l'ensemble de la classe lors de la séance, etc.) et semble ainsi plus présent dans la séance. On remarque aussi qu'il est plus dispersé : les retards sont un peu plus nombreux, et ont souvent pour cause des moments de discussions dans la cour du lycée. Quand on lui demande de sortir ses affaires, il sort tout ce qu'il a dans le sac sans distinguer les différents cahiers de français, de maths ou d'histoire. Enfin, il est moteur dans l'activité, comme souvent le reste de l'année, même si ce qu'il fait est rarement parfait.

Inversement, Bakary est moins impliqué. Il fait ce qu'on lui demande de faire mais seulement si on le lui demande. Les échanges entre pairs sont peu nombreux et il n'en est jamais l'initiateur. Il est moins engagé. Cependant, il ne rejette pas les propositions et répond positivement aux sollicitations de l'enseignante ou de ses pairs. Plus modéré et discret que Madimaro, il reste malgré tout attentif et discipliné.

La personnalité de chacun peut influencer ses comportements. Cependant, on peut aussi considérer que Bakary est plus introverti du fait de sa situation : à l'approche de ses 18 ans, sa situation administrative est préoccupante. Trouver une formation professionnelle semble plus important que d'apprendre à lire et à écrire, et de se faire des amis. En effet, une formation professionnelle lui permettrait d'avoir plus facilement des papiers. En parallèle, il semble conscient que le temps scolaire est précieux.

On pourrait synthétiser l'observation de l'engagement de ces deux jeunes par un tableau inspiré du modèle de Reeve (cf. Figure 6). Concernant une seule activité, nous n'avons pas pu mesurer l'engagement cognitif, qui nécessite des observations sur le plus long terme. Nous avons donc enlevé cette partie de notre tableau :

		Madimaro	Bakary
Engagement comportemental	Concentration et attention	+	+
	Effort important	+	?
	Persistance élevée	+	?
Engagement émotionnel	Présence d'émotions facilitant l'engagement (intérêt, curiosité, enthousiasme)	+++	-
	Absence d'émotions suscitant le retrait (stress, colère, frustration, anxiété, peur)	+++	--
Engagement agentique	Contribution proactive, intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage (propose des idées, fait des suggestions)	+++	-
	Enrichissement de la situation d'apprentissage (plutôt que de la recevoir passivement comme un dû)	+++	-

Tableau 10: Observations de l'engagement de Madimaro et Bakary sur le modèle de Reeve

Si les deux élèves semblent avoir un comportement engagé dans l'activité : tous les deux sont concentrés et attentifs, il est cependant difficile de dire si Bakary fait vraiment preuve d'efforts et de persistance puisqu'il regarde sans participer activement et volontairement à l'activité. L'engagement émotionnel est plus contrasté entre nos deux élèves : Madimaro semble enthousiaste, autant d'être dans cette classe que d'entrer dans cette activité ; ce n'est pas le cas pour Bakary, moins expressif. Enfin, concernant l'engagement agentique, Madimaro est très actif, il est le premier élève à venir faire spontanément des propositions de pointage sur le tableau des rectangles en couleurs (cf. partie II pour le détail de l'activité) ; il y retourne de manière proactive à la fin du cours, prolonge et enrichit ainsi sa propre situation d'apprentissage. Ce n'est pas le cas de Bakary qui ne participe pas de manière intentionnelle et qui profite de la fin de l'heure pour vite passer à autre chose, contrairement à Madimaro (accompagné d'autres élèves) qui prolonge l'activité. Bakary utilise une stratégie d'évitement (Viau, 2009, p.53-54)

qui consiste à ne pas entrer activement et de manière positive dans l'activité proposée et même dans son environnement.

Malgré ces deux profils des plus similaires possibles dans l'ensemble de notre groupe d'élèves, nous nous rendons compte que Madimaro fait preuve d'un meilleur engagement dans la scolarité.

Concernant le projet de lecteur (cf. section 4.3.1), Bakary était un des premiers élèves à s'être exprimé, et il ne l'a fait que lors de l'entretien individuel : pour lui, apprendre à lire est lié à ses nouvelles conditions de vie en France et a un rôle très fonctionnel. Il semble que la question de sa majorité revienne régulièrement : il parle des papiers de la préfecture lorsque nous le questionnons sur son projet de lecteur et demande une convention de stage dès que le cours est terminé. Ainsi, même s'il semble être motivé à entrer dans la lecture, le paramètre de son âge semble interférer avec son engagement.

Quant à Madimaro, il s'était exprimé sur le projet de lecteur aussi bien lors de l'entretien individuel qu'en classe et avait émis plusieurs idées (pour aller à l'école, pour le travail et pour les courriers). Autant dans ses réponses que dans sa manière d'être en classe, nous le percevons à la fois plus dispersé mais aussi plus engagé dans sa scolarité en général. Il est pleinement engagé dans sa classe qui semble être au centre dans sa vie (liens avec ses camarades ou avec l'enseignante, activités, etc.) et montre une dynamique motivationnelle positive.

L'engagement dans la scolarité semble ici prendre une importance temporelle : si l'élève a du temps à donner à sa scolarité, il peut s'y investir, s'il n'a pas le temps de s'y investir pleinement, et même s'il en connaît les bénéfices, il s'engagera moins. Si l'on considère comme R. Viau (2009, p.63) que « les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir », nous pouvons faire l'hypothèse que le manque d'engagement de cet élève est une manifestation du manque de temps dont il prévoit de disposer, ce qui influencerait sur sa persévérance.

4.3.3 L'engagement extra-scolaire

Si l'engagement scolaire est essentiel à la réussite des élèves, l'engagement extra-scolaire n'en est pas moins dénué d'intérêt. Comme nous l'avons vu section 1.4, la circulaire de 2012 stipule que :

L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones.

L'école n'a pas pour seul objet la scolarisation mais bien une intégration sociale plus large. En parallèle à leur scolarisation, nos élèves s'intègrent dans la société française et l'engagement dans d'autres activités peut jouer un rôle dans leur dynamique d'apprentissage. Grace aux données récoltées lors du positionnement initial et de l'entretien individuel nous avons dressé un inventaire, en janvier 2019⁶⁷, des activités extra-scolaires de nos élèves. Cet inventaire nous permet d'approfondir les profils de nos élèves et l'analyse de leur inclusion dans leur société d'accueil.

Les activités extra-scolaires, censées être importantes pour le développement personnel et social de tous, seraient un facteur d'une bonne adaptation scolaire (Kindelberger & Le Floch, 2007) ; pour les jeunes arrivant de l'étranger, elles leur permettraient en outre de développer des compétences langagières intuitives et actionnelles et de mieux trouver leur place dans cette nouvelle société.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons indiqué dans la première colonne les élèves inscrits à une activité sportive organisée par le lycée. Dans la deuxième colonne, nous avons noté les autres activités encadrées par un autre organisme (club de sport, associations, etc.) et qui font l'objet d'une inscription. La troisième colonne rend

67 Ces données ont été relevées en janvier afin de permettre à chacun d'avoir le temps de s'informer et de s'inscrire dans des activités.

compte des activités pratiquées librement par les élèves et répond à la question : « Quels sont tes loisirs ? » reformulée « Qu'aimes tu faire le samedi et le dimanche pour le plaisir ? » pour les élèves n'ayant pas compris la première version⁶⁸. La quatrième colonne indique les expériences professionnelles en France.

68 Dans un premier temps, certains élèves ne comprenaient pas le mot « loisirs » et des élèves ont répondu par des activités professionnelles (ex : mécanique, électricité, cuisine etc.). La reformulation nous a permis de nous assurer que les élèves ne confondaient pas les loisirs avec le projet professionnel.

	UNSS	Autre activité encadrée	Activité libre	Expérience professionnelle en France
Idris	basket	non	Football Se promener en ville	non
Thierno	futsal	Cours de français (1h30/semaine) + dans une association d'aide aux migrants	Football footing	En recherche d'apprentissage
Madimaro	Futsal basket	Cours de français (1h30/semaine) + activité « jeunes » (échanges oraux) dans une association d'aide aux migrants	Football se promener en ville muscultation	non
Mamadou	non	non	Football cuisine se promener en ville	Stage en cuisine
Bakary	non	non	Football footing	2 stages en boulangerie
Mahamadou	Futsal	non	Football vélo	non
Lasso	non	non	Football S'occupe des animaux de la famille d'accueil	Chantier de construction + boulangerie
Boukary	futsal	Cours de français (1h30/semaine) + activité « jeunes » (échanges oraux) dans une association d'aide aux migrants	Football	Stage en peinture
Sako	futsal	football	football	non
Oumar	non	Cours de français (2X1h30/semaine) dans une association d'aide aux migrants	Se promener en ville cuisine	non

Tableau 11: Activités extra-scolaires des élèves

Un peu plus de la moitié de nos élèves (6/10) participe aux activités de l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire), peu coûteuse et motivante. Beaucoup s'inscrivent au futsal⁶⁹ ou au basket et pratiquent donc un sport collectif le mercredi. L'UNSS favorise sans doute la cohésion de groupe (les élèves de la même classe se retrouvent en dehors du temps scolaire) ainsi que l'inclusion (les autres membres viennent d'autres classes). Si un seul élève est inscrit dans un club de football (les clubs semblent difficiles d'accès pour ces jeunes), 9 élèves sur 10 se retrouvent régulièrement pour des matchs de football amicaux. Ces élèves étant souvent très à l'aise dans ce sport (certains disent être venus en France pour devenir joueur professionnel de football⁷⁰), ce temps sportif permet de les valoriser, renforçant ainsi potentiellement leur estime de soi dans le domaine sportif, et leur inclusion dans la société.

D'autres activités peuvent compléter leur temps libre et favoriser les compétences langagières et d'insertion : cours de français dans des associations, groupes de paroles, activités mises en place par les structures d'accueil pendant les vacances scolaires, etc. L'inscription de 4 élèves à des activités dans des associations de soutien aux migrants montre un engagement dans la société française et une volonté d'agir activement pour progresser dans cette intégration. Les élèves sont tous inscrits dans une de ces associations avant leur inscription au lycée. Ils décident ensuite de poursuivre ou pas selon leurs envies, besoins et temps disponibles. Trois⁷¹ jeunes sur ces quatre continuant à fréquenter ces associations sont aussi inscrits à l'UNSS et disent pratiquer d'autres activités collectives. On pourrait ainsi dire que ces trois élèves (Thierno, Madimaro et Boukary) sont ceux qui font le plus d'effort d'intégration. A l'inverse, Mamadou, Bakary et Lasso ne sont inscrits ni à l'UNSS, ni dans une association. Cependant, ils ont une expérience professionnelle.

69 Le football n'est pas proposé donc les élèves se tournent vers le futsal, qu'ils découvrent et apprécient souvent.

70 Le roman *Madame Bâ* d'Erik Orsenna (2002) en est une belle illustration.

71 Oumar n'est pas inscrit à l'UNSS car arrivé trop tardivement dans l'année scolaire.

L'expérience professionnelle, qui, compte-tenu de leur situation actuelle, ne peut être représentée que par des stages, révèle à la fois des objectifs de chacun et de leur perception du monde du travail. Nous pouvons observer que parmi les 4 élèves ayant une expérience professionnelle, seul Boukary est inscrit à l'UNSS et déclare faire des activités dans une association. Les 3 autres élèves disent pratiquer des activités mais seulement en dehors de toute inscription. Ils semblent ainsi privilégier l'objectif professionnel aux loisirs.

Toutes ces activités constituent à nos yeux des leviers potentiels d'amélioration de leur inclusion et de leurs compétences linguistiques en français. Les choix que chacun opère quant à ces activités sont multi-factoriels. R. Viau (2009, p. 71-78), précise que parmi les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves, on retrouve les facteurs liés à la vie personnelle (famille, amis et travail d'appoint), les facteurs liés à la société et les facteurs liés à l'école. Notre expérience auprès de ce profil d'apprenants nous permet d'établir une liste non exhaustive des facteurs qui influeraient sur les activités privilégiées par ces jeunes et qui contribueraient à l'enrichissement individuel de leur profil :

- l'âge, comme nous l'avons déjà vu : à l'approche de la majorité, les jeunes privilégient le domaine professionnel (C'est le cas ici de Bakary, de Thierno et potentiellement de Lasso⁷²) ;

- le lieu d'habitation : les élèves excentrés ne peuvent pas pratiquer les mêmes activités (c'est le cas ici de Lasso) ;

- les problèmes de santé (les suivis médicaux peuvent être nombreux) ;

- la place du langage dans les besoins de chacun ;

- la place des loisirs dans les besoins de chacun ;

72 Rappelons ici que l'ASE n'a pas pris en charge Lasso, qui en est en « suspicion de majorité » et donc hébergé à 40km de Valence dans une famille d'accueil « sympathisante ».

- la place des relations amicales dans les besoins de chacun ;
- le caractère de chacun ;

Comme nous le voyons ici, la motivation de l'élève à réaliser des activités extrascolaires et même la nature de ces activités peuvent varier selon différents facteurs extrinsèques et intrinsèques.

► ***Ce qu'on peut retenir sur l'engagement des élèves dans la scolarité et dans les activités extra-scolaires***

L'engagement des élèves peut s'observer sur différents niveaux. Nous avons retenu pour notre analyse l'engagement dans la scolarité, l'engagement dans une activité pédagogique spécifique et, de manière plus générale, l'engagement dans les activités extra-scolaires. Nous avons comparé l'engagement dans la scolarité et dans une activité langagière de manière ponctuelle auprès de deux élèves de profils, de premier abord, similaires. Il s'est révélé que leurs engagements n'étaient pas les mêmes. Même si les paramètres pouvant influencer sur cette différence d'engagement sont nombreux, nous avons décelé que, parmi notre connaissance du terrain exploratoire, les différences les plus remarquables autour de ces élèves se situaient au niveau de l'âge comme facteur déterminant sur la manière dont un EANA se projette dans l'avenir ainsi qu'au niveau du caractère individuel. Si ce dernier paramètre est difficile, à notre niveau, à évaluer, nous pouvons tenir compte du paramètre de l'âge de l'élève, qui, à l'approche de sa majorité, privilégie ses besoins physiologiques et de sécurité aux objectifs scolaires. Enfin, à travers l'observation des activités extra-scolaires, nous avons remarqué que la tendance est la même : sans projection de soi possible dans un temps déterminé, il est difficile pour les élèves de s'engager. L'engagement scolaire, social, sociétal et même pour le divertissement semblent donc dépendre étroitement de la la projection de chacun dans un avenir possible en France.

Conclusion 1ère partie

Dans cette première partie, nous avons présenté le contexte de scolarisation des EANA et plus particulièrement des plus de 16 ans non scolarisés antérieurement à leur arrivée en France. Nous avons exposé en quoi les besoins et les possibilités de prise en charge de ces élèves devenaient complexes avec l'âge. La MLDS-FLE se veut un des dispositifs appropriés dans le sens où ils y bénéficient d'une année scolaire pour se préparer à entrer dans la scolarité et à construire leur projet professionnel. Cependant, au vu des objectifs à atteindre, le format d'une année scolaire demeure très court ; il est donc crucial de construire des démarches et outils pédagogiques adaptés à la fois à ces fortes contraintes temporelles et à ce public spécifique. Au de-là de la connaissance des spécificités des apprenants grands adolescents NSA, l'objectif de notre analyse a été de mieux connaître leur parcours et leur profil afin d'élaborer un dispositif didactique susceptible de répondre à leurs contraintes et besoins.

Elaborer un profil d'apprenant est multifactoriel, complexe et dynamique. Afin de limiter les facteurs d'analyse, nous avons axé notre recherche sur un groupe d'élèves jugé le plus représentatif, en nous basant sur les groupes accueillis les années précédentes. Notre étude de cas s'est donc centrée sur dix EANA NSA/PSA issus de pays d'Afrique de l'Ouest pouvant s'exprimer oralement en français.

Afin d'élaborer leur profil d'apprenant, nous avons sélectionné plusieurs facteurs d'observation envisagés comme pertinents dans notre champ d'action didactique. Ces facteurs sont les suivants : le contexte migratoire de chaque apprenant, ses langues d'origines, son engagement à priori dans la scolarité et dans la vie extra-scolaire.

Nous avons récolté des données issues d'une part du positionnement d'accueil réalisé par le CIO et d'entretiens individuels que nous avons nous-même menés et d'autre part d'observations en classe. Les élèves constituant notre objet d'étude sont issus de Guinée Conakry, du Mali, de Côte d'Ivoire et du Sénégal, pays peu alphabétisés où le français est langue officielle. Peu d'entre eux ont été scolarisés et, lorsque c'est le cas, ils l'ont été de manière irrégulière et en école coranique. Il en

ressort qu'au niveau de l'écriture, si certains maîtrisent le graphisme, peu sont capables d'encoder des phonèmes. Les compétences visées par les écoles coraniques sont en effet éloignées des domaines de compétences visées par l'Education Nationale. Leur projet de lecteur, en France, est assez flou en début d'année : nous avons relevé que le rôle de la lecture et de l'écriture était au mieux uniquement fonctionnel et lié aux besoins du pays d'accueil. Concernant leurs répertoires linguistiques, à l'oral, tous sont plurilingues et bénéficient donc de compétences plurielles (Coste, Moore et Zarate, 1997). Nous avons comparé les quatre langues représentées dans le groupe de sujets (le bambara, le wolof, le soninké et le peul) afin d'anticiper les difficultés phonologiques qui pourraient altérer leur entrée dans la lecture et l'écriture. Nous avons ainsi relevé par exemple la possibilité de difficultés sur la discrimination de certains phonèmes et l'utilisation de voyelles épenthétiques.

Même si pour certains, la scolarité semble représenter une utopie, l'objectif principal annoncé est de travailler pour des raisons économiques du fait de leur précarité. Ils déclarent d'ailleurs en grande majorité détenir une expérience professionnelle et un projet professionnel en filière courte, adaptée à leur situation. A l'approche de leur majorité, cette crainte liée à une précarité future s'amplifie et semble altérer leur engagement dans leur scolarité et même dans leurs activités extra-scolaires.

L'analyse des profils telle que nous l'avons menée appréhende une diversité de domaines : scolaire, linguistique, politique, économique, psychologique, physiologique. A ce titre, nous espérons avoir fourni une représentation relativement complète du profil type des élèves accueillis dans la MLDS-FLE. Dans la perspective d'élaborer à présent un dispositif didactique au plus proche des besoins identifiés – et pour rester dans notre champ de compétences –, nous avons retenu deux grandes caractéristiques de ces profils :

- l'importance de leur répertoire linguistique oral, dans le sens où celui-ci peut influencer dans l'entrée dans la lecture et l'écriture, notamment en passant par la phonologie ;

- leur éloignement du système scolaire et les difficultés à s'engager scolairement du fait de leur contexte migratoire et de leur vie précaire.

Nota Bene...

Les silences et l'expression corporelle des élèves nous ont semblé constituer des vecteurs importants d'informations sur le profil des élèves, qui peuvent parfois compenser l'absence de réponses orales, notamment lors des entretiens individuels (chapitres 3 et 4). Comme nous l'avons vu, certains gestes sont marqués culturellement et une analyse audiovisuelle et socioculturelle serait alors d'une grande richesse pour mieux cerner les profils et les besoins en termes d'apprentissages. Notons cependant la difficulté à mettre en place des enregistrements audiovisuels lors de ces entretiens, compte tenu du caractère délicat et intime de ces confidences (Tabbal Amella, 2013).

PARTIE II :

Quelle démarche pédagogique pour répondre aux besoins et correspondre aux profils identifiés ?

Chapitre 5 : Analyse des besoins et des démarches

Dans ce chapitre nous commencerons par analyser les besoins de nos élèves en terme de compétences langagières, pour ensuite nous focaliser sur l'entrée dans la lecture et l'écriture. Nous verrons ainsi quelles sont les grandes étapes du développement de la lecture, ce que peuvent nous apporter les différentes méthodes de lectures traditionnellement utilisées et pourquoi nous avons choisi de privilégier les pédagogies multimodales.

5.1 Le français en MLDS : des interactions fortes entre FLSco, FLE, FLS, FLI et FLP

La littérature propose différentes étiquettes pour désigner les différents types de français enseignés aux étrangers (Cadet, Guérin, 2012), dont les suivantes, qui intéressent notre public au premier chef : le Français Langue de Scolarisation (FLSco), le Français Langue Etrangère (FLE), le Français Langue Seconde (FLS), le Français Langue d'Intégration (FLI) et le Français Langue Professionnelle (FLP). Ces étiquettes diffèrent notamment en fonction du cadre d'enseignement et d'apprentissage : elles « se disputent maintenant des terrains scolaires et de formation » (Auger, 2010, p.73). Dans le cadre de cette étude, il nous semble pertinent de les envisager non pas en opposition ou même en continuum mais en interaction, les frontières entre les catégories étant peu étanches au regard du public des élèves en MLDS.

En effet, en entrant dans ce cursus, les élèves de la MLDS-FLE peuvent considérer le français comme langue étrangère ou comme langue seconde selon leur biographie langagière. Cependant, en entamant une scolarité pour la première fois en France et souvent pour la première fois de leur vie, ils doivent apprendre à se

familiariser avec les usages, les compétences et les aspects langagiers typiques de la scolarité en général et plus particulièrement en France. Ces notions sont considérées comme importantes à mettre en place, en ce qu'elles leur permettent de mieux appréhender la suite de leur scolarité qui est supposée se faire en intégration avec les autres élèves en classe ordinaire. On entre ici dans le cadre dit du Français Langue de Scolarisation (FLSco). Dans le Dictionnaire de Didactique du Français (Cuq, 2003), le FLSco est défini comme

une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue, en Afrique francophone mais aussi pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence du FLE pour lequel le français est une discipline comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant.

Pour ces jeunes, apprendre le français est ainsi vecteur de scolarisation et d'intégration. D'ailleurs, le cadre social de ces élèves joue également un rôle dans les contenus linguistiques à enseigner. Âgés de 16 à 18 ans, ces grands adolescents sont en quête de reconnaissance sociale. Ils vivent pour la plupart en semi-autonomie dans ce milieu endogène. Cette situation leur permet à la fois de plus vite progresser mais les met aussi rapidement en difficulté langagière et culturelle. R. Bouchard (2005) soutient ce double aspect « d'exposition linguistique très forte » et de « besoins très pressants en termes de communication » comme facteur d'intégration linguistique complexe. De faibles compétences langagières pourraient accroître leur vulnérabilité. Le Français Langue d'Intégration (FLI) aurait ici aussi toute sa place.

Et pourtant, les définitions du FLE et du FLS peuvent aussi correspondre à leur situation d'apprentissage. Si l'on s'en tient à la proposition de L. Dabène (1994), trois facteurs de xénité caractérisent une langue étrangère : la distance géographique, culturelle et linguistique de la langue cible par rapport à celle de l'apprenant. De ce point de vue, les élèves de la MLDS se trouvent face à une langue étrangère.

Par ailleurs, considérant le fait qu'une grande partie d'entre eux viennent de pays d'Afrique de l'Ouest où la langue de l'ex-colonisateur était le français, la langue cible peut être considérée comme du Français Langue Seconde (FLS). Pour ces élèves en effet, le français a le statut de langue officielle dans leur pays d'origine. De plus, en tant qu'Elèves Nouvellement Arrivés en France, le français est aussi pour eux une langue seconde, qui servira aussi bien à la scolarité qu'à la vie professionnelle et quotidienne.

Enfin, la MLDS se situant dans le cadre de la pré-professionnalisation (je rappelle que les élèves ne peuvent rester qu'une année scolaire en MLDS avant d'intégrer un lycée professionnel ou un Centre de Formation pour Apprentis), il est nécessaire d'intégrer rapidement à l'enseignement une didactique du Français Langue Professionnelle (FLP). En effet, « Le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.72). Il peut donc s'agir à la fois d'un jeune français accédant pour la première fois à l'emploi, d'un migrant ayant déjà pratiqué son activité dans son pays d'origine mais devant pour la première fois le pratiquer en contexte français ou d'un étranger intégrant une entreprise française. Dans tous les cas, l'objectif est d'apprendre à maîtriser la communication professionnelle avec les outils linguistiques et les activités spécifiques qu'elle implique.

Il nous paraît ainsi utile de dépasser notre perception de l'enseignement du français comme figé dans un cadre précis (FLSco, FLI, FLE, FLS ou FLP) : les élèves vont rapidement utiliser la langue française de manière à la fois scolaire, extra-scolaire et dans un environnement social proche, qu'ils aient ou pas acquis partiellement le français avant leur scolarité. C. Goï et E. Huver (2012) nous font part de cette difficulté à délimiter ces typologies : elles sont reliées entre elles et leur perception aussi bien par les didacticiens que par les formateurs et enseignants n'est pas vraiment la même.

La catégorisation, selon nous, n'est pas une démarche « objective », en ce qu'elle ne relève pas d'une procédure définitoire, mais, fondamentalement, d'enjeux individuels et/ou collectifs, qui renvoient à des enjeux identitaires et/ou politiques. (Goï & Huver, 2012, p.33)

Ainsi, ces types de français enseigné, distincts théoriquement, ne sont à mon sens pas à mettre en opposition ou à travailler distinctement. Ils forment un ensemble cohérent pour les besoins de nos élèves et constituent une base sur laquelle s'appuyer pour l'alphabétisation et la phonologie qui concerne nos élèves.

5.2 L'alphabétisation comme clé de la littéracie

Nous retiendrons ici la définition de l'alphabétisation proposée dans le Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde (Cuq, 2003) :

L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère. Ce processus concerne les enfants, le plus souvent dans le cadre scolaire, ou les adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou l'ont été superficiellement. (p. 17)

Cette définition précise des points essentiels pour mieux penser l'alphabétisation. Tout d'abord, on parle bien d'un processus pédagogique et non pas d'une méthode. Il est important de noter qu'il n'existe pas de méthode unique d'alphabétisation. Même si depuis plusieurs décennies, les pédagogues et politiciens cherchent la méthode idéale, la remplacent, l'additionnent à une autre, la critiquent⁷³... Il est difficile d'imaginer que tous les apprenants puissent fonctionner avec le même processus d'apprentissage. Il n'y a donc pas une méthode pour tous mais un processus pour chaque individu ou parfois pour un ensemble d'individus. Il n'existe pas une méthode parfaite mais des méthodes, des approches, des enseignants et des apprenants.

73 https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no_224_methodes_pedagogiques.pdf

Notons aussi que cette définition précise que l'on parle d'individus analphabètes quand ceux-ci ne peuvent lire ou écrire dans aucune langue. Un russe qui lit et écrit le cyrillique mais ne sait pas utiliser l'alphabet latin ne sera donc pas considéré comme analphabète. Cette définition devient pourtant moins évidente quand il s'agit d'un jeune qui est capable de copier des sourates du Coran. Les jeunes qui ont fréquenté les écoles coraniques ont en effet quelques facilités concernant le graphisme mais l'encodage et le décodage restent souvent difficiles. Nous en tiendrons compte dans notre recherche.

Cette définition ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle ouvre le concept sur les notions de linguistique et de culture même si son étendue nous semble moins large que celui de la *littéracie*⁷⁴ qui s'ouvre sur divers « champs qui touchent à l'ensemble des activités humaines et ont en commun de faire usage de l'écriture »⁷⁵ (Jaffré, 2004, p.29).

Cette partie de la définition rappelle ainsi l'ajout, en 1962, de la fonctionnalité de l'écrit dans la définition de l'alphabétisation par l'UNESCO :

En 1962, l'alphabétisation fonctionnelle fait son apparition. Une personne qui n'est plus analphabète est définie comme « une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays.» (UNESCO, 1962)⁷⁶

74 La littéracie est définie comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent, dans une société donnée. » (Rispaïl, 2017, p. 78)

75 Dans l'ouvrage *La Littéracie*, (Barré de Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004), J-P Jaffré cite par exemple la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique comme champs scientifiques liés à la littéracie

76 <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alphab%C3%A9tisation>

Pour nos élèves, il sera en effet indispensable de voir ce processus pédagogique comme inhérent à leur intégration dans une nouvelle vie sociale, scolaire, culturelle et professionnelle. L'*alphabétisation* devient alors un pivot d'accès aux différents domaines d'enseignements cités en section 5.1 et nous nous intéressons dans cette étude à ce point précis comme élément clé inscrit dans l'ensemble des pratiques de la *littéracie* (Budach & Bardtenschlager, 2008).

Avant de présenter les aspects spécifiques de l'alphabétisation chez les élèves allophones, nous allons rappeler brièvement les mécanismes liés à la lecture et comment elle est enseignée aux élèves natifs afin de mieux cerner les « défis qu'une didactique complète des langues doit pouvoir relever » (Hilton, 2022, p. 126) quand on distingue les particularités de l'apprentissage d'une langue étrangère.

5.2.1 Les étapes du développement de la lecture et la phonologie

Contrairement aux méthodes de lecture qui ont longtemps été tiraillées par les « guerres de lecture » à plusieurs temps entre les recherches, les politiques et les mises en pratiques éducatives (Castles, Rastle & Nation, 2018), les étapes du développement de la lecture semblent mettre tout le monde d'accord depuis près de 40 ans. Elles constituent pour nous une base de départ à l'observation des compétences et des acquisitions de nos élèves en terme d'alphabétisation. Cependant, nous relevons qu'une de ces étapes peut être plus difficile à passer du fait de leur statut d'EANA.

5.2.1.1 Les étapes du développement de la lecture

S. Dehaene (2007, p. 265) considère que le modèle des trois stades de lectures selon la psychologue U. Frith (1985) fait toujours référence. Ce modèle distingue trois grandes étapes d'entrée dans la lecture, non cloisonnées :

- le stade logographique, quand les mots sont reconnus uniquement grâce à leur forme globale ;
- le stade alphabétique, quand la conscience phonologique se développe amenant ainsi l'apprenant à faire correspondre sons et graphies et inversement.
- le stade orthographique, quand l'orthographe des mots ou parties de mots est reconnue plus rapidement, mémorisée, ce qui permet de créer des automatismes de lecture et d'accès au sens plus fluide.

La plupart des chercheurs s'accordent sur ce modèle d'acquisition de la lecture. I. Lundberg et T. Høien (1988) le rejoignent tout en insistant sur le caractère cumulatif des différents stades, comme en témoigne le graphique ci-après.⁷⁷

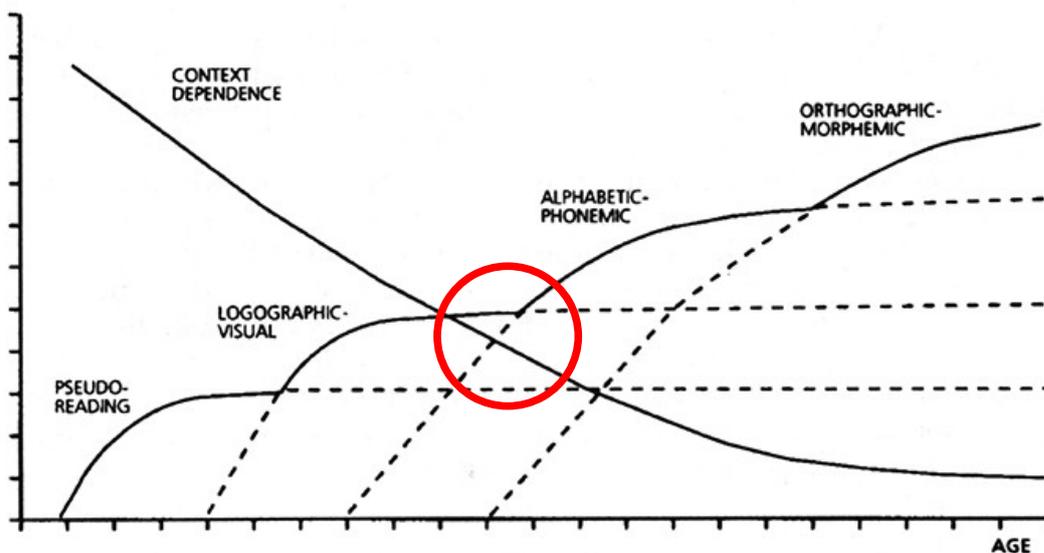


Figure 10: Les stades de développement du modèle d'acquisition de la lecture de Lundberg et Høien (1988, p. 165)

⁷⁷ Le cercle rouge est de notre chef.

On y remarque aussi la succession de ces stades (tout en se cumulant) et l'implication des processus à la fois visuels et linguistiques. Enfin, il est intéressant de remarquer l'illustration de la dépendance au contexte, qui diminue progressivement au fur et à mesure de l'avancée dans les étapes de l'apprentissage de la lecture. Cette dépendance au contexte est très importante lors des stades essentiellement visuels (« Pseudo-reading » et « logographic-visual »). Elle diminue considérablement une fois le stade alphabétique et phonémique maîtrisé et une entrée dans le stade orthographique et morphologique. J. Morais soutient cette thèse en explicitant :

« L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire ». (Morais, 1999, p. 175)

Concernant nos grands adolescents nouvellement arrivés en France, on peut considérer qu'ils ont quelques acquis qui leur ont permis de se repérer, de s'orienter. Selon leurs parcours d'apprentissage, à leur arrivée, ils sont donc majoritairement au niveau des stades « pseudo-reading » et « logographic-visual ». Ce qui nous intéresse dans cette recherche est l'entrée dans le principe alphabétique et phonémique et donc comment faire diminuer leur dépendance au contexte. La mise en place de l'orthographe s'y ajoute progressivement, c'est elle qui permettra un meilleur accès au sens et à la fluidité de la lecture, appelée la *fluence* (Brissaud et al., 2016 ; Goigoux 2004, Ouzoulias 2011, Rieben, Fayol & Perfetti, 1997, Fayol 2017). Nous avons symbolisé notre domaine d'étude dans les stades d'acquisition de la lecture avec un cercle rouge sur la Figure 10 ci-dessus.

5.2.1.2 Des compétences phonologiques indispensables mais exigeantes pour nos apprentis-lecteurs

Les recherches sur ces stades d'acquisition de la lecture sont générales et ne mettent pas en valeur les difficultés propres à l'acquisition de la lecture quand elle se fait dans une langue étrangère. Plus particulièrement, pour nos élèves, il faut ajouter l'importance des difficultés d'ordre phonologique et donc une plus grande difficulté à entrer dans le stade alphabétique. En effet, le français comprend des phonèmes qui ne sont pas toujours utilisés dans la langue maternelle des apprenants et donc pas toujours distingués ce qui rend plus difficile l'entrée dans la lecture et l'écriture que si la langue française était transparente. Nous verrons plus loin l'importance de cette prise de conscience phonémique. Concernant l'acquisition phonologique d'une langue étrangère, G. Blanc (2011) distingue six grandes difficultés : la perception auditive, la production orale, la représentation du son (niveau cognitif), la représentation identitaire de l'apprenant (peur de perdre son identité d'allophone), sa psychologie face à l'apprentissage (frustrations, échecs) et enfin, des difficultés au niveau pragmatique (sens lexical). G. Blanc montre ainsi la complexité de la tâche :

Une bonne acquisition du système phonologique d'une langue, beaucoup plus que l'acquisition de la syntaxe ou du lexique, peut être source de fortes émotions chez l'apprenant-e. Elle implique la personne dans son entier : ses compétences auditives et articulatoires, sa maîtrise du souffle, de la respiration, la représentation d'elle-même et son identité. Cet apprentissage prend donc du temps et mérite une attention particulièrement respectueuse de la part de l'enseignant-e. (Blanc, 2011, p. 33-34).

L'enseignant doit donc tenir compte de ces difficultés d'ordre à la fois physiologiques et psychologiques lors du travail en phonologie. G. Blanc propose pour cela de favoriser un climat de détente dans la classe et de sensibiliser chaque apprenant à ses propres difficultés.

5.2.2 Les méthodes de lecture en langue maternelle : un long combat instructif

En France, l'apprentissage de la lecture pour les natifs se déroule en Cycle 2 (CP/CE1/CE2), cycle des apprentissages fondamentaux, mais le cycle 1 (classes de Maternelle/apprentissages premiers) joue un rôle important : c'est souvent dans ces classes que les jeunes enfants commencent à entrer dans le stade logographique, le stade alphabétique et surtout dans l'acculturation à l'écrit, ou comment donner du sens à cet apprentissage. Et le cycle 3, permet de consolider ces apprentissages pour mieux lire et écrire. C'est un apprentissage qui est donc long et qui s'inscrit dans la continuité.

L'apprentissage de la lecture demande des efforts et s'inscrit dans la durée. La maternelle favorise le développement d'habiletés préparant l'entrée dans l'écrit, le cycle 2 formalise l'apprentissage, tandis que le cycle 3 développe sa maîtrise et son exploitation au quotidien.⁷⁸

Apprendre à lire est un processus pédagogique qui a évolué historiquement et pédagogiquement. En France, en général on classe les méthodes de lecture par rapport à la progression selon qu'elle part du code ou du sens. Il y a longtemps eu de grandes oppositions entre les méthodes dites *syllabiques* et les méthodes dites *globales*. Toutefois, on observe aujourd'hui un certain consensus vers des approches mixtes et intégratives, en particulier depuis les travaux vulgarisés des didacticiens R. Goigoux et S. Cèbe (2006).

Penchons-nous sur ces méthodes, leurs approches et cette évolution pour mieux la comprendre et mieux nous situer dans nos enseignements. Nous résumerons ici comment entrer dans la lecture avec la méthode synthétique indirecte, la méthode analytique directe, la méthode mixte et la méthode intégrale, sous l'angle de sa potentielle adaptabilité à un public de grands adolescents nouvellement arrivés en France et en situation d'alphabétisation. Nous nous appuyerons pour cela sur les écrits

78 ONL, L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de CP. Rapport de mars 2007, p.13

de A. Bentolila & B. Germain (2019). Afin de compléter et simplifier ces descriptifs, nous proposons au lecteur un schéma en Annexes sur les principales méthodologies, proposé par R. Goigoux en 2003. (Apprentissage initial de la lecture : les principales méthodologies d'enseignement (Goigoux, 2003).)

◇ **La méthode synthétique indirecte : appropriée seulement si elle part d'une unité sonore**

Cette méthode part du principe que l'entrée dans la lecture doit se faire en partant de la plus petite unité de la langue écrite et orale : les sons et les lettres. Le déchiffrage/décodage permet ensuite d'atteindre de plus grandes unités liées en sens : le mot, la phrase puis le texte.

Au sein de cette méthode, on peut utiliser différentes démarches selon l'unité de départ qui peut être le graphème, le phonème, ou la syllabe :

- La démarche grapho-phonologique : Graphèmes → Phonèmes → unité de sens à l'oral et à l'écrit

- La démarche phonographique : Phonèmes → Graphèmes → unité de sens à l'oral et à l'écrit

- la démarche syllabique : Lettres → Syllabes → unité de sens à l'oral et à l'écrit

Les auteurs reprochent souvent à la méthode synthétique indirecte d'être fastidieuse car les débuts sont abstraits et répétitifs. De plus cette méthode est critiquée pour son manque de naturel. Nos élèves ayant une maîtrise de l'oral bien supérieure à celle de l'écrit dont ils n'ont pas fait autant d'expérience que les élèves natifs ayant déjà suivi le cycle 1, il nous semble que la démarche phonographique est ici la plus appropriée de la méthode synthétique.

◇ La méthode analytique directe : adaptée en partant des intérêts des élèves

Dans cette méthode, contrairement à la méthode précédente, l'apprenant entre dans l'écrit en partant des plus grandes unités, les textes, en allant vers les plus petites unités : les mots puis les lettres. L'accès à la lecture priorise le sens, qui va permettre, par tâtonnements, par analyse, de retrouver les constituants du texte pour aller vers de plus petites unités (unités de sens, syntaxe, mots...).

Comme dans méthode précédente, on peut distinguer différentes démarches selon l'unité de départ :

- La démarche idéo-visuelle :

la silhouette du mot → le mot (pas de décodage)

- La démarche globale :

le texte → la silhouette du mot → décodage (graphèmes ou lettres)

- La démarche naturelle de lecture (appelée aussi Méthode naturelle de Lecture, ou MNLE, développée par C. Freinet) :

intérêts de l'élève → textes de l'élève → décodage

Les auteurs reprochent souvent à cette méthode de ne pas se préoccuper, ou pas assez, du codage et de l'étude phonémique de la langue, ne permettant donc pas une assez grande autonomie de l'apprenant. De plus, la charge mémorielle est trop importante. Enfin, la maîtrise de l'orthographe reste aléatoire car elle s'appuie essentiellement sur une pratique logographique et hypothétique.

Nous retiendrons cependant l'idée de partir des intérêts des élèves (MNLE) afin de les motiver et de partir ici encore d'un domaine connu par les élèves.

◇ La méthode mixte : un assemblage maladroit

La méthode mixte mélange les méthodes synthétiques et analytiques. Il y a deux variantes :

- La démarche mixte conjointe consiste à alterner entre méthode synthétique et analytique toute l'année

- la démarche mixte enchaînée fait se succéder les deux démarches, généralement analytique en tout début d'année scolaire (entrée par les textes) puis synthétique.

Les auteurs reprochent à la méthode mixte de parfois déstabiliser les apprenants face aux différentes démarches d'apprentissage. Par ailleurs, la méthode mixte semble appauvrir à la fois la démarche synthétique et la démarche analytique. Bien qu'encore « largement utilisée »⁷⁹ celle-ci laisse place progressivement à des méthodes ayant de meilleurs atouts :

◇ **Les méthodes intégrale et intégrative : des alliages qui prennent en compte les atouts et les erreurs de chaque approche.**

La méthode intégrale tente de réconcilier les méthodes analytique et synthétique en tenant compte des erreurs des méthodes mixtes : des moments spécifiques sont accordés à l'apprentissage du code, d'autres moments privilégient le sens. Au début, les supports sont différents, ce qui permet aux apprenants de bien distinguer quelle stratégie ils doivent mettre en place. Ainsi, les écrits étudiés peuvent rester riches pour motiver le « savoir-lire » et d'autres textes sont simplifiés et très segmentés pour apprendre progressivement les mécanismes de l'encodage et du décodage. L'accès au code et aux mots-outils (parfois difficiles à décoder mais très utilisés) est progressive. Il leur permettra petit à petit d'accéder à des textes de plus en plus longs, tels ceux qui sont lus quotidiennement par l'enseignant.

Cette méthode est aujourd'hui celle qui est la plus utilisée au CP (cf. rapport Lire et Ecrire, Goigoux, 2016). Elle permet un bon rapport entre sens et forme et plus

79 Pour enseigner la lecture et l'écriture, Guide du MENJS fondé sur l'état de la recherche, 2019 : <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

précisément entre les différentes composantes de la lecture, à savoir, selon Goigoux et Cèbe, 2006 (p.11-12) :

- identifier et produire des mots écrits (déchiffrage et mémorisation orthographique), ce qui implique notamment de savoir manipuler les composantes sonores du langage parlé ;
- comprendre les phrases et les textes, habileté qui découle surtout de la connaissance de la syntaxe et du vocabulaire ;
- se familiariser avec la culture écrite : ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales
- produire des textes, même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage.

Finalement, les différentes méthodes de lecture se sont appliquées à s'appuyer davantage soit sur le signe soit sur le sens. La définition de la lecture que propose M. Fayol résume bien le propos : « Lire c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. ». On retrouve ici l'idée générale que pour accéder à la lecture, il faut pouvoir faire du lien entre l'oral, l'écrit et le sens.

5.2.3 Les méthodes de lecture et les élèves allophones

Le public EANA se caractérise par une très grande diversité de profils (Cf. Partie I). Si aucune des méthodes citées ci-dessus n'est à proscrire, et que les discussions et ajustements opérés par la Recherche et l'Education Nationale nous ont donné des pistes de réflexion, une adaptation est nécessaire pour élaborer un dispositif pertinent face aux spécificités de notre public. Nous nous sommes appuyés pour cela sur les travaux de J-C Rafoni (2007, 2014), C. Mendonça Dias (2013, 2020), J-M Besse, S. Gargiulo & A. Riccil (2003), H. Adami, 2020 et H. Hilton (2022)

A propos des hypothèses théoriques de ces 30 dernières années concernant les méthodes de lecture en FLM, J-C Rafoni (2007, p.183) fait le constat suivant : « elles s'intéressent à un enfant qui est déjà familiarisé avec une conception de l'écrit où, précisément, l'encodage de la langue - même encore non maîtrisée - est une évidence. ». Autrement dit, ces méthodes s'adressent aux enfants natifs qui parlent français et qui ont été accoutumés à l'intérêt de la culture écrite (lecture d'albums, écrits fonctionnels comme les listes de courses, publicités, enseignes, cartes postales, etc.). Il ajoute que pour des élèves allophones qui ont déjà appris à lire dans une langue alphabétique, l'apprentissage sera facilité, il leur faudra transposer leur compétence à mettre en correspondance des graphèmes et des phonèmes pour accéder à la lecture. Le principe alphabétique est déjà acquis. Ces élèves devront toutefois prendre conscience des nouvelles sonorités, de la prosodie de la langue française et des règles grammaticales qui régissent certains de ces codes et enrichir leur répertoire lexical. Aussi, ils devront parfois se détacher de certaines règles de lecture de leur langue maternelle qui pourraient les induire en erreur.

Selon H. Adami (2020), les méthodes synthétiques traditionnelles sont difficilement applicables aux migrants du fait des interférences phonologiques avec les langues d'origine et leur éloignement du sens. Quant aux méthodes analytiques, elles demandent une mémorisation difficile. De plus, ces dernières sont scientifiquement décriées (Dehaene, 2007 et 2011) : le lecteur expert s'appuierait sur un décodage graphophonologique qui lui permettrait de décoder à priori tous les mots et c'est la fréquence et l'usage de la lecture qui favoriserait ensuite une mémorisation plus globale des mots les plus fréquemment rencontrés.

Pour les élèves migrants analphabètes, le défi d'entrée dans la lecture rencontre d'autres contraintes qui rendent potentiellement inopérantes les méthodes d'apprentissage de la lecture classiques pour les jeunes français, telles qu'elles sont décrites dans le point 5.2.2. Ces contraintes, issues de la littérature et détaillées ci-dessous, sont au nombre de trois : la nécessité de passer par l'oral, les centres d'intérêts et objectifs et enfin l'hétérogénéité des groupes et le temps des apprentissages.

5.2.3.1 La nécessité de passer par l'oral

Les jeunes français ont pu très tôt (dès leur vie intra-utérine), se familiariser avec les sonorités et la prosodie du français. A contrario, nos élèves migrants n'ont pas évolué dans un milieu francophone. Au mieux, le français était langue officielle ou véhiculaire mais peu pratiqué. Le *Modèle d'apprentissage de la parole* de J. Flege et al. (2003) repose sur l'idée que le cadre perceptif de la L1 conditionne la discrimination des sons et des contrastes entre les sons de la L2 (Bongaerts, 2003). Ainsi, le système phonologique de nos élèves serait basé sur la langue maternelle et la langue la plus fréquentée, occultant alors certaines sonorités de la langue française.

Les élèves français, sont, à l'âge de l'apprentissage de la lecture, déjà en quelque sorte des « spécialistes » de la phonologie française. A contrario, « L'apprentissage plurilingue est gêné par la langue première qui provoque une fossilisation progressive de la perception. » (Rolland, 2013, p.4). J-C Rafoni (2007) ajoute que ces interférences sur la perception des phonèmes du français peuvent être constantes durant toute la première année de scolarisation d'un EANA. Il faudra donc tenir compte des contraintes liées à ces interférences pour enseigner à nos grands adolescents allophones. Imaginons par exemple une séance issue d'une méthode de Français Langue Maternelle sur le son /f/ : Il sera difficile aux élèves peuls de travailler sur ce son avant de pouvoir le percevoir (cf. section 4.2 sur les langues d'origine). G. Blanc (2011, p. 33) montre que la maîtrise de la phonologie concerne à la fois la compréhension et l'expression. Par exemple, une phrase telle que « je travaillais dans le champs. » peut être lue ou comprise comme « Je travaillais dans le sang. » par un Peul qui a du mal à distinguer, et donc à prononcer le son /f/ ! Et même s'il n'est pas nécessaire de prononcer parfaitement une langue pour pouvoir la parler, il faut que la communication reste intelligible, autant à l'oral, qu'à l'écrit qui s'appuiera ensuite sur cette compétence phonologique.

Pour apprendre à lire, les élèves allophones doivent donc commencer par développer leur conscience phonologique du français, contrairement aux jeunes lecteurs français qui l'ont déjà développée, aussi bien dans le cadre hors scolaire que scolaire (notamment en cycle 1). La conscience phonologique « désigne la capacité de l'enfant à identifier et à manipuler très tôt les unités sonores non significatives de la langue (syllabes, rimes, attaques, phonèmes...) » (Rafoni, 2007, p. 239). Dans notre cadre, la conscience phonologique permettra aux élèves de distinguer ces unités sonores, tout en prenant en compte qu'il peut y avoir des interférences entre les phonèmes des L1 et les phonèmes du français.

Outre la phonologie, comme nous l'avons vu plus haut, les élèves français entrent dans la lecture entre 5 et 7 ans. A cet âge, ils ont déjà une bonne maîtrise de la langue orale, même si on sait qu'elle reste très variable selon les individus, en particulier sur le plan lexical. Tremblay (2009) distingue par exemple, au sein des compétences lexicales, les connaissances lexicales et les habiletés lexicales : le répertoire lexical peut être plus ou moins riche et la maîtrise lexicale peut différer notamment au niveau de la segmentation lexicale (Gombert, 1990). Malgré tout, ces enfants sont si exposés à l'oral que leurs acquisitions sont déjà importantes et exponentielles :

L'enfant arrive au CP avec un vocabulaire de 5000 à 6000 mots, et les spécialistes calculent que ce lexique augmente de deux mille mots ou plus par année scolaire (Hilton, 2022, p.92)

Ils peuvent ainsi s'appuyer sur ce répertoire lors du décodage d'un mot en effectuant un va-et-vient entre la graphie, la phonie et le sens déjà maîtrisé. Au-delà du mot, les jeunes français exposés à la langue française depuis leur naissance ont acquis des compétences morphosyntaxiques et pragmatiques qui peuvent leur permettre d'anticiper le décodage d'une phrase. Ce n'est évidemment pas le cas pour nos élèves « où la nécessité d'un apprentissage systématique du lexique est beaucoup plus évidente, bien que délicate à élaborer. » (Grossmann, 2011, p.167). En effet, les acquisitions des élèves français en langue française au moment de l'entrée dans l'écrit

peuvent difficilement s'apparenter aux apprentissages de nos élèves, même si mieux connaître les acquisitions en L1 peut permettre d'ajuster les apprentissages en L2 (Grossmann, *ibid.*).

Nous pensons que l'avantage pour nos élèves, est que, comme les enfants français, les élèves migrants francophones peuvent s'appuyer sur leur expérience – dans une moindre mesure et même si elle est variable - de la langue orale, et comme eux, tâtonner entre le déchiffrage, en cours d'acquisition, et le sens lorsqu'il est déjà acquis. Ce processus leur permettrait de progresser en autonomie en lisant. Plus le répertoire oral de l'élève est important, plus, en lisant, il pourra décoder correctement et se constituer un répertoire orthographique. Mais nous avons aussi remarqué que le répertoire d'un jeune francophone qui a appris le français « sur le tas » en arrivant en France ou dans son pays quand il l'entendait en tant que langue officielle, est souvent éloigné thématiquement et moins important de celui d'un enfant français.

Quant aux élèves non francophones, ils ne possèdent pas le même répertoire oral. Même en maîtrisant le principe alphabétique, ils n'ont pas la possibilité de créer de lien entre la graphie d'un mot et un lexique qui permettrait de construire du sens. Il est donc d'autant plus important pour ces élèves de commencer par travailler l'oral pour enrichir le lexique et pour pouvoir ensuite entrer plus facilement dans la lecture et l'écriture.

Enfin, on sait combien sont nombreux les cas de non correspondance entre phonie et graphie en français : ces spécificités de la langue française accentuent encore les difficultés d'apprentissage du décodage lorsque celui-ci ne peut s'appuyer sur l'intuition linguistique.

5.2.3.2 Les centres d'intérêts et les objectifs

L'intérêt des contenus n'est pas anodin pour motiver les élèves. L'apprentissage de la lecture en France se fait autour de 7 ans. Nos élèves ayant plus de 16 ans, les centres d'intérêts ne sont pas les mêmes. Il nous paraît évident qu'un grand adolescent nouvellement arrivé en France aura moins d'intérêt pour, par exemple, les animaux de la forêt, les fées et les jeux d'enfants qu'un jeune de 7 ans, thèmes qui, par ailleurs peuvent être difficiles à comprendre d'un point de vue culturel.

Ne disposant en effet ni des références culturelles ni des formes de la langue que les manuels de CP se sont couramment appropriées, ils vont nous obliger à faire table rase et à repérer en amont de l'apprentissage les premières démarches métalinguistiques qui précèdent et accompagnent l'entrée dans l'appréhension de la langue écrite. J-C Rafoni (2007, p. 158)

Les choix sémantiques et structurels du langage vont ainsi s'adapter aux expériences interactionnelles des élèves. Nos élèves se sentiront davantage concernés par la présentation de leur identité, la connaissance du milieu scolaire, les relations avec les professionnels et la gestion de la vie quotidienne en général. J-C Rafoni (2007, p. 201-202) suggère lui aussi d'aborder la lecture avec les champs lexicaux issus des situations de communication courantes liées à la scolarité. R. Young (2011, p. 27-28), ajoute que la langue étant un moyen d'expression personnelle, l'enseignant doit veiller à ce que les élèves utilisent la langue en tant que tel (expression des pensées, des perceptions, des sentiments et des émotions) et ce ne peut être les mêmes chez des enfants de CP que chez de grands adolescents.

Avec l'âge, l'intérêt pour l'écrit de nos grands adolescents analphabètes peut prendre différentes tournures : soit il est perçu comme absolument nécessaire car nous vivons dans une société où l'écrit prédomine soit il est perçu comme peu nécessaire car l'analphabétisme des 16 premières années de vie, voire de l'ensemble de la famille, n'a pas été une contrainte vitale. Entre ces deux postures existent bien évidemment des paramètres modulant le rapport à l'écriture. C. Barré-de-Miniac (2002) propose trois

dimensions au *rapport à l'écrit* qu'elle définit comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p.29). M-C Guernier (2018, p.55) les résume ainsi :

- L'investissement du sujet dans les activités d'écriture tant au niveau affectif que quantitatif. Cette notion réfère à la force de l'attachement et à l'intérêt pour l'écriture. Cette force peut être orientée soit positivement soit négativement (par exemple rejet) et d'intensité diverse : forte, moyenne, ou faible.
- Les opinions, sentiments et valeurs attribués à l'écriture et à ses usages ; et les attitudes qui en découlent.
- Les conceptions et les représentations concernant l'activité d'écriture et son apprentissage.

Ces dimensions montrent ainsi les variables importantes qu'il peut y avoir entre nos élèves sur ce rapport à l'écrit notamment lorsque les influences sociales et culturelles sont aussi fortes que dans leur contexte (rapport pragmatique au savoir, rapport à la forme scolaire, rapport à l'usage de l'écrit, etc.⁸⁰)

A partir de ces observations, nous devons donc nous adapter et faire comprendre l'importance de l'écrit dans notre société par un travail particulier sur l'acculturation à l'écrit.

5.2.3.3 L'hétérogénéité des groupes et le temps des apprentissages

A. Feyfant (2016) cite de nombreuses formes d'hétérogénéité remarquées par les enseignants : l'hétérogénéité des compétences cognitives des élèves, l'hétérogénéité des

80 Nous pouvons nous référer notamment aux articles suivants sur la place de l'écrit chez les adolescents, dans son espace de formation et dans une société : C. Frier & M-C Guernier, 2007 ; M-C Guernier, 2018 ; C. Barré-de-Miniac, 2003

motivations, l'hétérogénéité culturelle ou sociale, etc. Elle cite aussi les postulats de Burns (1971) pour caractériser l'hétérogénéité des élèves :

- il n'y pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ;
- qui soient prêts à apprendre en même temps ;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- qui possèdent le même répertoire de comportements ;
- qui possèdent le même profil d'intérêts ;
- qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts (Burns, 1971).

Nous retrouvons ici les caractéristiques de nos groupes d'élèves de MLDS-FLE, abordés en Partie I. Ces groupes peuvent être très hétérogènes : âge, contextes de migration, scolarisation antérieure, acculturation à l'écrit, maîtrise de la langue française, motivation et engagement etc. sont autant d'éléments qui ne permettent pas d'utiliser une méthode traditionnellement utilisée en FLM. En effet, les méthodes de lecture destinées aux classes de CP/CE1 sont globalement⁸¹ adaptées à des classes homogènes en termes d'âge, de culture et donc de scolarité.

Par ailleurs, le temps d'apprentissage n'est pas le même. En France, le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale du 24/11/2015⁸² prévoit 864 heures d'instruction en classe par élève et par an, et l'apprentissage de la lecture s'étend sur plusieurs années. Un élève de MLDS-FLE bénéficie au mieux (s'il a intégré le dispositif dès fin septembre, ce qui est le cas pour environ 1/4 des élèves) de 26 semaines de scolarité (en enlevant les semaines de stage) à raison de 18 heures de cours hebdomadaires, soit 468 heures soit presque moitié moins que les élèves natifs en classe ordinaire, et ce à l'année. Ces derniers ont en outre le temps de prolonger les apprentissages sur plusieurs années avant d'entrer dans le monde professionnel. On

81 Les classes ne sont jamais vraiment homogènes -et le sont de moins en moins grâce aux différentes réformes visant l'égalité des chances pour tous depuis la loi Haby de 1975- et nous ne nions pas l'intérêt pédagogique de la différenciation dans les classes de FLM, mais les écarts sont encore plus creusés dans le domaine du FLS.

82 <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm> (lien vérifié le 29/09/2023)

compte en effet 12 années de scolarité avant de pouvoir prétendre à un CAP alors que nos élèves ne peuvent bénéficier que d'une année. Cette scolarité très courte se fait en outre dans un contexte de tensions face à l'orientation professionnelle qui doit se faire rapidement. E. Lemaire (2013) montre les limites de cette scolarisation dans l'urgence en dénonçant « le rapport ambigu à l'école et au savoir » qu'induit cette pression sur les apprentissages avec « obligation de réussite ». En effet, la régulation administrative des jeunes majeurs dépend, pour la plupart des titres de séjours demandés, d'une preuve de « désir d'intégration linguistique, scolaire et socioprofessionnelle » (Lemaire, 2013, p. 9). Dès lors il devient difficile de savoir si le jeune demande à être scolarisé par contrainte administrative ou selon ses besoins et objectifs personnels. Certains élèves se trouvent dans la situation de devoir suivre une scolarité alors qu'ils étaient venus en France pour travailler, inversement, certains élèves sont frustrés par une scolarité qu'ils avaient imaginé plus longue, les filières courtes et professionnelles étant privilégiées souvent même sans laisser au jeune le choix de son orientation professionnelle. Il faut faire vite : la scolarité et l'insertion professionnelle se font dans l'urgence. E. Lemaire en conclue que l'investissement dans la scolarité est souvent corrélé aux conditions d'obtention des titres de séjour, ce qui influencerait sur le rapport entre motivation scolaire extrinsèque et motivation scolaire intrinsèque de chacun.

S'inscrivant dans une durée d'enseignement assez longue, les méthodes prévues en FLM ne peuvent donc pas s'adapter à l'urgence nécessaire pour nos élèves.

5.2.4. L'entrée dans l'écriture

L'entrée dans l'écrit est une notion très vaste qui rassemble les grandes compétences de l'entrée dans l'écriture et de l'entrée dans la lecture. De la même manière que nous nous intéressons au premier levier d'entrée dans la lecture, c'est-à-dire la conscience phonologique, nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux premiers leviers nécessaires à *l'entrée dans l'écriture*. L'entrée dans l'écriture concerne

les premiers gestes qui vont permettre ensuite à l'élève d'encoder à l'écrit. Sans maîtrise du geste d'écriture, il est difficile pour l'élève de se concentrer sur l'encodage graphophonologique. D. Dumont définit le geste d'écriture comme un

ensemble de processus qui vont de la prise du crayon à la production d'un texte sur un support. Le geste d'écriture comprend donc :

- l'usage de la main adaptée ;
- la tenue et le maniement du crayon ;
- la mise en œuvre du geste qui donne forme à l'écriture ;
- le dépôt de la trace sur le support ;
- la nécessaire réflexion pour que la trace fasse sens. (Dumont, 2016, p. 16)

En d'autres termes, nous nous pencherons spécifiquement sur les compétences liées au graphisme dans un objectif d'encodage graphophonologique.

Pourquoi avoir choisi de nous focaliser sur cette étape de l'entrée dans l'écriture ?

Tout d'abord, pour s'adapter à nos apprenants : quand le langage oral devient assez fluide, nous avons vu l'intérêt d'entrer dans la lecture en prenant conscience de l'enchaînement phonémique qui s'opérait à l'oral. Mais qu'en est-il de l'écriture ? Certains élèves n'ont pas du tout été scolarisés, sous quelle que forme que ce soit, et sont de grands débutants en écriture, ce qui peut les gêner pour encoder à l'écrit. H. Adami décrit très bien cette situation :

Les apprenants **ne possèdent pas encore l'aisance grapho-motrice qui leur permettrait de tracer les signes avec assurance**. Ce geste si simple et si familier pour une personne alphabétisée, qui consiste à prendre un stylo et à écrire quelques mots d'un message, demande à ces apprenants **un effort couteux d'un point de vue cognitif et physique**. La main crispée sur le stylo et les nerfs tendus, l'écriture est d'abord une souffrance. Ainsi, avant même d'être en mesure de produire un message qui ait du sens, **les apprenants doivent se familiariser avec le geste, la posture et les outils de la scription**. L'énergie qu'ils déploient pour tracer les signes graphiques les empêche, dans un premier temps, de se concentrer sur le sens de ce qu'ils écrivent. **Apprendre à écrire, c'est donc d'abord progresser vers l'automatisation du geste graphique**. (Adami, 2009, p. 90)

Cette description fait état de ce que nous observons régulièrement auprès de nos EANA-NSA et mérite donc que l'on s'y attarde plus particulièrement : l'entrée dans l'écriture demande beaucoup d'efforts à certains élèves en se concentrant sur un geste graphique qu'ils ne maîtrisent pas et qui est énergivore. Toute leur concentration et l'ensemble de leur corps se focalise tant sur ce geste qu'il n'y a plus de place pour la fonction de cet écrit. Rendre le geste d'écriture fluide est donc une première étape essentielle, au même titre que la maîtrise de l'oral permettra d'entrer dans la lecture.

Aussi, le geste d'écriture est lié à la lecture : il oriente l'apprenant dans l'espace, a une finitude que l'oral ne rend pas compte et, bien sûr, il se donne pour objectif d'atteindre la compétence à écrire et donc à être lu. L'écriture et la lecture agissent ainsi en interaction et l'écriture permettrait au jeune lecteur une meilleure progression (Adami, 2009, Ferreiro 2002, Dehaene 2011) en objectivant son rapport à la langue. Cet effet positif de l'écriture sur la lecture intervient dès les exercices de graphisme : le neuroscientifique S. Dehaene, qui travaille beaucoup sur les fonctions cognitives de l'entrée dans l'écrit, précise que « de simples exercices de tracé des lettres avec le doigt améliorent considérablement l'apprentissage de la lecture »⁸³ (Dehaene, 2011, p.46) notamment en permettant au cerveau de distinguer l'orientation des objets et donc ici du sens des lettres mais aussi le sens de l'écriture. Enfin, toujours selon S. Dehaene, ces observations auraient des explications d'ordre biologique :

Une aire cérébrale distincte, dans la région précentrale gauche, code simultanément pour l'écriture et la lecture. Pour toutes ces raisons, apprendre à écrire « dope » nos capacités de lecture⁸⁴. (ibid.)

Ainsi, pour nos grands EANA-NSA, le travail sur l'entrée dans l'écriture va à la fois leur permettre de mieux encoder et réciproquement d'améliorer leur performances en lecture.

De quoi est composée cette entrée dans l'écriture ?

83 Note de l'auteur : « Gentaz, Colé et Bara, 2003 ; Fredembach, de Boisferon et Gentaz 2009 »

84 Note de l'auteur : « Longcamp, Tanskanen, et Hari, 2006 ; Roux et coll., 2009 »

Nous nous référons ici au schéma de D. Dumont (2016, p. 59) issu de sa thèse de Doctorat de 2013 qui resitue l'entrée dans l'écriture au sein de l'entrée dans l'écrit. Nous avons coloré en rouge les compétences visées par notre domaine d'étude :

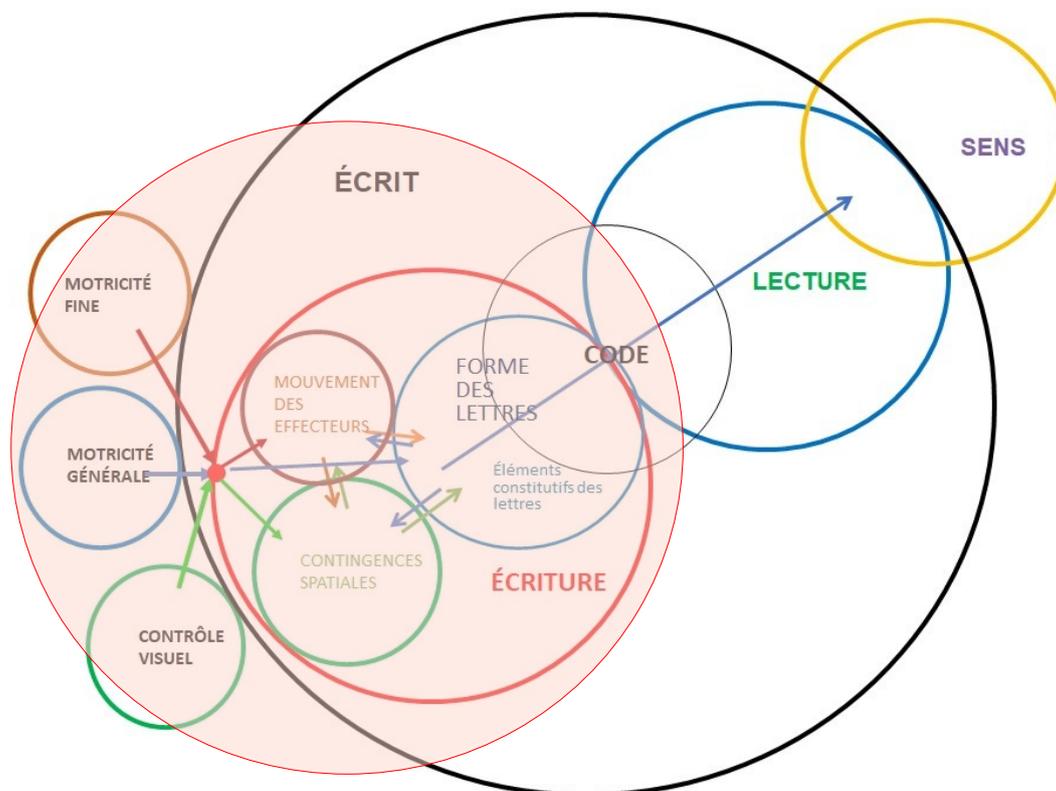


Figure 11: Le système d'écriture, Danièle Dumont, Université René Descartes-Paris V, Thèse de Doctorat 2013

85

Ce schéma montre comment la lecture et l'écriture se complètent dans le système de l'écrit pour donner du sens à ce qu'on lit. Avant même d'entrer dans l'écrit, D. Dumont indique trois compétences nécessaires : la motricité fine, la motricité générale et le contrôle visuel. Si nous admettons que la motricité générale de nos élèves est acquise de par leur expérience de vie, nous pouvons recentrer nos objectifs sur la

85 Le cercle empli de rouge est de notre chef

motricité fine et le contrôle visuel puis le mouvement des effecteurs et les contingences spatiales avant d'entrer dans la forme des lettres et l'encodage écrit. Comme nous l'avons vu, certains élèves ont pu travailler le mouvement des effecteurs, les contingences spatiales et la forme des lettres (arabes) lors d'une scolarité dans des écoles religieuses, ils seront donc plus rapidement concernés par le passage de la forme des lettres au code, c'est-à-dire de l'écriture à son aboutissement. D'autres élèves, totalement NSA, auront besoin de réaliser des activités de motricité fine et de gestion de l'espace avant de pouvoir accéder à l'ensemble du travail d'écriture. C'est ce que l'Education Nationale nomme « graphisme » ou « geste graphique ». Celui-ci est travaillé tout au long du cycle 1 et il est recommandé qu'il engage la perception visuelle, le geste et le contrôle kinesthésique et enfin d'autres processus que nous trouvons dans le schéma ci-dessous⁸⁶.

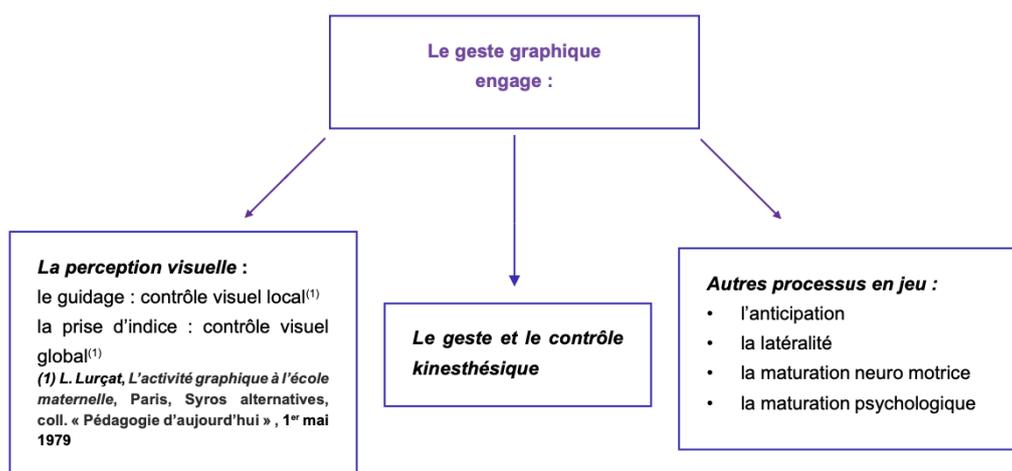


Figure 12: Le geste graphique, dans "Le graphisme à l'école maternelle", sept. 2015

86 <https://eduscol.education.fr/document/13543/download>

Les repères de progressivité du graphisme à l'école maternelle⁸⁷ proposent une progression fine du geste graphique en 3 ans. Si l'objectif d'entrer dans l'écriture est le même, nos paramètres sont différents : nos élèves ont moins de temps pour apprendre à maîtriser ce geste, certains élèves le maîtrisent déjà, les maturation neuro-motrice et psychologique ne sont pas au même stade de développement et, comme nous l'avons vu en première partie, leurs profils sont bien différents (besoins, parcours, représentation de l'avenir, etc.). Nous pouvons cependant nous appuyer sur tableau de modélisation de l'apprentissage de l'écriture proposé par D. Dumont (ibid.) comme référence adaptable à notre profil d'apprenants :

87 http://media.education.gouv.fr/file/Ecriture/42/9/Ress_c1_Graphisme_reperes_456429.pdf

Modélisation de l'apprentissage de l'écriture – Méthode Danièle Dumont

1	2	3	4
Mise en place des compétences de base	Objectif	Compétence à acquérir	Finalité
Latéralisation	Repérage par rapport au schéma corporel → Repérage dans l'espace	– Usage de la main appropriée – Sens de l'écriture	Obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture
Développement des compétences motrices	Mobilité adéquate des organes scripteurs →	– Tenue correcte du crayon – Posture adaptée – Déplacement adapté des organes scripteurs	
Développement des compétences visuospatiales et auditives	Gestion statique de l'espace graphique →	– Organisation de l'espace graphique*	
Développement des compétences kinesthésiques	Gestion dynamique de l'espace graphique →	– Production des formes de base de l'écriture et de leurs dérivées au moyen de gestes adaptés et agencement de ces formes	
* Horizontalité de la ligne, régularité et proportion des dimensions, régularité de l'axe des lettres, régularité et proportion des espaces interlettres, des espaces intermots et des espaces interlignes.			

Figure 13: Modélisation de l'apprentissage de l'écriture - Méthode Danièle Dumont, 2016, p.61

Nous retiendrons ici les spécificités du travail sur la motricité fine et la gestion de l'espace à appliquer en adaptant aux profils de nos élèves.

► ***Ce qu'on peut retenir des besoins de nos EANA-NSA et des démarches « traditionnelles »***

Qu'elles soient à dominante synthétique ou analytique, les méthodes de lecture en Français Langue Maternelle, on l'a vu, attachent beaucoup d'importance à l'étude des correspondances graphophonologiques. Au vu de notre public d'EANA, nous pouvons nous référer à cette logique pour envisager l'entrée dans la lecture et l'écriture. Cela étant, il est nécessaire d'adapter l'ensemble de ces pratiques à nos apprenants qui ont besoin :

- d'une attention particulière en matière de conscience phonologique ;
- d'enrichir leurs compétences linguistiques (lexicales et morphosyntaxiques) et pragmatiques, notamment à l'oral et selon leurs intérêts (intégration scolaire, sociale et professionnelle), pour pouvoir ensuite entrer dans l'écrit ;
- de pouvoir être rapidement alphabétisés en tenant compte de leur non-scolarisation dans leur pays d'origine et de leurs besoins et pression sociétaux actuels ;
- de leur faire prendre conscience des enjeux de cette alphabétisation, quel que soit leur parcours antérieur.

Enfin, l'hétérogénéité inter et intra individuelle (M-C Guernier, 2018) de ces grands adolescents nouvellement arrivés en France jouent un rôle important dans les futurs enseignements/apprentissages de nos élèves. Selon A. Feyfant (2016) le concept de différenciation pédagogique, est une réponse aux pratiques des enseignants qui peinent à travailler dans des classes hétérogènes. Cette vision trop négative de l'hétérogénéité, toujours selon A. Feyfant, devrait plutôt être abordée comme une situation enrichissante et axée sur les besoins des élèves.

5.3 Les pédagogies multimodales : une entrée à privilégier ?

Le concept de multimodalité, bien qu'utilisé dans différents domaines de recherche depuis les années 1970, n'apparaît en France que vingt ans plus tard en s'appuyant notamment sur le terme anglais « multimodality » qui a l'avantage, par rapport au domaine de la communication verbale et non-verbale, d'élargir le champ d'étude des canaux de communication au-delà de la verbalité. Pour V. Rivière (2022, p.282),

La multimodalité réfère à la pluralité et à l'articulation des modes de communication comme le langage verbal, le langage corporel ou encore, dans un sens plus large, réfère à l'articulation de ces deux derniers dans l'espace ou encore à l'usage et à la manipulation d'artefacts.

L'étude de la multimodalité dépasse ainsi le cadre du langage verbal et corporel et permet de prendre en compte d'autres éléments inhérents au cadre communicationnel. Dans le domaine de la didactique des langues, la multimodalité renvoie aux différentes modalités que l'on peut utiliser pour enseigner ou apprendre une langue. Comme le soulignent les spécialistes de la multimodalité dans le domaine de l'apprentissage (cf. notamment Colletta, 2005 ; Tellier, 2009, Tellier & Cadet, 2014, Azaoui 2014, Rivière & Blanc 2019, Rivière 2022), la langue parlée, la voix et le geste sont liés :

dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards.

Colletta (2005, p. 32)

D'un point de vue pédagogique, utiliser la multimodalité peut donc permettre à la fois de se rapprocher de la nature du langage et d'utiliser les différentes modalités du langage : linguistiques, prosodiques et kinésiques. Nous allons voir dans ce chapitre en quoi la multimodalité peut être bénéfique aux apprentissages de nos élèves.

5.3.1 Des pédagogies multimodales adaptées aux profils d'élèves EANA ?

Sur le terrain, après plusieurs années à travailler auprès d'adultes et de grands adolescents en alphabétisation, nous avons remarqué les difficultés d'accès à la langue écrite par le biais de livres et de cahiers. Ces matériels scolaires étaient trop étrangers et ajoutaient des difficultés d'accès à la langue. Avec un groupe d'élèves NSA hétérogène, qui doit pouvoir entrer rapidement dans la lecture et l'écriture, il nous paraissait important de trouver une approche simple, sans métalangage et qui passe en priorité par l'oral, la phonologie. En outre, du fait de leur parcours de vie et notamment de leur éloignement du système éducatif, il fallait pouvoir motiver l'engagement des jeunes en les mettant en action ; à cette fin, les pédagogies multimodales et inductives nous ont semblé une porte d'entrée à explorer.

5.3.1.1 Construire de nouveaux codes communs à travers la multimodalité

C. Masson et E. Canut (2019, p. 51-52) rappellent l'importance de la multimodalité du langage et plus particulièrement lors de l'acquisition de celui-ci par les jeunes enfants. En effet, des études montrent des liens étroits entre le développement gestuel de l'enfant et le développement ultérieur du langage (Iverson et Goldin-Meadow 2005 ; Mathiot et al. 2009, mentionnés par Masson et Canut, Ibid.). Il était donc intéressant de pouvoir suivre ce schéma de l'acquisition du langage.

A défaut de parler la même langue, les élèves peuvent s'appuyer sur les gestes et comportements de l'enseignant et de leurs pairs pour apprendre par mimétisme. Cet apprentissage mimétique est considéré comme une des formes d'apprentissage les plus importantes ; de plus, il permet de sociabiliser nos élèves, de leur donner confiance en eux : « L'apprentissage mimétique est productif, il est lié au corps et établit une

connexion entre l'individu et le monde ainsi qu'avec d'autres personnes. » (Wulf, 2008 p. 56, cité par Kress, 2019, p. 35). Ainsi, les apprenants peuvent entrer dans un apprentissage mimétique et multimodal malgré l'hétérogénéité de leurs profils. Précisons que nous parlons ici d'imitation de l'apprentissage et pas de l'imitation de la langue cible⁸⁸. Le code commun ainsi constitué est supposé devenir moteur pour l'ensemble de la classe. Nous entendons par *code commun* l'ensemble des pédagogies multimodales ainsi mises en place qui permettent à une classe hétérogène de s'adresser à chacun, malgré les différences de profils et de préférences modales. M. Tellier (2008, p. 7) va dans le même sens lorsqu'elle affirme que « la multimodalité en classe de langue permet d'une part de faciliter l'accès au sens et d'autre part d'atteindre tous les apprenants, quelle que soit leur préférence modale. ».

5.3.1.2 Les pédagogies multimodales comme vecteur d'engagement et de socialisation

Le code commun constitué est possible grâce à la multiplicité des canaux modaux. Ils dépassent parfois les attentes de l'enseignant, dans le sens où les préférences modales de chacun sont variables (cf. Chap. 2) tout en favorisant une cohésion de groupe face au nouvel apprentissage.

G. Kress (2019, p. 38) souligne la présence de ces différents canaux d'apprentissage :

Dans une approche multimodale, l'apprenant s'engage dans l'environnement d'apprentissage, l'apprentissage étant potentiellement fondé sur plusieurs des modes

⁸⁸ Pour Gattegno (1972, p.17) et Messum & Young (2012, p.4) (cités pas De Vos, 2017, p. 22-23), on ne peut pas imiter ce qui se passe à l'intérieur du système phonatoire. Une langue ne peut donc pas être acquise seulement par imitation et sans un processus cognitif lié à la conscience phonologique.

présents et sur des modes autres que ceux considérés comme pertinents par ceux qui ont conçu l'environnement d'apprentissage.

Les apprenants peuvent donc utiliser d'autres canaux que ceux initialement prévus par l'enseignant. Leur choix quant aux canaux sont ainsi parfois imprévisibles. L'essentiel étant que l'enseignant ait favorisé leur engagement en offrant la possibilité d'entrer dans l'apprentissage par le canal à ce moment, pour cet objectif et en ce lieu privilégié par l'apprenant.

Ainsi, la multimodalité serait vecteur d'engagement⁸⁹ dans la classe et favoriserait l'entrée dans les apprentissages en multipliant les possibilités de s'adresser à tous les élèves.

M. Tellier va plus loin encore en valorisant les effets potentiels des pédagogies multimodales sur l'apprentissage mais aussi sur les relations entre apprenants :

En plus de leur impact sur l'accès au sens, ces modalités permettent à l'enseignant d'attirer l'attention, de renforcer le processus de mémorisation des élèves (Tellier, 2008) tout en ayant un impact sur la relation affective qui se noue entre les protagonistes de la classe. (M. Tellier, 2009, p. 2)

Les pédagogies multimodales utilisées en classe pourraient donc favoriser le développement des interactions entre pairs et la socialisation des élèves, en se basant sur un code commun, avant même que tous aient un niveau relativement élevé et homogène en langue française. Ces interactions et cette socialisation semblent fondamentales à développer dans une classe hétérogène, dans la mesure où elles donnent du sens aux apprentissages, au groupe-classe et plus généralement à leur intégration. G. Kress (2019, p. 37) insiste sur l'intérêt de la sémiotique sociale et de l'engagement dans l'apprentissage : « l'apprentissage est à la fois un processus de production de signes et le résultat de l'interaction et/ou d'un engagement dans le monde socialement

89 Pour la définition de l'engagement se référer à la section 2.8 (Partie I)

configuré ». Ce processus permettra à nos apprenants de s'engager dans les apprentissages plus rapidement et, intrinsèquement, de mieux s'intégrer dans la classe, dans le lycée, dans leur nouvelle vie en France. V. Rivière (2022, p. 283) remarque d'ailleurs que la multimodalité est « un levier pour l'acquisition et la socialisation à certains savoirs et situations professionnels ». Nous nous situons ici clairement dans une perspective socio-constructiviste (Bruner, 1960 ; Vygotski, 1985 rééd. 2019) dans laquelle les liens sociaux et l'environnement jouent un rôle important dans la construction des savoirs. Nous allons voir comment les apprenants peuvent construire leurs savoirs grâce à une démarche inductive.

5.3.1.3 Le choix d'une démarche inductive

Les démarches inductives placent les apprenants au centre même de leurs apprentissages. Contrairement aux démarches déductives où l'apprentissage s'appuie sur des faits généraux et abstraits pour aller vers le particulier et le concret, les démarches inductives proposent d'aller du particulier au général. Le schéma ci-dessous, issu de *The Logic of Science in Sociology* (Wallace, 1971) illustre ces mouvements :

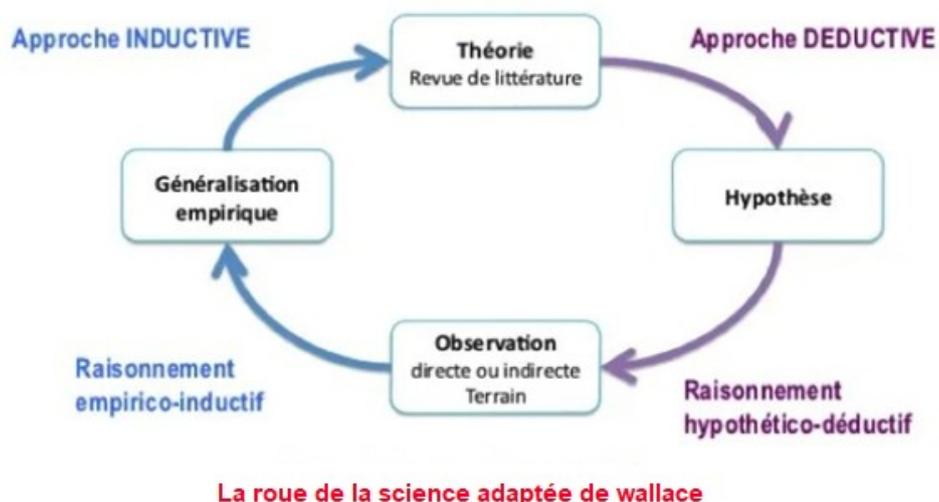


Figure 14: « La roue de la science adaptée de Wallace » (1971), ou schématisation des approches inductive et déductive

Dans ce type de démarche, les élèves sont confrontés à une situation (ici langagière) qui va susciter leur envie de comprendre. Les élèves sont ainsi chercheurs de leur propre apprentissage : « Les approches inductives nécessitent un travail réflexif de l'élève par l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer » (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013, p. 93, cité par Hocini, 2018, p. 5)

Les élèves sont alors acteurs de leur apprentissage en construisant leur raisonnement sur leurs propres observations. L'enseignant se concentre sur ce qu'il doit susciter pour éveiller l'esprit de recherche et garde un rôle de tuteur tout au long des observations.

Au même titre que les pédagogies multimodales favorisent l'engagement des apprenants, nous privilégierons leur aspect inductif afin que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages. En effet, cette démarche, que S. Chartrand (1995) nomme explicitement « Démarche Active de Découverte », permet aux élèves de découvrir

« eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant » (Chartrand, 1995, p. 33). Pour elle, cette démarche suit 6 étapes :

- Prise de conscience d'une difficulté ;
- Observation du phénomène dans un corpus ;
- Manipulation permettant de faire émerger des aspects du fonctionnement du sujet étudié ;
- Hypothèses vérifiées à l'aide d'un autre corpus ;
- Selon les nouvelles observations : mises en place de « règles » ;
- Application / exercisation

Dans le cadre de cette recherche, nous avons élaboré une démarche suivant des étapes similaires. On les retrouvera en chapitre 6 (méthodologie). En effet, comme vu précédemment, la démarche inductive favorise l'activité, l'autonomie et la réflexion commune des apprenants (Hocini, 2018, p. 13), qui sont des éléments essentiels pour nos profils d'élèves.

J-M Colletta ajoute au sujet de la démarche inductive au sein des pédagogies multimodales qu'il « s'agit de placer l'apprenant dans des situations de découverte et de le rendre plus actif face à ses apprentissages » (Colletta, 2004, p. 10). A l'instar de la Grammaire en Couleurs (M. Laurent, 2004) qui se base sur la même philosophie que C. Gattegno (cf. section 5.3.2.1), nous privilégierons donc ce type de démarches multimodales où prime l'activité de l'élève et le caractère inductif de l'enseignement (L. Lagrange & F. Boch 2021). Il nous a ainsi semblé judicieux d'utiliser les pédagogies multimodales de manière inductive.

5.3.1.4 Pédagogies multimodales et mémorisation

En plus d'être l'essence même du langage, un vecteur d'engagement et d'interaction, la multimodalité dans l'enseignement et l'apprentissage mobilise plusieurs canaux sensoriels, ce qui favoriserait une meilleure mémorisation.

D'après A. Lieury (1995), une première théorie soutenant cette idée a émergé en 1971 avec A. Paivio & J-M Clark. C'est la théorie cognitive du **double codage**. Selon cette théorie, l'image a un impact important sur la **mémorisation et la compréhension** d'un langage verbal en rapport avec celle-ci. L'utilisation des deux modes (verbal et non-verbal) permettrait donc un meilleur traitement et une meilleure mémorisation de l'information. R.E. Mayer approfondit cette idée avec une approche cette fois centrée sur « la modalité sensorielle de perception des inputs » (Le Bohec et Jamet, 2005, p.101). La **théorie cognitive de l'apprentissage multimédia** (Mayer, 2005), porte ainsi sur l'influence des différents modes (verbal/imagé) sur des modalités (auditif/visuel) comme facteur de mémorisation.

En voici un schéma explicatif⁹⁰ :

90 Source : https://edutechwiki.unige.ch/fr/Théorie_cognitive_de_l%27apprentissage_multimédia

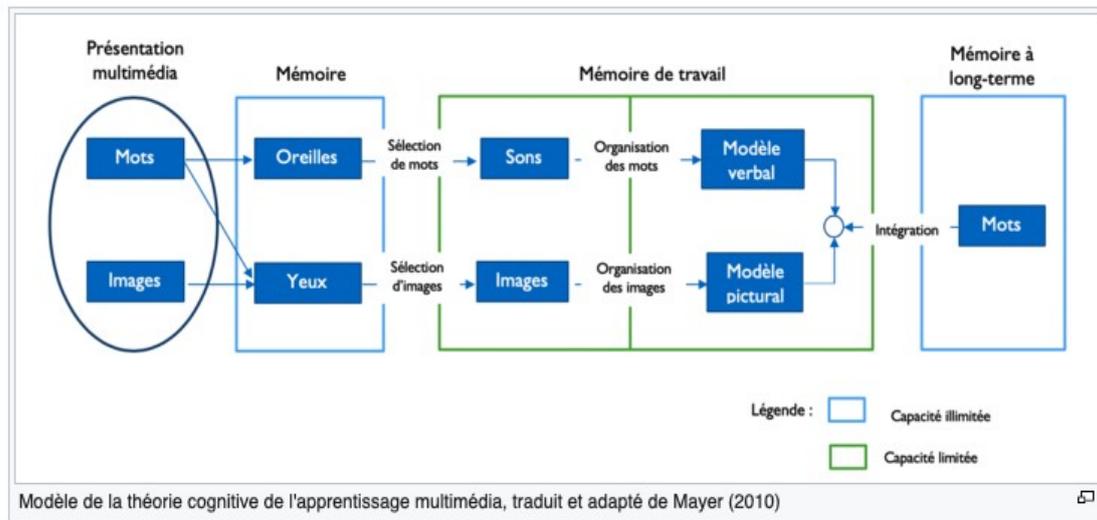


Figure 15: La théorie de l'apprentissage multimédia selon Mayer
 (Source : https://edutechwiki.unige.ch/fr/Théorie_cognitive_de_l%27apprentissage_multimédia)

Ce schéma nous montre que les différents modes de présentation de l'information (mots/images) vont agir sur la mémoire sensorielle. La sélection d'images et de mots jugés importants seront ensuite intégrés et traités en mémoire de travail. La mémoire de travail est la seule qui serait en « capacité limitée » de traitement de l'information. Elle joue le rôle d'entonnoir et d'organisation avant l'intégration vers la mémoire à long terme.

Mayer (2005), tout comme Schnotz & Bannert (2003), atteste que lorsque deux informations de différentes modalités sont présentées simultanément, les performances d'apprentissage sont plus importantes que dans le cas d'une présentation séquentielle. (Magnat, 2014, p. 184)

D'après la théorie de l'apprentissage multimédia, les pédagogies multimodales permettraient donc une meilleure mémorisation.

Selon R.E. Mayer (2005), il y a des conditions pour que l'apprentissage multimédia soit positif :

- Il ne faut pas d'éléments ne servant pas à l'apprentissage (surcharge extrinsèque) ;
- Le matériel ne doit pas être complexe (surcharge des processus essentiels) ;

- L'apprenant doit s'engager dans le dispositif.

Nous avons vu plus haut comment les pédagogies multimodales pouvaient favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages. La surcharge extrinsèque ainsi que la surcharge des processus essentiels sont aussi des éléments pris en compte dans notre dispositif.

5.3.1.5 Pédagogies multimodales et accessibilité

Du point de vue des pratiques de classe, et compte tenu de l'hétérogénéité du groupe, il fallait que les méthodes pédagogiques choisies soient **accessibles par tous** et donc sans métalangage et sans nécessiter une scolarisation préalable.

C. Masson et E. Canut ont remarqué (2019, p. 55-56) que l'utilisation de ressources multimodales permettait de **moduler la parole** en ajustant le débit verbal à l'utilisation des autres modes, ce qui permet aussi une mise en saillance des unités et une meilleure intercompréhension entre l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, la prosodie de l'enseignant changera en suivant les besoins des apprenants en matière d'utilisation des outils multimodaux. Selon les progrès de chacun, le soutien de la multimodalité pourra peu à peu disparaître pour laisser place à un débit plus naturel. C. Taisson (2019) observe aussi cette organisation entre l'apprentissage de la lecture et l'ensemble des outils multimodaux - constitué de l'espace, des objets et de la corporéité-gestualité - qu'elle nomme « matérialité » :

L'usage de la matérialité en classe est un indice du développement cognitif de l'élève. L'observation scientifique fait apparaître que plus l'élève a de connaissances relatives à un élément du savoir lecture-écriture, moins l'enseignant fait usage du soutien matériel initialement mis en œuvre pour faire apprendre ledit élément. (Taisson, 2019, p. 77)

L'utilisation des pédagogies multimodales nous a donc semblé pertinente comme levier à l'entrée dans la lecture, l'écriture et la phonologie de nos élèves qui devront vite, ensuite, passer à une formation professionnelle diplômante plus classique.

Finalement, utiliser des pédagogies multimodales pourrait permettre de mieux engager les élèves de MLDS-FLE dans leur entrée dans la phonologie et la langue écrite tout en favorisant leur intégration scolaire, sociale et professionnelle. V. Rivière (2019, p. 238) observe d'ailleurs le double rôle de la multimodalité dans l'acquisition des savoirs :

Premièrement, elle peut être un levier pour l'acquisition langagière [...].
Deuxièmement, l'activité multimodale et plurisémiotique peut constituer un levier d'acquisition de savoirs professionnels et de socialisation pour des novices en formation professionnelle.

On retrouve d'ailleurs dans cet ouvrage qu'elle a dirigé avec N. Blanc, des études portant sur la multimodalité en milieu professionnel (Alcade-Lebrun, 2019 ou Trébert & Durand, 2019). Ces études corroborent notre choix d'étudier les effets des pédagogies multimodales sur notre public. Elles mettent en valeur l'importance des interactions professionnelles comme hautement multimodales et ainsi au service à la fois de l'apprentissage de la langue et de son enseignement. En effet, et même si ce n'est pas l'objet spécifique de notre recherche, comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, l'insertion professionnelle joue un rôle non négligeable dans les objectifs d'apprentissages et d'intégration de nos élèves (Crozat, 2023) et un autre levier d'entrée dans les apprentissages serait donc à étudier lors des stages professionnels.

5.3.2 Les approches et pédagogues retenus pour notre dispositif

Sans entrer pour l'instant dans le détail des approches pédagogiques que nous avons choisies d'utiliser, nous présentons ici leurs initiateurs pour mieux comprendre l'esprit dans lequel ces approches ont été élaborées. Ces présentations, non-exhaustives, sont orientées en fonction des éléments que nous avons retenus pour la mise en place de notre dispositif. En outre, nous remarquerons les liens et similitudes que présentent à la fois les parcours et les approches de ces pédagogues.

5.3.2.1. Caleb Gattegno : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage

La subordination de l'enseignement à l'apprentissage est la seule manière de relever le défi de libérer les apprenants, tout en s'assurant qu'ils apprennent, par un échange économique de leur temps contre un apprentissage maximal.

Gattegno (2022, p.11)

Nous nous appuyons ici sur différents travaux, notamment ceux de M. Laurent et R. Young, deux pédagogues qui s'inscrivent dans la démarche de C. Gattegno et qui ont cherché à la diffuser à travers leurs travaux.

C. Gattegno (1911-1988) était, au début de sa carrière dans la recherche, un mathématicien passionné par la transmission de son savoir. C'est suite à la rencontre avec G. Cuisenaire (qui inventa les réglettes du même nom) et à sa mission auprès de

l'UNESCO pour résoudre les problèmes d'analphabétisme en Ethiopie qu'il commence à s'intéresser plus particulièrement aux langues et crée des outils pour l'apprentissage de la lecture qui constituent une approche qu'il nomme « la Lecture en Couleurs ». En 1963, il publie le premier ouvrage à ce sujet puis un nouvel outil destiné à l'apprentissage des langues étrangères nommé « le Silent Way »⁹¹. Nous aborderons plus loin ces outils. Mais avant tout, il est intéressant de comprendre sa philosophie. Pour lui, l'univers est énergie et l'homme a une relation particulière avec l'énergie (Laurent, 1992⁹²). En partant de ce constat, ici simplifié, C. Gattegno a étudié cette relation à l'énergie et a observé que l'homme a un « budget énergétique » de l'apprentissage qu'il choisit de préserver le plus possible. Les outils qu'il développe ont donc pour ambition de **diminuer le sentiment d'effort**. Il remarque que le coût énergétique est plus élevé quand l'homme doit mémoriser sans porter d'intérêt à l'objet. A contrario, il observe une meilleure qualité des acquisitions faites par rétention comme lorsque le jeune enfant entre progressivement dans la langue maternelle après des séances d'écoute et de babillage (avec un sentiment de coût énergétique moindre). Il a donc choisi de proposer une approche fondée sur la **rétention**.

De ses observations sur l'homme en découle le principe fondamental de son approche pédagogique : **la subordination de l'enseignement à l'apprentissage**. Pour lui, l'enseignant doit comprendre comment les hommes apprennent pour pouvoir les guider à construire eux-mêmes leurs connaissances. Son rôle principal sera donc de leur faire **prendre conscience** du potentiel de chacun pour arriver à relever tel ou tel défi. M. Laurent (1992) définit cette prise de conscience comme « un mouvement intérieur qui fait que soudain, ce qui était potentiellement là mais n'avait pas pris existence pour moi, existe ». En s'appuyant sur les acquis de chaque élève, l'enseignant doit donc « engager ses élèves dans des activités propres à lui permettre de « forcer » chez eux

91 Son approche pédagogique s'applique aussi aux mathématiques avec « les nombres en couleurs », les « géoplans », « animated geometry » etc. (Young, 2011)

92 <https://docplayer.fr/14594800-Lecture-en-couleurs-et-silent-way-de-caleb-gattegno-maurice-laurent.html>

celles qui sont indispensables à l'apprentissage visé ». En effet, comme le souligne R. Young (2011, p. 41), pour que les prises de consciences soient effectives, il faut que l'apprenant soit « entièrement présent à ce qu'il fait », et donc totalement engagé dans son apprentissage. Le rôle de l'enseignant est donc basé sur l'idée de faire prendre conscience à l'apprenant de l'existence d'une potentielle compétence à acquérir :

Le rôle de l'enseignant n'est pas d'informer ses étudiants de l'existence de telle ou telle chose mais de la leur faire découvrir, de leur en faire prendre conscience.
Caleb Gattegno décrit **4 stades dans l'apprentissage** :

1. Le premier stade est celui de la **première prise de conscience**, celle qui dit qu'il existe quelque chose de nouveau à explorer.
2. Le second est celui de l'**exploration**, des tentatives avec leur lot d'erreurs, des conséquences que l'on peut tirer de ces erreurs, des stratégies personnelles qui en découlent.
3. Le troisième est un stade de transition qui permet d'atteindre, par la pratique, l'**automatisation**.
4. Le quatrième stade est celui de la **maîtrise**, qui peut être transférée à tout autre apprentissage ultérieur.

L'approche pédagogique de C. Gattegno
(extrait du site de l'association Une Education Pour Demain⁹³)

Les quatre stades d'apprentissage définis par C. Gattegno illustrent à nos yeux la portée inductive de son approche (cf. section 5.3.1.3). En effet, dans l'extrait ci-dessus nous comprenons que pour C. Gattegno, l'apprenant est placé au centre même de ses apprentissages, il est acteur et chercheur et l'enseignant s'efface dans ce mécanisme en se concentrant sur ce qu'il doit susciter.

Par ailleurs, dans les deux démarches pédagogiques phares de C. Gattegno issus de ces principes, à savoir le Silent Way et la Lecture en Couleurs, c'est par la langue parlée que l'apprenant va commencer à prendre conscience des explorations à faire.

93 <https://www.uneeducationpourdemain.org/approche-pedagogique/>

L'oral est donc au cœur de l'approche de C. Gattegno, ce qui nous semble également pertinent au regard des profils de nos élèves, éloignés de l'écrit, et issus de culture orale.

Enfin, pour favoriser ces prises de conscience, cette rétention et la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, C. Gattegno a privilégié une **entrée multimodale** : Le tableau des rectangles colorés, le Fidel, les réglettes cuisenaires etc. sont des outils colorés qui mobilisent le geste dans l'espace.

R. Young observe les qualités citées ci-dessus liées à cette approche :

Cette approche vise à mettre la langue parlée au cœur de l'apprentissage de la langue. Sans négliger l'écrit, elle propose aux enseignants des façons de travailler qui rendent les élèves acteurs de leur apprentissage, tout en leur donnant une manière efficace et plaisante d'entrer dans la langue et/ou de se perfectionner. L'approche propose des outils et des techniques d'enseignement qui offrent aux enseignants la liberté de travailler sur les difficultés du moment, quelles qu'elles soient. (Young, 2011)

Elle souligne ici le caractère inductif de cette démarche. Elle souligne également la valeur de l'oral, au centre de cette approche, et le caractère attrayant et agréable des activités proposées comme moteurs à l'engagement des élèves face à de nouveaux apprentissages. En outre, elle précise que l'écrit n'est pas oublié et que ces outils ne sont pas strictement réservés aux grands débutants mais peuvent être utilisés aussi pour un objectif particulier ou pour un besoin de perfectionnement. Ceci pouvant être un atout pour les classes hétérogènes.

Pour résumer, l'approche de C. Gattegno nous a semblé adaptée à nos profils d'élèves et à notre recherche :

- Elle utilise leurs acquis, notamment à l'oral ;
- Elle peut s'adresser à des élèves NSA/PSA car il n'y a pas de métalangage : la progression va suivre les besoins des élèves et la rétention va leur permettre d'apprendre comme ils l'ont toujours fait jusqu'ici ;
- Elle favorise leur engagement ;

- Enfin, sur le plan des valeurs, elle aborde l'apprenant comme tout humain, avec un potentiel de possibles plutôt qu'avec des inaptitudes, ce qui me paraît essentiel pour l'estime de soi de nos élèves, issus de parcours difficiles et subissant un retard scolaire discriminant dans notre société.

5.3.2.2 Maria Montessori : des similitudes avec C. Gattegno

*« L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit,
mais une source que l'on laisse jaillir. »
Maria Montessori*

Maria Montessori (1870-1952) était médecin et pédagogue. Elle est connue pour la pédagogie qui porte son nom et qui est actuellement en plein essor « jusqu'à devenir l'objet d'attentions multiples : parentale, sociale, ministérielle et scientifique » depuis les années 2010 (Huard, 2018).

Sans entrer dans les détails de sa biographie que l'on peut trouver facilement, il est intéressant de remarquer des similitudes de parcours et de pensée avec C. Gattegno avec lequel elle a d'ailleurs collaboré⁹⁴. Comme ce dernier, M. Montessori a commencé un cursus scientifique avant de s'intéresser plus particulièrement à la place de l'Homme et à la pédagogie. Comme C. Gattegno, ses propositions pédagogiques sont nées de rencontres avec des apprenants en difficulté :

Entourée d'enfants rejetés et plus lents que la normale, elle comprend alors tout leur potentiel à la condition qu'on puisse leur offrir l'opportunité d'acquérir les connaissances essentielles. (Paynel, 2018, p. 9)

94 https://kinephones.hypotheses.org/a-propos/lapport-de-lapproche-gattegno#_ftn1

De cette rencontre naît ainsi un constat très proche de celui de C. Gattegno, celui du potentiel humain, parfois caché, qu'il serait possible de révéler grâce à une approche pédagogique adaptée aux besoins et aux qualités de l'apprenant.

Rappelons ici certains principes fondamentaux de la pédagogie Montessori qui nous intéressent, même si celle-ci se préoccupait principalement de la petite enfance et de l'enfance. Pour elle, afin d'optimiser les apprentissages, il est essentiel de prendre en compte les « **tendances humaines** », c'est-à-dire les besoins fondamentaux comme le besoin d'exploration, l'esprit mathématique, la vie sociale, etc. Nous retrouvons aussi des réponses à ces besoins dans l'approche de C. Gattegno. Cette adaptation aux besoins fondamentaux de nos élèves est capitale dans notre contexte. Puisque nous ne pouvons faire appel aux acquis liés à une scolarité antérieure, ici absente ou chaotique, s'appuyer sur les *tendances humaines* qu'ils ont en eux est une voie possible. Autre élément important à nos yeux, M. Montessori a initié le concept d'« **esprit absorbant** »⁹⁵, qui concerne plus particulièrement l'enfant qui, pour elle, absorbe tout son environnement (concret et abstrait) pour se construire : « Sans effort, simplement en « vivant », l'individu absorbe dans l'environnement une réalité complexe de la culture tel que le langage. » (Montessori, 1949). Cet *esprit absorbant* correspond, nous semble-t-il, à l'idée d'apprentissage par rétention de C. Gattegno. Sur l'exemple des enfants, l'homme apprend mieux en vivant son apprentissage, en étant lui-même acteur de son apprentissage. Pour M. Montessori, cet esprit absorbant est à l'origine d'une énergie constructive, vivante et dynamique (Montessori, 1949). On retrouve ici l'importance que porte C. Gattegno au capital énergie de l'Homme.

M. Montessori redéfinit elle aussi la place de l'enseignant - qu'elle préfère appeler « éducateur » - dans l'apprentissage. Elle décrit ainsi ses observations sur le processus d'apprentissage des jeunes enfants :

95 Il s'agit d'ailleurs du titre de son dernier ouvrage *L'esprit absorbant de l'enfant* (date de publication originale : 1949)

« L'observation scientifique a alors établi que l'éducation n'est pas ce que donne le maître : l'éducation est un **processus naturel** qui se développe spontanément dans l'individu humain et s'acquiert, non en écoutant des mots, mais **en faisant des expériences sur l'ambiance**. Le travail du maître consiste à préparer une série de motifs d'activité culturelle disposés dans un **environnement spécialement préparé**, et ensuite à **s'abstenir d'interventions intempestives**. Les maîtres humains peuvent seulement aider le grand travail qui se fait, comme des serveurs aident leur maître. (Montessori, 2018, p.10)

Pour cette pédagogie, le processus d'apprentissage est lié aux expériences de l'enfant. Ces expériences sont suggérées par la préparation des activités de l'enseignant. Pour enseigner, il est donc important que l'enseignant observe chaque élève afin d'identifier les besoins et de proposer les activités adéquates à chacun. Les élèves se trouvent ainsi dans un environnement préparé et induisant un apprentissage à priori motivant au cours duquel l'enseignant observe les progressions. Ces dernières observations vont guider l'enseignant dans la progression de son enseignement : « C'est ici que commence la nouvelle voie dans laquelle ce ne sera plus le professeur qui enseigne l'enfant, mais l'enfant qui enseigne le professeur. » (Ibid. p. 9). Nous retrouvons ici l'idée maitresse de C. Gattegno qui consiste à subordonner l'enseignement à l'apprentissage.

Enfin, pour revenir au cœur de notre recherche, la multimodalité tient une large place dans la pédagogie Montessori, à travers le matériel mis à la disposition de l'enfant qui travaille en grande partie en autonomie : l'adulte intervient pour lancer l'activité, en utilisant principalement des gestes et en utilisant peu de langage⁹⁶. Ce matériel, fruit d'un travail précis et raisonné, est hautement multimodal : couleurs, formes, taille, matières, rien n'est laissé au hasard. L'approche offre une place privilégiée à

96 Remarquons à ce propos qu'à l'instar du Silent Way, le silence est valorisé dans la pédagogie Montessori (Montessori, 2015 p. 139-140)

l'éducation sensorielle chez l'enfant, considérée comme un prérequis pour d'autres apprentissages mais aussi parce que

Les sens sont des organes de « préhension » des images du monde extérieur, nécessaires à l'intelligence, comme la main est l'organe de préhension des choses matérielles nécessaires au corps. Mais les sens et la main peuvent s'affiner au-delà de leur simple rôle, en devenant les serviteurs toujours plus dignes du grand moteur intérieur qui les tient à son service. (Montessori, 2015, p. 85)

Ainsi, selon elle, travailler avec des outils sensoriels aurait un impact sur l'apprentissage et la compréhension de son environnement. D'après Y. Hatwell et E. Gentaz (2011), M. Montessori se serait particulièrement inspirée des travaux d'Itard et de Seguin⁹⁷ qui montrent que « le perfectionnement de la vue et du toucher contribue considérablement au développement des facultés intellectuelles » (Hatwell & Gentaz, 2011, p. 711).

Parmi les grands principes de M. Montessori, certains nous intéressent moins pour cette recherche car ils s'adressent particulièrement à l'enfance, et plus précisément aux italiens qui ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés langagières qu'en français, notamment d'ordre graphophonologique, l'orthographe de l'italien étant plus accessible que celle du français dont on connaît l'extrême complexité. Mentionnons toutefois

97 Il s'agit des recherches portant sur « l'enfant sauvage », Victor, trouvé dans une forêt de l'Aveyron en 1800. Considéré dans un premier temps comme « retardé et inéducable », J. Itard a montré l'importance de l'éducation sensorielle pour qu'il retrouve des capacités perceptives et cognitives. « Une série d'exercices de discriminations tactiles intramodales lui ont alors été proposés. Les objets variaient d'abord par leur forme et leur texture (une châtaigne et un gland, une noix et une pierre), puis par leur forme seulement (des lettres alphabétiques en métal). Après six années d'éducation, Victor est arrivé à discriminer tactilement un C et un G, ainsi qu'un I et un J, et ces exercices ont beaucoup amélioré les capacités d'attention et de concentration de Victor. Victor a aussi été entraîné à discriminer des sons et à reconnaître quelques mots écrits sur un tableau en suivant chaque lettre avec l'index. Il a appris à écrire à la main en imitant des gestes simples ou complexes, ou en suivant des patterns de lettres avec un stylet. Itard a conclu alors que Victor ne pouvait plus être considéré comme sévèrement retardé. Il est arrivé à lire et écrire quelques mots et à exprimer ses besoins de base. » (Hatwell et Gentaz, 2011). Seguin a ensuite appliqué les résultats de cette recherche à une école d'handicapés.

qu'elle considérait qu'il y avait entre 0 et 6 ans des « périodes sensibles »⁹⁸ dédiées à certains apprentissages et qu'il ne fallait pas rater ces « fenêtres d'opportunité » sous peine de rencontrer de plus grandes difficultés dans les apprentissages. D'après elle, il y aurait « **quatre plans du développement de l'être humain** » qui doivent être prises en compte dans la conception de l'enseignement-apprentissage :

1. 0-6 ans : petite enfance : « Je veux le faire », « Laisse-moi le faire seul »
2. 6-12 ans : enfance : « Ce n'est pas juste », « Pourquoi ? » « Comment ? »
3. 12-18 ans : adolescence : « Ne me dis pas ce que je dois faire ! »
4. 18-24 ans : maturité : « Qu'est-ce que je peux faire ? »

Le 1 et le 2 sont subdivisées en 2 parties de 3 années : la première étant l'acquisition des connaissances et la seconde la cristallisation de acquis.

(Paynel, 2018)

Avec nos élèves, nous nous situons dans l'adolescence, période de revendication d'autonomie par rapport à l'adulte. Mais suivant leur profil, leurs objectifs et leur motivation, ce besoin d'autonomie est variable et parfois parasité par leur trajectoire complexe.

Enfin, il est difficile de mettre en place, dans notre contexte, le libre choix des activités : notre temps d'enseignement avec les élèves est réduit et il faut donc cibler les apprentissages sur certaines activités.

98 Elle distingue 4 périodes sensibles :

- De 0 à 6 ans : période sensible au langage ;
- de 6 mois à 3 ans : période sensible à l'ordre
- de 18 mois à 4 ans : période sensible au mouvement ;
- de 0 à 4 ans : période sensible à l'éveil et à l'affinement sensoriel

5.3.2.3 Suzanne Borel-Maisonny : une méthode essentiellement gestuelle

Si nous avons fait le choix de restreindre notre recherche à l'analyse des effets de l'utilisation d'outils issus des approches de C. Gattegno et de Montessori, il nous faut toutefois mentionner, la méthode de Borel-Maisonny car nous pouvons l'utiliser parfois en classe dans une moindre mesure .

Suzanne Borel-Maisonny (1900-1995), phonéticienne et grammairienne, est une des fondatrices de l'orthophonie (Touzin & Héral 2019 ; Woollven, 2015 ; Thibault & Petrou, 2018). Elle a publié de nombreux ouvrages et articles sur la parole et la rééducation de la parole. Elle est connue pour avoir inventé la méthode phonético-gestuelle qui porte son nom. Cette méthode fait suite à une recherche débutée en 1946 sur l'apprentissage de la lecture et la rééducation d'enfants dyslexiques et dysorthographiques. Elle peut être utilisée en rééducation orthophonique ou en méthode d'apprentissage de la lecture. Bien connue auprès des professeurs des écoles, cette méthode consiste à associer un geste à un phonème, quelle qu'en soit la graphie. Pour S. Borel-Maisonny, la mémorisation a un rôle fondamental dans la lecture, et elle a constaté qu'avec un public de dyslexiques que le geste aidait à la mémorisation :

L'expérience des dyslexiques nous a montré combien cette mémorisation était facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à acquisition complète de ce signe. (Borel-Maisonny, 1960, p. 18)

On retrouve ainsi l'idée de double codage (cf. section 5.3.1.4) facilitant la mémorisation et les apprentissages.

Pour des raisons pratiques, dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas relevé de données liées à l'utilisation de cette méthode. En effet, elle a été utilisée trop ponctuellement pour offrir matière à analyse. Sur le plan pédagogique, il est difficile d'avoir recours aux outils de C. Gattegno et la méthode de S. Borel-Maisonny en même temps, les deux utilisant une gestualité différente et associée à la phonologie. Nous

avons privilégié le Silent Way et la lecture en couleur qui permettent d'utiliser à la fois le geste, l'espace et la couleur. Cependant, la méthode Borel-Maisonny a été d'un bon recours quand le matériel Gattegno était trop éloigné (l'enseignante étant mobile dans la classe) ou en appui quand un phonème semble vraiment mal perçu. Notons aussi qu'elle a été davantage utilisée entre 2020 et 2022 quand le port du masque était obligatoire du fait de la pandémie de Covid-19. En effet, la partie la plus visible de l'appareil phonatoire étant dissimulée (et même « étouffée »), nous avons pu voir à quel point les mouvements faciaux pouvaient intervenir dans la transmission de la phonologie (exemple : exagération des lèvres tirées vers l'extérieur pour prononcer le / i / par opposition au / y / prononcé avec les lèvres avancées). L'utilisation de la gestualité se substituait alors aux mouvements faciaux et venait compléter le pointage.

Enfin, dans un contexte multiculturel, il nous semblait délicat d'utiliser certains gestes. Il est par exemple impoli de parler avec les mains au Japon et dans certains pays d'Europe du Nord. Le pouce et l'index se rejoignant par le haut est un geste qui peut signifier que tout va bien dans certaines cultures, notamment aux Etats-Unis, représenter la nullité de quelque chose (Portugal, Italie, Grèce, etc.), représenter l'argent au Japon, le mauvais œil en Iran ou même un geste obscène en Turquie, à Malte ou au Brésil. Il en est de même pour de nombreux gestes⁹⁹ et certains ressemblent à ceux utilisés par la méthode Borel-Maisonny. Et même si des explications peuvent être données, les entrées permanentes de nouveaux élèves et l'ancrage culturel de ces gestes ne faciliteraient pas leur utilisation et risqueraient dans ce cadre de représenter une surcharge extrinsèque (cf section 5.3.1.4, RE Mayer). L'avantage ici des outils proposés par C. Gattegno et M. Montessori est que les gestes sont utilisés en lien avec un matériel spécifiquement conçu pour les apprentissages et ne peuvent pas prêter à confusion.

99 Pour un aperçu des gestes et coutumes aux différentes significations selon les cultures, se référer au petit guide On se fait la bise ? De Mark McCrum (gestes : p. 31 à 43)

Ainsi, si la méthode de Borel-Maisonny nous semble intéressante car elle utilise un double codage et se base sur la phonologie, elle nous semble difficile à utiliser en plus de l'approche de C. Gattegno que nous avons privilégiée afin d'utiliser différents modes, qui ne peuvent pas être culturellement interprétés. Nous avons donc choisi de favoriser les démarches engageantes et inductives de C. Gattegno et M. Montessori.

► ***Ce qu'on peut retenir des pédagogies multimodales***

Les pédagogies multimodales du fait qu'elles exploitent plusieurs canaux modaux, permettraient de s'adresser à des apprenants aux profils d'apprentissage multiples tout en reposant sur la construction d'un code commun. Elles favoriseraient également l'engagement des jeunes dans leur apprentissage, malgré leur éloignement du système scolaire, grâce à la dimension inductive et collaborative de la démarche. Ces caractéristiques devraient également optimiser la mémorisation des savoirs et installer un climat adapté¹⁰⁰ aux apprentissages de nos jeunes.

Nous avons ainsi privilégié des approches qui mettraient les apprenants au centre de leurs apprentissages en nous efforçant de réunir les paramètres permettant une *apprenance* telle que définie par P. Carré comme

ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.
(Carré, 2005)

La multimodalité telle que nous l'envisageons serait donc un outil de l'apprenance, dans le sens où elle favoriserait l'ensemble des fonctions psychologiques de l'acte d'apprendre (Carré, 2020, p.109) : au plan cognitif (perceptions, représentations, etc.), au plan affectif (émotions, plaisir, etc.) et au plan conatif (engagement, intentions, etc.).

100 « Le climat de classe renvoie à la perception qu'ont les élèves et l'enseignant des relations interpersonnelles au sein de la classe. Il repose principalement sur la capacité de l'enseignant à mettre en place un **cadre de classe régulé et structurant** afin de maximiser la centration des élèves sur les apprentissages. » Apprenance-R, Thiboud, S., Bressoux, P., Pansu, P., Janosz, M., 2018
<https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2019/11/Apprenance-R-Synthèses-des-pratiques-travaillées-en-formation.pdf>

Chapitre 6 :

Méthodologie : Présentation du dispositif et des données recueillies

Dans ce chapitre, après avoir rappelé nos objectifs de recherche concernant les pédagogies multimodales, nous présenterons notre dispositif, construit d'une part à partir de l'analyse des profils (chapitre 4) et des besoins de notre public (chapitre 5) et d'autre part à partir des démarches pédagogiques repérées comme potentiellement adaptées à ce public. Une fois que les outils pédagogiques utilisés seront déterminés, nous détaillerons les étapes chronologiques de la démarche mise en place et présenterons enfin la nature des données recueillies et la manière dont nous les traitons afin de répondre aux objectifs de cette deuxième partie de l'étude.

6.1 Rappel des objectifs

Dans un premier temps, rappelons les objectifs de cette recherche.

L'étude de cas permet ici encore d'analyser un phénomène et le fonctionnement de celui-ci, dans son cadre naturel et basé sur une hypothèse ressentie déjà depuis plusieurs années : Nous souhaitons analyser en quoi un dispositif centré sur les pédagogies inductives et multimodales (ici inspirées et adaptées des approches de Gattegno et de Montessori) favorise l'entrée dans la lecture et l'écriture des élèves NSA/PSA. Pour cela, nous privilégions l'observation du travail sur la conscience phonologique, l'engagement et le graphisme.

Le cadre théorique que nous avons développé dans cette deuxième partie, associé aux observations tirées de la première partie, nous amène à élaborer un dispositif pédagogique qui s'appuie sur les hypothèses de travail suivantes : développer les

compétences littéraciques de base (entrée dans la lecture et l'écriture) de notre public de grands adolescents NSA/PSA implique :

- de travailler en amont les **compétences phonologiques**, dont en particulier la discrimination (cf. chap. 5.2)
- de proposer un dispositif qui suscite l'**engagement des élèves** dans leur apprentissage, l'engagement étant considéré comme un processus indispensable dans l'apprentissage (cf. chap 2.8 et 5.3)
- de proposer une approche pédagogique inductive (cf. chap. 5.3)
- de proposer un dispositif multimodal qui soit adapté aux spécificités du parcours de ces élèves, parcours générant des difficultés générales de concentration, et des difficultés en **graphisme** en particulier. (cf. chap. 5.2)
- de proposer un dispositif qui prenne en compte la langue, la culture d'origine et l'âge des élèves. (Partie I)

6.2. Présentation du dispositif : le choix d'outils issus de différentes approches multimodales

Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre de cette recherche, le temps est limité et les premiers besoins ciblés en alphabétisation concernent la conscience phonémique et l'entrée dans l'encodage. Pour développer ces compétences, nos apprenants ne peuvent pas faire appel à une scolarité antérieure. De plus, ils ont besoin de se sentir engagés dans leur apprentissage de la lecture, de l'écriture et donc de la phonologie du français. Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que certaines pédagogies multimodales constituent une piste intéressante pour répondre à ces besoins. Cependant, compte tenu à la fois des spécificités de notre public et du peu de temps disponible à l'apprentissage, il est nécessaire d'optimiser le travail en sélectionnant ce qui nous semble le plus pertinent dans chacune des approches retenues pour construire notre propre dispositif. Le tableau suivant récapitule les avantages et inconvénients potentiels de chacune de ces approches.

	Avantages	Inconvénients
Gattegno	Entrée phonologique Entrée qui utilise plusieurs modes : vue, ouïe, gestualité Pas de métalangage Approche inductive	Besoin de matériel Travail sur le graphisme peu présent
Montessori	Exploitation de la sensorialité pour l'accès à l'écrit Pas de métalangage dans un premier temps Matériel pour entrer dans l'écriture en autonomie Approche inductive	Besoin de matériel Durée élevée de mise en œuvre de la totalité de la pédagogie Méthode peu adaptée à la langue française (qui est peu phonétique)
Borel-Maisonny	Entrée phonologique Pas de matériel Entrée qui utilise plusieurs modes : vue, ouïe, gestualité	Travail sur le graphisme peu présent Gestes dont l'interprétation est culturellement marquée

Tableau 12: Synthèse des avantages et inconvénients des approches et pédagogies de Gattegno, Montessori et Borel-Maisonny dans le cadre de notre étude.

Dans le cadre de cette recherche, et de cet enseignement, nous avons donc choisi de privilégier certains outils de ces approches : ceux permettant d'**entrer de manière efficace dans la conscience phonémique et dans l'encodage**, ceux permettant de **faciliter l'entrée dans l'écrit et les approches inductives**. Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, le matériel est aussi considéré comme un inconvénient : il faut pouvoir se le procurer et il est difficile de l'obtenir à moindre coût. De ce fait, afin de répondre aux besoins de nos élèves - et de cette recherche - nous avons créé une grande partie du matériel. Même s'il s'avère que la création du matériel pédagogique n'a pas toujours été avantageuse financièrement, elle nous a permis de mieux nous approprier le matériel. Ce qui vaut pour les élèves est bien sûr applicable à l'enseignante : c'est en faisant qu'on apprend.

6.2.1 Travailler la conscience phonémique

Pour le travail sur la conscience phonémique et l'entrée dans l'encodage, il nous semblait intéressant de privilégier l'approche de C. Gattegno car elle utilise plusieurs canaux, favorise l'engagement de nos élèves et les gestes ne peuvent à priori pas être culturellement interprétés.

Pour une mise en place « rapide » et adaptée au groupe, nous avons choisi de nous concentrer sur l'utilisation du panneau des rectangles en couleurs issu du Silent Way/Kinephones et du Fidel. Nous les utilisons de manière assez particulière dans le sens où ces outils ont été adaptés à notre cadre.

6.2.1.1 Le panneau des rectangles en couleurs

A l'instar du Silent Way, nous avons mis en place un tableau où chaque phonème du français est représenté méthodiquement par un rectangle de couleur sur fond noir. Nous choisissons d'utiliser la disposition de l'outil Kinéphones¹⁰¹ pour des raisons pratiques : dans cette version du tableau, le placement des phonèmes est justifié par le lieu et le mode d'articulation, ce qui facilite sa prise en main. En outre, l'outil Kinéphones peut être utilisé en ligne par les élèves qui le souhaitent, ce qui permet d'ouvrir les possibilités d'utilisation en autonomie. Enfin, J-M Colletta, qui avait largement contribué à l'élaboration de cet outil, nous l'avait présenté et est venu l'expérimenter avec nos élèves.

Comme l'outil *Kinéphones* est le nom de l'outil à utiliser en ligne, nous avons préféré nommer notre outil de classe « Panneau des Rectangles en Couleurs », désormais PRC.

Dans la classe, ce panneau des sons/couleurs est reproduit sur une grande affiche de 90 cm X 67 cm. Il est installé à côté du tableau à craie/feutres dès le début de l'année

101 Outil adapté du Silent Way au sein du laboratoire LIDILEM, UGA : <https://kinephones.hypotheses.org/loutil-kinephones-actuel>

scolaire et reste affiché en permanence, ce qui permet de l'introduire très tôt et de revenir à son utilisation dès que nécessaire.

Voici sa disposition telle qu'elle est représentée en classe¹⁰² :

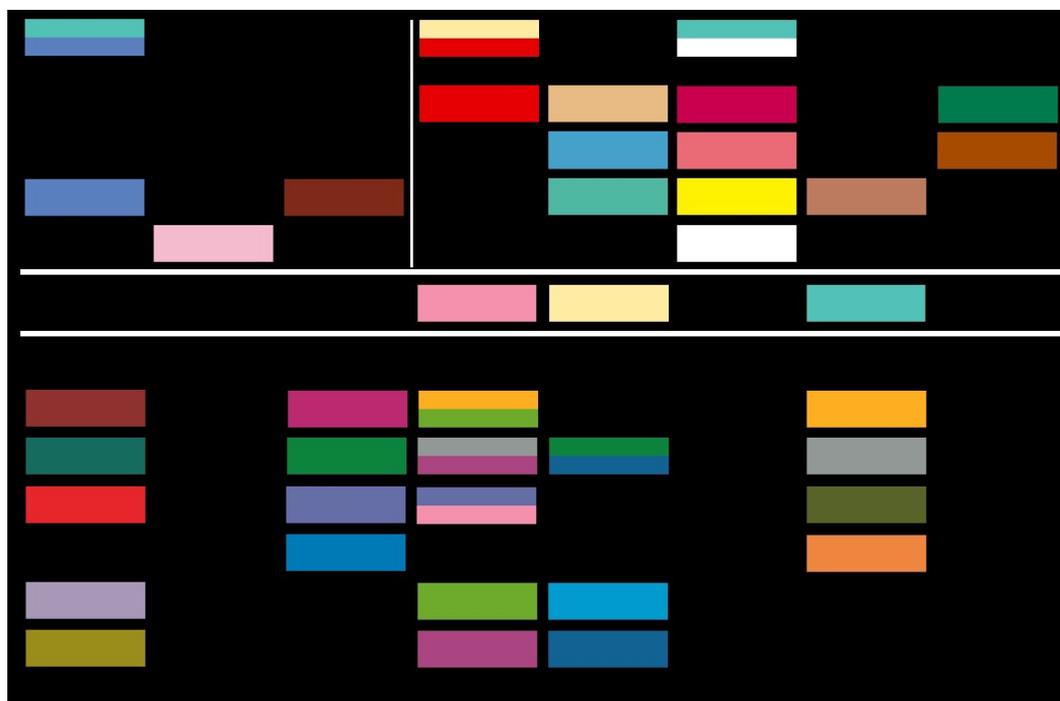


Figure 16: Panneau des sons/couleurs issu de l'outil Kinéphones

Des lignes blanches créent quatre espaces et permettent de mieux se repérer. Les phonèmes vocaliques se situent dans l'espace supérieur et les phonèmes consonantiques dans l'espace inférieur. La bande centrale contient les trois semi-consonnes. L'espace dédié aux voyelles est coupé en deux parties : à gauche, les voyelles nasales et à droite, les autres voyelles.

Dans chaque partie, les rectangles de couleurs sont positionnés d'après les modes et points d'articulation :

- de gauche à droite (abscisse) : antérieure à postérieure

102 http://d1m.univ-grenoble-alpes.fr/kinephone/#/en_gb/1/table

- de bas en haut (ordonnée) : selon l'ouverture pour les voyelles et le mode d'articulation pour les consonnes

Voici explicitement quel phonème se cache derrière quelle couleur :

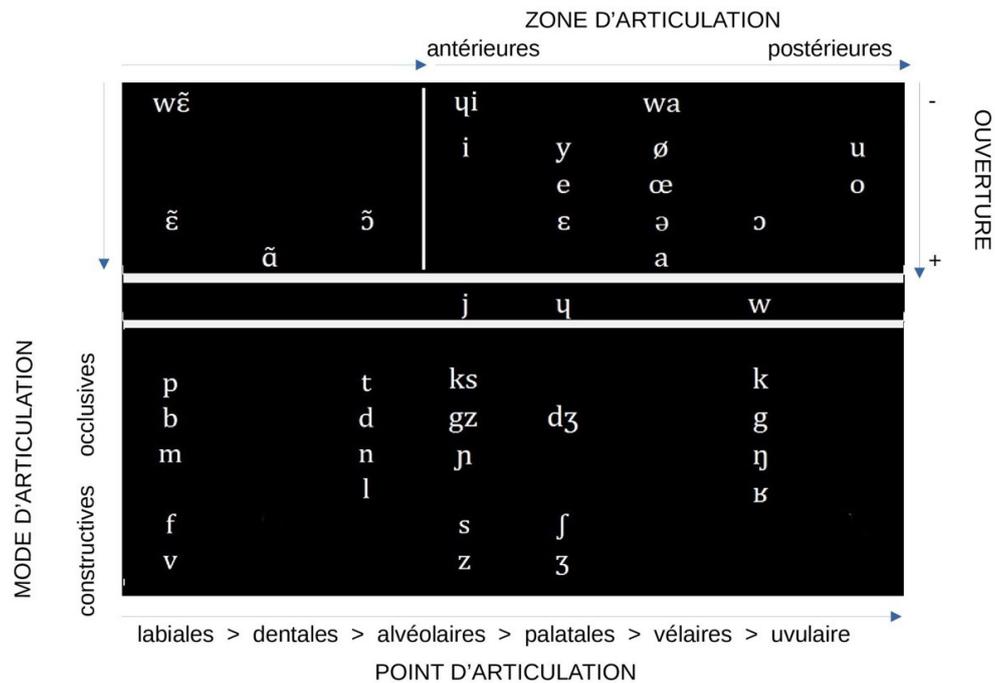


Figure 17: Représentation phonétique (API) du placement de chaque phonème sur le Kinéphone

Ce code phonétique n'est pas donné aux élèves afin de ne pas encombrer leur esprit avec un code graphique (API) qui peut ensuite être confondu avec le système d'écriture. Il n'est utile qu'à l'enseignant pour apprendre à utiliser ce support.

Surtout, ce tableau sons/couleurs permet de travailler sur la conscience phonologique du français sans avoir à passer par la graphie. Les élèves peuvent ainsi

être concentrés sur ce qu'ils entendent. R. Young disait (2011, p. 50)¹⁰³ de ce tableau qu'il « permet à l'enseignant de dissocier complètement la prononciation d'une langue de son système d'écriture ». Les élèves peuvent prendre conscience de l'ensemble des phonèmes dont ils disposent pour parler, les choisir et les utiliser sous l'œil et l'oreille attentifs de l'enseignant sans être, dans un premier temps, gênés par les graphèmes, qu'ils ne maîtrisent pas, et qui ajoutent des difficultés dans cette entrée dans la lecture.

Du côté de l'enseignant, ce panneau des sons/couleurs est utile pour mieux percevoir où se situent les éventuels problèmes de prononciation ou de perception de la langue orale qui constitueraient par la suite autant d'obstacles à l'entrée dans la lecture et dans l'encodage. Il lui permet ainsi d'adapter les interactions qu'il suscitera pour répondre aux besoins des élèves.

6.2.1.2 La lecture en couleurs : Le Fidel

Afin de mettre en place le processus d'encodage et donc l'orthographe, fort complexe en français, nous avons choisi d'utiliser un autre outil de C. Gattegno : le Fidel. Le Fidel¹⁰⁴ reprend exactement les mêmes couleurs que le panneau des sons/couleurs présenté ci-dessus mais cette fois-ci toutes les graphies possibles des phonèmes de la langue étudiée y sont présentées. Voici le Fidel du français sous sa forme classique :

103 R. Young évoquait ici le tableau des rectangles en couleurs initié par C. Gattegno pour le Silent Way. Dans notre tableau, les emplacements diffèrent mais l'objectif est similaire.

104 Le mot « Fidel » vient de la langue amharique (première langue codée en couleurs par Gattegno dans les années 1950) de l'Éthiopie. C'est le nom donné en amharique depuis des siècles au panneau à double entrée qui sert à présenter l'alphabet de cette langue. (R. Young 2011, p. 50)

a	as	u	us	i	y	e	eu	ou	hou	é	è	est	ais	o	eou	en	ens	on	ons	in	ain	un	oin	oi	ois
à	â	û	eus	is	ys	ai	eux	où	houe	és	ê	êt	êts	o	eoux	an	ans	ant	ants	en	ein	hun	oin	oi	ois
at	ats	ue	eue	ie	ies	es	eur	oux	houx	ées	e	ê	aix	au	aux	ant	ants	anc	oncs	ens	eins	hum	oins	oè	oit
ac	acs	eû	eues	ix	ient	o	eurs	oup	oups	es	es	ès	aits	ôt	ôts	hen	empt	ang	ongs	ent	eints	um	oing	o	oits
act	acts	ux	eût	il	ids	ho	eus	out	outs	ai	ai	ait	aient	op	ops	han	empts	om	oms	ing	ingt	ums	oings	ua	oua
ach	achs	ut	uts	id	is	u	eue	oue	oues	ez	a	aid	aids	ac	acs	ham	amp	omb	ombs	in	ingts	eun	oings	oia	oids
ap	aps	ût	ûts	iz	hy	oi	eues	où	oùts	er	et	ets	hais	aut	auts	om	amps	ombs	amps	aim	aims	uns	oings	oix	oient
e	eo	hu	hues	î	hi	oo	eut	oùt	oùts	ers	he	hè	hait	hot	hots	end	ends	amps	amps	int	inct	unts	ooings	oig	oigt
		hut	huts	î	hit	o	œu	œut	œuts	ef	hè	hè	haits	ho	oh	eng	engs	ompt	ompts	hen	incts	aing	ooings	hoi	oigts
		hue	hues	ye	hit	û	œud	œuds	œuts	efs	è	hè	haie	hou	hò	aon	aons	ompt	ompts	hin	ainc	aing	ooings	oye	oyses
a	â	u	eus	is	ys	ai	eux	où	houe	és	ê	êt	êts	o	eoux	an	ans	ant	ants	en	ein	hun	oin	oi	ois
à	â	û	eus	is	ys	ai	eux	où	houe	és	ê	êt	êts	o	eoux	an	ans	ant	ants	en	ein	hun	oin	oi	ois
at	ats	ue	eue	ie	ies	es	eur	oux	houx	ées	e	ê	aix	au	aux	ant	ants	anc	oncs	ens	eins	hum	oins	oè	oit
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus	e				in	ains	ym		ois	oids	
ha	hâ	ars		u	yes	u		ouent		éent			ait	aus											

le panneau de rectangles en couleurs. Le Fidel est ainsi élaboré avec/par les élèves, ce qui favoriserait en outre une meilleure mémorisation du fait de leur implication dans la tâche (cf. chap. 5).

En outre, ce Fidel évolutif facilite son utilisation : les élèves ne peuvent choisir que parmi les graphèmes déjà rencontrés ; si le graphème est nouveau, il est ajouté au tableau.

Le Fidel dans sa version complète est révélé quand le Fidel de la classe est déjà bien avancé, généralement vers le mois de mars. Nous tenions en effet à ce que les élèves puissent voir et utiliser la version complète dès qu'ils y semblaient prêts, afin de les amener à percevoir l'ensemble des possibilités orthographiques du français sous une forme synthétique.

6.2.2 Une sélection d'outils de graphisme issus de Montessori

Les publications concernant l'apprentissage de la lecture en FLS sont de plus en plus nombreuses (De Keyzer et al. 2004 ; Rafoni 2007 et 2014 ; Lecoq et al., 2018 ; Adami 2009 et 2020 ; Guernier 2012, etc.) mais force est de constater que le graphisme y reste peu abordé. Pourtant, même si nos élèves ont une certaine dextérité, observable dans leur vie quotidienne et, notamment, lors des stages en entreprise, nous remarquons de réelles difficultés à entrer dans l'écriture, sans doute du fait de leur non scolarité antérieure : la motricité fine n'a pas été travaillée, ou du moins pas avec l'objectif d'apprendre à écrire et donc de manier le papier et le stylo ou le crayon.

Or, comme le rappelle Montessori (2015, p. 158), écrire relève à la fois d'un travail intellectuel (il faut encoder, penser à ce qu'on veut écrire, penser à l'orthographe) et d'un mécanisme moteur (manipulation des instruments d'écriture et dessin de la forme des lettres). Nous clarifions ci-dessous le choix de certains outils pour travailler le mécanisme moteur permettant d'accéder à l'écriture.

6.2.2.1 Les formes Montessori

Les formes géométriques dites « Montessori » sont des plaquettes carrées en bois léger dans lesquelles des formes ont été découpées afin de pouvoir enlever une partie géographique de chaque plaquette.

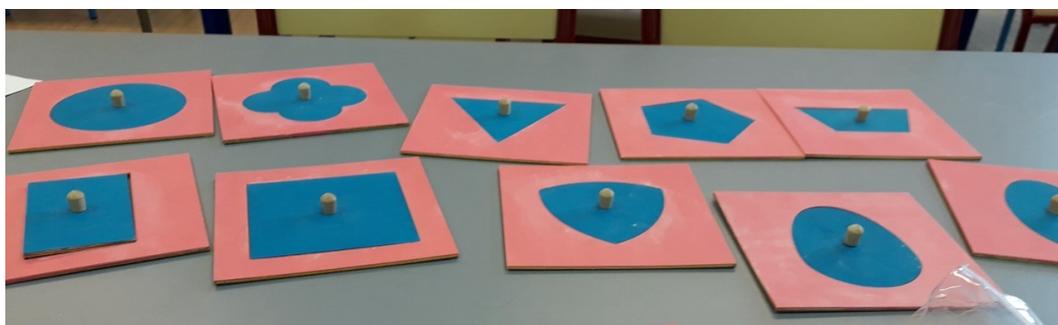


Figure 20: Les formes géométriques Montessori utilisées en classe

Ces pièces induisent un mouvement avec une main à la fois légère et ferme comme se réalise l'acte d'écrire (Montessori, 2015, p.158). L'élève s'en sert comme support pour en tracer les contours extérieurs et intérieurs, l'invitant ainsi à laisser des traces, souvent pour la première fois, avec un outil et une forme géométrique prédéfinie. A l'intérieur de ces formes, l'élève doit ensuite remplir la figure de façon linéaire, de bout à bout de la forme géométrique, sans jamais en dépasser les contours. Les lignes peuvent ensuite se complexifier avec différentes boucles, vagues, etc. Cet exercice permet de travailler la maîtrise de l'outil et de l'espace où l'élève dessine sans effort, selon M. Montessori :

L'exercice de remplissage pour une seule figure fait accomplir et répéter à l'enfant les mouvements qui seraient nécessaires à remplir 10 pages de bâtons ; et cela sans fatigue, parce que, en coordonnant avec précision les contractions musculaires nécessaires à cet exercice, il travaille librement, dans le sens qu'il choisit, alors que, devant ses yeux, se dessine une grande figure de couleurs vives. (Montessori, 2015, p. 163)

L'exercice traditionnel qui consiste à faire des lignes de formes sur un cahier est donc remplacé par le remplissage d'une figure géométrique en couleurs. L'efficacité décrite par M. Montessori est particulièrement intéressante concernant nos élèves : si elle est avérée, elle accélérerait leur entrée dans l'écriture sans sauter cette étape importante du mécanisme moteur. En outre, elle leur permettrait d'accéder à l'outil (crayon ou stylo) en détournant leur attention sur la réalisation de la tâche plutôt que sur l'outil lui-même, parfois vecteur de crispations.

Les formes Montessori sont utilisées par tous les élèves en début des séances au premier trimestre. Elles sont ensuite utilisées selon les besoins (et parfois les envies) des élèves.

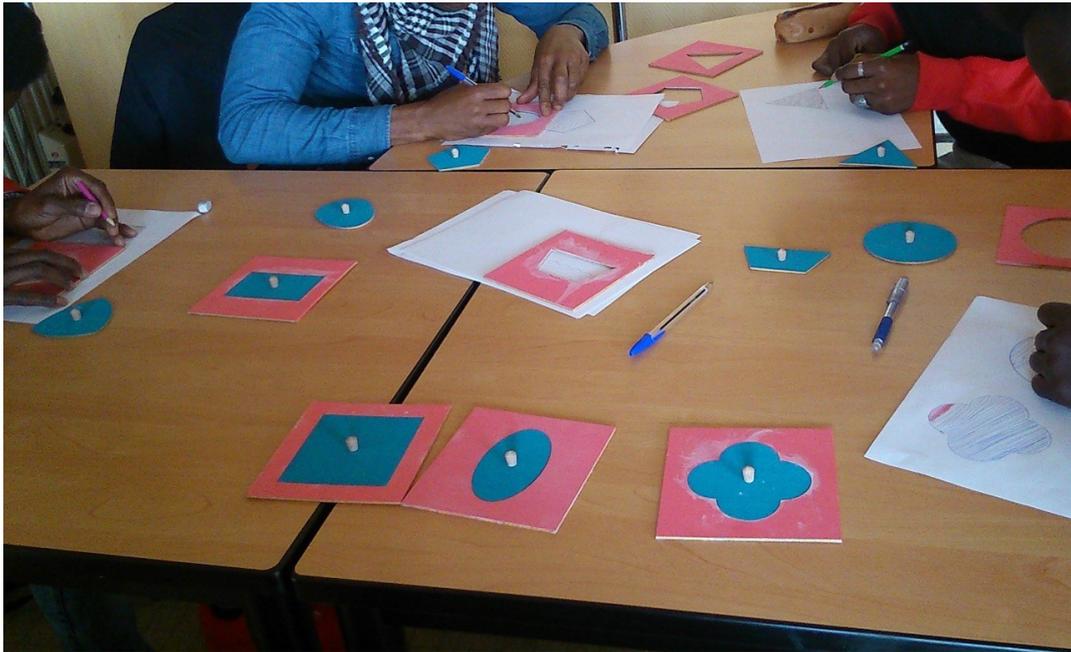


Figure 21: Utilisation en classe des formes Montessori

Ayant remarqué que nos élèves avaient pour habitude de déplacer la feuille ou le cahier pour diriger l'écriture, nous avons supprimé le support en bois proposé habituellement lors de l'utilisation des formes Montessori. En effet, ce cadre en bois fixe le support papier ce qui ne permettrait pas à nos élèves de s'habituer à la mobilité possible du support statique.

6.2.2.2 Le poinçonnage

Le poinçonnage consiste à faire faire des trous sur une feuille (en appui sur des plaques de liège) à l'aide d'un outil en suivant des formes, telles que les formes à dessin Montessori, ou des lettres, sur des carrés de papier. Nous utilisons des punaises d'affichage, à tête allongée, afin que le pouce préhenseur, l'index et parfois le majeur puissent manier cet outil de façon très similaire à la manipulation d'un outil d'écriture. L'objectif est ici d'exercer la motricité fine (pince à deux ou trois doigts), la coordination main-œil, la précision du geste et la concentration tout en laissant une trace, cette fois-ci réalisée de trous. Le geste demandé lors de cette activité demande précision et tonus comme pour la tenue d'un outil d'écriture.

Le poinçonnage est essentiellement proposé aux élèves qui montrent des difficultés d'écriture liées à la tenue de l'outil de graphisme.



Figure 22: Exemple de poinçonnage en classe

6.2.2.3 Les lettres rugueuses

Les lettres rugueuses, issues elles aussi de la pédagogie Montessori, sont des tablettes lisses sur lesquelles sont collées des lettres alphabétiques découpées dans du papier de verre. Les tablettes avec un fond lisse rose sont réservées aux consonnes et celles sur un fond lisse bleu aux voyelles. Les lettres en papier émeri sont représentées en caractères cursifs afin de mettre les élèves directement en contact avec les formes arrondies de l'écriture cursive. Notons que le choix de l'entrée dans l'écriture cursive est motivé pour M. Montessori : pour elle, cette écriture, par ses formes arrondies, est plus naturelle pour l'enfant qui a des difficultés à tracer des bâtons, puis des lettres bâtons pour finalement revenir aux courbes utilisées dans la petite enfance. Dans notre

cadre, nous avons gardé l'idée de lettres rugueuses en caractères cursifs afin que les élèves puissent être capables de les décoder mais, selon les difficultés observées lors du passage à l'écriture, nous pouvons proposer des caractères scripts¹⁰⁶.

Les lettres rugueuses sont présentées uniquement aux élèves qui montrent de réelles difficultés d'entrée dans l'écriture, et plus particulièrement des difficultés concernant le geste d'écriture. Ce n'est souvent pas le cas pour ceux ayant été scolarisés dans les écoles coraniques.

L'utilisation proposée par M. Montessori (2015, p. 165) suit l'ordre chronologique suivant :

1° : *Sensations visuelles et tactilo-musculaires associées au son alphabétique* : Présenter des lettres en prononçant leur son et en touchant et en suivant à l'aide de l'index la lettre en papier émeri, dans le sens de l'écriture. L'élève peut renouveler autant de fois qu'il le souhaite son expérience. Il peut aussi fermer les yeux pour mieux se concentrer sur la fluidité de son mouvement. Si son mouvement est dévié, il sent le papier lisse et s'auto-corrige.

2° : *Perception* : *L'enfant devra savoir comparer et reconnaître les figures en entendant les sons qui y correspondent* : l'enseignant demande à l'élève de retrouver la lettre qui peut faire le son demandé.

3° : *Le langage* : *il faut que l'enfant sache prononcer le son correspondant aux signes alphabétiques* : L'enseignant demande à l'élève quel son peut faire telle lettre en la montrant.

Nous réserverons une place particulière à la première étape puisqu'elle s'intéresse spécifiquement au graphisme et à l'acte d'écrire. Les étapes 2 et 3 peuvent être mises en place en parallèle à la lecture en couleur que nous préférons utiliser pour le même objectif, c'est à dire faire le lien entre graphèmes et phonèmes correspondants. La lecture en couleurs proposée par C. Gattegno prend davantage en compte les

106 C'est souvent le cas par exemple pour les lettres « s », « r » et « v » qui posent problème en cursif alors qu'elles sont rapidement maîtrisées en lettres scripts.

complexités orthographiques de notre langue, largement moins transparente¹⁰⁷ au plan graphophonologique que l'italien¹⁰⁸, langue maternelle de M. Montessori.

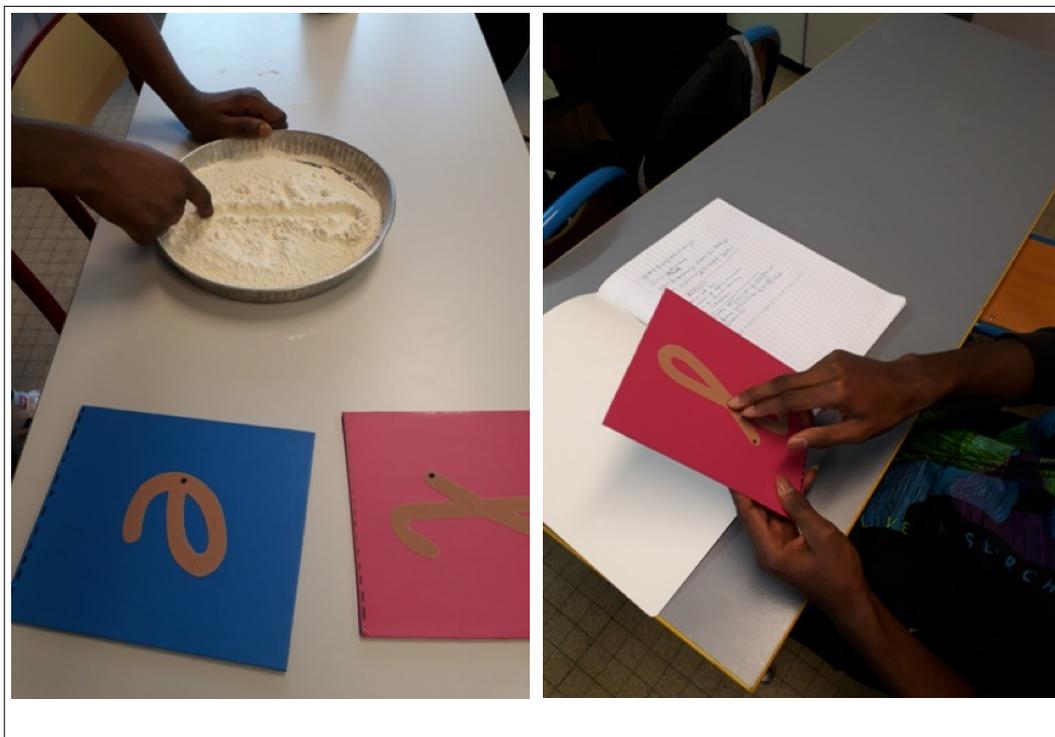


Figure 23: Photographies illustrant des exemples du travail du geste d'écriture en classe

6.2.3 Vers l'autonomie : Les dictées muettes

Les activités précédemment décrites ont pour vocation à développer particulièrement les mécanismes psychomoteurs nécessaires à l'écriture.

107 « La transparence orthographique désigne, pour une langue donnée, le degré de correspondance entre l'orthographe et la phonologie de la langue, c'est-à-dire la correspondance entre la façon dont on écrit la langue et dont on la prononce. » (https://fr.wikipedia.org/wiki/Transparence_orthographique)

108 « en italien, on prononce presque toutes les lettres écrites, c'est-à-dire que l'adéquation entre la prononciation et l'écriture est bien plus grande qu'en français » (Malherbe, 2010, p.164).

Afin d'approfondir le travail qui consiste à « interpréter machinalement l'union des sons qui composent le mot qu'il doit écrire » (Montessori, 2015, p. 178), M. Montessori propose une activité d'encodage autonome. Dans le Rapport Lire et Ecrire ce type d'activité est décrit comme exerçant « une influence significative et positive sur les performances des élèves en lecture-décodage » (Goigoux, 2016, p. 350). Pour cette activité d'encodage autonome, la pédagogie Montessori propose l'utilisation d'un alphabet mobile : cela permettrait de se concentrer sur l'assemblage des lettres pour former un mot, indépendamment du graphisme. L'idée étant que toutes ces compétences se rejoignent ensuite.

Le matériel proposé est donc constitué d'un alphabet mobile. Il s'agit de lettres cursives imprimées sur de petits morceaux de carton fin. Ces lettres peuvent se joindre (il faut alors qu'elles soient mises dans le bon sens). Le code couleur est le même que pour les lettres rugueuses : bleu pour les voyelles et rose pour les consonnes. Ces lettres sont classées par ordre alphabétique dans une boîte à compartiments.

Pour ce travail, nous avons aussi constitué, toujours sur le modèle de la pédagogie Montessori, trois boîtes classées par ordre de difficultés. Chacune d'entre elles contient des cartes avec des images sur une face et le nom de cette image sur l'autre face.

La première série est composée d'images dont le nom est dit *phonétique* et sans « e » muet comme par exemple *fil*, *os*, *dé*, *vis* ou *sac*. Les séries évoluent en nombre de syllabes. Par exemple la deuxième série comprend les mots *moto*, *vélo* puis la troisième *domino*, *koala*. Dans la progression, nous y ajoutons petit à petit des mots avec des « e » dits muets en finale (comme dans *banane* ou *bobine*) puis des groupes consonantiques (exemple : *arbre*, *clé*, *ski*) et enfin des digrammes (ex. : *boule*, *vache*, *confiture*, *triangle*).

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons aux élèves, une fois par semaine, de faire des petits groupes d'élèves (en moyenne 4 élèves par groupe). Chaque groupe dispose d'une série de cartes dont les images sont disposées face imagée sur la table. Pour chaque carte, les élèves doivent, ensemble, réfléchir au nom français de l'image puis à la manière de l'écrire. Selon leurs compétences en écriture, ils peuvent soit l'écrire directement sur un cahier de brouillon soit utiliser l'alphabet mobile.

Il s'agit ici d'un travail collaboratif ayant pour objectif d'associer les compétences des élèves pour mieux les développer. L'activité implique en effet qu'ils se mettent d'accord sur la manière de dire le mot, puis qu'ils trouvent les sons, les lettres et l'ordre des lettres qui les composent. Si aucun élève ne connaît l'image dont il est question, l'enseignant peut aider oralement ; c'est alors l'occasion pour tout le groupe d'apprendre un nouveau mot. L'exercice est autocorrectif : quand les élèves sont d'accord sur l'écriture d'un mot, ils retournent la carte et comparent ce qu'ils ont écrit (ou composé avec l'alphabet mobile) avec la réponse écrite au dos de celle-ci. La correction est écrite en caractères cursifs, pour permettre aux élèves écrivant en lettres capitales ou scriptes (ou n'ayant pas tout à fait acquis l'écriture cursive) de décoder et de transposer la réponse.

Le lexique est choisi d'après les compétences langagières à travailler, aussi bien d'un point de vue orthographique que lexical. Nous avons donc ôté des listes certains mots sans rapport avec les besoins actuels des élèves.

Concernant ce matériel, une autre particularité de notre dispositif consiste, après une heure et demie de travail de groupes, à regrouper l'ensemble des élèves devant les panneaux de lecture en couleurs (Tableau de rectangles en couleurs + Fidel en cours d'élaboration ou, selon la période, devant le Fidel entier). Les cartes sont piochées au hasard et les élèves peuvent alors prononcer les mots vus puis venir les pointer. Un élève peut aussi essayer de faire deviner aux autres un mot issu d'une image rencontrée en groupe en le pointant. Enfin, nous pouvons revenir à l'écriture après le pointage, soit en passant par des ronds de couleurs symbolisant les sons des mots, soit directement à l'écrit sur le cahier.



Figure 24: Encoder des mots imagés à l'aide d'un alphabet mobile ou directement sur un cahier de brouillon



Figure 25: Pointage sur le tableau des rectangles en couleurs + Fidel



Figure 26: Passer par des ronds de couleurs

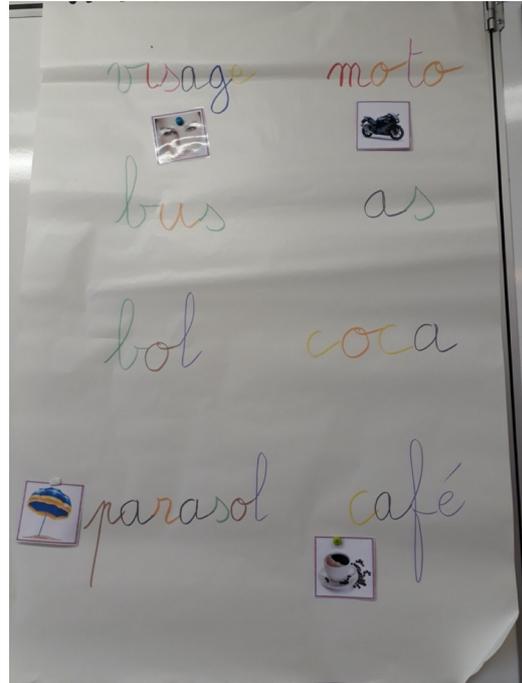


Figure 27: Ecrire en couleurs

Cette demi-journée organisée en ateliers permet à l'enseignant d'adapter ses propositions pédagogiques aux besoins spécifiques de chacun des élèves pour les réunir ensuite face à un ensemble d'apprentissages.

6.3. Etapes de la démarche d'enseignement

Nous avons décrit les outils utilisés dans la démarche d'enseignement adaptée à nos élèves et étudiée pour cette thèse. Cette section détaille la démarche de manière chronologique afin de mieux se repérer dans la progression telle qu'envisagée, entre novembre 2018 et février 2019. Il s'agit de la période où les élèves entrent dans leurs premiers apprentissages scolaires et plus spécifiquement dans l'écrit. Comme nous l'avons vu plus haut (cf chap. 3), cette période est précédée par une période d'accueil et

de cohésion de groupe. Le dernier trimestre est quant à lui destiné à prolonger l'entrée dans l'écrit en affinant les compétences orthographiques et grammaticales en vue d'une affectation au mois de juin dans un lycée professionnel.

Les pratiques d'enseignements comprennent trois phases (Gauthier et al., 1997 ; Lambotte, 2002 ; Lenoir et al. 2002) : pré-active (préparation de l'enseignement), interactive (avec l'ensemble des élèves) et post-active (évaluation et retour sur les deux premières phases).

6.3.1 La phase pré-active

Nommée aussi *ingénierie pédagogique* (Le Bot, 2014), la phase pré-active est la phase diagnostique qui permet de préparer les affectations et d'anticiper les enseignements au plus proche des besoins de chaque élève. Elle est constituée de l'entretien et du positionnement au CIO en vue de l'affectation de l'élève, d'un accueil collectif et d'un entretien individuel avec l'enseignante-coordonnatrice où l'on pourra déterminer plus précisément le profil d'apprentissage de l'élève. Des positionnements supplémentaires peuvent être effectués en classe lorsque le compte-rendu fourni par le CIO ne suffit pas à mesurer les besoins de l'élève ou quand les positionnements effectués au CIO ont pu être « faussés » (stress, incompréhension du mécanisme d'affectation, nécessité d'être scolarisé, etc).

Une fois les élèves affectés, sont mises en place des journées de cohésion avec l'ensemble du groupe. Cette phase d'accueil permet à chacun de mieux s'intégrer et de prendre confiance envers le groupe-classe et les enseignants.

Quand les besoins des élèves sont mieux cernés, une fois que les élèves se sentent en sécurité dans des conditions d'accueil favorables à la mise en place d'une situation d'apprentissage, l'enseignant peut alors élaborer une progression provisoire annuelle avec des objectifs à atteindre.

Les données récoltées en phase pré-active permettent aussi d'élaborer une approche biographique des élèves dans leur parcours de vie analphabète jusqu'à l'entrée en MLDS.

Dans le cadre de notre étude, la phase pré-active s'est déroulée entre le 17 septembre 2018 et le 20 octobre 2018. Cette phase est détaillée dans la Partie I.

6.3.2 La phase interactive

La phase interactive se déroule en classe tout au long de l'année scolaire. Les élèves participent à des cours collectifs où l'oral est une base de départ. Quand les interactions orales deviennent plus fluides, les élèves découvrent la combinatoire phonologique des mots utilisés en passant par le pointage sur les rectangles colorés. Une fois que cette combinatoire visuelle et kinésique commence à être maîtrisée, on passe à l'écrit. A ce niveau, les élèves découvrent de nouveaux graphèmes que l'on ajoute au fur et à mesure dans le Fidel créé par la classe.

Les activités de graphisme sont proposées tout au long de la démarche pédagogique, à la fois comme un entraînement moteur régulier et comme activité préparant à l'attention et à la concentration.

Le tableau ci-dessous présente les différentes étapes de la démarche d'enseignement analysée ainsi que les compétences visées à chaque étape. Ce tableau sera repris, étape par étape, comme fil conducteur de notre analyse. Les activités décrites dans le tableau ci-dessous sont celles du 12/11/2018, c'est-à-dire celles qui ont fait l'objet de l'analyse pour cette recherche¹⁰⁹.

109 D'autres actes de paroles peuvent être utilisés en guise de déclencheur, sur le même modèle, selon le thème de la séquence abordée.

Etape	Activités	Objectifs et compétences visées
1	Chaque élève se présente à l'oral (nom, prénom) puis chaque élève présente un camarade. Durée : 20 minutes	- faire connaissance - être capable de se présenter simplement et de présenter autrui - avoir un discours commun (compréhensible par tous)
<i>L'élève</i>	<i>Je parle.</i>	<i>Je suis capable de dire.</i>
2	Chaque élève vient pointer son prénom sur le tableau des rectangles en couleurs. Durée : 1h00	- décomposer des ensembles sonores en phonèmes afin de prendre conscience de la composition sonore des mots énoncés de manière fine.
<i>L'élève</i>	<i>Je pointe sur le PRC ce que je suis capable de dire.</i>	<i>Je suis capable de décomposer les mots « oralisés » en sons/phonèmes. Je suis capable de reconnaître des sons dans des mots.</i>
3	- Les mots pointés sont ensuite représentés par un alignement de ronds de couleurs (tracés au feutre) sous lesquels l'enseignante, puis les élèves écrivent les phonèmes correspondants. Durée : 45 mn	- prendre conscience du sens de l'écriture - prendre conscience du lien entre phonèmes et graphèmes - commencer à écrire ce qui est entendu (en passant par l'étape intermédiaire et commune des ronds de couleurs)
<i>L'élève</i>	<i>J'écris ce que je suis capable de dire et de décomposer en phonèmes</i>	<i>Je suis capable de passer du phonème au graphème. Je suis capable d'écrire.</i>
4	Au fur et à mesure de la rencontre avec de nouveaux graphèmes, l'enseignante et/ou l'élève les ajoute au Fidel vierge situé sous les tableaux des rectangles en couleurs Durée : 45mn (en parallèle avec l'activité précédente)	- prendre conscience des différentes manières d'orthographier un phonème. - être capable de choisir le bon graphème.
<i>L'élève</i>	<i>Je découvre des graphèmes, je les ajoute au Fidel pour les utiliser dans d'autres situations de langage</i>	<i>Je suis capable de m'approprier des connaissances pour les réutiliser. Je suis capable d'entrer dans l'orthographe d'un mot.</i>
5	Utilisation de la boîte rose Montessori : l'élève regarde une image, la nomme puis écrit le terme approprié (à l'aide de l'alphabet mobile ou directement au stylo). Ce travail est fait en groupes. Une fois que tous les mots sont validés par l'enseignante, les élèves viennent pointer ces mots sur le Fidel. Durée : 1h	- savoir nommer quelque chose puis l'encoder avec une orthographe correcte. - élaborer en groupe une réflexion et pratiquer une correction entre pairs. - s'approprier l'orthographe d'un mot en manipulant les graphèmes du Fidel.
<i>L'élève</i>	<i>Je m'approprie l'orthographe des mots</i>	<i>Je suis capable de choisir ou d'adapter le bon graphème selon le lexique utilisé.</i>

Tableau 13: Progression pédagogique proposée à notre groupe d'élèves et compétences visées

Ce tableau nous permet de rendre compte des liens progressifs entre toutes les activités. La prise de conscience phonologique s'appuie sur un oral acquis. Il s'agit alors pour l'élève de « matérialiser » son oral en pointant les phonèmes, puis de matérialiser ces phonèmes progressivement par l'écriture. L'écriture passe elle-même par différents stades : le graphisme est travaillé en parallèle, si besoin, et, après l'utilisation du PRC la classe passe progressivement de la couleur aux graphèmes. Cette progression permet à l'enseignante d'observer où se situent les confusions phonologiques et donc d'y travailler plus précisément lorsque c'est nécessaire.

6.3.3 La phase post-active

Une partie de l'évaluation se réalise lors de la phase interactive : Les activités citées ci-dessus intègrent une auto-correction par l'élève lui-même et/ou par le groupe d'élèves concerné. Il s'agit en quelque sorte d'une évaluation collective et formative : Les élèves procèdent par tâtonnements. Les essais/ erreurs font ainsi partie de leur apprentissage.

Afin d'évaluer les acquis en lecture-écriture et en phonologie de manière sommative, différents exercices sont mis en place. Les dictées sont de notre point de vue un moyen efficace pour procéder à des évaluations sommatives qui permettent à la fois d'évaluer des compétences acquises, et d'adapter l'enseignement aux objectifs réajustés. Du point de vue de la recherche, comme nous le verrons au point suivant, ces évaluations vont nous permettre de comparer et d'analyser les effets des différentes approches utilisées dans le cadre de cette recherche.

Nous venons de résumer chronologiquement ce qui composait nos trois phases d'enseignement afin de mieux situer à quel moment de la progression seraient relevées nos données. Dans la section suivante, nous préciserons quelles données nous avons relevées pour répondre à nos objectifs de recherche et comment nous les avons traitées.

Les caractéristiques de notre dispositif orientent notre méthodologie de recueil et de traitement des données, détaillés dans le point suivant.

6.4 Recueil et traitement des données

Les données utilisées pour cette recherche ont été recueillies tout au long de nos phases d'enseignement. Les outils utilisés et les étapes de la démarche d'enseignement décrite précédemment permettent de relever différents types de données qui peuvent servir transversalement à répondre parfois aux mêmes objectifs de recherche. Dans cette section, nous commencerons par décrire quelles données nous avons relevées puis nous spécifierons quels indicateurs vont répondre à nos questionnements.

6.4.1 Nature des données

Pour évaluer en quoi les pédagogies multimodales peuvent aider nos élèves à entrer dans la lecture et l'écriture, nous avons choisi de mesurer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes, l'engagement des élèves dans les activités proposées, l'évolution de l'encodage et l'évolution des compétences graphiques. Un engagement positif dans l'apprentissage, la maîtrise des phonèmes et du graphisme sont ainsi considérés comme des indicateurs d'entrée réussie dans la lecture et l'écriture.

L'analyse se focalisera dans un premier temps sur la phase interactive (analyse des interactions en classe) puis sur la phase post-active (analyse des traces écrites des élèves).

Plus précisément, nous avons visé certains objectifs pour chacune de ces phases :

Phase interactive :

- **Objectif 1** : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.

- **Objectif 2** : Observer la qualité de l'engagement des élèves dans les activités proposées.

Phase post-active :

- **Objectif 3** : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots

- **Objectif 4** : Mesurer l'évolution du graphisme

Notre étude empirique porte sur un milieu écologique. Nous avons donc préféré une analyse qualitative sur l'échantillon d'élèves présenté dans la première partie. Nous rappelons que ces données sont relatives à un échantillon d'élèves avec les profils les plus proches possibles afin de pouvoir restreindre certains paramètres pouvant influencer les résultats de notre analyse. Le choix de cet échantillon nous permet aussi de mener une recherche comparative dans le temps : des données ont été relevées à différentes périodes de l'année scolaire afin de mesurer l'évolution des compétences en graphisme et en phonologie.

Dans la première partie, nous nous sommes concentrés sur les profils d'apprentissages et leur incidence sur l'engagement des élèves dans la scolarité. Dans cette partie, nous avons choisi d'analyser l'entrée dans la lecture et l'écriture en relevant des données entre novembre 2018 et février 2019. Travaillant toujours dans cette structure, nous pouvons vérifier et agréments nos données et observations sur cette étude de cas par des observations plus générales (cf. annexes).

Les premières observations portent sur la phase interactive, et plus spécifiquement sur les premières utilisations du tableau de rectangles en couleurs.

Viennent ensuite les observations sur la phase post-active qui portent sur l'analyse d'un travail similaire répété afin d'en analyser les évolutions sur un laps de temps donné. Des dictées ont ainsi été proposées aux mêmes élèves avec et sans l'utilisation de pédagogies multimodales afin de comparer les résultats à la fois selon la pédagogie utilisée (multimodale ou pas) et à la fois dans une progression temporelle.

Afin d'étudier leur entrée dans l'écriture, la lecture et la phonologie du français, nous avons distingué la manipulation des phonèmes nécessaire à la lecture et à l'écriture (objectifs 1 et 3) et le mécanisme moteur nécessaire à l'écriture (objectif 4).

Pour analyser ces observations d'après nos objectifs, nous avons sélectionné une série de données décrites dans les points qui suivent.

6.4.1.1. Objectif 1 : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.

Dans son abécédaire du formateur¹¹⁰, J. Constant (2014) montre l'importance de l'observation des apprenants au travail pour identifier les forces et faiblesses tant individuelles que collectives au niveau des procédures d'apprentissages. Selon lui, l'observation peut porter sur différentes facettes de l'acte pédagogique : l'environnement (aménagement, matériel, etc.), les interactions entre les différents acteurs de la classe (entre apprenants ou entre apprenants et enseignant), les interactions entre les apprenants et les savoirs abordés et les interactions entre le formateur et le savoir. Nous avons décrit ci-dessus l'environnement et le matériel de travail proposé à

110 https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire_du_formateur.pdf

nos élèves. Notre analyse portera plus spécifiquement sur les interactions entre les élèves, entre les élèves et le savoir et entre les élèves et l'enseignant.

N'ayant pu obtenir les moyens de filmer les interactions en classe, et étant en permanence impliquée dans la progression des apprentissages, nous avons ciblé nos observations à l'aide de grilles à compléter facilement pendant le cours et le cas échéant immédiatement après la séance (cf. annexes + partie I), ainsi que de photographies de productions d'élèves regroupées dans les colonnes du tableau ci-dessous :

	Etape 1		Etape 2					Etape 3			Etape 4	
	L'élève se présente à l'oral : Prononciation générale	L'élève présente autrui : Prononciation des autres prénoms	L'élève va pointer son prénom : Nombre de tentatives avant réussite	Type d'erreur (pointage(s) de l'élève)	L'élève tente de corriger l'erreur d'un autre élève en train de pointer	L'élève invente et encode un mot avec les phonèmes disponibles. Encodage ronds colorés ok: +		Ordre de passage pour pointer volontairement	Transition de la couleur à l'écrit			Pointage sur le Fidel provisoire (nombre d'essai(s) avant réussite)
Prénom de l'élève	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Mot inventé (6)	Encodage (7)		(8)	Photo (9)	Encodage ronds colorés (10)	

Tableau 14: Grille d'observation de la phase interactive

Les données sont relevées pendant le cours de manière simplifiée. Des notes ont parfois été ajoutées directement après le cours observé. Une grande partie des photos ont été réalisées à posteriori, quand elles portent sur les traces écrites des élèves.

6.4.1.2. Objectif 2 : qualité de l'engagement

Comme pour l'engagement dans la scolarité (section 4.3), nous avons utilisé une grille d'observation issue de Reeve pour prendre des notes relatives aux interactions entre élèves et entre élèves et enseignant. Ces données ont été relevées lors de la séance du 12/11/2018.

Nous présentons ci-dessous la grille utilisée. Notons que l'engagement cognitif n'a pas pu être évalué et nous l'avons donc ôté.

Engagement comportemental	Concentration et attention	
	Effort important	
	Persistance élevée	
Engagement émotionnel	Présence d'émotions facilitant l'engagement (intérêt, curiosité, enthousiasme)	
	Absence d'émotions suscitant le retrait (stress, colère, frustration, anxiété, peur)	
Engagement cognitif	Utilisation de stratégies d'apprentissage approfondies et personnalisées	Impossible à évaluer en une seule séance. Ce type d'engagement n'a donc pas pu faire l'objet d'observations.
	Recherche d'une compréhension conceptuelle (par opposition à une connaissance de surface)	
	Utilisation de stratégies d'autorégulation (planification)	
Engagement agentique	Contribution proactive, intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage (propose des idées, fait des suggestions)	
	Enrichissement de la situation d'apprentissage (plutôt que de la recevoir passivement comme un dû)	

Tableau 15: Grille d'observation de l'engagement inspirée du modèle de Reeve

La dernière colonne est utilisée pour noter les observations, ce que nous avons fait de manière immédiate après le cours.

6.4.1.3 Objectif 3 : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots

Pour évaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots nous avons utilisé deux dictées. Chacune d'entre elles a été réalisée avec et sans utilisation de supports multimodaux, à deux

périodes distinctes de l'année : le 26/11/2018, au début des apprentissages, et le 14/01/2019, ce qui permet d'analyser les progressions des élèves.

Première dictée :

Après une phase de présentation qui consiste à demander aux élèves de recopier la date et de présenter leur copie comme indiqué au tableau (marge à gauche, date dans la marge), différentes dictées « évolutives » commencent :

a. Les lettres voyelles i, u, o, a, e, é, è, ê

b. 4 mots simples : une syllabe / 2 phonèmes / 2 graphèmes simples / aucune lettre muette : *la, mi, me, le*.

c. 7 mots un peu plus complexes : une à 3 syllabes / 3 à 6 phonèmes / 2 mots avec une voyelle pouvant être muette mais ici prononcée : *mal, lirE, Mali, ami, maladE, sol, amené*.

Nous avons proposé cette dictée une première fois sans aucune aide le 26 novembre puis à l'identique le 30 novembre avec pour aide, en même temps que l'énonciation orale, le pointage des phonèmes sur le tableau des rectangles en couleurs.

Les élèves n'ont pas eu cours de FLS entre le 26 et le 30 novembre, il n'ont donc pas pu revoir les notions demandées pour cette dictée hormis si cela est effectué de manière autonome, ce qui est peu probable.

Afin d'obtenir des résultats les plus pertinents possible, les élèves n'ont pas été prévenus qu'il y aurait ces dictées (ni pour la première, ni pour la deuxième fois).

Deuxième dictée :

A la manière de l'évaluation précédente, le travail demandé suit une progression dans les difficultés. Cependant, scolarisés, pour la plupart, depuis 3 mois et en France

depuis environ 6 mois, l'acculturation à l'écrit devient plus importante. Nous avons donc intégré à la fois des mots courants, quotidiennement rencontrés (à l'écrit et à l'oral) ainsi que des mots moins courants afin de rendre compte de leur progression en termes de conscience phonologique (*bonté* et *moulage*). Enfin, certains mots sont repris de la première dictée, à titre de comparaison.

Voici la composition de cette évaluation :

a. Trois mots d'une syllabe et deux phonèmes (dont un phonème = un graphème) :

- *mi* et *le* ont déjà été dictés en novembre,

- *as* (comme l'as de pique) : nouveau terme, vu une fois lors de l'utilisation de la boîte rose Montessori. (le son [s] pose souvent problème à la fin d'un mot voir comparaison des langues section 4.2)

b. Deux mots d'une syllabe et 3 phonèmes (dont un phonème = une lettre) aussi travaillés une fois avec la boîte rose Montessori : *car* et *sac*

c. Des mots avec des graphèmes plus complexes mais issus du lexique du quotidien (mots déjà maîtrisés à l'oral et déjà lus et écrits au moins en classe) : *merci*, *bonjour*, *école*, *j'habite*.

d. Deux mots avec des graphèmes composés et peu ou pas utilisés : *bonté* et *moulage*

e. Le mot *amené* a été source de difficultés lors de la première dictée pour une grande majorité des élèves (8 élèves sur 9). Il est re-dicté pour comparaison.

6.4.1.4. Objectif 4 : mesurer l'évolution du graphisme

Nous avons retenu la réalisation de formes géométriques de graphisme Montessori de Lasso – élève le plus en difficulté en graphisme/écriture - sur 3 dates (les

09/10/2018, 13/11/2018 et 11/12/2018) afin d'en analyser les progressions. Comme il s'agit essentiellement ici de graphisme, nous avons relevé parallèlement des extraits de positionnements : un positionnement d'entrée, réalisé en octobre 2018 et un positionnement dit « intermédiaire », réalisé en janvier 2019. Nous y avons prélevé le travail de copie réalisé par le même élève.

Afin d'enrichir ces données, nous avons sélectionné quelques données relevées sur d'autres cohortes, entre 2019 et 2020 (cf. Annexes).

Les données relevées ont été analysées à partir d'indicateurs qui vont être décrits dans la section suivante.

6.4.2 Traitement des données et indicateurs

Nous venons de préciser de quelles données nous disposons pour analyser les effets des pédagogies multimodales sur l'entrée dans l'écriture, la lecture et la phonologie du français. Nous allons désormais détailler comment nous allons traiter ces données.

6.4.2.1 Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes

Concernant la conscience phonologique, l'hypothèse de départ est que les pédagogies inductives et multimodales facilitent la manipulation et la mémorisation des phonèmes.

La manipulation des phonèmes concerne, dans notre cadre qui se limite à l'entrée dans la lecture et l'écriture, l'identification des phonèmes oralisés. Ils peuvent être identifiés dans un premier temps par les couleurs utilisées dans le tableau de rectangles

en couleurs, puis, dans un second temps, associés à leur graphème correspondant. Le passage par une écriture phonétique n'est donc pas envisagé comme une erreur mais comme une étape située entre la maîtrise phonologique et la mémorisation orthographique.

Nous souhaitons donc évaluer en quoi le tableau des rectangles de couleur (support multimodal) favorise la prise de conscience phonologique. Pour cela nous observons, lors des interactions en classe puis lors des dictées avec et sans l'utilisation de pédagogies multimodales, quels phonèmes posent problème et les stratégies utilisées par pour résoudre ces problèmes : analyse des erreurs et réussites, tâtonnements, etc.

Les données des différentes étapes de la phase interactive sont regroupées dans le Tableau 14 qui nous permet d'analyser les interactions et les premières productions des élèves. Ce tableau nous permet d'analyser la progression de chacun dans la prise de conscience phonologique ainsi que de comparer les données relevées pour chacun des élèves.

Dans ce tableau, les colonnes sont numérotées de (1) à (12) et correspondent chacune à une observation et suivent la progression didactique proposée.

Afin de faciliter la lecture de ce tableau et la prise de note lors des interactions, nous avons convenu :

- qu'un signe « + » signifiait que l'exercice est réalisé avec succès par l'élève.
- qu'un signe « +/- » signifiait que l'enseignante a dû intervenir pour aider l'élève.

Dans ce cas, nous avons noté sur quel phonème portait l'aide de l'enseignante.

- qu'un signe « - » signifiait que l'élève n'a pas pu réaliser l'exercice demandé.

Ces signes sont utilisés dans les colonnes (1), (2), (4),(7), (10), et (11).

Les colonnes (3) et (4) sont interdépendantes : La colonne (3) dénombre les essais de pointages et, quand il y en a plusieurs avant que le pointage soit bon, la colonne (4) détaille les pointages avant réussite le cas échéant, ce qui nous permet d'analyser les

tâtonnements des élèves. Si le pointage est correctement effectué dès le premier essai, un signe (+) est inscrit dans la colonne (4).

Dans la colonne (5) une « X » indique que l'élève a tenté de corriger l'erreur d'un autre élève en train de pointer. Des remarques peuvent figurer sous ces croix, notamment le fait d'aider l'élève en train de pointer seulement par des indications orales (« sans se lever »). Sans ces indications, les croix signifient que l'élève s'est spontanément levé pour aider à pointer.

La colonne (6) indique le mot inventé par chaque élève et la colonne (7) indique si le pointage de ce mot est correct ou les difficultés rencontrées au pointage. Cette colonne nous permet de distinguer ce que les élèves peuvent dire (car le mot est trouvé par eux-mêmes) de ce que les élèves peuvent pointer.

La colonne (8) rend compte de l'ordre de passage des élèves, qui devaient tous venir pointer leur mot de manière volontaire. Par exemple, le chiffre « 3 » indique que l'élève est passé le troisième pour pointer son mot sur le panneau de rectangles colorés.

Dans la colonne (9) nous avons inséré des photographies des travaux demandés aux élèves. Les colonnes suivantes (10) et (11) rendent compte des réussites et échecs lors des encodages observables dans la colonne (9).

La dernière colonne (12) quantifie le nombre d'essai(s) avant réussite du pointage sur le Fidel provisoire du mot préalablement travaillé par l'élève. Cette colonne nous permet d'observer la qualité des pointages avec un travail multimodale préalable ainsi qu'avec la présence des graphèmes et donc de l'orthographe.

A noter que les colonnes (5) et (8) seront utilisées dans le cadre de notre analyse sur l'engagement dans les activités proposées.

6.4.2.2 L'engagement dans les activités proposées

L'analyse de l'engagement porte à la fois sur les interactions en classe et sur l'observation du passage à l'écriture individuelle.

L'engagement dans les activités proposées sera mesuré comme dans la Partie I, au sujet de l'engagement dans la scolarité, avec le tableau inspiré du modèle de Reeve (Cf. Section 2.8) et des participations notés dans le Tableau 14 (cf section précédente, colonnes (5) et (8)).

Nous avons observé l'engagement comportemental des élèves à travers des indicateurs de leur concentration et attention (comme les regards et l'attention centrées sur les tâches demandées) ainsi que des efforts (avec la persévérance dans l'accomplissement des activités) qu'ils produisent. Nous avons également relevé des données relatives à leur engagement émotionnel avec, pour indicateurs, la présence d'émotions facilitant l'engagement (intérêt, curiosité, enthousiasme). Enfin, nous avons observé leur engagement agentique en relevant des indicateurs de contribution proactive, intentionnelle et constructive des élèves par rapport à l'activité d'apprentissage proposée (en relevant les auto-corrections et le nombre de retours au tableau des élèves). L'ensemble de ces observations ont ainsi porté sur les comportements des élèves face à l'activité ainsi qu'en interaction avec les autres élèves. Le tableau ci-dessous récapitule les différents types d'engagement ainsi que les indicateurs observés :

Type d'engagement	Indicateurs
Engagement comportemental	Concentration et attention (ex : regards et attention centrés sur les tâches demandées ou au contraire indifférents, fuyants) Efforts (ex : persévérance dans l'accomplissement des activités, interventions spontanées pour trouver des solutions)
Engagement émotionnel	Présence d'émotions facilitant l'engagement (intérêt, curiosité, enthousiasme, intonation dans les échanges)
Engagement agentique	Contribution proactive, intentionnelle et constructive des élèves par rapport à l'activité proposée (ex. : autocorrections, nombre de retours au tableau des élèves, demandes aux pairs ou à l'enseignante)

Tableau 16: Synthèse des types d'engagement observés ainsi que leurs indicateurs

6.4.2.3 Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe

Par ailleurs, les deux dictées nous permettent de réaliser une double comparaison de l'évolution des compétences phonologiques : avec et sans l'utilisation de pédagogies multimodales et dans le temps car réalisées sur deux périodes différentes de l'année.

Les corrections des dictées ont été reprises dans des tableaux (cf. Section 8.1.1 et 8.1.2) :

► Dans ces tableaux, une croix signifie que l'orthographe est correcte. Dans le cas contraire, le mot écrit correspond à la proposition de l'élève.

► Les huit sons voyelles sont comptabilisés comme les autres mots¹¹¹.

111 Cette notation permet aussi à l'enseignante de valoriser toute réussite.

► La copie de la date n'est pas évaluée mais elle figure dans le tableau à titre indicatif.

► Les points verts marquent les mots écrits correctement d'un point de vue phonétique mais pas orthographique.

► Les fonds verts montrent les totaux où l'utilisation du tableau des rectangles en couleurs a donné de meilleurs résultats que sans son utilisation.¹¹²

6.4.2.4 Evolution du graphisme

Concernant le graphisme, l'hypothèse de départ est que les approches multimodales et inductives utilisées dans le cadre de notre recherche favorisent l'acquisition du mécanisme moteur nécessaire à l'écriture.

Au plan méthodologique, nous nous inspirons ici des indicateurs fournis par M. Montessori (2015) pour observer la progression à travers les figures géométriques réalisées par les élèves (cf. Section 8.2) :

1° la couleur déborde de moins en moins du contour jusqu'à être parfaitement contenue, et le remplissage est touffu et uniforme à l'intérieur des limites ; 2° les signes de remplissage, de courts et confus, se font toujours plus long et parallèles, jusqu'à ce que les figures soient remplies par un véritable barrage régulier qui va d'une extrémité du contour à l'autre. Il est certain qu'à ce moment l'enfant est *maître de sa plume* ; c'est à dire que les mécanismes musculaires nécessaires au maniement de l'instrument d'écriture *se sont établis*. De l'examen de ces dessins, on peut donc juger de la maturité de l'enfant pour l'écriture. (Montessori, 2015, p. 163)

112 Pour une meilleure lisibilité, les légendes concernant les traitements des données sont plus finement précisées en 8.1.1

Nous utiliserons ces préconisations d'observation pour notre recherche. Nous vérifierons dans un premier temps si l'élève est capable de colorier et de tracer sans dépasser des limites. Cette première observation montrerait ses capacités à « contenir » sa trace dans un espace donné. Dans un second temps nous mesurerons l'évolution de la régularité dans les signes de remplissage, témoin potentiel de la capacité de l'élève à maîtriser plus finement son outil d'écriture.

En parallèle, nous observerons deux exercices de positionnement réalisés en MLDS : un en octobre 2018 et un en janvier 2019. Nous avons sélectionné l'exercice de copie afin de contrôler les mêmes paramètres que ceux du graphisme mais adaptés à la copie d'écrits en lettres capitales puis scriptes.

6.4.3 Tableaux synthétiques des données recueillies

Les tableaux ci-dessous synthétisent notre mode d'analyse des deux phases (interactive et post-active).

6.4.3.1 Phase interactive

Activités	Données recueillies / Nature des données	Traitement des données et indicateurs	Objectifs d'analyse
<p>- Pointages sur le panneau de rectangles en couleurs (utilisation des phonèmes)</p> <p>- Pointages sur le Fidel</p>	<p>- Prises de notes post pointages en classe (observations sur l'utilisation du tableau des rectangles de couleurs et du Fidel, cf. Tableau 14 + Tableau 15)</p> <p>- Photographies de travaux d'élèves.</p>	<p>- Analyse des erreurs et réussites, tâtonnements dans le pointage et l'encodage des phonèmes</p> <p>- Identification et analyse des indicateurs d'engagement et de non engagement : regards, attention, intérêt, curiosité, auto-corrections, persévérance, etc. (cf. Tableau 15)</p>	<p>1. Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes (couleurs puis graphèmes, même si l'encodage reste phonétique).</p> <p>2. Observer la qualité de l'engagement des élèves dans les activités proposées sur le plan comportemental, émotionnel et agentique.</p>

Tableau 17: Tableau synthétique sur l'analyse de la phase interactive

6.4.3.2 Phase post-active

Activités	Données recueillies	Traitement des données et indicateurs	Objectifs d'analyse
Encodage (à l'écrit) / Dictées	-Transcription des phonèmes sous dictée : 2 productions écrites (avec et sans couleur et des boîtes Montessori) à deux mois d'intervalle (26 et 30/11/2018 et 14/01/2019) auprès de 9 puis 10 élèves, soit 38 productions au total	- Analyse contrastive des résultats obtenus aux 2 X 2 dictées de phonèmes (avec et sans supports multimodaux)	3. Evaluer l'efficacité des supports multimodaux pour encoder des sons et mémoriser l'orthographe des mots
Graphisme / Copie	-Positionnement d'entrée en MLDS : exercice de copie (octobre 2018) -Positionnement intermédiaire : exercice de copie (janvier 2019) -Tracés des formes Montessori d'un élève 09/10/2018 : Tracés 1 13/11/2018 : Tracés 2 11/12/2018 : Tracés 3	- Analyse contrastive selon les critères : - dépassements des limites ; - assurance/régularité du trait) - Analyse contrastive des 2 exercices de copie à 3 mois d'intervalle	4. Mesurer l'évolution du graphisme

Tableau 18: Tableau synthétique sur l'analyse de la phase post-active

Afin que les analyses soient davantage contextualisées pour le lecteur, nous avons fait le choix, pour la phase interactive, de retracer la chronologie des activités pédagogiques proposées aux élèves. Nous analyserons ainsi chaque étape de cette phase interactive dans l'ordre dans lesquelles ces étapes sont développées en classe. La phase post-active sera, quant à elle, analysée dans un second temps, à partir de travaux écrits.

Chapitre 7 : Analyse de la phase interactive

La phase pré-active a fait l'objet de notre première partie. Elle nous a permis de mieux connaître les profils de nos élèves et de leur proposer un dispositif pédagogique adapté à leurs besoins. Rappelons que nous nous adressons donc à 10 élèves plurilingues de 16/17 ans, issus de pays d'Afrique de l'Ouest où le français est langue officielle. Leurs compétences en langue française sont cependant très inégales et ces élèves sont tous NSA ou PSA.

Dans ce chapitre, nous allons observer au sein de la phase interactive, les effets de notre dispositif sur la prise de conscience phonologique ainsi que sur l'engagement des élèves.

7.1 Objectif 1 : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.

Comme nous l'avons décrit dans le Tableau 13, la phase interactive est composée de cinq étapes. Pour cette recherche, nous avons choisi de détailler et de rendre compte des observations d'une séquence de début d'année (novembre 2018) sur le thème des présentations.

Les données relevées dans le Tableau 19 ci-après nous servent d'appui pour évaluer dans quelle mesure les élèves progressent dans leur manipulation des phonèmes lors du protocole pédagogique multimodale mis en place.

		Etape 1		Etape 2					Etape 3			Etape 4	
		L'élève se présente à l'oral : Prononciation générale	L'élève présente autrui : Prononciation des autres prénoms	L'élève va pointer son prénom : Nombre de tentatives avant réussite	Type d'erreur (pointage(s) de l'élève)	L'élève tente de corriger l'erreur d'un autre élève en train de pointer	L'élève invente et encode un mot avec les phonèmes disponibles. Encodage = pointage ok: +		Ordre de passage pour pointer volontairement	Transition de la couleur à l'écrit			Pointage sur le Fidel provisoire (nombre d'essai(s) avant réussite) (12)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Mot inventé	Encodage		(8)	Photo	Encodage ronds colorés	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
1	Idris	+	+	3	[idisi] [idRisi]	X (sans se lever)	mal	+	3		+	+	1
2	Thierno	+	+	3	[tino] [tirno]		malade	+ - /d/ difficile	4		manque 2 phonèmes	manque 3 phonèmes	3
3	Madi maro	+	+	2	[madi RO]	X	sali	+ - /s/ difficile	1		+	+	1

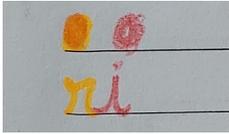
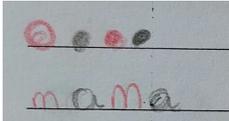
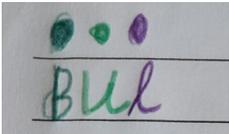
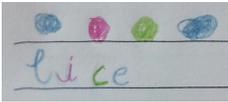
4	Mam adou	+	+	2	[mam adou]	X	salade	+ - /d/ difficile	5		manque le 2ème phonème [a]	manque le 2ème phonème [a]	2
5	Bakar y	+	+	2	[bak ri]		riz	+	9		+	+	1
6	Maha mado u	+	+	1	+	X (sans se lever)	mama	+	7		+	+	1
7	Lasso	+	+	>3	/a/ /la/ /ls/		car	-	8		manque le phonème [k]	manque le phonème [k]	2
8	Bouk ary	+	+	2	[bou kari]	X	boule	+ - /l/ difficile	2		+	[y] remplace [u]	2
9	Sako	+	+	1	+	X	lycée	+ - /l/ et /e/ difficile et manquant	6		+	oubli de l'accent sur le e	3

Tableau 19: Observations lors de la phase interactive du 12/11/2018

+ = ok / + - = avec de l'aide / - = non réalisé

7.1.1 Etape 1 : s'exprimer et se comprendre

Rappel de l'étape :

Etape	Activités	Objectifs et compétences visées
1	Chaque élève se présente à l'oral (nom, prénom) puis chaque élève présente un camarade. Durée : 20 minutes	- faire connaissance - être capable de se présenter simplement et de présenter autrui - avoir un discours commun (compréhensible par tous)

La première étape doit permettre à chacun de pouvoir s'exprimer oralement et de mettre du sens sur ces mots, nouveaux ou pas. Les termes utilisés ont un double rôle : ce sont ceux dont le groupe a besoin au moment de l'interaction¹¹³ et ceux sur lesquels il va s'appuyer pour entrer dans la phonologie.

Cette étape est importante pour introduire le panneau de rectangles en couleurs par la suite. Comme nous l'avons remarqué plus haut (section 5.2.3.1), il est pédagogiquement nécessaire que les élèves soient capables de dire ce qu'on va leur demander d'écrire. L'utilisation des prénoms en première séance est une entrée en matière qui s'y prête bien : tous savent dire leur prénom et des gestes de présentations permettent de faire rapidement comprendre le sens des phrases employées.

La phrase attendue et généralement répétée est par exemple :

« Bonjour, je m'appelle Mamadou, et toi ? »

S'ensuivent des phrases telles que :

« Moi, je m'appelle Boukary, et toi ? »

« Moi, je suis Mahamadou »...

Les phonèmes [ʒ], [u] et [wa], très utilisés dans la vie courante, sont rapidement nécessaires aux élèves. En outre, ces échanges donnent du sens à leur intégration

113 Comme nous l'avons vu sections 2.6 et 5.2, il n'est pas pertinent de décontextualiser l'entrée dans la lecture avec nos élèves

scolaire : ils entrent ainsi dans un processus naturel d'échange nécessaire à la vie de classe et de cohésion de groupe.

Comme nous pouvons le voir dans les colonnes (1) et (2) du Tableau 19, aucune difficulté n'est observée à ce stade. Les élèves sont tous capables, après 15 mn de pratique, de se présenter, de présenter les autres membres de la classe en changeant de pronom (ex. : « Il s'appelle... ») et de prononcer les prénoms des autres. Concernant la phonologie, nous remarquons juste que la prononciation du [R] est peu ou pas prononcée, notamment à la fin du mot *bonjour*. A ce stade, cela ne gêne pas la compréhension mais nous considérons cette difficulté comme un indicateur pour d'éventuels problèmes de discrimination.

Avant de passer à l'utilisation du panneau des rectangles en couleurs, l'enseignante travaille ici essentiellement sur les prénoms pour en faire remarquer les structures et les sonorités.

Afin de faire prendre conscience de la structure d'un mot (ici d'un prénom), l'enseignante tape dans les mains les syllabes puis compte les phonèmes sur ses doigts. Si les syllabes sont rapidement repérées comme un processus rythmique, compter les phonèmes semble plus difficile : certains phonèmes ne semblent pas entendus, notamment les consonnes qui ne peuvent pas être prolongées, comme les occlusives. Une autre difficulté concerne la consigne : il semble difficile aux élèves de comprendre la différence entre lettres et sons et ils sont donc tentés de découper les syllabes en lettres plutôt qu'en phonèmes.

Exemple :

« Mamadou »

> découpage en syllabes : « Ma/ma/dou » : Les élèves tapent des mains sur chaque syllabe sans problème

> découpage en phonèmes M/A/M/A/D/OU : Les élèves ont des difficultés à détacher les sons voyelles des sons consonnes. Les élèves qui savent écrire le prénom ou qui ont déjà eu d'autres cours d'alphabétisation ont tendance à détacher les lettres o

et *u* du son [u]. Ils ont visiblement du mal à comprendre la consigne qui demande de distinguer l'unité graphique (la lettre) de l'unité sonore (le phonème).

Remarque : Il est vrai qu'en commençant par une séquence de présentations, nous sommes immédiatement amenés à côtoyer des digrammes (graphèmes complexes composés de deux lettres) alors qu'ils ne sont généralement introduits qu'en deuxième période en classe de CP.

Au fil des échanges réalisés lors de cette première étape, les élèves repèrent des phonèmes qu'ils retrouvent régulièrement.

7.1.2 Etape 2 : découverte du panneau de rectangles en couleurs

Rappel de l'étape :

Etape	Activité	Objectifs et compétences visées
2	<ul style="list-style-type: none">- Chaque élève vient pointer son prénom sur le panneau des rectangles en couleurs.- Les élèves inventent des mots à pointer avec les phonèmes déjà utilisés Durée : 1h00	Décomposer des ensembles sonores en phonèmes afin de prendre conscience de la composition fine des mots énoncés

Cette étape permet de recentrer les élèves sur la composition sonore des mots en évitant ainsi une centration sur l'écrit et sur l'alphabet. Elle permet d'introduire notre panneau des rectangles en couleurs où chaque rectangle correspond à un phonème du français.

Dans notre exemple sur les présentations, l'objectif est de faire pointer les prénoms¹¹⁴ sur le panneau des rectangles en couleurs. Après avoir introduit ce matériel avec quelques phonèmes, notamment le [a], le [u] et le [m] qui sont récurrents dans les prénoms de la classe¹¹⁵ puis des syllabes simples (V-VV-CV-VC)¹¹⁶, l'enseignante propose aux élèves de « manipuler » ces sons. Elle ralentit le débit de la parole si nécessaire afin de mieux marquer les sons pointés et oralisés. Certains élèves ne semblent agir que par mimétisme gestuel, sans faire de lien avec l'oral et d'autres font plus vite des liens entre les couleurs, les emplacements de rectangles et les sons qu'ils entendent. Nous n'avons pas pu analyser ce moment avec précision mais nous pouvons toutefois faire certaines hypothèses. Les élèves comprenant la logique phonémique demandée ici semblent avoir contribué à la compréhension des autres élèves : certains viennent corriger l'erreur d'un camarade en venant pointer le mot à leur tour ou en faisant remarquer ce que le pointage avait laissé « entendre ». Les échanges sont vifs et soutenus. Dans le cadre de cette activité collective, les élèves semblent donc impliqués.

Les élèves sont ensuite invités à venir pointer leur prénom. Le rôle de l'enseignante est d'inviter les élèves à venir au tableau dans un ordre pré-déterminé : il s'agit d'appeler l'élève dont le prénom a des sonorités proches de l'élève précédent ; ainsi, plusieurs phonèmes ont déjà été pointés et les phonèmes nouveaux sont en nombre restreint. Par exemple, pour ce groupe, l'enseignante a proposé à Mamadou de venir pointer son prénom, puis à Mahamadou, Madimaro, Bakary, Boukary etc.

Aux phonèmes régulièrement utilisés et donc facilement repérés, viennent s'ajouter les autres phonèmes permettant de prononcer de nouveaux mots (ici, de

114 L'enseignante prononce les prénoms « à la française » afin de se repérer plus facilement sur le tableau des rectangles en couleurs, représentant des phonèmes français. Par exemple le prénom *Mahamadou* sera prononcé avec un *h* muet plutôt qu'un *h* soufflé.

115 Avec d'autres classes, ou lors d'autres thèmes de séquences, il pourra s'agir d'autres phonèmes.

116 V = Son Voyelle / C = Son Consonne

nouveaux prénoms). Chaque nouveau phonème est introduit par l'enseignante¹¹⁷ en utilisant ces phonèmes dans des syllabes courtes (exemples : *bou, ri, di, ma*, etc.)

Comme l'avait remarqué C. Gattegno, nous faisons rapidement des « opérations » (substitution, addition, itération, insertion, renversement).

Ma>Amadou>Mamadou>Mahamadou : [m] + [a] + [d] + [u]

+ [i] + [r] + [o] = Madimaro

+ [b] + [k] = Bakary / Boukary

Les colonnes (3) et (4) du tableau X nous montrent le nombre de tentatives de chaque élève avant qu'il réussisse à pointer son prénom ainsi que les pointages effectués. Deux élèves arrivent à pointer leur prénom dès la première tentative (Sako et Mahamadou), quatre élèves y arrivent après un échec (Madimaro, Mamadou, Bakary et Boukary), deux élèves y arrivent après deux échecs (Idris et Thierno) et Lasso, n'a pas réussi à pointer son prénom.

Nous remarquons trois types d'erreurs :

- l'oubli ou l'ajout d'un phonème :

(a) [b a k r i] au lieu de [b a k a r i]

(b) [m a m a d o u] au lieu de [m a m a d u]

(c) [b o u k a r i] au lieu de [b u k a r i]

(d) [t i n o] puis [t i r n o] au lieu de [t j ε r n o]

(e) [i d i s i] puis [i d r i s i] au lieu de [i d r i s]

117 La progression n'est donc pas tout à fait celle qui est habituellement utilisée en lecture en couleurs avec des jeunes français qui entrent dans la lecture, elle s'adapte à la classe. Elle se rapproche d'une introduction au Silent way mais s'est adaptée aux besoins et aux contraintes de la classe : entrer le plus rapidement possible dans la lecture et l'écriture pour des élèves francophones mais analphabètes.

(a) : Le phonème [a] ne pose aucun problème de perception. Il a d'ailleurs déjà été pointé dans le même prénom. On peut donc en déduire qu'il s'agit soit d'un problème de concentration soit d'un oubli. Cette occurrence est d'ailleurs vite corrigée par l'élève.

(b) et (c) : Ici, c'est le phonème [u] qui pose problème. Les élèves ont envie de le décomposer en lettres *o* + *u*. Ces deux élèves, dont les prénoms contiennent le phonème [u], avaient déjà des notions d'écriture (cf. synthèse des profils, Tableau 7) mais n'étaient pas capables d'encoder. On peut en déduire qu'ils n'ont pas compris que chaque rectangle coloré représente un phonème. Pour eux, chaque rectangle représente une lettre. Nous avons pu observer que d'autres élèves, aussi bien de cette cohorte que d'autres cohortes, ont souvent ce problème pour entrer dans la lecture via une prise de conscience phonémique : d'autres apprentissages, même juste introductifs (comme apprendre à écrire son prénom en lettres capitales), induisent en erreur les débuts sur le tableau des rectangles en couleurs. Certains élèves ont du mal à distinguer le son des lettres et le nom des lettres : quand ils pointent des sons sur le tableau des rectangles en couleurs, ils énoncent le nom de la lettre. Par exemple pour *Mamadou*, l'élève pointe correctement le début du prénom mais énonce « ème-a-ème-a-dé-o-u » et ne comprend plus comment pointer le son [u] qu'il a envie de dissocier en deux entités lettres.

(d) et (e) : montrent tout d'abord l'oubli de la semi-consonne [j] et de la consonne [ʀ] à deux reprises. Le premier oubli peut être dû à la rareté de son utilisation, jusqu'à présent, sur le tableau des rectangles en couleurs. Le phonème [ʀ] ne semble habituellement pas montrer de difficulté (cf. occurrences (a) et (c)). Concernant leur oubli dans les occurrences (d) et (e), nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une difficulté à distinguer un cluster. On peut noter que, contrairement au mot *bonjour* où la consonne [ʀ] est peu ou pas prononcée, on la distingue bien dans la prononciation des prénoms *Idris* et *Thierno*.

(e) : Petite particularité pour Idris, il pointe à deux reprises un [i] final, voyelle épenthétique souvent utilisée dans sa langue d'origine, le bambara, pour éviter les syllabes fermées. Même si l'enseignante lui dit d'arrêter le pointage après le [s], l'élève

insiste. Deux hypothèses ici : soit il compte les lettres de son prénom, qu'il sait écrire, et les calque au nombre de pointages, soit la voyelle épenthétique est difficile à ôter.

- l'oubli de syllabe :

[ma diRO] au lieu de [ma di ma RO]

Ici, l'oubli de la syllabe [ma] ne semble pas relever d'un problème phonologique. Il s'agit de la syllabe la plus utilisée dans les prénoms de la classe et déjà utilisée dans ce même prénom. Mais le prénom *Madimaro* contient 4 syllabes, ce qui commence à faire certainement long à pointer au niveau de la concentration et du mimétisme rythmique. En outre, cet élève semble souvent se lancer dans des activités de manière impulsive ce qui pourrait correspondre à ce que D. Bucheton (2009) nomme la *posture première*. (cf. synthèse de ce chapitre)

- l'élève qui ne semble pas comprendre la consigne (Lasso)

En plus grande difficulté, Lasso ne parvient pas à pointer son prénom. Il se rappelle où se situe le phonème [a] et le pointe mais ne sait pas quoi faire d'autre. L'enseignante et les autres élèves tentent de le guider mais il semble pointer les rectangles indiqués par les autres sans comprendre le lien avec son prénom et avec beaucoup de difficultés. Face à son comportement qui traduit un certain malaise, l'enseignante l'invite à se rasseoir.

Remarque :

Quand on demande de pointer un nouveau mot (ici un prénom) contenant des phonèmes déjà pointés, c'est à dire quand les élèves ne peuvent pas agir par mimétisme mais doivent utiliser les connaissances déjà acquises, nous remarquons que les difficultés se situent toutes au milieu du mot à pointer. On peut supposer que plus les informations sonores sont nombreuses, plus il est difficile pour l'élève de pointer

l'intégralité du mot proposé. Il prend alors des raccourcis avec les phonèmes les mieux identifiés, souvent situés en début ou à la fin du mot.

Ce travail sur le pointage des prénoms permet à l'enseignante d'introduire la suite de l'activité à savoir, inventer un mot avec les couleurs déjà utilisées puis venir le pointer.

La colonne (6) indique le mot choisi par l'élève, la colonne (7) rend compte des réussites et difficultés à encoder ces mots en pointant sur le tableau des rectangles en couleurs. Les exemples donnés par l'enseignante sont les mots *Mali* et *sale*.

Chaque élève, sauf un, trouve un mot avec les sons déjà travaillés, à savoir jusqu'ici avec le pointage des prénoms :

[a] [o] [u] [i] [d] [ʀ] [s] [m] [n] [ɛ] [t] [b] [k] [l]

Parmi les neuf élèves observés :

- trois ne trouvent des mots qu'avec les phonèmes utilisés dans les exemples de l'enseignante (*mal*, *sali* et *mama*¹¹⁸). Mis à part le mot *mama* (trouvé difficilement par Mahamadou), les autres mots n'ont pas de rapport avec les phonèmes de leur prénom.

- Bakary et Boukary semblent utiliser les phonèmes, et même des syllabes déjà vus dans leur prénom avec respectivement les mots *riz* et *boule*.

- Thierno n'utilise pas du tout les phonèmes de son prénom en trouvant le mot *malade*. Il faut dire qu'il avait premièrement trouvé le mot *mal*, déjà pris par un autre élève et a donc dû le changer, certainement en appliquant une addition de phonèmes au mot *mal* jusqu'à trouver un mot connu. Lasso aussi n'utilise pas les phonèmes de son prénom en proposant le mot *car*. Mais il ne semble pas avoir compris l'exercice.

118 Mama est ici accepté car l'élève ne trouvait pas d'autre mot, ce mot serait compris par les autres élèves et il permettrait d'introduire ensuite le phonème [B] pour le mot *maman*.

- Deux élèves utilisent à la fois les exemples donnés et leur prénom : Mamadou propose le mot *salade* : on y retrouve des phonèmes utilisés dans les exemples de l'enseignante ainsi que le phonème [d] de son prénom. Sako semble utiliser [li] des exemples, le phonème [s] issu des exemples et de son prénom et ajoute le son [e] pour faire le mot *lycée*.

Les phonèmes [n] [ε] et [t] ne sont pas du tout utilisés alors que les phonèmes [a] et [l] sont utilisés chacun dans 6 mots parmi les 9 mots proposés ; le phonème [m] est proposé quant à lui 4 fois. D'autres phonèmes ne sont utilisés qu'une fois. C'est le cas du son [u] et du son [k].

On remarque ainsi que pour trouver des mots, les élèves se raccrochent à une syllabe figurant souvent soit dans les exemples, soit dans leur prénom. Ils peuvent utiliser aussi les mots précédemment trouvés par leurs camarades en y appliquant une addition d'autres phonèmes. Les phonèmes les plus utilisés ici sont donc ceux qui constituent les syllabes issues des prénoms et des exemples entendus précédemment. Enfin, le lexique choisi (à part peut-être *boule*) est proche de leur quotidien et issu du concret.

La colonne (7) indique des difficultés de pointage des mots choisis par chacun. Nous remarquons quelques difficultés de pointage principalement sur les phonèmes les moins utilisés et lorsqu'ils sont réemployés pour la première fois dans cet exercice. Deux élèves ont du mal à retrouver le [d] de *malade* et de *salade*. Le [s] de *sali* pose problème pour Madimaro qui passe en premier au tableau mais pas pour le mot *salade* pointé par Mamadou. Enfin Sako a du mal à retrouver les phonèmes [l] et [e] mais il passe en deuxième avec des phonèmes peu utilisés précédemment.

La colonne (8) de l'étape 2 signale l'ordre de passage des élèves pour venir pointer leur mot sur le tableau des rectangles en couleurs. Elle sera utilisée ultérieurement dans l'analyse, en lien avec l'engagement des élèves.

Conclusion étape 2

Lors de cette étape, nous remarquons tout d'abord qu'il est difficile aux élèves de se concentrer sur l'identification des phonèmes en faisant abstraction de leurs connaissances de l'écrit. En effet, même si peu d'entre eux savent vraiment écrire (et surtout encoder), tous ont appris à écrire au moins leur prénom et plusieurs semblent vouloir pointer des lettres. Cette tendance s'efface avec la plupart de leurs propositions de mots : les graphèmes composés de digrammes sont pointés correctement sur un seul phonème. C'est le cas pour le [d] de *malade* et de *salade* que les élèves ont du mal à retrouver mais, une fois trouvé, ils n'essaient pas d'y ajouter le *e* muet. C'est aussi le cas pour le [i] de *lycée* ou de *riz* qui est bien pointé malgré leur orthographe différente. Le travail sur la conscience phonémique semble ainsi facilité quand l'élève ne connaît pas l'orthographe du mot à pointer.

Il est aussi intéressant de noter que l'observation de l'utilisation que font les élèves du tableau des rectangles en couleurs peut révéler la possibilité d'interférences phonologiques. Il est possible que ce soit le cas ici pour Idriss, qui souhaitait ajouter un [i] à la fin de son prénom. Par ailleurs nous avons eu l'occasion de remarquer tout au long de l'année et sur d'autres cohortes les difficultés à distinguer sur le tableau des rectangles en couleurs par exemple le [i] et le [y] pour des élèves issus de mêmes cultures.

Plus un phonème est connu et pointé, plus il sera utilisé par l'élève.

Nous remarquons aussi que le nombre de syllabes influe sur la qualité du pointage : plus le nombre de syllabes est important, plus les élèves omettent de pointer un phonème, généralement en position centrale dans le mot.

Enfin, maîtrisant l'oral, les élèves sont tentés de choisir des mots longs (peut-être pour mettre en valeur leurs compétences orales) et difficiles à encoder par rapport à leurs compétences écrites ce qui ne facilite pas toujours le travail progressif d'encodage.

Finalement, nous remarquons que dans cette partie du dispositif la première difficulté réside autour du lien entre les connaissances antécédentes et la compréhension

de la consigne : plus les élèves ont des connaissances de l'écrit, plus ils ont du mal à se détacher du principe alphabétique pour construire une conscience phonologique. S'il était intéressant de travailler sur les prénoms pour s'assurer que tous savaient les prononcer avant de les décomposer en phonèmes, il s'avère qu'il s'agit aussi d'un des premiers mots que les élèves apprennent à écrire et cet écrit peut gêner dans la première utilisation du panneau des rectangles colorés. Le travail qui consistait à trouver de nouveaux mots avec les phonèmes déjà exploités semble plus intéressant dans la mesure où ils ne connaissent pas l'orthographe du mot proposé. Nous remarquons aussi que, même si les mots peuvent être prononcés et sont connus des élèves (qu'il s'agisse de leur prénom ou de noms communs), la longueur du mot, les clusters ou les phonèmes moins utilisés posent, dans un premier temps, des difficultés lors du pointage et donc du découpage phonémique. A contrario, les phonèmes les plus récurrents sont ceux qui sont le mieux identifiés, notamment s'ils se trouvent dans un mot de plus de deux syllabes et dans un mot déjà pointé au préalable.

7.1.3 Etape 3 : transition de la couleur à l'écrit

Rappel de l'étape :

Etape	Activité	Compétences
3	Les mots pointés sont ensuite représentés par un alignement de ronds de couleurs (tracés au feutre) sous lesquels l'enseignante, puis les élèves écrivent les phonèmes correspondants. Durée : 45 mn	- prendre conscience du sens de l'écriture - prendre conscience du lien entre phonèmes et graphèmes - commencer à écrire ce qui est entendu (en passant par l'étape intermédiaire et commune des ronds de couleurs)
	<i>J'écris ce que je suis capable de dire et de décomposer en phonèmes</i>	<i>Je suis capable de passer du phonème au graphème. Je suis capable d'écrire.</i>

Cette troisième étape consiste donc à passer à l'écrit.

Dans un premier temps, l'écriture « traditionnelle » est remplacée par des ronds de couleurs. Chaque rond représente un son pointé sur le tableau des rectangles en couleurs. Lors de l'étape précédente, les phonèmes étaient pointés en même temps qu'ils étaient prononcés. Dans cette étape, l'enseignante reprend l'étape précédente, pour bien la consolider, puis ajoute sur un paperboard une ligne de ronds de couleur pour représenter les phonèmes d'un mot (cf Figure 28). Ensuite, elle écrit le mot sous les ronds de couleur, tout d'abord en couleurs, pour mieux distinguer les phonèmes, puis en noir pour vite en venir à une écriture unicolore classique.

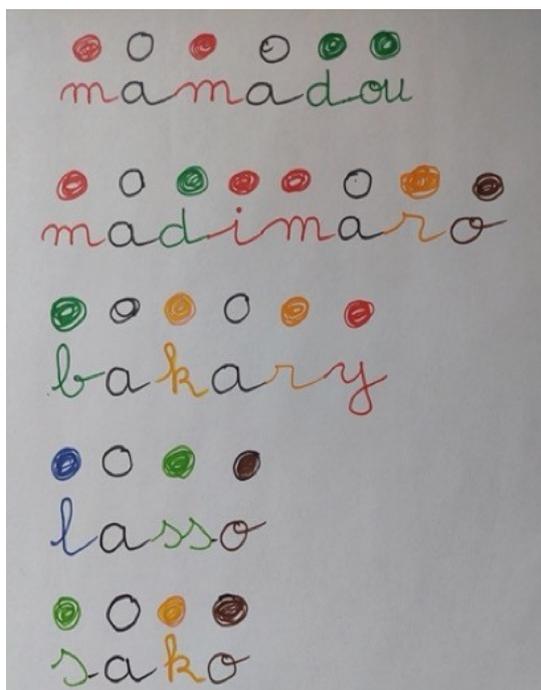


Figure 28: Illustration d'une activité pour passer de la couleur à la graphie

Cette étape est de notre point de vue importante au plan pédagogique : elle permet d'introduire le sens de l'écriture et de la lecture et de créer du lien entre ce qui est oralisé, ce qui est pointé puis ce qui va s'écrire. Les élèves prennent alors conscience de la composition sonore d'un mot et de sa représentation graphique puis écrite.

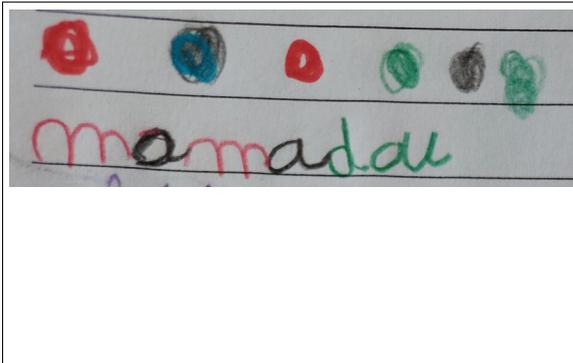
Lors de cette transition pour passer de la couleur à l'écrit, nous avons choisi l'écriture cursive en exemple pour deux raisons : dans la vie courante, les élèves devront au moins savoir déchiffrer l'écriture cursive, et, par sa continuité, celle-ci les incite moins à un découpage alphabétique. Nous suivons en cela De Keyser et al., qui préconisent également l'écriture cursive : « Le mot apparaît comme une unité graphique. Les espaces entre les mots apparaissent clairement » (2004, p.43). Les démonstrations au tableau de cette étape seront donc réalisées en écriture cursive. Cependant, les élèves sont libres d'écrire en lettres capitales ou scriptes s'ils sont plus à l'aise pour encoder avec ce type d'écriture.

L'enseignante propose alors aux élèves d'encoder de la même manière les mots choisis et pointés précédemment. Elle demande aux élèves de commencer à recopier le prénom *Mamadou* en ronds colorés puis en graphèmes colorés avant d'encoder les autres mots afin de marquer encore l'attention sur le lien entre le rond coloré qui représente un seul phonème et le graphème correspondant qui peut être composé de plusieurs lettres et donc de vérifier la compréhension de la consigne.

Lors de cette étape, il n'est plus question de déplacements dans la classe et de gestualité pour encoder.

Le changement de couleur permet aux élèves de mieux se repérer dans les représentations graphiques des graphèmes de l'écriture cursive. Dans certains mots, une lettre est égale à un phonème, mais certains mots utilisent des digrammes comme, par exemple le [u] de *Mamadou* qui a déjà posé problème lors du pointage par des élèves qui ne différenciaient pas les lettres et les phonèmes. En écrivant le phonème [u] avec les deux lettres *o* et *u* sous un seul rond de couleur, certains élèves semblent mieux comprendre pourquoi le rectangle de couleur du [u] n'était pas précédé d'un autre rectangle de couleur : il représente à lui seul les lettres *o* + *u*, c'est à dire le son [u]. Lorsque les élèves passent eux-mêmes à cette transcription écrite, nous remarquons que deux élèves sur sept ayant recopié cette occurrence font des changements :

	<p>Thierno oublie le deuxième <i>a</i> et ajoute un petit cercle, timide, à la fin de l'enchaînement de ronds colorés.</p>
---	--

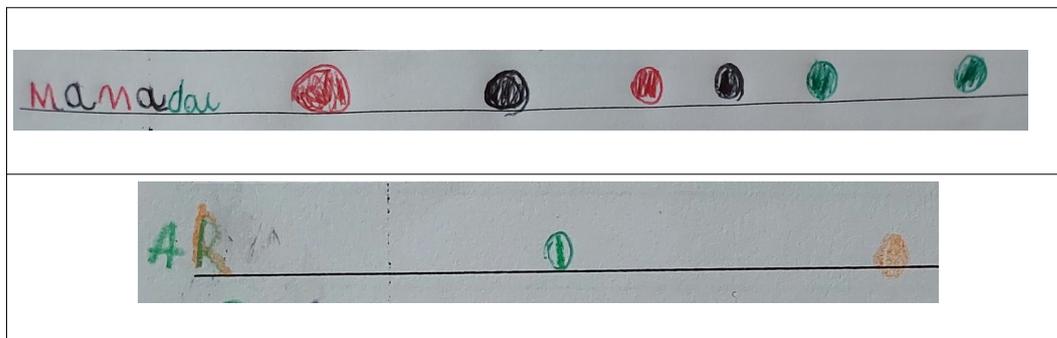
	<p>Boukary oublie quant à lui le rond coloré représentant le deuxième phonème [a] et ajoute un rond noir entre ce qui devrait représenter les deux derniers phonèmes, c'est-à-dire [d] et [u].</p>
---	--

Il peut s'agir soit d'erreurs de copie notamment pour le deuxième [a] soit, encore, d'un problème de compréhension de l'exercice qui demande de distinguer phonème/graphème et lettre (besoin de représenter la syllabe [du] par trois ronds colorés alors qu'il n'y a que deux phonèmes, mais trois lettres).

Concernant l'exercice (Tableau 19, colonne (9)) qui consistait à transcrire le mot qu'ils avaient choisi et pointé au préalable sur PRC, notons tout d'abord que chaque élève a demandé à l'enseignante (parfois plusieurs fois) de re-pointer le mot sur le panneau de rectangle en couleurs avant de l'encoder. Il semblait difficile pour eux de se souvenir des couleurs et des emplacements représentant les phonèmes recherchés sans venir les pointer. Certains élèves montrent, de leur place, les pointages à effectuer en murmurant leur mot pour essayer de retrouver les bonnes couleurs, et donc la composition (colorée) du mot.

D'un point de vue graphique, nous remarquons que tous les élèves suivent le bon sens de l'écriture tant en ronds colorés qu'à l'écrit : de gauche à droite en suivant une

ligne horizontale. Ce premier constat n'était pas une évidence, en effet, nous avons remarqué, les années précédentes, une gestion de l'espace sur les supports écrits assez anarchique. Seul Lasso n'utilise pas l'espace comme ses pairs :



Il aligne mots et ronds colorés à la suite plutôt que de recopier la forme proposée par l'enseignante qui aligne le mot écrit sous les ronds colorés. Peut-être ne fait-il pas le lien entre les ronds colorés et l'écriture ? Peut-être aussi est-ce par souci d'économie du papier, comme nous avons pu le remarquer dans l'organisation de leur cahier¹¹⁹.

Sur les neuf élèves, cinq font des erreurs d'encodage.

Certaines erreurs se retrouvent exactement à la fois dans la représentation des phonèmes et dans l'écriture du mot. C'est le cas du mot *salade*, transcrit [sald] aussi bien en ronds colorés qu'en lettres. C'est aussi le cas pour le mot *car*, transcrit les deux fois par [ar]. Ce type d'erreur nous permet de faire deux hypothèses : soit le phonème n'est pas du tout perçu et les élèves le soustraient à sa transcription, soit le pointage est mal perçu du fait de sa position dans le mot : le mot *salade* fait par exemple partie des mots dont la longueur, comme nous l'avons remarqué plus haut, rend difficile le pointage des phonèmes centraux.

119 Les élèves évitent de laisser du « vide », si bien qu'ils complètent tout vide même sans cohérence. Cette particularité qui peut nous sembler relever de l'économie est certainement due, aussi à leur faible acculturation à l'écrit.

Le fait que deux élèves aient omis soit le rond coloré représentant le [a] ou la lettre *a* lors de la copie de l'encodage coloré de *Mamadou* nous rappelle encore qu'à ce stade des apprentissages, plus le mot est long, plus il est difficile pour l'élève débutant d'encoder, même si les phonèmes sont répétitifs et que l'élève ne passe pas directement par l'écriture. Ce type d'oubli semble être du même ordre que l'oubli de syllabe dans le pointage d'un prénom de quatre syllabes vu précédemment.

D'autres erreurs montrent des incohérences entre la représentation en ronds colorés et en écriture :

- Thierno ne termine pas d'encoder le mot *malade*. Il va plus loin en ronds colorés : il manque deux phonèmes en ronds colorés et trois à l'écrit. Il est sans doute gêné par son manque de maîtrise de l'écrit, d'autant plus qu'il s'agit d'un élève très angoissé et peu confiant (cf. Partie I)

- Boukary encode le phonème [u] par la lettre *u*. Nous retrouvons ici les difficultés à se détacher de l'écrit pour revenir à une conscience phonémique du mot.

- Sacko oublie l'accent sur le premier *e* de *lycée* pour bien écrire le graphème de [e]. La lettre *e* est souvent prononcée [e] (cf. section 4.2 sur les langues d'origine) par nos élèves ce qui rend difficile l'usage des accents, surtout en début d'année scolaire.

Notons que les mots ont été choisis à l'oral par les élèves et qu'ils ne sont donc pas nécessairement adaptés à leurs compétences individuelles à l'écrit. Le mot *malade* a certainement découragé Thierno qui avait un très petit niveau à l'écrit alors que Bakary, qui peut déchiffrer des phrases simples et écrire quelques mots a préféré encoder le mot *riz*, plus court.

Enfin, il est intéressant de relever la part de phonèmes correctement encodés selon le type d'encodage : sur les 33 phonèmes totaux que la classe devait encoder, 29 ont été correctement transcrits en ronds colorés et 24 ont été correctement écrits, d'un point de vue phonologique. Ainsi, lors de cette deuxième étape près de 88 % des phonèmes sont correctement encodés en couleurs et près de 73 % des phonèmes peuvent être écrits de manière au moins phonétique. Ce résultat nous semble positif.

Conclusion sur la prise de conscience phonémique lors de cette étape :

Tout d'abord, nous remarquons une persistance de quelques élèves à vouloir travailler sur les lettres plutôt que sur les graphèmes. Cette persistance est d'autant plus marquée quand l'élève connaît déjà l'orthographe du mot ; cette focalisation sur les lettres tend donc à disparaître avec les mots que les élèves proposent oralement mais qu'ils ne savent pas écrire. Cependant, certains mots choisis par les élèves ne sont pas adaptés à leurs compétences à l'écrit. C'est ici une limite du dispositif mis en place. S'il nous semble primordial que les élèves travaillent sur l'encodage de ce qu'il savent déjà « dire » (cf chapitre 5), pour une entrée plus efficace dans cet encodage phonémique, l'enseignante pourra veiller à adapter les premiers choix de mots à travailler.

Notons ici le rôle important du panneau des rectangles en couleurs au moment où les élèves passent à l'écrit. Ceux-ci ont besoin de se rassurer en retrouvant les couleurs, qui ne les avaient pas systématiquement marqués, malgré les nombreux pointages. Le geste semble bien avoir une place importante pour retrouver les couleurs du mot. Ce type de comportement illustre de notre point de vue l'importance du multicode, de la gestuelle, du passage par le corps, comme nous l'avons vu section 5.3.

Nous remarquons aussi des difficultés sur quelques phonèmes qui se retrouvent dans les deux manières d'encoder. Si le travail effectué en classe n'a pas permis d'aplanir toutes les difficultés, celles qui émergent donnent de bonnes pistes à l'enseignante pour travailler spécifiquement sur ces difficultés, qu'il s'agisse d'une difficulté due aux interférences phonologiques liées aux langues d'origine sur un phonème ou à l'emplacement du phonème dans le mot. Notons aussi des difficultés d'encodage, déjà remarquées lors de l'étape précédente, sur les mots les plus longs.

Enfin, nous remarquons une progression certaine dans l'exercice de décomposition phonémique : alors qu'un seul élève était capable de pointer son prénom dès la première

tentative, trois ont pu pointer directement le mot choisi et six ont pu ensuite le transcrire correctement en ronds colorés. Cette progression peut à la fois signifier que les élèves commencent à comprendre que le travail demandé porte sur les phonèmes (compréhension de la consigne) et que les élèves progressent dans leur perception de l'enchaînement phonémique. Cette progression est toutefois à relativiser : lors de la première étape il peut y avoir eu des interférences entre les connaissances écrites du prénom et la demande de pointage.

7.1.4 Etape 4 : transition du phonème au graphème

Etape	Activité	Compétences
4	<p>Au fur et à mesure de la rencontre avec de nouveaux graphèmes, l'enseignante et/ou l'élève les ajoute au Fidel vierge situé sous les tableaux des rectangles en couleurs</p> <p>Durée : 45mn (en parallèle avec l'activité précédente)</p>	<p>- prendre conscience des différentes manières d'orthographier un phonème.</p> <p>- être capable de choisir le bon graphème.</p>

Cette étape consiste à consolider les acquis des élèves et à les inciter à les ré-utiliser en vue de développer leur compétence de lecteur.

Les nouveaux graphèmes rencontrés au fil des besoins sont ajoutés au Fidel conçu par les élèves et affiché sous le tableau des rectangles en couleurs.

Afin que les élèves se repèrent plus facilement et en prévision de l'affichage du Fidel de Gattegno :

- Le Fidel « vierge » est préparé tel que le Fidel de Gattegno comportant tous les graphèmes de la langue française.

- Chaque graphème garde, autant que possible, la même couleur que le phonème lui correspondant dans le tableau des rectangles en couleurs.

Lors de cette étape, les élèves se rendent compte des différentes possibilités d'écrire un même phonème.

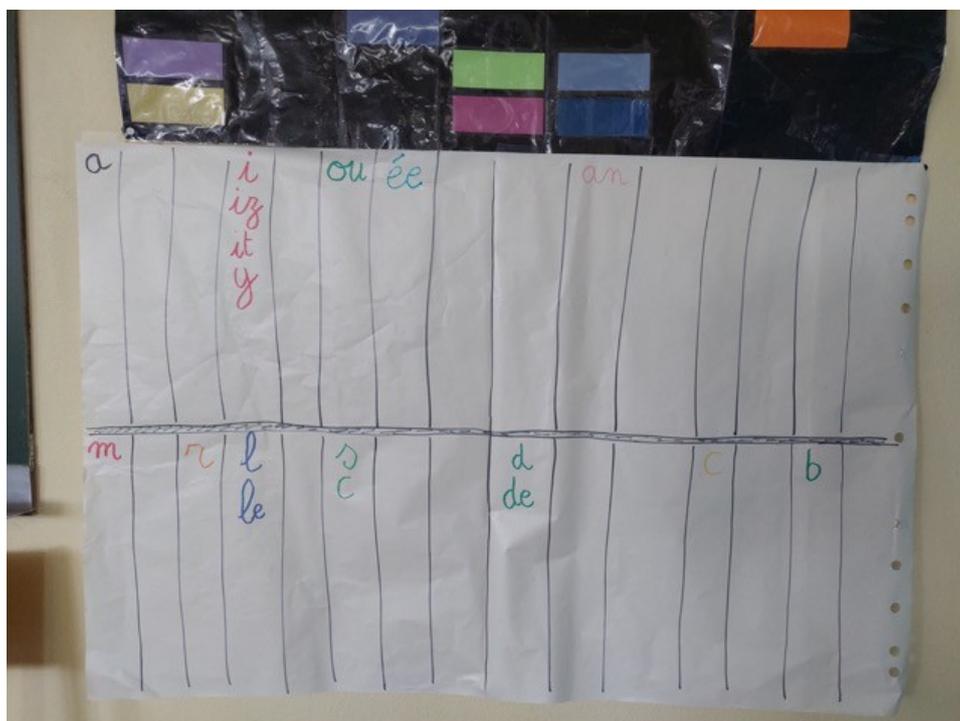


Figure 29: Exemple de Fidel provisoire après la séance décrite

Le phonème [u], qui, jusqu'à présent a attiré notre attention à plusieurs reprises n'est plus le seul à être représenté par un graphème complexe. Certains phonèmes sont même représentés par différents graphèmes comme les phonèmes [d], [l], [s] et [i]. C'est aussi l'occasion pour l'enseignante de présenter les différentes manières d'écrire des homophones comme *le riz* ou *il rit* et d'attirer l'attention sur les différentes orthographes possibles pour de mêmes phonèmes. Les élèves reviennent ensuite pointer leur mot sur le Fidel. Comme le montre les chiffres des colonnes (3) et (12) du Tableau 19, les erreurs et reprises sont moins nombreuses sur ce Fidel que sur le panneau des rectangles en couleurs. La colonne (3), pour rappel, présente l'activité de pointage sur le PRC en début de séance et la colonne (12) montre le nombre d'essai(s) avant réussite du pointage sur le Fidel provisoire, en fin de séance.

Nous observons globalement un pointage réussi plus rapide que lors du premier pointage sur les rectangles colorés : seul un élève (Sako) a besoin de plus de tentatives pour pointer sur le Fidel, quatre élèves ont besoin du même nombre de tentatives et quatre élèves pointent plus rapidement de manière correcte sur le Fidel que sur le panneau de rectangles colorés. L'écriture semble aider certains élèves, notamment ceux qui avaient déjà quelques compétences à l'écrit. Il est cependant difficile d'en tirer des conclusions : les élèves ont, tout au long de cette séance, manipulé les sons, les couleurs, les gestes et l'écriture. On aurait ainsi pu « exiger » un pointage quasi parfait. Cependant les graphèmes complexes et le fait que les mêmes lettres puissent être de couleurs et d'emplacement différents (car représentant un phonème différent) ajoutent une nouvelle difficulté de compréhension. En outre, ils n'ont pas choisi des mots de même difficulté ce qui ne les met pas en situation d'équité que ce soit par rapport à leurs camarades ou par rapport à leurs propres compétences.

Pour avoir des indications plus fiables sur cette progression, l'enseignante aurait pu proposer à l'ensemble de la classe de choisir des mots, afin de les laisser « jouer » avec les phonèmes, puis redistribuer ces mots à chacun en choisissant les mots les plus appropriés aux compétences de chacun. La multiplicité des compétences qui entrent en jeu dans l'ensemble de ces exercices n'est cependant pas évidente à prendre en compte (ex : niveau de compétences de lecteur et scripteur, compréhension des consignes, compétences d'ordre phonologique, etc.). Une autre possibilité aurait été d'analyser une autre séance du même type et de comparer les données obtenues.

7.1.5. Etape 5 : devenir autonome en lecture-écriture

5	Utilisation de la boîte rose Montessori : l'élève regarde une image, la nomme puis écrit le terme approprié (à l'aide de l'alphabet mobile ou directement au stylo). Ce travail est fait en groupes. Une fois que tous les mots sont validés par l'enseignante, les élèves viennent pointer ces mots sur le Fidel. Durée : 1h	- savoir nommer quelque chose puis l'encoder avec une orthographe correcte. - élaborer en groupe une réflexion et pratiquer une correction entre pairs. - s'approprier l'orthographe d'un mot en manipulant les graphèmes du Fidel.
---	--	---

Une matinée par semaine est consacrée à des ateliers en autonomie avec notamment les boîtes Montessori. Les élèves se regroupent par 4 ou 5, choisissent des images, se mettent d'accord sur le mot désigné par l'image puis l'écrivent ou le composent avec l'alphabet mobile. L'alphabet mobile est essentiellement proposé aux groupes où des élèves ont des problèmes de graphisme afin que la maîtrise de celui-ci ne les gêne pas dans la composition des mots. Il s'agit ici d'un travail de groupe, collaboratif : les élèves se mettent d'accord sur la manière de nommer l'image puis d'écrire tel ou tel mot. L'enseignante passe de groupe en groupe pour les guider ou parfois pour leur apprendre un nouveau mot quand la représentation imagée est inconnue de tous. Les cartes sont auto-correctives, permettant ainsi aux élèves de vérifier ou de corriger eux-mêmes leurs erreurs.

En fin de matinée, les nouveaux mots découverts par chacun des groupes sont pointés sur le tableau des rectangles en couleurs et écrits sur le cahier.

L'utilisation des boîtes Montessori a pour but d'intégrer des graphèmes de plus en plus complexes tout en permettant une certaine autonomie, et l'acquisition (ou la révision) d'un lexique qui s'appuie sur l'image, plus que sur des actes de parole. L'objectif est d'enrichir son lexique ou, lorsque l'image est déjà connue, d'utiliser à bon escient ces acquisitions pour passer du phonème au graphème. L'échange au sein de

chaque groupe vise à ce que les élèves comprennent mieux leurs erreurs, souvent issues de conflits phonologiques.

Lors de cette matinée, selon les besoins, certains travaillent le graphisme avec les lettres rugueuses et/ou le traçage dans la farine. Ils peuvent aussi faire des activités de poinçonnage ou utiliser les formes Montessori.

Cette étape n'est pas réalisée le même jour que les autres étapes. Elle n'a pas fait directement l'objet d'analyse¹²⁰ mais nous la décrivons à titre informatif afin que le lecteur ait une vue d'ensemble des activités menées avec la classe et relevant du dispositif adopté. Le travail de groupes et en autonomie demande à l'enseignante une grande vigilance sur l'adaptation et la réalisation des nombreuses et différentes tâches proposées. Il ne nous a donc pas été possible de relever des données précises. Globalement, les élèves sont volontaires sur tous les groupes de travail et très actifs¹²¹ (bruit, questions, interpellations, etc.). La difficulté pour l'enseignante est de suivre ce qu'il se passe pour chacun des élèves puisque quand elle travaille avec un groupe, elle ne peut pas s'occuper d'un autre groupe, même s'il l'interpelle, comme c'est souvent le cas.

La dernière partie de cette étape, au cours de laquelle les élèves sont regroupés pour pointer sur le tableau de rectangles colorés puis sur le Fidel les nouveaux mots encodés, semble recentrer l'attention de l'ensemble des élèves. Ils sont tous concentrés au même moment sur le même travail de mémorisation et d'encodage. Si les premières séances sont très mouvementées, au bout de 4 à 5 séances (et donc 4 à 5 semaines), les élèves travaillent relativement en autonomie et donc dans le calme.

120 Des données en lien avec cette étape seront toutefois traitées dans la phase post-active.

121 Les photographies illustrant cette étape (Figure 30) montrent les gestes impliqués des élèves.



Figure 30: illustrations de l'étape 5

► Ce qu'on peut retenir de la prise de conscience phonémique lors de la phase interactive.

Cette phase interactive est intense, et plus particulièrement cette séance de découverte qui nous a permis d'observer la progression des élèves dans les débuts de leur prise de conscience phonémique. L'avantage indéniable de cette phase est la participation dynamique qu'elle suscite chez les élèves, notamment lors des premières étapes, avant de passer à l'écrit : les élèves participent et s'entraident, les échanges sont vifs et motivés. Le passage à la trace écrite semble susciter moins d'enthousiasme mais un intérêt plus « solennel ».

Concernant la manipulation des phonèmes, nous pouvons remarquer l'intérêt de passer par un oral maîtrisé : Si, dans un premier temps, le travail sur les prénoms a pu induire en erreur certains élèves (qui connaissaient déjà l'écriture de leur prénom), le travail phonémique sur d'autres mots uniquement maîtrisés à l'oral s'en est trouvé ensuite plus efficace : les élèves apprennent ainsi à distinguer les différents découpages possibles (syllabes, phonèmes, lettres), même si la confusion phonèmes/lettres est plus ou moins longue selon chacun. En outre, ces manipulations phonémiques, à la fois libres et guidées nous ont montré que les élèves avaient besoin de se raccrocher à des connaissances sonores ou sémantiques. A contrario, à partir de ces connaissances, il leur est parfois difficile de conscientiser l'ensemble des phonèmes : quand le mot est trop long, les élèves omettent certaines syllabes, plus particulièrement celles qui sont centrales, en dehors de toute difficulté liée aux phonèmes la composant. De plus certains mots maîtrisés à l'oral, peuvent ne pas être adaptés à leur progression à l'écrit. Ainsi, si ce protocole permet de rendre compte de l'enchaînement et des confusions phonologiques, il est nécessaire d'ajuster, dans une moindre mesure, la complexité des termes à encoder aux compétences complexes des élèves.

Enfin, nous remarquons l'importance de la gestualité pour se mémoriser la composition du mot.

7.2. Objectif 2 : Observer la qualité de l'engagement des élèves dans les activités proposées

Passée l'étape 1 qui est réalisée de manière fluide, la plupart des élèves se prêtent facilement au « jeu » de l'étape 2, c'est-à-dire aux différents pointages sur le tableau des rectangles colorés. Décomposer des mots en sons semble pour eux ludique et chaque erreur d'un élève est observée par d'autres qui essaient ensuite de corriger. Ils sont acteurs de leur apprentissage. Comme indiqué dans la colonne (5) du Tableau 19, quatre élèves se lèvent spontanément pour tenter de corriger leur camarade, deux élèves préfèrent donner des solutions à distance (par exemple : « En haut ! », « en vert là... », « non, ça c'est A », etc.) ; trois élèves ne participent pas mais l'un d'entre eux (Lasso) regarde attentivement les échanges. Bakary et Thierno, eux, sont les deux élèves qui semblent ne pas être intéressés par l'activité (regards dispersés et posture corporelle passive).

Le tableau ci-dessous, inspiré du modèle de l'engagement scolaire selon les quatre dimensions de Reeve (cf. Figure 6), récapitule les comportements des élèves dans les étapes 2 et 3 du point de vue de l'engagement.

		Etape 2	Etape 3
Engagement comportemental	Concentration et attention	L'attention des élèves est concentrée sur le tableau des rectangles en couleurs, les actions de l'enseignant et des autres élèves. Seuls 2 élèves semblent faire de la résistance (regards indifférents, travail autre sur le cahier)	Tous les élèves sont attentifs à la consigne.
	Effort important	Nous observons l'effort des élèves à travers leur persistance à trouver des solutions : les élèves veulent tous (sauf 2) intervenir au tableau pour (re)trouver les compositions sonores des mots proposés.	Tous les élèves font l'effort de représenter à la fois les ronds et l'écriture colorés. L'utilisation du matériel, qui aurait pu faire obstacle (manque de crayons, de couleurs, etc.) est vite surmontée : les élèves demandent, si besoin, aux autres élèves ou à l'enseignante et essaient rapidement d'encoder graphiquement.
	Persistance élevée		
Engagement émotionnel	Présence d'émotions facilitant l'engagement (intérêt, curiosité, enthousiasme)	Les élèves sont enthousiastes. Ils participent. Seuls 2 élèves ne participent que sous la demande des autres élèves ou de l'enseignante. Les émotions sont assez intenses : à plusieurs reprises, des élèves se sont levés spontanément pour prendre la baguette à un autre élève au tableau et le corriger.	L'engagement émotionnel est mitigé : les élèves donnent l'impression de « devoir » se mettre au travail après une partie de jeu. L'ambiance est plus studieuse, plus « posée », mais la plupart d'entre eux montre un manque d'enthousiasme face à un travail jugé sans doute fastidieux : il faut souvent changer de couleur, ce qui rallonge la tâche d'écriture.
	Absence d'émotions suscitant le retrait (stress, colère, frustration, anxiété, peur)	Le ton monte parfois entre eux, ils utilisent leur langue maternelle pour corriger l'élève au tableau.	
Engagement agentique	Contribution proactive, intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage (proposé des idées, fait des suggestions)	Tous les élèves participent et veulent trouver des solutions lorsqu'ils viennent au tableau pour tenter de pointer les rectangles de couleurs appropriés aux phonèmes entendus. Six élèves interviennent spontanément pour tenter de corriger leurs camarades en proposant des solutions.	Cinq élèves demandent à l'enseignante de pointer à nouveau les mots à encoder, ou parfois juste un phonème (ou une lettre, pour ceux qui ont encore du mal à distinguer phonème et lettre). La plupart d'entre eux regardent régulièrement le tableau des rectangles en couleurs comme support. Ils essaient ainsi de trouver des aides, des solutions à cette nouvelle tâche. Ils échangent parfois entre eux pour s'entraider.
	Enrichissement de la situation d'apprentissage (plutôt que de la recevoir passivement comme un dû)		

Tableau 20: Observations de l'engagement dans les étapes 2 et 3 selon le modèle de Reeve

Nous n'avons pas détaillé dans ce tableau ni l'étape 1, ni l'étape 4. La première étape était en effet assez fluide et trop rapide pour pouvoir prendre des notes significatives. L'engagement dans l'étape 4 s'apparentait étroitement à l'étape 2, mais dans un esprit globalement plus calme et réflexif. L'étape intermédiaire a certainement permis aux élèves de mieux comprendre les objectifs sous-jacents du panneau des rectangles en couleurs. Utilisé dans un premier temps comme un jeu, les liens entre le panneau et l'écrit permettent d'assoir l'objectif de l'enseignante.

Dans le tableau ci-dessus, nous nous rendons compte que l'étape 2, autour du panneau des rectangles en couleurs, suscite un engagement d'ordre comportemental, émotionnel et agentique actif et ancré dans l'intensité. L'étape 3, ne suscite pas les mêmes réactions. Même si l'engagement semble toujours présent, les échanges sont moins vifs et plus studieux. Les élèves semblent parfois manquer d'enthousiasme face à une activité moins ludique.

En effet, les réactions des élèves sont moins vives lors de la présentation de l'activité qui permet de faire la transition entre les couleurs et les graphèmes (étape 3) que lors de l'utilisation du tableau de rectangles de couleurs. Les regards sont tous concentrés sur l'écriture, en silence. Les élèves semblent à la fois manquer d'enthousiasme (par rapport à l'étape 2) et être attentifs, disposés à recevoir l'information. En effet, après la réaction silencieuse de la classe face à l'exemple donné par l'enseignante (ronds + écriture colorés) quelques élèves expriment leurs craintes :

Lasso : « *ça, ça me fatigue !* »

Madimaro : « *Je sais pas lire ça.* »

L'activité est manifestement vécue comme exigeante et laborieuse mais elle suscite toutefois de l'attention. Sans doute cette attention est-elle liée à l'objectif d'apprendre à lire et à écrire. L'écriture se dévoile comme la face cachée des couleurs et des sons, et semble représenter quelque chose de solennel pour eux : l'entrée dans la lecture et dans l'écriture devient plus concrète.

L'attention semblait moins en « alerte » lors de l'étape 1 : les élèves étaient dans l'oral, dans l'action, dans le mouvement. Ils coopéraient comme une équipe qui cherche des solutions à une énigme, par exemple lors d'un *escape game*. Avec l'arrivée de la trace écrite nous remarquons un changement d'attitude. Et, même si l'activité précédente était particulièrement appréciée et engageante (et importante pour les prises de conscience phonologique), cette progression nous permet de noter une nette différence de comportement des élèves selon le type de motivation. Lorsque la motivation est intrinsèque, c'est-à-dire liée à l'intérêt de l'activité elle-même, l'engagement des élèves est extériorisé, ils s'engagent de manière vive et active. Lorsque la motivation est extrinsèque, c'est-à-dire subordonnée à des activités ultérieures (ici apprendre à lire et à écrire), l'engagement est moins extériorisé. Nous retrouvons ici le principe de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) selon laquelle les motivations intrinsèque et extrinsèque de chaque individu se trouvent sur un continuum impliquant une dynamique motivationnelle (Tiberghien, 2006 ; Azaoui, 2014 ; Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2019). Rappelons aussi que selon S. Dehaene (2013), l'attention est un des quatre piliers de l'apprentissage¹²², avec l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation. Pour lui, l'attention est le mécanisme qui nous sert à sélectionner une information et ses étapes de traitements. L'attention aurait un rôle important sur l'activité cérébrale : si elle est bien orientée elle peut faciliter les apprentissages. Pour bien orienter cette attention, l'enseignant doit « canaliser et captiver » l'attention de l'enfant. Selon M. Posner (cité par S. Dehaene, 2017) il y aurait trois systèmes attentionnels : un système d'**alerte** qui se met en place quand des événements importants surviennent, un système d'**orientation**, qui va attirer l'attention de manière spatiale, et un système de **contrôle exécutif** qui va représenter la capacité de contrôler l'ensemble des étapes de traitement de ces informations. Lors de l'étape 3, le système d'alerte est clairement activé : les élèves comprennent qu'ils arrivent à un moment et un apprentissage qu'ils attendaient impatientement : la lecture et l'écriture. Le système attentionnel d'orientation est aussi activé puisque les regards se

122 <https://www.youtube.com/watch?v=r8jYVEGWOrI>

concentrent sur l'écriture de l'enseignante. Reste le système de contrôle exécutif à mettre en place pour la suite des activités.

Enfin, comme nous l'avons dit plus haut, lors de l'étape 5 les élèves sont volontaires sur tous les groupes de travail et très actifs (bruit, questions, interpellations, etc.). (cf. Figure 30)

Dans cette étape viennent aussi s'ajouter les compétences en graphisme qui se travaillent parallèlement depuis le début de l'année avec les activités décrites section 6.2.2.

► **Ce qu'on peut retenir de l'engagement des élèves dans les activités proposées**

L'engagement observé diffère selon les activités. L'étape 2 qui suscite des déplacements et des discussions donne à voir un engagement comportemental, émotionnel et agentique démonstratif et intense. Cependant, même si l'engagement émotionnel est moins vif lors de l'étape 3, on remarque, dans une autre mesure, un engagement comportemental et agentique adapté à la situation (passage à l'écrit, chacun assis à sa place). Le contraste des comportements entre les deux activités ainsi que leurs réactions nous laissent penser que la représentation de la forme scolaire et plus particulièrement de l'entrée dans l'écrit a joué un rôle dans ce changement de posture¹²³.

D. Bucheton et Y. Soulé (2009) ont identifié 6 postures d'élèves : *réflexive*, *première*, *ludique/créative*, *scolaire*, *de refus* et *dogmatique*. La *posture première* est représentée par des élèves qui « se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissent jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage » (Bucheton & Soulé, 2009, p.39). Si cette posture est particulièrement bien illustrée par Madimaro, d'autres élèves en relèvent surtout lors des premières activités de pointage. Seuls Bakary et Thierno sont en posture de *refus*, caractérisée par un « refus de faire, d'apprendre » et qui « renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves » (Ibid.). Cette posture peut être déterminée par leur situation de vulnérabilité (ces deux élèves auront 18 ans au cours de l'année scolaire et vivent en hébergement d'urgence, à l'hôtel). Cependant, ces postures semblent évoluer vers une *posture scolaire*, caractérisée par « la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues » (Ibid.) lors du passage à l'écrit puis, de manière générale à une *posture réflexive* (proactive) en milieu de séance. Comme D. Bucheton et Y. Soulé (ibid.), nous considérons que ce changement de posture des élèves au cours des activités est positif :

123 Pour D. Bucheton (2017), une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner.

sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner. À l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action. (p.39).

Ces différentes postures peuvent ainsi se compléter dans l'apprentissage et ce changement de posture d'élève est induit par les différents objets de motivation (encoder en pointant, écrire, etc.).

Nous notons par ailleurs que l'élaboration d'un code commun facilite l'engagement et les relations entre les apprenants. Ils sont ici tous acteurs de leur apprentissage.

Chapitre 8 : Analyse de la phase post-active

Les situations d'apprentissage décrites précédemment constituent les actions pédagogiques qui ciblent l'implication active des élèves dans leur processus d'apprentissage. Ce chapitre concerne la phase suivante, c'est à dire la phase post-active, qui permet à l'enseignante d'ajuster sa planification et à la chercheuse d'analyser les effets de certains supports multimodaux.

8.1 Objectif 3 : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots

Le troisième objectif de cette recherche est dans la continuité du premier, qui s'attachait à analyser les effets des outils multimodaux sur la prise de conscience phonémique des élèves lors de la phase interactive. Il s'agit cette fois-ci d'analyser les productions individuelles des élèves avec et sans l'utilisation du panneau des rectangles en couleur, quelques mots de la boîte rose Montessori et ce, dans le temps, puisque nos observations portent sur une dictée réalisée en novembre 2018 et une autre en janvier 2019.

8.1.1 Première évaluation : Le PRC, une béquille pour commencer à encoder ?

La première évaluation est réalisée fin novembre. Les élèves, pour la plupart accueillis fin septembre, ont ainsi pu bénéficier d'une phase de cohésion de groupe et des premiers apprentissages liés aux spécificités de la scolarité française, puis, ils ont découvert progressivement le panneau des rectangles en couleurs et commencent à écrire quelques phonèmes qu'ils reconnaissent.

La dictée proposée est décrite en section 6.4.1.3. Le Tableau 21 ci-dessous est une synthèse des réalisations des élèves.

Lecture du tableau :

Pour chaque élève, la première ligne représente la dictée effectuée le 26 novembre et la seconde ligne, celle effectuée le 30 novembre. Afin de mieux nous repérer, les productions de la dictée réalisée avec l'utilisation du PRC sont surlignées en jaune (*mot*). Une croix (X) représente un mot correctement orthographié, si ce n'est pas le cas, le mot est recopié tel que nous pouvons le lire sur la production de l'élève. Si le mot est phonétiquement correct, il est recopié et suivi d'un point vert (•). Chaque voyelle est comptée comme un mot correct, ainsi, un croix (X) signifie que les 8 voyelles prononcées ont été correctement écrites, le cas échéant, nous avons indiqué soit les erreurs commises (ex : É / è inversées) soit les lettres correctement écrites. Les mots sur fond rose (*mot*) sont ceux qui figurent dans la boîte rose Montessori. Enfin, concernant les totaux, nous avons comparé les réalisations des élèves avec et sans l'utilisation du PRC. Dans la dernière colonne nous avons représenté une progression positive avec le PCR par une flèche pointant vers le haut ainsi que le chiffre indiquant le nombre d'occurrences mieux réussies (↑ +4). Inversement, une flèche pointant vers le bas indique le nombre d'échecs supplémentaires avec l'utilisation du PCR (↓ -1). Un signe égal (=) marquant le même nombre de réussites entre la première dictée et la seconde. Afin de mieux visualiser les effets positifs du PCR nous les avons faire ressortir avec un fond vert au niveau des colonnes et des lignes comptabilisant les totaux.

Dictée réalisée le 26 novembre (sans PRC) / Le 30 novembre avec PRC

	<i>Copie date</i>	Voyelles (8) (i,u,o,a,e,é,è,ê)	La	Mi	Me	Le	Mal	Lire	Mali	Ami	Malade	Sol	Amené	TOTAL ok / 19	Progression avec PRC
Idris	<i>luMdi</i>	É / è inversées	X	X	X	X	Mli a	Liri	X		Alamde	X	Amene	12	=
	X	É / è inversées	X	X	Ma	X	male	livr	X		malede	X	amene	12	
Thierno	<i>luMdi</i>	É/è inversées	X	X	Mo	Lo	malie	Lir		X				10	↑ +4
	X	X	X	X	Mo	Lo	Malo	Lir	X	X	malde	X	amin	14	
Madimaro	<i>luMdi</i>	X	X	X	X	X	X	liri	X		X	X	amenie	16	=
	X	E/è inversées	X	X	X	X	X	Lir	X	X	X	X	ameme	16	
Mamadou	X	è	X	X	X	X	X	Lir	X	X	X	X	(amene)	11	↑ +6
	X	É/e inversées	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	
Bakary	X	a e												2	↑ +7
	X	É/è inversées	mla					X	X	X	mala			9	
Mahamadou	<i>lIndi</i>	X	X	X	X	X	X	Lir	X	X	maladi	X	(amene)	17	=
	X	X	X	X	X	X	X	lir	X	X	X	X	améne	17	
Lasso	<i>noveNbre</i>	è	X											2	↓ -2
	X													0	
Sacko	<i>LuMdi no(embre)</i>	X	X	X	X	X	X	liri	X	X	X	X	amen	17	↓ -1
	X	X	X	X	ma	X	X	lit	X	X	X	X	amene	16	
Boukary	X	É/è inversées	X	mu	X	X	X	X	Ma /li	A/ mi	Malai	solo	améme	11	↓ -1
	<i>novenbre</i>	É/è inversées	lo	nī	ne	X	X	X	X	ani	Maladi	solo	anenè	10	
Total ok X/X		46/54	8/6	6/6	6/3	6/6	5/6	4/5	5/8	4/6	3/4	5/6	0/1	98/111	+13

Tableau 21: Tableau récapitulatif des productions des élèves lors des dictées de novembre 2018

Au moment de cette dictée, les élèves travaillaient depuis deux semaines sur le PRC, soit environ 10 heures (deux séances de 3 heures et deux séances de 2 heures). Ils ont eu aussi 2 séances de trois heures en semi-autonomie sur les ateliers Montessori. Il s'agissait pour eux de leur première « évaluation », et ils n'en avaient pas été tenu informés au préalable (ni pour la première, ni pour la seconde version) afin que d'éventuelles révisions n'altèrent pas les observations.

Constats concernant les données relevées :

a. Tous les élèves ont recopié la date. Les erreurs sont souvent les mêmes ; ils confondent le *n* et le *m* et ont des difficultés avec la lettre *v* écrite en cursive.

b. Concernant la dictée de voyelles, les erreurs concernent essentiellement les variantes de la lettre *e* ([e], [ə], [ɛ]) et donc la manipulation des accents.

c. On peut remarquer des tendances pour la dictée de mots :

- les premiers mots, les plus simples, posent peu de problèmes. L'intérêt de l'association du pointage à l'énoncé oralisé ne semble pas pertinent. On remarque même des résultats légèrement meilleurs sans l'utilisation du PRC.

- à partir des mots contenant 3 phonèmes, les résultats sont supérieurs avec l'utilisation du tableau de rectangles en couleurs. Le pointage est d'ailleurs davantage demandé et observé par les élèves.

- Les mots *lire* et *maladie* ne sont jamais correctement orthographiés à cause du *e* muet.

Commentaires :

► Notons tout d'abord que pour cette évaluation, le premier travail demandé est de recopier la date. La copie de la date a pour but de faciliter la présentation de la feuille

qui sera rendue à l'enseignante. Cette phase demande une attention particulière : beaucoup d'élèves ne prennent pas la feuille dans le bon sens, n'écrivent pas la date au bon endroit (souvent placée contre le bord supérieur de la feuille) et ce, malgré les repères indiqués au tableau et les différentes explications et reprises. Même s'il s'agit d'un exercice souvent réalisé en classe sur le cahier, il semble plus difficile aux élèves de se repérer sur ce nouveau support, pourtant très semblable à celui utilisé chaque jour. On peut supposer que le stress et le changement de support – même léger - soient les causes de ces difficultés. Aussi, on peut noter que les élèves les moins avancés en graphisme prennent plus de temps et semblent y mettre plus de concentration et d'énergie : ces élèves appuient fortement sur le stylo ou le crayon, se courbent pour se rapprocher de leur copie et terminent environ 3 minutes après ceux qui maîtrisent déjà le graphisme. A ce stade, la concentration et la fatigue des élèves sont visibles pour certains élèves dès les premiers mots recopiés. Chaque élève est attendu à son rythme par tout le groupe, ce qui peut, aussi, générer un stress. Le travail demandé est progressif et chaque élève peut arrêter quand il est trop en difficulté, même si chacun est toujours encouragé à faire le plus d'efforts possible.

► Concernant la maîtrise des petits mots (2 phonèmes/2 lettres/une syllabe) *la*, *mi*, *me*, *le* : la maîtrise de ces mots pourrait être supérieure, à ce stade, à la maîtrise du tableau de rectangles en couleurs, ce qui aurait donc pu déstabiliser les élèves. Notons toutefois que cet écart est peu important et donc peu représentatif.

► Lorsque le mot devient plus long, les informations phonologiques deviennent plus nombreuses. Comme les compétences écrites sont encore fragiles pour passer directement de l'oral à l'écrit, les couleurs et les gestes ont pour vocation de restructurer le mot avant de l'écrire. On remarque en effet avec le mot *malade* que les lettres sont parfois mélangées (« alamde ») ou des phonèmes oubliés (« malde », « mala ») quand le mot n'est pas pointé sur le tableau de rectangles en couleurs. Sans l'utilisation de ce tableau, les phonèmes semblent perçus mais pas toujours écrits et parfois mélangés.

Hypothèses :

- Les phonèmes sont perçus mais pas nécessairement dans l'ordre. Le PRC permettrait de figer, de consolider l'ordre dans lequel apparaissent les phonèmes d'un mot et faciliterait donc la perception de l'enchaînement phonémique.

- Les phonèmes sont partiellement perçus. Le PRC permettrait de mieux prendre conscience de chacun des phonèmes composant le mot.

- L'action d'écrire demande un effort intense et est à ce stade encore lente et hésitante. Le PRC permettrait à chacun de privilégier un (ou des) canal/canaux de réception (cf. section 5.3) afin de mieux transcrire ce qui est vu ou entendu.

► Le mot *amené* a été correctement écrit par 1 élève seulement. Comme nous l'avons vu précédemment (1ère et 2nde colonne), les élèves ont des difficultés avec les lettres *m* et *n* ainsi qu'avec l'accentuation du *e*. On remarque cependant que cet élève a bien placé l'accent, alors qu'il avait confondu les accents lors de la dictée de voyelles (deuxième colonne).

Hypothèses :

- On peut supposer que l'élève a procédé par déduction : le premier « e » de *amené* et le deuxième « e » ont bien deux places et deux couleurs différentes sur le PRC, ce qui induit logiquement l'ajout d'un accent sur le second.

- Les couleurs et emplacements du PRC ne sont pas nécessairement maîtrisés mais ce tableau a vraisemblablement permis de prendre conscience de la différence entre les phonèmes même lorsque l'élève ne perçoit pas oralement cette différence.

Ainsi, à ce stade, le PRC servirait de « béquille » avant une meilleure maîtrise phonologique.

► Les trois élèves à qui le PRC profite le plus sont Thierno, Mamadou et Bakary.

► Nous remarquons la présence de *i* épenthétiques : trois fois à la fin du mot dicté *lire*, une fois à la fin du mot *malade* et une fois à la fin du mot *mal*. Ces 5 erreurs dues aux interférences langagières ne sont corrigées phonétiquement lors de l'utilisation du PRC que 2 fois. Les trois autres occurrences sont modifiées mais la correction n'est pas phonétiquement correcte (les élèves écrivent alors *livr*, *lit*, *malo*).

Hypothèse :

Les élèves comprennent qu'il y a autre chose qu'un [i] mais ne semblent pas trouver de quel phonème il s'agit. Ils maîtrisent assez le PRC pour comprendre que ce n'est pas un [i] qu'ils ont l'impression d'entendre mais semblent convaincus d'entendre un autre phonème et dans ce sens on peut dire qu'ils ne maîtrisent pas assez le PRC pour « compter » les pointages ou savoir s'arrêter au bon moment dans l'enchaînement phonémique (pour que le nombre de pointages soit bien équivalent aux nombre de phonèmes).

► Les mots *ami* et *sol*, qui figurent dans la boîte rose Montessori sont globalement bien écrits. A la différence des autres mots aux difficultés similaires, nous remarquons que les mots bien écrits ne le sont pas que phonétiquement mais aussi orthographiquement.

Hypothèse :

La manipulation supplémentaire de l'alphabet mobile puis du Fidel a certainement permis aux élèves de mémoriser l'orthographe de ces mots. On s'attendrait en effet à une voyelle épenthétique à la fin du mot *sol*, or ce n'est jamais le cas.

► Le mot *Mali* est le mot le plus souvent bien écrit. Il faut dire qu'il a une place particulière : il ne relève d'aucune difficulté lié aux interférences langagières et est souvent connu par nos élèves qui l'ont souvent rencontré, voir déjà écrit puisqu'il s'agit d'un pays de leur zone géographique d'origine.

8.1.2 Deuxième évaluation : les pédagogies multimodales en levier à l'entrée dans l'écrit.

Le même groupe a été testé une seconde fois de la même manière 4 semaines de cours plus tard, en janvier 2019.

Un nouvel élève est arrivé le 7 janvier, soit une semaine avant le test. Il s'agit du premier élève de la liste : Oumar. Par conséquent, cet élève a eu peu de cours et donc de maîtrise des outils utilisés par les autres élèves.

Pour ce test, la copie de la date n'a pas posé de problème. Cette colonne a donc été enlevée du tableau.

Les éléments constitutifs de la dictée sont détaillés en section 6.4.1.3.

Nous avons gardé les mêmes codifications sur ce tableau ce qui nous permet de les comparer entre eux.

Dictée réalisée le 14 janvier 2019 sans couleurs / puis avec couleurs (le même jour)

	mi	le	as	car	sac	merci	bonjour	école	amené	bonté	j'habite	moulage	TOTAL ok /12	Progression avec couleurs
Oumar	X	X	ach	X	saci	mersi	X	ecolo	a	bon	za	moule	4	↑ +2
	X	X	ach	X	saci	X	X	écol●		bont		moule	6	
Idris	X	X	X	X	chat	X	Boujour	X	X	boute	Jabit	moula	7	↑ +4
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Moulaj●	11	
Thierno	X	Lo	ach	X	chak	X		X	ame	bon	chaabit	m	4	↑ +5
	X	X	X	X	X	X	X	X	ammen	X	jhabit	mou	9	
Madimaro	X	X	X	X	X	X	jour	X	ameni	X	habi	moulase	8	↑ +2
	X	X	ac	X	X	X	X	X	X	X	X	moulaje	10	
Mamadou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	j'habit	Moulaj●	10	↑ +1
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Moulaj●	11	
Bakary	Mu	L	ch	X		mci			amen	bon			1	↑ +6
	X	X	ac	X	X	X	bonjou	écol●	X	bont			7	
Mahamadu	X	X	X	X	X	X	bojou	X	X	Bon T	j'chabit	moulaje	8	↑ +4
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12	
Lasso	ni	ll		ka		mesi	b		a	bon	j'	m	0	↑ +3
	X	X		ar		meci	bom	X	amrn	bon	ja	mon	3	
Sacko	X	X	X	X	X	X	X	X	amene	X	X	moulo	10	↑ +1
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	moulaz	11	
Boukary	X	X	X	X	X	mersi	X	X	X	bont	Jabite●	moulas	7	↑ +2
	X	X	X	X	X	merci	X	X	X	X	Jabite●	moulache	9	
Total ok X/X	8/10	7/10	6/6	9/9	5/8	6/7	4/8	7/10	4/7	3/7	1/5	0/1	56/83	+29

Tableau 22: Tableau récapitulatif des productions des élèves lors des dictées du 14 janvier 2019

Constats :

D'une manière générale, nous remarquons que les élèves se corrigent désormais tous lors de l'utilisation du panneau de rectangles colorés. Seuls deux mots (*as* et *car*) ont été aussi bien réussis avec et sans l'utilisation du PRC. Nous remarquons aussi que, malgré les difficultés croissantes, les élèves ont plus produit que lors de la 1^{ère} dictée.

Regardons les occurrences de plus près :

a. Même si le mot *mi* ne posait déjà pas beaucoup de problèmes en novembre, les élèves n'ayant rien pu produire en novembre, ont, cette fois-ci, écrit. Deux d'entre eux ont confondu le [y] et le [i] à la première dictée et se sont corrigés lors du pointage sur le tableau de rectangles en couleurs. On peut faire le même type de remarque pour le mot *le* ou, cette fois un élève a pu corriger « lo » en « le » et un autre, ajouter le « e » manquant.

Le mot *as* (comme *l'as de coeur* : [as]) met en évidence des problèmes de discrimination couramment rencontrés : les phonèmes [s] et [ʃ] ainsi que les graphèmes *s* et *c*. Hormis Oumar qui venait d'arriver et qui n'avait donc pas pu travailler sur ce mot avec la boîte rose, un seul des trois autres élèves ayant fait cette erreur la corrige avec le PRC et même Madimaro, fait juste au premier essai mais pas au second, avec le PRC.

b. Concernant les mots *car* et *sac*, même s'ils ont été globalement bien écrits, on retrouve chez deux élèves la difficulté à bien distinguer le son [s] (et pas [ʃ]) de *sac*. Cette erreur est corrigée par les deux élèves lors du pointage sur le panneau des rectangles colorés. Certains élèves tentent la lettre « k » car ils l'ont identifiée comme lettre faisant le son [k] contrairement à la lettre « c » qui peut se décliner en [k] ou en [s]. Enfin, on remarque l'ajout d'un « i » épenthétique (*saci*), par le nouvel élève. Cet ajout de voyelle finale est souvent observé en début d'année et donne lieu à de nombreuses répétitions et confusions, comme nous l'avons remarqué lors de la première dictée ou même deux mois avant, lors de la phase interactive : Idris lors du pointage sur le tableau de rectangles en couleurs, Thierno et Madimaro lors de la copie de l'exemple en ronds et lettres colorés. Ces trois élèves ne font désormais plus cette erreur.

c. *merci, bonjour, école, j'habite* sont des mots utilisés très fréquemment dans leur vie quotidienne et en classe.

Le mot *merci* est orthographié deux fois « mersi ». Cette erreur orthographique montre une hésitation puisqu'une fois sur deux, elle est corrigée à la deuxième tentative (avec le PRC) alors que le panneau de rectangles en couleurs ne permet pas en lui-même cette correction.

Si le [r] et le [e] ne sont parfois pas écrits, ils sont ajoutés dès la deuxième version de la dictée.

Nous pouvons observer deux fois plus de réussite dans l'écriture du mot *bonjour* avec couleurs que sans couleurs. Le tableau de rectangles en couleurs aurait permis de corriger certains phonèmes mal interprétés ou mal orthographiés : [u]>[ɔ̃] / [o]> [ɔ̃] ou d'ajouter une syllabe (*bon*) ou la lettre « r » oubliées dans la première version de la dictée. Pour un élève (Thierno), le panneau de rectangles en couleurs a permis d'écrire le mot entièrement alors qu'il n'a pu rien produire dans un premier temps et pour un autre élève, plus en difficulté (Bakary), le panneau de rectangles en couleurs a pu lui permettre de se rapprocher de l'écriture correcte avec *bonjou* alors qu'il n'avait rien produit lui non plus lors du premier essai. Comme nous l'avons vu, le [r] et les syllabes fermées peuvent poser problème pour certaines langues d'Afrique de l'Ouest, dans le cas de cet élève, cette absence peut aussi être occasionnée par sa lenteur d'écriture et ses difficultés de concentration.

Notons encore que *bonjour* est certainement l'un des mots les plus utilisés à l'oral ; le [r] étant peu prononcé par nos élèves, ces habitudes langagières ont pu ancrer dans la conscience phonologique de l'élève une représentation lacunaire du mot.

Le mot *école* est réussi 7 fois sur 10 dès la première dictée et écrit correctement par tous les élèves lors de la dictée multimodale. Seul deux élèves font une erreur orthographique : ils oublient le *e* final. Pourtant ce *e* muet situé en fin de mot aurait dû poser plus de problèmes. Nous pouvons supposer ici qu'il s'agit d'un mot souvent rencontré et ayant une « image forte » comme pour *Mali* dans la première dictée. A défaut de se souvenir de l'orthographe exacte dès la première écriture, le pointage multimodale semble permettre aux élèves de se rappeler de la forme orthographique de

ce mot (re)connu. Même le nouvel élève qui a, dans un premier temps, ajouté une voyelle épenthétique (*écolo*) l'a ensuite enlevée lors de la dictée multimodale sans la remplacer (*écol*).

Enfin, *j'habite* a posé plus de problèmes. Même s'ils avaient déjà lu ce mot, on y retrouve un phonème qui n'existe pas dans les langues de nos élèves ([ʒ]), deux lettres muettes (*h* et le *e* final) et une apostrophe. Ces difficultés d'ordre phonologique et orthographique se retrouvent dans leurs productions. Le [ʒ] est parfois représenté par *ch* ou *z*, la présence du *h* (dont certains semblent se souvenir) les induit parfois en erreur avec l'ajout de la lettre *c*, qui accompagne souvent le *h* dans le son [ʃ] (lui-même confondu avec [ʒ]), etc.

On note tout de même une meilleure orthographe avec le panneau de rectangles en couleurs puisque 5 élèves ont correctement écrit ce mot à la deuxième tentative. Cependant, parmi ces 5 élèves, 2 ont corrigé l'orthographe « non phonologique ». Cette correction ne peut donc pas être attribuée au panneau de rectangles en couleurs. D'autres, qui n'ont pas réussi à l'orthographier correctement, ont au moins pu corriger l'aspect phonologique (ex : *chaabit* > *jhabit*).

d. Les deux mots peu ou pas utilisés et avec graphèmes complexes (*bonté* et *moulage*) ont permis de mettre en évidence l'utilité phonologique du tableau de rectangles en couleurs : il a manifestement permis d'ajouter le [e] de « bonté », voire même la syllabe « té » qui a été dans un premier temps omise, certainement du fait de la connaissance qu'avaient les élèves du mot *bon*. Concernant le mot *moulage*, plus difficile du fait du son [ʒ] et du *e* muet en position finale, on remarque qu'un seul élève a réussi à l'orthographier correctement (au deuxième essai) mais trois élèves ont pu l'interpréter correctement d'un point de vue phonologique (*moulaj*) avec l'utilisation du tableau de rectangles en couleurs.

e. Le mot *amené* qui n'avait été écrit, en novembre, qu'une fois correctement avec le tableau de rectangles en couleurs, est désormais écrit correctement 4 fois sans couleurs et 7 fois avec couleurs. La progression en phonologie et la maîtrise du tableau de rectangles en couleurs se font donc ici bien ressentir.

f. Les mots *as*, *car* et *sac* figuraient dans la boîte rose Montessori. Ils avaient donc déjà été travaillés (alphabet mobile + Fidel provisoire). Sur ces trois mots, les deux premiers sont écrits sans erreur dès la première tentative et le troisième mot (*sac*) est corrigé par 3 élèves sur 4 lors de la dictée avec le tableau des rectangles colorés. Notons que de tous les mots dictés, seuls les mots *as* et *car* sont correctement écrits autant de fois avec et sans le support multimodal. Les manipulations lors des ateliers Montessori et l'utilisation du Fidel provisoire ont ainsi pu jouer sur l'efficacité de la mémorisation de l'orthographe des mots proposés.

g. Nous remarquons que les deux élèves les plus en difficulté avec l'écrit (Bakary et Lasso) tentent tout de même une ébauche des mots. Ils n'ont pas écrit 53 occurrences lors de la première dictée contre seulement 12 lors de la deuxième. La lenteur de leur mise à l'écrit ne leur permet pas d'écrire tout le mot mais ils commencent souvent par le bon phonème.

Commentaires :

► Deux types d'erreurs phonologiques (ajout de voyelle épenthétique et confusion vocalique) semblent ne pas être « traités » de la même manière via l'activité de pointage sur le panneau de rectangles en couleurs :

Dans un premier temps (cf. dictée de novembre ou nouvel élève), les élèves qui ajoutent une voyelle épenthétique ne réagissent pas en voyant que le mot s'arrête au son consonne sur le panneau de rectangles en couleurs. Inversement, quand deux phonèmes sont confondus, le panneau de rectangles en couleurs permet une correction instantanée. Pourtant le premier type d'erreur (ajout de voyelle épenthétique) devient quasiment inexistant après 3 mois de scolarisation alors que les difficultés à distinguer différents sons consonnes persistent plus longtemps.

Qu'il s'agisse de la distinction entre deux phonèmes ([y] et [i] ou [s] et [ʃ]) ou l'ajout d'une voyelle épenthétique, la connaissance des langues d'origine (cf. section 4.2) nous a permis d'identifier ces erreurs récurrentes comme issues d'interférences langagières. Les résultats positifs de l'utilisation du PRC nous permettent d'établir qu'il est un bon moyen de travailler sur ces interférences.

► Si le PRC permet de corriger de nombreuses occurrences d'un point de vue phonologique, certaines difficultés peuvent perdurer si son utilisation orale n'est pas optimale (ex : omission du [r] de *bonjour*)

► Les manipulations supplémentaires (Montessori + Fidel provisoire) ainsi qu'une représentation forte d'un terme semblent influencer sur l'orthographe des mots.

► Les élèves les plus en difficulté peuvent se raccrocher au multicodage pour s'engager dans l'écrit même s'ils sont trop lents pour écrire le mot entier dans un premier temps.

Hypothèses :

- les élèves ont davantage conscience, dans un premier temps, de leur interférences phonologiques quand un son est interverti que lorsqu'il est ajouté.

- la maîtrise du panneau de rectangles en couleurs et son utilisation permettent aux élèves de se rassurer sur la terminaison d'un mot.

- La distinction entre différents phonèmes, quand certains n'existent pas dans la langue d'origine, peut être consciente mais plus longue à maîtriser.

- l'habitude de la prosodie et de l'écoute en général de la langue permet de prendre conscience de l'existence de syllabes fermées.

- comme nous l'avons vu précédemment, les digrammes complexes, peu rencontrés ou situés en milieu de mot peuvent être plus difficiles à distinguer

► Ce qu'on peut retenir sur l'efficacité des supports multimodaux pour encoder et mémoriser

Cette deuxième dictée nous montre une progression efficace à la fois au niveau de l'utilisation du Panneau des Rectangles en Couleurs et au niveau de l'entrée dans l'écrit de nos élèves.

En trois mois, les voyelles épenthétiques ne sont plus utilisées. La proportion d'erreurs d'ordre phonémique est moindre. Quand nécessaire, le PRC permet plus facilement aux élèves de corriger leurs confusions.

Le multicode permet aux élèves les plus en difficulté d'essayer de s'engager tout de même dans l'écriture.

Nous remarquons aussi l'effet positif des ateliers Montessori et des mots pointés sur le Fidel sur l'orthographe des mots.

Enfin, l'impact de la vie quotidienne en France et de l'acculturation à l'écrit est difficile à évaluer mais agit certainement en parallèle à ces observations.

8.2 Mesurer l'évolution du graphisme

L'écriture est la peinture de la voix.

Voltaire

Chaque année, sur un groupe de 15 élèves, nous avons entre 1 et 4 élèves qui ont de réels problèmes de motricité fine adaptée à l'écriture. Ces élèves n'ont toutefois aucun problème de motricité lors des tâches manuelles exercées en entreprise. Prenons par exemple le cas de Lasso : cet élève n'a jamais été scolarisé antérieurement ; après une semaine de stage en charpente, le maître de stage était prêt à l'employer comme apprenti car il est « habile de ses mains, motivé et curieux d'apprendre le métier »¹²⁴. Pourtant, Lasso a de réelles difficultés en écriture : il peine à tenir un stylo, à suivre une ligne, à former des lettres, etc. Contrairement à ses camarades ayant appris à manier le stylo et la feuille dans des écoles coraniques, et même si le principe alphabétique ou phonologique n'y était pas nécessairement enseigné, Lasso n'a jamais été formé à la manipulation du matériel lié à l'écriture, qui semble ainsi spécifique et sans lien direct avec d'autres compétences relevant également de la motricité.

Pour analyser la progression de cet élève en graphisme, nous commençons par observer le positionnement réalisé en début d'année et plus spécifiquement le travail de copie qui était demandé :

124 Phrase relevée dans la grille d'évaluation de son stage effectué en janvier 2019

ÉCRITURE / LECTURE

1. Recopiez comme sur le modèle (Maj-Maj) :

ALI	AMI	ALLO	LE LIVRE
<i>ALI</i>	<i>A.MI.....</i>	<i>ALLO.....</i>	<i>LE.LIVRE.</i>

LA VOITURE ROUGE SE GARE

.....

2. Recopiez comme sur le modèle (imp-cursv) :

Léo	vol	Les vélos	La fenêtre
<i>léo</i>	<i>vol.....</i>	<i>LES.V.....</i>

J'écoute le match à la radio

.....

Figure 31: Extrait du positionnement du 08/10/2018 (exercice de Copie) - Lasso

Le positionnement du 08/10/2018 nous montre un travail inachevé. Les lettres ne prennent pas appui sur la ligne mais s'adosent contre elle. La trace laissée par le stylo est profonde et tous les empattements sont recopiés : Lasso n'a pas un geste fluide et l'utilisation du stylo n'est pas habituelle. Le positionnement des lettres par rapport à la ligne témoigne de sa non scolarité antérieure. Enfin, la copie des empattements laisse prévoir qu'il a eu peu de contact avec l'écrit en général et ne sait donc pas lire.

Les outils Montessori se sont rapidement imposés comme vecteur de passage à une motricité destinée à l'écriture. Les traces que laissent l'utilisation des formes

géométriques décrites section 6.2.2.1 nous permettent d'analyser la progression de Lasso. En voici les observations :



L'exercice consistait ici, à l'aide des formes Montessori, à tracer des lignes verticales et horizontales : horizontales dans la partie « extérieure » et verticales dans la partie « intérieure ». Le premier dessin montre que l'élève n'a pas compris la consigne : dans la partie intérieure n'est tracée qu'une croix reliant quatre angles. Nous remarquons aussi que, contrairement aux deux autres dessins, le premier n'est pas terminé ; il n'y a pourtant pas de temps limité pour cet exercice. Lasso avait arrêté sous, certainement, l'influence des ses camarades qui avaient terminé. De plus, les traits sont très appuyés ce qui témoigne d'une crispation au niveau du crayon et donc de la fatigue qu'a du engendré cet exercice pour Lasso. Au fil de ces 2 mois, nous observons des traits de plus en plus légers et moins d'irrégularités : Lasso a pris en assurance et il peut désormais terminer ses dessins tout en les améliorant. Enfin, nous pouvons noter que la gestion statique de l'espace graphique (Dumont, 2016) est en nette progression : les lignes, de plus en plus parallèles, témoignent d'une feuille qui est de plus en plus tenue de manière fixe sur la table. Lasso ne tourne plus, ou presque plus, sa feuille lors de ce travail de graphisme. Il maîtrise donc mieux son geste graphique sur un espace statique.

Son regard sur cet espace est plus approprié à mener le geste d'écriture. Dans le cadre de l'utilisation des formes Montessori, comme D. Dumont, on peut dire que

L'enseignant n'apprend pas à l'enfant à regarder où il va mais il le met en situation de connaître ce que son regard doit avoir enregistré pour ensuite se diriger en fonction de ce qu'il en a appris. (Dumont, 2016, p. 169)¹²⁵

En effet, pour que Lasso puisse progresser de la sorte, il a fallu qu'il améliore son contrôle visuel et sa gestion statique de l'espace graphique en plus de la manipulation de l'outil graphique (ici, le crayon). Cette amélioration est induite par le matériel et l'envie de réaliser quelque chose d'esthétique. En outre, on peut noter que les images 2 et 3 font preuve d'une recherche d'esthétisme. Elles ont d'ailleurs été collées sur son cahier alors que la première figure nous avait été donnée à défaut d'être jetée. Cette recherche d'esthétisme et de plaisir permet de travailler les compétences en graphisme avec plaisir plutôt que d'en faire un travail fastidieux (Montessori, 2015 ; Dumont 2016).

L'ensemble de cet exercice témoigne ainsi d'un meilleur contrôle de la motricité fine (traits plus légers et plus réguliers) et d'un meilleur contrôle visuel (traits horizontaux) Ce qui correspond à la progression suggérée par M. Montessori (2015) dont nous faisons référence en section 6.4.2.4. Si nous n'avons pas de doute quant aux compétences motrices générales de cet élève (parcours migratoire dans des conditions extrêmes, stage qualitatif en menuiserie, etc.), des acquisitions en motricité fine et en contrôle visuel étaient nécessaires pour accéder à l'écriture. Avec l'utilisation des outils multimodaux décrits en section 6.2.2, Lasso a pu acquérir les compétences en contingences spatiales et en mouvement des effecteurs nécessaires à l'entrée dans l'écriture (cf. Figure 11 : « Le système d'écriture, Dumont, 2013) en 2 mois.

125 D. Dumont conclue plus loin (p. 169) que l'enseignant offre à l'enfant « des expérimentations à travers lesquelles se stockeront les informations qui le guideront comme instinctivement pour écrire, tant en ce qui concerne la forme des lettres que leur mise en place. »

A titre comparatif avec l'extrait du positionnement d'entrée ci-dessus, voici un extrait du même type d'exercice réalisé en janvier 2019, soit 3 mois après :

1. Recopiez comme sur le modèle :

ALI	BOL	CAHIER	JE M'APPELLE THEO
ALI	BOL.....	CAHIER.....	JE M'APPELLE THEO.....

2. Recopiez comme sur le modèle :

Léo	bec	partir	Ils fabriquent des stylos
Léo	bec.....	PARTIR.....	ILS FABRIQUENT DES STYLOS stylos

Figure 32: Extrait du positionnement intermédiaire du 08/01/2019 (exercice de copie) - Lasso

Le positionnement intermédiaire réalisé 3 mois après son entrée en MLDS nous montre un travail achevé. L'écriture est mieux positionnée. Les traces sont encore assez profondes mais plus légères. Les formats d'écritures sont mélangés. Ce travail témoigne d'une écriture plus fluide qu'en octobre 2018. Lasso a aussi acquis une meilleure gestion de la ligne, même si les lettres descendantes ne sont pas encore bien placées. Le passage de l'écriture en lettres capitales à l'écriture en script ou en cursif montre qu'il commence à maîtriser ces correspondances, même s'il les utilise aléatoirement. A ce stade, il pourra entrer dans l'encodage écrit avec plus d'efficacité.

Il est cependant difficile de n'attribuer ce résultat positif qu'à l'utilisation d'un outil : il n'en est ici que le témoin. En effet, d'autres outils Montessori ont été utilisés pour améliorer la motricité fine liée au geste d'écriture : tracé dans la farine pour le geste, poinçonnage pour la tenue du stylo, lettres rugueuses pour le multi-codage, etc.

(cf section 6.2.2). La dictée à l'adulte et les différents projets développés tout au long de l'année, notamment en arts plastiques, ont aussi pu jouer un rôle sur ces apprentissages. En outre, les facteurs intrinsèques et extrinsèques ont pu jouer un rôle important et complexe sur son engagement dans cet apprentissage.

On peut aussi noter que l'utilisation des formes Montessori en début de séance a aussi pour objectif de permettre à chacun de s'apaiser en entrant dans la salle et d'entrer dans une énergie de concentration appropriée.

► Ce qu'on peut retenir des effets des pédagogies multimodales sur le graphisme

Il est difficile d'octroyer tous les résultats à un seul ou certains outils car nous pouvons difficilement comparer avec d'autres progressions, les éléments intrinsèques et extrinsèques de chacun pouvant intervenir dans cet apprentissage. Notons toutefois – même si la comparaison est limitée, du fait des différences d'âge entre les deux publics – que ce travail d'entrée dans le graphisme jusqu'à la fluidité du geste, prêt à entrer dans l'écriture, fait habituellement l'objet du 1^{er} cycle, c'est à dire 3 ans à l'école maternelle.

D'un point de vue général, et contre toute attente¹²⁶, l'utilisation des formes Montessori, sont appréciées par l'ensemble des élèves. En début de séance elles leur permettent de se recentrer sur des activités de concentration, comme le font les coloriages de mandalas. Notons à ce propos que les mandalas semblent en vogue auprès des enseignants. Si l'on en croit certains sites pédagogiques qui y sont consacrés¹²⁷, ils sont considérés comme activité de recentrage qui favorise les apprentissages.

Concernant les acquisitions en terme de graphisme, nous notons que la progression est relativement rapide. La trace est plus légère et de moins en moins irrégulière. En cela, la progression suit les étapes prévues par M. Montessori. De plus, la direction du mouvement est de mieux en mieux maîtrisée. Notre mode d'utilisation met ici en valeur une utilisation de l'espace statique qui progresse de manière rapide et positive.

126 En tant qu'enseignante en lycée, je craignais, de cette activité, le caractère éloigné des objectifs d'apprentissages et de leurs représentations de la scolarité.

127 <https://recueil.larcenciel.be/14>
<https://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1020>
<https://formation-mandala.fr/marie-pre/>

Conclusion de la Partie II

Dans cette partie nous avons vu les éléments essentiels à l'entrée dans la lecture et l'écriture et ce qui nous a déterminé dans nos choix concernant les pédagogies multimodales. La multiplicité des canaux d'apprentissages, la dimension inductive et collaborative de ces démarches et le mode d'entrée dans la lecture et l'écriture via la conscience phonémique nous ont guidée dans l'élaboration d'un scénario pédagogique utilisant des outils issus de différentes approches.

L'analyse de la phase interactive de notre dispositif multimodal révèle que le travail sur la prise de conscience phonémique peut se faire de manière ludique avec ces élèves dont l'engagement a été illustré par des manifestations de motivation vive et extériorisée. Nous avons également observé que le type d'engagement différait selon les exercices et le type de motivation (intrinsèque ou extrinsèque). Enfin, s'il est communément admis qu'il faut savoir dire ce que l'on va écrire, nous avons remarqué que le nombre de phonèmes dans un lexème maîtrisé à l'oral intervient dans la capacité d'encodage d'un élève débutant.

L'analyse de la phase post-active montre que les pédagogies multimodales peuvent révéler et corriger, de différentes manières, les interférences phonologiques entre langues d'origine et langue française. Aussi, la multiplicité des canaux permettrait de progresser au niveau de la mémorisation orthographique. Enfin, la rapidité d'évolution du graphisme semble témoigner en faveur de l'utilisation d'outils issus de la pédagogie Montessori.

Notons cependant que l'utilisation d'enregistrements audiovisuels aurait pu permettre d'analyser plus finement le comportement de chacun, notamment pour analyser le lien entre la gestualité, l'enseignement et l'apprentissage (Tellier, 2009 ; Guernier & Sautot, 2010, 2012 ; Azaoui 2015 ; Mariscalchi 2023). Nous avons en effet remarqué (chapitre 7) que les élèves avaient besoin de repasser par le geste pour encoder, ce qui montre l'intérêt de la gestualité dans les apprentissages mais aussi que cette gestualité pourrait faire l'objet d'une analyse plus fine. D'autres gestes des élèves

peuvent avoir été omis du fait de notre double statut d'enseignante et d'observatrice. Ce statut n'a évidemment pas permis non plus d'analyser nos propres gestes et leurs effets sur les apprentissages ainsi que « la relation entre corporéité et outils d'enseignement » (Cadet, Leclère & Tellier, 2017). L'analyse d'enregistrements audiovisuels compléterait alors nos observations avec les apports des gestes de l'enseignante ainsi que des interactions entre les élèves et avec l'enseignante.

Conclusion générale

Cette recherche était motivée par deux objectifs. Le premier objectif consistait à mieux connaître les spécificités des publics de grands adolescents étrangers non ou peu scolarisés antérieurement, question encore peu documentée dans la littérature, à travers l'analyse qualitative des profils d'un groupe de jeunes dits Mineurs Non Accompagnés relevant d'un dispositif de l'Education Nationale française particulier : la MDLS-FLE (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire - pôle FLE). Cette analyse était également motivée par le fait de guider l'élaboration d'un dispositif adapté à ces élèves, en exploitant certaines des caractéristiques de ces profils. Le second grand objectif était de mesurer les effets des pédagogies multimodales du dispositif en question sur l'entrée dans l'écriture et la lecture de ce même groupe de grands adolescents non ou peu scolarisés antérieurement.

Concernant les profils, notre double posture d'enseignante-coordonnatrice et de chercheuse nous a permis d'avoir un accès privilégié aux parcours de vie de nos élèves. Dans le domaine spécifique de l'entrée dans la lecture et l'écriture de grands adolescents, notre étude révèle que la connaissance du contexte migratoire, le profil scolaire et langagier ainsi que l'engagement dans la scolarité sont des indicateurs intéressants à prendre en compte pour l'élaboration d'un scénario pédagogique adapté.

L'étude de cas a porté sur des élèves Mineurs Non Accompagnés issus de Guinée Conakry, du Mali, de Cote d'Ivoire et du Sénégal, peu ou pas scolarisés antérieurement. L'analyse montre que si tous peuvent communiquer oralement en français, aucun n'est capable de vraiment encoder des phonèmes. Les élèves ayant été scolarisés en école coranique maîtrisent mieux le graphisme que ceux n'ayant jamais été scolarisés. Tous disent avoir un projet professionnel s'insérant dans des études diplômantes courtes, selon eux accessibles car proches de leurs compétences, dans le sens où le niveau

scolaire demandé est peu élevé et les compétences manuelles plus recherchées. Ces formations courtes seraient aussi les plus adaptées à leur situation financière.

Concernant les langues d'origine, le groupe étudié bénéficie d'un plurilinguisme oral considérable. Le soninké, le peul, le bambara et le wolof sont les langues majoritairement pratiquées par les élèves et chacun d'entre eux parle au moins une de ces langues. Nous avons donc élaboré une analyse contrastive des traits phonologiques principaux de ces langues afin de prévoir quelles pourraient être les difficultés d'entrée dans la phonologie du français, étape qui nous semble essentielle à l'entrée dans la lecture et l'écriture. Nous avons par exemple relevé la possibilité de difficultés issues d'interférences phonologiques au niveau de la discrimination phonémique et l'utilisation de voyelles épenthétiques.

Enfin, nous avons procédé à une analyse qualitative complémentaire de l'engagement de deux élèves dans une activité scolaire et de l'ensemble des élèves dans les activités extra-scolaires. Malgré la similitude de leur profil sur de nombreux points, l'âge est apparu comme un critère potentiellement explicatif dans les différences observées en termes de degré d'engagement dans l'apprentissage, en ce qu'il est étroitement lié à leur projection dans un futur immédiat. En effet, contrairement à de nombreux jeunes français pour qui la majorité est synonyme d'indépendance et de liberté, l'approche des 18 ans est, pour nos élèves, synonyme d'abandon du soutien de la société française, avec un statut légal parfois difficile à obtenir. A quelques mois de leurs 18 ans, les élèves ne semblent donc plus à même de s'engager dans des activités autres que relatives directement à leur survie. Ainsi, le faible engagement observé chez les presque majeurs serait lié à la difficulté de se projeter dans un temps déterminé.

A la lueur de nos constats concernant l'influence de la projection de chacun dans un avenir proche sur l'engagement dans la scolarité, il nous semble qu'approfondir la notion de pensée anticipatrice (Bandura, 2019, p.24) face aux apprentissages, grâce à la recherche en psychologie des apprentissages et plus particulièrement la théorie sociocognitive, permettrait de mieux cerner les causes d'un engagement moindre de l'apprenant.

En complément aux travaux issus de la littérature, notre analyse nous a permis d'orienter nos objectifs pédagogiques vers un dispositif qui tienne compte à la fois de leurs compétences orales et de leurs difficultés d'ordre phonologique liées à leurs langues d'origine, de leur éloignement des conventions scolaires, et parfois de difficultés à s'engager, du fait d'un contexte migratoire et d'une vie précaire imminente.

Dans cette perspective, nous avons élaboré un dispositif pédagogique multimodal. En effet, compte tenu des besoins de ces élèves et des enjeux que représente l'entrée dans l'alphabétisation des EANA, une approche multimodale nous a paru une orientation possible et souhaitable : en exploitant plusieurs canaux modaux, ces approches permettraient de s'adresser à différents profils d'apprentissage ; enfin, elles favoriseraient l'engagement en mettant les apprenants au centre de leur apprentissage. Nous avons retenu, parmi différentes approches multimodales, des outils issus de l'approche de Caleb Gattegno et de la pédagogie Montessori. Nous avons ainsi sélectionné des outils qui permettraient à nos élèves de développer leur conscience phonologique de manière inductive, sans acquis préalables en termes de scolarité, ainsi que des outils favorisant une manipulation active, expérientielle et sensorielle. Nous avons cherché à évaluer quatre points envisagés comme éléments clés à l'entrée dans l'écriture et la lecture : (1) l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes, (2) la qualité de l'engagement, (3) les effets des outils utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation des mots et enfin (4) l'évolution du graphisme.

Nous avons choisi de traiter tout d'abord des données relevées lors de la phase interactive (prise de notes sur observations de classe et photographies de travaux d'élèves), puis des données relevées lors de phases post-actives (analyses contrastives des transcriptions phonémiques sous dictées et évolution du graphisme). Concernant l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes, nous avons observé qu'avec notre dispositif pédagogique, la prise de conscience phonologique était plus accessible sur des mots connus uniquement à l'oral par nos élèves, sans doute parce qu'ils peuvent ainsi se détacher de toute connaissance de l'écrit susceptible d'interférer

avec une entrée dans la lecture et l'écriture d'ordre phonémique. Une fois ces interférences dépassées (qui prenaient la forme d'une confusion entre lettre et phonème), nous avons observé une nette progression dans cette conscientisation qui leur permet d'encoder phonologiquement des mots inconnus.

L'analyse a également permis de rendre compte de difficultés liées à la longueur des lexèmes : même si l'ensemble des phonèmes composant un mot est maîtrisé par les élèves, plus ce mot comporte de phonèmes, plus les élèves ont du mal à l'encoder, et c'est la partie centrale du mot qui est la plus problématique. Il semblerait que cette difficulté soit liée au nombre d'informations assimilables par l'élève. Nous en avons déduit que si s'appuyer sur l'oral pour entrer dans l'écrit est essentiel, il est nécessaire d'adapter le choix des lexèmes en fonction du nombre de phonèmes les composant et ce, de manière progressive.

Enfin, nous avons remarqué le besoin de « gestualiser » pour encoder en couleurs des phonèmes, ce qui met en évidence la place de la kinesthésie dans l'utilisation du Panneau des Rectangles en Couleurs (dans l'approche Silent Way) et, intrinsèquement, dans le développement de la conscience phonologique et dans le processus d'encodage des élèves.

Concernant l'engagement dans les activités proposées, l'analyse a montré qu'il différait selon les étapes de la séance. Seuls deux élèves ne s'engagent pas de manière volontaire au début de l'activité ; il s'agit des élèves les plus âgés et donc, comme on l'a déjà mentionné, à priori en plus grande situation de vulnérabilité. Pour le reste du groupe observé, le travail de pointage suscite un engagement d'ordre comportemental, émotionnel et agentif actif et ancré dans l'intensité. Pour en revenir à l'intérêt didactique d'étudier les profils des élèves, cette analyse nous a permis d'observer que mieux connaître la situation sociale, financière et légale de chacun est un atout considérable pour interpréter les marques d'engagement de l'élève et mieux considérer les marques de non-engagement de certains élèves.

Le travail à l'écrit suscite une attention particulière, vraisemblablement due à la représentation de l'activité d'écriture vécue comme exigeante. Nous en avons conclu que lorsque la motivation est liée à l'activité elle-même, comme lors des activités de pointage du panneau des rectangles en couleurs (issu du Silent Way), l'engagement est extériorisé : les élèves ont majoritairement une *posture première*. Lorsque la motivation est subordonnée à des activités ultérieures (ici lire et écrire) ou liée à une représentation de la forme scolaire, l'engagement est moins visible, bien que présent, comme en témoignent l'attention et le comportement des élèves qui ont ici une *posture scolaire*. Ce changement de posture des élèves étant envisagé comme positif au cours d'un processus d'apprentissage (Bucheton & Soulé, 2009), nous avons considéré ce point comme un effet positif de la multimodalité appliquée aux apprentissages.

L'analyse des effets du dispositif sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe s'est appuyée sur l'analyse contrastive de dictées. Cette analyse a révélé une progression efficace des élèves : avec le temps, la proportion d'erreurs d'ordre phonémique est moindre. Nous avons vu en quoi en début d'année scolaire, l'utilisation d'outils multimodaux servait de béquille à l'entrée dans l'écrit : le panneau des rectangles en couleurs permet aux élèves de « voir les sons des mots » lorsqu'ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils entendent.

L'abstraction semble plus difficile : les corrections sont moins concluantes au niveau des voyelles épenthétiques ; l'analyse a montré toutefois que celles-ci tendent à disparaître au bout de trois mois. Enfin, plus les mots ont été manipulés (en utilisant à la fois des outils issus de la pédagogie Montessori et de l'approche de Gattegno), plus ces mêmes mots sont correctement orthographiés. Concernant le graphisme, nous avons observé une évolution relativement rapide (en 3 mois) du trait et de la gestion de l'espace.

Ainsi, les effets des pédagogies multimodales sur l'entrée dans la lecture et l'écriture de notre groupe de grands EANA sont visibles au niveau phonologique et orthographique. En outre, le caractère inductif et engageant de ces pédagogies a permis à la plupart de nos élèves d'entrer sans heurt dans la lecture et l'écriture, malgré leur éloignement de la forme scolaire. Du côté de l'enseignant, l'analyse a mis en lumière en quoi les outils multimodaux utilisés peuvent permettre de rendre compte des interférences phonologiques et des difficultés graphiques à cibler, tout en instaurant un climat de classe favorable (entraide, concentration, motivation).

Evidemment, il serait inopportun de considérer notre étude de cas comme une réponse absolue à nos questions de recherche. Nous ne pouvons assurer que toutes les progressions sont le fruit exclusif du dispositif testé. En effet, ces élèves ont d'autres sources d'apprentissage, d'autant qu'ils évoluent en milieu endogène.

Nous espérons que ce travail de recherche contribuera à communiquer autour d'un public spécifique jusque-là peu documenté : les grands adolescents non-scolarisés antérieurement à leur arrivée en France. Oppressés entre un parcours migratoire difficile, une vulnérabilité imminente et une scolarité incomprise, ces jeunes ont besoin d'un accompagnement particulièrement efficace et engageant durant leur prise en charge scolaire courte. De ce fait, nous espérons que ce travail pourra aider les futurs formateurs ou enseignants à mieux connaître les spécificités de ce public et à orienter avec pertinence leurs choix pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, 1, 125-131.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3101>
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : Intégration, littératie, alphabétisation*. CLE international.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44.
<https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette français langue étrangère.
- Alcade-Lebrun, C. (2019). Interactions multimodales et service en restauration : de l'observation des pratiques à l'ingénierie de la formation. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*. ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditons.17882>
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : Synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 141-161.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Armagnague, A. (2021). *Les enfants migrants à l'école*. Le Bord de l'eau.
- Armagnague-Roucher M., Rigoni I., Cossée C., Mendonça Dias C., Tersigni S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits, INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

- Assor, A. & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D.H. Shunk & J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom*, (p. 25-47). American Psychological Association.
- Auger, N. (2004). La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés. Dans R. Étienne (dir.) *La discussion*, Actes du colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des Archives contemporaines.
- Ayres, A-J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Western Psychological Services.
- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : Une étude multimodale de l'agir professoral*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3].
<https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2014MON30031>.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A., Lecomte J., & Carré P. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). De Boeck.
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*, (p. 13-45). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0013>
- Baraër, M., Jeansous, C., Marty, J., Raymond, P., & Vidal, J.-J. (2011). Prendre pouvoir sur l'écrit. *Dialogue*, Hors-Série.
https://www.gfen.asso.fr/m/dialogue_hors_serie_prendre_pouvoir_sur_l_ecrit
- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40.

<https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.

<https://doi.org/10.3917/rfla.081.0107>

Barré-de Miniac C., Brissaud C., & Rispaïl M. (2004). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.

Balslev, K. & Gagnon R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, A. Muller (Dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 99-118). De Boeck.

Bentolila, A. & Germain, B. (2018). *Apprendre à lire—Cycle 2*. Nathan.

Bentolila A. & Germain B., (2019). *L'apprentissage de la lecture* (3eme éd.). Nathan.

Besse, J. M., Gargiulo, S., & Riccil, A. (2003). Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 15-33.

<https://doi.org/10.3917/rfla.081.0015>

Berchoud, M-J. (2002). Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & Formation*, 39, 143-158.

<https://doi.org/10.3406/refor.2002.1750>

Biichlé, L. (2009). Le plurilinguisme c'est l'intégration. *Savoirs et formation*, 73, 32-35.

Blanc, G. (2011). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). *Babylonia*, 2, 33-37.

Boch F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. Dans F. Komesu et L. Tenani (dir.) *Ecriture et discours*, Revista Linguagem em (Dis)curso, 13, 3.

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1303/130304.pdf>

- Boch, F., & Lagrange, L. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 51-62.
<https://doi.org/10.3917/lfa.212.0051>
- Bodin, L. (2020). *L'engagement scolaire : Manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance*. [Ecrit réflexif, Master MEEF].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889408/document>
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 79-98.
<https://doi.org/10.4000/aile.1153>
- Borel-Maisonny S. (2019). *Langage oral et écrit : Pédagogie des notions de base : lecture, orthographe, écriture, calcul*. Bien lire.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31, 139-155.
<http://lidil.revues.org/150>
- Bourgeois, É. (2022). Engagement en formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (2ème ed., p. 161-165). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0161>
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
<https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bucheton, D. (2017). *Postures des enseignants et des élèves*. Conférence de consensus – Différenciation pédagogique. ENS Lyon.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Budach, G. & Bardtenschlager, H. (2008). Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion. *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivant, Glottopol*, 11, 148-170.

http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_13budach.pdf

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.

Cadet, L. & Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le Français dans le monde, Recherches & Applications*, 39, 69-83.

Cadet, L. (2007). La genèse des journaux de bord d'apprentissage. *Le Français Aujourd'hui*, 159, 39-46.

Cadet, L., & Guérin, E. (2012). Présentation : FLM, FLE, FLS au-delà des catégories, *Le Français Aujourd'hui*, 176, 3-8.

<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0003>

Cadet L. & Tellier M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Editions Maison des langues.

Cadet, L., Leclère, M. et Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (p. 213-232). Riveneuve Editions.

Cannard, C. (2023). *L'adolescence et ses enjeux*. (Document non publié, diffusé lors de la réunion de formation à la certification « Décrochage scolaire » du 16/05/2023). EN – UGA – LPNC – CNRS – Inserm.

Canut, E. & Masson, C., (2019). Usage d'un outil multimodal en contexte médico-éducatif : stratégies d'étayage et postures langagières de professionnels. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et*

formation (p. 51-72). ENS Éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17802>

Carbonneau, N., Lafreniere M. & Vallerand, R. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0047>

Carlier, G., Delens C., Dupont, J.P. & Gérard P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question (2010). *Staps*, 88, 7-23.

<https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>

Carlo, C. (2006). Le journal de bord en didactique du FLE : réflexivité composite et apprentissage.

Dans M. Molinié (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, (p. 67-74).

FDLM R&A.

Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes.

Revue française de pédagogie, 190, 29-40.

<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.4688>

Carré P., Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*.

Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>

Carré, P. (2020). *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Castles, A., Rastle K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.

<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13).

- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau É., & Martins Alves, M. (1998). Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 124, 164-166.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32–34.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
<https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Clément, L. (2017). *Écrire liberté*. Lemieux éditeur.
- Coisne M., Minoza M-C., Morisson F., Ouzoulias A., & De Keyzer D. (2004). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : Méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants. Guide méthodologique et pratique*. Retz.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. et Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
<https://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf>
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français Dans Le Monde*, 38, 32–41.
- Colletta, J.-M. (2009). *Le geste de pointage au service des acquisitions méta-phonologiques*. IVème congrès des Amériques, organisé par le syndicat des orthophonistes de la Guadeloupe.

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe.
- Crozat, T. (2023). *L'influence du stage professionnel sur les compétences verbales et non verbales des élèves allophones*. [Mémoire de Master non publié]. Université Paris 8.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette FLE.
- D'Aiglepierre, R., & Bauer, A. (2017). Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne. *Afrique contemporaine*, 257(1), 25-40.
<https://doi.org/10.3917/afco.257.0025>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. *ParisTech Review*. Ecole des Neurosciences de Paris Ile-de-France.
<https://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Deprez, C. (1994). *Les Enfants bilingues, langues et familles*. Didier.
- De Vos, C. (2017). *Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche Silent Way*. [Mémoire de Master, Université de Grenoble Alpes].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01647051/document>

- Durand, I. & Trébert, D. (2019). L'analyse multimodale des interactions, une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*. (p. 173-198). ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17867>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176.
<https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dominicé, P. (2005). Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 47-56.
<https://doi.org/10.4000/osp.552>
- Dumont, D. (2016). *Le geste d'écriture : Méthode d'apprentissage cycle 1, cycle 2 : Différenciation et transversalité* (4e éd.). Hatier.
- Eremenko, T. (2021). Compter les enfants migrant en France : possibilités et limites des statistiques existantes. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, S. Tersigni (dir.). *Enfants migrants à l'école* (p. 39-58). Le Bord de l'eau.
- Etiemble, A. (2002). *LES MINEURS ISOLEES ETRANGERS EN FRANCE - Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance - Les termes de l'accueil et de la prise en charge*. Etude réalisée pour la direction de la population et des migrations. Quest Us.
https://www.infomie.net/IMG/pdf/etude_sociologique_de_madame_etiemble.pdf
- Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Fayol M., Perfetti C. & Rieben L., (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation* (Traduit par M. del Pino-Ollier). Retz.

- Feyfant, A. (2016). *La Différenciation pédagogique en classe*. IFE, 113. ENS de Lyon.
<https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (dir.). *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (p. 301- 330). Lawrence Erlbaum.
- Flament N et Hubrecht, V. (2019). Andragogie : la pédagogie pour les grands ! *Théma, Zoom 2.0*, 75.
<https://mg-andragogie.fr/wp-content/uploads/2019/02/Andragogie-1.pdf>
- Flege, J. E., Schirru, C., & MacKay, I. R. A. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40(4), 467-491.
[https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00128-0](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00128-0)
- Fortier, C. (2003). « Une pédagogie coranique » : Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 235-260.
<https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.198>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74.1, 59-109.
<https://www.deepdyve.com/lp/sage/school-engagement-potential-of-the-concept-state-of-the-evidence-htAdmYX1G5>
- Frier, C., Pons, M. & Grossmann, F. (2004). Littératie familiale et lectures partagées : facteurs socio-affectifs d'hétérogénéité. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.) : *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, (p. 247-252). L'Harmattan.
- Frier, C. & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : Et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 117-138.

<https://doi.org/10.3406/reper.2007.2752>

Gallant, J. L., Nishimoto, S., Vu, A. T., & Huth, A. G. (2012). A Continuous Semantic Space Describes the Representation of Thousands of Object and Action Categories across the Human Brain. *Neuron*, 76(6), 1210-1224.

<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.014>

Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 4.

<https://doi.org/10.57086/cpe.439>

Gattegno, C. (2011). *La science de l'éducation. Chapitre 13 : L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères* (Traduit par C. Dominicé). Educational Solutions Worldwide Inc.

Gattegno, C. (2022). *Du bon sens dans l'enseignement des langues étrangères* (Traduit par M. Poirson-Touchet). Duo Flummina.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.

Gentaz, E., (2019) *La main, le cerveau et le toucher. Approches multisensorielles et nouvelles technologies*. (2eme éd.). Dunod.

GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle, (2011). Prendre pouvoir sur l'écrit. *Dialogue*, hors-série.

https://www.gfen.asso.fr/m/dialogue_hors_serie_prendre_pouvoir_sur_l_ecrit

Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations? *Le Français Aujourd'hui*, 176(1), 25-35.

<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0025>

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

<http://ekldata.com/gTk4yM5B42NUF7XEDY6c5MIjXyQ/goigoux-PIREF-2003.pdf>

- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP*, 1, 37-56.
<https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf>
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.
<https://doi.org/10.14375/NP.9782725626031>
- Goigoux, R. (dir.). (2016). *Lire et Ecrire : Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon – Institut Français de l'Education – ENS de Lyon.
<https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/rapport-et-synthese-de-la-recherche-lire-et-ecrire-au-cp>
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : État des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Guernier, M.-C., Sautot, J.-P. (2012). Observer et analyser les interactions didactiques : Potentialités et limites du film de classe. Dans V. Rivière (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 284-302). Riveneuve éditions.
<https://hal.science/hal-00533719/document>
- Guernier, M.-C., Sautot, J.-P. (2012). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Dans B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, (p. 251-270). Presses universitaires de Namur.
<https://shs.hal.science/halshs-01269550/document>
- Guernier, M.-C. (2018). Espaces d'apprentissage et de pratiques de l'écrit. La cartographie dessinée par une personne adulte peu qualifiée en formation professionnelle. *Recherches en didactiques*, 26, 53-72.
<https://doi.org/10.3917/rdid.026.0053>
- Hatwell, Y. & Gentaz, É. (2011). Origine et évolution des recherches psychologiques sur le toucher

en France. *L'Année psychologique*, 3(4), 701-723.

<https://doi.org/10.3917/anpsy.114.0701>

Herskovits, M., Linton, R. & Redfield, R. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette éducation.

Hocini, Z. (2018). L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : Quelle place pour la démarche inductive ? *Multilinguales*, 9.

<https://doi.org/10.4000/multilinguales.1417>

Huard, C. (2018). L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française. *Tréma*, 50.

<https://doi.org/10.4000/trema.4318>

Høien, T., & Lundberg, I. (1988). Stages of word recognition in early reading development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(4), 163-182.

<https://doi.org/10.1080/0031383880320402>

Jaffré, J-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.). *La littéracie* (p. 21-41). L'Harmattan.

Kindelberger, C., & Le Floc'h, N. (2007). Les activités extrascolaires, un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents. Dans A. Florin, & P. Vrignaud (dir.). *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (p.165-182). Presses universitaires de Rennes.

<https://doi.org/10.4000/books.pur.60178>

Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352.

Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.). *Observer la multimodalité en situations*

éducatives : Circulations entre recherche et formation (p. 23-48). ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17782>

- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. (4e éd.). De Boeck.
- La Garanderie. (1982). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires* (4e éd.). Le Centurion.
- Lambotte, X. (2002). Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants. Dans T. Nault (dir.). *La gestion de la classe* (p. 145–169). De Boeck Supérieur.
- Laurent, M. (1992). Lecture en Couleurs et Silent Way de Caleb Gattegno. Dans *Actes du colloque Parler, lire, s'affirmer, exister (Prévenir et dépasser l'illettrisme)*. Sciences de l'éducation.
<https://docplayer.fr/14594800-Lecture-en-couleurs-et-silent-way-de-caleb-gattegno-maurice-laurent.html>
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : D'une grammaire implicite à la grammaire explicite*. Tome 1. Catégories de mots, constituants de la phrase. UEPD.
- Le Bohec, O., & Jamet, É. (2005). Les effets de redondance dans l'apprentissage à partir de documents multimédias. *Le travail humain*, 68, 97-124.
<https://doi.org/10.3917/th.682.0097>
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : études de cas en éducation physique et sportive*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Lecoq, B., Beaugrand, C. & Bigot de Préameneu, S. (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones : français, tous niveaux*. Canopé éditions.
- Lemaire, E. (2013) La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Journal du droit des jeunes*, 328, 28-33.
<https://doi.org/10.3917/jdj.328.0028>

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4).
<https://www.espritcritique.org/0404/article06.html>
- Lieury, A. (1990). Auditifs, visuels : la grande illusion. *Cahiers pédagogiques*, 287, 58-62.
- Lieury A. (1995). Mémoire des images et double codage. *L'année psychologique*, 95- 4, 661-673.
<https://doi.org/10.3406/psy.1995.28860>
- Lieury, A. (1996). Mémoire et apprentissage scolaire. Dans A. Lieury (dir.). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (p. 23–48). Dunod.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2010.01>
- Lieury, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*. (4^e éd.). Dunod.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Éditions Universitaires.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), 125-135.
<https://doi.org/10.3917/rfla.092.0125>
- Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. Dans M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (p. 143-154). ENS Editions.
- Magnat, E. (2014). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble].
<https://theses.hal.science/tel-00997215>

- Mahfud, Y., Badea, C., & N'gbala, A. (2015). Distance culturelle et préjugés à l'égard des immigrés en France : le rôle des modèles d'intégration. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 28, 53–79.
- Malherbe, M. (2010). *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde*. Robert Laffont.
- Mariscalchi, A. (2023). *L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes].
<https://theses.hal.science/tel-04165475/document>
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (7e éd.). Presses universitaires de France.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.
doi : 10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 31-48). Cambridge University Press.
- Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Cahiers de l'ACEDLE*, 10(1).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.1540>
- Mendonça Dias C., (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Etudes de linguistique appliquée*, 197, 43-60.
- Messum, P. & Young, R. (2012). *How we learn and how we should be taught: an introduction to the work of Caleb Gattegno*. Duo Flumina.
- Molinié, M. (2006). (dir.) Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le*

- Molinié, M. (2009). Approche biographique et sciences humaines : L'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/pluriculturelle. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), Etudes didactiques. SJDF.
- Montessori, M. (1988). *L'Esprit absorbant de l'enfant* [ed. Originale : 1949]. Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2005), *La formation de l'Homme* [ed. Originale : 1949]. Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2010). *Éducation pour un monde nouveau Maria Montessori* [ed. Originale : 1946] (Traduction J. Oudin). Desclée de Brouwer.
- Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Odile Jacob.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Mucchielli, R. (2019). *Les méthodes actives : dans la pédagogie des adultes (13e éd.)*. ESF sciences humaines.
- Musinde, J. (2006). Rapports entre le français et les langues africaines. Dans Conseil sup. de la langue française (dir.). *Langue française et diversité linguistique : Actes du séminaire de Bruxelles (2005)*, (p. 205-214). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.conse.2006.01.0205>
- Ouedraogo, W. É. (2022). *L'atelier d'écriture créative comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : Le cas d'étudiant·es en situation de migration à Grenoble* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes].
- Ouzoulias, A. (2011). Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ? *Dialogues*, numéro spécial, 17-27.
- Paynel, J.-M. (2018). *Les 50 règles d'or de la méthode Montessori*. Larousse.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin vals-asla, Bulletin suisse de linguistique*

appliquée, 76, 81-94.

Pison, G. (2010). Le nombre et la part des immigrés dans la population : comparaisons internationales. *Population & Sociétés*, 472, 1-4.

<https://doi.org/10.3917/popsoc.472.0001>

Poslaniec, C. (1999). Les animations de lecture : rôle et efficacité. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, 49-53.

Privat, J.-M. (2006). Un habitus littéraire ? *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 131-132, 125-130.

<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2122>

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

Rafoni, J.-C., (2011). Erasmus et classes d'initiation : la didactique impossible. *Études de linguistique appliquée*, 162(2), 177-190.

<https://doi.org/10.3917/ela.162.0177>

Rafoni, J.-C. (2014). Tâtonnement phonologique et lecture dialoguée : les conditions didactiques pour apprendre à lire en français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 174(2), 187-198.

<https://doi.org/10.3917/ela.174.0187>

Ray, R. (1993). *The Practice of Theory : Teacher Research in Composition*. National Council of Teachers of English.

Reboul, O. (2010a). *La philosophie de l'éducation* (10e éd.). Presses Universitaires de France.

Reboul, O. (2010b). L'autorité. Dans O. Reboul (dir.). *La philosophie de l'éducation* (p. 69-80). Presses Universitaires de France.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. Christenson, A. Reshly, C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (p.149-172). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Rézeau, J. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2(1), 27-49.

<https://doi.org/10.4000/alsic.1581>

Rigoni, I. (2021). L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socio-éducatifs et institutionnels. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni, S. Tersigni (dir.). *Enfants migrants à l'école* (p.109-126). Le Bord de l'eau.

Rispail, M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Rivière, V., & Blanc, N. (2019). *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*. ENS éditions.

Rivière, V. (2022). Multimodalité. Dans A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (p. 281-285). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0281>

Rolland, Y. (2013). Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Cahiers de l'ACEDLE*, 10(1).

<https://doi.org/10.4000/rdlc.1497>

Sander, E. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Retz.

Savoie-Zajc, L.(2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Anadon M. et L'Hostie M (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherches en éducation*, (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

Simon, D.-L., & Thamin, N., (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(2).

<https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>

- Skinner, B. F., & Richelle, A-M. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement : Un essai théorique* (Traduit par A. M. et M. Richelle). Dessart et Mardaga.
- Skinner, B.F. (1969). *La Révolution scientifique de l'enseignement* (Traduit par A.M. Richelle). Dessart.
- Stein B.E, Meredith M.A. (1993). *The merging of the senses*. MIT Press.
- Tabbal Amella, S. (2013). Analyser des parcours d'alphabétisation : les enjeux de l'écart entre recherche et pratique. *TransFormations*, 10, 31-52.
- Taisson, C. (2019). La matérialité : un outil multimodal d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.). *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation* (p.73-95). ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17817>
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde : Recherches et applications*, 44, 40-50. CLE International.
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (dir.). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 223–245). Presses de l'université du Québec.
- Tessier, D. (2014). (Recension) S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (dir.) (2012). Handbook of research on student engagement. *Recherches & éducations*, 10, 275–277.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1981>
- Thibault, C. & Pitrou, M. (2018). Les fondements. Dans C. Thibault & M. Pitrou (dir.). *Troubles du langage et de la communication : L'orthophonie à tous les âges de la vie* (p. 3-13). Dunod.
- Tiberghien, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11(2), 87-106.
<https://doi.org/10.3917/savo.011.0087>
- Touzin, M. (2019). *Langage oral et écrit : pédagogie des notions de base : lecture, orthographe,*

écriture, calcul. Bien Lire.

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill Book Company.

Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3598>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck.

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*. Hachette Education.

Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage* (traduit par L. Sève ; 5e éd.). La Dispute.

Wallace, W. (1971). *The Logic of Science in Sociology*. Routledge.

Wallace, M. T., Meredith, M. A., & Stein, B. E. (1994). Development and neural basis of multisensory integration. In D. J. Lewkowicz & R. Lickliter (eds.). *The development of intersensory perception: Comparative perspectives* (p. 81–105). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wallace, M. T., Meredith, M. A., & Stein, B. E. (1998). Multisensory integration in the superior colliculus of the alert cat. *Journal of neurophysiology*, 80(2), 1006-1010.

<https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.2.1006>

Wilkinson L.K, Meredith M.A. & Stein B.E. (1996). The role of anterior ectosylvian cortex in cross-modality orientation and approach behavior. *Experimental Brain Research*, 112, 1-10.

Woollven, M. (2015). L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école. *Revue française de pédagogie*, 190, 103-114.

Young, R. (2011). *L'anglais avec l'approche Silent Way*. Eyrolles.

SITOGRAPHIE

Conseil de l'Europe. (s.d.). *La Biographie langagière—Portfolio européen des langues (PEL)*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

Ecole numérique (2017). *Les grands principes de l'apprentissage Stanislas Dehaene—YouTube*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=r8jYVEGWOrI>

Goudet, S. (2023). *Gestion des élèves en étude : Le mandala pour apaiser, gérer le stress ou se (...)*. C.P.E et Vie scolaire [blog]. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1020>

Goudeseune, D. (2019). *Importance et usages de la théorie du double codage pour l'éducation*. [Blog]. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://par-temps-clair.blogspot.com/2019/01/utilisations-et-importance-de-la.html>

Institut français de l'Éducation (2016). *La recherche Lire Ecrire CP (2013-2016)* – <https://ife.ens-lyon.fr/recherche/thematiques-de-recherche/projets/la-recherche-lire-et-ecrirecp>

Les mineur.e.s non accompagné.e.s en France en 2021. (2022, août 1). France terre d'asile. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.france-terre-asile.org/actualites/actualites-choisies/les-mineur-e-s-non-accompagne-e-s-en-france-en-2021>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015, novembre 9). *École primaire*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (2023). *Les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. éducol. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1190/les-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-les-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs>

Ministère de la justice. (2018, mai 28). *Rapport sur les mineurs non accompagnés*.

<https://www.justice.gouv.fr/rapport-mineurs-non-accompagnes>

Missir, M-C (dir). (s.d.). *EANA - Outils d'évaluation en langue d'origine*. Réseau CANOPÉ. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html>

Prat, F. (2022, octobre 8). *La méthode de lecture idéale existe-t-elle ?* [vidéo]. Lire-Ecrire au salon Libsco—Lire-ecrire. <https://www.lire-ecrire.org/>. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.lire-ecrire.org/lire-ecrire-au-salon-libsco/>

Pré, M. – *Formation Mandala*. (s. d.). Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://formation-mandala.fr/marie-pre/>

Psychologie cognitive et Neurosciences . (2012). Mayer (2009). *Théorie de l'apprentissage multimédia* [blog]. <http://psychologie-cognitive.blogspot.com/2012/06/mayer-2009-theorie-de-lapprentissage.html>

Simonis, M. (2006). *Mandalas, schémas heuristiques et neuropédagogie—[Recueil]*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://recueil.larcenciel.be/14>

Théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. (2019, octobre 17). Dans *EduTech Wiki*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse https://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_cognitive_de_l%27apprentissage_multim%C3%A9dia

Une Education Pour Demain (s.d.). *Approche pédagogique*. Consulté le 30 septembre 2023, à l'adresse <https://www.uneeducationpourdemain.org/approche-pedagogique/>

Wagener, B. (2019, avril 1). Andragogie et formation d'adultes [vidéo]. *Se-réaliser*. Enregistré à l'Institut des Hautes Etudes de l'Education et de la Formation. <https://www.youtube.com/watch?v=MsfUUZvS2v0>

Index des figures

Figure 1: Nombre de personnes déclarées MNA entre 2014 et 2022.....	22
Figure 2: « Nombre de MNA confiés aux départements en 2019 ».....	24
Figure 3: Retard scolaire des élèves allophones en élémentaire et au collège. (Source : DEPP 2016-2017).....	31
Figure 4: Schéma projet de lecteur chez un natif.....	65
Figure 5: Le projet de lecteur chez un EANA.....	65
Figure 6: Reeve, 2012 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions.....	82
Figure 7: Parcours d'orientation avant l'affectation des EANA de plus de 16 ans dans le bassin valentinois.....	86
Figure 8: Langues rencontrées par les élèves de notre analyse.....	129
Figure 9: Ensemble des langues parlées par les élèves de notre analyse.....	130
Figure 10: Les stades de développement du modèle d'acquisition de la lecture de Lundberg et Høien (1988, p. 165).....	160
Figure 11: Le système d'écriture, Danièle Dumont, Université René Descartes-Paris V, Thèse de Doctorat 2013.....	178
Figure 12: Le geste graphique, dans "Le graphisme à l'école maternelle", sept. 2015.....	179
Figure 13: Modélisation de l'apprentissage de l'écriture - Méthode Danièle Dumont, 2016, p.61. .	181
Figure 14: « La roue de la science adaptée de Wallace » (1971), ou schématisation des approches inductive et déductive.....	188
Figure 15: La théorie de l'apprentissage multimédia selon Mayer (Source : https://edutechwiki.unige.ch/fr/Théorie_cognitive_de_l%27apprentissage_multimédia).....	191
Figure 16: Panneau des sons/couleurs issu de l'outil Kinéphones.....	211
Figure 17: Représentation phonétique (API) du placement de chaque phonème sur le Kinéphone	212
Figure 18: Fidel : les différentes graphies de chaque phonème du français (graphèmes).....	214
Figure 19: Panneau des rectangles colorés et avancées du Fidel conçu en classe en février 2019. .	216
Figure 20: Les formes géométriques Montessori utilisées en classe.....	217
Figure 21: Utilisation en classe des formes Montessori.....	219
Figure 22: Exemple de poinçonnage en classe.....	220
Figure 23: Photographies illustrant des exemples du travail du geste d'écriture en classe.....	222
Figure 24: Encoder des mots imagés à l'aide d'un alphabet mobile ou directement sur un cahier de brouillon.....	225
Figure 25: Pointage sur le tableau des rectangles en couleurs + Fidel.....	225
Figure 26: Passer par des ronds de couleurs.....	226
Figure 27: Ecrire en couleurs.....	226
Figure 28: Illustration d'une activité pour passer de la couleur à la graphie.....	263
Figure 29: Exemple de Fidel provisoire après la séance décrite.....	270
Figure 30: illustrations de l'étape 5.....	274
Figure 31: Extrait du positionnement du 08/10/2018 (exercice de Copie) - Lasso.....	299
Figure 32: Extrait du positionnement intermédiaire du 08/01/2019 (exercice de copie) - Lasso....	302

Index des tableaux

Tableau 1: Nombre d'EANA scolarisés entre 2014 et 2022, par année scolaire.....	28
Tableau 2: Eléments de modalisation pédagogie/andragogie (V. Hubrecht & N. Flament, 2019) et comparaison avec la situation d'apprentissage de grands adolescents MNA et EANA.....	71
Tableau 3: Questions et objectifs de l'entretien individuel.....	101
Tableau 4: Synthèse des outils, indicateurs et objectifs utilisés pour l'analyse des profils.....	110
Tableau 5: Données socio-démographiques de la classe sur 3 années scolaires (2017-2020).....	112
Tableau 6: Pays d'origine et scolarité antérieure des élèves en MLDS-FLE à Valence entre 2017 et 2020.....	114
Tableau 7: Synthèse des profils des élèves retenus pour l'étude de cas à l'issue des 2 entretiens (CIO+entretien individuel en MLDS).....	124
Tableau 8: Comparaison de la phonologie des langues des cas étudiés et conséquences sur l'apprentissage du français.....	133
Tableau 9: Observations de l'engagement de Madimaro et de Bakary lors de la première séance sur le tableau des rectangles en couleurs (Novembre 2018).....	139
Tableau 10: Observations de l'engagement de Madimaro et Bakary sur le modèle de Reeve.....	141
Tableau 11: Activités extra-scolaires des élèves.....	145
Tableau 12: Synthèse des avantages et inconvénients des approches et pédagogies de Gattegno, Montessori et Borel-Maisonny dans le cadre de notre étude.....	209
Tableau 13: Progression pédagogique proposée à notre groupe d'élèves et compétences visées....	229
Tableau 14: Grille d'observation de la phase interactive.....	235
Tableau 15: Grille d'observation de l'engagement inspirée du modèle de Reeve.....	237
Tableau 16: Synthèse des types d'engagement observés ainsi que leurs indicateurs.....	244
Tableau 17: Tableau synthétique sur l'analyse de la phase interactive.....	247
Tableau 18: Tableau synthétique sur l'analyse de la phase post-active.....	248
Tableau 19: Observations lors de la phase interactive du 12/11/2018.....	251
Tableau 20: Observations de l'engagement dans les étapes 2 et 3 selon le modèle de Reeve.....	277
Tableau 21: Tableau récapitulatif des productions des élèves lors des dictées de novembre 2018..	285
Tableau 22: Tableau récapitulatif des productions des élèves lors des dictées du 14 janvier 2019..	291

Table des matières

Remerciements.....	4
RESUMÉ.....	6
GLOSSAIRE.....	11
INTRODUCTION.....	13
PARTIE I : PROBLÉMATISATION : DE LA NÉCESSITÉ D'ÉTUДИER LE PROFIL DES APPRENANTS.....	18
Chapitre 1 : Vers la scolarisation des migrants mineurs en France.....	19
1.1 Une crise migratoire en Europe.....	19
1.2 Les mineurs étrangers : un accueil qui tente de s'adapter à la crise migratoire.....	21
1.3 16 ans : de la scolarité obligatoire au droit à la scolarité.....	26
1.4 La scolarisation des mineurs nouvellement arrivés en France.....	26
1.5 Jeunes allophones et retard scolaire : des chiffres variables selon l'âge de l'élève.....	29
1.5.1 Quelques rappels sur l'organisation en cycles du système éducatif français.....	29
1.5.2 Observations sur l'âge et le retard scolaire des élèves allophones.....	30
1.5.3 L'école maternelle ou l'école du langage.....	32
1.5.4 A partir du cycle 2 : des UPE2A facilitatrices.....	33
1.5.5 A partir du cycle 4, des retards scolaires se creusent.....	34
1.5.6 Qui sont les élèves ayant le plus grand retard scolaire ?.....	36
1.6 Un dispositif ouvert aux jeunes allophones de plus de 16 ans : La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS).....	37
1.6.1 Les UPE2A inclusives.....	37
1.6.2 Les UPE2A non-inclusives et MLDS-FLE.....	39
1.6.3 Vers une étude portant sur les élèves de MLDS-FLE.....	42
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur la scolarisation des EANA de plus de 16 ans.....</i>	<i>44</i>
Chapitre 2 : Connaitre le profil des apprenants : une nécessité complexe à mettre en oeuvre.....	45
2.1 Contextes migratoires et apprentissages : des relations complexes.....	45
2.1.1 Migrant, immigré, EANA ?.....	45
2.1.2 Les contextes d'arrivée en France.....	47
2.1.3 Migrations et appropriation du langage.....	48
2.2 Le profil de l'élève : un lien dynamique entre l'apprentissage et l'apprenant.....	50
2.3 Qu'entend-on par <i>profils d'apprentissages</i> ?.....	51
2.4 Scolarité, apprentissage et socialisation antérieure.....	54
2.4.1 La forme scolaire.....	55
2.4.2 Pays d'origine et scolarisation antérieure.....	56
2.4.2.1 Les élèves scolarisés antérieurement.....	57
2.4.2.2 Les élèves Non Scolarisés Antérieurement et les élèves Peu Scolarisés Antérieurement.....	58
2.5 Acculturation à l'écrit et projet de lecteur.....	61
2.6 La spécificité de la formation des adultes, ou l'andragogie.....	66
2.6.1. Dans le cadre de notre étude, doit-on parler d'andragogie ou de pédagogie ?.....	69
2.6.2 Projet scolaire et projet professionnel : choisir entre une vie d'adulte précoce et une scolarité tardive.....	72
2.7 Langues d'origine et profils langagiers.....	73
2.7.1 Les biographies langagières : un capital individuel, dynamique et complexe	73
2.7.2 Les langues des apprenants vues par l'Education Nationale.....	76
2.8 L'engagement des élèves dans l'apprentissage et dans les démarches pédagogiques.....	79
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur les profils des apprenants.....</i>	<i>83</i>

Chapitre 3 : METHODOLOGIE : Le recueil des données sur les profils des élèves.....	84
3.1 Le positionnement initial et fiches d'accueil : premières données.....	84
3.1.1 Première partie de la fiche d'accueil : Situation et parcours du jeune.....	87
3.1.2 Positionnements en langue d'origine, français et mathématiques.....	92
3.2 Les entretiens individuels.....	99
3.3 Observations sur l'engagement scolaire et extra-scolaire.....	103
◇ Pourquoi choisir l'étude de cas ?.....	106
▶ Que peut-on retenir sur les outils et les méthodes de cette recherche ?.....	109
Chapitre 4 : ANALYSE DES PROFILS.....	111
4.1 Profils de l'ensemble des élèves de MLDS-FLE à leur arrivée.....	112
4.1.1 Données chiffrées sur 3 années scolaires (2017-2020).....	112
4.1.2 Contextes d'arrivée en France : un climat de confiance à construire.....	115
Bref portrait de chaque élève.....	118
▶ Ce qu'on peut retenir sur les contextes d'arrivée.....	125
4.2 Langues d'origine.....	126
4.2.1 Des élèves aux biographies langagières complexes.....	127
4.2.2 Etude comparative des 4 langues parlées par tous les élèves de cette étude.....	131
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur les langues d'origines.....</i>	<i>134</i>
4.3 L'engagement des élèves dans leur nouvelle scolarité.....	135
4.3.1 Le projet de lecteur.....	135
4.3.2 L'engagement dans la scolarité : 2 profils qui semblaient pourtant proches.....	138
4.3.3 L'engagement extra-scolaire.....	143
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur l'engagement des élèves dans la scolarité et dans les activités extra-scolaires.....</i>	<i>149</i>
Conclusion 1ère partie	150
PARTIE II :.....	153
Quelle démarche pédagogique pour répondre aux besoins et correspondre aux profils identifiés ?.....	153
Chapitre 5 : Analyse des besoins et des démarches.....	154
5.1 Le français en MLDS : des interactions fortes entre FLSco, FLE, FLS, FLI et FLP.....	154
5.2 L'alphabétisation comme clé de la littéracie.....	157
5.2.1 Les étapes du développement de la lecture et la phonologie.....	159
5.2.1.1 Les étapes du développement de la lecture.....	159
5.2.1.2 Des compétences phonologiques indispensables mais exigeantes pour nos apprentis-lecteurs.....	162
5.2.2 Les méthodes de lecture en langue maternelle : un long combat instructif.....	163
◇ La méthode synthétique indirecte : appropriée seulement si elle part d'une unité sonore.....	164
◇ La méthode analytique directe : adaptée en partant des intérêts des élèves.....	165
◇ La méthode mixte : un assemblage maladroit.....	165
◇ Les méthodes intégrale et intégrative : des alliages qui prennent en compte les atouts et les erreurs de chaque approche.....	166
5.2.3 Les méthodes de lecture et les élèves allophones.....	167
5.2.3.1 La nécessité de passer par l'oral.....	169
5.2.3.2 Les centres d'intérêts et les objectifs.....	172
5.2.3.3 L'hétérogénéité des groupes et le temps des apprentissages.....	173

5.2.4. L'entrée dans l'écriture.....	175
► Ce qu'on peut retenir des besoins de nos EANA-NSA et des démarches « traditionnelles ».	182
5.3 Les pédagogies multimodales : une entrée à privilégier ?.....	183
5.3.1 Des pédagogies multimodales adaptées aux profils d'élèves EANA ?.....	184
5.3.1.1 Construire de nouveaux codes communs à travers la multimodalité.....	184
5.3.1.2 Les pédagogies multimodales comme vecteur d'engagement et de socialisation	185
5.3.1.3 Le choix d'une démarche inductive.....	187
5.3.1.4 Pédagogies multimodales et mémorisation.....	190
5.3.1.5 Pédagogies multimodales et accessibilité.....	192
5.3.2 Les approches et pédagogues retenus pour notre dispositif.....	194
5.3.2.1. Caleb Gattegno : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage.....	194
5.3.2.2 Maria Montessori : des similitudes avec C. Gattegno.....	198
5.3.2.3 Suzanne Borel-Maisonny : une méthode essentiellement gestuelle.....	203
► Ce qu'on peut retenir des pédagogies multimodales.....	206
Chapitre 6 :.....	207
Méthodologie : Présentation du dispositif et des données recueillies.....	207
6.1 Rappel des objectifs	207
6.2. Présentation du dispositif : le choix d'outils issus de différentes approches multimodales	208
6.2.1 Travailler la conscience phonémique.....	210
6.2.1.1 Le panneau des rectangles en couleurs.....	210
6.2.1.2 La lecture en couleurs : Le Fidel.....	213
6.2.2 Une sélection d'outils de graphisme issus de Montessori.....	217
6.2.2.1 Les formes Montessori.....	217
6.2.2.2 Le poinçonnage.....	219
6.2.2.3 Les lettres rugueuses.....	220
6.2.3 Vers l'autonomie : Les dictées muettes.....	222
6.3. Etapes de la démarche d'enseignement.....	226
6.3.1 La phase pré-active.....	227
6.3.2 La phase interactive.....	228
6.3.3 La phase post-active.....	230
6.4 Recueil et traitement des données.....	231
6.4.1 Nature des données.....	231
6.4.1.1. Objectif 1 : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.....	233
6.4.1.2. Objectif 2 : qualité de l'engagement.....	236
6.4.1.3 Objectif 3 : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots.....	237
6.4.1.4. Objectif 4 : mesurer l'évolution du graphisme.....	239
6.4.2 Traitement des données et indicateurs.....	240
6.4.2.1 Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.....	240
6.4.2.2 L'engagement dans les activités proposées.....	243
6.4.2.3 Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe.....	244
6.4.2.4 Evolution du graphisme.....	245
6.4.3 Tableaux synthétiques des données recueillies.....	247
6.4.3.1 Phase interactive.....	247
6.4.3.2 Phase post-active.....	248
Chapitre 7 : Analyse de la phase interactive.....	249

7.1 Objectif 1 : Evaluer l'évolution de la manipulation des phonèmes et des graphèmes.....	249
7.1.1 Etape 1 : s'exprimer et se comprendre.....	252
7.1.2 Etape 2 : découverte du panneau de rectangles en couleurs.....	254
7.1.3 Etape 3 : transition de la couleur à l'écrit.....	262
7.1.4 Etape 4 : transition du phonème au graphème.....	269
7.1.5. Etape 5 : devenir autonome en lecture-écriture.....	272
▶ <i>Ce qu'on peut retenir de la prise de conscience phonémique lors de la phase interactive....</i>	275
7.2. Objectif 2 : Observer la qualité de l'engagement des élèves dans les activités proposées	276
▶ <i>Ce qu'on peut retenir de l'engagement des élèves dans les activités proposées.....</i>	281
Chapitre 8 : Analyse de la phase post-active.....	283
8.1 Objectif 3 : Evaluer les effets des supports multimodaux utilisés sur l'encodage des sons et la mémorisation de l'orthographe des mots.....	283
8.1.1 Première évaluation : Le PRC, une béquille pour commencer à encoder ?.....	283
8.1.2 Deuxième évaluation : les pédagogies multimodales en levier à l'entrée dans l'écrit.	290
▶ <i>Ce qu'on peut retenir sur l'efficacité des supports multimodaux pour encoder et mémoriser</i>	297
8.2 Mesurer l'évolution du graphisme.....	298
▶ <i>Ce qu'on peut retenir des effets des pédagogies multimodales sur le graphisme.....</i>	304
Conclusion de la Partie II.....	305
Conclusion générale.....	307
BIBLIOGRAPHIE.....	314
SITOGRAFIE.....	335
ANNEXES.....	343

ANNEXES

1. Circulaires de 2002 (n°2002-063) et de 2012 (n°2012-141)
2. Extraits de l'enquête EANA
3. Fiche d'accueil des EANA au CIO
4. Planisphère taux d'analphabétisme dans le Monde
5. Carte des langues en Afrique
6. Apprentissage initial de la lecture : les principales méthodologies d'enseignement (Goigoux, 2003)
7. Autres données relevées (autres cohortes)
8. Grilles d'observations utilisées en classe
9. Bilan annuel de l'ensemble des activités
10. Témoignages de fin d'année scolaire

Précisions :

Pour des raisons de confidentialité, nous n'avons pas fourni les fiches de positionnement initial réalisées par les Psy-EN ni les notes prises lors des entretiens individuels.

- Annexe 1 -

Circulaire 2002 :

https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

MODALITÉS D'INSCRIPTION ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE DES PREMIER ET SECOND DEGRÉS

C. n° 2002-063 du 20-3-2002

NOR : MENE0200681C

RLR : 515-0

MEN - DESCO B6 - DAJ A1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement

□ L'objet de la présente circulaire est de reconsidérer et de préciser les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degrés en prenant en compte les évolutions législatives et réglementaires intervenues depuis la circulaire du 16 juillet 1984.

En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle.

I - Inscriptions scolaires

Il importe, au préalable, de préciser qu'en l'absence de toute compétence conférée par le législateur, il n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France. Il est précisé, en outre, que la loi n° 89-548 du 2 août 1989 a reporté de seize à dix-huit ans l'âge de détention obligatoire d'une carte de séjour temporaire ou d'une carte de résident. Enfin, pour les jeunes de plus de dix-huit ans, le conseil d'État, dans une décision du 24 janvier 1996, a considéré que les dispositions de l'article 12 de l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 subordonnant la délivrance de la carte de séjour temporaire portant la mention "étudiant" à la preuve que l'intéressé suit un enseignement en France "impliquent nécessairement qu'un étranger venu en France comme étudiant puisse être admis, au moins à titre provisoire, dans un établissement d'enseignement avant d'avoir obtenu un premier titre de séjour".

En conséquence, l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de

- Annexe 1 -

séjour. Les dispositions ci-après ont simplement pour objet d'apporter certaines précisions sur les conditions d'inscription des élèves étrangers dans les établissements scolaires.

1) Dans le second degré

Pour un jeune de moins de seize ans séjournant en France, sans ses parents mais avec une personne qui déclare en avoir la responsabilité, et à ce titre demande son inscription dans un établissement scolaire, il y a lieu de vérifier la situation de cette personne par rapport à l'enfant. Celle-ci peut reposer sur un fondement juridique : tutelle ou délégation d'autorité parentale ; dans ce dernier cas, l'attestation sur le droit de l'acte de délégation de l'autorité parentale est établie par les services consulaires en France du pays dont le jeune étranger est ressortissant. Toutefois, les dispositions législatives relatives à l'obligation scolaire imposent à toute personne exerçant une simple autorité de fait sur un enfant la charge d'assurer son instruction (article L.131-4 du code de l'éducation). Dans ce cas la preuve que l'enfant est régulièrement confié à cette personne peut être effectuée par tout moyen (lettre des parents, notoriété publique...). L'inscription dans un établissement scolaire ne peut donc être subordonnée à la présentation par la personne qui inscrit l'enfant d'un acte de délégation de l'autorité parentale. Si l'enfant se présente seul et, d'une manière générale, en cas de présomption d'enfant en danger, il conviendra de procéder à un signalement selon les procédures en vigueur (cf. titre II de la circulaire n° 97-119 du 15 mai 1997).

Pour les mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, en prenant en compte naturellement leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire. La vérification de leur situation familiale et sociale peut être effectuée dans les conditions prévues au paragraphe précédent.

Il est précisé que le refus de scolariser un jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire doit être motivé (arrêt de section du Conseil d'État du 23 octobre 1987 consorts Métrat). Ce refus peut être justifié par un motif pédagogique.

2) Dans le premier degré

Les dispositions législatives relatives à l'obligation scolaire (livre I, titre III, chapitre 1er du code de l'éducation) sont les mêmes que pour le second degré. En conséquence, les dispositions du premier paragraphe du titre I-1 ci-dessus sont également applicables à l'enseignement du premier degré. Toutefois, il appartient au maire, comme pour les enfants français, de délivrer le certificat d'inscription au vu duquel le directeur de l'école procède à l'admission de l'enfant.

II - Scolarisation des élèves de nationalité étrangère

Ces élèves ont les mêmes droits à être instruits que les élèves de nationalité française. Toutefois, des difficultés particulières peuvent être rencontrées, notamment lorsque ces élèves ne sont pas en situation régulière au regard des lois relatives à l'immigration. Plusieurs situations justifient des précisions complémentaires :

1) La poursuite d'études

Les dispositions du titre premier du code de l'éducation relatives au droit à l'éducation sont applicables aux élèves de nationalité étrangère comme aux élèves français. Il en est ainsi de l'alinéa 1 de l'article L. 111-2 qui dispose que "tout enfant a droit à une formation scolaire, qui, complétant l'action de la famille concourt à son éducation" et de l'article L. 122-2 qui prévoit que "tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau". Par ailleurs, l'article L.131-4 dont le premier alinéa pose le principe de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, dispose, dans son 2ème alinéa que "la présente disposition ne fait pas obstacle à l'application de

- Annexe 1 -

prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue".

À cet égard, doivent être notamment rappelées les dispositions de l'article 19 du décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves ; elles s'appliquent à tous les jeunes scolarisés : "Tout élève admis dans un cycle de formation doit pouvoir parcourir la totalité de ce cycle dans l'établissement scolaire, sous réserve des dispositions réglementaires relatives aux procédures disciplinaires".

En conséquence, les élèves de nationalité étrangère doivent pouvoir, comme les élèves de nationalité française, poursuivre des études engagées. Toutefois, la poursuite d'études ne confère pas aux jeunes étrangers de plus de 18 ans, ressortissants d'un État tiers à l'Union européenne et à l'Espace économique européen, un droit au séjour sur le territoire français. Seuls, en effet, les étrangers ressortissants d'un État membre de l'Union européenne et de l'Espace économique européen peuvent se prévaloir d'un droit au séjour sur le fondement de la poursuite d'études.

2) Les examens

Un jeune étranger scolarisé a le droit de s'inscrire à un examen.

Certains candidats étrangers peuvent cependant ne pas être en mesure d'obtenir une pièce d'identité. Etant scolarisés, ils devront au moins présenter un certificat de scolarité très récent, avec une photographie, certifiée par le chef d'établissement d'origine.

3) Les stages en entreprises

Les services de l'éducation nationale ont été à plusieurs reprises confrontés à des difficultés pour permettre aux jeunes de nationalité étrangère d'effectuer des stages en entreprise. Ces difficultés sont souvent liées à une confusion entre la situation des jeunes sous statut scolaire qui doivent, dans le cadre de leur scolarité, effectuer une période de formation en entreprise et celle des jeunes, titulaires d'un contrat d'apprentissage passé avec une entreprise. Il convient donc de bien distinguer ces deux situations :

a) Sous statut scolaire

Lorsqu'ils sont sous statut scolaire, les élèves mineurs de nationalité étrangère quelle que soit leur situation administrative au regard du séjour, doivent effectuer les stages et les périodes de formation prévus dans les programmes d'enseignement. L'entreprise n'a pas à contrôler la régularité de leur situation.

Pour les élèves majeurs, le chef d'entreprise est en droit de demander un titre de séjour régulier. Il est précisé à cet égard que la carte de séjour temporaire portant la mention "étudiant" permet à son détenteur de suivre un enseignement en alternance dans la cadre d'une convention de stage entre l'établissement d'enseignement et le jeune.

Les modalités de la présence de l'élève, mineur ou majeur, dans l'entreprise d'accueil sont fixées par cette convention de stage.

Étant sous statut scolaire :

- l'élève bénéficie des dispositions de la législation sur les accidents du travail (article L. 412-8 du code du travail) pour les dommages qu'il subirait dans le cadre du stage ;
- l'élève stagiaire, qu'il soit de l'enseignement général ou professionnel, continue de relever, pendant la durée du stage, de l'autorité et de la responsabilité du chef d'établissement, ainsi que le rappelle, pour les élèves de l'enseignement professionnel, la note de service n° 96-241 du 15 octobre 1996 relative à une convention-type sur la formation en milieu professionnel des élèves de lycées professionnels ;
- l'élève stagiaire ne peut prétendre à aucune rémunération, en vertu de l'article D. 412-6 du code de la sécurité sociale, mais à une rétribution d'un montant égal ou inférieur à 30 % du SMIC.

b) Sous contrat d'apprentissage

- Annexe 1 -

Le contrat d'apprentissage relève des dispositions du code du travail.

En effet, l'article L. 117-1 du code du travail définit le contrat d'apprentissage comme étant "... un contrat de type particulier par lequel un employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer à un jeune travailleur une formation professionnelle méthodique et complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie au centre de formation d'apprenti...".

De ce fait, il résulte de la combinaison des dispositions de l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 modifiée relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France (articles 9, 12 bis et 15) et des dispositions du code du travail (notamment articles L. 341-4 et R. 341-4) que l'apprenti étranger, ressortissant d'un État tiers à l'Union européenne et à l'Espace économique européen, doit, pour bénéficier d'un tel contrat, être en situation régulière au regard du séjour et titulaire d'une autorisation de travail.

En revanche, l'accès à un contrat d'apprentissage par un ressortissant d'un État membre de l'Union européenne et de l'Espace économique européen n'est pas subordonné à la présentation préalable d'un titre de séjour.

4) Les voyages à l'étranger

En cas de voyage à l'étranger, il y a lieu de respecter très attentivement les formalités préalables, afin d'éviter des difficultés au moment du passage de la frontière. Il convient en particulier de s'assurer avant le départ que l'on est en possession des documents nécessaires pour permettre à tous les élèves de franchir les différentes étapes du voyage (entrée dans le pays de destination, passage par les pays de transit, retour en France).

Le tableau ci-dessous fait le point sur les documents requis, dans le cadre de la réglementation actuelle, en matière de circulation transfrontalière et de séjour à l'étranger des élèves mineurs, en fonction, d'une part, de leur nationalité (ressortissants ou non d'un pays de l'union européenne) et, d'autre part, des pays de destination.

	Voyages scolaires à destination...	
Avec les élèves mineurs	... d'un État membre de l'Union européenne	... d'un État tiers à l'Union européenne
... ressortissants d'un autre État de l'Union européenne	<ul style="list-style-type: none"> accord exprès d'un détenteur de l'autorité parentale ; la préfecture n'a pas compétence pour viser la sortie du territoire français d'un mineur étranger. un titre certifiant l'identité du mineur (carte d'identité ou passeport en cours de validité). Cette obligation demeure malgré la libre circulation des personnes. 	<ul style="list-style-type: none"> accord exprès d'un détenteur de l'autorité parentale ; la préfecture n'a pas compétence pour viser la sortie du territoire français d'un mineur étranger. un titre certifiant l'identité du mineur (carte d'identité ou passeport en cours de validité) ; se renseigner auprès du consulat du pays de destination des exigences d'entrée et séjour pour la nationalité considérée (visa).
... ressortissants d'un État tiers à l'Union européenne (réf. : décision du Conseil de l'Union européenne du	<ul style="list-style-type: none"> accord exprès d'un détenteur de l'autorité parentale ; la préfecture n'a pas compétence pour viser la sortie du territoire français d'un mineur étranger. 	<ul style="list-style-type: none"> accord exprès d'un détenteur de l'autorité parentale ; la préfecture n'a pas compétence pour viser la sortie du territoire français

- Annexe 1 -

<p>30 novembre 1994).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • un titre d'identité ou de voyage au nom du mineur : <ul style="list-style-type: none"> - soit un passeport en cours de validité (ou, le cas échéant, un titre de voyage pour réfugié et apatride délivré par la préfecture*) accompagné : d'un document de circulation pour étranger mineur délivré par la préfecture ; . ou d'un titre d'identité républicain délivré par la préfecture ; . ou d'un visa préfectoral de retour (un visa d'entrée peut être exigé par le pays de destination) ; - soit une liste collective établie par la préfecture valant document de voyage et visa d'entrée (elle concerne tous les élèves) ; cette liste n'est pas valable pour les voyages à destination de la Grande-Bretagne ou de l'Irlande. 	<p>d'un mineur étranger.</p> <ul style="list-style-type: none"> • un titre d'identité ou de voyage au nom du mineur : <ul style="list-style-type: none"> Passeport en cours de validité (ou, le cas échéant, un titre de voyage pour réfugié et apatride délivré par la préfecture*), accompagné : <ul style="list-style-type: none"> - soit d'un document de circulation pour étranger mineur délivré par la préfecture ; - soit d'un titre d'identité républicain délivré par la préfecture ; - soit d'un visa préfectoral de retour. <p>Se renseigner auprès du consulat du pays de destination des exigences d'entrée et séjour pour la nationalité considérée (visa).</p>
---------------------------	---	---

* *Ce document ne permet pas à son titulaire de séjourner dans le pays dont il est originaire.*

La circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984 relative aux modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés est abrogée.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur du Cabinet
Christian FORESTIER

- Annexe 1 -

Circulaire de 2012 :

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

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

NOR : REDE1236612C

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

RED - DGESCO A1-1

Texte adressé aux recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie- inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux chefs d'établissements scolaires du second degré ; aux directrices et aux directeurs d'école ; aux enseignants des premier et second degrés

La présente circulaire vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle abroge la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France.

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002. La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle.

Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge.

La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives.

1. Accueil des élèves et de leur famille

1.1 L'information des familles

L'obligation d'accueil dans les écoles et établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones arrivants que pour les autres élèves. Cet accueil commence par une

- Annexe 1 -

information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif français, les droits et les devoirs des familles et des élèves ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'école. Un document élaboré par le Casnav (centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) et, autant que faire se peut, traduit en langue d'origine, renseigne la famille et l'élève sur les dispositions administratives, les conditions de scolarisation à l'échelon local et les ressources (nom de l'établissement d'accueil, procédures d'inscription, conseils pratiques, etc.).

Les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

1.2 L'accueil des élèves

L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite.

Dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants.

À l'intérieur du cadre défini par les orientations nationales, l'accueil des élèves allophones arrivants doit, en priorité, être assuré par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. Afin de permettre une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation, une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : « **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** », « **UPE2A** ».

1.3 L'évaluation des acquis à l'arrivée

Dans le premier degré

À l'école élémentaire, tout élève allophone arrivant bénéficie d'une évaluation menée par la personne nommée par l'inspecteur de l'éducation nationale, avec le concours des formateurs du Casnav. C'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'élève arrivant que cette évaluation doit être menée. Elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ; son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines,

- Annexe 1 -

ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants. Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées. Il convient de permettre à l'élève d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien.

Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir, les centres d'orientation et d'information, de manière déconcentrée ou au sein des cellules d'accueil mises en place dans les services départementaux de l'éducation nationale apportent leur contribution à l'établissement d'accueil, dans cette procédure d'évaluation. La famille et l'élève rencontrent un conseiller d'orientation psychologue qui analyse le parcours scolaire de l'élève et organise une évaluation pédagogique. Les formateurs du Casnav, avec l'appui du professeur de collège responsable de la structure d'accueil, apportent leur contribution tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés.

L'équipe chargée de cette évaluation doit transmettre les résultats aux enseignants qui accueillent ces élèves. Leur affectation est prononcée aussitôt par l'autorité académique qui tiendra compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations et, d'autre part, de possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile.

2. Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

2.1 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.

Dans le premier degré

Les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. À partir du cours préparatoire, les élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants pour un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins, conformément aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire.

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.

Dans le second degré

C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation est décidée. Il convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, en

- Annexe 1 -

fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **non scolarisés antérieurement**.

On veillera à ce que les élèves allophones arrivants **ayant été scolarisés dans leur pays d'origine** soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. Les projets d'accueil des élèves allophones arrivants font partie du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires, en référence aux principes précisés au point 2.2 de la présente circulaire. Ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

Les liaisons entre collèges et lycées d'enseignement général et technologique ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes. Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves **très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France** et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel. Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.

En milieu urbain peu dense ou en milieu rural, l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ne saurait être implantée dans un seul groupe scolaire ou un établissement. Le responsable académique estime, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique à ce public, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Il précisera dans une lettre de mission annuelle adressée aux enseignants de l'UPE2A leur champ d'intervention.

Cas particulier des enfants allophones nouvellement arrivés âgés de plus de 16 ans

Les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe.

La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du rattachage, développe des dispositifs conjoncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite),

- Annexe 1 -

d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant.

2.2 L'enseignement et le suivi des élèves

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses.

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 impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés.

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;
- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire. L'objectif est qu'il puisse au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire avec, le cas échéant, un dispositif plus souple d'accompagnement. Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement.

Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées.

Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie

- Annexe 1 -

linguistique.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de l'UPE2A et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement et notamment des classes de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

2.3 L'évaluation de la progression des acquis et l'orientation

Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences.

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

Un outil d'aide à l'évaluation, conçu nationalement, est destiné à permettre l'évaluation des élèves arrivants allophones au cours de leur formation. Le livret personnel de compétences et les éléments constitutifs du livret scolaire témoignent des progrès accomplis et de la validation des acquis de l'élève.

3. Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

3.1 L'affectation des enseignants

Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décroisements entre classes.

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.

Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.

- Annexe 1 -

3.2 La formation des enseignants

Les enseignants affectés à des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants sont, comme les autres enseignants, concernés par les actions de formation organisées en circonscription, au niveau départemental ou académique. Ils font l'objet d'un suivi pédagogique par les équipes de circonscription ou les inspecteurs chargés de la discipline dans le second degré. En outre, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Casnav, notamment pour la préparation de la certification complémentaire.

3.3 Les ressources

Un ensemble de ressources est proposé pour aider les maîtres à organiser l'accueil, faciliter la prise en charge de cet enseignement et en permettre l'évaluation. Ces documents sont disponibles par téléchargement, sur le site Éduscol :

- un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France, destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, mis à disposition des écoles, des établissements, des services publics concernés et des réseaux associatifs ;
- un document pédagogique et didactique, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants ;
- un outil d'évaluation référé aux compétences du socle commun de connaissances et de compétences, au cadre européen commun de références pour les langues, et aux grilles de références, permettant de préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.

Le portfolio des langues réalisé par le Conseil de l'Europe constitue également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.

Pour la ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer

- Annexe 2 -

Extrait de l'enquête EANA utilisée par la DEPP. (Capture d'écran du 20 février 2022)

Site de l'établissement [Se déconnecter](#)

Instructions, nomenclature ...	Lister les fiches saisies	Saisir des fiches : créer ou modifier	Charger des fiches à partir d'un fichier	Récupérer vos fiches sous Excel	Signalements	Tableaux récapitulatifs	Vos coordonnées	Nous contacter
-----------------------------------	------------------------------	--	---	------------------------------------	--------------	----------------------------	-----------------	----------------

[Accueil](#) > [Saisir des fiches](#)

Saisir une nouvelle fiche ou rappeler une fiche déjà saisie : Nouvelle fiche ⌵
[Consulter une fiche de l'an dernier](#)

* **Nom** * **Prénom**

* **Sexe** Masculin Féminin * **Date de naissance** 06 05 2007

Scolarisation antérieure à l'arrivée en France oui non

En cas de scolarisation antérieure, l'enfant a-t-il été scolarisé dans sa(une de ses) langue(s) maternelle(s) ? oui non

* **Nombre de langues parlées en dehors du français** 2 ⌵ * **Langue parlée (principale)** MALINKE

Deuxième langue parlée ARABE

* **Etablissement de scolarisation**

* **Classe d'inclusion** MLDS ⌵

L'élève suit-il les heures de soutien linguistique à l'extérieur de l'établissement de scolarisation ? oui non

* **Positionnement initial - Pris en charge par** CIO et équipe enseignante ⌵ * **Date du positionnement initial** 2 0 2021

* **Date de 1ère scolarisation en France** 1 0 2021

Dispositif 1

* **Nature du dispositif 1** Remobilisation FLS dans la cadre de la MLDS ⌵

* **Date d'entrée dans le dispositif 1** 1 0 2021

Date de sortie du dispositif 1 Motif de sortie du dispositif 1 ⌵

Dispositif 2

Nature du dispositif 2 ⌵

Date d'entrée dans le dispositif 2

Date de sortie du dispositif 2 Motif de sortie du dispositif 2 ⌵

Enregistrer la fiche



CIO :

RÉGION ACADÉMIQUE
AUVERGNE-RHÔNE-ALPES
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

FICHE D'ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES ARRIVANTS

Moins de 16 ans

Plus de 16 ans

Date arrivée en France :

Date du premier accueil :

Nom de l'accueillant :

Scolarisation depuis l'arrivée en France : oui date : non

I – IDENTITE

Nom :	Prénom :
Sexe :	Date de naissance :
Adresse postale (<i>noter le nom figurant sur la boîte aux lettres ; préciser si adresse fixe ou provisoire</i>) :	
Code postal :	Ville :
Lieu de vie (<i>si différent de l'adresse postale</i>) :	
Personne référente à contacter (<i>si différente des responsables légaux</i>) :	
<i>Préciser nom, prénom, lien de parenté ou fonction</i>	
Contact francophone éventuel (<i>nom et tél</i>) :	
Tél responsables légaux :	Tél personne référente :
Nationalité :	Pays d'origine :

II - SITUATION FAMILIALE

Nom du père : Présent en France : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Profession :
Nom de la mère : Présente en France : oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Profession :
Situation particulière (<i>autre représentant légal, beau-père, belle-mère...</i>) :	
Nombre d'enfants et âges de la fratrie : ?	
Toute la famille est-elle réunie ?	
Langue(s) parlée(s) à la maison :	
Les parents parlent-ils français?	
Autre langue parlée	
Quelqu'un peut-il aider l'élève pour ses devoirs à la maison?	
Observations particulières (<i>problèmes de santé, conditions de vie...</i>):	

- Annexe 3 -

III - CONTEXTE D'ARRIVEE EN FRANCE (*parcours de migration : la durée, les différents pays...*)

IV - PARCOURS SCOLAIRE ANTERIEUR

Non scolarisé(e) antérieurement (*indiquer les raisons*) :

Scolarisé(e) dans un pays autre que la France : *préciser le(s) pays* :

Interruption(s) dans la scolarité (*indiquer les raisons*) :

Age d'entrée à l'école :

Nombre d'années de scolarisation :

Dernière classe fréquentée :

Année :

Dernière classe fréquentée correspondant dans le système scolaire français à :

Spécialité si formation technique ou professionnelle :

Diplômes, certificats obtenus (*fournir si possible un justificatif*) : /

Langue(s) de scolarisation :

Langue(s) vivante(s) étudiée(s) : *préciser le nombre d'années (information obligatoire)* :

Disciplines préférées :

V - CENTRES D'INTERET

Pratique(s) sportive(s), musicale(s), artistique(s)... :

Compétence(s) technique(s), informatique(s)... :

Autre(s) :

VI - PROJETS ET/OU DEMANDES DE L'ELEVE ET SA FAMILLE

L'élève et sa famille sont-ils prêts à accepter les déplacements ou l'internat si nécessaire ?

Projet(s) professionnel(s) (*éventuellement*) ou projet de vie :

Ressources identifiées pour la poursuite de scolarité (*prise de contact, attitude, maturité physique...*) :

POSITIONNEMENT (joindre les tests réalisés à la fiche d'accueil)		
ACQUIS EN MATHÉMATIQUES Test(s) utilisé(s) : Evaluation positionnement non verbale (CASNAV Lille) <input type="checkbox"/> Evaluation diagnostique non verbale (CASNAV Lille) <input type="checkbox"/> <i>Pour les jeunes qui veulent poursuivre leur parcours en lycée :</i> Tests de maths en 30 langues (CASNAV Aix-Marseille) <input type="checkbox"/> Autre :	Niveau de classe atteint avec le plus de compétences maîtrisées CE2 <input type="checkbox"/> CM2 <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} <input type="checkbox"/>	
Commentaires (résultats, durée, conditions de passation...) :		
LECTURE/COMPRÉHENSION DE LA LANGUE D'ORIGINE <i>Préciser la langue de passation : Anglais (langue de scolarisation)</i> Test(s) utilisé(s) : Là où sont nos paires niveau CP (CASNAV Aix-Marseille) <input type="checkbox"/> Passerelles en 15 langues cycles 2 et 3 (Réseau Canopé) <input type="checkbox"/> Compréhension écrite en langue d'origine niveaux CE1/CE2 (CASNAV Strasbourg) <input type="checkbox"/> La paire de boucles d'oreilles 6 ^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> Les Jeux olympiques 5 ^{ème} /4 ^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> La Télévision 3 ^{ème} (tests INETOP) <input type="checkbox"/> Autre :	Niveau de l'épreuve proposée CP <input type="checkbox"/> Cycle 2 <input type="checkbox"/> Cycle 3 <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} /4 ^{ème} <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} <input type="checkbox"/>	Niveau atteint ou Note obtenue
Commentaires (résultats, durée, conditions de passation...) :		
EXPRESSION ET COMPRÉHENSION EN LANGUE FRANÇAISE Expression orale : Compréhension orale :	Impossible <input type="checkbox"/> Restreinte <input type="checkbox"/> Aisée <input type="checkbox"/> Impossible <input type="checkbox"/> Restreinte <input type="checkbox"/> Aisée <input type="checkbox"/>	
Commentaires (peut se présenter, répondre à des questions simples...) :		
POUR LES ÉLÈVES D'ÂGE LYCEE SCOLARISÉS EN LANGUE FRANÇAISE (pays francophones d'Afrique) OU AYANT ETUDIÉ LE FRANÇAIS COMME LANGUE VIVANTE (le niveau en langue française peut déterminer le choix d'une orientation) EXERCICES EN FRANÇAIS Compréhension des écrits niveau A2 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/> Compréhension des écrits niveau B1 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/> Production écrite niveau A2 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/> Production écrite niveau B1 (épreuve du DELF) <input type="checkbox"/>	Note obtenue en compréhension écrite/11/15 Joindre la production écrite à la fiche d'accueil (elle sera lue par les coordonnateurs départementaux EANA)	
ALPHABÉTISATION/POST ALPHABÉTISATION	(Joindre la fiche bilan de l'évaluation)	

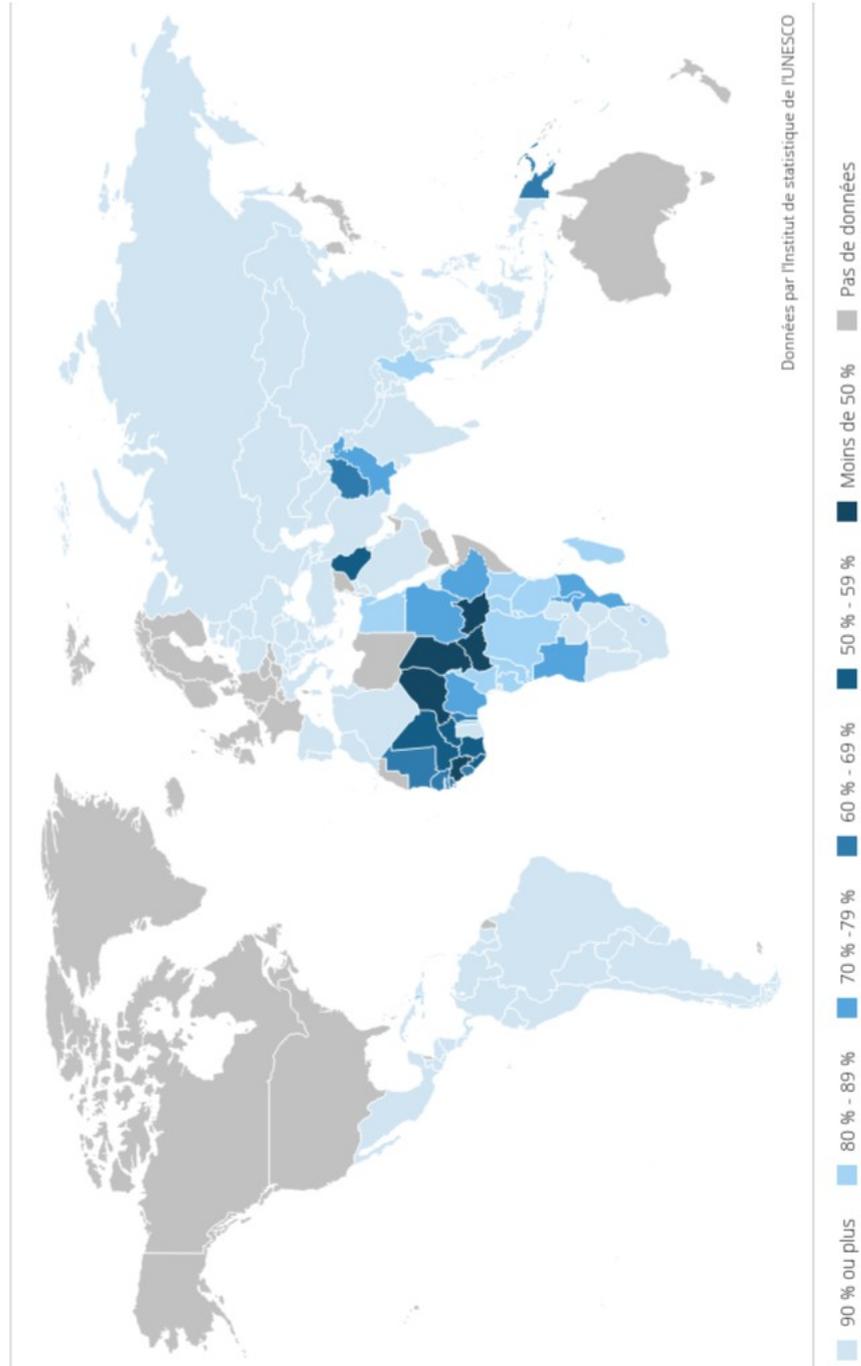
- Annexe 3 -

Evaluation diagnostique lire/écrire (Céline Laureau-Barraux) <input type="checkbox"/> Autre :	Non lecteur <input type="checkbox"/> Petit lecteur <input type="checkbox"/>
Investigations autres effectués par le psychologue de l'éducation nationale (<i>notamment pour les élèves repérés en difficulté lors de la passation des tests scolaires</i>):	

- Annexe 4 -

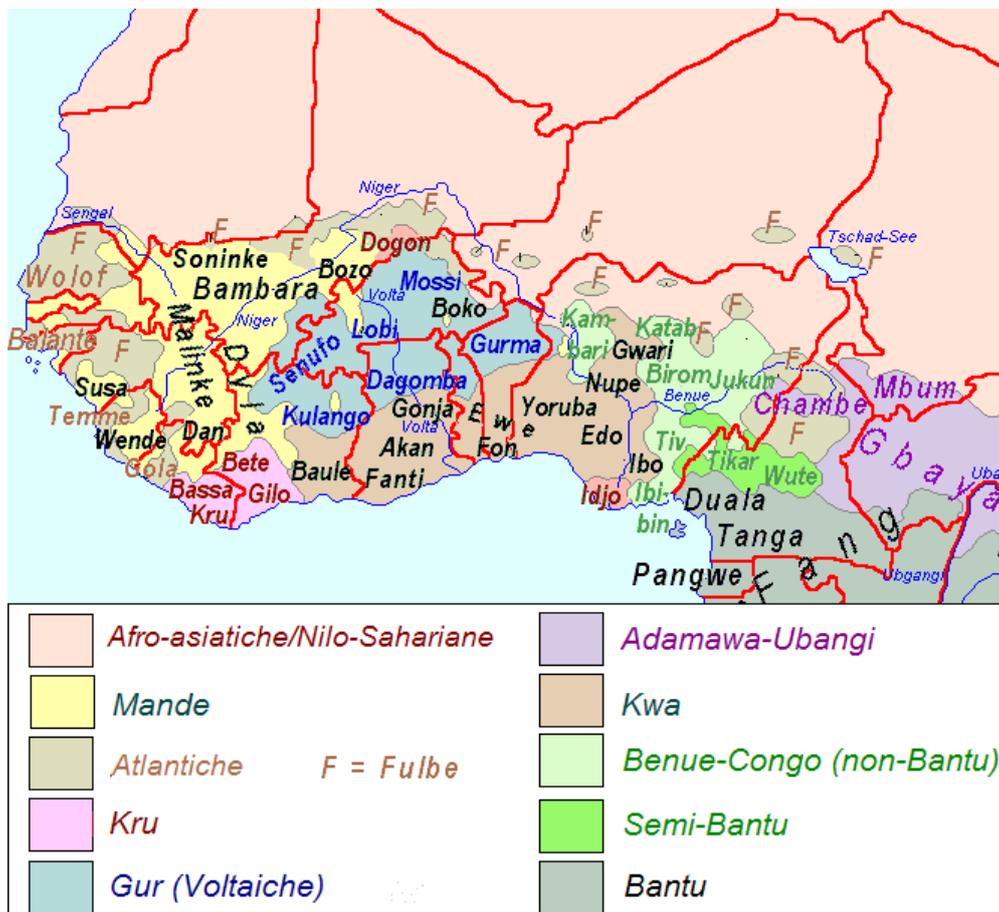
Taux d'alphabétisme dans le Monde en 2018

Taux d'alphabétisme des jeunes (2018)



Source : eAtlas de l'UNESCO sur l'alphabétisme

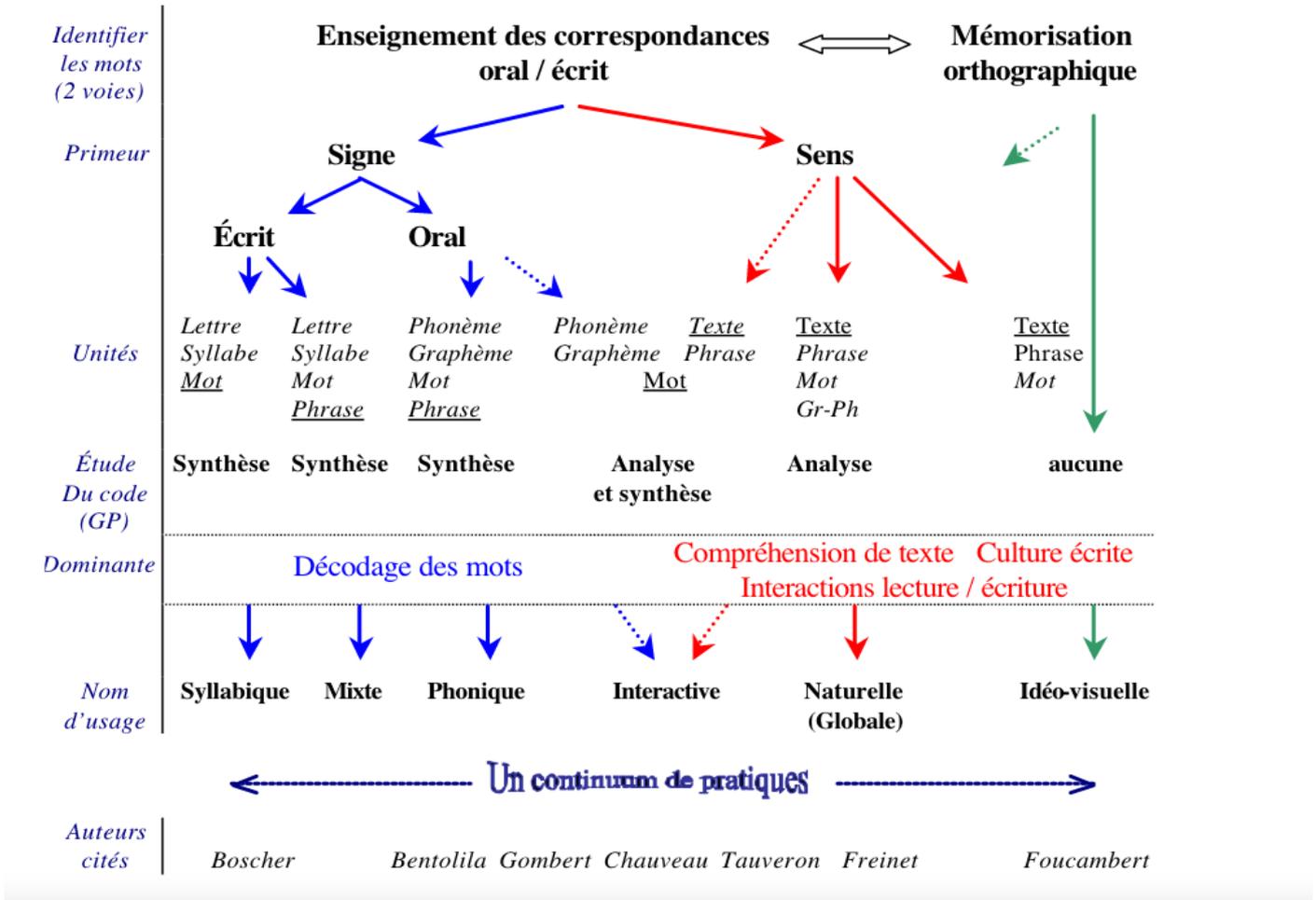
Carte linguistique d'Afrique de l'Ouest



Source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carta_linguistica_dell%27Africa_Occidentale.PNG

- Annexe 6 -

Apprentissage initial de la lecture : les principales méthodologies d'enseignement
(Goigoux, 2003)



- Annexe 7-

**Mémorisation sans support multimodal :
l'autodictée en exemple (2019)**

auto-dictées		
	Jours de la semaine	5 premiers mois de l'année
E1	2/7	4/5
E2	4/7	1/5
E3	7/7	3/5
E4	3/7	0/5
E5	0/7	0/5
E6	2/7	1/5
E7	2/7	0/5
E8	1/7	1/5
E9	3/7	4/5
moyenne	2,6/7	1,5/5

- Annexe 7-

Fin octobre 2019

Contexte :après 2 séances de découverte du panneau de rectangles en couleurs, et une séance de travail sur la boîte rose Montessori

	Phonèmes « mecano 1 »									/9
	Li	Mi	La	Ma	Lima	Ima	Mala	Ala	Ila	TOTAL
E1	X	Ye	Lama		X	X	X	X	X	6
E2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
E3	X	Mu	X		Lala					1
E4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
E5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
E6	X	Mu	Lal			Ila				1
E7	Lu	X	X	X	Luna	X	X	X	X	7
TOTAL / 7	6	4	5	4	4	5	5	5	5	

	Dictée 1 : mots connus + image (boîte rose)									/9
	As	Os	Bac	Bec	Bol	Bus	Car	Sac	Ver	TOTAL
E1	Ase	Ose	X	X	X	Bi se	caré	saké	veré	3
E2	X	Coci	X	Buc	X (ou bal?)	X	Kara	X	vera	5
E3	Aie	Oc	Bao	Bfo	X	Buc	Ka	zao		1
E4	X	Osi	Baci	Baci	Boli	Bisi		soki		1
E5	X	Ais	X	X	X	Bes	Cara	X	Veri	5
E6	X	X	Bts	Bet	Vol		X	Sal		3
E7	X	Ous	Lac (graphie ?)	Lac (graphie ?)	Lol (graphie ?)	Lus	Kare	Caic	viri	1
TOTAL / 7	5	1	3	2	4	1	1	2	0	

**Observations sur une autre cohorte (2019-2020):
Comparaison dictée de phonèmes « simples » avec et sans Kinéphone**

Dictée de phonèmes avec Kinéphone											
	CHA	SO	LOU	PI	FOI	Dé	QUI	JE	Mê	NON	Total
E1	X	X	X	X	X	/de	X	X	/ mé	X	9
E2	X	Cho	X	X	X	/de	X	X	X/ mai	X	8,5
E3	X	X	luo	X	X	/de	X	X	/me	X	8
E4	X	son	luo	X		deuz		j	mare	X	3
E5	ca	co	lo	X	koa	/de	ci	X ge	/ me	mo	3
E6	Sa	sou	X	X	X	/de	X /ki	X	mie	mom	5,5
E7	Çha	cho	X	X	fan	/de	chi	X	/me	no	4
E8	X	X	X	X	X	B	X / ki	X	X mè	X	9
E9	Ch	Ilco	X	/ PIT	Fo	/ DE	Ai	X ge	/ me	X	4,5
E10	X	cho	lu	X	X	/de	X	X	X mai	X	7,5
TOTAL	6	3	6	9,5	6	4	6	9	5,5	7	Moy : 6,2

Dictée de phonèmes sans Kinéphone

	Loi	Chu	Us	Vou	Rè	Tu	If	OL	Te	boi	Total/10
E1	X	Ci	X	Vos	/ re	X	Ifou	X	/ té	bonoi	5
E2	X	Si	Ici	X	/ ré	X	Ifo	X ole	X	X	6,5
E3	Luoi	Ci	Is	X vous	/ re	X	X	X	X	X	6,5
E4	Luoi	Si	Ul	X vous	/ re	Tou	Ye	X	/té		3
E5	X loa	Si	Ic	Vo	/ re	Ti	Iho	Olo	X	X doa	3,5
E6	Luai	Si	Is	X	/re	Ti	X	X	X	X	5,5
E7	Lon	Sou	Ice	X	/re	X	Ifo	X ole	/ tê	Bon	4
E8	X	X	Usu	X	X	X	Ifou	X	X	X	8
E9	On	Si	Is	Noi	/re	Ti	Iq	On	X	bon	1,5
E10	Luai	Si	Uchi	Bon ?	/re	Ti	X ife	X	X	X	4,5
Total	4	1	1	6	4,5	5	3	8	8,5	6	Moy :4,8

- ANNEXE 8 -

Gilles d'observation utilisées en classe

ETAPE 2						
PRÉNOM	POINTAGE	ERREUR DE POINTAGE	CORRECTI ON D'AUTRUI	MOT INVENTÉ	ENCODAGE	ORDRE DE PASSAGE
Idris		idissi idrissi	X assis	mal	ok	3
Thierno		tino tirno		malade	pb: /d/	4
Madimaro		madiro		sali	pb: /s/	1
Mamadou		mamadou	X	sabade	pb: /d/	5
Bakary		bakri		riz	oks	9
Mahamadou		X	X assis	mama	ok ↳ manque /a/	7
Lasso	(stop)	a fa fs		car	non aléatoire (tentatives)	8
Boukary		bo/ou/kari	X	boule	/d/ → pb	2
Sako		X	X	kycée	/e/ et /d/ ↳ non (pas seul)	6

- ANNEXE 8 -

ÉTAPE 4

PRÉNOM	POINTAGE SUR LE FIDEL PROVISOIRE	
Idris	1	ok
Thierno	111	3
Madimaro	1	ok
Mamadou	11	2
Bakary	1	ok
Mahamadou	1	ok
Lasso	11	2
Boukary	11	2
Sako	111	3

La MLDS - FLE en 2018-2019

En chiffres :

- ▶ **34 élèves** allophones inscrits
- ▶ environ **1000 heures de cours**
- ▶ environ **70 stages** en entreprise
- ▶ **36 Mini-stages** en lycée Pro et au CFA
- ▶ **30 inscriptions au DELF** (26 en A1 et 4 en A2) / **82 % de réussite**
- ▶ **31 dossiers affelnet** (demande d'entrée en CAP pour 2019-2020)
- ▶ **3 contrats d'apprentissage** en cours d'année (et d'autres à venir...)

Où et d'où ?

- ▶ Au lycée Algoud-Laffemas bât. C
- ▶ 10 Guinéens
- ▶ 12 Maliens
- ▶ 6 ivoiriens
- ▶ 3 sénégalais
- ▶ 1 italien/serbe
- ▶ 1 afghan
- ▶ 1 pakistanais



Les actions :

- ▶ du FLS, de l'alphabétisation, des mathématiques, de l'anglais, de l'Histoire-Géo et de l'informatique
- ▶ des sorties de découverte de *l'environnement proche*
- ▶ Mise en place du *Festival Migrant-Scène* au lycée
- ▶ participation au *festival du documentaire* et *festival du court-métrage*
- ▶ Participation à l'atelier « Tout est langage » au *Festival des scénaristes*
- ▶ Visite des *CFA de Livron*
- ▶ Visite *Mondial des Métiers à Lyon*
- ▶ Conception et réalisation d'un jeu de carte sur le langage « *Mot'Boggan* »
- ▶ Conception et réalisation d'une *mosaïque* dans la cour du lycée avec le CFA



- Annexe 10 -

Témoignages anonymes sur la lecture en fin d'année scolaire

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNEE

NATIONALITE	Guinéon
LANGUES PARLEES	Peule
LANGUES ECRITES / LUES	Français

Le Français en MLDS-FLE

1. Pourquoi apprends-tu à lire et à écrire ?
Pour apprendre connaître les gens et pour me défendre dans la vie et être meilleur.

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNEE

NATIONALITE	GUINÉEN
LANGUES PARLEES	MALINKÉ POULARD
LANGUES ECRITES / LUES	FRANÇAIS

Le Français en MLDS-FLE

1. Pourquoi apprends-tu à lire et à écrire ?
Pour la vie.

- Annexe 10 -

BAMBARA

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNEE

NATIONALITE	MALIEN
LANGUES PARLEES	BAMBARA, MALIEN
LANGUES ECRITES / LUES	FRANCAIS

Le Français en MLDS-FLE

1. Pourquoi apprends-tu à lire et à écrire ?

pour melle on poms la vie
mieux apprendre

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNEE

NATIONALITE	Guinéen
LANGUES PARLEES	le français
LANGUES ECRITES / LUES	le français

Le Français en MLDS-FLE

1. Pourquoi apprends-tu à lire et à écrire ?

Pour nourrir l'esprit. Sautent ont dit la lecture
l'écriture est la nourriture de l'esprit

- Annexe 10 -

QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNEE

NATIONALITE	Ikoujienne
LANGUES PARLEES	BARBA bonbara
LANGUES ECRITES / LUES	France

Le Français en MLDS-FLE

1. Pourquoi apprends-tu à lire et à écrire ?

Pour me défendre dans la vie.....
Pour me défendre dans la vie.....
.....
.....

« Et puisqu'au commencement était le Verbe – sur ce point, la Bible et le Coran tombent d'accord -, Marguerite, le matin de ses cinquante ans, décida d'utiliser l'entièreté des forces qui lui restaient à enseigner aux enfants la Parole et l'Écriture. On pouvait nourrir l'espérance que, une fois instruites et bien instruites, ces nouvelles générations bâtiraient une autre planète, plus douce à vivre que la précédente. »
Madame Bâ, Erik Orsenna (2002, p.284-285)