

APPRENTISSAGE DU CODE PAR TRANSFERT DES COMPETENCES DE LECTEUR DANS LA LANGUE D'ORIGINE

Académie : Maine et Loire – rattachement du poste à la circonscription de Cholet 1

Coordination : Bernard LECLAIR, Inspecteur de la circonscription Cholet 1
Circonscription Cholet 1
Tour Emeraude
4 rue du Val de Loire
49300 Cholet
Tel. 02 41 62 15 79
Mél : iencholet1@ac-nantes.fr

Etablissements : Tous les établissements des trois circonscriptions de Cholet sont potentiellement concernés.
Année 2003/2004 : les interventions se sont déroulées dans 7 écoles dont certaines en ZEP/REP

Classes concernées : cycle 3

Elèves concernés : primo-arrivants

Discipline concernée : poste itinérant expérimental pour l'année 2003/2004 : Français langue étrangère

Titulaire du poste 2003/2004 : Caroline Léderlé – contact : 02 41 62 15 79

Action : Elle s'inscrit dans l'ensemble des dispositifs d'aide à la maîtrise de la langue pour les enfants en difficulté
Elle a pour objectif l'utilisation d'un outil spécifique d'apprentissage de la lecture : méthode de l'association « lire autrement » élaborée par Nicole Semeria

Contact/association "Apprendre à lire autrement"

La Vinsolière

49440 - Angrie

e-mail : nicole.semeria@freesbee.fr

Résumé de l'action :

Un poste expérimental français langue étrangère a été mis en place à la rentrée 2003. Il a pour objectif la prise en charge des primo-arrivants scolarisés en cycle 3. Les enfants, signalés auprès de M. L'inspecteur de la circonscription de Cholet 1 ont été suivis à raison de deux séances hebdomadaires tout au long de l'année scolaire, ceci représentant une moyenne. L'objectif du poste est d'apporter un soutien dans l'apprentissage du code pour éviter le risque vraisemblable d'échec scolaire lié à une scolarisation dans la classe correspondant à leur âge civil, alors que ces enfants ne maîtrisent pas la lecture du français. C'est aussi d'apporter les outils nécessaires leur permettant de bénéficier des apprentissages menés dans la classe d'accueil, dans toutes les disciplines : maîtrise de la syntaxe d'une part, et soutien méthodologique d'autre part. L'outil utilisé et adapté a été celui de l'association « Apprendre à lire autrement », élaborée par Nicole Séméria.

Structures	Modalités- Dispositifs	Thèmes	Champs disciplinaires
Ecole élémentaire	Maître surnuméraire	Maîtrise des langages	Français Langue Seconde

APPRENTISSAGE DU CODE PAR TRANSFERT DES COMPETENCES DE LECTEUR DANS LA LANGUE D'ORIGINE

1. Contexte

Depuis la rentrée scolaire, un poste expérimental «FLE» a été créé sur le bassin de Cholet.

Les modalités de fonctionnement suivantes ont été retenues :

1. prise en charge exclusivement des primo-arrivants au sens strict : enfants arrivés en France depuis moins de 12 mois.
2. prise en charge prioritaire des cycles 3, et en particulier des enfants dont l'entrée en 6^{ème} était retardée mais sera logique en raison de leur âge à la rentrée 2004/2005.

On a en effet considéré que les enfants de cycle 2, qui allaient aborder l'étude de la langue écrite au rythme de leur classe d'âge, pourraient bénéficier avec profit des modalités de soutien différenciés mises en place dans les trois circonscriptions de Cholet dans le cadre des pratiques de décloisonnements en usage:

- prise en charge d'enfants en grande difficulté en français par une enseignante de petite section en début d'après-midi ;
- intégration dans un groupe de besoin lors des décloisonnements possibles grâce à la présence d'assistants d'éducation
- intégration deux fois par semaine dans le groupe d'enfants pris en charge par le maître E dans le cadre d'une CLAD existant dans l'école

L'hypothèse a été faite qu'un enfant entendant parler français toute la journée d'une part, et motivé par la volonté de communiquer pour jouer et échanger avec ses camarades d'autre part, ferait très rapidement l'acquisition d'un niveau de français à l'oral bien supérieur à ce que permet l'initiation à une langue étrangère suivie dans le pays d'origine.

Le principe d'un enseignement de type FLE classique - prédominance de l'oral et priorité au développement des compétences en communication, a donc été abandonné dès le départ au profit d'un enseignement français langue seconde. Ainsi, pour l'élève scolarisé en cycle 3, l'objectif a été de permettre à l'enfant de pouvoir bénéficier de l'enseignement de sa classe d'accueil le plus rapidement possible.

Les enfants ont donc au préalable été vus par une conseillère d'orientation qui leur a fait passer un test de lecture dans leur langue d'origine.

Ces tests sont ceux d'une entrée en 6^{ème}, et sont dès lors parfois inadaptés pour évaluer des enfants qui sont plus jeunes ou ont été déscolarisés une voire plusieurs années.

Aussi, la nature du texte soumis aux enfants a induit des résultats parfois médiocres, sans qu'il soit réellement possible de distinguer les difficultés de déchiffrage des difficultés de compréhension que rencontrait l'enfant.

Néanmoins, il m'a paru cohérent qu'un enfant lecteur dans sa langue maternelle aborde l'étude d'une langue seconde par transfert de ses compétences de lecteur. Ceci a été l'hypothèse de départ de mon travail.

Il faut également préciser que pour l'enseignant de la classe d'accueil, il paraissait évident que le temps de soutien rendu possible par le travail en autonomie du reste du groupe classe allait permettre la prise en charge de l'apprentissage de la lecture.

Dans ce contexte, les enseignants concernés avaient prévu d'aborder de façon accéléré un enseignement de la lecture identique à celui pratiqué en CP.

Ainsi, l'apprentissage du code n'a pas été un objectif initial dans le cadre du poste

L'objectif du soutien français langue seconde a donc été dès octobre l'acquisition d'un niveau de maîtrise de la syntaxe devant permettre à l'enfant de bénéficier de l'enseignement du français –

conjugaison, grammaire, dans sa classe d'accueil et de compréhension des échanges oraux en classe :

- compréhension du sens induit par l'utilisation des modes indicatif, impératif et conditionnel
- utilisation des verbes suivis des prépositions *à* et *de*
- utilisation des prépositions : *de*, *du*, *en*, *au* dans l'expression de la quantité et de la localisation
- confrontation à l'usage des pronoms, personnels puis relatifs : ce travail se faisant à l'oral puis à l'écrit.
- manipulation des verbes pronominaux

Il n'est bien sûr pas fortuit que ces objectifs correspondent à des notions maîtrisées par un enfant francophone non-lecteur. Aussi, ces notions ne sont jamais abordées en classe de cycle 3.

2. Mise en évidence de la nécessité d'une approche spécifique de la maîtrise du code :

Il s'est rapidement avéré que deux catégories de primo-arrivants sont scolarisées à Cholet :

1. Les enfants dont les parents, demandeurs d'asile, sont hébergés au CADA (Centre d'accueil des demandeurs d'asile). Pour ces familles, Cholet était une deuxième étape- non choisie, après un passage au CADA de Paris ou d'Angers. Ces enfants avaient presque tous été scolarisés en CLIN, de 8 à 12 semaines, à leur arrivée en France et possédaient donc déjà une relative aisance à l'oral leur permettant de communiquer avec leur enseignant et les autres élèves.
2. Les enfants dont les familles viennent, suite à un regroupement familial ou à l'établissement de parents ou amis dans la région, s'établir à Cholet. Les familles ont donc soit un membre de la famille parlant français, soit ont été immédiatement accueillies par des membres de leur communauté se chargeant de faciliter leur intégration, celle-ci passant par la maîtrise du français. Il y avait donc une personne « désignée » pour suivre l'enfant nouvellement scolarisé dans son travail à la maison, généralement un enfant déjà scolarisé en France.

Les maîtres des différentes classes d'accueil ont tous mis en place un temps d'aide individualisée et celui-ci était systématiquement consacré à l'apprentissage de la lecture, au moyen de manuels de CP, suivant la méthode mixte couramment employée.

Ce type de méthode s'est avéré inapproprié pour les primo-arrivants :

L'étude systématique du code écrit des méthodes mixtes commence par une précision de la discrimination auditive et visuelle. Les consignes associées à ce travail sont incongrues pour un enfant ne parlant pas notre langue :

- - *entoure les mots où l'on entend (i)*;
- - *entoure la lettre que l'on voit mais que l'on n'entend pas*

Il ne possède aucun repère pour répondre. Il maîtrise par contre la combinatoire (*b* associé à *a* donne *ba*, *indépendamment de la prononciation*) et possède une capacité d'analyse par analogie, acquise par l'apprentissage de la lecture dans sa langue maternelle.

J'ai donc choisi de m'appuyer sur cette compétence dans l'apprentissage des sons spécifiques à la langue française.

Les enfants dont la langue utilise l'alphabet latin ont très vite manifesté :

- une compétence d'assemblage, acquise par l'apprentissage de la lecture dans leur langue maternelle : (oi) transcrit (oa) par exemple
- lecture du graphème (un) dans des mots inconnus : « parce que je sais comment la maîtresse a écrit et dit lundi quand elle a écrit la date au tableau ».
- une capacité d'analyse critique : « *Ce n'est pas normal* » (au sens de logique) a été exprimé comme un leitmotiv les premières semaines face à des différences de prononciation de

mêmes associations de lettres *repérées par les élèves eux-mêmes* dans des textes étudiés par leur classe d'accueil :

- exemple : la **mer** et le **boucher** ou entre **mille** et **famille**.

Les enfants étaient par contre découragés par l'apprentissage des multiples graphèmes associés à un même son, regroupés en général sous forme de tableau synoptique :

- Certains sons n'existant pas dans leur langue d'origine, ils ne parvenaient pas à le mémoriser à l'écrit, ne parvenant pas à le reproduire oralement.
- Le répertoire de mots choisis comme mots-repères dans certaines méthodes de lecture de CP sont très familiers aux petits français qui sont censés être peu déroutés si leur orthographe est peu régulière . Ce n'est pas le cas pour les primo-arrivants :

Exemple : le mot *piscine* pour le son (s) : l'enfant l'ayant étudié en classe m'a demandé : « *alors pourquoi n'est-ce pas pareil pour escalier ?* Il était donc demandé à l'élève:

- l'apprentissage d'un graphème associé au son (s)
- la mémorisation de ce son à travers un mot à l'orthographe non régulière
- la confrontation avec un mot désignant quelque chose qu'il ne connaissait pas. L'élève, arrivant de Tchétchénie, ne savait pas ce qu 'était une piscine, n'en ayant ni fréquentée ni même jamais vue.

Pour les enfants utilisant un alphabet autre que l'alphabet latin, la consultation des divers sites Internet des CAREP m'a permis de rassembler un certain nombre d'informations :

- dans certains alphabets, la prononciation d'une lettre est modifiée selon la lettre la précédant
- le principe de lettres muettes n'existe pas parfois
- certains sons français n'existent pas dans leur langue : (y) retranscrit par la lettre (u)
- inexistence de voyelles nasales : d'où confusion dans la discrimination auditive de (an) et (on)
- certaines lettres sont inexistantes : la consonne (p) est inexistante en arabe
- certaines voyelles sont très proches dans leur prononciation selon les langues, notamment (a) et (e)

J'ai donc décidé de consacrer une des deux séances hebdomadaires de chaque enfant à l'apprentissage du code, après concertation avec les maîtres des classes d'accueil.

3 - La méthode l'association : "Apprendre à lire autrement"

Connaissant déjà la méthode mise au point par Nicole Séméria, j'ai décidé de l'utiliser, en raison :

- Du principe de progression prôné par cette méthode : l'accent étant mis sur la capacité d'assemblage à développer, tant qu'un son n'est pas appris, (on) par exemple, l'enfant n'a pas à lire un mot contenant ce son.
- Les enfants sont confrontés à des graphonèmes (ch), (qu) par exemple, et cette présentation est plus pertinente qu'un travail de classification dans des tableaux récapitulatifs, comme cela est habituellement pratiqué.
- La partie du mot à déchiffrer est signalée par l'atténuation de l'apparence des lettres muettes : dans *toux*, le (x) est grisé.
- Les mots proposés sont classés :
 - Facile à lire / facile à comprendre (y compris des logatomes)
 - Facile à lire : difficile à comprendre

- Difficile à lire / facile à comprendre
- Difficile à lire/ difficile à comprendre-

La méthode de Nicole Séméria a permis l'étude systématique de GPN (sons) et d'entraîner l'enfant à produire très rapidement des hypothèses de découpage en syllabes des mots nouveaux.

Hiérarchie des sons :

- 1. apprentissage des lettres p, b, v et de leur prononciation
- 2. apprentissage des voyelles, y excepté, afin de pouvoir mettre l'accent sur l'élosion dans un deuxième temps : il est très vite apparu que les enfants disaient : « la école », « le élève » à l'oral.
- 3. apprentissage des diphtongues : (oi) (on) (an/en) (in) (ou)
L'étude des diphtongues françaises était en effet un des objectifs prioritaires, car beaucoup n'existent pas dans la langue d'origine des enfants suivis. Un travail oral de reproduction de sons et de discrimination avec d'autres sons proches a été systématique.

Les mots-repères donnés aux enfants ont été choisis selon le critère « facile à lire/ facile à comprendre » et sélectionnés dans le lexique déjà connu par mes élèves:

Exemple : pour le son (oi) : voir ou noir

Par la suite les graphèmes ont été étudiés, en indiquant aux enfants le son associés : (ph), (qu), (ch) (gn) (et) à la fin d'un mot, (ex) au début d'un mot, etc. Nous sommes ensuite passés aux graphèmes associant trois lettres (enne) (elle).

L'ordre utilisé dans la méthode n'a par contre pas été respecté pour les enfants lecteurs maîtrisant l'alphabet latin : de langue espagnole ou portugaise, ils étaient à même de maîtriser la combinatoire « une consonne + une voyelle » .

4. Interactivité avec l'apprentissage autonome de l'élève ou dans la classe d'accueil :

Un travail de concertation avec le maître de la classe d'accueil a permis de gérer l'ordre d'étude de ces graphonèmes de façon à préparer l'enfant aux apprentissages prévus dans la classe.

Ainsi, s'il était prévu une leçon sur les valeurs de la lettre (c), il fallait que j'aie pu aborder auparavant les graphèmes (ce) et (ci), afin que l'enfant puisse bénéficier avec profit du travail de classe. Il a donc fallu faire preuve de souplesse : l'un de mes élèves a été intégré à une époque de l'année où l'enseignant faisait une révision de conjugaison avant d'aborder les temps du passé : j'ai donc "avancé " l'étude des graphèmes (ez) et (er) en fin de mots.

De même l'étude des lettres muettes a été un objectif spécifique rapidement :

J'ai présenté aux enfants un répertoire simple de mots dont les consonnes finales étaient (p) (b) (x) (s) afin de les préparer à l'apprentissage dans leur classe de l'orthographe grammaticale. Un enfant primo-arrivant n'a aucun acquis lui permettant d'aborder une séquence sur « la féminisation des noms » par exemple.

De même, ils ont appris très tôt les GPN (ed), (er) (ez), en fin de mots pour préparer l'enfant à l'apprentissage de la conjugaison et de l'orthographe grammaticale.

Une « règle » a donc été posée : « en fin de mot, ces lettres ne se prononcent jamais. »

Une deuxième règle a été posée : « ces lettres ont presque toujours une raison d'être » :

- distinguer de qui / quoi l'on parle : terminaisons en « er » ou « ez » en conjugaison
- permettre de construire d'autres mots : petit/ petite

Les élèves ont été acteurs dans leur apprentissage : il aurait été incohérent de ne pas reconnaître leur travail personnel d'analyse face à la masse d'écrit à laquelle ils ont été confrontés dès leurs premières journées de classe.

Très rapidement en effet, les plus à l'aise ont bâti des hypothèses que je les aidais à infirmer ou confirmer :

Ainsi, un enfant maîtrisant les graphèmes (ou) (eu) (ai) a étudié en classe un texte contenant le mot « grenouille » : la prononciation de (-ille) lui ayant posé question, nous avons ce jour-là étudié le son (j). Il a voulu essayer toutes les combinaisons possibles : (ail) (euil) (ouil) et ses déductions étaient correctes et logiques à l'exception de (ail) qu'il a logiquement prononcé (ej). Le son correspondant au graphème (ail) a donc été étudié lors de cette séquence, en dépit de la progression initialement prévue.

Tout objectif d'apprentissage de l'orthographe étant évidemment exclu dans cette phase d'apprentissage du code écrit français, l'enfant a eu à sa disposition un répertoire à partir des listes de mots ne présentant pas de difficultés orthographiques établies par Nicole Séméria.

L'interaction s'est poursuivie, le maître travaillant l'orthographe suite aux progrès en lecture. Un entraînement à la dictée a été mis en place. L'objectif commun avec le maître de la classe d'accueil était que l'enfant puisse être compris : peu importait l'orthographe dans cette phase, c'est le son qui devait être transcrit correctement.

5. Évaluation du projet

L'hypothèse de départ a été validée : les enfants les plus à l'aise avec l'écrit et la lecture dans leur langue d'origine ont été les plus rapides dans l'acquisition du code, en pratiquant eux-mêmes une réflexion par déduction et analogie.

Pour les enfants en difficulté, l'accent a été mis sur l'acquisition de la compétence d'assemblage : pratique de la combinatoire et exercices systématiques de découpage / assemblage de syllabes. Pour eux, la progression a été plus lente, mais effective en fin d'année.

En fin d'année, tous les enfants suivis lisent. Il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'élèves de cycle 3, ce qui explique aussi la rapidité de leurs acquisitions. Ce travail d'apprentissage de la lecture a représenté une moyenne de 20 séances selon un rythme d'une séance hebdomadaire, la deuxième étant consacrée à l'acquisition d'autres compétences liées à l'apprentissage du français.

Le poste va être reconduit à la prochaine rentrée scolaire.

Il sera souhaitable d'aborder plus systématiquement l'écrit. Il s'est en effet révélé que les enfants bénéficiaient dans leur classe d'accueil d'une « indulgence bienveillante » dans l'évaluation de leur production d'écrits. Dans tout travail d'expression écrite, même si l'orthographe n'est évidemment pas le critère principal d'évaluation, il faut impérativement souligner à l'enfant le fait qu'un lecteur anonyme pourrait ne pas le comprendre : ainsi, le mot « voisin » écrit « voison » par exemple doit être repéré comme la nécessité que soit poursuivi en soutien un travail de discrimination auditive.

Si j'ai personnellement mis l'accent avec eux sur le fait que la discrimination entre les sons et graphèmes associés (ou) (an) (on) (in) était prioritaire afin qu'ils puissent être compris, ce travail aurait dû être poursuivi plus exhaustivement pour tous les sons et graphèmes.

Il est en effet déconseillé d'aborder trop tôt, pour les enfants portugais par exemple, les oppositions (u) et (ou) ainsi que (é) et (è), en raison des confusions possibles avec leur langue maternelle. Néanmoins, une fois les sons acquis, il s'est avéré nécessaire de confronter l'élève à ces difficultés : si l'on tarde trop, l'enfant n'a pas pris l'habitude d'exercer son oreille à la discrimination entre ces sons.

L'entraînement à la transcription de sons, sous forme de dictées de mots lors de la séance hebdomadaire devra l'an prochain être systématique *tout au long de l'année*.

De même, la concertation avec les maîtres des classes d'accueil devra porter sur l'apprentissage de l'orthographe d'usage : pour les primo-arrivants, elle ne doit pas être abordée avant qu'une

transcription phonétiquement correcte de tous les sons ne soit acquise : cette année, c'est lorsque la lecture du son était acquise que l'orthographe d'usage a été abordée.

Il faut enfin souligner que l'on peut prévoir que les primo-arrivants seront en difficulté tant qu'ils n'auront pas acquis une maîtrise de la langue suffisante. On ne peut et l'on ne doit pas considérer, en revanche, qu'ils encourent le risque d'un échec scolaire à long terme : ce risque est, comme pour les enfants francophones, lié au milieu socio-économique auquel appartiennent les élèves ou à des problèmes plus spécifiques, comme la dyslexie par exemple. Il est aussi lié à leur scolarité antérieure : les livrets scolaires du pays d'origine, lorsqu'ils existaient, témoignaient pour certains élèves d'une scolarité très satisfaisante. Il est donc très important que ces élèves soient le plus rapidement possible en mesure de poursuivre leurs acquisitions.

Caroline Léderlé