

La scolarisation d'un nouvel arrivant dans une classe ordinaire en primaire

Guide pédagogique

20 avril 2011

Jacques Chavanes,

formateur au Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants
et des enfants du voyage (CASNAV) d'Orléans-Tours.

Sommaire

➤ Les raisons d'être de ce guide pédagogique.	p. 4
➤ Qu'est-ce qu'un nouvel arrivant ?	p. 6
➤ Les instructions officielles sur la scolarisation des nouveaux arrivants.	p. 7
➤ Le premier accueil.	p. 8
➤ Les évaluations initiales.	p. 8
➤ Le projet personnalisé de réussite scolaire ¹ .	p. 9
➤ Le français langue seconde (FLS).	p. 11
➤ Le livret de suivi des nouveaux arrivants dans le Loiret.	p. 12
➤ La démarche pédagogique à mettre en œuvre.	p. 14
➤ Les moyens de faciliter l'intégration du nouvel arrivant dans la classe.	p. 16
➤ Les méthodes de français spécialisées.	p. 17
➤ Le travail sur la compréhension orale.	p. 19
➤ Le travail sur l'expression orale.	p. 23
➤ L'apprentissage de la lecture et le travail sur la compréhension écrite	
○ Préambule.	p. 26
○ Le décodage avec les enfants totalement non lecteurs.	p. 29
- Les activités préliminaires.	p. 29
- Les grandes lignes de la démarche de Jean-Charles Rafoni.	p. 29
- Les principes détaillés de la démarche de Jean-Charles Rafoni.	p. 32
○ Le décodage avec les enfants lecteurs dans leur langue	p. 47
○ La compréhension écrite	p. 49
➤ Le travail sur l'expression écrite.	p. 52
➤ Le travail sur l'étude de la langue.	p. 54
➤ Le travail sur les mathématiques.	p. 56
➤ L'évaluation (en cours de scolarité) et le suivi des nouveaux arrivants.	p. 57
➤ Les relations avec les parents.	p. 59
➤ Bibliographie complémentaire.	p. 60

¹ L'expression de « projet personnalisé de réussite scolaire (PPRS) » est empruntée aux recommandations de l'Inspection générale de l'éducation nationale qui a publié, en septembre 2009, un rapport sur la scolarisation des nouveaux arrivants.

Annexes (disponibles sur le site du CASNAV)

- Exemples d'activités pour travailler sur le décodage et sur la compréhension écrite.
- Fiche sur l'essentiel de ce qu'il faut savoir pour organiser le premier accueil d'un nouvel arrivant en classe ordinaire.
- Fiche sur les sources des évaluations en langues d'origine selon les langues.
- Modèle de projet personnalisé de réussite scolaire en classe ordinaire.
- Livret de suivi des nouveaux arrivants au palier 1 et au palier 2 dans le Loiret.

Coordonnées du CASNAV d'Orléans-Tours

CRDP, 55, rue Notre-Dame-de-Recouvrance, 45000 Orléans.

Tél. 02 38 77 84 34.

E-mail : ce.casnav@ac-orleans-tours.fr

Site Internet : <http://casnav.ac-orleans-tours.fr/>

Les raisons d'être de ce guide pédagogique

Un tiers environ des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) scolarisés dans les écoles élémentaires du Loiret le sont à plein temps en classes ordinaires, sans accueil pendant une partie de la semaine au sein d'une classe d'initiation (CLIN) pour apprendre le français.

Ce guide s'adresse en priorité aux enseignants confrontés à cette situation.

Il peut intéresser également les enseignants qui accueillent, en classes ordinaires, un ENAF scolarisés une partie de la semaine en CLIN.

➤ Une tâche qui n'est pas aisée

Prendre en charge un ou une élève qui arrive du jour au lendemain, à n'importe quel moment de l'année, sans parler le français, n'est pas une tâche facile. Cela nécessite un surcroît incontestable de travail et de préparation de la part de l'enseignant(e), ainsi qu'une différenciation pédagogique accrue pour répondre aux besoins du nouvel arrivant. Et les progrès des ENAF demeurent, le plus souvent, moins rapides et plus aléatoires qu'en cas de prise en charge parallèle au sein d'une classe d'initiation, où une pédagogie adaptée est mise en œuvre en petits groupes par des enseignants expérimentés.

➤ Des perspectives inattendues

La scolarisation d'un ENAF dans une classe ordinaire, toutefois, peut ouvrir des perspectives inattendues. Elle oblige l'enseignant(e) à rendre explicite tout ce qui est implicite dans les pratiques scolaires ordinaires et à travailler davantage sur la langue de l'école, la langue scolaire, qui demeure étrangère, au départ, à bon nombre d'enfants nés en France. L'accueil d'un ENAF dans une classe ordinaire, de ce point de vue, peut contribuer à répondre aux difficultés d'un certain nombre d'autres élèves.

➤ Un outil pour connaître l'essentiel de ce qu'il faut savoir

Ce guide présente les grandes lignes de la démarche à mettre en œuvre pour scolariser un nouvel arrivant. Il propose des exemples et des suggestions d'activités, qui peuvent permettre de répondre aux premiers besoins d'un ENAF dans différents domaines, dans le cadre d'activités individuelles, tout en l'associant peu à peu, et de façon croissante, aux activités collectives de la classe.

➤ À noter :

- certaines activités proposées sont connues, mais sont mentionnées à l'attention des enseignants débutants ;
- la partie du guide qui est consacrée à l'apprentissage de la lecture aux nouveaux arrivants contient des explications de base qui sembleront superflues aux enseignants expérimentés dans ce domaine, mais qui peuvent être utiles aux enseignants débutants et aux enseignants qui n'ont pas une grande expérience sur ce point ;
- les grandes lignes de la démarche d'apprentissage de la lecture qu'il est recommandé d'engager avec les nouveaux arrivants totalement non lecteurs (que ce soit dans leur langue ou en français) sont résumées sur trois pages. Vous trouverez ensuite une présentation détaillée des principes sous-tendant cette démarche avec des titres de rubriques favorisant une lecture rapide ou sélective.

➤ Un outil qui ne dispense pas d'effectuer ses propres recherches

Ce guide ne constitue en aucune façon un manuel. Il n'apporte pas de remèdes miracles et n'a pas la prétention d'être exhaustif. Il sera complété et enrichi dans les mois à venir².

Ce guide ne propose pas de progression dans la mesure où la progression à mettre en œuvre varie selon le profil de chaque ENAF. Les activités proposées sous les rubriques des grandes compétences à travailler (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, etc.) vont des activités les plus simples aux plus compliquées.

Cet outil indique en quelque sorte le chemin à emprunter, mais il ne dispense en aucune façon, pour les différentes raisons énoncées ci-dessus, les enseignants scolarisant un nouvel arrivant à plein temps dans une classe ordinaire d'effectuer leurs propres recherches de ressources et de créer leurs exercices.

Je suis à votre disposition pour vous fournir plus d'informations si nécessaire.

Bon courage !

Cordialement,

Jacques Chavanes,

formateur au CASNAV d'Orléans-Tours.

² Les versions actualisées seront mises en ligne sur le site Internet du CASNAV et transmises aux « référents » sur la scolarisation des ENAF de chaque circonscription du Loiret.

Qu'est-ce qu'un nouvel arrivant ?

Un élève nouvellement arrivé en France (ENA ou ENAF) est, officiellement, un élève âgé de six à dix-huit ans venant de l'étranger et arrivé depuis moins d'un an sur le territoire³.

➤ Des profils très divers

Les nouveaux arrivants présentent des profils linguistiques et sociaux très hétérogènes.

- Ils sont non francophones en règle générale, mais une partie d'entre eux est francophone (c'est le cas, en particulier, des élèves venant de certains pays d'Afrique noire).
- Ils peuvent arriver à tout moment de l'année dans les circonstances les plus variées : mobilité européenne, regroupement familial, demande d'asile, migration économique⁴...

➤ Des perspectives variables

- Les parents des nouveaux arrivants peuvent être en situation régulière ou irrégulière sur le territoire, ou encore, dans une grande précarité statutaire et administrative. L'éducation nationale a l'obligation de les scolariser quelle que soit leur situation.
- Les ENAF ne sont pas tous assurés de rester durablement en France.

➤ Quelques idées reçues à démentir

- Les ENAF ne sont pas forcément des élèves en difficulté. Ils ont acquis en règle générale, dans leur pays d'origine, des connaissances et des compétences transférables dans notre système scolaire. Une partie d'entre eux n'a jamais été scolarisée, mais ceux-ci ne sont pas les plus nombreux.
- Le bilinguisme n'est pas en soi une source de difficultés scolaires. Il peut être perçu comme un atout ou un handicap selon les langues parlées par les enfants : le bilinguisme anglais-français est valorisé, alors que le bilinguisme arabo-français, par exemple, tend à être dévalorisé.
- Les familles de bon nombre d'ENAF, en revanche, pâtissent fréquemment de difficultés sociales.

³ Les nouveaux arrivants scolarisés en maternelle ne sont pas considérés comme des ENAF, mais cela ne signifie pas qu'ils n'aient pas besoin d'aide.

⁴ Les enfants roms sont des enfants de migrants sédentaires et non des enfants du voyage. Ils sont éligibles au dispositif de prise en charge des nouveaux arrivants.

Les instructions officielles

➤ Les références

Deux textes régissent la scolarité des ENAF :

- la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 sur les « modalités d'inscription et de scolarisation » des ENAF ;
- et surtout, la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 sur « l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ».

Les deux circulaires sont réunies dans le BO n° 10 du 25 avril 2002, qui contient également les instructions officielles sur la scolarisation des enfants du voyage et sur les missions des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

➤ Les grandes orientations des instructions officielles

Les textes prévoient :

- une inscription obligatoire des nouveaux arrivants sans contrôle de la régularité de la présence sur le territoire de leurs parents ;
- l'inscription systématique des ENAF dans une classe ordinaire⁵ et la mise en place parallèle d'aides adaptées pour apprendre le français, au sein de classes d'initiation (CLIN) dans le premier degré et de classes d'accueil (CLA) dans le second degré (il faut savoir, toutefois, qu'il n'existe pas, le plus souvent, de dispositifs de prise en charge dans les zones rurales excentrées) ;
- un accueil spécifique de l'élève et de ses parents dans l'école ;
- l'évaluation des compétences initiales des ENAF à leur arrivée ;
- l'élaboration d'un projet personnalisé de réussite scolaire adapté aux besoins de chaque ENAF associant toute l'équipe éducative ;
- le suivi des ENAF dans la durée.

⁵ Les nouveaux arrivants apprennent autant le français, sinon plus, avec les autres enfants qu'avec les enseignants. Les expériences de classes spécifiques fermées, de surcroît, ont fait la preuve de leur échec.

Le premier accueil

➤ Une inscription éventuelle en deux temps

Il est parfois nécessaire d'inscrire l'enfant en deux temps : l'enfant est inscrit dans la classe correspondant à sa tranche d'âge lorsqu'il arrive à l'école ; il peut changer de classe en fonction des résultats des évaluations initiales, mais sans décalage d'âge de plus d'un an.

➤ Une étape clé

Le premier accueil revêt une grande importance pour instaurer une relation de confiance avec les familles. Une visite des locaux de l'école avec l'enfant et les parents est nécessaire pour lever les craintes et les fantasmes que peuvent susciter les modes de vie en France parmi certaines familles étrangères : respect de l'intimité des enfants dans les toilettes, par exemple, non obligation, pour les enfants de religion musulmane, de manger du porc à la cantine, etc.

➤ L'aide éventuelle d'un interprète

Un rendez-vous peut être pris pour organiser cette visite avec l'aide éventuelle d'un interprète parmi les familles de l'école ou les connaissances de la famille. Cela facilite les prises de contact, la transmission d'informations et l'intégration des ENAF.

➤ Les informations à remettre à la famille

Il est nécessaire de communiquer les renseignements suivants : le nom de la classe ; le nom de l'enseignant en charge de l'enfant ; le nom du directeur ; le numéro de téléphone et les horaires d'ouverture de l'établissement ; les informations utiles sur la demi-pension ; les services de l'établissement à connaître ; et la liste du matériel ou des fournitures que l'élève doit posséder.

Les évaluations initiales

➤ Les compétences à évaluer

Trois compétences principales sont évaluées :

- la maîtrise ou non de la lecture dans la langue d'origine ;

- les connaissances et les compétences en mathématiques dans la langue d'origine ;
- la maîtrise de la langue française dans quatre domaines : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et la production ou l'expression écrite.

➤ À noter :

- Ces évaluations n'ont pas lieu d'être, sous cette forme, à l'école maternelle.
- Il semble préférable de ne pas effectuer les évaluations initiales dès l'arrivée de l'enfant. Il est préférable d'attendre une petite semaine environ pour le mettre en confiance et pouvoir observer aussi son comportement.
- Les évaluations initiales peuvent être échelonnées sur plusieurs séances.
- Les tests de maîtrise de la lecture et de mathématiques dans la langue d'origine de l'ENAF sont simples à utiliser : l'enseignant dispose des mêmes tests en français avec toutes les corrections.

➤ Où trouver les évaluations ?

- Les tests de maîtrise de la lecture et de mathématiques en langues d'origine sont publiés dans certains ouvrages ou sur Internet. Une fiche en annexe récapitule les sources, selon les langues parlées par les nouveaux arrivants, des différentes évaluations en langues d'origine.
- Les évaluations de la maîtrise de la langue française sont disponibles sur le site Internet du CASNAV (elles seront prochainement légèrement corrigées).

Le projet personnalisé de réussite scolaire⁶

➤ Les modalités de préparation

- Le projet personnalisé de réussite scolaire détermine la classe définitive d'inscription de l'enfant.
 - Les classes à double niveau peuvent constituer une solution intéressante.
 - Il ne doit pas y avoir un écart d'âge trop grand entre le nouvel arrivant et les enfants de la classe sous peine de compromettre leurs relations (et d'entraver l'apprentissage du français que les relations entre pairs facilitent). L'écart

⁶ L'expression de « projet personnalisé de réussite scolaire (PPRS) » est empruntée aux recommandations de l'Inspection générale de l'éducation nationale qui a publié, en septembre 2009, un rapport sur la scolarisation des nouveaux arrivants.

envisageable est d'un an en règle générale. Le nouvel arrivant ne doit jamais se sentir humilié d'être avec des plus petits que lui.

- La préparation et la mise en œuvre effective du projet doivent associer, au minimum, les enseignants du cycle concerné, et de préférence, toute l'équipe enseignante de l'école.
- Le projet peut être mis en œuvre :
 - au sein de la classe ;
 - dans le cadre de l'aide personnalisée ;
 - dans le cadre d'activités décloisonnées le cas échéant.

Si l'enfant a l'âge d'aller au CE2, par exemple, et s'il ne sait pas lire, l'enseignant de CE2 peut recevoir le soutien de l'enseignant de CP pour lui apprendre à lire dans le cadre de l'aide personnalisée ; s'il est en CE1 et s'il ne sait pas lire, il peut éventuellement participer aux séances d'apprentissage de la lecture en CP.

➤ Le contenu du projet

Le projet personnalisé de réussite scolaire (PPRS) est adapté aux besoins de l'enfant, en fonction des résultats aux évaluations initiales, et du niveau qu'il doit acquérir compte tenu de son âge. Il définit les grandes compétences à travailler en fonction du « profil de base » du nouvel arrivant (enfant totalement non lecteur, enfant lecteur dans sa langue sur des caractères non latins, enfant lecteur dans sa langue sur des caractères latins) :

- l'acquisition du lexique courant de la langue française ;
- l'acquisition de la syntaxe de base de la langue française ;
- le développement de la conscience phonologique ;
- l'apprentissage intégral de la lecture (pour les enfants totalement non lecteurs, que ce soit dans leur langue ou en français) ;
- l'apprentissage de la lecture en français sur des caractères latins (pour les enfants lecteurs dans leur langue sur des caractères non latins) ;
- l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes dans la langue française (pour les enfants lecteurs sur des caractères latins) ;
- l'apprentissage de l'écriture en lettres cursives ;
- la numération ;
- les techniques opératoires ;
- la géométrie ;
- les mesures ;

- les compétences scolaires (écoute, attention, application, autonomie, respect des règles de vie dans la classe et dans l'école).

➤ Le document à utiliser

Le CASNAV a élaboré un document spécifique qui est fourni en annexes.

Les enseignants accueillant un ENAF à plein temps dans une classe ordinaire dans le Loiret sont autorisés à utiliser le formulaire du projet personnalisé de réussite éducative (PPRE).

Le français langue seconde (FLS)

➤ Deux grandes finalités

Le français langue seconde (FLS) - seconde car la langue française s'ajoute à la langue première du nouvel arrivant - est le terme officiel qu'emploient les instructions officielles pour désigner la langue que le nouvel arrivant va apprendre à l'école.

Le FLS s'articule autour de deux grandes finalités :

- l'apprentissage de la langue de communication dont le nouvel arrivant a besoin pour échanger dans les situations courantes de l'école et de la vie quotidienne. Cet apprentissage peut s'inspirer de la démarche du français langue étrangère (FLE) ;
- l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLSCO), c'est-à-dire de toutes les connaissances et de toutes les compétences dont l'élève a besoin pour pouvoir apprendre en français et pour suivre au mieux les enseignements en classe ordinaire.

➤ L'acquisition de la langue de communication

Elle constitue la première chose à travailler.

- Elle doit porter en priorité sur la découverte de l'environnement de l'école, pour permettre au nouvel arrivant de se repérer dans les lieux, de connaître et de distinguer les divers moments de la journée et de la semaine, de comprendre l'organisation de la classe et de l'école, d'exprimer ses besoins, de parler et de poser des questions.
- Le travail sur la langue de communication concerne, d'une façon plus générale, les principaux thèmes de vie quotidienne : la présentation de soi ; l'âge ; les frères et sœurs ; la famille ; les nombres ; la date ; les jours de la semaine ; la météo ; les couleurs ; les formes ; l'alimentation ; la maison ; les loisirs ; les transports ; le quartier ; les animaux, etc.

➤ L'acquisition du français langue de scolarisation

Le travail dans ce domaine porte notamment sur :

- la compréhension des consignes scolaires (orales et écrites) ;
- l'apprentissage de l'utilisation d'un manuel ;
- l'apprentissage du lexique des disciplines (mathématiques, histoire-géo, sciences...) ;
- l'assimilation de la place prépondérante accordée à la culture écrite dans la plupart des apprentissages scolaires ;
- l'acquisition des compétences scolaires attendues au sein de l'école française : la participation aux activités orales collectives⁷ ; l'autonomie progressive de l'élève ; le respect des règles et des méthodes de travail de l'école.

➤ La progression

- La distinction entre langue de communication et français langue de scolarisation ne doit pas conduire à adopter une progression trop linéaire : travail sur le FLE durant quelques semaines, puis sur le FLS (il est nécessaire de travailler les compétences de communication orale et écrite sur le long terme).
- L'emploi des sigles FLE, FLS et FLSCO ne doit pas générer de confusions ni inciter à considérer que l'on doit enseigner des « langues différentes » au nouvel arrivant : celui-ci doit apprendre les différentes facettes d'une seule et même langue, le français, pour pouvoir s'adapter, en français, à des contextes différents (la langue parlée entre pairs, la langue écrite de l'école, etc.).
- Un ouvrage peut vous aider à bâtir une progression adaptée : « La langue des apprentissages : premiers pas dans le français à l'école ». Coordonné par Denis Leroy et Jean-Pascal Collegia, SCÉRÉN, CNDP, les cahiers Ville École Intégration (VEI).

Le livret de suivi des nouveaux arrivants dans le Loiret

Le CASNAV et les enseignants des classes d'initiation (CLIN) du Loiret ont élaboré un livret de suivi des nouveaux arrivants. Il recense toutes les compétences intermédiaires que les ENAF doivent acquérir pour pouvoir valider le palier 1 et le palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences, que ces compétences soient acquises en classe d'initiation

⁷ Cela ne va pas toujours de soi. Les nouveaux arrivants peuvent venir de pays privilégiant une pédagogie traditionnelle qui est centrée sur l'écoute du maître et suppose le silence des enfants en classe.

ou en classe ordinaire (voir fichier en annexes). Le livret de suivi des nouveaux arrivants au palier 1 et au palier 2 sera prochainement mis en ligne sur le site Internet du CASNAV.

➤ Les raisons d'être du livret de suivi

La création de cet outil était nécessaire car les instructions officielles de 2002 ne définissent pas précisément le contenu de l'enseignement à délivrer en classe d'initiation (CLIN). Elles assignent un objectif aux enseignants : « Que les ENAF puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements en classe ordinaire ». Et elles indiquent simplement qu' « un élève accueilli en CLIN ou en CLA (classe d'accueil dans le second degré) peut intégrer une classe ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français à l'oral et à l'écrit ». Mais elles n'expliquent pas ce qu'il faut entendre par là.

Le livret de suivi permet :

- d'harmoniser les pratiques dans ce domaine (celles-ci peuvent varier d'un enseignant à l'autre puisqu'il est possible de se faire une idée différente de ce que signifie « acquérir une maîtrise suffisante du français ») ;
- de recenser toutes les compétences à acquérir sans en oublier ;
- de donner une plus grande lisibilité au travail mené avec les nouveaux arrivants et de l'inscrire dans le cadre des compétences attendues au palier 1 et au palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences.

➤ Les compétences à acquérir

Le livret de suivi recense les compétences que les nouveaux arrivants doivent acquérir dans huit domaines :

- la compréhension orale ;
- l'expression orale ;
- l'apprentissage de la lecture et la compréhension écrite ;
- la production et l'expression écrites ;
- l'étude de la langue ;
- les bases, en français, de la découverte du monde au palier 1, et les bases, en français, de l'entrée dans la culture humaniste au palier 2 ;
- l'entrée, en français, dans la culture mathématique et scientifique ;
- l'autonomie de l'élève.

➤ Le mode d'emploi du livret de suivi

Le livret de suivi se présente sous la forme d'une série de tableaux listant les aptitudes à acquérir, que l'enseignant valide au fur et à mesure que le nouvel arrivant acquiert de nouvelles compétences.

Le livret de suivi peut être complété dès l'arrivée de l'élève s'il possède d'ores et déjà certaines des compétences attendues.

Il permet :

- de valoriser les élèves au fur et à mesure qu'ils font des progrès ;
- d'adapter au fur et à mesure la prise en charge aux besoins des nouveaux arrivants.

La démarche pédagogique à mettre en œuvre

➤ L'adaptation au profil de l'ENA

- Il est nécessaire de différencier le travail demandé en fonction du profil du nouvel arrivant. Il faut travailler en priorité la langue orale, dans un premier temps, avec les enfants non lecteurs dans leur langue d'origine ou les enfants non lecteurs sur des caractères latins. Il est possible, en revanche, de travailler simultanément sur la compréhension orale et sur la compréhension écrite de textes simples lus à haute voix par l'enseignant avec les enfants qui maîtrisent bien la lecture dans leur langue sur des caractères latins.
- Les premiers exercices demandés au nouvel arrivant doivent être très simples : il n'est pas grave de demander à l'ENAF de refaire des choses qu'il sait déjà faire (cela le valorisera et le mettra en confiance) ; il est préjudiciable, en revanche, de demander au nouvel arrivant de réaliser d'emblée des exercices trop difficiles et de l'obliger à « redescendre » pour s'adapter à ses possibilités (cela peut l'insécuriser et le dévaloriser).

➤ L'importance des activités orales

- Il convient de consacrer en tout état de cause, chaque jour, un temps de travail régulier sur la compréhension et l'expression orales avec tous les nouveaux arrivants, quel que soit leur profil⁸. Cela constitue l'une des principales difficultés à résoudre en classe

⁸ Il est délicat de donner une indication précise de temps sur ce point. Tout au plus peut-on souligner qu'il convient de consacrer le plus de temps possible aux activités orales.

ordinaire. Le travail en classe d'initiation permet précisément de faire une large place aux activités orales en petits groupes.

- Il est possible de partir d'objectifs de communication (se présenter par exemple, dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas, ou encore, ce que l'on sait ou ce que l'on ne sait pas faire, etc.), pour définir des objectifs lexicaux et syntaxiques.
- L'apprentissage de la grammaire s'effectue d'abord de façon implicite.
 - Les séances d'expression orale permettent de travailler la syntaxe de la langue française, sous réserve de lui assigner des objectifs précis et dépasser le stade de l'intercompréhension mutuelle qui prévaut souvent dans les échanges.
 - L'enseignant, de ce point de vue, doit être très attentif à la qualité de son expression.
 - Il doit reformuler les phrases incorrectes ou incomplètes du nouvel arrivant, mais il ne doit pas systématiquement lui demander de les répéter avec une forme correcte, sous peine d'entraver son expression (il s'agit en quelque sorte de promouvoir un « bain de langage », en reformulant les propos incorrects de l'ENAF sous la forme « tu veux dire que... », pour l'imprégner des formes langagières à acquérir).
- Les activités orales offrent également de nombreuses possibilités de préparer l'entrée dans la culture écrite.
 - Les activités d'écoute de contes ou d'histoires permettent de donner envie de lire aux enfants et de les sensibiliser aux spécificités de la langue écrite. Elles peuvent donner lieu à la découverte de contes du pays d'origine du nouvel arrivant pour valoriser la culture dont il est issu.
 - Les échanges peuvent devenir également l'occasion de raconter, de décrire, d'expliquer, d'argumenter, c'est-à-dire d'entrer dans le langage de l'évocation caractéristique de la langue écrite.
 - Les activités de dictée à l'adulte les placent dans la situation de formuler oralement des phrases répondant aux contraintes de l'écrit.
- La démarche qu'il convient de mettre en œuvre avec un nouvel arrivant est très proche, d'une certaine façon, de la démarche mise en œuvre à l'école maternelle pour favoriser l'acquisition du langage et l'entrée dans la culture écrite des enfants, mais elle s'adresse à des élèves plus âgés et nécessite des supports différents.

Les moyens de faciliter l'intégration de l'ENAF dans la classe

➤ L'association des enfants de la classe

- Il est nécessaire de sensibiliser les enfants de la classe aux besoins de l'ENAF et aux difficultés éventuelles qu'il peut rencontrer.
- Un ou plusieurs tuteurs peuvent être désignés, sur la base du volontariat, et pour une durée déterminée, parmi les élèves de la classe ordinaire pour faciliter les échanges de l'ENAF avec les autres élèves, l'aider à comprendre les consignes, et assurer une sorte de relais de l'enseignant auprès de lui.
- Le tutorat peut être exploité pour créer des rites, donner des repères au nouvel arrivant et structurer le temps (le tuteur peut changer chaque semaine par exemple ; il est également possible de désigner un tuteur pour aider le nouvel arrivant dans la classe et un autre pour l'accompagner à la cantine).
- Il est possible de demander aux enfants qui ont fini leur travail dans la classe d'effectuer des activités et des jeux simples de compréhension et d'expression orales avec le nouvel arrivant, ou encore de lui lire des histoires.

➤ Le matériel indispensable

Plusieurs outils sont indispensables pour scolariser un nouvel arrivant :

- des imagiers ;
- une carte d'Europe ou du monde selon l'origine de l'ENAF (pour pouvoir situer sur la carte le pays d'origine de l'ENAF et le montrer aux autres enfants) ;
- un magnétophone ou un dictaphone ;
- un dictionnaire bilingue (qui peut aussi servir à l'enseignant) ;
- un tableau plastifié reproduisant une page de cahier (très utile pour montrer les consignes de tenue des cahiers à respecter et éviter de devoir les expliquer longuement) ;
- un ordinateur dans la mesure du possible (pour écouter des cédéroms et travailler sur des logiciels spécialisés à certains moments).

Il est nécessaire d'aménager la classe pour que le nouvel arrivant puisse disposer d'un lieu d'écoute ou de travail sur ordinateur et de consultation d'un ou plusieurs imagiers.

➤ La manière de parler à l'ENAF

Il est nécessaire de parler clairement et distinctement au nouvel arrivant, de ne pas hésiter à parler lentement dans un premier temps, de faire des phrases simples avec un vocabulaire adapté, en s'aidant de gestes, de mimes, de consignes en images ou d'illustrations.

➤ La patience nécessaire

- La compréhension précède l'expression : un nouvel arrivant a besoin d'un temps très variable selon les enfants pour comprendre la langue avant de commencer à pouvoir s'exprimer (certains nouveaux arrivants restent plusieurs semaines ou plusieurs mois sans parler).
- Il n'est pas possible ni nécessaire de chercher d'emblée à tout expliquer au nouvel arrivant : il faut essayer de lui faire comprendre l'essentiel.
- Il est indispensable de valoriser et d'encourager l'élève le plus possible.

Les méthodes de français spécialisées

➤ Les avantages et les inconvénients

Il existe des méthodes de français spécialisées destinées aux nouveaux arrivants non francophones. Elles sont davantage destinées aux enseignants des classes d'initiation (CLIN) qu'aux enseignants des classes ordinaires et présentent à la fois des avantages et des inconvénients.

- Elles permettent de mettre en œuvre une progression autour des objectifs de communication ;
- elles permettent d'écouter des dialogues enregistrés ;
- elles sont attrayantes et ludiques.

Mais...

- elles ne sont pas toujours d'un maniement très facile : elles nécessitent, en particulier, de pouvoir écouter régulièrement de très courtes séquences sur des cédéroms (cela semble difficile sans le recours de l'enseignant) ;
- elles sont relativement éloignées de la réalité des manuels scolaires ;

- elles reposent sur des méthodes de travail qu'il n'est pas simple de mettre en œuvre en classe ordinaire si elles n'associent pas tous les enfants de la classe (la méthode *Tatou le Matou*, par exemple, destinée aux élèves de maternelle, invite l'enseignant à revêtir un masque pour parler en français aux ENAF).

➤ Un outil à utiliser à bon escient

Les méthodes de français spécialisées peuvent constituer un outil appréciable pour travailler, à certains moments, sur certaines compétences dans la classe ou en aide personnalisée. Il importe simplement de sélectionner les exercices les plus pertinents qu'elles proposent. Mais les méthodes de français spécialisées ne peuvent pas résoudre toutes les difficultés qu'il est possible de rencontrer avec un nouvel arrivant ni constituer une solution à privilégier de façon systématique en permanence :

- d'abord parce qu'elles proposent d'emblée de nombreuses activités d'expression orale qui peuvent ne servir à rien, dans un premier temps, si le nouvel arrivant ne parle pas ;
- ensuite parce qu'il est nécessaire et possible d'associer de façon progressive le nouvel arrivant aux activités collectives de la classe : le premier objectif à rechercher demeure de lui permettre de suivre au mieux, et le plus tôt possible, les enseignements de la classe ordinaire.

➤ Les ressources

- Cycle 1 et début du cycle 2
 - *Tatou le Matou*, niveau 1 et niveau 2, éditée par Hachette Français langue étrangère.
- Cycle 2
 - *Ludo et ses amis*, volumes 2 et 3, édité par Didier⁹.
 - *Caramel*, niveau 1 et niveau 2, édité par Didier.
- Cycle 3
 - *Alex et Zoé*, niveau 1, niveau 2 et niveau 3, édité par Clé International. Ce manuel contient une méthode interactive d'apprentissage de la lecture.

⁹ Il semble possible de se passer du premier volume de cette méthode qui est moins bien fait que les deux autres.

Le travail sur la compréhension orale

➤ Une compétence à travailler en soi

Le travail sur la compréhension orale est souvent difficile à dissocier de celui sur l'expression orale. Mais la compréhension est une compétence à développer en soi pour deux raisons :

- les enfants sont placés une grande partie de la journée dans la situation d'écouter l'enseignant(e) et les autres enfants de la classe ;
- l'écoute est une activité indispensable pour apprendre à discriminer peu à peu les sonorités de la langue française et à saisir le sens des intonations.

➤ Les modalités de travail

- La compréhension orale peut être travaillée :
 - dans le cadre d'activités individuelles en aide personnalisée ou en classe ;
 - dans le cadre de l'association progressive de l'enfant aux activités collectives de la classe.
- Il est nécessaire de prévoir une articulation entre le travail en aide personnalisée et le travail en classe.
 - Il est possible d'engager, en aide personnalisée, un travail langagier avec l'ENAF sur le thème qui sera abordé ensuite en classe au cours d'un temps d'échanges collectif, pour permettre au nouvel arrivant d'acquérir un premier bagage lexical sur cette question, de le réinvestir lors de la séance collective, et d'accroître à cette occasion ses connaissances sur le sujet.
 - Cette façon de faire peut être utilisée aussi avec des élèves en difficulté ; elle permet d'anticiper et non de traiter après coup les difficultés qui sont apparues ; elle permet également aux élèves en difficulté d'être plus facilement « dans le coup » lors des séances collectives de travail et peut contribuer, ce faisant, à les revaloriser aux yeux des autres et à modifier l'image qu'ils se forment d'eux-mêmes.
 - Le travail commencé et expliqué en aide personnalisée peut aussi être poursuivi individuellement en classe.

➤ Quelques exemples d'activités :

- L'exploitation de photos sur les activités dans la classe et dans l'école.
 - Il est possible de s'appuyer sur des photos prises dans l'école, pendant les heures de classe, pendant les récréations, pendant les repas à la cantine et dans la soirée le cas échéant, pour aider le nouvel arrivant à mieux identifier les lieux, les activités et les divers moments de la journée.
 - L'enseignant peut placer dans l'ordre, de gauche à droite, les photos illustrant les principaux moments de la journée, pour apprendre au nouvel arrivant à ordonner dans ce sens des images séquentielles (cela constitue une compétence culturelle qui ne va pas de soi pour des élèves arabophones, par exemple, habitués à lire de droite à gauche).
- L'écoute de petites histoires très simples racontées par l'enseignant et illustrées par des images séquentielles. L'enseignant ordonne les images de la première histoire, puis demande au nouvel arrivant d'ordonner les images de la deuxième histoire et des suivantes.
- L'écoute de dialogues enregistrés dans les méthodes de français spécialisées sur les formules de salutation, la présentation de soi, de ses frères et sœurs, ou encore sur la vie de la classe.
- Les jeux sur la compréhension de l'utilisation du pronom personnel (celle-ci est capitale car elle détermine la compréhension de la conjugaison).
 - La découverte du pronom personnel commence dès les premières présentations (je m'appelle, tu t'appelles, il ou elle s'appelle....) ;
 - Il est possible d'effectuer des activités spécifiques complémentaires en aide personnalisée pour renforcer la compréhension de cette notion. L'enseignant, par exemple, trace un cercle à la craie sur le sol ou le forme à l'aide d'une corde. Il se place à l'intérieur et explique aux enfants : « Je suis dans le cercle ; je sors du cercle ». Puis il désigne un enfant qui va à son tour dans le cercle et lui dit : « Tu es dans le cercle, tu sors du cercle ». Il peut ensuite demander à un garçon (puis à une fille) d'aller dans le cercle, puis d'en sortir, et au nouvel arrivant de dire qui était dans le cercle et qui en est sorti, sans dire le prénom de l'enfant concerné (le nouvel arrivant devra donc dire « il » ou « elle » pour parler de l'enfant). L'enseignant peut ensuite inviter tous les enfants présents à aller dans le cercle pour dire « nous sommes dans le cercle », puis demander à une partie des enfants d'aller dans le cercle pour pouvoir leur dire : « vous êtes dans le cercle », etc. Cette

activité constitue aussi une manière parmi d'autres d'apprendre la conjugaison du verbe être.

- Les exercices de compréhension de consignes scolaires simples : « Relie » ; « Colorie », etc., associées à des exercices très simples.
- Les activités de compréhension autour de jeux de devinettes ou de la description d'un enfant situé près du nouvel arrivant que celui-ci est invité à reconnaître.
- L'écoute d'histoires lues à haute voix par l'enseignant avec des extraits enregistrés à réécouter seul.
 - L'enseignant peut lire une histoire et donner les principales illustrations du texte au nouvel arrivant pour l'aider à comprendre l'essentiel du propos.
 - Le nouvel arrivant peut ensuite essayer de mieux comprendre le détail de l'histoire en écoutant, au début, des extraits enregistrés d'une durée maximale d'une minute.
- La projection d'histoires animées prises sur le site de ressources télévisées du CNDP.
 - Celui-ci comporte une rubrique français langue seconde (FLS).
 - Des ateliers de travail personnalisés en FLS en accès libre vont être mis en place autour de certaines ressources. Le premier atelier concernera le dessin animé intitulé « Homme de couleur ».
 - Le site est payant. Il est accessible au moyen d'un abonnement de l'établissement ou d'achats à l'unité.
 - Les ressources sont téléchargeables.
- L'association d'un nouvel arrivant à une activité collective de lecture reformulée.
 - L'enseignant peut lire à voix haute la première partie d'une histoire avec deux objectifs : travailler sur la compréhension orale avec l'ENAF et donner envie aux autres enfants de lire seuls la suite de l'histoire.
 - Il peut ensuite poser quelques questions de compréhension au nouvel arrivant et demander aux autres enfants de l'aider à comprendre l'histoire, en la reformulant avec des phrases simples (sous la forme sujet verbe complément), et en s'aidant des illustrations de l'histoire ou encore d'imagiers. Les activités de reformulation demandés aux enfants de la classe ordinaire sont mises en œuvre, dans cette situation, avec un objectif : faciliter la compréhension du nouvel arrivant. Cet objectif les force à dégager l'essentiel de l'histoire et à s'exprimer correctement.
 - À noter : le site des Coccinelles sur Internet propose des fiches d'exploitation autour d'un conte de Tomi Ungerer, « Les trois brigands », avec un mini-imagier

des mots clés de l'histoire qui peut aider un nouvel arrivant à mieux comprendre le texte lu.

- L'exploitation d'un thème servant de fil conducteur aux apprentissages en français pour associer le nouvel arrivant aux activités orales collectives en classe.
 - Le thème choisi donne lieu à un débat collectif en classe (préparé avec le nouvel arrivant en aide personnalisé au préalable). Il constitue le point de départ d'activités individuelles différenciées et adaptées aux besoins des élèves.
 - Une série de manuels publiés chez Hachette donne un exemple de cette démarche dans une perspective interdisciplinaire : voir par exemple « Le français à la découverte de l'histoire-géographie » en CE2, CM1 et CM2.
- L'exploitation des activités langagières autour des sciences expérimentales (en utilisant, chaque fois que possible, des illustrations, et en préparant un résumé, au besoin simplifié, de l'essentiel à retenir par le nouvel arrivant).
- L'écoute d'une leçon enregistrée pour aider le nouvel arrivant à mieux comprendre le déroulé d'une leçon : rappel de la notion abordée la dernière fois, questions posées aux enfants, hypothèses émises par ces derniers, formulation de la règle à retenir, etc.

➤ Les outils utilisables

- Plusieurs sites publient des images séquentielles sur Internet (ils sont accessibles en tapant « images séquentielles » sur Google : voir en particulier l'adresse suivante où l'on trouve de nombreux liens vers des images séquentielles :
<http://trukastuss.over-blog.com/article-16120533.html>
- Des images pour apprendre à s'exprimer, 5-7 ans, D. Chauvel, G. Hayward, éditions Retz.
- Ecouter pour apprendre, cycle 2, éditions Retz.
- Site de ressources télévisées du CNDP : www.lesite.tv
- Le français à la découverte de l'histoire géographie, CE2, CM1, CM2, Hachette Education.
- Site Internet Les coccinelles : <http://www.les-coccinelles.fr/>

Le travail sur l'expression orale

➤ Les modalités de travail

L'expression orale peut être travaillée :

- dans le cadre de jeux de langage pendant l'aide personnalisée ou en petit groupe pendant la classe (avec les enfants qui ont fini leur travail par exemple) ;
- dans le cadre de l'association progressive de l'enfant aux activités orales collectives de la classe :
 - le nouvel arrivant peut participer, dans la mesure de ses possibilités, aux diverses activités d'échanges dans la classe s'il a été préparé au préalable au thème abordé en aide personnalisée ;
 - il est possible de demander aux autres enfants de l'aider à reformuler ses propos, en cas de besoin, pour les inciter eux-mêmes à mieux parler en proposant des modèles d'expression à l'ENAF ;
- dans le cadre de l'exploitation des activités orales prévues par les instructions officielles en classe ordinaire.
- À noter : il est nécessaire, dans la plupart des activités, de poser des questions ouvertes au nouvel arrivant, et même à tous les enfants, pour les inciter à répondre en formant des phrases et non à répondre avec des mots isolés. Si l'on demande aux enfants ce que représente une photo de classe, par exemple, ils répondront « la classe d'untel ou d'untel », alors que si la question posée est : « Qu'avez-vous envie de dire de cette photo ? », les enfants devront exprimer une impression, une idée ou un point de vue avec une ou plusieurs phrases.

➤ Quelques exemples d'activités

- L'exploitation des imagiers.
 - Les imagiers permettent de travailler à la fois sur le vocabulaire et sur le genre des noms.
 - Ils peuvent aussi faciliter une première identification de la forme écrite des mots et sensibiliser le nouvel arrivant à l'ordre alphabétique en français.
- L'exploitation d'images d'actions pour apprendre les verbes.
- L'exploitation de photos sur les activités dans la classe et dans l'école et de petites histoires illustrées avec des images séquentielles.

- Les jeux de langage disponibles sur le site du Centre de Ressources Alsace Ville Intégration École (CRAVIE) : ils sont tout particulièrement destinés aux enfants en maternelle.
- Les jeux de langage issus de divers manuels, en particulier du livre « Apprendre la grammaire dès la maternelle en jouant avec des cartes et en les coloriant », ou encore du livre « Un jour, un mot » proposant des activités en cycle 2 et en cycle 3.
- L'exploitation des activités physiques et sportives pour découvrir le langage du repérage dans l'espace et dans le temps.
- Le travail sur la construction d'un message et la transmission d'une information.
 - ✓ Il est possible d'engager ce travail à partir de petits événements de la vie de la classe ou de l'école (untel est tombé dans la cour et s'est blessé par exemple) ou encore d'illustrations extraites du manuel « CLEO : français : manuel d'entraînement CE2 » (pages 36 et 37).
 - ✓ La démarche répond à trois objectifs :
 - inciter les enfants à répondre aux questions : « Que s'est-il passé ? », « Où ? », « Quand ? », « Comment ? », « Pourquoi ? » ;
 - leur permettre de comprendre qu'une information répond nécessairement à ces questions de base ;
 - leur apprendre, dans le cadre d'un travail oral sur le langage d'évocation, à structurer un message répondant à ces questions.
 - ✓ Cette activité peut également être engagée dans le cadre d'une découverte de la presse écrite et audiovisuelle, à l'occasion, par exemple, de la semaine de la presse à l'école organisée par le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'informations). Un journaliste s'efforce toujours de répondre aux questions listées ci-dessus pour présenter un événement, c'est-à-dire de répondre aux questions de base que se pose un auditeur ou un lecteur. Cette activité, bien entendu, s'adresse à tous les enfants de la classe et peut donner lieu à des exploitations différenciées selon les besoins du nouvel arrivant et des élèves. Quelques séquences pédagogiques sur l'information et sur la presse destinées aux nouveaux arrivants seront bientôt disponibles sur le site Internet du CASNAV.
- L'apprentissage de comptines et de chansons. Cela constitue un moyen ludique de travailler sur la discrimination et la prononciation des phonèmes de la langue française.

- Les activités de récitation de poèmes et de poésies simples. Elles facilitent la mémorisation de formes syntaxiques correctes.
- Le réinvestissement différencié de thèmes connus.
 - La présentation de soi, par exemple, peut être exploitée en classe pour travailler à la fois sur ce thème avec le nouvel arrivant et avec les autres enfants. Ces derniers peuvent être invités à rédiger leur portrait, après s'être entraînés à l'oral, ou après la lecture à haute voix par l'enseignant d'exemples de portraits extraits d'histoires.
 - Il est possible, à l'occasion de l'arrivée de l'ENAF, d'engager une activité pédagogique sur l'origine de tous les enfants, en leur demandant d'interroger au préalable leur famille sur le lieu de naissance de leurs parents ou de leurs grands parents (un quart des enfants nés en France ont un grand-parent maternel né à l'étranger). L'origine de la famille de chaque enfant peut ensuite être matérialisée sur une carte du monde et donner lieu à une exploitation en géographie.
- Le travail sur les synonymes, les contraires et les familles de mots .

➤ Les outils utilisables

- Les ressources (jeux, imagiers, etc.) du Centre de Ressources Alsace Ville Intégration École (CRAVIE) : <http://cravie.ac-strasbourg.fr>
- Le lexique de ma classe CP/CE1 (avec cédérom), Retz.
- Dictionnaire en images, CRDP Aquitaine (sur site, imprimable et fiable).
- Lexique FLS 1^{er} degré, CASNAV de Besançon (sur site, imprimable et fiable).
- Dictionnaire visuel français/anglais aux éditions de La Martinière (602 pages, 18 €, possibilité de visualiser quelques images sur le site de l'éditeur).
- Dictionnaire illustré français junior aux éditions ELI.
- Apprendre la grammaire dès la maternelle en jouant avec des cartes et en les coloriant, Mireille Kuhl-Aubertin, Pédagogie pratique, Retz.
- Un jour, un mot. Cycles 2 et 3. Renée Léon. Hachette Education.
- 30 phonèmes en 30 chansons, grande section-CP, Cécile Martin, Élisabeth Trésallet, éditions Retz.
- CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) : <http://www.cleml.org/>

L'apprentissage de la lecture et la compréhension écrite

I. Préambule

➤ L'adaptation de l'apprentissage de la lecture au « profil de base » de l'enfant

Il existe, de façon schématique, trois grands profils d'élèves parmi les nouveaux arrivants :

- les enfants totalement non lecteurs, que ce soit dans leur langue ou en français (ces enfants, en règle générale, ne savent pas non plus écrire) ;
- les enfants lecteurs dans leur langue première sur des caractères non latins avec une distinction à faire entre les langues alphabétiques (alphabet arabe ou cyrillique par exemple) et les langues non alphabétiques (idéogrammes chinois par exemple) ;
- les enfants lecteurs dans leur langue première sur des caractères latins.

L'apprentissage de la lecture ne s'appréhende pas de la même façon en fonction de ces trois profils :

- il va falloir, dans le premier cas, apprendre à lire au nouvel arrivant ;
- il va falloir, dans le deuxième cas, apprendre à lire au nouvel arrivant dans la langue française : l'enfant, toutefois, est déjà entré dans la culture écrite ; il doit simplement passer d'un code à un autre, c'est-à-dire passer d'un code - qui n'est pas nécessairement alphabétique (dans les langues asiatiques par exemple) - au code alphabétique de la langue française ;
- il va falloir, dans le troisième cas, apprendre au nouvel arrivant les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue française, sans lui réapprendre totalement à lire, après avoir identifié les correspondances qu'il a du mal à lire ou qu'il ne connaît pas. Une distinction peut être faite, parmi ces enfants, entre ceux qui parlent une langue romane, susceptible de faciliter l'intercompréhension, et ceux qui parlent une langue non romane.

➤ Les similitudes et les différences entre l'apprentissage de la lecture aux nouveaux arrivants et aux enfants nés en France

Les objectifs poursuivis avec les nouveaux arrivants sont les mêmes qu'avec les enfants nés en France : il est nécessaire, conformément aux instructions officielles, de travailler

tout à la fois sur la conscience phonologique, le décodage, la compréhension des textes et l'expression écrite.

Mais...

- Les ENAF scolarisés à l'école élémentaire doivent souvent acquérir ces compétences dans un temps très court et très limité : ils ne bénéficient pas, lorsqu'ils arrivent directement à l'école élémentaire, du travail préparatoire effectué à l'école maternelle ; les enseignants doivent les conduire au niveau des enfants de leur âge le plus vite possible.
- Les nouveaux arrivants rencontrent fréquemment des difficultés spécifiques :
 - ils ne sont pas nécessairement initiés à la culture écrite dans leur famille ;
 - ils ne discriminent pas forcément tous les sons de la langue française ;
 - ils ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe de la langue française pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases dans les activités de déchiffrage.
- Il est nécessaire de mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées à leurs besoins qui diffèrent, sur certains points, des méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées en règle générale.
- Les recommandations présentées ci-dessous émanent de plusieurs sources :
 - le travail de Jean-Charles Rafoni, ancien formateur au CASNAV de Versailles, professeur à l'IUFM de Versailles, qui est l'auteur d'un livre sur l'apprentissage de la lecture aux enfants non francophones¹⁰ ;
 - les recommandations présentées, en février 2011, dans le cadre du stage d'hiver du BELC au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), à Sèvres, par Cécile Goï, ancienne enseignante en classe d'initiation en Indre-et-Loire, ancienne formatrice au CASNAV d'Orléans-Tours, devenue maître de conférences à l'université François Rabelais de Tours et auteur d'un livre indispensable à connaître sur les nouveaux arrivants¹¹ ;
 - un ouvrage de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe présentant les principales méthodes d'apprentissage de la lecture en France¹² ;
 - un livre de Jacques Bernardin sur l'entrée dans la culture écrite¹³ ;

¹⁰ Rafoni (J.-C.), Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan, 2007.

¹¹ Des enfants venus d'ailleurs, SCÉRÉN, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, les cahiers Ville École Intégration (VEI), 2005.

¹² Goigoux (R.) et Cèbe (S.), Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Retz, 2006.

- les instructions officielles de l'école primaire de 2008 ;
- mes propres réflexions et celles de mes collègues du CASNAV d'Orléans-Tours.

➤ La sensibilisation des nouveaux arrivants non lecteurs aux usages de l'écrit

- Les enfants ne ressentent pas nécessairement le besoin spontané de lire et d'écrire. Il semble utile, pour le créer, de s'inspirer de la démarche de Jacques Bernardin, un ancien instituteur devenu maître formateur et docteur en sciences de l'éducation, qui a rédigé un livre sur l'entrée dans la culture écrite. Celui-ci distingue deux profils d'enfants vis-à-vis de la culture écrite : les « passifs récepteurs » et les « actifs chercheurs ». Il a expérimenté plusieurs pistes de travail susceptibles de transformer le rapport à l'écrit des premiers pour les rendre actifs dans leurs apprentissages. Il souligne la nécessité d'expliquer en permanence aux enfants ce qu'ils apprennent, et de les inciter à nommer, à formuler et à comprendre les processus et les opérations qu'ils mettent en œuvre pour apprendre à lire, pour écrire et pour effectuer le travail qui leur est demandé.
- Jacques Bernardin invite (entre autres choses) les enfants à recenser toutes les formes d'écrit qu'ils peuvent trouver au sein de leur maison et à réfléchir ensemble, en classe, à leur utilisation.
 - Ce travail aide les enfants à mieux identifier les divers usages de l'écrit, au-delà de la seule fonction de distraction du livre, et à comprendre que l'écrit sert aussi à s'informer, à agir, à apprendre et à réfléchir.
 - Il contribue, de surcroît, selon Jacques Bernardin, à « légitimer les pratiques écrites familiales », que l'école peut avoir tendance à ignorer ou à dévaloriser au profit de la culture livresque.
 - Il peut être mené avec toute la classe, en grande section, au CP et au CE1 et permettre aux enfants de découvrir, par l'intermédiaire de l'ENAF, qu'il existe des langues écrites très diverses.
 - Jacques Bernardin prolonge ce premier travail par des activités de découverte de l'histoire de l'écriture.
- Il est possible d'effectuer un travail complémentaire de sensibilisation aux usages de l'écrit, en lisant dans la classe des contes du pays d'origine de l'ENAF, traduits en français, et en montrant aux enfants des exemples de textes écrits dans la langue première de l'ENAF.

¹³ Bernardin (J.), Comment les enfants entrent dans la culture écrite, Retz, 1997, réédité en 2002

- L'objectif de ces activités est d'inciter le nouvel arrivant et les enfants à appréhender que l'écrit constitue, sous des formes diverses, quelque chose d'universel, qui est présent dans la quasi-totalité des langues et des cultures. Le nouvel arrivant, de ce point de vue, n'est pas appelé à apprendre quelque chose qui lui est totalement étranger.

II. Le décodage avec les enfants non francophones totalement non lecteurs

➤ Les activités préliminaires et parallèles

Il est nécessaire de travailler quelques compétences fondamentales préalablement ou parallèlement à l'apprentissage de la lecture :

- la latéralisation (il est nécessaire de s'assurer que les enfants maîtrisent le concept de la distinction entre la droite et la gauche au-delà de la seule question du vocabulaire) ;
- le sens de l'écriture et de la lecture en français ;
- l'apprentissage de l'alphabet dans les trois écritures ;
- le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres.

➤ Les grandes lignes de la démarche de Jean-Charles Rafoni

Jean-Charles Rafoni n'a pas conçu une méthode précise formalisée dans un manuel. Il propose un cadre d'intervention qui est susceptible de venir en aide aux nouveaux arrivants en difficulté et de compléter les méthodes existantes lorsqu'elles s'avèrent inefficaces¹⁴.

Il préconise une démarche d'apprentissage qui a été expérimentée et qui est fondée sur cinq grandes orientations. Celles-ci diffèrent sensiblement de la démarche d'apprentissage de la lecture mise en œuvre, en règle générale, avec les enfants nés en France :

- Jean-Charles Rafoni conseille de limiter au départ le travail sur la conscience phonologique aux unités sonores les plus faciles à manipuler : syllabes, rimes... Il cite diverses activités possibles : deviner un mot caché dans un rebus, transformer un mot en rajoutant ou retirant une syllabe (chat-eau ; école-colle) ; décomposer un mot en syllabes, les dénombrer ; identifier une syllabe précise dans un mot ; localiser la

¹⁴ Jean-Charles Rafoni écarte à la fois les méthodes syllabiques, qui reposent, selon lui, sur des textes trop pauvres, sans intérêt, qui ne sont pas représentatifs des réalités de la langue écrite, et les méthodes interactives, qui privilégient trop, toujours selon lui, l'appui sur le contexte pour identifier les mots.

position d'une syllabe dans un mot ; reconnaître, comparer et trier les mots selon leur rimes...

- Il juge inutile, si les enfants ont des difficultés de discrimination des sonorités de la langue française et des difficultés de prononciation, de les inciter à repérer et à isoler d'emblée des phonèmes « à l'oreille ». Il estime que les nouveaux arrivants non francophones ne peuvent pas identifier et discriminer les phonèmes sans la médiation visuelle des lettres. Il privilégie, ce faisant, une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes (approche graphémique), alors que la plupart des manuels d'apprentissage de la lecture privilégient, à l'heure actuelle, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, une démarche qui va de l'étude des phonèmes vers les graphèmes (approche phonémique). Cécile Goï préconise elle aussi une approche graphémique.
- Jean-Charles Rafoni déconseille de placer d'emblée les nouveaux arrivants en situation de lecture en « production vocale », c'est-à-dire en situation de lecture à haute voix dans le cadre du déchiffrage. Il préconise d'engager, dans un premier temps, une phase de lecture « en réception vocale » au cours de laquelle l'enseignant demande simplement aux enfants de « voir ce qu'ils entendent ». L'enfant est invité, concrètement, au cours de cette phase, à identifier des mots simples lus à haute voix par l'enseignant, puis à visualiser et à manipuler les syllabes ainsi que les phonèmes qui les composent (voir exemples d'activités en annexes).

Jean-Charles Rafoni désigne sous le terme d'« adressage vocal » cette phase de lecture « en réception vocale ». Celle-ci porte sur l'unité des mots et non sur l'unité des phrases et des textes. Elle ne dure qu'un temps limité. Elle aide l'enfant à comprendre le principe du code alphabétique : elle lui permet de réaliser, au travers de manipulations du matériau écrit, que la langue écrite code la parole au moyen de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et que les phrases sont segmentées en mots distincts ; elle lui permet également d'acquérir un premier capital de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, à partir des correspondances les plus fréquentes et les plus stables dans la langue française, capital qui lui donne ensuite la possibilité d'entrer dans le tâtonnement phonologique.

- Jean-Charles Rafoni recommande d'engager, dans un deuxième temps, l'apprentissage de la lecture en « production vocale » dans le cadre d'une phase dite de « lecture dialoguée » : celle-ci facilite, au moyen de diverses interventions de l'enseignant, le dénouement du tâtonnement phonologique, ainsi que la mémorisation des mots et des

correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Cette deuxième phase favorise l'anticipation et « le plaisir cognitif » de l'enfant qui découvre les mots. Elle l'entraîne peu à peu dans une spirale positive de succès qui accélère la constitution du lexique mental (la mémorisation des mots).

- Jean-Charles Rafoni souligne que l'enfant non francophone (qui n'a jamais appris à lire) ne peut entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique que sur des mots et des structures de phrases qu'il comprend et qu'il peut employer à l'oral¹⁵. Les nouveaux arrivants ne peuvent pas découper en syllabes des mots qu'ils ne connaissent pas ni mémoriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes s'ils ne comprennent pas le sens des mots qu'ils déchiffrent. Cela suppose d'utiliser un corpus de mots et de phrases à lire adapté, à partir du vocabulaire et des formes syntaxiques que connaissent les nouveaux arrivants. Cécile Goï fait exactement le même constat. Elle souligne que, si l'on utilise un manuel de lecture, il est nécessaire d'effectuer un travail préalable à l'oral avec le nouvel arrivant sur la découverte et la compréhension des mots employés dans les différentes séquences du manuel, et de « faire vivre » à l'oral, en quelque sorte, les personnages du manuel.

- Remarques et suggestions
 - ✓ La démarche de Jean-Charles Rafoni peut également s'avérer efficace avec des enfants du voyage qui fréquentent peu l'école maternelle, sont souvent peu ou non initiés à la culture écrite, peinent eux aussi à percevoir et à prononcer certains sons de la langue française et maîtrisent mal la langue en raison du « parler voyageur » en usage dans certaines familles.
 - ✓ Le livre de Jean-Charles Rafoni n'est pas sans soulever certaines questions ou certaines observations. L'auteur semble peu conscient, d'une façon générale, de l'importance de l'expression écrite (c'est-à-dire de l'encodage) pour faciliter l'apprentissage de la lecture. Il ne formule pas de suggestions pour travailler sur la compréhension écrite des textes au-delà du décodage et de la mémorisation orthographique des mots. Mais cela ne signifie pas, bien entendu, que la démarche de Jean-Charles Rafoni interdise d'effectuer un travail complémentaire sur l'expression et la compréhension écrites. La démarche qu'il préconise peut être nuancée, complétée ou enrichie sur certains points, sans remettre en cause les

¹⁵ Cela est vrai aussi pour les enfants dont la langue natale est le français mais tous les enseignants ne partagent pas ce point de vue selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

principes qui la fondent et qui sont présentés ci-dessous. Plusieurs propositions d'activités complémentaires sont mentionnées sous la rubrique « remarques et suggestions », à la fin de la présentation de chaque principe. Les activités sur la compréhension et l'expression écrites, qui plus est, sont développées dans les parties suivantes.

➤ Les principes détaillés, nuancés et enrichis de la démarche de Jean-Charles Rafoni

○ Premier principe : l'enfant doit découvrir les unités constitutives de la langue : les mots et les phonèmes

Jean-Charles Rafoni est un linguiste. Il s'appuie sur les théories de Ferdinand de Saussure et d'Émile Benvéniste pour affirmer que « la fonction de l'écrit n'est pas de renvoyer à du son, encore moins à du sens, mais bel et bien à du son qui fait sens ».

Il estime que la langue orale est « constitutive de la langue écrite ». Il explique que la langue écrite reproduit les deux unités constitutives de la chaîne parlée que les linguistes désignent sous le terme de « double articulation du langage ». Il existe, selon eux, deux types d'unités différentes au sein de la chaîne parlée dans toutes les langues humaines : les monèmes et les phonèmes.

- Les monèmes sont des unités minimales de sens dans une phrase. Ils ne correspondent pas toujours à des mots et sont identifiables par commutation.

La phrase « il entra à l'école », par exemple, est composée de cinq mots, mais comporte six monèmes, c'est-à-dire six unités interchangeable, qui ne peuvent pas être segmentées en unités de signification plus petites, mais qui auraient pu être différentes.

Il	entr	a	à	l'	école
Il	entr	e	à	l'	école
Elle	arriv	a	dans	la	maison

- Les phonèmes découlent de la décomposition des monèmes « en unités phoniques plus petites dépourvues de signifié ».

Le mot « par », par exemple, est construit au moyen de trois phonèmes que l'on peut identifier par commutation (par, pire, patte, car, etc.)

Les phonèmes « n'ont d'autre réalité que leur fonction distinctive : s'opposer physiquement pour créer du sens dans la langue », selon Jean-Charles Rafoni.

La langue écrite « reproduit », selon ce dernier, la double articulation du langage : les mots traduisent - de façon imparfaite, il est vrai, les monèmes - et les lettres ou les graphèmes traduisent pour leur part les phonèmes.

L'enfant non lecteur n'a pas conscience, au départ, de l'existence de ces deux unités dans la chaîne parlée. Un travail préparatoire, portant en particulier sur la conscience phonologique, est nécessaire pour lui en faire prendre conscience.

- Deuxième principe : la première unité d'apprentissage de la lecture avec les enfants non francophones est le mot et non la phrase ou le texte

L'un des premiers intérêts du livre de Jean-Charles Rafoni est de rappeler une chose que l'on a peut-être un peu trop tendance à oublier : l'enfant n'a pas spontanément conscience de la segmentation d'une phrase en mots ; cela n'a rien d'évident.

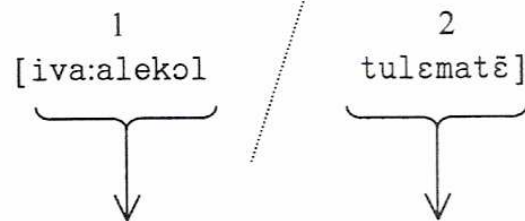
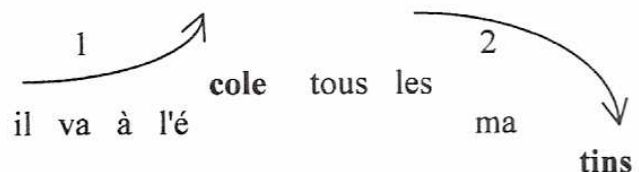
L'auteur souligne qu'il n'existe, pour les élèves qui n'ont jamais été initiés à l'écrit, « aucune corrélation logique entre la représentation qu'ils peuvent avoir de la langue orale et son équivalent graphique. Tout élève non lecteur (...) n'a de représentation de la langue que sonore » : il va identifier la courbe mélodique, les groupes rythmiques et les syllabes accentuées d'une phrase. Mais lorsqu'on lui demande de la lire, il découvre sur le papier une segmentation grammaticale qui n'a rien de comparable.

- A l'oral (2 unités)

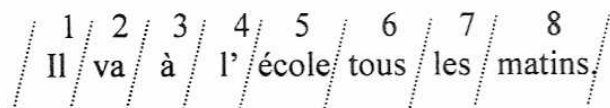
(ligne mélodique)

et

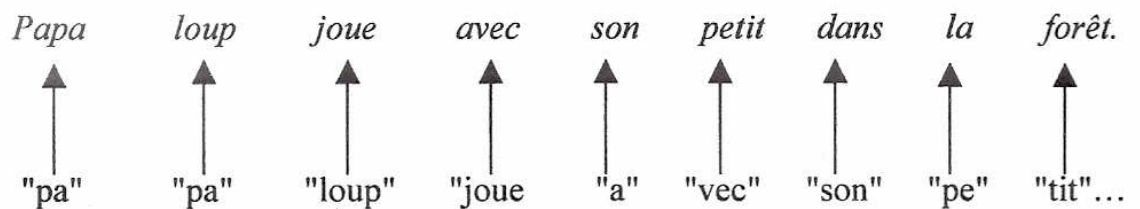
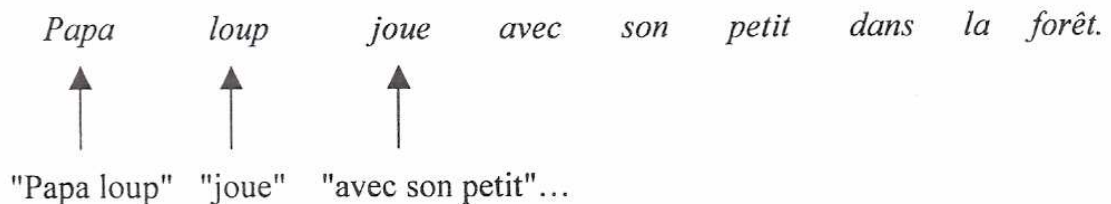
(groupes rythmiques)



- A l'écrit (8 unités)
(classes syntaxiques)



Plusieurs travaux¹⁶ montrent que les enfants ne parviennent pas à découper une phrase en mots aussi longtemps qu'ils n'ont pas commencé à apprendre à lire. Les enfants totalement non lecteurs peuvent associer les mots à de larges unités de sens ou adopter une démarche syllabique en associant chaque lettre ou chaque mot à une syllabe orale (voir schémas pages suivantes).



Le principal moyen d'éviter cette difficulté, selon Jean-Charles Rafoni, est de recentrer l'enfant dans un premier temps sur la lecture des mots, sur les procédures d'identification des phonèmes et des syllabes dans l'unité des mots.

La quasi-totalité des méthodes de lecture au CP démarrent leur première leçon sur l'unité d'une phrase ou d'un texte dans la mesure où les élèves nés en France ont déjà travaillé, à l'école maternelle, sur l'identification des mots, mais cela peut poser problème aux nouveaux arrivants qui n'ont pas effectué ce travail préliminaire.

- Troisième principe : l'identification et la discrimination sonore des phonèmes est difficile pour les non francophones sans la médiation visuelle des lettres ou des graphèmes

Jean-Charles Rafoni explique qu'Alain Bentolila a constaté, dans le cadre d'une expérience menée voilà une trentaine d'années en maternelle, la quasi-impossibilité pour les enfants, de discriminer certains phonèmes. Il prononçait des paires de mots proches comme « poule » et comme « boule » et leur demandait de dire ce qu'ils entendaient de différent dans chacun des mots avec l'espoir qu'ils identifieraient les

¹⁶ Jean-Charles Rafoni cite notamment le travail de Jean-Emile Gomberg, *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990.

phonèmes [p] et [b]. En vain. Alain Bentolila en a conclu que « ce n'est qu'avec la mise en relation du son et de la lettre (que l'élève effectuera au cours préparatoire) que l'unité phonique prendra une réalité concrète. »

Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas engager un travail sur la conscience phonologique : cela signifie qu'il est inutile d'entreprendre un travail d'identification « à l'oreille » des phonèmes avec les enfants non francophones, « au moins pour certains phonèmes », précise Jean-Charles Rafoni. Il faut souligner que même la discrimination et la prononciation de certaines voyelles peuvent poser problème aux nouveaux arrivants non francophones. Un élève arabophone, par exemple, pourra prononcer [i] le phonème [y] (il pourra dire le bureau pour le bureau) et il tendra à confondre les phonèmes [] (en, an...) et [] (on, om...) qui n'existent pas dans sa langue.

Beaucoup d'enfants peinent à isoler les phonèmes dans la chaîne parlée. Et l'explication de cette difficulté est simple : les phonèmes sont des unités abstraites¹⁷. « Les phonèmes [p] et [b] sont pratiquement imprononçables lorsqu'on les prive de l'appui de la voyelle qui fait sonner la consonne. La difficulté tient donc au fait que le phonème n'a pas d'existence propre et qu'il ne se réalise qu'en présence d'autres unités distinctives (...) », explique Jean-Charles Rafoni.

« Le phonème », ajoute-t-il, « est une sorte de son virtuel qui n'a de réalité qu'en s'opposant à d'autres pour créer du sens. » Le phonème [p] de poule n'a d'existence que parce qu'il s'oppose au phonème [b] de boule, au phonème [f] de foule, au phonème [m] de moule. « Seul, il ne peut rien dire... donc il n'existe pas », affirme Jean-Charles Rafoni¹⁸.

L'enfant doit découvrir qu'il existe des unités plus petites que les syllabes pour comprendre le code alphabétique et apprendre à lire. Et il ne peut le faire, selon Jean-Charles Rafoni, qu'en visualisant et en confrontant sur le papier, par l'intermédiaire de l'adulte, « des unités distinctives » qui restent le plus souvent inaccessibles à l'oreille.

Remarques et suggestions

¹⁷ L'Observatoire national de la lecture reconnaît lui aussi le caractère abstrait des phonèmes. Il écrit dans la présentation des principes de base de l'apprentissage de la lecture publiée dans le rapport 2007 que « les enfants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes tels que t, ou, ph, eau) qui correspondent à des unités orales abstraites. »

¹⁸ Jean-Charles Rafoni ne relève pas que les enfants nés en France identifient sans trop de difficultés les phonèmes constitués de voyelles.

- ✓ La méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny repose elle aussi sur une identification renforcée des phonèmes qui s'appuie à la fois sur la visualisation des graphèmes, le geste et l'image préalable du geste. Chaque lettre étudiée est affichée au tableau et montrée avec le geste qui l'accompagne. La démarche de Jean-Charles Rafoni et la méthode de Suzanne Borel-Maisonny, de ce point de vue, ne paraissent pas inconciliables. Il semble possible de les associer, c'est-à-dire d'utiliser également, dans certains cas, les gestes de Suzanne Borel-Maisonny lorsque les nouveaux arrivants peinent particulièrement à identifier certains phonèmes.
- ✓ La plupart des manuels de lecture proposés à l'heure actuelle reposent sur une approche phonémique. L'approche privilégiée avec les nouveaux arrivants diffère - elle est graphémique -, mais l'objectif reste le même : permettre à l'enfant d'analyser la parole en unités élémentaires, à comprendre que les unités les plus petites et les plus abstraites – les phonèmes – sont transcrites par les lettres ou les graphèmes (groupes de lettres). La découverte du phonème conditionne l'apprentissage de la lecture. Il faut que l'enfant acquiert une représentation du son pour comprendre qu'il peut s'écrire de différentes façons.
- ✓ Il est possible de faciliter l'appréhension des phonèmes en s'appuyant sur les distinctions de mots qui ne reposent que sur un seul phonème (paires minimales). Par exemple : boue, doux, fou, mou, loup, roue, toux ; bulle, pull... Ces exemples peuvent aider les enfants à comprendre que les inflexions de sens découlent de la modification d'une unité sonore à peine perceptible. Ils supposent que les nouveaux arrivants connaissent le sens des mots utilisés.

○ Quatrième principe : il faut « simplifier le système » dans un premier temps pour aider l'enfant à comprendre le principe alphabétique

Deux choses compliquent l'apprentissage de la lecture : la polyvalence du système graphique de la langue française et l'orthographe française qui s'accompagne de marques grammaticales ou lexicales que l'on ne prononce pas forcément.

La polyvalence du système graphique

La langue écrite française est caractérisée par la polyvalence des unités graphiques (les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ne sont pas biunivoques) :

- ✓ un même phonème peut être traduit par plusieurs graphèmes (exemples : [o] = o, au, eau ; [s] = s, c, ss, ç...)
- ✓ un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes (exemples : g = [] ou [] : gare, garage ; c = [k] ou [s] : coca ou cerise) ;
- ✓ un graphème peut être composé d'une seule unité graphique (monogramme) ou de deux ou trois unités graphiques (digrammes ou trigrammes) « qui perdent du coup leur valeur initiale » (ex : le « a » et le « n » perdent leur valeur initiale dans la voyelle phonétique « an »).

La frontière syllabique, de surcroît, est « très complexe lorsqu'elle est constituée d'unités graphiques simples (Pa-ris, mais par-tir, ba-lai, mais bal-con) » selon Jean-Charles Rafoni. Et elle devient fortement instable quand elle est constituée de digrammes (exemples a-na-nas ; an-cre ; ba-na-ne ; ban-que...)

Il existe environ 130 graphèmes dans la langue française qui transcrivent environ 35 phonèmes.

L'orthographe

« L'orthographe », selon Nina Catach¹⁹, « n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques ». Il comporte selon elle trois « zones » ou trois éléments.

- ✓ les phonogrammes, c'est-à-dire les graphèmes transcrivant directement les phonèmes ;
- ✓ les morphogrammes, c'est-à-dire les graphèmes traduisant du sens grammatical ou lexical. Ils indiquent les marques grammaticales de genre ou de nombre ; les marques grammaticales de conjugaison ; ou encore, les marques lexicales des familles de mots (galop, galoper). Les morphogrammes ne se prononcent pas et ne s'entendent pas forcément (exemple : claire, clairs, claires).
- ✓ les logogrammes, c'est-à-dire les graphèmes permettant de distinguer les homonymes grammaticaux ou lexicaux : a-à ; ces-ses ; la-là ; on-ont ; ancre-encre ; car-quart...

¹⁹ Catach (N.), L'orthographe française, Nathan, 1980.

La langue écrite est à la fois phonologique et dans une moindre mesure morphologique, « avec une concentration de morphogrammes grammaticaux supérieure aux morphogrammes lexicaux », indique Jean-Charles Rafoni.

L'apprentissage de la lecture, de ce point de vue, ne nécessite pas seulement d'acquérir le code alphabétique. « L'enfant qui apprend à lire devra donc prendre confusément conscience, au-delà de la signification de l'énoncé, de certaines notions abstraites (le genre, le nombre) », selon Jean-Charles Rafoni.

L'enfant doit comprendre les deux principes sous-jacents à la langue écrite (le principe phonologique et le principe morphologique). Mais il est nécessaire de « simplifier le système » dans un premier temps selon Jean-Charles Rafoni : celui-ci préconise de centrer en priorité l'apprentissage de la lecture sur les phonogrammes, c'est-à-dire sur les graphèmes qui transcrivent exclusivement les phonèmes, pour permettre aux enfants de comprendre le principe alphabétique.

Il avance plusieurs raisons pour cela :

- ✓ la langue écrite française est d'abord phonologique, dans la mesure où « 85 % des signes d'un texte sont chargés en français de transcrire les sons » selon Nina Catach ;
- ✓ la présence des marques grammaticales perturbe moins l'apprenti lecteur que « la redoutable polyvalence » de certains graphèmes (c = [s] ou [k] par exemple) ou que « le nombre important de digrammes et de trigrammes (graphèmes constitués de deux ou trois lettres : an, on, ou, oi, ein...) qui invalident les valeurs sonores initiales de leurs constituants » : « En effet, les morphogrammes, qu'ils soient de nature lexicale ou grammaticale, s'ajoutent le plus souvent à la fin de la partie phonique de certains mots, c'est-à-dire une fois que le tâtonnement phonologique a fait chuter l'unité significative. »
- ✓ La lecture des logogrammes, quant à elle, ne soulève pas de difficultés majeures : leur fonction est de « donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens » selon Nina Catach. « Il est inutile de faire analyser chacune des lettres qui le constituent. Il est beaucoup plus économique de les enseigner sous forme de graphies globales », estime Jean-Charles Rafoni.

Jean-Charles Rafoni conseille pour ces différentes raisons de graduer la difficulté et de travailler dans la mesure du possible et dans l'ordre, en priorité, sur trois groupes de difficultés :

- ✓ les difficultés premières : les unités graphiques simples transcrivant un phonème et les logogrammes (mots-outils : un, est, dans par exemple.) ;
- ✓ les difficultés secondes : les graphies à valeur phonologique polyvalente, puis les digrammes ou les trigrammes neutralisant la valeur initiale de leurs constituants (ou, on, an, ai, au, eau, in, ain, ein, etc.) ;
- ✓ les difficultés sémiographiques : les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux.

Remarque : Jean-Charles Rafoni n'est pas le seul à préconiser une progression simplifiée des apprentissages dans un premier temps. La très médiatique méthode « La planète des alphas », qui repose elle aussi sur une approche graphémique, propose une progression très proche de celle de Jean-Charles Rafoni. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe la décrivent de la façon suivante dans leur ouvrage : « étude des graphèmes "élémentaires" (une lettre = un phonème) ; étude des graphèmes "complexes" (association de deux ou trois lettres : ou, an on, in, eu, oi, gn et oin) ; étude des différentes orthographes d'un même phonème (o, au, eau pour [o]) et des règles positionnelles (les lettres se prononcent différemment selon les lettres qui les suivent : c et g par exemple). »

- Cinquième principe : l'enfant a besoin d'acquérir un bagage minimal sur les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes pour engager le tâtonnement phonologique

« Le critère essentiel de reconnaissance d'un graphème est sa fréquence d'apparition pour traduire un phonème », estime Jean-Charles Rafoni : celui-ci recommande pour cette raison d'engager l'apprentissage de la lecture sur les unités les plus fréquentes et les plus stables de la langue française.

Il existe, selon Nina Catach, 45 graphèmes de base, qui sont suffisants pour couvrir les besoins de communication courants d'un scripteur français débutant²⁰.

« Si l'on croise le tableau de fréquence d'emploi des phonèmes du français²¹ avec les pourcentages d'utilisation des graphèmes de base de Nina Catach, on constate qu'une quinzaine de monogrammes simples couvrent une quinzaine de phonèmes qui assurent

²⁰ Il existe également 33 archigraphèmes : « graphème fondamental qui, par pure convention (lettre majuscule) représente un ensemble de graphèmes correspondant à un même phonème (exemple : O pour o, au, eau, etc.).

²¹ D'après les données de P. Léon, Prononciation du français standard, Didier, 1996.

en fréquence d'emploi près de 63 % de la substance sonore de notre langue », indique Jean-Charles Rafoni.

Les graphèmes en question sont les suivants selon Jean-Charles Rafoni :

a, b, d, é, e, f, i, l, m, n, o, p, r, s, t u, v.

Remarques

- ✓ L'idée de travailler en priorité sur les relations entre les graphèmes et les phonèmes les plus fréquentes et les plus stables est compréhensible et justifiée, mais il convient de noter que le corpus de mots que l'on peut former avec ces seules lettres est relativement limité²².
- ✓ Il est permis de se demander si tous les graphèmes cités par Jean-Charles Rafoni sont vraiment des monogrammes biunivoques : le e se prononce a dans femme ; le t [s] dans attention, etc.

- Sixième principe : l'« adressage vocal » est le meilleur moyen d'acquérir ce premier bagage

Jean-Charles Rafoni préconise d'engager un travail préliminaire de manipulation sur les unités les plus fréquentes et les plus stables de la langue française dans le cadre de l'« adressage vocal », c'est-à-dire dans la phase préliminaire de lecture en « réception vocale », au cours de laquelle l'enseignant lit des mots à haute voix aux enfants, puis leur demande de les identifier.

Cette phase va permettre aux enfants, selon Jean-Charles Rafoni, de découvrir et d'appréhender les unités inaccessibles à l'oreille de la langue écrite : les phonèmes (que l'enfant n'appréhende pas) et les mots (qu'il ne parvient pas à distinguer dans un premier temps.)

Elle porte sur la reconnaissance de mots et de syllabes.

Elle repose sur une « démarche explicite » : les mots sont lus au préalable par l'enseignant ; l'enfant n'a pas à chercher leur signification. Il lui est simplement demandé de repérer à l'écrit des oppositions pertinentes « à l'œil » qui correspondent à des oppositions pertinentes « à l'oreille ».

²² Il ne permet pas, par exemple, de travailler sur le vocabulaire du matériel scolaire alors que celui-ci constitue l'un des tous premiers lexiques que les nouveaux arrivants apprennent. Les mots du matériel scolaire, en effet, sont le plus souvent constitués de graphèmes polyvalents ou de digrammes ou de trigrammes : le cahier, le crayon, le classeur, le tableau, la feuille, la gomme, le taille crayon, la colle, la cour, la récréation, etc.

Les mots qu'il convient de demander aux enfants d'identifier sont des « mots simples formés essentiellement de monogrammes biunivoques » et des « unités grammaticales fréquemment rencontrées dans les phrases (mots outils) ».

Jean-Charles Rafoni suggère diverses possibilités d'activités dans le cadre de « l'adressage vocal » :

- ✓ association d'un mot à l'image qui le représente (dominos, memory, etc.) ;
- ✓ reconnaissance d'un mot parmi plusieurs étiquettes de mots ;
- ✓ reconnaissance des syllabes d'un mot ;
- ✓ épellation d'un mot ;
- ✓ écriture d'un mot avec des lettres étiquettes ;
- ✓ écriture des syllabes successives d'un mot avec des lettres étiquettes ;
- ✓ reconstitution de phrases à l'aide de mots étiquettes ;
- ✓ identification d'un mot manquant dans une phrase à l'aide de mots étiquettes dont l'un est retourné.

Les expérimentations qui ont été réalisées de ces activités dans plusieurs classes différentes montrent qu'elles peuvent « remettre à flot » des nouveaux arrivants qui rencontrent des difficultés lorsqu'on leur demande d'emblée de lire des phrases ou des textes à haute voix dans le cadre du tâtonnement phonologique.

« L'adressage vocal », de ce point de vue, est une activité de remédiation utilisable en aide personnalisée.

Remarques et suggestions

La démarche « d'adressage vocal » que préconise Jean-Charles Rafoni appelle plusieurs remarques.

- ✓ L'enfant non lecteur ne peut identifier des mots et des syllabes que dans le cadre d'une approche globale. Or, celle-ci suppose un certain nombre de préalables que Jean-Charles Rafoni ne détaille pas :
 - l'enfant ne peut pas engager ce travail sans connaître les lettres ;
 - il doit connaître le sens de la lecture et de l'écriture en français ;
 - l'apprentissage de l'écriture et de la formation des lettres semble offrir un précieux moyen de les mémoriser²³: il constitue un corollaire fondamental de l'apprentissage de la lecture. Les nouveaux arrivants peuvent toutefois utiliser

²³ Même si l'enfant, bien entendu, n'apprend pas à écrire les caractères d'imprimerie.

des lettres étiquettes ou des lettres magnétiques si leur maîtrise du geste est encore insuffisante ;

- l'identification globale d'un mot ou d'une syllabe n'a de sens que si l'enfant mémorise « une suite ordonnée de lettres », qu'il peut épeler, comme le soulignent à juste titre Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur ouvrage. L'enfant, à défaut, va s'arrêter sur un ou plusieurs détails (silhouette d'un mot par exemple, trait saillant...) qui ne sont pas pertinents. Les activités d'écriture de mots ou de syllabes avec des lettres étiquettes, ou encore d'épellation, que suggère Jean-Charles Rafoni, semblent de ce point de vue les plus judicieuses ;
 - l'identification d'un certain nombre de syllabes permet à l'enfant de les réinvestir pour décoder d'autres mots : la syllabe « mer » dans « mer-ci » par exemple est la même dans « mer-cre-di ». Ces réinvestissements doivent être formalisés.
- ✓ Des activités complémentaires aux activités proposées par Jean-Charles Rafoni dans le cadre de « l'adressage vocal » semblent nécessaires pour permettre aux nouveaux arrivants de mieux prendre conscience de l'existence des phonèmes. Jean-Charles Rafoni laisse penser que l'on peut se contenter d'appréhender la notion de phonèmes au travers de l'opposition de paires minimales (mots ne variant « à l'oreille » qu'avec un seul phonème), mais il semble nécessaire d'engager un travail complémentaire de fusion de phonèmes pour former des syllabes de base avec chaque phonème étudié : la, le, li, lo, par exemple, lorsque l'on étudie le phonème [l].
- ✓ La démarche de visualisation préalable des graphies des phonèmes entendus semble tout aussi pertinente avec les digrammes ou les trigrammes que les nouveaux arrivants non francophones ont précisément, fréquemment, le plus de mal à discriminer (an, on, in, ou, oi, oin...). Il semble qu'elle puisse trouver sa place, aux côtés des activités de tâtonnement phonologique, avec des exercices simplifiés. Jean-Charles Rafoni ne l'exclut pas. Il recommande de revenir à « l'adressage vocal » chaque fois que des difficultés de décodage bloquent les enfants dans les activités de déchiffrement. Le bon sens suggère de généraliser la démarche pour l'optimiser.

Une étape permettant de travailler à la fois sur le décodage et la compréhension

Il est possible, à la fin de la « phase d'adressage vocal », d'engager une première démarche de tâtonnement phonologique sur les mots eux-mêmes et non sur les phrases (*a fortiori* s'il est vrai, comme l'affirme Jean-Charles Rafoni, que l'apprentissage du décodage des mots est une étape indispensable pour que l'enfant apprenne à segmenter les mots d'une phrase).

Ce travail préliminaire sur l'unité des mots et sur les unités graphiques les plus stables et les plus fréquentes ouvre des possibilités intéressantes :

- ▲ l'enseignant peut expliquer aux enfants qu'il existe, dans certains cas, plusieurs possibilités d'écrire un même son et que l'on va apprendre en premier lieu les lettres les plus simples à lire ;
- ▲ l'enseignant peut, à ce stade, lire à haute voix des morceaux de « vrais textes » aux enfants (même s'ils sont constitués au départ d'une ou deux phrases simples), afficher le texte au tableau, sans demander aux enfants de le lire intégralement, mais en leur demandant de déchiffrer simplement les mots les plus simples à décoder ;
- ▲ l'enseignant peut aussi poser des questions de compréhension de l'écrit aux enfants sur ces textes.

Cette façon de faire permet de sensibiliser les nouveaux arrivants aux spécificités de la langue écrite, et de travailler avec eux à la fois sur le lexique, l'imprégnation syntaxique, le déchiffrement et la compréhension écrite (Jean-Charles Rafoni ne mentionne pas ces possibilités alors que le travail qu'il suggère sur l'unité des mots permet de résoudre en quelque sorte « la quadrature du cercle » des méthodes syllabiques : elle permet de travailler sur le déchiffrement des mots les plus simples sans recourir à des textes d'une totale inanité).

.....

○ Septième principe : le tâtonnement phonologique est la clé de la lecture

La plupart des chercheurs « s'accordent pour définir trois moments clés, trois étapes dans l'apprentissage de la lecture » : la phase logographique (l'enfant pense que les mots écrits sont des traces graphiques symboliques, des dessins non figuratifs) ; la phase alphabétique (l'enfant découvre peu à peu les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes) ; et la phase orthographique (l'enfant acquiert peu à peu un « capital » de mots dont il garde la trace visuelle en mémoire).

Le passage de la phase alphabétique à la phase orthographique est progressif. Il s'effectue au moyen des activités de conversion graphophonologique qui entraînent peu à peu la mémorisation et « l'automatisation complète du système ». La

multiplication des expériences de lecture est indispensable pour dépasser le décodage graphophonologique et permettre à l'enfant de reconnaître directement les mots.

L'enfant est disponible, à ce stade, pour traiter les unités morphologiques.

Jean-Charles Rafoni fait l'hypothèse que le lexique mental repose sur « une empreinte visuelle laissée dans l'inconscient » lors du déchiffrage.

Le tâtonnement phonologique constitue, pour cette raison, « la procédure essentielle qui marque l'entrée dans la lecture » selon-Jean-Charles Rafoni.

Il fonctionne « par essais-erreurs de manière implicite et parfois inconsciente »²⁴ : « C'est un tri, souvent oralisé, dans l'articulation des sons, dont le terme se produit au moment exact où une articulation sonore fait sens », ou encore, « un travail de sélection lexicale par proximité phonologique » qui s'appuie sur certaines graphies saillantes. « Cette trituration des constituants sonores est la véritable clé de la lecture : on lit quand, à travers diverses manipulations phonologiques possibles, une - et une seule - fait sens. »

Jean-Charles Rafoni considère que le plaisir cognitif que l'enfant éprouve lorsqu'il parvient à déchiffrer un mot le motive davantage pour apprendre à lire que la signification des textes qu'il explore : « La découverte progressive des mots au fil de la lecture s'accompagne d'un plaisir cognitif qui n'a rien à voir avec l'intérêt supposé du contenu. »

Mais « le tâtonnement phonologique ne peut être mis en place qu'à la condition que l'apprenti lecteur (natif ou en langue seconde) ait acquis, d'une part, un minimum de graphèmes fréquents, d'autre part, le lexique et les structures de phrases en production orale. »

Jean Charles Rafoni ajoute qu'il « paraît tout à fait superflu » de mettre en place, dans le cadre du tâtonnement phonologique, une progression systématique et individualisée des sons (leçon sur le [p], puis le [t], par exemple, etc.) ». « Les graphèmes les plus fréquents de la langue seront simultanément acquis dès lors que l'on présentera, même à l'aveuglette, un nombre suffisant de mots. La langue est ainsi faite qu'il n'y a aucune crainte à avoir : tous les phonèmes seront rencontrés », écrit-il.

Remarques et suggestions

²⁴ « L'enfant apprenti lecteur qui ignore toujours le mot qu'il doit s'efforcer de lire n'appréhende ces unités significatives qu'à son insu et à partir d'un lieu qui pourrait être "une zone de proximité linguistique inconsciente". La découverte du mot est alors souvent perçue comme une révélation : l'enfant fait chuter sans le savoir l'unité significative d'une zone de langue qui est à la fois proche et inconsciente. »

- ✓ Il est vrai que l'on peut trouver la totalité des phonèmes de la langue française dans un corpus limité de mots, de phrases et de textes, mais le point de vue de Jean-Charles Rafoni sur l'inutilité de la mise en place d'une progression systématique des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes peut être contesté pour plusieurs raisons :
 - la mise en place de cette progression est un moyen de s'assurer des acquis des enfants et de les contrôler ;
 - elle est l'occasion d'afficher au fur et à mesure dans la classe les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes étudiées et de les visualiser : les enfants peuvent consulter ces affiches pour se remémorer les correspondances qu'ils ont oubliées ;
 - elle est aussi l'occasion de constituer des cahiers de sons ou de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à compléter au fur et à mesure : ces cahiers facilitent la mémorisation de la combinatoire et le travail éventuel à la maison²⁵.
 - Jean-Charles Rafoni, toutefois, a raison sur un point : l'utilisation d'une progression des sons ne suffit pas en soi à acquérir le système ; il n'y a que la multiplication des expériences de lecture qui permettent de le faire.
- ✓ Les activités d'expression écrite facilitent, elles aussi, l'apprentissage de la lecture et gagnent à être menées de pair.
 - Elles placent les enfants lorsqu'ils rédigent un texte, même bref, dans la situation de mieux appréhender la nature de l'écrit en produisant un message signifiant, et de réinvestir, dans le cadre de l'encodage, les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes qu'ils ont découvertes dans le cadre du décodage.
 - « L'expression écrite met en œuvre les capacités d'anticipation, de planification et de distanciation : l'enfant est "contraint de prendre conscience du processus même de la parole" », souligne Jacques Bernardin.
 - Différentes activités d'expression écrite peuvent être mises en place à ce stade, parallèlement à l'apprentissage de la lecture (voir travail sur l'expression écrite page 52).

²⁵ L'utilisation de l'alphabet phonétique (API) dans ces affiches ou ces cahiers ne soulève pas de difficultés majeures : les enseignants l'utilisent le plus souvent « pour faire apparaître aux yeux des enfants la différence entre ce qui s'entend (codé en API) et ce qui se voit (l'orthographe) », notent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

○ Huitième principe : la « lecture dialoguée » facilite le tâtonnement phonologique

L'anticipation joue un grand rôle dans le tâtonnement phonologique. L'enfant s'appuie à la fois sur la syntaxe, sur le contexte et sur les illustrations qui accompagnent éventuellement le texte pour déchiffrer les mots.

Les phrases à lire comprennent à la fois des implications syntaxiques et des implications sémantiques qui s'entrecroisent. Le verbe donner, par exemple, implique que l'on donne quelque chose à quelqu'un. S'il est employé dans une phrase commençant par le Père Noël, l'apprenti lecteur n'aura aucune difficulté à lire que celui-ci donne des « cadeaux ou des bonbons aux enfants ».

Les mots en fin de phrase sont « généralement plus prédictibles, car ils bénéficient d'un impact sémantique cumulatif », selon Jean-Charles Rafoni. Le mot « fleurs » est plus facile à lire dans la phrase « il arrose les fleurs » que dans l'expression « les fleurs de maman ». L'anticipation, de la même façon, peut faciliter la lecture des syllabes complexes en fin de mot : la syllabe « ment », par exemple, sera plus facile à lire dans le mot « mé-di-ca-ment » que dans la phrase « il ment ».

L'importance de l'anticipation fait dire à Jean-Charles Rafoni que « le mot se lit aussi ailleurs que sur sa propre graphie ».

Il recommande d'engager le tâtonnement phonologique avec les nouveaux arrivants sur des « phrases courtes, minimales, utilisées fréquemment en production orale (déduites par exemple des leçons de langage) ».

La lecture dialoguée est une façon complémentaire de faciliter le tâtonnement phonologique. Elle consiste « à aider l'élève à lire dans une situation permanente de dialogue et d'interlocution » et constitue « une sorte de recours, un antidote au découragement et à l'échec. »

L'idée est de « réactualiser sans cesse le contexte pour ne pas faire perdre à l'élève le fil de la lecture ». « Lorsque l'élève bute sur un mot (graphies complexes, perte du lien syntaxique), on réactive par le dialogue et le questionnement du sens - et non du code - les deux voies de la lecture autonome (tâtonnement phonologique et anticipation) ».

Jean-Charles Rafoni propose différentes formes d'aide à la lecture :

- ✓ L'aide contextuelle initiale : l'enseignant essaie de permettre aux enfants de comprendre le contexte de la phrase à lire « avant l'amorce de la lecture » au moyen de questions. L'aide peut porter aussi bien sur le contexte initial de la phrase, avant la lecture, que sur la lecture de groupes de mots à l'intérieur de la

phrase. Jean-Charles Rafoni le montre avec un exemple. La phrase à lire est : « Elle a reçu la balle sur le visage. » Elle est accompagnée d'une image d'un enfant pleurant. L'enseignant peut poser la question initiale : « Pourquoi pleure-t-elle ? » Puis, lorsque les enfants auront lu : « Elle a reçu la balle... », il peut leur demander « Où ? », pour les inciter à lire « sur le visage ».

- ✓ L'aide contextuelle seconde : elle est « ciblée sémantiquement et après coup sur un mot difficile qui n'a pas pu être lu ». Exemple : la phrase à lire est la suivante : « On écoute les maîtres et les maîtresses. » Les enfants butent sur le mot « maîtresses ». L'enseignant explique que ce sont des femmes pour les aider.
- ✓ La lecture au-delà du mot : l'aide consiste à sauter sur l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à déchiffrer. Exemple : la phrase à lire est : « Inès prend une photo. » L'enfant butte sur le mot « prend ». L'enseignant invite l'enfant à lire le mot d'après. La lecture du mot « photo » l'aide à lire et à comprendre qu' « Inès prend une photo ».
- ✓ La lecture d'un mot par l'adulte. L'enseignant peut également lire un mot trop difficile à déchiffrer pour ne pas casser les enfants dans leur élan, et le faire retravailler ensuite dans le cadre de « l'adressage vocal ».

III. Le décodage avec les enfants lecteurs dans leur langue

➤ Avec des enfants lecteurs sur des caractères non latins

- Les activités préliminaires et parallèles

Il est nécessaire de travailler quelques compétences fondamentales préalablement ou parallèlement à l'apprentissage de la lecture :

- la latéralisation ;
 - le sens de l'écriture et de la lecture en français ;
 - l'apprentissage de l'alphabet ;
 - le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres.
- La démarche de Jean-Charles Rafoni peut être utilisée avec des nouveaux arrivants qui savent lire dans leur langue sur des caractères non latins pour deux raisons :
 - elle s'efforce de promouvoir en priorité la compréhension et l'apprentissage du principe alphabétique ; or, les enfants sachant lire dans une langue non alphabétique (sur des idéogrammes chinois par exemple) peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre le principe alphabétique ;

- les nouveaux arrivants non francophones qui savent lire dans leur langue peuvent rencontrer les mêmes difficultés que les autres nouveaux arrivants : difficultés de discrimination des sonorités de la langue française ; difficultés d'anticipation dans les activités de déchiffrage liées au manque de lexique et de syntaxe.
- o La démarche que préconise Jean-Charles Rafoni, qu'il s'agisse de « l'adressage vocal » ou de la « lecture dialoguée » dans le cadre du tâtonnement phonologique, ne peut être mise en œuvre, là encore, que sur des mots et des structures de phrases que le nouvel arrivant comprend et peut employer à l'oral. Cela suppose d'utiliser un corpus adapté de mots et de phrases à lire ou, si l'on utilise un manuel de lecture en classe ordinaire, d'effectuer un travail préalable à l'oral avec le nouvel arrivant sur la découverte et la compréhension des mots employés dans les séquences de lecture.
- o L'apprentissage de la lecture en français de ces élèves est toutefois facilité par leurs acquis. Les procédures et les rythmes d'acquisition sont, en principe, un peu plus rapides lorsque les ENAF sont des lecteurs expérimentés et lorsque leur langue d'origine est une langue alphabétique.

➤ Avec des enfants lecteurs sur des caractères latins

- o Il convient de consolider et de renforcer l'apprentissage de la lecture des lecteurs débutants en utilisant des mots et des structures de phrases qu'ils comprennent et peuvent employer à l'oral.
- o Il n'est pas nécessaire, en revanche, de réapprendre à lire aux enfants qui sont déjà des lecteurs relativement expérimentés dans leur langue :
 - il convient d'identifier les relations entre les graphèmes et les phonèmes qu'ils maîtrisent mal ou qu'ils ne connaissent pas dans la langue française ;
 - il est nécessaire, là encore, de privilégier une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes, pour les aider à différencier les sons ;
 - il est possible de traiter simultanément les oppositions de sons qu'ils distinguent mal. Les enfants portugais, par exemple, confondent les phonèmes [y] et [u] : l'enseignant peut leur demander de lire, au cours de la même séance, une série de mots avec le phonème [y] et une série de mots avec le phonème [u], pour mieux percevoir les différences en français (exemple : rue, vue ; roue, vous, etc.) ;
 - il est nécessaire de leur apprendre les graphies des phonèmes qui peuvent être transcrits de différentes façons ;

- Il semble néanmoins possible, avec les lecteurs expérimentés, de travailler simultanément sur la compréhension orale et sur la compréhension écrite de textes lus à haute voix par l'enseignant, à condition d'utiliser des textes simples accompagnés d'illustrations. Ce travail est plus facile avec les enfants qui parlent une langue romane.
- La visualisation écrite de phrases entendues peut faciliter leur compréhension ; elle aide notamment le nouvel arrivant à mieux segmenter les phrases qu'il entend en mots distincts et facilite l'imprégnation syntaxique.
- Une phonéticienne, Odile Ledru-Menot, qui enseigne à l'INALCO (l'Institut national des langues et civilisations orientales), affirme que « nous retenons 10 % de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons, 30 % de ce que nous voyons et 50 % de ce que nous voyons et entendons en même temps ».

IV. La compréhension

➤ Les modalités de travail

Le compréhension des textes peut être travaillée aussi bien dans le cadre d'activités individuelles avec le nouvel arrivant qu'en l'associant aux activités collectives de la classe (en l'interrogeant dans la mesure du possible le premier).

Cécile Goï recommande, dans toutes les activités centrées sur la recherche de la compréhension avec les nouveaux arrivants, des les inciter à effectuer une recherche silencieuse d'indices dans l'ensemble du texte avant de leur poser des questions (les enfants ne sont pas placés d'emblée dans la situation de décoder le texte de gauche à droite et de haut en bas). Cela n'interdit pas, bien entendu, à l'enseignant de sensibiliser les enfants au préalable au contexte et au contenu du texte.

Cette recherche silencieuse d'indices précède les activités d'échanges collectifs. Les enfants formulent ensuite des hypothèses de sens à partir des indices qu'ils ont prélevés dans les textes, puis peuvent déchiffrer ou lire les textes pour les vérifier.

➤ Quelques exemples d'activités

- Les exercices de compréhension de consignes scolaires écrites : « Relie », « Barre », « Souligne », etc.

- Les activités d'identification des différentes formes d'écrit - extrait d'une histoire, poème, page d'un manuel scolaire, article de journal, recette de cuisine... - à partir d'indices prélevés dans les textes et commentés.
- Les activités de compréhension d'informations explicites et implicites.
 - ✓ La compréhension explicite peut être travaillée à l'aide d'associations de phrases et d'images :
 - Le manuel « CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1 » propose des exercices de compréhension illustrés de phrases simples (p. 51 à 55) et complexes (p. 92 à 94).
 - Chaque image est accompagnée de quelques phrases. L'enfant doit rayer les phrases qui ne correspondent pas à l'image.
 - ✓ La compréhension explicite peut être travaillée à partir de questions portant sur les informations journalistiques présentant des événements accessibles aux enfants : « Que s'est-il passé ? », « Qui a fait quoi ? », « Où ? », « Quand ? », « Comment ? », « Pourquoi ? »
 - ✓ La compréhension implicite peut être travaillée à partir de phrases simples contenant des informations « cachées ».
 - Le manuel « CLÉO : français : manuel d'entraînement, CE1 » propose des activités de compréhension sous les titres « Je fais attention à tous les détails de la phrase » (pages 42 à 45) et « Je comprends ce qui est caché dans un texte » (pages 108 à 117).
 - Il propose, dans le premier cas, de répondre à des devinettes composées d'une phrase et de trois images (l'enfant doit entourer l'image correspondant à la définition proposée. Il doit entourer, par exemple, l'image d'un chat face à la phrase : « J'ai des griffes, mais je ne suis pas dangereux ». Le manuel propose, dans le deuxième cas, des phrases contenant des informations implicites avec des questions (certaines de ces phrases, toutefois, ne semblent pas accessibles à des nouveaux arrivants).
 - ✓ La découverte de la notion de couverture d'un livre, ainsi que des notions d'auteur et d'éditeur, peut être engagée à partir de l'exploitation de l'histoire de Tomi Ungerer, « Le géant de Zéralda », proposé sur le site Internet des Coccinelles.
 - ✓ La compréhension des informations explicites et implicites d'une histoire peut être travaillée à partir de la lecture d'une histoire simplifiée, c'est-à-dire résumée aux

événements explicites essentiels, puis de la lecture de la même histoire peu à peu complétée et enrichie avec des informations implicites.

- Cette manière de faire permet au nouvel arrivant de mieux identifier, à partir de la version explicite de l'histoire, les grandes questions auxquelles il est nécessaire de répondre pour reformuler une histoire : « Qui est le personnage principal ? », « Que lui arrive-t-il ? », « Où l'histoire se passe-t-elle ? », « Quand ? », « Quel est l'évènement qui déclenche l'histoire ? », « Comment l'histoire se termine-t-elle ? », « Quel est le titre de l'histoire ? », « Qui est l'auteur de l'histoire ? », etc.
 - Cette manière de faire facilite la distinction entre les deux sortes d'informations : explicites et implicites.
 - Elle permet également aux enfants de réinvestir leurs premiers acquis en lecture pour en faire de nouveaux et d'engager un travail simultané de tâtonnement phonologique ou de renforcement de la lecture et de compréhension ;
 - Un exemple d'exploitation d'une histoire obéissant à ce principe est fourni en annexes à partir d'un album du Père Castor riche en illustrations : Le chat de Monsieur Neige.
- Les activités de découverte et de compréhension d'un dictionnaire : elles sont utiles à tous les enfants et indispensables pour permettre à un nouvel arrivant d'apprendre à utiliser un dictionnaire bilingue.
 - Les activités de compréhension d'un manuel scolaire
Le nouvel arrivant et les enfants de toute la classe, en cas de besoin, peuvent être invités à repérer et à identifier :
 - le rôle du titre qui présente le sujet de la leçon et qui est différent de celui du titre d'un conte ou d'une histoire ;
 - les éléments de la leçon : texte(s), carte(s), images, légendes, encadré(s), résumé...
 - la source des documents éventuellement présentés ;
 - le résumé à retenir ;
 - le sommaire ou la table des matières et la manière de l'utiliser.

V. Les outils utilisables pour travailler sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension

- Apprendre à lire en français langue seconde de Jean-Charles Rafoni, éditions L'Harmattan, 2007, 300 p.
 - La lecture des 30 dernières pages est suffisante pour acquérir une idée précise de la démarche que préconise l'auteur.
 - Celui-ci a relu la synthèse présentée ci-dessus de son ouvrage. Il l'a trouvée fidèle à son propos et a fait droit aux différentes suggestions d'activités complémentaires proposées.
- Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny, Clothilde Sylvestre de Sacy, ESF éditeur, 2006 (32^{ème} édition).
- CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1 et CLÉO : français : manuel d'entraînement, CE2 d'Antoine Fetet aux éditions Retz. Les deux ouvrages peuvent être feuilletés sur le site Internet de l'éditeur. Attention ! Plusieurs exercices proposés dans ces manuels sont adaptés aux besoins des ENAF, mais certains ne le sont pas.
- Site Internet Les coccinelles : <http://www.les-coccinelles.fr/>
- Un répertoire thématique des albums de jeunesse utilisables avec des nouveaux arrivants figure dans les ressources en annexes. Il a été établi par Céline Marchal, enseignante en classe d'initiation à Orléans dans le Loiret.

Le travail sur l'expression écrite

➤ Les modalités de travail

L'expression écrite peut être travaillée aussi bien dans le cadre d'activités individuelles que dans le cadre d'activités collectives de la classe (dictées à l'adulte, par exemple, ou échanges autour de textes écrits par les enfants pour les corriger ou les améliorer).

Elle suppose de donner des exercices simples au nouvel arrivant dans un premier temps (phrases ou textes à compléter par exemple). Il est possible de demander à l'ENAF de rédiger des textes un peu plus longs en lui donnant des modèles : plan du texte à composer avec lexique d'expressions utilisables, exemples précis du travail à faire, etc.

➤ Quelques exemples d'activités

- L'écriture régulière, chaque jour, dans un répertoire, des mots nouveaux à retenir que le nouvel arrivant a appris dans la journée.
 - Cette activité donne un sens au copiage des mots ;

- elle favorise leur mémorisation ;
- elle offre également l'occasion de travailler sur l'ordre alphabétique et constitue un préalable à l'utilisation d'un dictionnaire bilingue.
- Les dictées à l'adulte dans le cadre d'un projet de la classe. Elles obligent les enfants à produire à l'oral un texte conforme aux exigences de la langue écrite.
- La rédaction de « textes à trous » :
 - texte de présentation de soi ;
 - lettre ou carte postale ;
 - phrases à enrichir avec des adjectifs ;
 - phrases à compléter avec la ponctuation.
- La rédaction de légendes d'images avec une ou deux phrases simples.
- La rédaction de mini-portraits présentant, sous une photo, un ou une amie(e) du nouvel arrivant dans la classe.
 - Un plan du portrait à réaliser peut être proposé au nouvel arrivant en lui demandant, par exemple, de respecter l'ordre suivant : nom ; âge ; apparence physique (couleur des cheveux et des yeux, taille...) ; loisirs préférés ; caractère...
 - Un lexique d'expressions utilisables peut également lui être remis pour l'aider à trouver ses mots.
 - L'exercice peut ensuite être renouvelé en dressant, dans un deuxième temps, le portrait d'un autre enfant ou d'un personnage avec un plan à respecter, mais sans lexique d'expressions utilisables, puis, dans un troisième temps, sans plan ni lexique.
- La rédaction d'un article sur un événement répondant aux questions de base que se pose un lecteur dans le prolongement des activités de découverte de la presse :
 - le texte pourra prendre la forme d'une « brève » dans un premier temps et répondre aux questions : « Que s'est-il passé ? », « Où ? » et « Quand ? ».
 - le texte pourra être complété ou repris, dans un deuxième temps, en répondant également aux questions : « Comment cela est-il arrivé ? », « Pourquoi ? ».
- La rédaction de la suite d'une histoire connue et appréciée des enfants.
 - Le texte peut raconter les principaux événements qui arrivent au personnage principal.
 - Il peut être enrichi ensuite avec de petites rédactions complémentaires - courtes descriptions, dialogues, etc. - sur le modèle d'extraits d'histoires connues de l'ENAF et des enfants et relus avec eux au préalable.

Le travail sur l'étude de la langue

➤ Les modalités de travail

L'acquisition de la grammaire commence d'abord et avant tout à l'oral, qu'il s'agisse des règles d'accord ou de la conjugaison.

Un nouvel arrivant doit apprendre en priorité, en particulier, le genre des noms les plus courants.

Il est conseillé de sensibiliser le nouvel arrivant aux règles d'accord au féminin à partir de toutes les expressions où cet accord s'entend : une petite fille, une grosse maison, une grande maison, une robe blanche, etc. Cela l'aidera à comprendre que l'accord est systématique même s'il ne s'entend pas.

➤ Quelques exemples d'activités

- La découverte de la notion de verbe.
 - Elle est possible dans le cadre d'un jeu. Les élèves sont invités à écrire un ordre sur un morceau de papier, ordre qui dira à un enfant tiré au hasard ce qu'il devra faire dans cinq minutes devant les autres dans la classe. Ils doivent rédiger cet ordre avec un seul mot de préférence ou un minimum de mots (chante, souris, baisse-toi, crie, lève un bras, ouvre la porte, etc.). Les morceaux de papier sont rassemblés, puis chaque élève tire un papier au sort et exécute la consigne. La liste des actions effectuées est ensuite écrite au tableau : il chante, il sourit, elle ouvre la porte... Il devient ensuite possible d'expliquer que les enfants ont utilisé des verbes pour donner des ordres et que le verbe indique le plus souvent une action.
 - Elle est possible aussi au moyen d'images d'actions à légender - il chante, il nage, il court... - en expliquant que le verbe désigne ce que fait le personnage.
- L'emploi d'images d'actions barrées pour travailler sur la transformation d'une phrase affirmative en phrase négative (la consigne doit être accompagnée d'un ou deux exemples rédigés).
- L'exploitation des activités menées sur la construction d'une information pour distinguer les notions de sujet, de groupe verbal et de complément.
 - Les informations sur un événement - petit ou grand - répondent à la question : « Que s'est-il passé ? ». Il est possible, une fois que cette notion est comprise, de

transformer cette question de départ en « Qui a fait quoi ? » et de demander aux enfants de répondre à cette nouvelle question à partir de plusieurs exemples : l'Espagne a gagné la coupe du monde de football ; une athlète française a gagné une médaille d'or ; un avion militaire s'est écrasé ; le chat a renversé le lait, etc. Les informations seront, dans un premier temps, volontairement incomplètes pour simplifier le travail (elles ne répondront pas aux questions « Où ? » et « Quand ? »).

- Les enfants sont invités à découper, en groupes de mots, les phrases rédigées sur des bandes de papier ou de carton, et à placer les mots répondant à la question « Qui ? » dans la colonne de gauche d'un tableau et à la question « Quoi ? » dans la colonne de droite.
 - Il devient alors possible d'expliquer aux enfants que la réponse à la question « Qui ? » ne désigne pas forcément quelqu'un, mais peut désigner aussi bien un objet qu'un animal, une personne, une équipe, un pays, etc. L'enseignant peut ensuite expliquer aux enfants que l'on désigne sous le nom de sujet celui ou celle qui fait l'action, qu'il s'agisse d'un animal, d'une personne, d'une équipe, d'un pays.
 - Le travail de décomposition des phrases peut ensuite être étendu aux informations répondant aux questions « Où ? » et « Quand ? » pour identifier la notion de complément circonstanciel.
- L'exploitation des « textes à trous ».
Les textes à trous peuvent être utilisés pour travailler les notions de genre, d'accords des adjectifs et des noms en genre et en nombre, ou encore la conjugaison.
 - L'emploi d'exercices simples et adaptés.
 - Les exercices proposés, d'une façon générale, doivent porter sur un nombre très limité de consignes ou de difficultés (l'emploi de « je » et de « tu » seulement, par exemple, dans un exercice de conjugaison, puis, dans un deuxième temps, de « il » et de « elle », puis de « nous » et de « vous », puis de « ils » et « elles »).
 - Ils doivent comprendre des exemples des consignes à réaliser ou des images dans la mesure du possible.
 - Il est possible de s'appuyer sur manuel, « CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1 », qui est destiné aux enfants nés en France, et propose de nombreux exercices accessibles aux nouveaux arrivants intitulés : « Je comprends où commence et où finit une phrase » ; « Je découvre le passé, le présent et le futur » ; « Je reconnais le verbe et le nom » : « J'accorde le verbe avec le sujet ».

- L'utilisation de logiciels de français.

➤ Les outils utilisables

- CLÉO : français : fichier d'entraînement, CE1 et CLÉO : français : manuel d'entraînement, CE2 d'Antoine Fetet aux éditions Retz. Les deux ouvrages peuvent être feuilletés sur le site Internet de l'éditeur. Attention ! Tous les exercices de ce manuel, destinés au départ à des élèves nés en France, ne sont pas adaptés aux nouveaux arrivants
- Logiciel Atoutclic.

Le travail sur les mathématiques

➤ Les modalités de travail

Les mathématiques peuvent être travaillées aussi bien dans le cadre d'activités individuelles que collectives avec un nouvel arrivant. Les ENAF ont souvent déjà des connaissances dans ce domaine qu'il est possible d'exploiter. Il faut simplement savoir que les enfants venus du Maghreb ou d'Afrique, d'une façon générale, n'ont presque jamais étudié la géométrie.

Il est possible de mettre en place, dans un premier temps, des activités mathématiques sans parole, qui s'appuient sur des exemples précis et visuels du travail demandé aux enfants.

Mais il va falloir peu à peu, bien entendu, apprendre la langue des mathématiques en français au nouvel arrivant. Et il est nécessaire d'engager un travail sur la polysémie des mots courants utilisés en mathématiques (ainsi qu'en histoire géographique) : la figure (le visage, la figure géométrique, la figure historique...) ; le point (le signe de ponctuation et le point en géométrie), le sommet, etc.

L'ouvrage « Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français-maths » contient des fiches d'activités sur la polysémie des mots employés en mathématiques et dans d'autres disciplines. Elles peuvent être utilisées avec profit avec tous les enfants de la classe à partir du cycle 3.

➤ Quelques exemples d'activités

- Les exercices de mathématiques sans parole, à l'instar des évaluations initiales sans parole de Jean-Charles Rafoni ou de la démarche inspirée par Rémy Brissiaud.

- Les jeux de calcul mental avec des étiquettes.
 - Les jeux de calcul mental de Dominique Verdenne offrent des possibilités intéressantes de travail avec les nouveaux arrivants et tous les élèves : des étiquettes sont distribuées aux élèves ; elles comportent un nombre sur une face (10 par exemple) et une opération à faire sur l'autre (2×6) : l'enseignant demande qui a le 2×5 ; l'enfant qui a le 10 répond 10, puis demande à son tour : « Qui a le 2×6 ? » et ainsi de suite. Ces jeux sont possibles aussi avec l'addition et la soustraction. Ils sont accessibles sur Internet.
 - Ces jeux de calcul mental figurent aussi dans les manuels réalisés sous la direction de Rémi Brissiaud. Il est très difficile de savoir qui s'est inspiré de qui.

➤ Les outils utilisables

- Rémi Brissiaud, « J'apprends les maths avec Picbille », CP, puis « J'apprends les maths », CE1, CE2, CM1 et CM2 aux éditions Retz.
- Maths sans paroles. Outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées en difficulté scolaire ou linguistique. Jean-Charles Rafoni. CRDP Versailles. Cet ouvrage est épuisé. Il peut peut-être être emprunté au CRDP à Orléans.
- Jeux de calcul mental de Dominique Verdenne sur le site : www.pmev.fr
- En cycle 3 : Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones : des outils français -maths, les cahiers Ville École Intégration (VEI), SCÉRÉN, CRDP de Créteil
- En CM2 : La géométrie pour le plaisir, tome 1 de Jocelyne et Lysiane Denière.

L'évaluation (en cours de scolarité) et le suivi des nouveaux arrivants

➤ Les évaluations

- Il est préférable de privilégier plutôt dans un premier temps les évaluations formatives que les évaluations sommatives.
- Il convient dans tous les cas, d'adapter le travail demandé aux possibilités des ENAF et de prévoir de façon systématique, dans toutes les évaluations sommatives, quelques exercices qui leur permettent d'obtenir au moins la moyenne s'ils ont appris leurs leçons.

➤ Le suivi des nouveaux arrivants

- Le suivi des ENAF dans la durée est obligatoire. Une année ne suffit pas pour maîtriser toutes les facettes de la langue française. Un soutien approprié doit leur être apporté de classe en classe, aussi longtemps que nécessaire. Les chercheurs estiment que les ENAF ont besoin d'une durée de trois ans pour apprendre la langue française.
- La préparation d'un PPRE de passage est recommandée en fin de CM2 pour les ENAF ou les ex-ENAF suivants :
 - élèves arrivés depuis moins d'un an (qu'ils sortent d'une classe ordinaire ou d'une CLIN) et devant intégrer une classe d'accueil au collège ;
 - élèves arrivés depuis moins de deux ans (qu'ils sortent d'une classe ordinaire ou d'une CLIN) et intégrant une classe de sixième ordinaire ;
 - élèves arrivés depuis moins de trois ans s'ils rencontrent encore des difficultés scolaires (qu'ils sortent d'une classe ordinaire ou de d'une CLIN) et intégrant une classe de sixième ordinaire.
- Les textes officiels indiquent que « les SEGPA n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. De même, ces structures ne concernent pas les élèves qui peuvent tirer profit d'une mise à niveau grâce aux différents dispositifs d'aide et de soutien existant au collège. »

Les relations avec les parents

➤ L'information

- Les parents doivent être informés qu'un projet personnalisé de réussite scolaire a été mis en place en faveur de leur enfant et avoir connaissance de ce dernier.
- Le livret de suivi des nouveaux arrivants pourra leur être communiqué lorsqu'il sera traduit. Cela permettra aux parents de mieux comprendre les attentes de l'école et d'aider leur(s) enfant(s).

➤ Le maintien de liens avec la langue et la culture d'origine

- Il est essentiel de maintenir les liens des nouveaux arrivants avec leur langue et leur culture d'origine. D'une part, parce qu'il existe une incertitude sur le devenir de certains de ces enfants : ils ne sont pas tous assurés de rester en France en raison de la précarité statutaire et administrative de bon nombre de parents sur le territoire. Et

d'autre part, parce que les ENAF apprennent d'autant mieux le français, en règle générale, qu'ils maîtrisent leur langue première et connaissent leur culture d'origine.

- Deux choses peuvent faciliter le maintien de ces liens.
 - Il existe des enseignements en langues et en cultures d'origine (ELCO) dès l'école primaire dans un certain nombre de langues : en arabe, en espagnol, en portugais et en turc dans le Loiret.
 - Les ENAF, qui plus est, ont la possibilité d'étudier leur langue d'origine en langue vivante 1 ou 2 à partir de la sixième : les collèges sont tenus, s'ils ne dispensent aucun enseignement dans cette langue, de financer l'inscription des ENAF dans cette matière au Centre national d'enseignement à distance (CNED). Cette prise en charge financière, toutefois, s'arrête à partir du moment où les ENAF atteignent l'âge de 16 ans.

➤ Quelques pistes pour comprendre les difficultés éventuelles des nouveaux arrivants

- Les recommandations mentionnées ci-dessous émanent des travaux, déjà cités, de Cécile Goï.
- Les parents des nouveaux arrivants placent, en règle générale, beaucoup d'attentes dans la scolarisation de leurs enfants, mais ils peuvent parfois aussi les soumettre à des injonctions contradictoires : ils peuvent avoir peur que ceux-ci ne parlent plus leur langue, s'éloignent de leur famille et de leur culture, et souhaiter qu'ils réussissent tout en espérant inconsciemment qu'ils ne réussissent pas. Cela constitue une raison supplémentaire de maintenir les liens des ENAF avec leur langue et leur culture d'origine.
- Les familles sont parfois séparées : les enfants peuvent arriver en France avec un seul de leurs parents ou une partie seulement de leur fratrie : leur père ou leur mère ou certains de leurs frères et sœurs restent dans certains cas au « pays ».
- Les parents n'expliquent pas toujours à leurs enfants les raisons qui les ont poussés à émigrer. Or, les enfants ont besoin de les connaître pour comprendre le sens de leur présence en France, de leur histoire personnelle, et pour savoir où est leur avenir. Ce besoin de connaissance du sens de l'histoire familiale est encore plus important lorsque une partie de la famille reste dans le pays d'origine. Les enseignants n'ont pas à connaître ces raisons, mais ils peuvent inciter les parents à les transmettre à leurs enfants.

- Les enseignants en langues et cultures d'origine peuvent jouer un rôle de médiateur avec les familles en cas de besoin.

➤ Pour en savoir plus

Le livre de Cécile Goï peut vous aider à comprendre la problématique familiale, culturelle et sociale des nouveaux arrivants au-delà de la seule problématique linguistique et scolaire. Il éclaire les phénomènes d'acculturation, les conflits de loyauté et « l'autorisation de réussir » que se donnent ou non les nouveaux arrivants dans la situation complexe qui est la leur en France : « Des enfants venus d'ailleurs », SCÉRÉN, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, les cahiers Ville École Intégration (VEI).

Bibliographie complémentaire

- Michel Malherbe, Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde, Robert Laffont.
- Nathalie Auger, Comparons nos langues : démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (DVD + un livret de 31 pages), CRDP de l'académie de Montpellier, 2005.
- Nathalie Auger, Elèves nouvellement arrivés en France : réalité et perspectives pratiques en classe.

Chansons

- Chansons orthographiques, Vol. 1. De l'éveil de la conscience phonologique aux premiers pas en orthographe. Paris, CRDP, 2009.
- Voir aussi le site de momeludies : chansons bilingues (à condition de savoir lire les partitions)

À connaître pour évaluer les progrès en langues

- Mon premier portfolio européen des langues, 6-10 ans, éditions Didier.

Sites Internet

- Sites d'enseignants de classes d'initiation avec des ressources téléchargeables
 - Site de la classe d'initiation de Mons-en-Barœil : <http://demonsaumonde.free.fr>

- Site de Roland Kara (enseignant de CLIN). Avec des documents téléchargeables et utilisables dans la classe : <http://roland.kara.chez-alice.fr>
- Site d'Albert Scolena : <http://albert.scolena.free.fr/>

Sites destinés à tous les professeurs d'école sur Internet

Tous cycles

<http://lectures-primaires.fr/>

<http://soutien67.free.fr/>

www.pmev.fr (jeux de calcul mental de Dominique Verdenne)

www.inattendu.org

Cycle 2

<http://www.les-coccinelles.fr/>

<http://lps13.free.fr/>

Cycle 3

<http://www.professeurphifix.net/>