



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

*Aspects de l'alphabétisation multilingue*  
Valerie Sollars



European Centre for Modern Languages  
Centre européen pour les langues vivantes

Aspects de l'alphabétisation multilingue

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois États<sup>1</sup> sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir — généralement sous forme d'ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts — une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

L'ouvrage intitulé *Aspects de l'alphabétisation multilingue* est publié dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Les publications résultent de projets de recherche et de développement menés par des équipes qui se sont constituées dans le cadre d'ateliers à Graz. Elles reflètent l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part à ces projets et des coordinateurs et des co-animateurs des groupes de travail, en particulier.

---

<sup>1</sup> Les trente-trois États membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

# **Aspects de l'alphabétisation multilingue**

Valerie Sollars

**Centre européen pour les langues vivantes**

**Editions du Conseil de l'Europe**

Edition anglaise:

*Issues in multi-literacy*  
ISBN 92-871-5092-3

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz  
Traduction: Austria Sprachendienst, Wien  
Imprimerie: Bachernegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5091-5

© Conseil de l'Europe, mars 2004  
Imprimé à Kapfenberg

# Table des matières

## Préface

<b>L'alphabétisation comme correspondance – de compétences et de valeurs</b>	<b>7</b>
<i>Lucija Čok</i>	

## Introduction

<i>Valerie Sollars</i>	<b>9</b>
Définition de l'alphabétisation .....	9
Les études de cas .....	11
Conclusion .....	12
Références .....	13

<b>Alphabétisation multilingue: acquisition de l'alphabétisation, écriture et lecture (créatives) dans une langue étrangère et/ou une deuxième langue</b>	<b>15</b>
---	-----------

*Janez Skela*

Introduction .....	15
L'alphabétisation comme correspondance .....	16
Alphabétisation multilingue: approches concernant le développement de l'alphabétisation, la lecture et l'écriture (créatives) dans une langue étrangère ou une deuxième langue .....	19
Activités pour la promotion des aptitudes de lecture et d'écriture à un stade précoce de l'apprentissage d'une langue étrangère .....	21
Annexe 1: Images de sons pour les voyelles .....	55
Annexe 2: Images de sons pour les consonnes .....	56
Références .....	57

<b>Raconter des histoires comme véhicule de l'alphabétisation</b>	<b>59</b>
---	-----------

*Christl Meixner, Anna Birketveit, Sirje Priks, Birgit Kessler-Vogler, Lilja Jóhannsdóttir*

Introduction .....	59
Objectifs du projet .....	60
Développement du projet .....	62
Méthodologie .....	68
Rapports du projet: rapport de la Norvège .....	69
Rapport de projet de l'Autriche .....	73
Rapport de projet de l'Estonie .....	74

Rapport de projet de l'Allemagne .....	78
Rapport de projet de l'Islande .....	80
Interprétation des résultats.....	82
Résumé .....	87
<b>Développement de l'alphabétisation dans une deuxième langue</b> .....	<b>89</b>
<i>Monica Axelsson, Frank Bulthuis, Gunilla Östergren</i>	
Introduction .....	89
Base théorique .....	90
Objectif.....	92
L'accueil des enfants immigrés en Suède.....	93
Méthodologie .....	93
Résultats .....	93
Conclusion.....	106
L'accueil des enfants immigrés aux Pays-Bas.....	108
Méthodologie .....	111
Résultats .....	112
Discussion finale .....	124
Références .....	127
Liste des annexes.....	127
Annexe 1: Objectifs de lecture .....	128
Annexe 2: Fiches AVI.....	129
Annexe 3: Lecture sans frontières. Exemple: langue grecque.....	135
Annexe 4: Diagramme de profil (exemple).....	138
Annexe 5: Résultats des enfants de l'école néerlandaise présentés sous forme graphique.....	139
<b>Les expériences de lecture et d'écriture d'une deuxième langue / langue étrangère par de jeunes apprenants: les contextes maltais et finlandais</b> .....	<b>145</b>
<i>Valerie Sollars, Ulla-Kaisa Ylinen</i>	
Introduction .....	145
Références théoriques.....	145
La situation maltaise.....	148
La situation finlandaise.....	149
Méthodologie .....	150

Résultats et discussion.....	151
Conclusion.....	181
Références .....	181
Annexe 1: Questionnaire soumis aux enseignants.....	183
Annexe 2: Questionnaire soumis aux enfants.....	184

<b>Indications sur les auteurs</b>	<b>188</b>
------------------------------------	------------





## **Préface**

# **L'alphabétisation comme correspondance – de compétences et de valeurs**

**Lucija Čok**

La tendance générale à l'introduction précoce d'une deuxième langue ou d'une langue vivante dans la scolarité obligatoire a conduit à reconnaître l'alphabétisation multilingue précoce comme un phénomène pédagogique, tant au niveau socioculturel au sens large que du point de vue concret de l'éducation. La période post-Lisbonne, la stratégie de « l'Europe basée sur la connaissance » avec toute une série de documents et d'initiatives de soutien liés aux programmes ont encore renforcé l'importance de l'alphabétisation multilingue en tant que valeur et critère européen, sur le plan linguistique et général.

En dépit du fait que l'objectif fondamental visé par le projet était le même – acquisition d'une alphabétisation multilingue, il est évident que les différents environnements sociaux, éducatifs et scolaires ont généré des approches diverses, restant pour la plupart ancrées dans les approches traditionnelles: alphabétisation, caractéristiques de l'écriture, coordination des méthodologies dans la langue maternelle, la deuxième langue et la langue étrangère, formation des enseignants, supports d'enseignement, etc.

La mise en place d'une approche intégrée concernant l'alphabétisation multilingue propose néanmoins toute une série de stratégies novatrices à l'échelle nationale comme au niveau des réseaux internationaux où les divers aspects, problèmes et dilemmes relatifs à l'alphabétisation multilingue ont été discutés, élaborés et mis en œuvre dans les écoles en fonction des contextes individuels spécifiques d'ordre théorique et pratique.

Afin de développer et de maîtriser les compétences de lecture et d'écriture, ce qui semble représenter un processus assez exigeant pour les élèves, il faut chercher des procédés et des stratégies permettant un transfert optimal de la première langue/langue maternelle vers toutes les autres langues. Le développement de la discrimination auditive (l'importance de la perception), l'application de stratégies logographiques pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture, la capacité de reconnaître et de différencier la structure de la communication orale et écrite appartiennent tous à cette gamme de procédures qualifiées de méta-procédures pour le développement de l'alphabétisation de l'élève.

Dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage précoce des langues vivantes, la communication orale reste d'importance primordiale, la communication écrite –

comme niveau plus élevé de symbolisation – étant habituellement introduite avec un certain décalage par rapport à la première langue/langue maternelle.

Au sein du processus d’alphabétisation multilingue, nous identifions des différences et des particularités et nous reconnaissons des équivalences. Il est recommandé de constater et d’évaluer les aptitudes acquises dans la langue maternelle comme fondement de l’alphabétisation de l’élève dans une deuxième langue.

Néanmoins, l’expérience faite dans un certain nombre de pays (également en raison du développement des nouvelles technologies et des techniques culturelles) confirme que des environnements éducatifs différents exigent le développement d’approches méthodologiques novatrices et uniques afin d’être efficaces et de répondre aux besoins des groupes cibles spécifiques. Dans cette perspective, la souplesse des solutions développées, leur adaptabilité aux groupes cibles et aux environnements culturels identifiés et la stimulation de l’innovation ont été considérées comme valeur ajoutée concrète aux objectifs principaux du projet même.

L’intérêt porté par la Slovénie à l’alphabétisation multilingue a conduit à adopter une stratégie nationale de développement de l’alphabétisation multilingue, proposant aux experts slovènes des exemples d’instruments expérimentaux et une plate-forme pour l’échange systématique d’expériences. Ceci a été mis en place dans le cadre du premier programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes, sous forme d’un projet international dans les années 2000 à 2003.

La présente publication représente le résultat concret des acquis de ce projet, qui a créé un réseau international d’experts confrontés au même problème dans des environnements sociaux, culturels et éducatifs différents. Outre les résultats et les acquis linguistiques concrets, la publication présente un riche éventail d’innovations, d’analyse et d’évaluation des problèmes, d’expérimentation, de développement et de mise en œuvre d’innovations dans le domaine de l’alphabétisation, en mettant plus particulièrement l’accent sur l’alphabétisation multilingue.

Conformément à l’importance accordée aux compétences linguistiques et communicatives dans les politiques éducatives nationales et européennes en général, le projet propose une base théorique et pratique de qualité pour poursuivre cette élaboration sur le plan national et international.

*Lucija Čok,*

*Ministre de l’Education, des Sciences et des Sports de la République de Slovénie  
Ancienne coordinatrice des experts slovènes*

# Introduction

Valerie Sollars

Les quatre études de cas présentées dans cet ouvrage constituent la conclusion des travaux lancés à Graz en décembre 2000 lors de l'atelier *L'alphabétisation comme correspondance – une approche intégrée de l'alphabétisation multilingue*. L'un des objectifs de l'atelier consistait à mettre en place des groupes de réseaux de recherche et développement afin d'explorer les rapports entre l'enseignement d'une première, d'une deuxième et même d'une troisième alphabétisation et de voir comment les jeunes apprenants gèrent l'éventail des expériences auxquelles ils sont exposés dans divers contextes de différents pays.

Suite aux résultats des questionnaires d'information obtenus des participants avant le début de l'atelier, on avait supposé que les réseaux de recherche et développement seraient constitués sur la base de cinq contextes possibles, à savoir:

- première alphabétisation dans la première langue;
- première alphabétisation dans la deuxième langue;
- deuxième alphabétisation dans la première langue;
- deuxième alphabétisation dans la deuxième langue;
- deuxième alphabétisation dans une langue étrangère.

Toutefois, en raison de circonstances apparues au cours de l'atelier et échappant à notre contrôle, trois de ces contextes seulement ont été explorés et sont présentés dans les quatre études de cas ci-après. Aucune étude de cas n'a examiné le processus d'acquisition d'une première alphabétisation dans la première langue, ni celui de la deuxième alphabétisation dans la première langue.

Avant de présenter une synopsis de chaque étude de cas, il peut être utile de réfléchir à ce que nous entendons par alphabétisation multilingue et d'en examiner la définition.

## Définition de l'alphabétisation

Lorsque l'on parle de développement d'une première et d'une deuxième alphabétisation, plusieurs aspects se présentent à l'esprit: l'une des principales questions consiste à se demander quand une personne est alphabétisée ou même doublement alphabétisée? Comment acquiert-on une alphabétisation en diverses langues? Quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent le développement

d'alphabétisations multiples? Acquérons-nous tous l'alphabétisation dans notre langue maternelle avant d'apprendre à lire et à écrire dans une deuxième langue ou même dans une langue étrangère? Quelles sont les implications pédagogiques en jeu dans l'enseignement de la première et de la deuxième alphabétisation? Dans quelle mesure l'enseignement de la première alphabétisation doit-il être similaire ou différent de la deuxième?

Dans une certaine mesure, la manière selon laquelle et le moment où l'on devient alphabétisé dépendent de la définition que l'on donne à l'alphabétisation. De nos jours, il y a un large consensus sur l'importance de sensibiliser les apprenants non seulement aux mécanismes impliqués dans la lecture, mais aussi à ses fonctions et à ses objectifs. Comme l'a amplement démontré la recherche dans le domaine de l'émergence de l'alphabétisation, les enfants sont conscients dès un très jeune âge des objectifs pour lesquels les adultes s'engagent dans des activités d'écriture et de lecture (Heath, 1980; Teale, 1986). Les enfants sont presque en permanence exposés à l'utilisation d'exemples de textes imprimés porteurs de sens dans leur entourage immédiat, tout comme ils sont généralement exposés à un langage oral porteur de sens. Ce constat décisif a des implications sur le contenu de l'enseignement de la lecture et la manière dont il peut être réalisé en salle de classe. En plus de veiller à ce que les noms et les sons des lettres soient bien en place, il convient de présenter aux enfants des activités alphabétisées ayant un sens, un but et correspondant à leurs besoins et de les inviter à y participer. En effet, si l'éducation a pour but d'aider les jeunes apprenants à devenir des apprenants tout au long de la vie, alors les méthodes et approches appliquées pendant l'enseignement formel en classe devraient renforcer les expériences de lecture susceptibles d'équiper les apprenants d'aptitudes et de stratégies qui leur permettront de lire de manière autonome et efficace.

Connaître les noms et les sons des lettres, être capable d'utiliser les codes phonétiques et la syllabation en cas de besoin ne représentent qu'une partie du développement de l'alphabétisation. Emettre des sons isolés ne permettrait pas aux apprenants de saisir le sens derrière les signes sur le papier et quelle que soit l'approche ou la méthodologie adoptée pour faciliter aux enfants l'acquisition des composantes mécaniques, elle doit s'inscrire dans des contextes avec lesquels les enfants peuvent s'identifier.

Toutefois, lorsqu'il s'agit de contextes d'alphabétisation dans une deuxième ou une troisième langue, les apprenants n'utilisent pas seulement les aptitudes et les stratégies formellement enseignées par les professeurs. Ce que les enfants ont acquis naturellement à travers leurs expériences de la première langue aura une influence – positive ou négative – sur ce qu'ils feront ensuite dans le cadre du développement d'une alphabétisation dans d'autres langues. Ainsi, nous avons affaire à des enfants qui ont des difficultés de prononciation dans la deuxième langue parce qu'ils ont grandi avec une langue maternelle très phonétique et sont à présent exposés à une deuxième langue où la correspondance entre les sons et les lettres n'est pas toujours évidente. Ceci n'est qu'un exemple possible de transfert de l'alphabétisation 1 à l'alphabétisation 2. Cependant, pour qu'il y ait transfert d'aptitudes et de connaissances, il faut

que les enfants, lorsqu'ils développent leur alphabétisation dans une deuxième langue, aient déjà une certaine base d'alphabétisation dans leur première langue.

Les effets du transfert sont évidents et on peut faire des comparaisons lorsque les enfants acquièrent leur deuxième alphabétisation dans leur deuxième langue ou dans une langue étrangère. Toutefois, avec les développements et les changements qui ont lieu à travers le monde, se traduisant à leur tour par le déplacement volontaire ou involontaire des personnes d'un pays à l'autre et une prise de conscience nettement accrue des avantages pouvant résulter de l'exposition à plusieurs langues dès un jeune âge, les enseignants et les établissements éducatifs sont parfois confrontés aux réalités qui découlent du fait qu'un enfant acquiert sa première alphabétisation dans une deuxième langue. Par conséquent, on ne dispose éventuellement que de peu d'informations ou de connaissances métalinguistiques liées aux aptitudes de lecture susceptibles d'être transférées à partir de la connaissance d'une langue précédente. En l'absence de telles connaissances, il semble que ce soit à l'enseignant et à la méthodologie linguistique présentée aux apprenants dans le contexte formel qu'il revient de promouvoir la deuxième alphabétisation. Les études de cas présentées dans cet ouvrage reflètent une variété de méthodologies didactiques et leurs implications concernant des enfants apprenant une deuxième langue / une langue étrangère.

## **Les études de cas**

Le premier chapitre rend compte d'un travail actuellement en cours en Slovénie. Des recherches ont été effectuées récemment auprès d'enfants slovènes pour lesquels l'italien est la deuxième langue. Ces recherches visaient à explorer la mesure dans laquelle il est plus facile d'enseigner aux enfants des images sonores plutôt que des noms ou des sons de lettres individuelles dans une langue. Des supports expérimentaux ont été produits et utilisés dans le cadre d'un essai pilote. A présent que les conclusions de la recherche sont en cours d'analyse et que l'on prépare des supports améliorés, un nouveau projet de recherche a été lancé pour étudier l'acquisition de l'alphabétisation en anglais langue étrangère avec le slovène comme première langue et comme langue d'enseignement. Ce chapitre explore dans quelle mesure l'alphabétisation en anglais peut être enseignée en apprenant à l'élève les 134 images de sons représentant les différents sons utilisés en anglais.

Le deuxième chapitre regroupe l'expérience de cinq participants qui se sont rencontrés à l'atelier de Graz et ont convenu d'examiner les avantages qu'il y a à raconter des histoires comme mode d'enseignement de l'anglais langue étrangère à de jeunes élèves. Les participants décrivent le travail préparatoire qu'ils ont eu à effectuer avant de pouvoir présenter aux enfants une série de cinq histoires avec des activités d'accompagnement et de suivi susceptibles non seulement de promouvoir l'utilisation de l'anglais, mais aussi de stimuler les enfants à chercher et à consulter des informations sur les diverses autres cultures.

Le troisième chapitre examine l'acquisition de la première alphabétisation dans une deuxième langue par un groupe de personnes très spécifique: des immigrés, des réfugiés et des demandeurs d'asile en Suède et aux Pays-Bas. Ce chapitre renseigne sur les dispositions éducatives prises dans les deux pays pour les immigrés et les réfugiés, puis présente des études de cas et suit les progrès de dix enfants s'efforçant de passer de leur classe d'accueil au système général d'éducation. Plusieurs facteurs contribuent à permettre aux enfants de passer dans l'éducation générale plus ou moins bien ou plus ou moins rapidement.

Le quatrième chapitre est une étude comparative entre des enfants maltais et finlandais âgés de 9 à 11 ans et examinant leurs expériences de lecture et d'écriture de l'anglais. L'anglais est considéré comme deuxième langue à Malte et comme langue étrangère en Finlande. Toutefois, selon les réponses données par les enfants dans leurs questionnaires, les enfants finlandais semblent avoir davantage d'assurance et une meilleure opinion de leurs aptitudes en ce qui concerne la langue que les enfants maltais. Les rapports fournis par les enseignants des deux pays sur leur style d'enseignement ne semblent pas montrer de grandes différences. Le chapitre discute des facteurs contribuant aux variations concernant la perception des enfants.

## **Conclusion**

L'état de progrès des travaux présenté dans le premier chapitre et les divers résultats obtenus dans les trois études de cas confirment la complexité de l'acquisition et du développement de l'alphabétisation. Ceci découle de l'interdépendance de toute une série de facteurs. Tout comme le développement de la première langue et de l'alphabétisation se fait dans un contexte de réelle coopération avec d'autres personnes qui en savent davantage, le développement de langues et d'alphabétisations supplémentaires suppose un environnement collaboratif promouvant l'utilisation d'une langue donnée dans un contexte porteur de sens. Cependant, la mesure dans laquelle chaque enfant réussit à développer une deuxième et une troisième alphabétisation ne dépend pas uniquement de l'environnement collaboratif et porteur de sens, mais de la mesure dans laquelle l'apprenant apporte des facteurs supplémentaires allant au-delà des connaissances, des compétences et de la compréhension linguistiques. La motivation de l'apprenant, son attitude envers la langue et sa personnalité y contribuent largement et interagissent avec le style d'apprentissage et l'organisation de la classe proposés par l'enseignant qui s'efforce de présenter à ses élèves des supports stimulants, motivants et propices à l'apprentissage. La mesure dans laquelle les apprenants peuvent tirer profit de ces expériences et y trouver un sens dépend de l'interaction entre leurs connaissances préalables linguistiques et non linguistiques, de leur personnalité et des circonstances personnelles leur permettant de développer une deuxième alphabétisation ou des alphabétisations supplémentaires avec plus ou moins de succès.

## Références

HEATH, S.B. The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30 (1), 1980, p. 123-133.

TEALE, W.H. The beginning of reading and writing: written language development during the pre-school and kindergarten years. In M. R. Sampson (ed.). *The pursuit of literacy. Early reading and writing*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt. 1986, p. 1-29.





# **Alphabétisation multilingue: acquisition de l'alphabétisation, écriture et lecture (créatives) dans une langue étrangère et/ou une deuxième langue**

Janez Skela, Faculté de lettres, Université de Ljubljana, Slovénie

## **Introduction**

### *Développements en Slovénie de 2000 à 2002*

En Slovénie, les principaux axes concernant les activités liées à l'atelier du CELV ayant eu lieu en 2002 sur les approches concernant le développement précoce d'une alphabétisation multilingue ont été deux projets de recherche nationaux: (1) *L'alphabétisation comme correspondance*; et (2) *Alphabétisation multilingue: acquisition de l'alphabétisation, lecture et écriture (créatives) dans une langue étrangère et/ou une deuxième langue*. Les deux projets s'appuyaient sur les prémisses suivantes:

- la lecture et l'écriture sont essentielles pour survivre dans la société moderne; le développement de l'enfant au long de sa scolarité, déjà, dépend de ses progrès en matière d'alphabétisation (ceci est particulièrement vrai pour l'alphabétisation dans la langue maternelle, mais également pour l'alphabétisation dans une deuxième langue et dans une langue étrangère);
- le développement d'une alphabétisation dans une deuxième langue / dans une langue étrangère a toujours lieu dans le contexte du développement de l'alphabétisation dans une langue maternelle, qu'elle la précède ou la suive, de sorte qu'il y a toujours un transfert (positif ou négatif);
- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe, que l'on ne comprend pas entièrement, aux exigences multiples, demandant beaucoup d'effort et de motivation de la part de l'enfant, surtout si ce dernier doit être alphabétisé dans plusieurs langues successivement ou même simultanément;
- la lecture et l'écriture sont étroitement interconnectées avec / se nourrissent des compétences de parole et d'écoute – la conscience phonémique devrait précéder la lecture et la lecture précéder l'écriture;

- une meilleure compréhension du développement de l’alphabétisation et une étude des approches dans ce domaine peuvent rendre le processus plus efficace/efficient;
- des pratiques d’enseignement plus efficaces/efficientes doivent être présentées aux enseignants de façon accessible; avant tout, elles doivent être incorporées à des supports d’enseignement largement utilisés et aux programmes de formation des enseignants.

Il faut dire dès le départ que la base de la proposition initiale d’atelier (*L’alphabétisation comme correspondance – une approche intégrée de l’alphabétisation multilingue*), telle que présentée par Lucija Čok, avait été posée par un projet lancé en Slovénie en juin 2000. Ce projet de recherche portait sur l’acquisition d’une double alphabétisation selon trois axes différents:

- a. acquisition de l’alphabétisation en slovène et en italien, le slovène étant la première langue (c’est-à-dire la langue maternelle) et la langue d’enseignement, l’italien la deuxième langue;
- b. acquisition de l’alphabétisation en italien et en slovène, l’italien étant la première langue (c’est-à-dire la langue maternelle) et la langue d’enseignement, le slovène la deuxième langue;
- c. acquisition de l’alphabétisation en slovène et en anglais, le slovène étant la première langue (c’est-à-dire la langue maternelle) et la langue d’enseignement, l’anglais la langue étrangère.

Seul l’axe *slovène – italien* a été exploré jusqu’à présent. Dans le cadre de ce projet de recherche, des supports expérimentaux (à savoir des manuels avec des suggestions d’activités pour l’acquisition de l’alphabétisation, se concentrant essentiellement sur les aptitudes d’écoute) ont été produits et mis à l’essai. Les résultats de la recherche sont analysés et les supports expérimentaux sont améliorés en conséquence.

## **L’alphabétisation comme correspondance**

Le titre initial de l’atelier « *L’alphabétisation comme correspondance* » découle des faits et hypothèses ci-après.

Tous les systèmes d’écriture, conçus pour des personnes connaissant déjà la langue, sont peu aptes à rappeler comment la langue se prononce. Ce serait donc une grave erreur et une entrave au succès que de prendre le système d’écriture d’une deuxième langue/langue étrangère comme point de départ pour l’apprentissage de cette dernière. Les *systèmes alphabétiques* ont l’inconvénient de ne pas représenter les différences de prononciation régionales, mais le net avantage qu’il n’y a qu’un nombre limité de symboles à apprendre. Même si la valeur des symboles écrits est relativement indépendante et doit être apprise pour chaque langue, il ne faut pas se laisser effrayer

outre mesure par la tâche « énorme » d'apprendre à lire. Certes, le système d'écriture de certaines langues est plus facile à apprendre que pour d'autres. Ainsi, les enfants apprennent assez facilement à lire une langue qui a une bonne *corrélation son/graphie*, telle que le hollandais, le turc, l'espagnol ou le slovène, sans avoir à passer des années à en cerner les subtilités. Une mauvaise corrélation son/graphie résulte des facteurs suivants: (1) l'alphabet n'a pas suffisamment de lettres, (2) emprunts à des orthographes étrangères et (3) modifications du système phonologique non reflétées par le système d'écriture. Ces conditions s'appliquent à une langue telle que l'anglais, dont le système d'écriture a une très mauvaise corrélation son/graphie. Ce qui fait la grande difficulté du système d'écriture anglais, c'est que beaucoup de sons sont transcrits au moyen de plusieurs lettres ou combinaisons de lettres et que certaines lettres et combinaisons de lettres représentent plus qu'un seul son. Ainsi, dans des langues telles que l'anglais ou le français, ce qui est peut-être facile à dire n'est pas forcément facile à lire et inversement. Il ne suffit donc pas d'exposer les élèves uniquement à la langue écrite. Il faut un *enseignement systématique* afin de surmonter les divers problèmes posés par la tâche d'apprentissage. L'acquisition de l'alphabétisation (initiale) ne doit pas être laissée au hasard.

Ainsi, le terme « *correspondance* » dans le titre de l'atelier, « *L'alphabétisation comme correspondance* », fait référence à l'enseignement de la correspondance entre les sons et les diverses lettres (c'est-à-dire les représentations graphiques des sons) dans une langue. Il est emprunté à la méthode dite *Phono-Graphix* (cf. McGuinness et McGuinness, 1998), qui *n'est pas* un mélange éclectique de l'approche phonétique (ou phonique) de l'enseignement des correspondances entre les lettres et les sons et de l'approche « globale » (les enfants parviennent « naturellement » à l'alphabétisation, environnements riches en supports linguistiques). Les auteurs proposent leur méthode pour enseigner la lecture de l'anglais aux apprenants dont c'est la langue maternelle.

Même si la méthode Phono-Graphix est basée sur les sons anglais, son point de départ est diamétralement opposé à celui de la méthode phonique. Au lieu d'enseigner aux enfants les sons que forment les lettres, elle reconnaît que les lettres ne forment pas de sons, mais représentent des sons. Elle part de ce que l'enfant connaît, à savoir les sons de sa langue, et lui enseigne les différentes *images* (c'est-à-dire les codes) qui représentent ces sons.

Cette méthode s'appuie sur la conviction qu'il est plus facile de mémoriser les 134 images de sons (cf. annexes) qui représentent les divers sons utilisés en anglais que de mémoriser les 20 000 mots que la personne de langue maternelle anglaise utilise dans son vocabulaire quotidien. Il y a dans la langue anglaise environ 55 mots qui ne se décodent pas bien, les autres sont prédictibles et décodables si l'on connaît et utilise le code d'écriture anglais.

## **L'alphabétisation comme correspondance: production et diffusion de supports d'enseignement/d'apprentissage**

A l'échelle nationale, le projet a démarré en 2000. Dans la première phase du projet, la recherche théorique a été effectuée; dans la deuxième phase, les supports pédagogiques pour l'italien deuxième langue ont été développés; dans la troisième phase, ces supports ont été distribués aux écoles impliquées dans le projet (école primaire Dušan Bordon à Koper, école primaire Anton Ukmar à Koper, avec au total 80 élèves).

Le support **SUONI IN SINTONIA – LETTERE IN ALLEGRIA** comprend deux manuels et un CD. Le premier manuel et le CD **SUONI IN SINTONIA** proposent des activités pour le développement des aptitudes d'écoute et de la conscience phonologique. De nombreux résultats de recherche (Magajna, 1995; Iozzino, Campi, & Paolucci Polidori, 1998; Chard & Dickson, 1999; Hempenstall, 2000; Zorman & Mršnik, 2001) montrent que des aptitudes d'écoute et une conscience phonologique avancées sont en corrélation avec l'acquisition réussie de la lecture et de l'écriture. Le développement du traitement phonologique du langage inclut les aptitudes suivantes:

- perception et formation de rimes,
- segmentation de la parole en mots,
- segmentation de mots en syllabes et groupement de syllabes en mots,
- isolation de sons dans la parole,
- addition, suppression ou substitution de sons,
- segmentation de mots en sons et groupement de sons en mots.

Les tâches de **SUONI IN SINTONIA** sont basées sur l'activité des élèves, par exemple la mémorisation de chansons et de comptines, les devinettes, les jeux pédagogiques et la sensibilisation systématique à la perception auditive des sons, leur comparaison et leur articulation.

La première partie du manuel (*Lime, pime, bime. Cosa sono? Sono le rime.*) contient des tâches qui aident les enfants à adopter l'intonation de la langue italienne et à s'exercer à l'articulation et à l'accentuation des mots. En écoutant avec attention l'articulation de l'enseignant (ou la voix du CD) et en l'imitant, les élèves développent une perception auditive des sons et de leur prononciation correcte. **SUONI IN SINTONIA** se concentre essentiellement sur les sons qui diffèrent du slovène, langue maternelle des élèves.

Dans la deuxième partie du manuel, les élèves s'entraînent à la segmentation des mots en syllabes. On insiste ici sur les mots contenant des groupes de consonnes qui sont difficiles à percevoir à l'écoute (-mb- et -mp-).

Les tâches contenues dans la troisième partie comprennent l'isolation des sons dans la parole, la segmentation de mots en sons et le regroupement de sons en mots. Ce sont là les aspects les plus complexes de la conscience phonologique, puisque les jeunes enfants établissent bien plus facilement le lien avec un tout porteur de sens qu'avec ses divers composants.

Le deuxième manuel, **LETTERE IN ALLEGRIA**, est actuellement en cours de préparation. Il est destiné à développer à un niveau plus élevé les aptitudes amorcées dans **SUONI IN SINTONIA**. La perception auditive de la parole et la conscience phonologique seront développées davantage au moyen de la perception auditive et visuelle des sons et de leurs pendants écrits (lettres ou groupes de lettres). Les supports seront distribués dans les écoles pour l'année scolaire 2002/03. Ils seront évalués par les enseignants impliqués dans le projet (au moyen d'un formulaire), ainsi que par les auteurs des supports pédagogiques et d'autres experts.

### **Alphabétisation multilingue: approches concernant le développement de l'alphabétisation, la lecture et l'écriture (créatives) dans une langue étrangère ou une deuxième langue**

En 2001, le deuxième projet de recherche dans ce domaine a été approuvé par le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports sous le titre « *Alphabétisation multilingue, approches pour le développement de l'alphabétisation, la lecture et l'écriture (créatives) dans une langue étrangère ou une deuxième langue* ». Il comporte deux axes:

- développement de l'alphabétisation en italien comme deuxième langue (continuation du projet décrit précédemment); et
- développement de l'alphabétisation en anglais comme langue étrangère (contexte principal: début de l'enseignement de l'anglais langue étrangère de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année de la nouvelle école obligatoire de neuf ans).

Les *buts* et *objectifs* du projet sont les suivants:

- établir aussi bien les différences que les similitudes entre les différentes langues (dans le cas d'espèce, le slovène, l'italien et l'anglais) en termes de correspondances sons-lettres;
- établir et développer, sur la base des résultats de la recherche, des stratégies aussi appropriées et efficaces que possible pour l'acquisition de l'alphabétisation dans une langue étrangère ou une deuxième langue, tenant compte des approches concernant l'acquisition de l'alphabétisation dans la langue maternelle de l'élève;
- développer une méthodologie pour l'acquisition de l'alphabétisation initiale en italien et en anglais (pour les 6 à 11 ans).

Bien que l’alphabétisation soit habituellement définie comme l’enseignement de la lecture et de l’écriture, il convient de souligner que toutes les compétences linguistiques (c’est-à-dire l’expression orale, la compréhension orale, la lecture et l’écriture) sont des expressions d’un même système linguistique et qu’en tant que telles, elles sont interdépendantes. La pratique de l’une de ces compétences devrait donc conduire à une amélioration des capacités dans chacune des trois autres. Pour ce qui concerne l’ordre d’acquisition des compétences, lors des étapes précoces, la compréhension orale précède l’expression orale et la lecture précède l’écriture (soit la séquence dite de la première langue).

Etant donné que la *corrélation son/graphie* des langues incluses dans le projet (à savoir le slovène, l’italien et l’anglais) varie de très bonne (par exemple pour le slovène) à très mauvaise (par exemple pour l’anglais), nous pouvons supposer qu’il faudra développer des méthodes différentes pour l’acquisition de l’alphabétisation initiale.

Même si l’accent portera avant tout sur les étapes initiales de l’alphabétisation (soit l’aptitude à décoder et à coder la parole sous forme écrite), certaines lignes directrices seront également élaborées pour le développement de stratégies plus créatives de lecture et d’écriture.

Pour la création et la mise à l’essai de supports expérimentaux pour l’acquisition de l’alphabétisation, on tiendra compte à la fois des méthodes dites centrées sur les composants (mettant l’accent sur le code), telles que la méthode phonique et l’approche linguistique, et des approches dites socio-psycholinguistiques (mettant l’accent sur le sens).

Pendant de longues années, l’enseignement de l’anglais langue étrangère en Slovénie a essentiellement utilisé l’approche par mots entiers pour apprendre aux enfants à lire et à écrire l’anglais. On considérait que l’orthographe de l’anglais était trop compliquée pour être décomposée et maîtrisée au moyen de règles et encourageait plutôt les apprenants à mémoriser la graphie des mots comme ensembles visuels, en même temps que leur prononciation. En même temps, l’enseignement de l’alphabétisation en slovène comme langue maternelle était avant tout phonique (ce qui est compréhensible eu égard à la correspondance élevée son-lettre en slovène). Ceci signifie qu’il y avait un grand décalage entre les approches d’enseignement de l’écriture et de la lecture dans la langue maternelle et la langue étrangère, commencée par la plupart des élèves en cinquième année de la scolarité obligatoire, une fois qu’ils maîtrisaient déjà l’écriture et la lecture dans leur langue maternelle. Aucune étude formelle n’avait été effectuée sur le transfert qui avait lieu dans cette situation. Par ailleurs, la plupart des supports pour l’apprentissage de l’anglais étaient importés de l’étranger et ne favorisaient donc pas la prise de conscience du fait que l’apprentissage de la lecture et de l’écriture dans une langue étrangère doit tenir compte des différences et des similitudes entre cette langue et la langue maternelle en termes de système linguistique et de méthodologie d’enseignement.

« Alphabétisation multilingue: approches pour le développement de l’alphabétisation, la lecture et l’écriture (créatives) dans une langue étrangère ou une deuxième langue »

constitue le premier projet de recherche en Slovénie destiné à étudier le développement de l’alphabétisation entre la langue maternelle et la première langue étrangère pour les élèves de l’école primaire en Slovénie. Comme nous l’avons indiqué dans l’introduction, des chercheurs de l’Université de Ljubljana (Faculté de lettres et Faculté de l’enseignement) ont adopté une perspective large et flexible par rapport à l’alphabétisation et aux approches de l’enseignement de la lecture et de l’écriture. L’objectif principal n’est pas tellement d’analyser les pratiques d’enseignement, mais plutôt d’élaborer une description adaptée aux besoins des élèves slovènes de la correspondance son/graphie de l’anglais, puis de définir une méthode pour l’utilisation de cette description en salle de classe. Le projet est actuellement dans la phase de préparation de supports expérimentaux pour la classe, qui seront utilisés dans deux écoles primaires sélectionnées. Les supports mettront l’accent sur les tout premiers stades de l’enseignement de l’alphabétisation, s’appuyant fortement sur l’oral: activités d’écoute destinées à favoriser la conscience phonémique (reconnaissance et reproduction de sons individuels, en portant une attention particulière aux sons anglais qui n’existent pas en slovène), syllabation et épellation. Ces aptitudes ne seront toutefois pas présentées et exercées isolément, mais dans la mesure du possible dans le cadre d’activités linguistiques porteuses de sens, contextuelles et créatives. Les principales méthodes utilisées par les enseignants participant au projet seront l’observation et la recherche-action. Les supports expérimentaux serviront tout à la fois de fenêtre sur la pratique existante de l’enseignement et de base pour la rédaction d’un livre d’activités (avec annotations destinées aux enseignants) qui devra être imprimé pour être utilisé à côté des principaux manuels approuvés pour le cours d’anglais dans le système réformé de l’école obligatoire slovène. Les acquis de la recherche seront en outre publiés et incorporés à divers programmes de formation des enseignants, notamment au nouveau programme pour les enseignants d’anglais de l’école obligatoire à la Faculté de l’enseignement, mis en place en liaison avec l’introduction du nouveau système scolaire obligatoire de neuf ans.

### **Activités pour la promotion des aptitudes de lecture et d’écriture à un stade précoce de l’apprentissage d’une langue étrangère**

Le développement des aptitudes de lecture et d’écriture devrait commencer par la sensibilisation des enfants aux sons différents de la langue étrangère au moyen d’un riche apport d’écoute. C’est seulement une fois que les enfants commencent à sentir le rythme, l’accentuation et la mélodie de la nouvelle langue qu’ils sont prêts à sa production. Les activités de départ comprennent beaucoup de répétitions de l’élève selon un modèle, qu’il s’agisse d’un enseignant compétent ou d’un enregistrement sonore. Il est préférable de présenter la langue aux élèves sous forme contextuelle, très souvent à travers des comptines contenant les sons auxquels ils doivent s’exercer.

Les exemples d’activités décrites ci-après couvrent des niveaux plus ou moins élevés de complexité (de simples sons à des textes plus longs).

Tout d'abord, les élèves peuvent identifier et pratiquer toute la variété des **combinaisons sons-lettres** de diverses manières, par exemple reconnaître les sons au début / au milieu, s'exercer à la reconnaissance phono-graphique des sons, etc.

D'autres activités basées sur le **niveau du son** comprennent la reconnaissance de rimes, de lettres muettes, de paires homophones, etc. Des activités impliquant l'écriture sur cette base pourraient consister à échanger, omettre ou ajouter des lettres afin de modifier la signification et la prononciation des mots.

A un **niveau au-delà du son**, les élèves peuvent compter le nombre de syllabes d'un mot de façon non verbale, par exemple en tapant dans les mains, ou verbale, en énonçant le nombre de syllabes.

Au **niveau du mot**, les élèves peuvent exercer leurs aptitudes de lecture et d'écriture à travers des activités ludiques (memory, bingo, jeu de paires), des mots croisés, etc. Ils peuvent écrire des mots sur divers supports (par exemple des affiches, des t-shirts, le tableau noir, le dos de leur camarade, etc.).

Au **niveau de la phrase**, les élèves peuvent regrouper des demi-phrases qui vont ensemble, répondre à des questions (vrai/faux, choix multiple, etc.), corriger des erreurs, remplir les bulles de personnages de bande dessinée, rédiger leurs propres cahiers de vocabulaire, etc.

Au **niveau du texte**, les élèves peuvent lire des histoires à pictogrammes, inscrire les mots manquants dans les blancs, mettre des phrases dans l'ordre pour obtenir une histoire, etc. Les supports de lecture varient des comptines, histoires drôles et devinettes aux livres d'histoires, magazines, bandes dessinées ... En ce qui concerne l'écriture, les élèves peuvent écrire des cartes postales, des e-mails, des lettres à leurs camarades, aux enseignants, aux éditeurs de magazines, etc.

Seule l'imagination de l'enseignant et des élèves eux-mêmes constitue la limite des multiples façons d'encourager le développement des aptitudes de lecture et d'écriture à un stade précoce de l'apprentissage de la langue étrangère.

Nous présentons ci-après une typologie des activités de lecture et d'écriture qui seront incluses dans les supports expérimentaux pour l'enseignement précoce de l'alphabétisation dans une langue étrangère (à savoir l'anglais).



## Activités de lecture

### 1. Regroupement oral

<b>Objectif:</b>	Différencier les sons, regrouper des sons
<b>Type de texte:</b>	Images ou cartes de mots
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	L'enseignant montre l'image ou la carte de mot aux élèves et prononce le mot très lentement, de façon à ce que les élèves puissent entendre distinctement les différents sons qui le composent (par exemple, pour « <i>man</i> », prononcer <i>mmmmaaaaaannnnn</i> ). Les élèves répètent lentement le mot après l'enseignant. Ils pourront par la suite compter les sons du mot, prononcer chaque son séparément et même représenter le mot au moyen des réglettes Cuisenaire (par exemple 3 réglettes pour le mot « <i>man</i> »).
<b>Variante:</b>	Lorsque l'enseignant prononce lentement le mot, les enfants s'efforcent de l'identifier aussi rapidement que possible parmi diverses images contenant des sons similaires.

## 2. Reconnaissance de sons au début du mot

**Objectif:** Différenciation des sons au début du mot

**Type de texte:** Images

**Style de lecture:** Intensif

**Niveau linguistique:** I

**Description de l'activité:** L'enseignant prononce le mot, tandis que les élèves regardent les images et regroupent celles qui commencent par le même son (cat + cow, horse + hen).



**Variante 1:** Les élèves regardent la première image et entourent l'image de la même rangée qui commence par le même son (par exemple: green – yellow – grey – black).

**Variante 2:** Les élèves regardent des images aux sons similaires (par exemple ten, hen, men) et entourent le mot prononcé par l'enseignant (par exemple hen).



**Variante 3:** Les élèves doivent écrire le son du début, qui manque, et entourer l'image du mot entendu parmi deux mots similaires (par exemple hat, bat / big, pig).



### 3. Reconnaissance des sons au milieu du mot

<b>Objectif:</b>	Différencier les sons au milieu du mot
<b>Type de texte:</b>	Images avec mots (sons du milieu laissés en blanc)
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves écoutent les sons et inscrivent la lettre manquante du milieu. Alternativement, ils regardent les images qui les aident à comprendre les mots – par exemple: bed, bad / bug, bag, big / hut, hit, hat, etc.
<b>Variante:</b>	Les élèves cherchent des mots qui ont le même son au milieu et discutent avec l'enseignant comment les écrire.

### 4. Reconnaissance phono-graphique de sons

<b>Objectif:</b>	Identifier les lettres qui constituent un son
<b>Type de texte:</b>	Mots, images, histoires brèves
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	III, IV
<b>Description de l'activité:</b>	On montre d'abord aux élèves tous les types de combinaisons de lettres pour un son donné, par exemple pour le son « ou »: boot, blue, new, super, suit, flute, soup, shoe, do, through (McGuinness & McGuinness, 1998: 213). Ils essaient ensuite de trouver d'autres mots pour chaque catégorie (par exemple shoot, true, flew, rude, group, to...). Ensuite, ils lisent une brève histoire qui contient des exemples de ce son.
<b>Variante:</b>	<p>Au lieu de reconnaître diverses combinaisons de lettres pour un son, les élèves peuvent faire l'inverse: identifier différentes manières de prononcer une lettre. On peut leur montrer des variantes de prononciation de la lettre « o », par exemple, et leur faire classer des mots par schémas de prononciation.</p> <p><i>La lettre «o» peut être prononcée comme suit:</i></p> <p><i>/o/-/ɔʊ/- /u/-/ʌ/</i></p> <p><i>dog – show – two – come</i></p> <p><i>Classez les mots suivants dans les catégories ci-dessus:</i></p> <p><i>blue, lot, love, no, go, nose, not, nothing, wrong</i></p>

## 5. Syllabation

<b>Objectif:</b>	Reconnaître les syllabes dans un mot
<b>Type de texte:</b>	Mots monosyllabiques et polysyllabiques
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves tapent dans les mains pour chaque syllabe et lisent les mots à voix haute ou les répètent après l'enseignant. Alternativement, les élèves lisent les mots, comptent les syllabes de chaque mot et en écrivent le nombre.



1      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

<b>Variante:</b>	Une fois que les élèves ont reconnu le nombre de syllabes d'un mot, ils identifient celle qui est accentuée. Ceci peut être présenté visuellement, par exemple avec les réglettes Cuisenaire, la plus grande réglette représentant la syllabe accentuée: (ba – by)
------------------	---



## 6. Lettres muettes

<b>Objectif:</b>	Reconnaître et prononcer correctement les lettres muettes
<b>Type de texte:</b>	Mots avec lettres manquantes (avec ou sans images)
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves inscrivent les lettres muettes manquantes dans les mots (par exemple <i>knee</i> , <i>climb</i> ...)
<b>Variante:</b>	Les élèves peuvent obtenir le mot écrit en entier et doivent marquer la lettre muette qui apparaît dans une série de mots. Exemple: <i>dans lesquels des mots ci-après la lettre K n'est-elle pas prononcée: key, knee, know, knife?</i>

## 7. Homophones

<b>Objectif:</b>	Différencier des paires homophones
<b>Type de texte:</b>	Mots avec images
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves regardent les images et lisent les deux mots homophones. Ils entourent le mot représenté par l'image (par exemple <i>sea/see</i> ).

## 8. Rimes

<b>Objectif:</b>	Regrouper les mots qui riment, s'entraîner à la prononciation
<b>Type de texte:</b>	Mots avec ou sans images
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les mots et essaient de regrouper les mots avec un même schéma de rime. Ils peuvent ensuite écrire les mots sous les images (par exemple <i>snake + cake, dog + frog, three + sea</i> ).



.....

## 9. Trouver les mots dans les mots

<b>Objectif:</b>	Reconnaître les mots dans les mots, décomposer les mots
<b>Type de texte:</b>	Mots avec ou sans images
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves s'efforcent d'identifier les mots cachés dans des mots plus longs (par exemple <i>abandon</i> = <i>band</i> ). Ils peuvent les réécrire ou les marquer en couleur.

## 10. Carré de mots

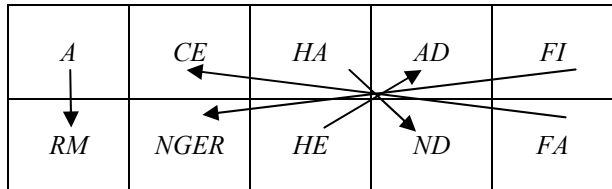
<b>Objectif:</b>	Identifier les mots parmi des lettres en désordre; orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots inscrits dans un carré
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves doivent trouver des mots dans un carré de 10x10 lettres. Cette activité peut être facilitée si l'on inscrit les mots à trouver à côté du carré. Les élèves peuvent préparer des carrés de mots pour leurs camarades et ainsi s'exercer à l'écriture comme à la lecture.

*Trouvez 8 mots concernant la famille dans le carré. Les mots sont inscrits ainsi: →↓!*

B	G	R	A	N	D	M	A	T	M
D	Q	A	B	R	O	T	H	E	R
M	T	S	M	I	T	A	T	Q	X
O	N	V	O	Z	K	S	S	B	K
N	F	A	T	H	E	R	E	A	A
B	A	B	H	L	U	B	S	B	A
R	W	R	E	C	N	Y	U	Y	U
O	M	A	R	U	C	B	C	R	N
T	I	T	L	N	L	E	T	L	T
H	S	I	S	T	E	R	H	U	M

## 11. Relier les lettres en mots

- Objectif:** Pratiquer l'orthographe
- Type de texte:** Lettres ou segments de mots avec ou sans images
- Style de lecture:** Intensif
- Niveau linguistique:** I, II
- Description de l'activité:** Les élèves connectent le début et la fin d'un mot pour obtenir une unité complète ayant un sens (par exemple *lip > lip*).  
*Reliez les éléments pour obtenir 5 parties du corps!*



## 12. Bingo de lecture

- Objectif:** Faire la correspondance entre les mots prononcés et leurs équivalents écrits
- Type de texte:** Carte de bingo avec des mots écrits
- Style de lecture:** Intensif
- Niveau linguistique:** I, II
- Description de l'activité:** Tout d'abord, les élèves choisissent 6 ou 9 mots parmi une série de mots au tableau noir. Ils écoutent ensuite l'enseignant qui prononce les mots séparément. S'ils ont le mot prononcé sur leur carte, ils le recouvrent d'un morceau de papier. (Remarque: les mots peuvent être très similaires (par exemple *shee /ship*)).
- Variante :** Bingo des sons : les élèves ont une carte de bingo avec des lettres au lieu de mots (par exemple b, p, m, n, t, d). L'enseignant dit un mot (par exemple *big*) et les élèves recouvrent la case contenant la première lettre (par exemple « b »).

### 13. Memory

**Objectif:** Identifier des paires de mots ou de mots et d'images

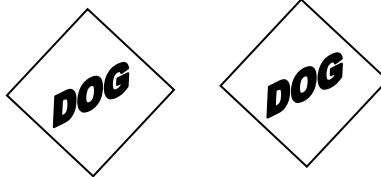
**Type de texte:** Mots écrits sur de petites cartes

**Style de lecture:** Intensif

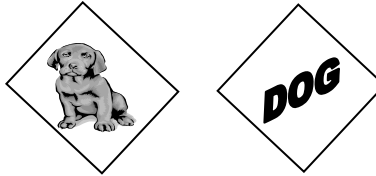
**Niveau linguistique:** I

**Description de l'activité:** Par deux ou par petits groupes, les élèves cherchent  
a) deux cartes avec le même mot écrit ou  
b) une image et un mot écrit correspondants ou  
c) une paire qui rime.  
Les élèves peuvent préparer les cartes eux-mêmes.

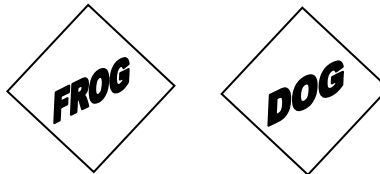
a)



b)



c)





#### **14. Jeu de paires (Snap)**

<b>Objectif:</b>	Identifier des paires de mots, en s'amusant au jeu
<b>Type de texte:</b>	Mots écrits sur de petites cartes
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Par deux, les élèves jouent à un jeu de paires (snap) avec des mots écrits sur des cartes. Ils se partagent les cartes, puis posent simultanément la carte du dessus au milieu. Si les deux cartes au milieu correspondent, le premier des deux à s'écrier <i>Snap!</i> prend toute la pile de cartes au milieu. Au lieu de dire <i>Snap</i> , les élèves peuvent lire le mot écrit sur la carte et le premier à le faire prend le paquet. Les élèves peuvent fabriquer les cartes eux-mêmes.
<b>Variante:</b>	Au lieu de chercher des mots identiques, les élèves peuvent chercher des paires qui riment, ou des paires d'une image et d'un mot ( <i>cf. 13. Memory</i> ).

#### **15. Lire et colorier ou dessiner**

<b>Objectif:</b>	Lire les instructions et exécuter correctement la tâche
<b>Type de texte:</b>	Instructions de coloriage ou de dessin
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les instructions et colorient ou dessinent l'image en conséquence. La description peut être simple ou complexe.

### 16. Lire et entourer d'un cercle (Elimination)

<b>Objectif:</b>	Identifier le mot / la description qui ne correspond pas
<b>Type de texte:</b>	Descriptions d'images
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les descriptions des images et entourent ou barrent l'image qui ne correspond pas à la description.

### 17. Vrai/Faux

<b>Objectif:</b>	Confirmer ou nier des affirmations
<b>Type de texte:</b>	Affirmations, une image, une histoire brève
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les affirmations et décident si elles sont vraies ou fausses, par rapport à l'image, à l'histoire ou en fonction de leurs connaissances générales.

### 18. Images indices

<b>Objectif:</b>	Choisir le mot / la phrase qui convient en fonction de l'image
<b>Type de texte:</b>	Une image et un texte bref ou des questions avec des réponses proposées
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent le texte / les questions et choisissent la bonne réponse en fonction de l'image ou relient l'image aux phrases correspondantes. Le texte peut avoir la forme d'une histoire en désordre que les élèves doivent remettre dans l'ordre.

### 19. Regrouper des moitiés de phrases

<b>Objectif:</b>	Relier des parties de phrases en unités cohérentes
<b>Type de texte:</b>	Histoire brève aux phrases coupées en deux (avec ou sans image)
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II, III
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves doivent former des phrases complètes en reliant les moitiés de début et de fin. Ils peuvent disposer d'une image d'accompagnement pour les aider à former les phrases correctes. Une activité supplémentaire peut consister à mettre les phrases dans l'ordre.

*Tom is  
his friend Ben.  
He is playing with  
in the garden.  
His father is cooking  
in the office.  
His mother is working  
a policewoman.  
She is  
in the kitchen.*

### 20. Histoires à pictogrammes

<b>Objectif:</b>	Lire une histoire à l'aide d'images
<b>Type de texte:</b>	Histoire brève avec quelques images à la place de mots
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent un texte contenant un certain nombre d'images à la place de mots.

## 21. Inscrire des lettres dans les blancs

<b>Objectif:</b>	Inscrire les lettres qui conviennent dans les blancs
<b>Type de texte:</b>	Mots avec des lettres manquantes (avec ou sans images)
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves inscrivent les lettres manquantes pour constituer des mots. Les lettres manquantes peuvent être inscrites à côté des mots pour aider les élèves.

## 22. Inscrire des mots dans les blancs

<b>Objectif:</b>	Compléter des phrases au moyen des mots inscrits en dessous
<b>Type de texte:</b>	Histoire brève / phrases
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les phrases et les complètent au moyen des mots appropriés parmi ceux qui sont proposés dessous. Cette activité inclut des aptitudes simples d'écriture.

*One day Jane goes to the \_\_\_\_.*

*The ticket costs three \_\_\_\_\_.*

*She sees a lot of \_\_\_\_\_.*

*Her favourite is the \_\_\_\_\_.*

*She eats \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_.*

*She comes home at five ' \_\_\_\_\_.*

*ice-cream, zoo, o'clock, animals, pounds, giraffe*

### 23. Mettre des phrases dans le bon ordre

<b>Objectif:</b>	Lire des phrases et les ordonner pour obtenir une histoire
<b>Type de texte:</b>	Phrases écrites séparément
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II, III
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les phrases, puis les mettent dans l'ordre pour obtenir une histoire logique.

### 24. Répondre à des questions

<b>Objectif:</b>	Lire et écrire des phrases brèves
<b>Type de texte:</b>	Questions avec une image / un texte bref
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves regardent l'image et répondent aux questions s'y rapportant. Alternativement, ils lisent le texte, puis répondent aux questions.

### 25. Corriger des erreurs

<b>Objectif:</b>	Identifier et corriger des erreurs dans un texte
<b>Type de texte:</b>	Mots individuels, phrases, histoire...
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent le texte et recherchent les fautes d'orthographe ou de sens. Le texte et les erreurs peuvent être adaptés au niveau de connaissances des élèves.
<b>Variante:</b>	On peut donner aux élèves un texte accompagné d'une image ne correspondant pas et leur demander de trouver les divergences entre le texte et l'image.

## 26. Lire et prédire

<b>Objectif:</b>	Lire une partie d'une histoire et prédire la suite
<b>Type de texte:</b>	Histoire écrite
<b>Style de lecture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	III, IV
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent le début et le milieu de l'histoire et essaient d'en deviner la fin. Plus tard, ils lisent la fin écrite de l'histoire.

## 27. Lire des textes plus longs

<b>Objectif:</b>	Plaisir de la lecture, développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Bandes dessinées, lettres, e-mails, histoires, magazines
<b>Style de lecture:</b>	Lecture extensive, tri, lire pour comprendre
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves regardent les images et lisent le texte qui les accompagne pour se faire une idée générale de l'histoire, généralement avec un rebondissement final.

## 28. Jeu de société avec lecture

<b>Objectif:</b>	Lire pour s'amuser et développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Jeu de société avec des instructions écrites dans les cases
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lancent un dé et avancent de case en case en lisant les instructions et en les exécutant. Il peut y avoir une histoire à la base de l'instruction (par exemple: <i>You have found some money. Take it to the police station. As a reward go three squares forward.</i> ). Les instructions peuvent contenir des éléments TPR ( <i>Total Physical Resonse</i> – la méthode par le mouvement) (par exemple: <i>Jump three times / Stand on one leg / Touch the blackboard / etc.</i> ). Les élèves peuvent fabriquer le jeu eux-mêmes.

### 29. Lecture de poèmes

<b>Objectif:</b>	Lire pour le plaisir et pour développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Poèmes (à rimes)
<b>Style de lecture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent le poème ou la comptine et identifient les mots qui riment. Ils peuvent l'apprendre par cœur.

### 30. Lecture d'histoires drôles

<b>Objectif:</b>	Lire pour le plaisir et pour développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Histoires drôles simples
<b>Style de lecture:</b>	Extensif, lire pour comprendre
<b>Niveau linguistique:</b>	III, IV
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent des histoires drôles liées à un thème, des histoires avec des mots à double sens, etc. On peut trouver beaucoup de ces histoires dans Mostyn, D. 1998. <i>The Biggest Book of Stupid Jokes in the Universe</i> . Bath: Parragon.

### 31. Lecture d'histoires

<b>Objectif:</b>	Lire pour le plaisir et pour développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Histoire
<b>Style de lecture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent une histoire, puis peuvent ou non procéder à diverses activités liées (par exemple mettre les images de l'histoire dans le bon ordre).

### 32. Histoire à choix multiple

<b>Objectif:</b>	Lire et identifier la phrase qui correspond à l'image
<b>Type de texte:</b>	Une histoire écrite par phrases séparées, avec images
<b>Style de lecture:</b>	Tri
<b>Niveau linguistique:</b>	II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les phrases et identifient celle qui va avec l'image. Ils composent ainsi l'histoire.



*Brenda is at home.*

*Brenda is in the mountains.*

*Brenda is at the seaside. ✓*



*She phones her mum.*

*She sends a letter to her mum. ✓*

*She sees her mum.*



*She drinks tea.*

*She eats ice-cream. ✓*

*She eats bananas.*



*She swims in the sea. ✓*

*She jogs at the seaside.*

*She skis every day.*



### 33. Histoire serpent

<b>Objectif:</b>	Identifier les lignes de séparation entre les lettres pour former des mots, désagréger les mots
<b>Type de texte:</b>	Histoire écrite en forme de serpent, sans intervalles
<b>Style de lecture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II, III
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves identifient les limites des mots et insèrent la ponctuation correcte.

### 34. Lecture d'une histoire à l'aide d'initiales et d'images

<b>Objectif:</b>	Lire pour développer une lecture courante
<b>Type de texte:</b>	Histoire écrite avec des initiales et accompagnée d'images
<b>Style de lecture:</b>	Extensif, lire pour comprendre
<b>Niveau linguistique:</b>	IV, V
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves essaient de lire l'histoire à l'aide des initiales et des images. Si possible, ils peuvent également écrire l'histoire.



1. He i\_ a p\_\_\_\_\_.



2. H\_ h\_\_ g\_\_ l\_\_\_\_\_



3. H\_ p\_\_\_ them i\_ t\_\_  
p\_\_\_ b\_\_\_.



4. H\_ meets a l\_\_ of  
d\_\_\_\_\_.

*Supports de lecture possibles*

Cartes de mots	Histoires drôles	Livres d'histoires
Instructions	Quiz, devinettes	Magazines
Comptines, chants et chanson, poèmes	Marquages sur t-shirts, emballages alimentaires	Bandes dessinées

## Activités d'écriture

### 1. Anagrammes

<b>Objectif:</b>	Reconnaître les mots et leur orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots avec lettres dans le désordre
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves agencent les lettres en mots ayant un sens (par exemple <i>deha</i> > <i>head</i> ). Pour faciliter cette activité, on peut ajouter des images ou donner des mots sur un seul sujet.

*Trouve six animaux!*

*erba* =

*gip* =

*gdo* =

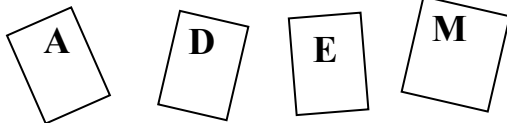
*ridb* =

*hsamrte* =

*lwof* =

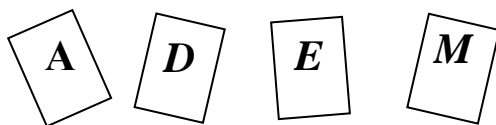
### 2. Cartes de lettres

<b>Objectif:</b>	Agencer les lettres en mots; orthographe
<b>Type de texte:</b>	Lettres magnétiques ou lettres sur morceaux de papier séparés (cartes)
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves disposent de lettres magnétiques ou sur cartes papier (2 ou 3 trois jeux d'alphabets) et essaient de composer un mot donné ou un mot de leur choix. Cette activité peut être proposée sous forme de concours, la personne ou le groupe composant le mot le plus vite obtenant un point.



### 3. Sauter sur les lettres

<b>Objectif:</b>	Exercice d'orthographe, activité TPR
<b>Type de texte:</b>	Des cartes de lettres réparties en cercle dans la classe
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	L'enseignant répartit des cartes de lettres (alphabet complet) au hasard sur le sol. Les élèves sautent tour à tour sur les lettres appropriées pour composer un mot choisi par l'enseignant.



### 4. Ecrire des mots sur le dos de son camarade

<b>Objectif:</b>	Ecrire pour s'amuser et se détendre
<b>Type de texte:</b>	/
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Par deux, les élèves s'écrivent mutuellement des mots sur le dos et doivent deviner le mot en question.

### 5. Mots croisés

<b>Objectif:</b>	Ecrire les mots à l'endroit qui convient, développement de l'intelligence spatiale
<b>Type de texte:</b>	Mots croisés
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves remplissent les cases vides de la grille avec des mots appropriés. Pour ajouter à la difficulté, les définitions peuvent être données sous forme d'images et non pas de mots écrits.

## 6. Jeux au tableau noir

<b>Objectif:</b>	L'écriture comme activité de toute la classe, exercice d'orthographe															
<b>Type de texte:</b>	Mots															
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif															
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II															
<b>Description de l'activité:</b>	<p><b>1) Mots croisés au tableau</b></p> <p>Les élèves écrivent des mots au tableau de telle sorte qu'ils sont reliés les uns aux autres. Exemple:</p> <table><tr><td>B</td><td>L</td><td>A</td><td>C</td><td>K</td></tr><tr><td></td><td>E</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>G</td><td>I</td><td>R</td><td>L</td></tr></table>	B	L	A	C	K		E					G	I	R	L
B	L	A	C	K												
	E															
	G	I	R	L												
	<p><b>2) Chaîne de mots</b></p> <p>Les élèves écrivent des mots commençant par la dernière lettre du mot précédent (par exemple: <b>big – goat – two</b>)</p>															
	<p><b>3) Pendu</b></p> <p>Les élèves jouent au pendu au tableau, en devinant les lettres qui forment un mot (par exemple B _ _ _).</p>															

## 7. Ecrire des mots sur un t-shirt

<b>Objectif:</b>	Ecrire pour le plaisir, apprendre l'orthographe
<b>Type de texte:</b>	T-shirt
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	I
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves écrivent sur un t-shirt leurs mots anglais favoris, le titre de leur chanson préférée avec le nom du chanteur, leurs passe-temps ou objets favoris ...

## 8. Etiquetage d'objets

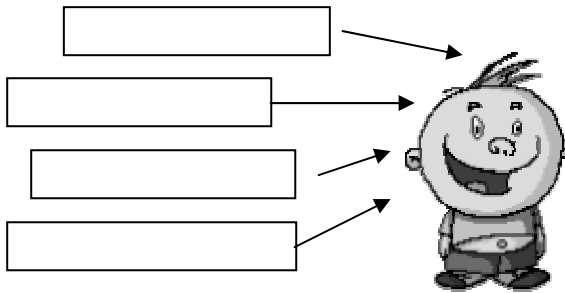
**Objectif:** Etiquetage d'objets liés à un sujet donné sur une image ou dans la classe

**Type de texte:** Image avec lignes pour inscrire des mots

**Style d'écriture:** Intensif

**Niveau linguistique:** I

**Description de l'activité:** Les élèves regardent l'image et inscrivent le nom des éléments désignés (par exemple body, food). Ils peuvent également étiqueter des objets réels de la classe.



## 9. Tri de mots

<b>Objectif:</b>	Classer les mots par catégories						
<b>Type de texte:</b>	Mots ou images						
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif						
<b>Niveau linguistique:</b>	I, II						
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves lisent les mots ou regardent les images, et les rangent par catégories.  Classez ces mots dans les catégories appropriées: <i>butter, a penguin, a bag, an ostrich, a budgie, lettuce, a table, bread, ham, a pig, a book, a rabbit, a CD-player, cheese, paper</i> . Ajoutez d'autres mots que vous connaissez à ces catégories.						
	<table><tr><td><i>Aliments</i></td><td><i>animaux</i></td><td><i>objets</i></td></tr><tr><td><i>butter</i></td><td><i>a penguin</i></td><td><i>a bag</i></td></tr></table>	<i>Aliments</i>	<i>animaux</i>	<i>objets</i>	<i>butter</i>	<i>a penguin</i>	<i>a bag</i>
<i>Aliments</i>	<i>animaux</i>	<i>objets</i>					
<i>butter</i>	<i>a penguin</i>	<i>a bag</i>					

## 10. Ecrire des mots commençant par un son/une lettre donnés

<b>Objectif:</b>	Extension du vocabulaire, exercice d'orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves ont deux minutes pour essayer d'écrire autant de mots que possible commençant par une lettre ou un son donnés. L'élève qui a trouvé le plus de mots les lit à la classe.

### 11. Ajouter des sons

<b>Objectif:</b>	Extension du vocabulaire, différenciation des sons, exercice d'orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots et images
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	On donne aux élèves des mots et des images. Ils doivent ajouter un son pour créer un nouveau mot. Pour faciliter cette tâche, on peut ajouter une image pour aider les élèves à deviner le nouveau mot (par exemple <i>back</i> > <i>black</i> , <i>thin</i> > <i>think</i> ).
<b>Variante:</b>	Les élèves ajoutent une même lettre à tous les mots et observent le changement de prononciation. Exemple: en ajoutant la lettre « e » aux mots « <i>hat, not, can, cut</i> », on obtient « <i>hate, note, cane, cute</i> ».

### 12. Supprimer des sons

<b>Objectif:</b>	Extension du vocabulaire, différenciation des sons, exercice d'orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots et images
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	On donne aux élèves des mots et des images. Ils doivent supprimer un son pour créer un autre mot. Pour faciliter cette tâche, on peut ajouter une image pour aider les élèves à deviner le nouveau mot (par exemple <i>mask</i> > <i>ask</i> ).



### 13. Echanger des sons

**Objectif:** Extension du vocabulaire, différenciation des sons, exercice d'orthographe

**Type de texte:** Mots et images

**Style d'écriture:** Intensif

**Niveau linguistique:** Tous

**Description de l'activité:** On donne aux élèves des mots et des images. Ils doivent changer un son pour créer un autre mot. Pour faciliter cette tâche, on peut ajouter une image pour aider les élèves à deviner le nouveau mot (par exemple *pin* > *pen*). Les élèves écrivent (et dessinent) les mots et soulignent la lettre changée.



pen



pet



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



boot

## 14. Trouver des mots se terminant de la même manière

**Objectif:** Reconnaître des mots se terminant de la même manière

**Type de texte:** Image avec fins de mots écrites

**Style d'écriture:** Intensif

**Niveau linguistique:** I, II

**Description de l'activité:** Les élèves regardent l'image et trouvent autant de mots que possible se terminant comme indiqué.

*Regardez les images. Trouvez les mots se terminant par en, -oat et ee.*



## 15. Jeu de société avec écriture

**Objectif:** Ecrire des mots avec une certaine lettre

**Type de texte:** Jeu de société avec cases de lettres

**Style d'écriture:** Intensif

**Niveau linguistique:** I, II

**Description de l'activité:** Les élèves lancent un dé, et lorsqu'ils arrivent sur une lettre donnée, ils doivent écrire soit a) autant de mots que possible commençant par cette lettre en l'espace de 30 secondes, soit b) trouver un mot aussi long que possible commençant par cette lettre.



*départ*

*A C F I K M O R U W Y*  
*B D G J L N P S V X Z*  
*E H Q T*

*arrivée*

## 16. Mots composés

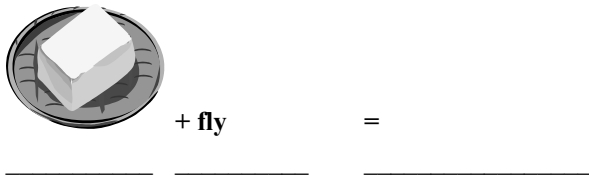
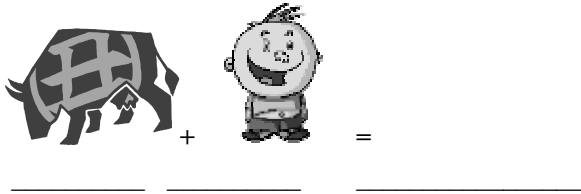
**Objectif:** Composer un nouveau mot à partir de deux mots

**Type de texte:** Images avec ou sans mots écrits

**Style d'écriture:** Intensif

**Niveau linguistique:** II

**Description de l'activité:** Les élèves regardent deux images et essaient de les combiner pour obtenir un nouveau mot. Ils écrivent le nouveau mot (et en dessinent éventuellement l'image).  
Exemple: *butter* + *fly* = *butterfly*. On peut également leur donner un mot écrit et un mot sous forme d'image pour composer le nouveau mot.



### **17. Création d'affiches**

<b>Objectif:</b>	Réflexion commune sur des mots et des phrases se rapportant à un sujet donné, aptitudes de présentation
<b>Type de texte:</b>	Affiches avec mots et phrases écrits
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Par groupes, les élèves réalisent une affiche sur un thème du manuel ou tout autre sujet. Ils dessinent ou collent des images, inscrivent une légende ou une description. Idées de descriptions: divers types de sports, description d'un acteur ou d'un chanteur, corps humain avec légende, description de jeux d'ordinateur, l'espace, animaux dangereux, une histoire...

### **18. Scrabble**

<b>Objectif:</b>	Amélioration des aptitudes d'orthographe et de réflexion
<b>Type de texte:</b>	Jeu de scrabble avec lettres
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	IV, V
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves jouent au scrabble, soit avec un jeu qu'ils ont fabriqué, soit avec le jeu d'origine apporté par l'enseignant. Ils composent des mots et gagnent des points.

## 19. Ecrire des phrases à l'aide d'indices

<b>Objectif:</b>	Ecrire des phrases correctes à l'aide d'indices
<b>Type de texte:</b>	Un texte et des indications pour la rédaction de phrases
<b>Style d'écriture:</b>	Intensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves commencent par lire le texte, puis rédigent des phrases correspondantes à l'aide des indices fournis (par exemple <i>Tina/big car</i> > <i>Tina has got a big car</i> ). Les phrases peuvent être conçues de façon à constituer un exercice portant uniquement sur une structure particulière.

## 20. Rédiger des bulles

<b>Objectif:</b>	Les élèves remplissent les bulles des personnages de phrases appropriées
<b>Type de texte:</b>	Images ou bandes dessinées avec bulles vierges
<b>Style d'écriture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	II, III
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves remplissent les bulles vierges de phrases, de mots, d'expressions appropriés.



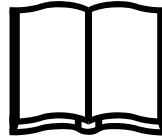
## 21. Ecrire des cartes postales

<b>Objectif:</b>	Ecrire dans un but précis, apprendre à rédiger des cartes postales
<b>Type de texte:</b>	Cartes postales
<b>Style d'écriture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	<p>L'enseignant distribue aux élèves des cartes postales vierges. Les élèves choisissent</p> <p>a) à qui ils veulent écrire (amis, camarades de classe, parents, enseignants, correspondants réels, personnages du manuel...),</p> <p>b) s'ils veulent écrire depuis un endroit imaginaire ou réel.</p> <p>L'enseignant aide les élèves au niveau du langage, des formules appropriées de début et de fin, etc. (par exemple en les inscrivant au tableau). Les cartes postales peuvent être envoyées ou remises aux destinataires, qui peuvent répondre aux cartes des élèves.</p>

## 22. Ecrire des cartes / un cahier de vocabulaire

<b>Objectif:</b>	Ecrire pour conserver les mots ou expressions pour l'usage futur, exercice d'orthographe
<b>Type de texte:</b>	Mots ou expressions avec images
<b>Style d'écriture:</b>	Extensif
<b>Niveau linguistique:</b>	Tous
<b>Description de l'activité:</b>	Les élèves rédigent leur propre cahier ou leurs cartes de vocabulaire pour l'usage futur. Ils peuvent écrire le mot, sa traduction et coller ou dessiner une image correspondante. L'enseignant devrait encourager les élèves à écrire également des expressions complètes. S'ils en sont capables, ils peuvent écrire une phrase à titre d'exemple. Ces cartes peuvent également être réalisées par toute la classe, puis conservées pour l'usage futur dans une boîte accessible à tous les enfants.

A BOOK



KNJIGA

**MY BOOK IS BLUE.**

### *Remerciements:*

Cet article n'aurait pas été possible sans l'assistance et le généreux soutien de mes collègues et amis. Je remercie tout particulièrement Mateja Dagarin, Urska Sesek et Anja Zorman.



Annexe 1: Images de sons pour les voyelles

<p><b>'o-e'</b></p> <p>o-e note oo boat oo ice oo moist ow grow ough through ou soul oo door</p>	<p><b>'o'</b></p> <p>o pot ou fraud ow larm oi walk a father ough fought ough taught</p>	<p><b>'i-e'</b></p> <p>i-e kite ie cited i wild igh right y fly eigh height</p>	<p><b>'u'</b></p> <p>u tub ou fouch o-e some a about</p>	<p><b>'u-e'</b></p> <p>u-e mule u pupil ew few ue cue</p>	<p><b>'oo'</b></p> <p>oo boat ue blue ew new u super ui suit u-e flute ou soup oe shoe o do ough through</p>
<p><b>'ee'</b></p> <p>ee meet ea seat ie chief y funny e she i-e petite i variation ei relative e-e eve ey key</p>	<p><b>'a'</b></p> <p>a cat</p>	<p><b>'er'</b></p> <p>er faster ur hum ir girl er work ear learn yr synup ar dollar</p>	<p><b>'ow'</b></p> <p>ow cow ou out ough drought</p>	<p><b>'i'</b></p> <p>i in y myth</p>	<p><b>'oo'</b></p> <p>oo cook ou would u put</p>
<p><b>'a-e'</b></p> <p>a-e ape ai rain ay say ea steak ey they eigh eight a paper ei vein aigh straight</p>	<p><b>'oy'</b></p> <p>oy boy oi soil</p>	<p><b>'e'</b></p> <p>e bed ea bread ai said ie friend</p>	<p><b>'Phonographix™</b></p>	<p><b>Vowel Sound Pictures</b></p>	<p>1-800-732-3868</p>

Extrait de: McGuinness, C. & McGuinness, G. *Reading reflex: The foolproof phonographix method for teaching your child to read*. The Free Press, New York, 1998, p. 213.

## Annexe 2: Images de sons pour les consonnes

<p><b>'j'</b></p> <p>j let g (e)y gentle ge barge dge fudge</p>	<p><b>'s'</b></p> <p>s slip ss glass c (e)y cent ce voice se house st castle sc science</p>	<p><b>'k'</b></p> <p>k kite c cat ck duck ch Christmas</p>	<p><b>'l'</b></p> <p>l lip ll full le sample el label il pupil al sabal</p>	<p><b>'r'</b></p> <p>r rat wr write rr carry rh rhino re there</p>	<p><b>'qu'</b></p> <p>qu queen</p>
<p><b>'n'</b></p> <p>n no nn snorer kn know gn gnaf pn pneumonia</p>	<p><b>'m'</b></p> <p>m man mm simmer mb numb mn Aulumn</p>	<p><b>'d'</b></p> <p>d did ed lapped dd rudder</p>	<p><b>'t'</b></p> <p>t tab tt mitt bt debt pt pterodactyl</p>	<p><b>'v'</b></p> <p>v very ve nerve</p>	<p><b>'g'</b></p> <p>g rag gg haggie gh ghost</p>
<p><b>'z'</b></p> <p>z zip zz buzz s is se choose ze snooze x xylophone</p>	<p><b>'sh'</b></p> <p>sh shop ch machine s sugar</p>	<p><b>'f'</b></p> <p>f fat ff stuff ph phone gh tough</p>	<p><b>'h'</b></p> <p>h hot wh whole</p>	<p><b>'ch'</b></p> <p>ch chip fch match</p>	<p><b>'p'</b></p> <p>p hop pp happy</p>
<p><b>'b'</b></p> <p>b big bb rubber</p>	<p><b>'x'</b></p> <p>x fox</p>	<p>Ph o n o - G r a p h i c s<sup>TM</sup></p> <p>Consonant Sound Pictures</p>			

Extrait de: McGuinness, C. & McGuinness, G. *Reading reflex: The foolproof phonographix method for teaching your child to read*. The Free Press, New York, 1998, p. 214.

## Références

- BREWSTER, J., Ellis, G. & Girard, D., *The primary English teacher's guide*, Penguin English, Londres, 1992.
- CANEPARI, L. *Introduzione alla fonetica*, Einaudi, Turin, 1979.
- CARR, T.H., *The development of reading skills*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.
- CHARD, D.J. & DICKSON, S.V., *Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines*, 1999.  
[http://www.ldonline.org/ld\\_indepth/reading/chard\\_phono\\_awareness.htm](http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/chard_phono_awareness.htm)
- CRYSTAL, D., *The Cambridge encyclopaedia of language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- CRYSTAL, D., *The Penguin dictionary of language* (2<sup>nd</sup> ed.), Penguin, Londres, 1999.
- EDWARDS, V., & CORSON, D. (eds.), *Encyclopedia of language and education: Literacy* (volume 2), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1997.
- HAMMERLY, H., [preliminary ed.], *Synthesis in second language teaching: An introduction to linguistics*, Second Language Publications, Blaine, Washington, 1982.
- HEMPENSTALL, K., Beyond phonemic awareness: The role of other phonological abilities, in: *Education News* 5/9/2000 [Internet], disponible sur: [http://www.educationnews.org/beyond\\_phonemic\\_awareness.htm](http://www.educationnews.org/beyond_phonemic_awareness.htm), 2000.
- KRIŽAJ ORTAR, M., MAGAJNA, L., PEČJAK, S. et ŽERDIN T., *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*, Izolit, Trzin, 2000.
- MAGAJNA, L., Phonological processing development in monolinguals and bilinguals, *The school field*, 6 (1/2), 1995, p. 63-84.
- MCGUINNESS, D., *Why children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading*, Penguin, Londres, 1998.
- MCGUINNESS, C. & MCGUINNESS, G., *Reading reflex: The foolproof phonographix method for teaching your child to read*, The Free Press, New York, 1998.
- PEČJAK, S., *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2000.
- PHILLIPS, S., *Young learners*, Oxford University Press, Oxford 1993.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H., *Longman dictionary of applied linguistics*, Longman, Harlow, 1985.
- ROPIČ, M., URBANČIČ JELOVŠEK, M. & FRANČEŠKIN, J., *Danes pišem, jutri rišem: priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu osnovne šole*, Rokus, Ljubljana, 1999.

ZORMAN, A., ČOK, L. & MRŠNIK, S., *Suoni in sintonia: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku s priročnikom*, Znanstveno-raziskovalno središče, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Koper, Ljubljana, 2001.

ZORMAN, A. & MRŠNIK, S., Vloga slušne zaznave in glasovnega zavedanja pri začetnem opismenjevanju v drugih/tujih jezikih, *Razredni pouk*, 4 (1), 2001, 11-13.

# **Raconter des histoires comme véhicule de l'alphabétisation**

**Christl Meixner, Académie pédagogique de l'Archidiocèse de Vienne, Autriche**

**Anna Birketveit, Université de Bergen, Norvège**

**Sirje Priks, Estonie**

**Birgit Kessler-Vogler, Ecole primaire d'Edertal, Allemagne**

**Lilja Jóhannsdóttir, Grandaskóli, Reykjavík, Islande**

## **Introduction**

### **Pourquoi raconter des histoires?**

Les histoires devraient constituer un élément central de tout enseignement des langues aux enfants. Elles offrent une source permanente d'expériences linguistiques, dans la langue maternelle et dans la langue étrangère. Les enfants veulent toujours saisir le sens de l'histoire. Ils écoutent dans un but précis et appliquent des stratégies de leur langue maternelle à la langue étrangère pour comprendre de quoi il s'agit. Ils sont donc motivés à améliorer leur aptitude à comprendre. A travers les histoires, les enfants développent la compréhension orale et la lecture courantes, leurs aptitudes à chercher le sens, à prédire et à deviner. Les enfants peuvent étendre leurs connaissances linguistiques à travers les histoires, puisque celles-ci les aident à mieux sentir la langue étrangère et ses sonorités, leur font découvrir des expressions et des constructions de phrases sans qu'ils aient nécessairement à les utiliser de façon productive, les aident à créer des activités dramatiques, de la musique, des réalisations artistiques et écrites. Les histoires faciles encouragent les réactions par la parole et l'écriture.

Les histoires authentiques renseignent sur la culture, le passé et ont un contenu spécifique. Pour de telles histoires, il est parfois difficile de donner des indications précises quant au niveau de chacune d'elles, mais en modifiant et en simplifiant une histoire authentique, on risque toujours d'en perdre une partie de la magie. La compréhension d'histoires authentiques dépend de la manière dont elles sont utilisées, de la mesure dans laquelle on entre dans les détails, du temps disponible, ainsi que du niveau conceptuel et de la marge de concentration des élèves. Etant donné les différences d'âge, de niveau linguistique et de temps disponible pour le projet en cours, chaque participant a adapté les histoires en fonction de la situation dans sa classe.

## **Pourquoi utiliser les histoires comme véhicule de l’alphabétisation?**

Un véhicule peut transporter une lourde charge. Ici, cette lourde charge est la compétence linguistique. En racontant des histoires, on transporte du langage: mots, expressions, phrases, contenus. Les enfants apprennent à sentir l’intonation et le rythme de la langue étrangère. Ce n’est pas un travail difficile, cela leur vient tout naturellement. Les histoires racontées favorisent les aptitudes d’écoute et de concentration, encouragent la créativité, motivent à la lecture et à l’écriture même dans la langue étrangère.

Se faire raconter des histoires représente pour les enfants quelque chose de bien particulier. C’est autre chose que de regarder la télévision ou de lire. A travers les histoires qu’on leur raconte, les enfants adaptent leurs stratégies afin de comprendre de quoi il s’agit. Ils entendent et réentendent les mots et les expressions, de sorte qu’ils peuvent les emmagasiner et les réutiliser par la suite. Ainsi, apprendre l’anglais devient amusant, associé à une activité, et ils y prennent plaisir.

Les enfants oublient cependant aussi facilement. Afin d’obtenir des résultats en racontant des histoires, il faut donc assurer un grand nombre d’activités de suivi. Ces dernières peuvent englober:

- les jeux de rôles (mini dialogues);
- la réalisation de quelque chose;
- une recherche et une collecte d’informations sur un sujet;
- un travail intégré (écriture, ...);
- un apprentissage autonome pour approfondir un domaine qui intéresse l’élève;
- des activités créatives (dessin, peinture, découpage de silhouettes, ...).

Les activités de suivi permettent de combler la brèche entre l’étude de la langue et son utilisation et de faire le lien entre l’apprentissage en classe et le monde extérieur. La compréhension du monde en dehors de la classe englobe des études culturelles et cet aspect pourrait être inclus à travers le projet, en apprenant des choses sur les pays dont viennent les histoires.

## **Objectifs du projet**

Le projet visait plusieurs objectifs:

- Motiver les enfants. Lorsque les enfants écoutent une histoire, ils veulent savoir ce qui se passe et font donc de gros efforts pour comprendre. Ils veulent toujours faire quelque chose qui ait un sens. Par ailleurs, ils prennent plaisir à suivre l’action, observent le conteur, ses gestes et sa mimique et s’engagent ensuite dans des

activités. Ils vivent l'apprentissage de la langue comme quelque chose de spécial. En racontant des histoires, nous pouvons accroître l'intérêt des élèves pour l'alphabétisation.

- Prouver que les enfants maintiennent ainsi leur intérêt pour la langue anglaise et que cela leur donne un meilleur accès à l'alphabétisation dans la langue étrangère.
- Renforcer l'intérêt des élèves pour les connaissances culturelles. Ils veulent en savoir davantage sur les pays d'où viennent les histoires, connaître des aspects culturels, historiques et autres faits intéressants. Raconter des histoires peut ainsi contribuer à développer la compétence multiculturelle.
- Explorer l'intérêt des enfants pour d'autres pays et les connaissances culturelles.
- Etudier le fonctionnement de l'apprentissage auto-dirigé.
- Aider à développer les aptitudes d'alphabétisation à travers l'apprentissage auto-dirigé. Les élèves sont motivés à chercher et à consulter des livres dans leur langue maternelle et même dans la langue étrangère. Ils développent des stratégies de compréhension parce que cela les intéresse et développent leur intérêt pour la lecture et l'écriture puisqu'ils ont un but particulier.
- Montrer que les enfants peuvent facilement s'adonner à l'apprentissage auto-dirigé par le dessin, la réalisation d'affiches, les jeux de rôles, avant de pouvoir s'exprimer sous forme écrite.
- Proposer une variété d'activités de suivi et constater quels types d'activités les enfants préfèrent. Des activités appropriées peuvent contribuer à faciliter le long chemin qui conduit à l'alphabétisation.
- Montrer que l'apprentissage d'une langue étrangère peut être très amusant.
- Montrer que l'enseignant peut travailler avec divers niveaux linguistiques tout en proposant des activités intéressantes à chaque élève individuel.
- Montrer que tous les enfants sont davantage fascinés par les histoires traditionnelles que par les manuels de cours ordinaires.
- Montrer que les élèves appliquent des stratégies pour comprendre le contenu. Ils développent ces stratégies dans leur langue maternelle et les adaptent à la nouvelle langue.
- Montrer que les jeunes apprenants ont une bonne oreille pour les langues. Ils imitent, apprennent et créent quelque chose de nouveau, ils peuvent mémoriser facilement les mots et les expressions.
- Explorer le fonctionnement d'Internet et la possibilité de l'incorporer.

## Développement du projet

### Phase d'introduction

Ayant convenu d'intituler le projet « Raconter des histoires comme véhicule de l'alphabétisation », les participants avaient pour objectif principal de prouver que raconter des histoires constitue un facteur important de l'enseignement des langues aux enfants. Les participants partageaient une volonté enthousiaste de faire de l'apprentissage de l'anglais une expérience plaisante et gratifiante pour les enfants. Sur la base de leur expérience étendue dans le domaine de l'enseignement des langues, les résultats d'une séance de réflexion conjointe destinée à définir la conduite du projet ont indiqué que les participants avaient une perception similaire des débutants. Toutefois, il y avait divers niveaux de débutants et des différences concernant les systèmes d'enseignement entre les pays participant au projet, à savoir l'Autriche, l'Allemagne, la Norvège, l'Islande et l'Estonie. Il s'est avéré très difficile de comparer l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère.

- En Autriche, l'anglais est introduit à l'âge de 6 ans, mais les enfants ne suivent pas un « cours de langue » au sens traditionnel du terme. L'anglais est intégré à toutes les matières et les enfants sont exposés à la langue étrangère tous les jours pendant une dizaine de minutes environ. Ils apprennent des chansons et des comptines, ainsi que des expressions et un vocabulaire de base. L'anglais est proposé de façon ludique et plaisante. Plus tard, les enfants ont une leçon d'anglais par semaine, mais la communication orale est l'objectif essentiel. La lecture et l'écriture ne sont pas importantes au départ. Tant que les enfants se familiarisent avec les sonorités et les intonations de l'anglais, il n'y a pas de tests ou d'examens de langue. A partir de l'âge de 10 ans, l'anglais est considéré comme une matière importante, les élèves ont trois ou même quatre leçons par semaine et doivent fournir un travail relativement dur.
- En Allemagne, on a tendance à commencer l'anglais à un âge précoce, comme en Autriche, mais l'âge du début de l'apprentissage d'une deuxième langue varie d'un *Land* à l'autre.
- En Islande, les enfants commencent à apprendre l'anglais à l'âge de 10 ou 11 ans.
- En Norvège, les enfants commencent à apprendre l'anglais dès la première année, mais avec une leçon par semaine seulement.
- En Estonie, les élèves commencent l'anglais à l'âge de 8 ans, mais avec plusieurs leçons par semaine et une charge de travail assez lourde dès le départ.

Initialement, on a vu apparaître un certain nombre d'idées qui valaient la peine d'être explorées et approfondies: évaluer ce dont se souviennent les enfants après avoir travaillé sur les histoires; s'efforcer de cerner l'apprentissage de la langue par les enfants en essayant de saisir leurs progrès d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture. D'autres idées portaient sur l'élaboration de tests pour certains aspects de



l'apprentissage des langues. Toutefois, il faudrait des années pour accomplir tous ces projets.

L'atelier à Graz a donné aux participants l'occasion de travailler ensemble pendant trois jours. On pensait que la communication se poursuivrait ensuite depuis les différents pays par le biais d'un forum de discussion du CELV. Ceci n'a toutefois pas fonctionné et le contact a été perdu pendant en certain temps.

Chaque participant avait une tâche identique à accomplir: il s'agissait de concevoir un module d'histoire avec activités de suivi supplémentaires. Une fois ces cinq jeux d'histoires et d'activités correspondantes disponibles, ils seraient échangés entre les participants. On avait convenu que les histoires ne devaient pas être trop difficiles, puisqu'elles étaient destinées à des débutants aux aptitudes d'expression orale et de compréhension limitées. Il devait y avoir trois versions de chaque histoire, reflétant trois degrés de difficulté: facile, moyen et avancé. Les activités de suivi comprendraient les éléments suivants:

- sélection de mots;
- choix multiple;
- vocabulaire;
- séquençement;
- questions et réponses;
- jeux;
- jeu de rôles;
- rédaction libre (pour les élèves avancés);
- mise en correspondance de phrases et d'images.

A l'issue de ce travail, un éventail d'activités d'apprentissage de la langue avait été développé, mettant en lumière les diverses approches concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue, des démarches traditionnelles aux plus novatrices. Ces activités variées étaient nécessaires pour répondre aux besoins des enfants à divers stades de leur apprentissage de la langue. Les participants avaient toute liberté d'expérimenter une vaste gamme de techniques en fonction de leur situation d'enseignement. Ils ont rencontré diverses difficultés et différences, dont les suivantes:

- variation de l'âge des élèves;
- styles d'enseignement des enseignants participant au projet;
- niveaux linguistiques des élèves;
- degré d'alphabétisation des élèves dans la langue étrangère;
- nombre de leçons par semaine;

- organisation de l'enseignement / l'apprentissage des langues;
- temps disponible pour le projet;
- quantité de supports de soutien pour le projet (livres, accès des élèves à Internet, etc.);
- moyens de communication limités à propos du projet;
- faiblesse de la correspondance par e-mail.

Néanmoins, en dépit de toutes ces difficultés et de certaines limitations, les participants au projet partageaient la conviction enthousiaste qu'il serait possible d'aboutir à des résultats.

## **Phase 2: Trouver des solutions**

Il a été assez difficile de recevoir et d'envoyer toutes les histoires, activités, images et instructions de l'enseignant par e-mail, mais finalement, cinq modules d'histoires sont devenus disponibles et les élèves ont pu être impliqués dans le projet. Toutefois, il n'a pas été possible de procéder à l'évaluation des élèves, car ceci semblait trop compliqué et, pendant un moment, l'on a bien cru que c'était la fin du projet.

Cependant, lors d'une nouvelle réunion des coordinateurs à Graz, ces difficultés ont été discutées et une solution a été proposée et adoptée: les élèves ne seraient pas soumis à un test, mais invités à évaluer le projet « Histoires ». Cette nouvelle a fait la joie des participants, puisque le temps filait et qu'on ne voyait pas de perspective d'aboutir avec toutes les activités et les tests sans fin qui avaient été prévus à l'origine!

Les élèves ont été invités à choisir les activités de suivi qu'ils souhaitaient effectuer. On leur a également permis de choisir leur mode de travail préféré, à savoir en groupe, par deux ou individuellement. En raison des contraintes de temps, il a également été décidé qu'au lieu de travailler avec la totalité des cinq histoires, on pourrait en introduire une seulement et que les enfants pourraient continuer à lire eux-mêmes. Pour les jeunes élèves qui n'étaient pas encore alphabétisés dans la langue étrangère, on sélectionnerait deux histoires et deux pays de leur choix. Ces modifications ont bien fonctionné avec les élèves, qui ont beaucoup apprécié le projet.

## **Phase 3: Le site Internet**

D'un seul coup, le projet a repris vie: Lilja avait mis le projet sur Internet en créant un site web qui lui était consacré, incluant son histoire à titre d'exemple. Ainsi, les mots inconnus de l'histoire étaient soulignés. De cette manière, les élèves pouvaient trouver des images ou des explications pour les mots. Ceci aide à rendre la lecture d'une histoire très intéressante et propose une approche tout à fait nouvelle et fascinante de l'apprentissage de la langue.

La mise à disposition de liens sur le site était une autre possibilité ouverte par Internet. Si les élèves souhaitaient obtenir des informations sur un fait particulier, ils pouvaient cliquer sur le mot correspondant dans le plan de recherche et étaient immédiatement connectés à un lien qui leur donnait accès à des informations supplémentaires. Par exemple, si les élèves voulaient en apprendre davantage sur des personnalités célèbres autrichiennes, ils pouvaient obtenir un résumé complet sur les compositeurs. Pour Joseph Haydn, ils trouveraient ainsi un portrait, sa biographie, etc.

Notamment pour les personnes s'intéressant à un sujet particulier, c'est là un nouvel outil d'enseignement fantastique. Nous sommes juste au début d'une façon tout à fait nouvelle d'enseigner et d'apprendre! Voici quelques exemples de la manière dont Lilja a utilisé Internet pour le projet. Le site web pour le projet «Histoires» est: <http://www.ismennt.is/not/lj/Storytelling/>

Les élèves peuvent obtenir en cliquant des informations sur le pays, sur l'histoire ou sur les notes de l'enseignant. L'enseignant n'a pas besoin de faire des centaines de copies de fiches de travail, chaque élève peut télécharger ce dont il ou elle a besoin. Les élèves peuvent trouver des renseignements complémentaires simplement en cliquant sur le mot. Nous présentons ci-dessous quelques exemples afin de donner une idée de ce que l'enseignant peut faire par le biais d'Internet.

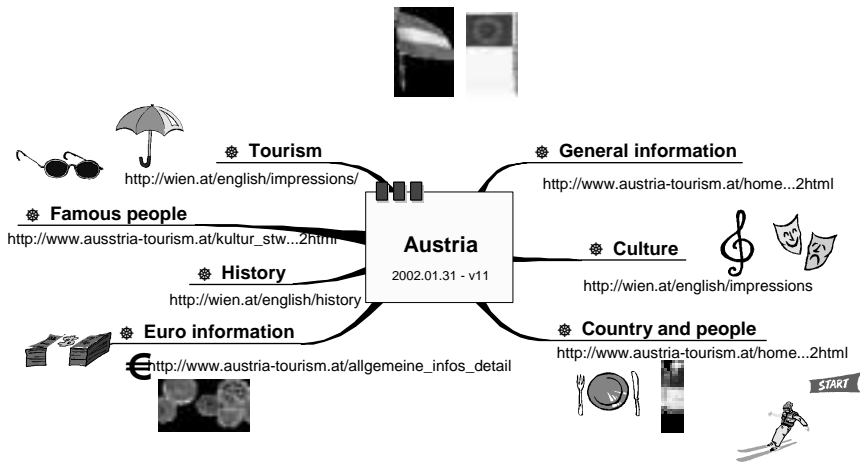
**Le site web pour le projet « Histoires »**

<http://www.ismennt.is/not/lj/Storytelling/>

<b>Storytelling as vehicle to literacy!</b> <b>Product from an ECML workshop in Graz, December 2000</b>				
<u>Facts about Austria</u>	<u>Facts about Estonia</u>	<u>Facts about Germany</u>	<u>Facts about Iceland</u>	<u>Facts about Norway</u>
<u>The Star Talers</u>	<u>The story about the mouse, the mouse's tail the cat and some others</u>	<u>Hansel and Gretel</u>	<u>My Old Lady Wants Something for Her Whorl</u>	<u>The princess who always had to have the last word</u>
<u>The star Talers – Teachers guide</u>	<u>The story about the mouse, the mouse's tail the cat and some others – Teachers guide</u>	<u>Hansel and Gretel – Teachers guide</u>	<u>My Old Lady Wants Something for Her Whorl – Teachers guide</u>	<u>The princess who always had to have the last word – Teachers guide</u>

For students: [activities](#) [evaluation](#)

## Mindmap of Austria



## Austria

Austria (German Österreich), republic in central Europe, bounded on the north by the Czech Republic; on the northeast by Slovakia, on the east by Hungary, on the south by Slovenia, Italy and Switzerland; and on the west by Liechtenstein, Switzerland, and Germany. Austria is about 580km (about 360mi) long and has an area of 83,858 sq km (32,378 sq mi). Vienna (Wien) is the country's capital and largest city.



## Méthodologie

Pour la présentation du projet aux enfants, il fallait garder à l'esprit un certain nombre de principes et de considérations. Nous résumons ci-après les principaux principes et aspects:

- La taille des groupes doit être limitée; dans de grands groupes, les élèves sont moins prêts à participer activement au processus d'apprentissage.
- Il faut veiller à ce qu'il soit possible de travailler en groupe, par deux ou individuellement. Ceci permet à l'enseignant de répondre aux besoins des différents styles d'apprentissage au sein du groupe.
- Les élèves doivent pouvoir s'aider mutuellement. L'apprentissage d'une langue est une activité sociale.
- L'enseignant doit avoir recours aux gestes et à la mimique pour aider les élèves à comprendre l'histoire.
- Une ambiance détendue doit régner dans la classe et les élèves doivent se sentir libres d'exprimer ce qu'ils ressentent.
- Les élèves doivent comprendre le contexte. Ceci favorise les aptitudes d'apprentissage de la langue.
- L'enseignant doit utiliser des moyens visuels dans toute la mesure du possible.
- Les instructions doivent être claires et simples, de sorte que les enfants puissent les comprendre et les suivre.
- L'enseignant doit, dans toute la mesure du possible, simplifier les textes et utiliser un vocabulaire courant.
- La répétition et la paraphrase sont essentielles pour assurer la compréhension.
- Méthodes centrées sur l'apprenant afin d'utiliser la langue d'une manière porteuse de sens.
- Les erreurs sont nécessaires dans le processus d'apprentissage et doivent être acceptées.
- Un important travail préparatoire de la part de l'enseignant est nécessaire afin de répondre aux besoins des élèves.
- L'enseignant doit adapter la longueur et la complexité du texte au niveau linguistique des élèves.
- L'enseignant doit adapter le texte à l'âge des élèves.
- Assurer si possible un libre accès à Internet.

Les enseignants doivent faire preuve non seulement de compétences linguistiques et de qualités générales, mais aussi de souplesse, d'ouverture d'esprit, d'inventivité, d'enthousiasme et d'engagement pour le projet.

## Rapports du projet: rapport de la Norvège

*L'évaluation a été effectuée avec l'assistance de M<sup>me</sup> Sissel Pettersen, enseignante à l'école primaire d'Ulsmåg où le projet a été testé avec une classe d'élèves âgés de 9 ans.*

Trois contes de fées ont été testés dans une classe d'élèves de 9 ans. Il s'agissait des contes suivants: *The Star Talers*, *Hansel and Gretel*, et *The princess who always had to have the last word*. Puisque les élèves norvégiens commencent l'anglais en première année scolaire, c'était leur troisième année d'anglais. Toutefois, puisqu'ils n'ont qu'une leçon par semaine pendant les deux premières années, il ne faut pas oublier qu'en troisième année, ils restent encore des débutants. La maîtresse de la classe et professeur d'anglais M<sup>me</sup> Pettersen et moi-même (directrice du projet pour la Norvège) étions d'accord pour juger qu'à ce stade, on ne pouvait pas encore attendre des élèves qu'ils travaillent de manière indépendante et fassent leurs propres choix autonomes quant aux contes qu'ils souhaitaient entendre et aux tâches qu'ils souhaitaient accomplir. Le succès de ce projet de contes de fées dépendait donc du professeur d'anglais qui devait guider les élèves, fournir des explications et servir de modèle pour l'acquisition de la langue.

L'impression générale du professeur d'anglais et la réaction des élèves ont été très favorables. Les enfants ont pris grand plaisir à travailler sur les contes de fées. Le professeur d'anglais a utilisé les contes de fées pour un travail interdisciplinaire, incluant de la sorte la géographie, le dessin et l'éducation physique au projet. Cette dernière discipline a été incluse dans le cadre de l'école d'extérieur, qui constitue une nouvelle priorité des écoles norvégiennes. L'école d'extérieur consiste à enseigner certains sujets aux élèves en leur donnant des tâches et des exercices à exécuter dans des contextes naturels, hors de la salle de classe. M<sup>me</sup> Pettersen a constaté que le jeu de piste était un vecteur intéressant pour l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire. Elle disait aux élèves dans quelle direction se trouvaient les différentes stations (par exemple: la station 7 se trouve au nord). Ils devaient trouver la station, puis revenir dire en anglais quelle image ils y avaient vue (par exemple: « *shoe sole* »). Elle leur donnait un nouveau numéro et la direction correspondante. Ceci lui permettait d'envoyer les élèves à différentes stations en même temps. Si l'élève ne connaissait pas le mot anglais pour l'image, il ou elle le demandait à ses camarades et l'apprenait ainsi. Ceci s'est avéré très utile pour aider les élèves à mémoriser le nouveau vocabulaire.

En géographie, les élèves ont dessiné une grande carte du pays d'origine du conte sur lequel ils travaillaient et cette carte a été affichée dans la classe. Ils ont ainsi appris des mots tels que *capital*, *maps*, *country*, *town*. Lorsqu'ils ont travaillé sur le conte norvégien, les élèves ont été priés d'apporter en classe des cartes postales de lieux qu'ils avaient visités en Norvège et les ont placés sur la carte. Lorsqu'ils ont travaillé

sur le conte autrichien, les élèves ont été chargés de trouver des informations sur l'Autriche. Beaucoup d'entre eux ont utilisé Internet avec l'aide de leurs parents et un élève a apporté des informations sur une architecture très particulière développée en Autriche dans le but d'intégrer le bâtiment au paysage. Ceci peut par exemple signifier un agencement asymétrique des fenêtres. La maîtresse de la classe a reconnu ces bâtiments déjà évoqués précédemment en éducation artistique et, pour les élèves, c'était une découverte intéressante. Pendant le travail sur le conte allemand, la carte de l'Allemagne a été accrochée au mur de la classe, suscitant un vif intérêt de la part des élèves et même des autres enseignants de l'école. En dessin, les élèves ont dessiné de grandes figures des personnages des contes, qui ont été affichées au mur. Ils ont adoré faire ces dessins.

Le professeur d'anglais a trouvé que les instructions pour les tâches étaient excellentes et qu'il était facile d'identifier le vocabulaire le plus important. Tous les contes comprenaient des mots-clés mis en valeur pendant les tâches, ce qui était très utile. C'était une bonne idée de proposer un grand nombre de tâches au choix.

Pendant la durée du projet, le professeur d'anglais a accroché à la porte de la classe un écriteau disant « Salle des contes de fées ».

### ***The Star Talers***

Cette histoire ayant des tâches très claires et concrètes, le professeur d'anglais l'a choisie pour démarrer le projet contes de fées. L'Autriche est entourée d'un certain nombre de pays et, en dessinant la carte, les élèves tenaient à inscrire correctement les noms des pays voisins. Ils ont également appris le nom norvégien et allemand du fleuve (Donau). Comme suggéré, les élèves ont dessiné dans l'étape 1 les divers objets, par exemple *BREAD*, *HOOD*, et ces dessins ont été affichés au mur de la classe. Toutes les tâches se sont avérées très appropriées à l'usage en classe. Dans l'étape 4 où il s'agit de donner aux élèves une phrase dans le désordre à remettre en ordre, l'enseignante a choisi de laisser les élèves réordonner les phrases par groupes. Un deuxième professeur d'une classe parallèle a également tenté le projet. Elle a donné aux élèves la totalité du texte et utilisé un marqueur jaune pour souligner la phrase que divers élèves devaient apprendre par cœur à la maison. Les élèves ont pris grand plaisir à dire leurs phrases à voix haute. Dans l'étape 6 où les élèves doivent deviner les mots pour les personnes qui s'occupent d'eux dans la vie, le professeur a été étonné de voir à quel point ils maîtrisaient bien cette tâche tout seuls. La tâche 11 s'est avérée très amusante et les élèves s'en sont très bien et très rapidement tirés tout seuls. Le seul problème était l'erreur dans l'une des dernières lignes, qui a créé quelque confusion. Sur les trois contes, c'est ce conte avec les tâches associées qui s'est avéré le mieux adapté au travail en classe.



## ***Hansel and Gretel***

On a remis aux élèves une copie de la carte de l'Allemagne, avec indication des villes principales. Ils devaient inscrire correctement le nom des villes. Cette activité leur a beaucoup plu. Ils ont commencé l'histoire en regardant les images et le vocabulaire inscrit sous chaque image, au moyen du rétroprojecteur. Ensuite, ils ont utilisé uniquement les images et essayé de se souvenir du vocabulaire sans voir les mots écrits. Ensuite, ils ont regroupé les images et les mots dans le cadre d'une activité de toute la classe au moyen du rétroprojecteur. Les élèves ont adoré réaliser leur propre livret. Ils écrivaient une phrase et dessinaient une image pour chaque phrase. Cette activité supposant un grand travail d'écriture, elle était exigeante, mais amusante pour ce groupe d'âge.

Tout au long du projet, la classe a utilisé la chanson « *The Witches* ». Les élèves ont fait des dessins grand format de la maison en pain d'épices et de la sorcière et ont affiché les dessins au mur de la classe. Dans la troisième leçon, les élèves ont répété le dialogue après le professeur. Ils ont très bien répondu à la fiche de travail qui leur demandait de relier des parties de phrases. Ceci a été effectué comme activité de toute la classe.

## ***The princess who always had to have the last word***

Le professeur d'anglais a choisi d'utiliser la version la plus facile de l'histoire. Elle a utilisé l'ouverture (histoire d'introduction) avec beaucoup de succès auprès des élèves. Elle avait fait des dessins des objets trouvés par le Cendrillon, qu'elle a sortis d'un sac à dos. Les élèves lui ont dit qu'ils ne croyaient pas qu'elle avait vraiment rencontré le Cendrillon ce matin-là, mais il était évident qu'ils n'en étaient pas tout à fait sûrs. Elle a comparé cela au rapport des enfants avec le Père Noël. Même s'ils savent que c'est juste quelqu'un qui s'est déguisé, ils y croient. Elle a donné les noms aux élèves à apprendre comme devoir. Les élèves ont lu l'histoire lors de la leçon suivante. Le professeur a uniquement utilisé le dialogue entre la princesse et le Cendrillon, la totalité de l'histoire avec les frères s'avérant trop longue pour les élèves. Elle leur a juste raconté l'histoire des frères en norvégien. Ils connaissaient déjà très bien l'histoire en norvégien. Ils ont exécuté la tâche vrai/faux à l'intérieur comme à l'extérieur en éducation physique. Elle a fait répéter le dialogue en chœur aux élèves après elle. Elle n'a pas utilisé les dialogues divisés par rôles, jugeant que cela aurait exigé davantage de temps. Elle a choisi d'exploiter le conte en éducation artistique avec de grands dessins de la princesse, du château et du Cendrillon. Un autre professeur de l'école a également essayé de travailler avec ce conte, en mettant davantage l'accent sur l'apprentissage du dialogue par les élèves. Cela a très bien marché, en y consacrant suffisamment de temps et d'entraînement. Certains mots, tels que « *willow-hank* » et « *wedge* » étaient difficiles à comprendre pour les élèves même en norvégien. Ils n'avaient jamais vu ces choses-là de leur vie. La vie moderne a fait disparaître les anciennes manières de faire les choses et les ustensiles d'autrefois. Le professeur d'anglais a jugé que si l'on passait une demi-année sur chaque conte, cela donnerait davantage de temps pour apprendre les dialogues.

On a demandé au professeur si ce projet de contes de fées différait des manuels de cours ordinaires. Elle a déclaré que les livres de cours ordinaires comportent généralement, à ce stade, beaucoup d'images et peu de texte. Ces contes, quant à eux, avaient beaucoup de texte. Toutefois, cela n'a pas posé de problèmes puisque les enfants connaissaient déjà les histoires dans leur langue maternelle, à part *Star Talers*. Cette histoire présente cependant le même schéma que les autres contes de fées, de sorte que ce n'était pas quelque chose de tout à fait nouveau. L'évaluation personnelle du professeur quant à son travail avec les textes était qu'il lui aurait fallu davantage de temps pour faire apprendre des phrases entières aux élèves. Si elle devait répéter le projet, elle s'efforcera de faire apprendre davantage de phrases aux élèves. Les contes allemand et autrichien étaient faciles à utiliser, parce qu'il s'y passait des choses concrètes.

### Formulaire d'évaluation

- Le projet t'a-t-il plu?  
*Ici, la réponse est certainement un visage souriant.*
- Quel type d'activité de suivi as-tu choisi?  
*Il était impossible de répondre à cette question puisque le projet « Histoires » était dirigé par le professeur, pour les raisons expliquées au début de l'évaluation. Il est cependant évident que les élèves ont pris plaisir à dessiner et à compléter les cartes géographiques.*
- Qu'est-ce qui t'a plu le plus dans ce projet?  
*Interrogés sur les contes qui leur avaient plu le plus, les élèves ont répondu « Hansel and Gretel », à cause de toutes les friandises et de la maison en pain d'épices, et « The princess who always had to have the last word » parce que la princesse était si belle (ils l'avaient dessinée avec une blouse rose) et qu'il y avait un château. Ceci m'amène à la conclusion que les élèves ont développé leur opinion sur la base du contenu. Les élèves ont également pris plaisir à créer et à compléter les cartes.*
- Comment as-tu appris le mieux?  
*en lisant: 2; en écrivant: 5; en écoutant: 2; en faisant des recherches: 0; en faisant des choses: 6.*
- L'évaluation des élèves indique une tendance très nette: 6 élèves sur 15 ont déclaré qu'ils avaient appris le mieux en faisant des choses. Cinq élèves ont dit qu'ils avaient appris le mieux en écrivant.

Pour résumer, à condition de prévoir suffisamment de temps pour l'apprentissage, les textes seront importants pour de futurs projets de ce genre. Les élèves comme les professeurs impliqués ont considéré que le projet avait été très fructueux et plaisant.

## Rapport de projet de l'Autriche

*L'évaluation a été effectuée en coopération avec le professeur d'anglais du groupe, M<sup>me</sup> Hannelore Franklin, à l'école ÜHS (école d'entraînement de l'Académie pédagogique de l'Archidiocèse de Vienne).*

Le projet a été réalisé avec 16 élèves de 10 ans. Les élèves ont trois leçons d'anglais par semaine, mais il y a un certain nombre de tests toutes les quatre semaines. De ce fait, il ne restait pas tellement de temps pour le projet.

Le professeur a présenté les cinq histoires aux élèves, qui ont pu en choisir deux pour les activités de suivi. Les élèves n'ont pas voulu choisir « *Hansel and Gretel* », qu'ils connaissaient tous depuis la maternelle. Ils ont préféré des histoires qui ne leur étaient pas familières.

Au départ, le professeur a présenté les informations sur les pays correspondant à chacune des histoires et les questions posées ont fait apparaître que les élèves étaient très désireux d'en apprendre davantage sur les autres cultures. Le professeur d'anglais a ensuite commencé à raconter les histoires, mais s'est arrêté au bout d'un moment et a laissé les élèves continuer à lire la suite eux-mêmes. Après la lecture, les élèves ont eu envie de faire les exercices du cahier d'activités. Pendant que les élèves lisaient, écrivaient et devinaient, le professeur a eu le temps d'aider les élèves plus faibles qui avaient des problèmes.

Les élèves ont pu utiliser la salle d'ordinateurs. Ils ont essayé de trouver des informations supplémentaires sur les pays dont on leur avait parlé. Ils ont fait preuve d'une certaine expérience de la recherche. Certains élèves ont rassemblé les informations et imprimé de petits livrets pour tous les membres du groupe. D'autres ont voulu réaliser une grande affiche pour la classe. Ils se sont tous aidés mutuellement et ont même essayé d'utiliser l'anglais pendant le travail. Le groupe à l'affiche a rassemblé des éléments et travaillé dur pour réaliser une affiche artistique. Un groupe a travaillé sur le vocabulaire. Les élèves ont cherché les mots dans le dictionnaire et essayé de trouver des mots apparentés. Un autre groupe a fait sa propre narration de l'histoire et réalisé des dessins correspondant aux phrases. Un autre groupe encore a eu l'idée de jouer l'une des histoires et d'inviter les enfants de 6 ans à voir le spectacle. Les élèves ont même effectué un travail très élaboré pour la décoration de la scène.

Ces élèves avaient l'habitude de leçons très strictes et traditionnelles. Ils ont donc pris grand plaisir à s'adonner à des activités de leur propre choix.

## Rapport de projet de l'Estonie

L'idée du projet était fantastique – avec l'information sur les différents pays, les exercices de suivi. L'idée sur la manière de développer et d'enseigner les histoires était utile et a permis à chaque professeur de faire ce qui lui semblait le plus fructueux pour le groupe. Les élèves étaient intéressés par le sujet, ainsi que par la façon dont il était présenté. Ils ont semblé vraiment apprécier les informations fournies sur chaque pays. La variété des exercices de suivi a renforcé les points importants et donné davantage de sens à l'apprentissage.

La réalisation des livrets a permis à chaque élève de développer ses propres idées à sa manière. Les élèves ont pu faire preuve de sens artistique et montrer également ce qu'ils avaient vraiment appris. Ceci a également renforcé beaucoup des idées et faits qui avaient été présentés en classe, et les élèves ont pu en faire un usage approprié.

Du point de vue de l'enseignement, il semble que le niveau du travail serait difficile pour une classe de 3<sup>e</sup> année. Il a en fait été maîtrisé par la classe de 6<sup>e</sup> année. En 3<sup>e</sup> année, les élèves estoniens commencent tout juste à apprendre la langue et ne connaissent que quelques mots. Ils ne seraient certainement pas en mesure de suivre le projet tel qu'il se présente actuellement. Si le projet avait uniquement porté sur l'écoute, cela aurait été plus facile. Les enfants ont l'habitude d'écouter lorsqu'on leur lit des histoires, mais tout cela s'est passé jusqu'alors dans leur langue maternelle. Ils ont également l'habitude du passé, mais le futur leur pose des difficultés, puisque ce temps n'existe pas vraiment en estonien.

Les élèves participant au projet ont trouvé les histoires un peu difficiles. Ils devaient non seulement les lire, mais aussi étudier afin de les comprendre et cela a été dur pour la plupart d'entre eux. Ils ont tous apprécié le projet, notamment les informations sur les pays. Leur activité de suivi favorite était celle des mots croisés. Ils ont jugé que la meilleure manière d'apprendre consistait à faire des choses.

Avec des histoires plus simples comprenant beaucoup de répétitions, il aurait été plus facile pour les enfants de mémoriser des expressions et des mots. Toutefois, le fait de disposer de toutes les informations nous a certainement facilité la vie et l'apport de chacun a été très apprécié.

Douze élèves de 12 ans ont participé au projet. Ils y ont tous pris beaucoup de plaisir.

Le travail en classe englobait du travail individuel, par deux et en groupes. On a raconté l'histoire aux élèves, qui ont ensuite fait les exercices de suivi. Leurs exercices favoris étaient la recherche de mots, le regroupement de demi-phrases et le regroupement d'images et de phrases. Ils ont considéré que la partie la plus intéressante du projet était l'information sur les pays. Nous avions dans la classe une carte de l'Europe, sur laquelle les pays participant au projet étaient marqués au moyen de leur drapeau national. Selon les élèves, la meilleure façon d'apprendre a été la rédaction des livrets d'histoires. Ils ont également pris plaisir à jouer les histoires.

En plus du rapport de projet, nous présentons des exemples des livrets artistiques des élèves, ainsi que des rapports sur les divers pays: les élèves ont collecté des renseignements et élaboré un résumé.

**Exemples de livrets d'histoires artistiques**

*The Princess who always had to have the last word*



*Hänsel and Gretel*





*The Mouse and the cat*





*The Startlers*



## Exemples de rapports sur les pays

NORWAY	ICELAND
	
<p>Capital: Oslo</p> <p>Population: 4 million</p> <p>Language: Norwegian</p> <p>Famous people: Skari Bente Bjorn Dahlie King Harold</p> <p>Norwegian Story: The Princess Who Always Had the Last Word</p>	<p>Capital: Reykjavik</p> <p>Area: 39,578 sq. km</p> <p>Population: 230 000</p> <p>Language: Icelandic</p> <p>Famous people: Jon Arnar Magnusson, Björk</p> <p>Icelandic story: My Old Lady Wants Something for Her Whorl</p>

GERMANY	AUSTRIA
	
<p>Capital: Berlin</p> <p>Population: 82 million</p> <p>National dish: Sausages and sauerkraut</p> <p>Famous people: Adolf Hitler, Michael Schumacher, Kanzler Schröder</p> <p>German Story: Hansel and Gretel</p>	<p>Capital: Vienna (Wien)</p> <p>Population: 7 550 000</p> <p>Language: German</p> <p>Famous people: Haydn, Hermann Mayer (Olympic winner), Mozart</p> <p>Austrian Story: The Star Talers by The Grimm Brothers</p>

## Rapport de projet de l'Allemagne

Les élèves ont adoré le projet des histoires, qui a été un grand succès. Les enfants ont non seulement découvert des histoires de différents pays d'Europe, mais aussi appris beaucoup de choses sur ces pays, un fait qu'il ne faut pas sous-estimer à une époque d'intégration de l'Europe. C'était une aide précieuse que d'avoir à disposition toutes les histoires et les activités de suivi. C'était comme si l'on avait un coffre aux trésors rempli d'idées. Les histoires en tant que telles ont fourni beaucoup d'informations sur les différents pays et leurs traditions.

Il a également été très intéressant de constater que nos approches du sujet étaient très similaires d'un pays à l'autre. Un problème pour les élèves allemands a été le fait qu'ils n'aient commencé à apprendre l'anglais qu'au mois d'août, à raison de deux leçons par semaine seulement, parfois même moins parce que certains professeurs avaient été malades, qu'il y avait eu des cours de remplacement, etc. Par conséquent, il a fallu modifier les versions des textes en fonction du niveau des élèves. Ceci a été suivi de la préparation des cahiers d'activités, telle que prévue et décrite dans les activités de suivi. Des corrigés ont été intégrés afin de permettre aux élèves de contrôler leur travail.

Après une brève séance de réflexion commune, on a généralement fourni aux élèves des renseignements sur le pays de l'histoire, par exemple des cartes, des faits, des livres, des informations tirées d'Internet. Plus tard, les élèves ont eux-mêmes cherché des informations. Le professeur a ensuite raconté l'histoire aux enfants. Ensuite, les élèves ont travaillé sur les activités de suivi. La plupart du temps, le travail sur un livret d'histoire a pris plus de quatre leçons. Pour le cahier d'activités, les élèves ont préféré travailler par deux, cela leur donnant davantage d'assurance. Ils pouvaient s'aider mutuellement et comparer leur travail. Ils ont travaillé en groupes pour jouer les histoires et individuellement pour créer leurs petits livrets d'histoires ou leurs cahiers de vocabulaire illustrés, ou encore pour dessiner et écrire les mots de leur choix. Dans toute la mesure du possible, ils ont utilisé l'anglais entre eux. En alternative, ils ont utilisé leur langue maternelle. Il n'y avait pas d'élèves avec une deuxième langue.

A la fin du projet, on a procédé à une évaluation. Tous les 20 élèves qui avaient participé ont aimé le projet. Ils connaissaient les contes de fées des frères Grimm (*Hansel and Gretel*, *Star Talers*) et ne les ont pas trouvés si intéressants. Ils ont de loin préféré les histoires venant de l'étranger.

Au niveau des activités de suivi, 18 élèves ont préféré le travail sur le cahier d'activités. Beaucoup d'entre eux ont particulièrement aimé la recherche de mots. Une autre tâche favorite de tous les enfants a été la réalisation de leur propre livret de l'histoire. Dix enfants ont eu plaisir à rédiger un livret de mots avec le nouveau vocabulaire et un même nombre d'enfants a trouvé important de jouer l'histoire. Les enfants ont adoré jouer et rejouer l'histoire. Ils ont aimé incarner un rôle particulier et parler anglais. C'est beaucoup plus facile de parler une langue étrangère si l'on joue un rôle. Après avoir joué l'histoire à plusieurs reprises, les élèves connaissaient parfaitement le texte, de sorte que la lecture n'a posé aucun problème. Plus tard dans l'année, les histoires vont être jouées dans le cadre d'une soirée à l'intention des parents.



Quelques élèves seulement ont eu recours à Internet pour obtenir des informations sur le pays. A l'heure actuelle, l'école n'est pas encore équipée d'ordinateurs et il n'y a qu'un seul ordinateur avec accès à Internet. Tous les élèves ont pris plaisir à chercher des informations dans des livres spéciaux apportés à cet effet par le professeur.

Neuf élèves ont surtout apprécié le libre choix des activités, neuf autres le fait d'en apprendre davantage sur des pays étrangers. Lorsqu'on leur a demandé de quelle manière ils avaient le mieux appris, dix ont cité la lecture, huit ont jugé que c'était en effectuant des recherches ou en faisant des choses eux-mêmes et sept ont indiqué l'écoute. Il est intéressant de voir qu'un certain nombre d'enfants n'ont pas donné une réponse unique, mais une combinaison de deux ou trois possibilités; ainsi, deux enfants ont mentionné l'écoute et la lecture, deux ont cité l'écoute, la lecture et l'activité de faire quelque chose, deux l'écriture et l'activité de faire quelque chose et un enfant a cité la lecture et l'écriture. La plupart des apprenants ont donc dû mobiliser plusieurs sens pour un résultat optimal.

Tous les enfants se sont montrés très réceptifs à la langue étrangère. Ils aiment l'anglais en tant que matière et ont envie d'apprendre la langue. Ils utilisent tout leur temps libre pour regarder des livres d'images et d'histoires en anglais, s'efforcent de lire les phrases, reconnaissent du vocabulaire et certains transfèrent leurs connaissances d'une langue à l'autre. Ils sont sans cesse en train de copier des mots à partir de livres d'histoires ou de dictionnaires. Après le projet, il s'est avéré nécessaire et utile de leur indiquer un grand nombre de livres d'enfants anglais pour « débutants ». Ils sont beaucoup plus motivés et s'intéressent bien plus à la langue étrangère qu'auparavant.

## Rapport de projet de l'Islande

A l'issue de l'atelier de Graz, un groupe d'enseignants a décidé d'élaborer des histoires et des supports d'accompagnement pour le professeur afin d'enseigner l'anglais langue étrangère aux jeunes apprenants. Il a été convenu que l'enseignement se ferait par le biais de textes authentiques et que le travail devait être plaisant pour chaque élève. L'un des objectifs du CELV consiste à promouvoir la conscience culturelle parmi les élèves et les étudiants dans les pays européens. Par conséquent, cet aspect a été inclus au projet en proposant aux élèves des histoires venant de divers pays. De plus, parmi les activités suggérées, on a inclus la recherche sur Internet afin de trouver des informations sur les pays en question.

Chaque participant s'est engagé à trouver des histoires de son propre pays en anglais, à développer les supports du professeur pour ces histoires et à inclure des informations sur son pays. Cette partie du projet était cruciale. Dans le contexte islandais, il est très difficile de trouver des supports en anglais convenant aux jeunes apprenants. En raison de la population restreinte, il n'y a pas de publications répondant aux besoins précis des enseignants. Aucun éditeur ne pourrait se permettre de réaliser de tels ouvrages. Les supports de lecture utilisés sont ceux qui sont publiés au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis pour les lecteurs débutants, qui ont 5 ans de moins que les débutants en anglais en Islande. Certains éditeurs proposent des livres pour l'anglais langue étrangère, mais cela ne suffit pas.

Les histoires choisies devaient relever du domaine public, de sorte que la plupart des participants ont opté pour des contes. Les histoires modernes seraient intéressantes pour les élèves et leur apprendraient davantage sur les pays, mais il faudrait pour cela obtenir l'autorisation des auteurs et des éditeurs.

Les supports d'enseignement élaborés par les participants étaient réellement excellents et c'est vraiment un privilège que de pouvoir collaborer avec des enseignants aussi compétents qui consacrent tant d'effort à leur travail. Une fois tous les supports envoyés, ils ont été publiés sur un site web à la disposition de tous. L'adresse du site est: <http://www.ismennt.is/not/lj/Storytelling/>

Dès lors, le moment était venu d'essayer d'utiliser ces supports. Mon problème était que je n'enseignais pas l'anglais cette année-là. Il est souvent difficile d'amener les enseignants à utiliser de nouveaux supports. Les enseignants en Islande considèrent que leur travail leur prend beaucoup de temps et hésitent plutôt à accroître plus que nécessaire la charge de travail de leur routine quotidienne. J'étais sur le point de demander à quelques professeurs d'utiliser ces supports lorsqu'une assistante a rejoint notre école. Il s'agissait d'un professeur d'anglais de Finlande. Elle est restée dans notre école pendant quatre mois dans le cadre d'un programme Lingua sponsorisé par l'Union européenne. Elle était volontiers prête à utiliser les supports.

Deux groupes de onze élèves chacun ont été constitués. Dans le premier groupe, les élèves étaient âgés de 10 à 11 ans. C'était leur première et deuxième année d'anglais. Au moyen de Microsoft Publisher, un livret contenant toutes les histoires et la fiche d'évaluation a été préparé, de même que les cahiers d'activités. Malheureusement, le

temps était insuffisant et n'a pas permis au deuxième groupe de remplir la fiche d'évaluation.

Les élèves ont eu à choisir leur activité favorite. Ils ont ensuite travaillé individuellement ou en groupes, en classe comme à la maison. Pour l'histoire *The princess who had to have the last word*, ils ont cherché des mots similaires dans la langue d'origine et en anglais, puis ont essayé de trouver des mots différents dans la langue d'origine et en anglais. Un autre groupe a réalisé une affiche sur l'Allemagne. Les informations trouvées sur Internet ont été regroupées sur une grande feuille de papier. Les phrases et les images ont servi de point de départ pour une nouvelle histoire. Comme points de départ, ils ont utilisé *The princess who always wanted to have the last word* et *Hansel and Gretel*.

### Le groupe a évalué le travail comme suit:

Le projet t'a-t-il plu?		Quel type d'activité de suivi as-tu choisi?										Qu'est-ce qui t'a plu le plus dans le projet?				Comment as-tu le mieux appris?				Qu'as-tu appris de nouveau dans ce projet?		
oui	non	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	histoires	activités	information	liberté de choix	en lisant	en écrivant	en écoutant	en faisant des recherches	en faisant des choses		
x		x		x	x							x									x	Beaucoup appris
x		x	x	x									x		x						x	Mots et écriture
x			x	x	x		x							x	x		x		x			Ne sais pas
x		x	x		x							x				x		x				Apprendre
x		x		x	x								x								x	Renseignements sur les pays
x		x		x		x						x				x						Anglais et renseignements sur les pays
x					x				x			x		x					x			
x		x	x	x								x				x	x					
x			x	x					x				x						x		x	
x		x		x	x																x	Renseignements sur les pays
x			x	x	x									x							x	J'ai appris beaucoup de choses

L'expérience d'ensemble de ce travail a été plaisante pour les enseignants et les élèves. Il est prévu de réutiliser les supports dans un avenir prochain, pour l'enseignement de l'anglais à des élèves de 10 et 12 ans. Les histoires seront enregistrées sur CD afin que les élèves puissent les écouter à plusieurs reprises et même les emporter à la maison afin d'améliorer leur prononciation.

## Interprétation des résultats

<b>Pays participants:</b>	Autriche, Estonie, Norvège, Islande, Allemagne
<b>Nombre d'évaluations des élèves:</b>	78
<b>Age des élèves:</b>	8 à 11 ans
<b>Niveau de compétence linguistique dans la langue étrangère:</b>	Débutants
<b>Domaine de recherche:</b>	Amélioration de l'alphabétisation dans la langue étrangère et la 1 <sup>ère</sup> langue, intérêt interculturel

## Texte de l'évaluation du projet « Histoires » par les élèves

1. Le projet t'a-t-il plu?
2. Quel type d'activités de suivi as-tu choisi?<sup>1</sup>
3. Qu'est-ce qui t'a plu le plus dans le projet?

HISTOIRES – ACTIVITES – INFORMATION – LIBERTE DE CHOIX

4. Comment as-tu le mieux appris?  
en lisant – en écrivant – en écoutant – en faisant des recherches – en faisant des choses

### *Question 1: Le projet t'a-t-il plu?*

Tous les 78 élèves ont répondu oui.

---

<sup>1</sup> Le professeur devait expliquer les dix possibilités.

**Question 2: Quel type d'activité de suivi as-tu choisi?**

Les élèves ont choisi de travailler individuellement, par deux ou en groupes. Ils ont choisi ce qu'ils voulaient faire:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Cahier d'activités</i>	<i>Jouer l'histoire</i>	<i>Dessiner et écrire des phrases</i>	<i>Rassembler des supports sur le pays</i>	<i>Ecrire quelque chose sur le héros</i>	<i>Terminer l'histoire à ta façon</i>	<i>Trouver des histoires similaires</i>	<i>Aller sur Internet</i>	<i>Réaliser un livret de l'histoire</i>	<i>Comparer des mots</i>

*Abréviations:*

*TI – travail individuel*

*TD – travail par deux*

*TG – travail de groupe*

-----

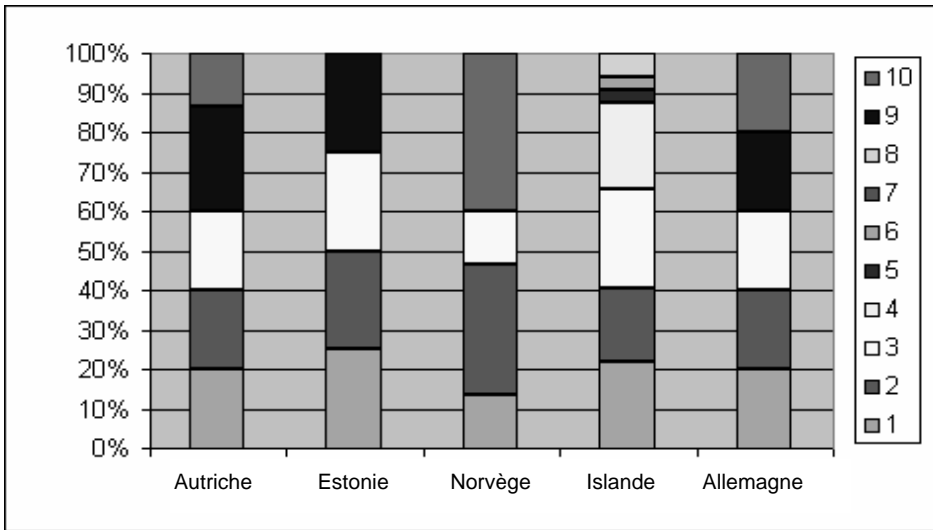
*LE – langue étrangère*

*L1 – langue maternelle*

-----

1. Travail sur le cahier d'activités (TI/LE)
2. Jouer l'histoire en groupe (TG/LE)
3. Dessiner et écrire des phrases (TG/TD/TI, LE)
4. Rassembler des supports sur le pays de l'histoire de ton choix et réaliser une affiche (TG/TD/TI, LE, L1)
5. Ecrire quelque chose sur le héros de l'histoire (LE, L1/LE)
6. Terminer l'histoire selon ton imagination (LE/L1)
7. Trouver des histoires similaires dans ta propre langue et les comparer (LE/L1)
8. Aller sur Internet et trouver des informations sur le pays, rassembler des supports, rédiger un rapport (TG, LE)
9. Réaliser un livret de l'histoire (TG/TD/TI, LE)
10. Comparer des mots des deux langues (TG/TD/TI, L1/LE)

Activité de suivi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nombre d'élèves
Autriche	3	3	3						4	2	15
Estonie	3	3	3						3		12
Norvège	2	5	2							6	15
Islande	7	6	8	7	1	1	2				11
Allemagne	4	4	4						4	4	20



Les élèves n'ont pas été capables de décider ce qui leur avait vraiment plu le plus et ont donc coché plusieurs numéros. Afin d'obtenir un résultat, on a tenu compte de la tendance générale.

Le travail sur le cahier d'activités était le choix le plus apprécié, suivi de la réalisation des livrets et de l'activité consistant à écrire des phrases et à faire des dessins.

Nous constatons ici certaines similitudes entre l'Autriche, l'Allemagne et l'Estonie.

En Islande, il y a un équilibre entre le cahier d'activités, l'écriture de phrases, le fait de jouer l'histoire et la réalisation d'un livret.

Aucun élève n'a choisi l'activité consistant à terminer l'histoire. Il est évident que les débutants ne peuvent pas le faire dans la langue étrangère, mais ils avaient également la possibilité d'utiliser leur langue maternelle. La raison en est sans doute que pendant le cours de langues, les élèves ont envie de tout faire dans la nouvelle langue.

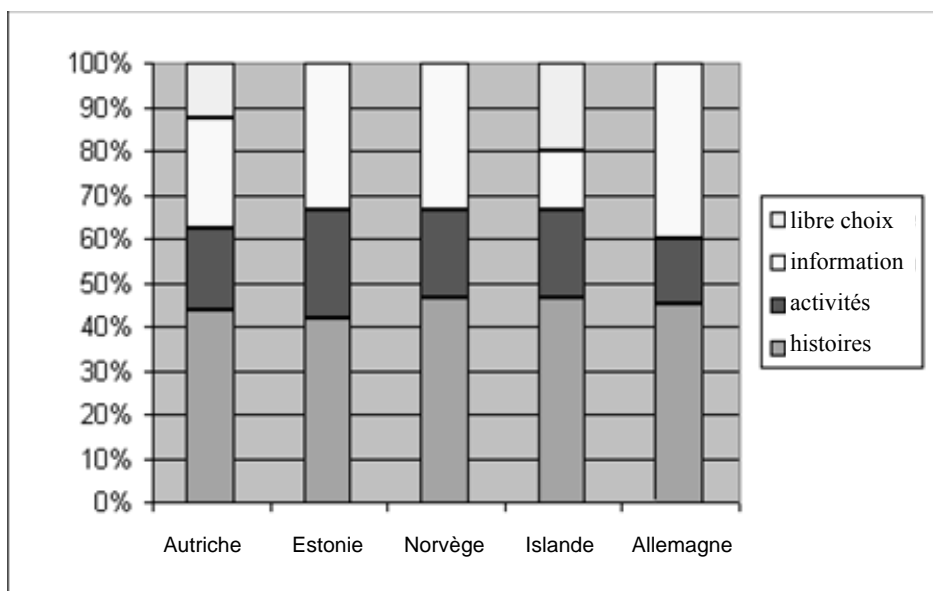
L'activité consistant à trouver des histoires similaires n'a pas été populaire. Là encore, cela pourrait être pour les mêmes raisons que pour la tâche où il s'agit de terminer l'histoire en termes propres.

L'utilisation d'Internet dépendait du libre accès à Internet, qui n'était pas possible pour certaines de nos classes d'anglais.

**Question 3: Qu'est-ce qui t'a plu le plus dans le projet?**

Histoires – Activités – Information – Liberté de choix

Préférence	histoires	activités	information	liberté de choix	nombre d'élèves
Autriche	7	3	4	2	16
Estonie	5	3	4		12
Norvège	7	3	5		15
Islande	7	3	2	3	15
Allemagne	9	3	8		20



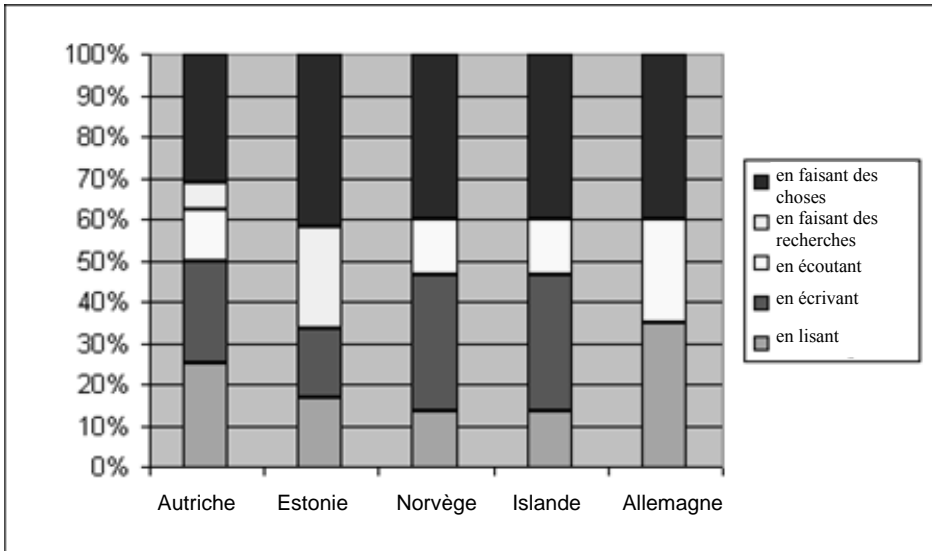
Ce diagramme présente de nouveau la tendance générale, puisque l'on n'a pas pu obtenir de résultats précis.

Néanmoins, il ne fait aucun doute que les activités les plus appréciées étaient les histoires, suivies dans quatre pays par l'information sur les pays. En Autriche et en Islande, les élèves avaient librement accès à Internet, ce qui explique peut-être des différences entre les choix des élèves. Les élèves pouvaient obtenir les informations en les recherchant sur divers sites web.

**Question 4: Comment as-tu le mieux appris?**

En lisant – en écrivant – en écoutant – en faisant des recherches – en faisant des choses?

Mieux appris	en lisant	en écrivant	en écoutant	en faisant des recherches	en faisant des choses	nombre d'élèves
Autriche	4	4	2	1	5	16
Estonie	2	2		3	5	12
Norvège	2	5	2		6	15
Islande	2	5	2		6	15
Allemagne	7		5		8	20



Là non plus, on n'a pas pu obtenir de résultats exacts, de sorte que les commentaires portent sur les tendances générales. La manière d'apprendre la plus appréciée par les élèves consistait à faire des choses. Ceci suggère qu'à cet âge-là, les enfants sont intéressés par toutes sortes de choses afin de prendre plaisir à la langue d'une façon ludique. Ils veulent tout simplement être impliqués. La recherche était très populaire en Estonie, ainsi que, dans une moindre mesure, en Autriche. L'écriture semble très commune à tous les pays sauf l'Allemagne – ce qui était évident puisque le groupe allemand se composait des plus jeunes apprenants d'anglais, qui ne commencent pas par écrire dans la nouvelle langue.



## Résumé

Nous avons toutes eu le plaisir de constater que les élèves ont tous répondu à nos attentes.

Nous nous sommes donné beaucoup de mal pour réaliser le projet; à bien des égards, c'était plaisant et gratifiant, mais nous avons également décelé certaines faiblesses. Nous voulons donc résumer et suggérer ici quelques aspects:

- La communication permanente est importante pour le succès d'un projet. Il faudrait que les participants puissent se rencontrer de temps à autre afin de discuter les détails du projet. Les contacts personnels sont tout à fait autre chose que la correspondance par e-mail.
- Dans de futurs projets de ce type, il faudra donner aux élèves suffisamment de temps pour apprendre les textes.
- A l'issue du projet, il est nécessaire et utile de donner aux enfants la possibilité de découvrir un grand nombre de livres d'enfants anglais pour « débutants », car ils sont alors beaucoup plus motivés et s'intéressent davantage à la langue étrangère qu'auparavant.
- L'expérience générale de ce travail était plaisante pour les enseignants et les élèves. J'ai l'intention de réutiliser ces supports l'année prochaine, où j'enseignerai l'anglais à des enfants de 10 et 12 ans. Je ferai enregistrer les histoires sur CD, de façon à ce que les élèves puissent les écouter à maintes reprises et même les emporter à la maison et mieux apprendre la prononciation.
- Pendant que nous travaillions sur ce projet, nous nous sommes toutes accordées à dire que nous souhaitons poursuivre le projet avec les élèves. Nous voulons mettre en place une espèce de « banque d'histoires » sur Internet. Nous nous efforcerons de continuer à produire des « modules d'histoires », comme nous l'avons fait pour le lancement du projet. Les élèves qui ont participé à notre projet apprécieraient vraiment cela et davantage d'élèves pourraient être impliqués.

Nous espérons que notre contribution au projet d'alphabétisation encouragera les enseignants à utiliser des supports d'histoires authentiques, ainsi que des études culturelles, même pour les très jeunes élèves. Les enfants ont toujours envie de faire des choses qui ont un sens. Ils appliquent les stratégies pour comprendre, parler, lire et écrire leur langue maternelle à la langue étrangère et souhaitent utiliser la nouvelle langue de multiples façons. Ils souhaitent également choisir les activités de suivi en fonction de leurs intérêts et de leurs talents.



# **Développement de l'alphabétisation dans une deuxième langue**

**Monica Axelsson, Centre de recherche sur le bilinguisme, Université de Stockholm, Suède**

**Frank Bulthuis, Institut national du développement curriculaire, Pays-Bas**

**Gunilla Östergren, Kvarngårdesskolan, Uppsala, Suède**

## **Introduction**

Dans l'Europe d'aujourd'hui, la plupart des pays sont soumis aux effets de la mondialisation et de la migration due aux guerres et aux problèmes économiques à travers le monde. Les gens quittent leur pays d'origine afin de chercher un endroit meilleur et plus sûr pour eux-mêmes et leur famille. Les pays d'accueil européens doivent réfléchir aux moyens de recevoir et d'intégrer les adultes et les enfants qui arrivent. Certains pays européens ont jugé nécessaire de développer des programmes spéciaux pour l'accueil et le développement linguistique et scolaire des enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile.

Les Pays-Bas et la Suède sont deux pays d'Europe qui ont accueilli un grand nombre d'immigrés, de réfugiés et de demandeurs d'asile au cours des 30 dernières années. Dans ces deux pays, diverses organisations et structures ont été mises en place afin de veiller à l'accueil de ces personnes et de leurs enfants. Des décisions difficiles ont été prises afin d'essayer de répondre à des questions telles que: faut-il mettre ces enfants dans des classes spéciales? Si oui, pendant combien de temps doivent-ils rester dans ces classes? Comment l'instruction doit-elle être organisée? Là où des classes d'accueil spéciales ont été organisées, de nouvelles questions se sont posées, à savoir: quelles sont les conséquences pour le développement linguistique et scolaire de l'enfant? Le fait que les enfants soient alphabétisés dans leur première langue représente-t-il un avantage? Combien de temps faut-il pour préparer les enfants à passer dans une classe ordinaire?

Ce projet se concentre sur les enfants acquérant leur première ou deuxième alphabétisation dans leur deuxième langue. Au cours de l'atelier « L'alphabétisation comme correspondance: une approche intégrée de l'alphabétisation multilingue » tenu à Graz en décembre 2000, cet axe de recherche a réuni des participants des Pays-Bas, de Slovaquie et de Suède. Après avoir formulé un plan d'action (voir annexe), les participants des Pays-Bas, de Slovaquie et de Suède ont commencé à travailler sur le projet en janvier 2001. A un stade précoce des travaux, les délégués de Slovaquie ont

été contraints de mettre fin à leur participation. Le projet s'est poursuivi avec les participants des Pays-Bas et de la Suède.

## Base théorique

Au (1993) définit l'alphabétisation comme suit:

L'aptitude et la volonté d'utiliser la lecture et l'écriture pour construire un sens à partir d'un texte écrit, de façons répondant aux besoins d'un contexte social donné (Au 1993: 20).

A propos de la *volonté* d'utiliser l'alphabétisation, Au (1993) affirme qu'elle est en fonction des tâches que l'enfant est chargé d'accomplir. Un exemple serait la situation où un enseignant demande à ses élèves de troisième année de faire un exercice du livre qui consiste à écrire une lettre aimable et où les élèves ne se montrent guère capables de rédiger de telles lettres. Quelques jours plus tard, toutefois, le professeur annonce qu'elle a trouvé des correspondants pour tous les élèves de la classe. Dès lors, avec un destinataire réel à qui écrire, les élèves se montrent bien plus capables de composer des lettres. Le professeur constate que les élèves ont un sens des informations qui sont susceptibles d'intéresser leurs correspondants et qu'ils savent comment rédiger la formule d'adresse et de fin de leurs lettres.

Les aptitudes de lecture et d'écriture des élèves peuvent paraître très diverses selon la nature de l'activité alphabétisée. L'exercice du livre de cours présente peut-être le vieux schéma familier enseignant l'alphabétisation comme série d'aptitudes isolées, sans lien avec la communication utile. Amener les élèves à écrire à des correspondants est un exemple d'un schéma plus fructueux, basé sur l'enseignement de l'alphabétisation dans un contexte qui a un sens et avec un authentique but de communication. Le fait que l'instruction mette l'accent sur des activités gratifiantes qui ont un sens est à l'avantage de tous les élèves. Pour le succès d'élèves issus de contextes culturels divers, cela peut même constituer un facteur critique. Au (1993) déclare que l'alphabétisation n'est pas simplement une question d'aptitudes ou de stratégies cognitives, mais aussi une affaire de volonté, de sentiments et d'émotions.

*La lecture et l'écriture* sont deux procédés pour composer du sens à partir d'un texte. Elles sont en liaison avec les autres domaines langagiers, l'écoute et la parole. Tous quatre sont étroitement interconnectés et jouent un rôle crucial pour le développement de l'alphabétisation de l'élève. Pour les élèves bilingues ou d'autre langue maternelle, il est précieux d'utiliser leurs forces dans la première langue comme base pour atteindre un niveau courant d'alphabétisation dans la deuxième langue. Ainsi, l'élève pourra lire un texte dans la deuxième langue, mais exprimer ses idées dans la première langue.

Selon la définition de Au (1993), la lecture et l'écriture sont utilisées pour *construire un sens*. Ce point de vue s'accorde avec la recherche, qui suggère que le sens ne réside

pas dans le texte, mais dans l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte social. La perception de la lecture et de l'écriture comme processus constructifs nous rappelle également l'importance des connaissances préalables apportées à la tâche par l'élève. Les connaissances de fond du lecteur influent fortement sur son interprétation du texte. Dans des classes multiculturelles, les enseignants peuvent constater que les élèves parviennent à des interprétations leur semblant peu usuelles d'un texte donné. Ces interprétations différentes peuvent découler non pas d'une lecture peu soignée, mais de différences au niveau des connaissances de fond ou des schémas culturels apportés par les élèves à la tâche de lecture.

Les enseignants doivent encourager les élèves à expliquer leur interprétation du texte afin de mettre en évidence les raisons de ces interprétations. Dans certains cas, les schémas culturels d'élèves provenant de milieux divers peuvent leur donner à propos d'un texte des aperçus qui manquent à l'enseignant ou aux autres élèves.

Dans cette définition (Au, 1993), l'alphabétisation est liée au *texte imprimé*, c'est-à-dire à la capacité d'une personne à travailler avec du texte imprimé, à lire et à écrire, à parler et à écouter à propos d'un texte. Considérons une situation dans laquelle les élèves discutent d'une histoire lue à voix haute par l'enseignant; ici, les élèves utilisent leur aptitude à interpréter un texte. Ou prenons une situation dans laquelle deux élèves travaillent ensemble pour composer une histoire. L'un de ces élèves trouve de nouvelles idées, tandis que l'autre rédige les mots sur le papier. Font-ils tous deux preuve d'alphabétisation ou n'est-ce vrai que pour l'un d'eux? Les élèves doivent être impliqués dans les quatre aspects de l'alphabétisation, tant individuellement que conjointement avec leurs pairs. Dans des environnements extrascolaires, l'alphabétisation est souvent mise en œuvre de manière collaborative.

Finalement, la définition de l'alphabétisation stipule que la lecture et l'écriture sont utilisées de façons appropriées aux besoins d'un *contexte social* donné. Un contexte social est toute situation que l'on peut vivre dans un environnement tel que l'école, la maison, le quartier, le travail, le centre commercial ou autre, seul ou avec d'autres personnes. Lorsque quelqu'un lit ou écrit, ces actes alphabétisés ont lieu dans un certain contexte social. La lecture du journal à la maison, dans le cercle de la famille, est un exemple d'alphabétisation ayant lieu dans un contexte social particulier. La prise de notes à la bibliothèque sur des informations requises pour une dissertation est un autre exemple d'alphabétisation dans un contexte social particulier. Un autre exemple encore est celui de deux jeunes élèves lisant un livre ensemble dans le coin bibliothèque de la classe.

L'idée du contexte social est particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'alphabétiser des élèves venant de milieux divers. Les contextes sociaux de la maison et de la communauté préparent souvent les élèves d'origines diverses à apprendre de manières assez différentes de ce qu'attend l'école. De même, les élèves d'origines diverses font souvent l'expérience de l'alphabétisation dans des contextes sociaux très différents de ceux que l'on trouve de manière typique dans les écoles. La tâche de l'enseignant consiste à permettre aux élèves d'origines diverses d'utiliser l'alphabétisation avec

succès dans les contextes sociaux généraux comme dans le contexte de leur foyer et de leur communauté. Ceci suppose une instruction sensible aux aspects culturels, impliquant des contextes sociaux changeants, de façon à ce que les leçons soient plus efficaces pour les élèves d'origines diverses. Enfin, le mieux pour l'enfant serait bien entendu qu'il acquière sa première alphabétisation dans sa langue la plus forte.

## Objectif

L'objectif de ce projet consistait à explorer le développement de l'alphabétisation dans une deuxième langue en se concentrant sur les enfants d'immigrés, de réfugiés et de demandeurs d'asile qui fréquentent des classes d'accueil aux Pays-Bas et en Suède. Les questions à étudier par le projet étaient les suivantes: combien de temps les enfants restent-ils dans ces classes? Quel est le développement des connaissances linguistiques et scolaires des enfants? Est-ce un avantage si les enfants sont déjà alphabétisés dans leur première langue? Deux hypothèses ont été formulées:

- Les élèves alphabétisés dans la première langue (L1) accompliront plus rapidement le processus d'alphabétisation dans la deuxième langue (L2).
- Le résultat du processus d'alphabétisation en L2 est davantage influencé par une approche intégrée<sup>1</sup> que par les différents points de départ des enfants.

Afin de répondre aux questions à étudier et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses, le projet a rassemblé des données de cinq enfants aux Pays-Bas et de cinq enfants en Suède fréquentant des classes d'accueil.

---

<sup>1</sup> Le groupe de projet a défini « une approche intégrée de l'acquisition de l'alphabétisation » comme approche où le développement de la deuxième langue et le développement de l'alphabétisation sont parallèles et interactifs.

## **L'accueil des enfants immigrés en Suède**

En Suède, certaines écoles dans certaines municipalités ont organisé des classes d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés dans le pays, en majorité avec le statut de réfugié. L'objectif de ces classes consiste à enseigner le suédois aux enfants, à les initier à l'école et à la société suédoises, à assurer leur développement cognitif et scolaire et enfin à les faire passer dans des classes ordinaires. Ce processus peut normalement durer une année, mais dans l'école décrite ci-après, il n'est pas inhabituel que les enfants restent un an et demi dans la classe d'accueil.

### **Méthodologie**

Les supports pour la présente étude ont été collectés dans une classe d'accueil pour enfants immigrés nouvellement arrivés à Uppsala par leur enseignante Gunilla Östergren. Les supports comprennent l'observation quotidienne des enfants et des rapports sur les interactions entre les enfants et l'enseignante. L'enseignante a également rassemblé les divers supports d'alphabétisation des enfants pour mieux évaluer leur développement. Les données ont été collectées entre janvier 2001 et juin 2001. Pour certains enfants, on dispose d'un rapport de suivi à partir de décembre 2001.

### **Résultats**

#### **Etude de cas de cinq élèves dans une classe d'accueil à Uppsala, Suède**

Quatre élèves ont commencé à fréquenter la classe d'accueil pour les années scolaires 1 à 3 au début de l'année 2001. Le cinquième élève dont il est question ici avait déjà démarré en octobre 2000. Au total, il y avait 25 élèves dans la classe encadrée par 2 enseignant(e)s et une institutrice d'école maternelle. Les enseignants d'une classe d'accueil ne savent généralement pas à l'avance quand de nouveaux élèves vont arriver. Cette arrivée peut être soudaine et sans le moindre préavis. Ces cinq élèves sont ceux qui sont arrivés à cette période spécifique. Aucun d'entre eux ne connaissait le suédois à son arrivée, mais il s'est avéré que certains étaient déjà alphabétisés dans leur langue maternelle.

<b>Nom de l'enfant:</b>	<b>Ya</b>
<b>Sexe:</b>	filles unique, née en Chine
<b>Age:</b>	9 ans (3 <sup>e</sup> année scolaire)
<b>L1:</b>	mandarin
<b>Histoire:</b>	a passé un an Angleterre, bases d'anglais
<b>Antécédents scolaires:</b>	1 an en Angleterre
<b>Commentaires:</b>	ne participe pas à un enseignement L1

### Janvier 2001

Alphabétisation: Ya est alphabétisée en anglais et on suppose qu'elle dispose d'une certaine alphabétisation en mandarin.

Elle connaît toutes les lettres suédoises et sa capacité motrice est bien développée – autrement dit, elle forme aisément les lettres et les mots.

### Février

Langue: Ya a appris une cinquantaine de verbes et de noms en suédois. Ceci comprend des mots relatifs à l'école, à la famille, à la nourriture, des chiffres, les couleurs et des expressions simples telles que « j'aime ceci », « je n'aime pas cela », etc. Pour l'instant, Ya ne parle que si on l'interpelle, dit quelques mots lorsqu'elle joue au memory, lorsqu'elle doit présenter ses devoirs ou dans d'autres situations similaires à l'école.

Lecture: Ya lit sans hésitation des textes en suédois basés sur le vocabulaire qu'elle a appris (mentionné ci-dessus). Elle lit couramment et avec une prononciation suédoise.

Ecriture: Précédemment, Ya a copié des textes de journal intime que la classe formule conjointement et que l'institutrice écrit au tableau. A présent, elle écrit pour la première fois spontanément dans son journal intime en suédois et finit la phrase en anglais.



## **Mars**

- Langue: Le vocabulaire de Ya comprend également à présent des mots concernant les vêtements et des adjectifs descriptifs. Au niveau de la grammaire suédoise, elle connaît le génitif, les pronoms, les terminaisons du pluriel des noms et sait comparer les adjectifs. Ya apprend très vite. Elle travaille sur deux cahiers d'exercices pour développer son vocabulaire. Oralement, elle reste assez réservée et répond calmement aux questions et lorsqu'on lui adresse la parole.
- Lecture: Dans les cahiers d'exercices, Ya lit elle-même toutes les instructions et accomplit les tâches. En liaison avec les cahiers d'exercices, il y a deux recueils de lectures que Ya lit, de même que des livres d'histoires simples. En lisant, elle note les nouveaux mots dans un cahier de vocabulaire. Elle emprunte également des livres pour les lire à la maison.
- Ecriture: Ya écrit à présent ses propres textes dans son journal intime. Elle maîtrise les expressions temporelles et connaît le passé des verbes réguliers et irréguliers. Elle emploie correctement l'ordre des mots suédois et son orthographe est correcte la plupart du temps.

## **Juin**

En raison de sa façon de travailler autonome, de ses stratégies d'apprentissage et de son rythme de travail et du fait de l'aide que lui apportent ses parents pour traduire de nouveaux mots, il est décidé de faire passer Ya en classe de 4<sup>e</sup> année, c'est-à-dire dans une classe adéquate pour son âge. Ya s'est également montrée très avancée en mathématiques et a suivi pendant ces mois les cours de mathématiques pour les classes de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. En histoire et géographie, elle a étudié selon le programme de 3<sup>e</sup> année. Ya a elle-même choisi les livres qu'elle voulait lire et indiqué quelles tâches elle souhaitait accomplir. Elle a clairement exprimé le désir d'un travail ambitieux. La tâche de l'enseignante a essentiellement consisté à trouver des supports appropriés pour Ya. Oralement, Ya ne s'exprime toujours pas spontanément, mais répond en classe et peut rendre compte des tâches sur lesquelles elle a travaillé. Elle ne s'adresse pas non plus spontanément à ses camarades de classe, mais participe à leurs jeux et ne semble pas être exclue. Un élément crucial pour la décision de faire passer Ya dans une classe ordinaire est le fait qu'elle continuera à bénéficier d'un enseignement du suédois comme deuxième langue par un enseignant qualifié.

## Décembre

Ya est dans une classe ordinaire de 4<sup>e</sup> année et suit très bien, notamment en mathématiques et en sciences naturelles. Elle ne compte pas parmi les élèves les plus loquaces de la classe. En fait, elle est assez silencieuse en classe, mais répond toujours si l'on s'adresse à elle. Dans de petits groupes, comme dans son cours de suédois deuxième langue, elle parle davantage. L'enseignante remarque également qu'elle parle avec ses camarades. Du point de vue linguistique, son vocabulaire et sa grammaire en suédois se rapprochent du niveau de ses camarades de langue maternelle suédoise. Elle fait très peu de fautes de grammaire. Elle maîtrise les conjugaisons, la congruence, les terminaisons du pluriel et l'orthographe. Ya lit et comprend des livres correspondant à son âge et écrit aussi bien de la fiction que des textes factuels, par exemple des critiques de livres. Un aspect révélant que le suédois n'est pas sa langue maternelle est le fait qu'elle a quelques difficultés avec les prépositions.

**Commentaires** Ya est issue d'une famille très intellectuelle où l'étude est à l'honneur. Ses parents sont tous deux chercheurs à l'université d'Uppsala. Ya a donc grandi dans une maison où règnent « le papier et la plume » et bénéficie sans partage de l'attention et de l'aide de ses parents pour ses études. Le séjour dans une école anglaise en Angleterre pendant un an l'a préparée à l'école suédoise. A l'école anglaise, elle a appris l'alphabet latin, s'est familiarisée avec une langue aux mots plus longs, à la prononciation différente et avec une autre direction d'écriture que le mandarin. Elle a également eu la chance de pouvoir suivre un cours de suédois comme deuxième langue avec un enseignant qualifié. Son attitude silencieuse n'est de toute évidence pas due à des difficultés de langue; selon ses parents, Ya a toujours été une enfant tranquille. Les parents ont consulté un psychologue à propos du comportement tranquille de Ya et ce dernier leur a assuré qu'il n'y avait aucune raison de s'inquiéter. L'enseignante pense que son silence en classe pourrait être davantage lié à la culture scolaire à laquelle elle avait été habituée précédemment.

<b>Nom de l'enfant:</b>	<b>Hi</b>
<b>Sexe:</b>	filles, née au Kurdistan en Turquie, fratrie: deux autres enfants en Suède, deux autres plus âgés restés au Kurdistan
<b>Age:</b>	8 ans (2 <sup>e</sup> année), mais paraissant plus âgée
<b>L1:</b>	kurmanci
<b>L2:</b>	turc (utilisé à l'école)
<b>Antécédents scolaires:</b>	2 ans à l'école turque
<b>Commentaires:</b>	a participé à un enseignement L1 en automne 2001 et au printemps 2002

### Janvier 2001

Alphabétisation: Hi lit et écrit le turc.

### Février

Langue: Hi a appris une quinzaine de verbes et de noms relatifs à l'école en suédois. Elle peut citer quatre couleurs et les adjectifs grand et petit. Elle a du mal à mémoriser les mots. Hi ne nomme pas les objets du jeu de memory et semble un peu perdue.

Lecture: Hi lit sans difficulté des textes en suédois basés sur le vocabulaire qu'elle a appris. Le texte comprend des phrases simples telles que: « Bonjour, je m'appelle... Je viens de... ». Dans l'ensemble, elle est capable de décoder ces textes, mais ne comprend pas tout.

Ecriture: Hi copie les textes de journal intime écrits au tableau. Elle écrit de belles rangées de lettres. Sa capacité motrice est bonne.

### Mars

Langue: Hi continue à travailler avec les premiers verbes simples et les mots relatifs à l'école. Elle étend également son vocabulaire à des mots concernant la nourriture et la famille. Elle semble comprendre très peu de ce qui se passe dans la classe et ses contacts avec ses camarades pendant les récréations consistent essentiellement à les pousser ou à les frapper.

Lecture: Hi lit des textes très simples basés sur son vocabulaire en suédois. Elle est capable de les décoder et de les lire couramment, mais sa compréhension est limitée.

Ecriture: Hi écrit à présent ses propres textes dans le journal intime en utilisant les mots sur lesquels elle travaille. Elle écrit par exemple « je saute, je peins, bonjour maman », etc.

## **Juin**

Hi continue à avoir du mal à comprendre ce qui se passe dans la classe. On pourrait interpréter son comportement comme un manque d'initiative. Sa façon de jouer avec ses camarades reste agressive. Peu à peu, son vocabulaire augmente. A ce stade, on peut facilement se tromper sur son niveau d'alphabétisation, car elle peut décoder couramment des textes, mais a une compréhension limitée. Hi a des difficultés en mathématiques et ne semble familiarisée ni avec l'addition, ni avec la soustraction. Pour l'instant, elle suit le programme de mathématiques de 1<sup>ère</sup> année, ce qui signifie qu'elle travaille sur des tâches très simples d'addition et de soustraction. En automne, elle continuera à fréquenter la classe d'accueil.

## **Décembre**

Pendant le semestre d'automne 2001, Hi s'est beaucoup développée. Elle a suivi un enseignement dans un petit groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> année dans la classe d'accueil, qui ont tous fait de grands progrès dans l'acquisition du suédois et vont tous quitter la classe d'accueil après Noël. Le niveau de suédois du groupe était supérieur au niveau productif de Hi, mais il a été jugé que cela constituerait un apport +1 approprié pour Hi. Au niveau des mathématiques, elle a retrouvé son savoir et accompli rapidement le programme de 2<sup>e</sup> année. Hi va rester un semestre de plus dans la classe d'accueil et ce troisième et dernier semestre sera employé pour le programme de 3<sup>e</sup> année en mathématiques, en sciences naturelles et en sciences sociales, ainsi qu'à développer son écriture. Au niveau de la grammaire, Hi doit travailler davantage sur les expressions temporelles et les connecteurs pour relier les textes. Peu à peu, Hi prend davantage d'initiatives pour son propre travail et ses rapports avec ses camarades de classe se sont améliorés.

**Commentaires** Hi a eu un démarrage très lent de sa scolarité en Suède, peut-être du fait que son départ en Suède n'était pas volontaire. Lorsqu'elle est arrivée, elle s'est trouvée réunie avec son père qu'elle n'avait pas vu depuis deux ans. Elle a également exprimé combien lui manquaient sa grande sœur et son grand frère, restés au Kurdistan lorsque le reste de la famille a déménagé. Hi a parlé à son institutrice des violences policières subies par la famille après la disparition du père. L'inquiétude, le manque de concentration et la confusion dont elle a fait preuve au début ont peu à peu diminué, une expérience également vécue par le reste de la famille. Le père, qui a neuf ans d'école, s'efforce d'aider Hi pour son travail scolaire, mais n'y est pas toujours autorisé. Selon le père, il y a entre Hi et lui une certaine aliénation. L'enseignante de Hi pense qu'elle passera dans une classe ordinaire de 4<sup>e</sup> année en automne 2002. Ceci est adéquat pour son âge et est également dû au fait que Hi paraît plutôt mûre. Pendant le semestre d'automne 2001 et le semestre de printemps 2002, Hi a suivi un enseignement dans sa L1, le kurmanci. Elle aura besoin de continuer à suivre un cours de suédois deuxième langue et un enseignement de matières en kurmanci en classe de 4<sup>e</sup> année.

<b>Nom de l'enfant:</b>	<b>Si</b>
<b>Sexe:</b>	garçon, né au Kurdistan en Turquie, fratrie: deux autres enfants en Suède, deux autres plus âgés restés au Kurdistan. Si est le frère de Hi.
<b>Age:</b>	10 ans (4 <sup>e</sup> année), mais paraît beaucoup plus âgé
<b>L1:</b>	kurmanci
<b>L2:</b>	turc (utilisé à l'école)
<b>Antécédents scolaires:</b>	4 ans à l'école turque
<b>Commentaires:</b>	a participé à un certain enseignement en L1

### Janvier 2001

Alphabétisation: Si lit et écrit le turc.

### Février

Langue: Si a appris une quinzaine de verbes et quelques noms relatifs à l'école en suédois. Si travaille de façon autonome et utilise un dictionnaire turc-suédois. Il a rapidement saisi ce qui se passe dans la classe et peut suivre les activités. Si nomme les objets lors du jeu de memory et essaye de parler. Il engage également le contact avec l'enseignante.

Lecture: Si lit des textes en suédois basés sur le vocabulaire qu'il a appris. Essentiellement, il est capable de décoder la totalité du texte, mais ne comprend pas toujours tout. Il utilise toutefois le dictionnaire

Ecriture: Si copie les textes de journal intime écrits au tableau, mais écrit également ses propres textes en turc. Il écrit bien et son écriture en turc montre qu'il sait écrire, c'est-à-dire utiliser la ponctuation, les majuscules, construire des phrases et des paragraphes, etc.

### Mars

Langue: Si a appris un vocabulaire suédois comprenant une cinquantaine de verbes, de mots se rapportant à l'école, à la famille et à la nourriture, de chiffres, de couleurs et d'expressions simples telles que « j'aime ceci », « je n'aime pas cela », etc. Il apprend vite et a une interaction orale avec les enseignants et ses camarades. Si travaille aussi sur les constructions interrogatives telles que « Que fait x? Qu'a fait x? Combien? Combien de temps? Quel âge? », etc.

Lecture: Si lit des textes basés sur son vocabulaire en suédois. Il les lit couramment, mais il faut attirer son attention sur la prononciation des voyelles longues du suédois afin de surmonter sa prononciation actuellement saccadée.

Ecriture: Si écrit ses propres textes dans son journal intime. Ses histoires ont un fil directeur et il utilise les expressions temporelles et le passé, de même que l'ordre correct des mots.

### **Avril**

Si est à présent passé dans la classe d'accueil pour les élèves de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année afin de se retrouver avec des élèves de son âge. Il paraît beaucoup plus âgé qu'un élève de 4<sup>e</sup> année. Il suit un enseignement des mathématiques en turc.

### **Décembre**

Selon l'enseignante, Si a beaucoup progressé au cours du semestre d'automne 2001. Tout comme sa sœur, Si a suivi un enseignement avec un groupe d'élèves qui ont tous beaucoup progressé dans leur acquisition du suédois. Le niveau de suédois du groupe était supérieur au niveau productif de Si, mais pour lui aussi, le niveau linguistique avait la fonction d'un apport +1, c'est-à-dire d'un apport linguistique juste au-dessus du niveau momentané de l'apprenant. Si restera encore un semestre dans la classe d'accueil, mais l'enseignante prévoit qu'il commencera en classe de 7<sup>e</sup> année au semestre d'automne 2002. Si suit un enseignement des mathématiques en turc et un enseignement dans sa langue maternelle, le kurmanci.

**Commentaires** Selon l'enseignante, le développement linguistique rapide de Si s'appuie sur la base solide de sa scolarité en Turquie. Il a acquis une alphabétisation en turc et beaucoup de connaissances scolaires. Son adaptation à l'école et à l'environnement suédois a été moins dramatique pour lui que pour sa sœur, même s'il a lui aussi été témoin de violences policières. A la différence de sa sœur, il avait un souvenir vivant de son père et de ses relations avec ce dernier. En quelque sorte, Si semble être plus proche de son père que ne l'est sa sœur. Le père est très fier de la réussite scolaire de Si. Une importante raison pour la décision de le placer dans une classe de 7<sup>e</sup> année au semestre d'automne 2002 est qu'il est probablement plus âgé que ne l'indiquent les déclarations officielles. Ce sont sa manière mûre de travailler et ses stratégies d'apprentissage qui, en liaison avec son progrès linguistique en suédois et d'autres matières, incitent à la placer en 7<sup>e</sup> année. Il aura besoin de continuer à bénéficier d'un enseignement du suédois comme deuxième langue, ainsi que d'enseignement de matières en kurmanci.

<b>Nom de l'enfant:</b>	So
<b>Sexe:</b>	garçon, né au Kurdistan, Irak
<b>Age:</b>	10 ans (3 <sup>e</sup> année)
<b>L1:</b>	sorani
<b>Antécédents scolaires:</b>	néant
<b>Commentaires:</b>	enseignement L1 (sorani), portant à la fois sur la langue et les matières

## Janvier 2001

Alphabétisation: So n'a eu aucun contact avec l'alphabétisation scolaire.

## Février

Langue: So a un vocabulaire d'une quinzaine de verbes et de noms comprenant des mots relatifs à l'école, à la famille et à la nourriture, des chiffres, des couleurs et des expressions simples telles que « j'aime ceci », « je n'aime pas cela », etc. So essaye de parler suédois.

Lecture: So lit des textes simples en suédois basés sur le vocabulaire qu'il a appris. Il lit des textes simples selon le principe du mot entier, autrement dit, il sait lire le mot entier, mais non pas les lettres individuelles.

Ecriture: So a appris à écrire, prononcer et reconnaître cinq lettres. Il copie les textes de journal intime écrits au tableau, mais s'efforce aussi d'écrire son propre texte. Lorsqu'il copie le texte du tableau, les lettres sont écrites sur les lignes du papier, mais lorsqu'il écrit de lui-même, il les écrit entre les lignes. Ceci pourrait indiquer que So a une certaine idée de la manière dont s'écrit sa L1, le sorani, mais pourrait également signifier que lorsqu'il compose sa propre histoire, toute sa capacité productive est employée pour le contenu, de sorte que la charge de se soucier en même temps de la forme est trop lourde. Pour l'instant, So écrit des phrases simples auxquelles il s'exerce aussi oralement, telles que: « Bonjour, je m'appelle So. Je viens du Kurdistan. Je vis en Suède. ».



## **Mars**

- Langue: So continue à travailler sur le même vocabulaire qu'en février, étendu à certains mots pour les vêtements, des adjectifs simples (grand-petit) et des mots de positionnement (sous, sur, dans).
- Lecture: So réussit bien à lire un texte préparé dans un recueil de lectures et procède à la lecture par mots entiers avec quelques éléments de reconnaissance de sons.
- Ecriture: So a appris à écrire, à prononcer et à reconnaître huit lettres. Il écrit son propre texte dans le journal en utilisant les phrases, textes, listes de noms et autres éléments affichés aux murs de la classe. Depuis la mi-mars, il exprime ses propres pensées dans le journal intime. En écrivant, il mélange les majuscules et les minuscules, mais écrit les lettres sur les lignes, avec des espacements bien nets entre les mots. Apparemment, So a acquis une certaine connaissance linguistique de base associée à l'écriture.

## **Juin**

So a appris à reconnaître, écrire et prononcer la totalité de l'alphabet suédois. Au cours de ce semestre, sa famille a déménagé loin de l'école, et puisque So a également dépassé une certaine limite d'âge, il doit commencer à prendre le bus pour se rendre à l'école, avec ses frères et sœurs qui sont dans la classe d'accueil de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année. En automne, l'enseignante souhaite placer So dans cette classe également, où il trouvera davantage d'amis de son âge. Ses parents, toutefois, désirent le mettre dans une école plus proche de leur domicile.

Pendant le semestre de printemps, So a reçu un important enseignement de matières dans sa L1. Une fois par semaine, il apprend les mathématiques, ainsi que les sciences naturelles et sociales en sorani, avec d'autres élèves de langue sorani. L'institutrice pense que cet enseignement a renforcé l'assurance de So, ce qui a eu un impact favorable sur son acquisition de la langue suédoise, qui progresse bien. Finalement, So passe dans une autre classe d'accueil dans une école plus proche de son domicile. Il est placé dans une classe de 4<sup>e</sup> année, ce qui est adéquat pour son âge. On suppose qu'il faudra à So encore au moins deux semestres en classe d'accueil avant de pouvoir passer dans une classe ordinaire.

## **Décembre**

Il n'y a plus d'informations disponibles sur la scolarité de So et ses progrès.

<b>Nom de l'enfant:</b>	<b>Im</b>
<b>Sexe:</b>	garçon, né en Syrie
<b>Age:</b>	10 ans (3 <sup>e</sup> année)
<b>L1:</b>	arabe
<b>L2:</b>	turc (utilisé à l'école)
<b>Antécédents scolaires:</b>	4 ans à l'école arabe
<b>Commentaires:</b>	a participé à un enseignement L1 en arabe

### Janvier 2001

Alphabétisation: Im parle, lit et écrit l'arabe, mais n'est pas familiarisé avec l'alphabet latin.

Langue: Im a un vocabulaire suédois d'une cinquantaine de verbes et de noms comprenant des mots relatifs à l'école, à la famille et à la nourriture, des chiffres, les couleurs, les prénoms et des expressions simples telles que « j'aime ceci », « je n'aime pas cela », etc. Il s'efforce d'utiliser ce qu'il sait avec l'enseignante.

Lecture: Im lit des textes en suédois basés sur le vocabulaire qu'il a appris. Il lit également des textes de lecture simples et bien préparés. A la maison, ses parents l'aident à traduire les mots. Il lit par mots entiers et par sons.

Ecriture: Im utilise toutes les lettres lorsqu'il écrit, mais effectue aussi un travail spécial sur certaines lettres pour apprendre à les écrire et à les prononcer. Oralement, il sait reconnaître et prononcer neuf lettres suédoises. Il copie les textes de journal intime écrits au tableau et écrit ses propres textes de journal intime en arabe. Im forme de belles lettres latines, mais son écriture paraît un peu enfantine et instable. Son écriture arabe, par contre, est très belle et claire, ce que confirme également le professeur d'arabe.

### Février

Langue: Im stabilise et améliore son vocabulaire suédois. Il nomme les objets en jouant au memory, même s'il ne parle pas beaucoup et semble un peu timide et embarrassé lorsqu'il parle. Pendant les récréations, il bavarde en arabe avec ses amis.

Lecture: Im lit des textes simples en suédois basés sur le vocabulaire qu'il a appris, mais a besoin de s'exercer davantage à la prononciation, tant pour les voyelles que pour les consonnes (o-a, i-e, ä-a, p-b). Im lit également des livres d'histoires bien préparés. A la maison, ses parents l'aident à traduire les mots.

Ecriture: Im est capable de lire des instructions simples dans un cahier d'exercices suédois et de travailler de façon autonome conformément à ces instructions. Il commence à écrire ses propres textes suédois dans le journal intime.

## **Mars**

Langue: Le vocabulaire d'Im s'étend à présent aux chiffres ordinaux et aux adjectifs et il sait comparer les objectifs, notamment ceux qui ont trait aux mathématiques (grand – plus grand – le plus grand, petit – plus petit – le plus petit). Il travaille sur différents verbes auxiliaires et principaux à l'infinitif. Il ne s'exprime pas beaucoup en suédois et la prononciation du suédois lui pose quelques difficultés. Im semble toujours encore un peu embarrassé et intimidé lorsqu'il parle, mais il commence à demander de l'aide à l'enseignante. Ses amis arabophones l'aident aussi et traduisent pour lui.

Lecture: Im lit des textes préparés dans un recueil de lectures, de même que d'autres livres simples préparés à l'avance.

Ecriture: Im écrit à présent ses propres textes dans son journal intime et s'efforce d'utiliser son suédois parlé. Il montre qu'il comprend diverses expressions temporelles, mais utilise le présent pour tous les temps. Il essaye également d'exprimer ses opinions par écrit.

## **Juin**

Au cours du semestre de printemps, la famille d'Im déménage dans un nouvel appartement loin de l'école et puisque Im a dépassé une certaine limite d'âge, il doit commencer à prendre le bus au lieu du taxi pour se rendre à l'école. Ses parents veulent le mettre dans une école arabe libre à proximité de leur domicile en automne, au lieu de le laisser continuer comme suggéré dans la classe d'accueil de 4<sup>e</sup> année de son école actuelle. L'enseignante a suggéré de placer Im en classe d'accueil de 4<sup>e</sup> année pour deux raisons. Premièrement, afin qu'il ait davantage d'amis de son âge, deuxièmement, parce que l'enseignante pense qu'il lui faut encore au moins deux semestres en classe d'accueil afin de développer son suédois à un niveau qui lui permettra de fréquenter une classe ordinaire appropriée pour son âge.

En automne 2001, Im entre à l'école arabe libre. Au bout d'un mois dans cette école, les parents et Im lui-même souhaitent qu'il retourne dans la classe d'accueil. Selon l'école arabe, la raison en est qu'il ne sait pas assez bien le suédois (sic!) pour pouvoir étudier à l'école arabe libre. A ce moment-là, toutefois, il n'y a plus de place pour lui dans la classe d'accueil, toutes les places ayant été attribuées au cours de l'été.

## **Décembre**

Il n'y a plus d'informations disponibles sur la scolarité d'Im et ses progrès.

## **Conclusion**

Cette étude de cas a rendu compte d'un groupe de cinq élèves qui ont commencé à fréquenter plus ou moins à la même époque une classe d'accueil à Uppsala, en Suède. Selon une première estimation de leur âge et de leur scolarité antérieure, trois d'entre eux ont été placés en classe de 3<sup>e</sup> année, un en 2<sup>e</sup> année et un en 4<sup>e</sup> année. Tous les élèves sauf un avaient eu une expérience scolaire précédente et ces quatre élèves étaient alphabétisés dans leur langue maternelle ou dans une deuxième langue (celle de l'école). Les expériences diverses des élèves en termes de langue, d'alphabétisation et de scolarité ont amené l'institutrice de la classe d'accueil à individualiser son enseignement en fonction des acquis et des besoins de chaque enfant. En outre, certains de ces enfants avaient vécu des expériences traumatisantes dans leur pays d'origine et ces expériences doivent être gérées avant que l'apprentissage ne puisse se développer. L'enfant qui n'avait aucune expérience scolaire précédente en dépit de son âge aura besoin de davantage de temps pour l'apprentissage scolaire de la nouvelle langue, le suédois. Certains enfants étaient bilingues et, lorsqu'ils étaient également alphabétisés, capables de travailler de manière relativement autonome avec un dictionnaire afin de développer un nouveau vocabulaire en suédois. Cette compétence linguistique émergente a pu être utilisée relativement vite pour un travail individuel comprenant des tâches alphabétisées. Ces élèves s'engagent dans une spirale d'apprentissage positive.

Sur les cinq élèves décrits, une seule a été jugée avoir acquis suffisamment de suédois pour passer dans une classe suédoise ordinaire au bout d'un semestre, c'est-à-dire au bout de cinq mois. On peut supposer que cette élève, Ya, est particulièrement douée pour les langues et les mathématiques. Toutefois, Ya fait également partie d'un foyer intellectuel avec des parents ayant une formation universitaire qui s'intéressent vivement aux progrès scolaires de leur fille unique. Le fait de grandir dans un foyer où « le papier et la plume » sont à l'honneur, d'avoir des parents qui utilisent des documents écrits pour leur travail quotidien et d'avoir eu la possibilité de se familiariser avec une langue étrangère précédemment ont probablement largement contribué au développement linguistique rapide de cet enfant.

Pour Hi et Si, qui sont frère et sœur, la période passée dans la classe d'accueil a très bien fonctionné comme préparation au transfert dans une classe ordinaire correspondant à leur âge. Pendant les trois semestres que les enfants ont passés dans leurs classes respectives, ils ont bénéficié du temps et de l'expertise nécessaires pour s'occuper de leur personnalité, de leurs problèmes et de leurs aptitudes spécifiques. Le travail au cours de l'année et demie passée dans la classe d'accueil a essentiellement visé, sur une base individuelle, à retrouver des connaissances perdues, à combler certaines carences de leur savoir scolaire et à ajouter de nouvelles connaissances, en premier lieu à développer leur connaissance du suédois. Peu à peu, Hi et Si ont atteint le niveau de connaissances correspondant à leur âge. Pour Si, un élément important de son développement a été l'enseignement des mathématiques dont il a bénéficié en turc.

L'élève Im, passé dans une école arabe libre de langue suédoise, a rapidement rencontré des difficultés. Il s'est avéré que l'école attendait de lui de meilleures connaissances du suédois pour lui permettre de suivre l'enseignement. En outre, l'école n'était pas en mesure de proposer un cours de suédois comme deuxième langue. On peut imaginer la frustration que cela a dû générer chez l'enfant, qui pourrait facilement déboucher sur une attitude de rejet par rapport à l'école. Si cet élève avait pu bénéficier d'un enseignement pour la plupart en arabe, ses connaissances scolaires auraient pu être mises en lumière et développées, ce qui aurait également favorisé son développement du suédois.

L'élève So n'avait pas été scolarisé et n'avait eu aucun contact avec l'alphabétisation avant d'arriver en Suède et à l'école. Ses progrès pendant son année dans la classe d'accueil ont été lents, mais constants, et il était important qu'il puisse continuer ses études dans une autre classe d'accueil plus proche de son domicile. So a besoin de continuer à développer son alphabétisation de base à son propre rythme. Avec l'aide de son alphabétisation croissante et le soutien d'un enseignement en langue maternelle, il pourra finalement passer dans une classe plus ou moins adéquate pour son âge.

Les élèves qui arrivent dans une classe d'accueil ont chacun leur histoire personnelle, leurs expériences, leur langue et leurs connaissances. Il revient aux enseignants de ces enfants d'en apprendre autant que possible à leur propos et de créer une ambiance favorable et un climat propice à l'apprentissage afin de les aider à se développer.

Dans la classe en question, le travail peut être décrit comme centré sur l'élève et interactif. La classe représente un environnement alphabétisé dans lequel les composantes parler, écouter, écrire et lire interviennent à parts égales pour construire les compétences linguistiques et les connaissances des enfants. A la base, il y a un travail thématique accompagné de manuels et d'autres ressources servant de vecteurs et d'arrêts entre les différents thèmes. Les divers thèmes assurent la cohésion du groupe d'élèves tout en permettant des formes variées et personnalisées de travail. L'enseignante considère que sa tâche consiste à générer un environnement créatif d'apprentissage, dans lequel les élèves prennent plaisir à acquérir la langue et des connaissances.

## L'accueil des enfants immigrés aux Pays-Bas

### Le processus d'éducation des enfants de demandeurs d'asile aux Pays-Bas

Pour bien comprendre le processus d'éducation, il faut commencer par décrire les procédures liées à la demande d'asile, ainsi que le système d'hébergement pendant cette procédure. Ces deux facteurs ont en effet des incidences importantes sur le processus d'éducation.

La procédure de demande d'asile est divisée en trois étapes. Il y a tout d'abord ce que l'on appelle le « *Aanmeldcentrum* » (AC). Dans les premières 24 à 72 heures, un contrôle élémentaire de l'histoire du demandeur d'asile a lieu dans ce centre. A ce stade, il y a juste des dispositions pour que les gens puissent dormir et manger. Le contrôle débouche sur une décision négative ou positive: si la réponse est négative, le demandeur d'asile doit quitter le pays; si elle est positive, il ou elle pourra se rendre dans un « *Opvang en onderzoekscentrum* » (OC). Au cours des 4 à environ 18 semaines suivantes, l'histoire du réfugié va être examinée. Les enfants de 5 à 17 ans ont le droit et le devoir d'aller à l'école. Pour les enfants de moins de 4 ans, l'école n'est pas obligatoire, mais environ 99% y vont. Si une décision positive est prise dans le cadre de cette deuxième procédure, les enfants et les parents sont conduits dans un « *Asielzoekerscentrum* » (AZC) qui peut très bien se trouver à l'autre bout du pays. Cette procédure finale peut prendre beaucoup de temps, souvent plus d'un an. Par conséquent, la durée totale passée « en dehors de la société » pendant l'ensemble du processus peut aller jusqu'à quatre ans. En moyenne, le processus dure environ un an et neuf mois. La procédure se termine par une décision obligeant l'intéressé à partir ou lui donnant une autorisation de séjour permanente. Dans ce dernier cas, les autorités locales sont appelées à aider la famille pour la recherche d'un logement et d'un emploi.

Des écoles sont disponibles dans le voisinage des centres mentionnés ci-dessus, sauf pour les premières 24 à 72 heures. Parfois, les écoles sont situées dans l'aire même du centre, mais souvent, elles se trouvent dans le village ou la ville. Il revient aux autorités locales de mettre une éducation à disposition (comme partie de leur accord avec COA, une organisation qui se charge d'assurer « le lit, le pain et la salle de bain »), mais la direction de l'école (publique ou privée) est l'institution qui organise les classes spéciales pour ces enfants. Il n'y a pas d'écoles spéciales pour ces enfants, mais des classes spéciales faisant partie de l'école dite « mère ».

Pendant le processus de demande d'asile, il est normal que les enfants aient affaire à plus d'une école. En fait, pendant cette période, certains enfants passent par trois écoles ou plus. Au sein d'un réseau d'écoles à l'échelle nationale, des accords ont été passés afin que les institutions d'éducation partagent les mêmes objectifs et procédures. Ces accords stipulent les aspects suivants:

- Toutes les écoles doivent utiliser « *Meer dan taal alleen. Totaalleerplan voor het eerste opvangonderwijs* » (Plus que la langue seulement) comme guide directeur de leur programme d'éducation; « Plus que la langue seulement » a été développé

comme programme éducatif pour la première année après l'arrivée dans le système scolaire néerlandais (éducation primaire).

- Afin d'assurer un dossier systématique sur tout enfant quittant la classe spéciale, des rapports spéciaux (« OKR ») sont disponibles pour les 4 à 6 ans et les 6 à 12 ans; un document plus succinct est prévu pour les enfants quittant le centre OC (au bout de 4 à 18 semaines).
- Un guide a été développé pour le suivi du processus d'apprentissage (LOWAC-LVS). Ce guide comprend un calendrier pour mesurer les résultats au bout de 3, 6 et 12 mois. Des tests sont disponibles dans le domaine de la lecture et de l'écriture, du vocabulaire, de la grammaire (construction de mots et de phrases), de l'orthographe, de l'arithmétique et du comportement social. Il y a également des indications pour l'observation des jeunes enfants (de 4 et 5 ans).

Même si ces instruments aident à mettre en place les conditions nécessaires pour proposer une bonne éducation, il n'y a pas de garantie d'un processus continu sans interruption. Au cours des années à venir, il y aura une modification des procédures qui deviendront plus courtes (pour ne plus durer que 6 à 12 mois) et seront concentrées dans un même centre. Les réfugiés ne quitteront ce centre qu'à l'issue de la procédure, autrement dit, lorsque le demandeur d'asile devra quitter le pays ou se sera vu accorder une autorisation de séjour temporaire de trois ans, préalable à l'autorisation permanente.

### **Etre « alphabétisé » dans le contexte de l'instruction publique néerlandaise pour les enfants des demandeurs d'asile**

En principe, il n'y a pas de différence entre les objectifs de l'éducation primaire et ceux des classes spéciales pour les enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile. Devenir « alphabétisé » fait partie des « *kerndoelen* », qui constituent les standards prescrits par la loi pour toutes les écoles.

L'objectif principal dans le domaine de la « langue néerlandaise » consiste « à développer l'aptitude à utiliser la langue d'une manière efficace dans les situations du quotidien ». Afin de donner une définition de ce que cela représente d'être « alphabétisé en néerlandais », il faut répondre à la question suivante: « quelles sont les situations quotidiennes dans lesquelles les enfants des classes spéciales auront affaire à la langue écrite? ». Les enfants pourront-ils à un moment donné s'inscrire pleinement dans la société néerlandaise ou leur avenir est-il tellement incertain qu'il est impossible de prendre des décisions dans une direction particulière?

Dans le guide éducatif « Plus que la langue seulement », il est clairement stipulé qu'il convient d'apprendre aux enfants à être en mesure d'atteindre les objectifs généraux et de développer leurs aptitudes à utiliser la nouvelle langue dans les situations du quotidien. C'est là l'objectif qui doit être atteint à l'issue de l'éducation primaire. Le processus dans les classes spéciales pourrait être considéré comme une étape

préparatoire dans la mesure où les enfants ont besoin de cette langue pour apprendre toutes les autres matières de l'éducation primaire.

Le guide éducatif propose une série d'objectifs interconnectés. Les objectifs d'écoute, de parole, de lecture, d'écriture, de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire sont subdivisés en dix unités hebdomadaires. Sur la base de ces unités, les enseignants peuvent élaborer un programme d'environ 1 an et demi, ce qui signifie en fait 15 mois. Ceci est considéré comme le temps nécessaire en moyenne afin d'être suffisamment « préparé » pour pouvoir fréquenter une classe ordinaire. A l'issue de cette période, les élèves devraient être capables:

- d'écouter et de parler d'une manière sensée dans les situations quotidiennes au sein d'un groupe ordinaire,
- de participer aux leçons de lecture d'un groupe ordinaire,
- de participer aux leçons d'écriture d'un groupe ordinaire,
- d'orthographier correctement les mots au même titre que le groupe ordinaire.

Le développement du vocabulaire et l'utilisation des règles de grammaire constituent un élément important du développement de la compétence écrite et orale.

Le programme éducatif pour chacun de ces objectifs globaux est subdivisé en six périodes. Selon l'âge et la maturité de chaque élève, des sous-objectifs sont définis (cf. Annexe 1). Certains sous-objectifs ne s'adressent qu'aux enfants plus mûrs. Par exemple: « l'élève connaît toutes les combinaisons sons-lettres » (pour tous les élèves) et « les élèves sont capables de lire correctement et couramment des textes au niveau AVI-9 » (groupes 6 à 8). L'échelle AVI mesure la complexité des phrases (longueur et syntaxe/grammaire) et le niveau de compréhension du texte. AVI-9 signifie que l'enfant est capable de lire des textes contenant une grande quantité d'information, par exemple dans le domaine du cours de sciences (illustration de la complexité des textes: voir Annexe 2).

Le guide éducatif est limité aux enfants de 6 à 12 ans. Pour les enfants de 4 à 5 ans, un document a récemment été présenté par la « *Nederlandse Taalunie* ». Il s'agit d'une organisation mise en place par le ministre de l'Education des Pays-Bas, conjointement avec son homologue flamand en Belgique, afin de stimuler la coopération dans le domaine de la langue néerlandaise. Dans ce document, l'alphabétisation se réfère à l'acquisition précoce de la deuxième langue (*Referentiekader vroege tweede taalverwerving*) et est décrite en termes de quatre compétences liées: écouter, parler, lire et écrire. Ces compétences sont décrites aux niveaux micro et macro. Au niveau macro, l'enfant devrait saisir les différentes fonctions de la langue écrite, tandis qu'au niveau micro, il doit savoir différencier les divers sons de la langue néerlandaise.



## Méthodologie

### Avancer plus vite

L'hypothèse selon laquelle « le fait d'être alphabétisé en L1 favorise l'acquisition de l'alphabétisation en L2 » ne peut être vérifiée que pour les enfants déjà alphabétisés dans leur première langue. Afin de tester le niveau de cette alphabétisation à l'arrivée de l'enfant dans le pays, les enseignants utilisent un livret avec des textes en 25 langues. L'enfant doit lire un texte simple dont le contexte est attrayant pour tous les âges. De plus, l'enfant doit lire l'alphabet de sa L1. La prononciation des symboles des sons et une explication du sens du texte sont fournies au professeur.

Il existe des tests pour le suivi du processus d'alphabétisation. Certains de ces tests font partie du programme, d'autres sont indépendants de la méthode spécifique choisie par l'enseignant. Le test concernant la compétence de lecture est essentiellement effectué au moyen de ce que l'on appelle les « *AVI-kaarten* » (fiches AVI des niveaux 1 à 9; quelques exemples sont présentés en Annexe 2). Il y a également des tests concernant les symboles de sons, ainsi que des tests pour mesurer la justesse et la vitesse de lecture de mots séparés.

Afin d'examiner les compétences linguistiques générales (en raison de l'interdépendance de l'alphabétisation et des autres aptitudes langagières), on pratique largement, outre les tests formels, ce que l'on appelle la « *handelingsgerichte observatie* » (recherche-action simple dans la situation quotidienne de la classe: travail avec les enfants, stimulation des élèves et enregistrement de leurs progrès). Sur la base des travaux de Joan Tough (1976, 1977), beaucoup d'enseignants connaissent bien cette manière de suivre le processus d'acquisition de la langue. En plus du test de lecture mentionné plus haut, cela permet d'obtenir beaucoup d'informations sur les compétences linguistiques sans la pression psychologique d'une situation de test. Cette façon d'observer les enfants est également appropriée pour les enfants plus jeunes qui ne sont pas alphabétisés en L2, mais pré-alphabétisés en L1 (voir définition des niveaux macro/micro ci-dessus).

Pour les enfants plus âgés alphabétisés en L1, avancer plus vite signifie atteindre les objectifs de lecture au cours ou au bout d'une année (le temps moyen est d'un an et demi). En alternative, les résultats seront obtenus au moyen d'un processus qui ne prendra que la moitié du temps d'enseignement, puisque l'un des principaux programmes de lecture est disponible en deux versions: une normale et une rapide. Avancer plus rapidement pour les enfants plus jeunes déjà pré-alphabétisés en L1 peut soit consister à atteindre les objectifs minimaux en moins de temps, soit à mieux satisfaire aux conditions permettant de devenir alphabétisé. Ces spécifications comparent les enfants à des standards nationaux (et non légaux). Toutefois, il y a des aspects qui méritent d'être discutés, notamment la question de savoir si les objectifs formulés peuvent être atteints dans des conditions normales, c'est-à-dire en 10 mois d'enseignement dans des classes spéciales à raison de 25 heures par semaine avec un enseignant pour 15 élèves. Le gouvernement dépense davantage pour la mise à disposition d'enseignants supplémentaires pendant la première année suivant l'arrivée

des enfants aux Pays-Bas, et non pendant la première année de scolarité! Peut-être l'Institut national du développement curriculaire produira-t-il prochainement un document ayant statut de loi.

En l'absence d'un document formel définissant objectivement ce que signifie « avancer plus rapidement », les enseignants jugent actuellement les enfants en fonction:

- de leur impression des résultats moyens du groupe;
- des progrès faits par chaque enfant (en comparant les résultats momentanés aux résultats précédents du même enfant).

Ces deux appréciations ont leurs carences: dans le premier cas, l'enseignant risque de perdre/réduire le niveau nécessaire pour le passage dans une classe ordinaire; dans le deuxième cas, cela suppose que l'enseignant ait établi un plan concret avec des objectifs, de façon à pouvoir comparer les résultats attendus aux résultats réels.

## Résultats

### Antécédents et point de départ de cinq enfants aux Pays-Bas<sup>1</sup>

Pour les besoins de ce projet, une école<sup>2</sup> a été contactée et priée de sélectionner au hasard cinq enfants qui se trouvaient dans le système d'éducation néerlandais depuis environ un an. L'école a été en mesure de fournir une foule d'informations en raison de son système bien organisé de suivi de chaque enfant. La description est donnée en termes d'âge, d'arrivée aux Pays-Bas, d'antécédents scolaires et d'informations sur la famille et la langue maternelle. Le point de départ est décrit sur la base du formulaire d'entrée utilisé par l'école. Ce formulaire est complété au bout de la première semaine de fréquentation de l'école.

---

<sup>1</sup> Les informations pour le présent rapport ont été collectées fin novembre 2001 et au cours des six premiers mois de 2002.

<sup>2</sup> Merci à la directrice de 't Palet Almelo, Pays-Bas, pour sa contribution à ce projet.

<b>Etude de cas 1</b>	Enfant A – garçon
<b>Date de naissance</b>	24.10.1996
<b>Age</b>	5 ans, 1 mois, 6 jours
<b>Arrivée aux Pays-Bas</b>	30.12.1999
<b>Education préscolaire</b>	Néant
<b>Entrée dans le primaire</b>	31.10.2000 ('t Palet Almelo)
<b>Pays d'origine</b>	Irak (kurde)
<b>Langue maternelle</b>	Arabe, kurde
<b>Autres renseignements utiles</b>	Le père se trouvait déjà aux Pays-Bas. A est arrivé avec sa mère. Niveau d'éducation des parents: quelques années d'école primaire. Perspective pédagogique des parents: A doit devenir un combattant pour la liberté. La mère rencontre des problèmes dans l'éducation de l'enfant. Au début de sa scolarisation, les enseignants ont mentionné que son comportement à l'école était mauvais, qu'il s'agissait peut-être d'un enfant aux besoins éducatifs spéciaux (peut-être aussi à placer dans une école d'éducation spéciale).

*Résultats après la période d'entrée (cinq jours)*

<b>Comportement social</b>	Doit apprendre les règles de la coexistence avec d'autres enfants, blesse les autres dans les jeux libres.
<b>Motivation</b>	Concentration brève, bonne motivation, doit apprendre beaucoup de techniques simples.
<b>Niveau en L2</b>	Premier stade (se familiariser avec l'école et la situation), connaît certains mots très courants de L2; A réussit à communiquer ses besoins de façon non verbale.
<b>Aptitudes motrices</b>	Grands mouvements normaux. Doit commencer à apprendre les mouvements fins.

<b>Etude de cas 2</b>	Enfant B – fille
<b>Date de naissance</b>	15.03.1990
<b>Age</b>	11 ans, 8 mois, 15 jours
<b>Arrivée aux Pays-Bas</b>	13.02.2001 (OC Ommen)
<b>Education préscolaire</b>	Néant
<b>Entrée dans le primaire</b>	11.04.2001 ('t Palet Almelo)
<b>Pays d'origine</b>	Irak (Badnaja)
<b>Langue maternelle</b>	Galdic / arabe
<b>Autres renseignements utiles</b>	Pas d'information sur le niveau scolaire dans le pays d'origine. Elle est allée à l'école arabe. L'arabe était une langue bien parlée par la mère (et donc par l'enfant). Elle a longtemps dû prendre soin de sa mère (cancer au stade terminal), même avant de quitter son pays. La mère est décédée en février aux Pays-Bas. La mère était veuve. L'enfant est élevée par sa tante.

**Résultats après la période d'entrée (cinq jours)**

<b>Comportement social</b>	B est très réservée. N'établit que peu de contact avec les autres enfants.
<b>Motivation</b>	Bonne attitude de travail; un peu lente, mais motivée.
<b>Niveau en L2</b>	B a des antennes pour les nouvelles significations / les nouveaux mots.
<b>Aptitudes motrices</b>	Performances conformes au niveau d'âge, pas de problèmes à prévoir.
<b>Alphabétisation</b>	Niveau de démarrage (cours 1 VLL/ <i>Lezen doe je overal</i> ); degré d'activité élevé, prononciation en L2 inférieure à la norme.
<b>Arithmétique</b>	Niveau du groupe 4, écrit les chiffres 1 à 100 partiellement en arabe.  Rien n'indique que B aurait besoin d'une attention supplémentaire spéciale.

<b>Etude de cas 3</b>	Enfant C – fille
<b>Date de naissance</b>	01.01.1991
<b>Age</b>	10 ans, 10 mois, 30 jours
<b>Arrivée aux Pays-Bas</b>	20.07.2001 (pendant les vacances d'été)
<b>Education préscolaire</b>	Néant
<b>Entrée dans le primaire</b>	20.08.2001 (après les vacances d'été, 't Palet Almelo)
<b>Pays d'origine</b>	Turquie (Kayseri)
<b>Langue maternelle</b>	Turc
<b>Autres renseignements utiles</b>	C et ses deux frères/sœurs ont été élevés par leur grand-mère en Turquie, pendant que les parents vivaient aux Pays-Bas. La mère a suivi une formation professionnelle inférieure (école économique/secrétariat), le père possède également une formation professionnelle inférieure. C a fréquenté une école turque pendant quatre ans. Après le regroupement familial, la mère a été très chargée par l'éducation des enfants et a confié cette tâche à C comme fille aînée.

**Résultats après la période d'entrée (cinq jours)**

<b>Comportement social</b>	Elle aime bavarder avec les autres enfants, notamment sa nièce et son frère (en turc).
<b>Motivation</b>	La concentration pendant une période prolongée lui pose des problèmes. Demande souvent confirmation.
<b>Niveau en L2</b>	Premier stade: semble bien apprendre, problèmes pour la prononciation des doubles voyelles.
<b>Aptitudes motrices</b>	Grands mouvements et mouvements fins inférieurs à la moyenne à normaux.
<b>Alphabétisation</b>	Est capable de lire des mots courts, suivra la filière courte du processus de lecture ( <i>Lezen doe je overal</i> ).
<b>Arithmétique</b>	Niveau du groupe moyen 4 (normalement enfants de 7, 8 ou 9 ans). Rien n'indique que C ait besoin d'une attention supplémentaire particulière.

<b>Etude de cas 4</b>	Enfant D – garçon
<b>Date de naissance</b>	23.04.1991
<b>Age</b>	10 ans, 7 mois, 7 jours
<b>Arrivée aux Pays-Bas</b>	07.12.2000
<b>Education préscolaire</b>	Néant
<b>Entrée dans le primaire</b>	14.12.2000 ('t Palet Almelo)
<b>Pays d'origine</b>	Roumanie
<b>Langue maternelle</b>	Roumain
<b>Autres renseignements utiles</b>	D et sa mère sont arrivés aux Pays-Bas comme demandeurs d'asile. Entre temps, sa mère a épousé un Néerlandais. D est élevé par ses grands-parents dans une ville de classe moyenne. La mère a un niveau de formation professionnelle moyen. Pas d'information sur le père biologique. D a fréquenté une école roumaine pendant deux ans et demi. Il sait lire et écrire dans sa L1. Il a appris l'anglais de lui-même à travers la télévision (compréhension, parole et lecture). Niveau de départ en L2: premier stade. Il avait beaucoup de problèmes de prononciation. Sa compétence en mathématiques est conforme à son niveau d'âge (groupe 6: 1 <sup>er</sup> test – score DLE de 32; pour l'interprétation de ce score, voir plus loin).

*Résultats après la période d'entrée (cinq jours)*

<b>Comportement social</b>	D est un enfant tranquille qui ne cherche pas à susciter l'attention. Il a un contact normal avec les autres enfants.
<b>Motivation</b>	Bonne attitude de travail. Très attentif et réceptif aux nouvelles informations.
<b>Niveau en L2</b>	L'acquisition de la langue progresse très bien et rapidement (en raison de sa connaissance de l'anglais comme langue supplémentaire).
<b>Aptitudes motrices</b>	Les mouvements fins sont normaux. La motricité grossière est moins développée en raison de son poids et de sa silhouette.
<b>Alphabétisation</b>	En raison des ses aptitudes de lecture en anglais, la lecture des lettres suédoises ne lui pose pas de problème.
<b>Arithmétique</b>	Conforme au niveau d'âge.

<b>Etude de cas 5</b>	Enfant E – garçon
<b>Date de naissance</b>	29.03.1990
<b>Age</b>	11 ans, 8 mois, 1 jour
<b>Arrivée aux Pays-Bas</b>	03.01.2001
<b>Education préscolaire</b>	Néant
<b>Entrée dans le primaire</b>	02.02.2001
<b>Pays d'origine</b>	Irak
<b>Langue maternelle</b>	Kurde et farsi
<b>Autres renseignements utiles</b>	La mère est originaire de l'Iran et le père de l'Irak. Les enfants ont été élevés de façon bilingue à Téhéran. Le père est arrivé aux Pays-Bas il y a trois ans et demi avec deux filles, la mère l'a rejoint plus tard avec deux fils. Ils ont « voyagé » pendant 16 mois dans la région méditerranéenne. Aucune école fréquentée pendant cette période. E a suivi trois ans de scolarité en farsi. Peu d'initiative de la part du père pour envoyer les enfants à l'école.

### *Résultats après la période d'entrée (cinq jours)*

<b>Comportement social</b>	E est un garçon tranquille, proche de son frère. A la fin de la première semaine, il communiquait avec d'autres élèves.
<b>Motivation</b>	Attitude positive envers les tâches. Se concentre sur son travail et est attentif.
<b>Niveau en L2</b>	Au premier niveau: il comprend quelques mots, même s'il lui est difficile de parler.
<b>Aptitudes motrices</b>	Il réussit bien en écriture, même s'il n'a pas l'habitude de dessiner. Les grands mouvements sont bons.
<b>Alphabétisation</b>	A commencé dans le premier cours. Travaille bien.
<b>Arithmétique</b>	Compter en avant et en arrière de 1 à 100 n'est pas facile.

## Instruments utilisés pour le suivi des enfants

L'éducation doit suivre le développement de l'enfant. Les enseignants des classes spéciales connaissent bien, ou devraient bien connaître, cette maxime. Ils ont besoin d'être soutenus par des instruments leur permettant de suivre les enfants. Certains des instruments et procédures existants sont utilisés à l'échelle nationale. Nous décrivons ci-après les instruments utilisés à l'école fréquentée par les enfants.

Pendant les cinq premiers jours suivant l'arrivée de l'enfant à l'école, l'enseignant le suit dans toutes ses activités. On donne à l'enfant certaines tâches spécifiques en fonction de son âge et des informations dont on dispose sur ses antécédents scolaires. Ces informations sont obtenues auprès des parents, à travers les rapports de l'école précédente (obligatoires aux Pays-Bas) et si possible auprès de l'enfant lui-même. En lecture, chaque enfant a la tâche spécifique de lire un texte dans sa langue maternelle (« *Lezen over grenzen heen. Een leestoets in 25 talen* », cf. Annexe 3). Le résultat donne à l'enseignant un aperçu général des aptitudes de lecture de l'enfant. Lorsque l'enfant arrive à l'école depuis une autre école aux Pays-Bas, un rapport est généralement disponible, incluant le résultat des tests de lecture.

« 't Palet » utilise un guide développé pour les classes spéciales afin de suivre le développement des enfants (LOWAC-LVS). Ce guide inclut un calendrier pour les résultats à obtenir. Des tests sont disponibles dans le domaine de la lecture et de l'écriture, du vocabulaire (connaissances passives et actives), de la grammaire (construction de mots et de phrases), de l'orthographe, de l'arithmétique et du comportement social et il y a certaines indications par rapport à ce qu'il convient d'observer chez les enfants de 4 et 5 ans.

Un certain niveau de vocabulaire, de compréhension de textes oraux, de construction de phrases et de mots est considéré comme « condition » pour obtenir de bons résultats de lecture. Dans ce domaine, l'école utilise le test « *Taaltoets allochtone kinderen* » (test de langue pour enfants étrangers).

Les principaux tests pour la compétence de lecture sont les suivants:

- fiches AVI;
- DMT (test de trois minutes).

Le test peut être utilisé à la fin des classes spéciales. Ces tests sont importants afin:

- d'identifier les problèmes de lecture;
- d'établir un diagnostic et de décider du niveau approprié d'éducation;
- d'établir un rapport à l'intention des enseignants des classes ordinaires.



A l'issue de la première année (quatre périodes de dix semaines):

- un enfant du groupe 3 (6/7 ans) devrait atteindre un niveau AVI de 1 et 2;
- un enfant du groupe 4 (7/8 ans) devrait atteindre un niveau AVI de 3, 4 et 5;
- un enfant du groupe 5 (8/9 ans) devrait atteindre un niveau AVI de 6 et 7;
- un enfant des groupes 6 à 8 (9/12 ans) devrait atteindre un niveau AVI de 8.

Dans la période consécutive de 20 semaines, un niveau AVI de 9 doit être atteint pour les enfants des groupes 6 à 8.

Tous les scores peuvent être « traduits » en scores DLE. Un score DLE renseigne l'enseignant sur les résultats du processus, que ce score soit basé sur le « niveau d'éducation » (x mois d'éducation scolaire) ou non. Ainsi, un score de +10 représente un score moyen au bout d'un an d'éducation scolaire. Le point zéro est le point de départ du processus dans le groupe 3. Pour les enfants plus jeunes, les scores sont négatifs. Un score de compréhension des mots de -5 représente le score moyen pour un enfant de 5 ans et demi. Les résultats sont inscrits dans un « *profiel kaart* » (diagramme de profil, voir Annexe 4). A partir de l'année prochaine, un logiciel informatique sera utilisé pour faciliter l'ensemble du processus de suivi des enfants et l'évaluation de leurs acquis. Les scores traduits tiennent compte du fait que ces enfants ne suivent pas un itinéraire normal (démarrant dans le groupe 1 et prenant leur temps pour grandir et apprendre). Leur itinéraire peut être comparé à une « course de formule 1 », un raccourci pour les « parer » aux exigences d'une classe ordinaire.

Tous les résultats de toute la durée du séjour dans une classe spéciale sont rapportés à l'école suivante. Ils incluent le « *profiel kaart* » fourni par le rapport « OKR » susmentionné.

## Résultats de l'enfant A<sup>1</sup> au cours de la première année d'éducation

Les résultats indiqués pour l'enfant A ont été obtenus par le biais d'une évaluation effectuée à trois occasions: en novembre 2000, en février et en juin 2001.

<b>Comportement social</b>	Normal
<b>Comportement de jeu et de travail</b>	En progrès
<b>Aptitudes motrices</b>	Conformes au niveau d'âge
<b>Développement cognitif</b>	Auditif: conforme au niveau d'âge Visuel-spatial: conforme au niveau d'âge Séquences temporelles: conforme au niveau d'âge Langage/réflexion: inférieur au niveau attendu
<b>Résultats selon l'échelle LVS 1-2 (Thije de Vos) au bout d'1 an</b>	Moyens; niveau d'éducation 4.11
<b>Résultat LVS-LOWAC au bout d'1 an et 3 mois &amp; d'1 an et 6 mois</b>	Vocabulaire (passif): DLE -1 et DLE +3 Vocabulaire (actif): DLE 0 et DLE +9 Compréhension de phrases: DLE -2 et DLE +27 Morphologie (« construction » correcte de mots): DLE -2 et DLE +4 Composition de phrases (répétition de phrases avec constructions grammaticales correctes): DLE -1 et DLE +11 Compréhension de textes: DLE -6 et DLE +12

**Résultat général:** comme mentionné précédemment, il n'y a pas de standards dans le guide éducatif pour les enfants de 4 à 5 ans. Toutefois, dans le LVS-LOWAC, les scores de plusieurs tests peuvent être comparés aux résultats d'une enquête spéciale menée en 1995 auprès du même groupe cible. Le résultat peut être « traduit » en scores DLE, ce qui fournit une mesure pour ce groupe d'âge.

Au bout d'une année entière d'éducation, tous les sous-résultats devraient être au minimum à un niveau DLE de -14 (cf. ligne 5:00 sur la droite du diagramme de profil). A ce moment-là, aucun résultat n'était disponible. L'enfant a été testé trois mois plus

---

<sup>1</sup> Les résultats de tous les enfants figurent dans les diagrammes de profil présentés en Annexe 5.

tard, le niveau attendu étant DLE -12. Tous les résultats ont dépassé les attentes. Au bout d'un an et demi, les conditions minimales étaient remplies pour lancer le processus de lecture et d'écriture. Normalement, un enfant de cet âge aurait dû poursuivre le programme de maternelle pendant un an de plus s'il était né après le 1<sup>er</sup> octobre.

## **Résultats de l'enfant B au cours de la première année d'éducation**

Les résultats indiqués pour l'enfant B sont basés sur les tests du LOWAC-LVS effectués en juin et octobre 2001 et en février et juin 2002. Les scores sont indiqués en termes de DLE (niveau d'âge scolaire en mois).

**Comportement social** Mieux que pendant la première semaine, compte tenu de la situation à la maison

**Résultat LVS-LOWAC**

- Vocabulaire (passif): DLE -20, -1, +11
- Vocabulaire (actif): DLE -16, -7, +3
- Compréhension de phrases: DLE -9, -2, +29
- Transformation de mots (pour des raisons grammaticales): DLE -24, -8, -2
- Composition de phrases: DLE -11, +3, +10
- Compréhension de textes: DLE -17, +9, +19
- Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture de mots en colonnes pendant 3 minutes: DLE +3
- Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture et la compréhension de textes: +8 (février 2002), +12
- Niveau mathématique mesuré selon différents types de tâches mathématiques pendant un temps donné: DLE +11, +25
- Niveau mathématique selon la mesure du niveau dans les groupes d'années: DLE +21, +24

**Résultat général:** la tendance est clairement au progrès, même si la brèche entre les résultats et le niveau moyen du groupe d'âge reste énorme. Du fait de sa situation familiale, l'enfant restera en classe d'accueil pendant une année de plus avant de passer dans le secondaire.

## Résultats de l'enfant C au cours de la première année d'éducation

Les résultats sont basés sur les tests du LOWAC-LVS effectués en octobre 2001 et en février et juin 2002; scores en termes de DLE (niveau d'âge scolaire en mois).

<b>Comportement social</b>	Normal
<b>Résultat LVS-LOWAC</b>	Vocabulaire (passif): DLE -20, -2, +37 Vocabulaire (actif): DLE -16, +3, +34 Compréhension de phrases: DLE -12, +1, +37 Transformation de mots (pour des raisons grammaticales): DLE -12, -8, +34 Composition de phrases: DLE -11, -13, +40 Compréhension de textes: DLE -24, -10, +40 Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture de mots en colonnes pendant trois minutes: DLE +11 (octobre 2001) Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture et la compréhension de textes: DLE +7, +16, +32 Niveau mathématique mesuré selon différents types de tâches mathématiques pendant un temps donné: DLE +24, +32 Niveau mathématique selon la mesure du niveau dans les groupes d'années: DLE +27, +37, +31

**Résultat général:** progrès au niveau des compétences mathématiques et linguistiques et des aptitudes de lecture. La différence par rapport aux enfants néerlandais découle d'un démarrage lent au cours d'une année ramenée à un an et demi.

## Résultats de l'enfant D au cours de la première année d'éducation

Les résultats sont basés sur les tests du LOWAC-LVS effectués en février, juin et octobre 2001; scores en termes de DLE (niveau d'âge scolaire en mois)

<b>Comportement social</b>	Normal, pas d'aspects spéciaux exigeant une attention particulière
<b>Résultat LVS-LOWAC</b>	Vocabulaire (passif): DLE -1, DLE +40 (en comparaison avec le groupe néerlandais normal: DLE +12) Vocabulaire (actif): DLE +21, DLE +40 (en comparaison avec les élèves néerlandais: DLE +14) Compréhension de phrases: DLE +18, DLE +40 à DLE +31

Transformation de mots (pour des raisons grammaticales): DLE +6, DLE +40 à DLE +40

Composition de phrases: DLE +11, DLE+40 à DLE +40

Compréhension de textes: DLE +40, DLE +40 à DLE +40

Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture de mots en colonnes pendant 3 minutes: un seul score en février, DLE +25

Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture et la compréhension de textes: DLE +22, DLE +27 à DLE +40 (niveaux AVI respectifs 6, 7 et 9)

Niveau mathématique mesuré selon différents types de tâches mathématiques pendant un temps donné: DLE +45 (dès février)

Niveau mathématique selon la mesure du niveau dans les groupes d'années: DLE +37, DLE +46 à DLE +50

**Résultat général:** un cas très spécial!! Cet enfant a quitté la classe d'accueil en mai 2002 au bout d'un an et quatre mois.

## **Résultats de l'enfant E au cours de la première année d'éducation**

Les résultats sont basés sur les tests du LOWAC-LVS effectués en février, juin et octobre 2001 et en février/juin 2002; scores en termes de DLE (niveau d'âge scolaire en mois).

<b>Comportement social</b>	Normal
<b>Résultat LVS-LOWAC</b>	Vocabulaire (passif): DLE -23/-17, -2, -4, +27 Vocabulaire (actif): DLE -24/-6, -4, +10, +40 Compréhension de phrases: DLE -12/-2, +30, +27, +40 Transformation de mots (pour des raisons grammaticales): DLE -24/-8, +12, +12, +34 Composition de phrases: DLE -17/-13, +6+10, +17 Compréhension de textes: DLE -/+8, +12, +32, +40 Niveau alphabétisation en L2 d'après la lecture de mots en colonnes pendant 3 minutes: DLE +10 (juin 2001) Niveau d'alphabétisation en L2 d'après la lecture et la compréhension de textes: DLE +7 (AVI1a), +9 (AVI 2a), +14 (AVI 3A), +17 (AVI 5a) (NB: autres scores disponibles pour l'orthographe (DLE +4/+6) et la compréhension de textes (DLE +9))

Niveau mathématique mesuré selon différents types de tâches mathématiques pendant un temps donné: DLE +22/+42 (février/juin)

Niveau mathématique selon la mesure du niveau dans les groupes d'années: DLE +24/+28, +22 (le test a présenté un problème de traduction)

**Résultat général:** le progrès est important dans tous les domaines, mais reste insuffisant pour le niveau du groupe 8.

## Discussion finale

Ce projet portant sur le développement de l'alphabétisation dans une deuxième langue était axé sur les classes d'accueil pour les enfants d'immigrés, de réfugiés et de demandeurs d'asile aux Pays-Bas et en Suède. Le projet s'est concentré sur les questions suivantes:

- Combien de temps les enfants sont-ils restés dans les classes d'accueil?
- Combien de temps faut-il pour préparer les enfants à l'entrée dans une classe ordinaire?
- Comment se sont développées leurs aptitudes linguistiques et leurs connaissances scolaires?
- Cela constituait-il un avantage que l'enfant soit déjà alphabétisé dans la première langue?

Le projet avait également formulé deux hypothèses, à savoir:

- les élèves alphabétisés dans leur première langue accompliront plus rapidement le processus d'alphabétisation dans leur L2;
- le résultat du processus d'alphabétisation dans la L2 est davantage influencé par une approche intégrée que par les différents points de départ des enfants.

## Durée de séjour et niveau

Les données collectées à propos de 5 enfants aux Pays-Bas et de 5 enfants en Suède montrent que le temps passé dans les classes d'accueil va de 5 à 20 mois.

*Tableau 1: Durée du séjour en classe d'accueil et perspectives des enfants aux Pays-Bas*

Nom	Age	Durée	Suite	Niveau de lecture
Enfant A	5:8	1:8		Prêt pour la classe ordinaire, conforme à l'âge
Enfant B	10:6	1:0	classe ordinaire	conforme à l'âge
Enfant C	12:3	1:5	1 an en classe d'accueil	classe ordinaire, école secondaire
Enfant D	11:6	0:10	classe ordinaire	inférieur au niveau conforme à l'âge
Enfant E	12:3	1:5	?	inférieur au niveau conforme à l'âge

*Tableau 2: Durée du séjour en classe d'accueil et perspectives des enfants en Suède*

Nom	Age	Durée	Suite	Niveau scolaire général
Ya	9	0:5	classe ordinaire	conforme à l'âge
Hi	8	1:6	classe ordinaire	conforme à l'âge
Si	10	1:6	classe ordinaire	conforme à l'âge
Im	10	0:6	classe ordinaire, école arabe	inférieur au niveau conforme à l'âge
So	10	1:0	autre classe d'accueil	inférieur au niveau conforme à l'âge

La préparation des enfants au passage dans une classe ordinaire a duré entre 5 et 18 mois pour quatre enfants. Les six autres devront bénéficier d'une attention particulière au sein de la classe d'accueil ou à l'extérieur pendant une période plus longue.

*Tableau 3: Avantage de l'alphabétisation L1  
dans le processus de l'alphabétisation en L2*

<b>Nom</b>	<b>Années de scolarité dans le pays d'origine</b>	<b>Alphabétisé en L1</b>	<b>Alphabétisé dans une autre L2</b>	<b>Alphabétisé en néerlandais / suédois après le séjour dans la classe d'accueil</b>
Enfant A	0	non	non	début
Enfant B	2:5	roumain	anglais	niveau conforme à l'âge
Enfant C	inconnu	arabe	galdic	niveau non conforme à l'âge
Enfant D	4:0	turc	non	niveau non conforme à l'âge
Enfant E	3:0	farsi	non	niveau non conforme à l'âge
Ya	inconnu	mandarin	anglais	niveau conforme à l'âge
Hi	2	non	turc	niveau conforme à l'âge
Si	4	non	turc	niveau conforme à l'âge
Im	4	arabe	non	niveau non conforme à l'âge
So	0	non	non	niveau non conforme à l'âge

Sur les cinq enfants «néerlandais», quatre ont développé un certain niveau d'alphabétisation en l'espace d'une courte période. Cette période était plus courte que lorsque les enseignants doivent développer l'alphabétisation de base en L1. Parmi les enfants «suédois», quatre sur cinq étaient alphabétisés dans une autre langue avant d'arriver en Suède. Seul So n'avait aucune connaissance dans ce domaine et après un an dans la classe d'accueil, il continue dans une autre classe d'accueil. Etant donné l'ampleur limitée des données, il est donc difficile de répondre à la troisième question du projet, telle que mentionnée précédemment.

Dans l'étude néerlandaise, on avait stipulé que l'acquisition rapide de l'alphabétisation était équivalente à 18 mois. Seul un enfant – D – a réalisé cet objectif, et ce même en l'espace d'une année. L'enfant D était alphabétisé en roumain et en anglais avant d'arriver aux Pays-Bas. Pour l'enfant D, la première hypothèse peut être confirmée. C'est également le cas pour l'élève Ya en Suède, qui a atteint le niveau conforme à son âge au bout de cinq mois dans la classe d'accueil. Il semble qu'il y ait eu dans le cas de



Ya deux principaux facteurs de soutien, à savoir le niveau d'éducation des parents et l'aide qu'ils lui ont apportée par des explications et des traductions. Par ailleurs, si les élèves Hi et Si en Suède étaient évalués selon les mesures néerlandaises, ils seraient également considérés comme ayant rapidement acquis une alphabétisation, puisqu'ils ont appris le suédois et atteint le niveau conforme à leur âge au bout de 18 mois.

Les données montrent que l'enseignement de l'alphabétisation s'est fait selon une approche intégrée pour la totalité des dix élèves aux Pays-Bas et en Suède. Il n'est donc pas possible de confirmer ou d'infirmer la deuxième hypothèse, puisque l'on ne dispose pas d'un groupe témoin.

Les données indiquent que les progrès des enfants dans le développement des compétences linguistiques et de l'alphabétisation pourraient dépendre de divers facteurs, tels que le niveau d'éducation des parents, le nombre d'années de scolarité dans leur pays d'origine, le fait d'être ou non alphabétisé dans une autre langue, d'avoir subi ou non des expériences traumatiques, le type de connaissance du monde qu'ils possèdent, leurs stratégies d'apprentissage, le fait d'avoir ou non pu suivre un enseignement dans la langue maternelle et enfin la question de savoir si leur enseignant bénéficiait d'une formation en matière d'acquisition d'une deuxième langue et d'une deuxième alphabétisation.

## Références

AU, K., *Literacy instruction in multicultural settings*, Harcourt Brace College, New York, 1993.

TOUGH, J., *Talking and learning. A guide to the appraisal of children's use of language*, Ward Lock Educational, 1976.

TOUGH, J., *Listening to children talking*, Ward Lock Educational, 1977.

## Liste des annexes

1. Objectifs de lecture.
2. Fiches AVI 1A, 3A, 6A, 8A.
3. *Lecture sans frontières. Un test de lecture en 25 langues. Exemple: Grèce.* (Titre original: *Lezen over grenzen heen. Een leestoets in 25 talen.* Partners Training en Innovatie, 1998 ISBN 90-75074-82-4, Handleiding en leerlingmateriaal.)
4. Diagramme de profil.
5. Résultats des enfants dans l'école néerlandaise, présentés sous forme graphique.

## Annexe 1: Objectifs de lecture

### Période 1 (premières dix semaines)

- Lecture élémentaire:*
- l'élève maîtrise les conditions pour la lecture (groupes 3-8)
  - l'élève rencontre les fonctions du langage écrit (3-8)
  - l'élève connaît toutes les combinaisons sons-lettres (3-8)
  - l'élève peut lire des mots composés de pures consonnes-voyelles-consonnes par épellation (3-8)
  - l'élève sait lire des phrases et des mots aux niveaux AVI 1 et 2 (3-8)
- Seuls les élèves qui ne sont pas alphabétisés doivent suivre la totalité du programme de la période 1. Les autres peuvent s'arrêter dès que les objectifs sont atteints.

### Période 2 (les dix semaines suivantes)

*Lecture élémentaire* (poursuite du processus pour le groupe 3)

*Lecture technique:* lire couramment et correctement des textes de niveau AVI 3 et 4 (groupes 4-8)

*Compréhension de la lecture* (groupes 4-8)

### Période 3 (dix semaines suivantes)

*Lecture élémentaire* (poursuite du processus pour le groupe 3)

*Lecture technique:* lire couramment et correctement des textes de niveau AVI 5 (groupes 4-8)

*Lecture technique:* lire couramment et correctement des textes de niveau AVI 6 (groupes 5-8)

*Compréhension de la lecture et lecture pour l'apprentissage des matières* (groupes 4-8)

### Période 4

*Lecture élémentaire* (poursuite du processus pour le groupe 3)

*Lecture technique:* lire couramment et correctement du texte du niveau AVI 7 (groupes 5-8)

*Lecture technique:* lire couramment et correctement des textes de niveau AVI 8 (groupes 6-8)

*Compréhension de la lecture et lecture pour l'apprentissage des matières* (groupes 4-8)

### Période 5-6

*Lecture technique:* lire couramment et correctement des textes jusqu'au niveau AVI 9 (groupes 6-8)

*Compréhension de la lecture et lecture pour l'apprentissage des matières* (groupes 6-8)

## Annexe 2: Fiches AVI

niveau 1A

naar het bos

pa leest een boek.  
ma zit in de tuin.  
en wat doet tom?  
hij kijkt uit het raam.

wat is het hier saai, roept tom.  
ik wil naar het bos.  
pap, ga je mee?  
nee, ik lees al, zegt pa.

tom loopt naar de tuin.  
mam, ga je mee naar het bos?  
ja tom, dat is leuk.

ma komt het huis in.  
ze geeft pa een duw.  
ga jij ook mee? zegt ze.  
pa kijkt wat sip.

dan rent pa naar de hal.  
hij pakt zijn pet.  
ik ga naar het bos, roept hij.  
het is hier veel te saai.  
wie gaat er mee?



Illustration: Library - Architecture

De hond van Ans is niet bang

Ans heeft een lieve hond.  
Hij heeft zwart haar en heet Tim.  
Het is een poedel.

Elke dag laat Ans hem uit.  
Dan gaat ze naar het park.  
Samen lopen ze het park een keer rond.  
Soms staat Tim stil.  
Hij ruikt dan aan bomen of doet een plas.  
Na een poosje trekt Ans even aan de riem.

Laatst kwam ze Liesbet tegen.  
Zij heeft ook een hond.  
Dat is een grote Duitse herder.  
Tim blafte naar hem en trok aan de riem.  
Ans liet de riem los.  
Tim sprong naar de Duitse herder.  
Die schrok heel erg en begon te janken.

Doe die hond weg, riep Liesbet.  
Hier Tim, kom bij de baas, riep Ans.  
Maar het geblaf hield niet op.  
Ans pakte Tim bij de riem en ging naar huis.



Illustration: Cherry Amstrong

### De spreekbeurt

Mijn naam is Wilma en ik ben acht jaar.  
Ik zit in groep vier van de Wegwijzer.  
Zo heet mijn school.

Om de beurt mogen wij iets vertellen.  
Dat noemen wij een spreekbeurt.  
De andere kinderen mogen dan vragen stellen.

Mijn spreekbeurt ging over konijnen.  
Mijn konijn woont in een hok in de tuin.  
Veel konijnen leven in het bos of op de hei.  
Ik heb verteld hoe ze leven en wat ze eten.

Een spreekbeurt houden is erg leuk.  
Zo leren wij veel van elkaar.

Een jongen uit mijn groep heet Mahoed.  
Hij komt uit Marokko, een land in Afrika.  
Mahoed vertelde over het leven daar.  
Hij weet veel over het land en de mensen.  
Ook liet hij ons een foto zien.  
Je zag een wit huis met kleine ramen.

Hij woont nu in Nederland omdat zijn vader hier werkt.  
Ik vind dat fijn, want Mahoed is mijn vriend.

### Koeien op de heide

Op de grote stille heide dwaalt een herder eenzaam rond ...  
Zo begint een oud Hollands liedje. Misschien kennen je ouders dit nog van vroeger. Kinderen van nu leren heel andere liedjes.

Een herder met een kudde schapen was vroeger heel gewoon. De heide werd door de schapen afgegraasd. Op die manier werd de hei kort en gezond gehouden.

Maar de herder met zijn schapen is al lang verdwenen. Met het houden van schapen is de kost niet meer te verdienen.

Om de heide toch in goede staat te houden, moet men deze nu afsteken en afbranden. Maar door de zure regen gaat er steeds meer gras groeien. De hei begint meer en meer op een weiland te lijken. Men moet dus iets doen om de heide te redden.

Hier en daar keert de herder met zijn schapen weer terug. Maar voor veel heidevelden is dat te duur.

Een ander idee is om koeien op de hei te laten grazen. Die eten bijna alleen maar gras. Bomen en struiken laten ze staan. Er is dan geen herder nodig, maar alleen een goede omheining. Die moet er voor zorgen dat de koeien niet weg kunnen lopen.

Zo kunnen koeien op de heide voor goedkoop onderhoud zorgen!



## Annexe 3: Lecture sans frontières – Exemple: langue grecque

### Grieks

*De taalsituatie* Het huidige Grieks wordt Nieuwgrieks genoemd. Dit wordt buiten Griekenland ook gesproken in onder andere Cyprus, Zuid-Albanië, Zuid-Bulgarije en de Sovjet-Unie.

*De taal* Het Grieks is een Indo-europese taal die een lange geschiedenis kent. Het moderne Grieks wordt anders uitgesproken dan het klassieke Grieks. De klinkers worden kort en helder uitgesproken. Het Grieks heeft drie naamvallen. Ook het lidwoord heeft drie naamvallen en daarbij drie uitgangen. De uitgang van een woord wordt bepaald door het geslacht van de spreker.

*Het schrift* Het alfabet heeft 25 symbolen, 7 klinkers en 4 dubbelklinkers die meestal als 2 klinkers worden uitgesproken.

*Verschillen met het Nederlands* De woordvolgorde van het moderne Grieks ligt minder vast dan die in het Nederlands. De zinsstructuur in het Grieks wordt door naamvallen bepaald.

<i>Alfabet</i>	letter	naam	uitspraak
	α	(alfa)	(als Ned. a in 'man')
	ι	(ita)	(als Ned. ie in 'niet')
	χ	(chi)	(vóór e- en i-klank <b>ch</b> als in Duits 'ich', elders als <b>ch</b> in Duitse 'ach')
	μ	(mi)	(als Ned. m)
	γ	(gama)	(j vóór e- en i-klank, g vóór verige klinkers en medeklinkers)
	ψ	(psi)	(als Ned. ps)
	ζ	(zita)	(als Ned. z)
	ο	(omikron)	(als Ned. o in 'kop')
	ω	(omega)	(als Ned. o in 'kop')

## Grieks

letter	naam	uitspraak
β	(wita)	(tussen Ned. v en w in)
λ	(lambda)	(dune l)
φ	(fi)	(als Ned. f)
ξ	(xi)	(als Ned. x)
κ	(kapa)	(als Ned. k, vóór e- en i-klank meer <b>kj</b> )
υ	(ypsilon)	(als Ned. ie in 'niet')
ε	(epsilon)	(als Ned. e in 'gek')
ρ	(ro)	(tongpant r)
σ	(siegma)	(scherpe s, ook tussen twee klinkers
ζ		z vóór β , γ δ ε λ μ υ ρ )
τ	(taf)	(als Ned. t)
θ	(dharma)	(als als stemhebbende Engelse <b>th</b> in 'that')
ι	(jota)	(als Ned. ie in 'niet')
ν	(ni)	(als Ned. n)
π	(pi)	(als Ned. p)
θ	(thita)	(als stemhebbende Engelse <b>th</b> in 'with')

## Grieks

*Tekst* **Το σπίτι μας.**

Στο σπίτι μας μένουν οκτώ άνθρωποι.  
Ο πατέρας μου και η μητέρα μου μένουν στο σπίτι μας πολύ καιρό.  
Μετά απο ένα χρόνο γεννήθηκα εγώ.  
Μετά απέκτησαν οι γονείς μου ακόμη τρία παιδιά.  
Μετά απο λίγο καιρο ο παππους μου και η γιαγια μου ήλθαν να μείνουν μαζί μας.  
Τότε είμαστε οκτώ.  
Μου αρέσει να μένω στο ίδιο σπίτι με τόσους κολλούς ανθρώπους.  
Υπάρχει πάντα κάποιος στο σπίτι για να μιλήσης.  
Μερικές φορές δεν μου αρέσει.  
Εαν υπάρχει καθαράς στο σπίτι, θέλω να είμαι μόνος.  
Τοτε πηγαίνω έξω.

*Uitspraak* **To spietie mas**

Sto spietie mas menoen okto antropie. O paateras moe ke ie mieteraa moe menoen sto spietie mas polie kero. Metaa aapo enaa grono jeniethiekaa ego. Metaa aapektiesan ie gonies moe aankomie tricaa pedieaa. Metaa aapo liego kero ou pappos moe ke ie jaajaa moe ielthaan naa mienoen maazie mas. Tote iemaste okto. Moe aaresie naa mieno sto iedio spietie me tosoes poloos antropoes. Iepargie pandaa kaapjos sto spietie jaa naa mieliesis. Meriekes fores den moe aaresie. Eean iepargie kafgaas sto spietie, theloo naa iema mionos. Tote piegeni eksso.

*Vertaling* **Ons huis**

In ons huis wonen acht mensen. Mijn vader en moeder wonen al heel lang in ons huis. Toen ze er een jaar woonden, werd ik geboren. Daarna kregen mijn ouders nog drie kinderen. Na een tijdje kwamen oma en opa bij ons wonen. Toen waren we met zijn achten. Ik vind het leuk om met zoveel mensen in huis te wonen. Er is altijd wel iemand thuis om mee te praten. Soms vind ik het niet leuk. Als er ruzie is in huis, wil ik het liefst alleen zijn. Dan ga ik maar naar buiten.

# Annexe 4: Diagramme de profil (exemple)

## Diagramme de profil

Nom	Date de naissance	Entrée dans la classe d'accueil	Sortie de la classe d'accueil	Age							
Niveau ordinaire de classe	60										
	58										
	56			12,00							
	54			groupe 8							
	52										
	50										
	48										
	46			11,00							
	44			groupe 7							
	42										
40											
38											
36			10,00								
34			groupe 6								
32											
30											
28											
26			9,00								
24			groupe 5								
22											
20											
18											
16			8,00								
14			groupe 4								
12											
10											
8											
6			7,00								
4			groupe 3								
2											
0											
-2											
-4			6,00								
-6			groupe 2								
-8											
-10											
-12											
-14			5,00								
-16			groupe 1								
-18											
-20											
-22											
-24			4,00								
Résultats consécutifs	5										
Sous-test	Jour Ms Ms	V P	V A	U S	C W	M S	U T	R W	R T	M T L	M Y L

# Annexe 5: Résultats des enfants de l'école néerlandaise présentés sous forme graphique

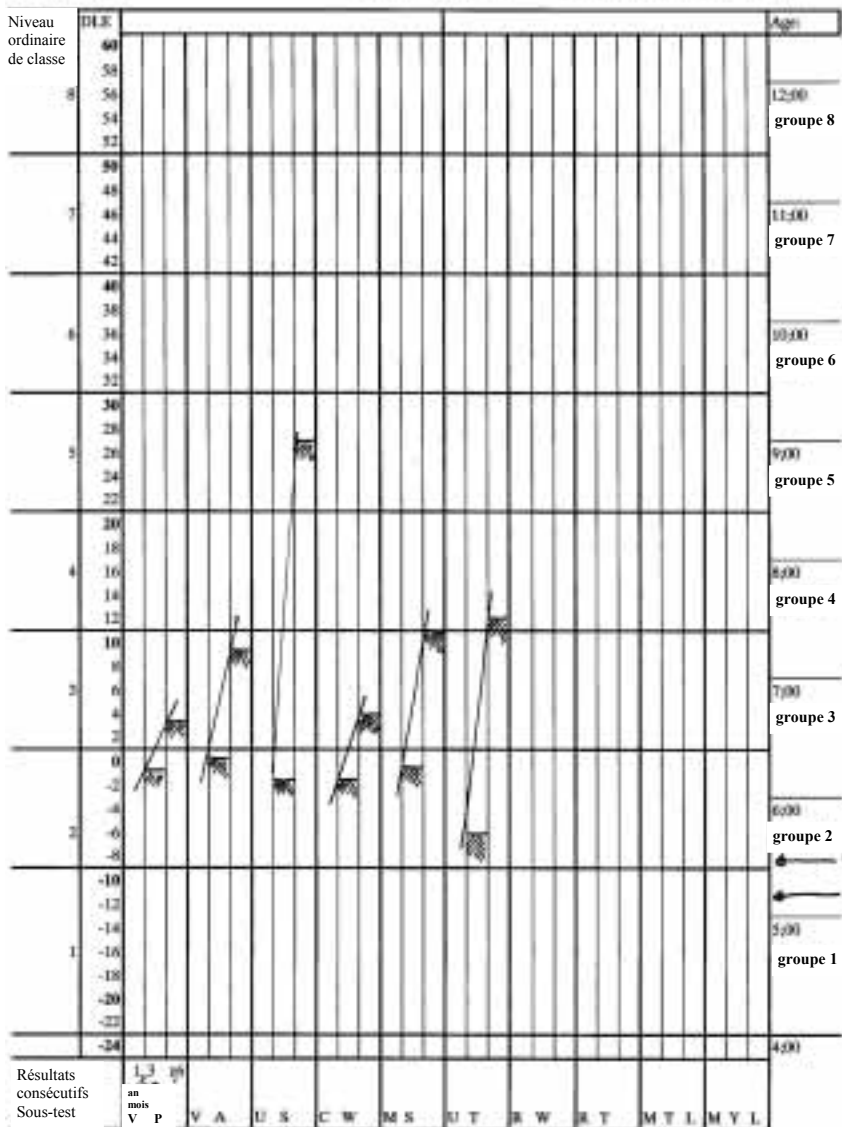
Diagramme de profil

Date de naissance: 24.10.1996

Entrée dans la classe d'accueil: 31.10.2000

Sortie de la classe d'accueil: encore présent

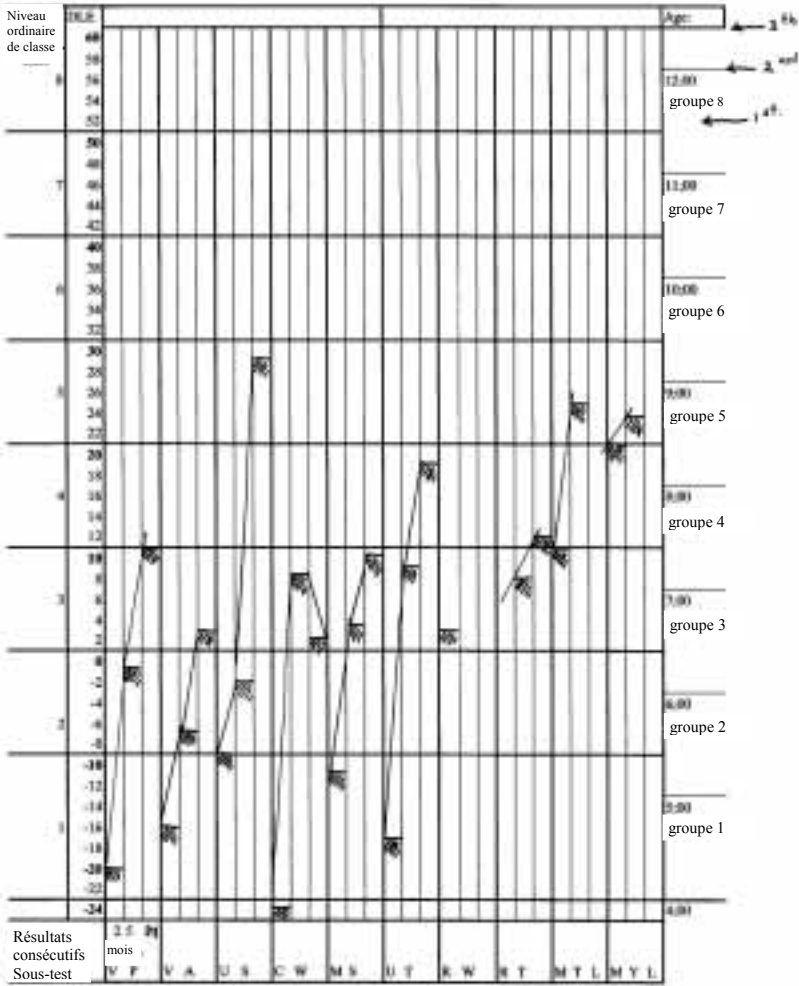
Nom: A



Notes: 99219

**Diagramme de profil**

Nom: **25** Date de naissance: 15.3.1990 Entrée dans la classe d'accueil: 31.02.2001/11.4.2001  
Sortie de la classe d'accueil: août 2002 ( prévu)



Notes/2020

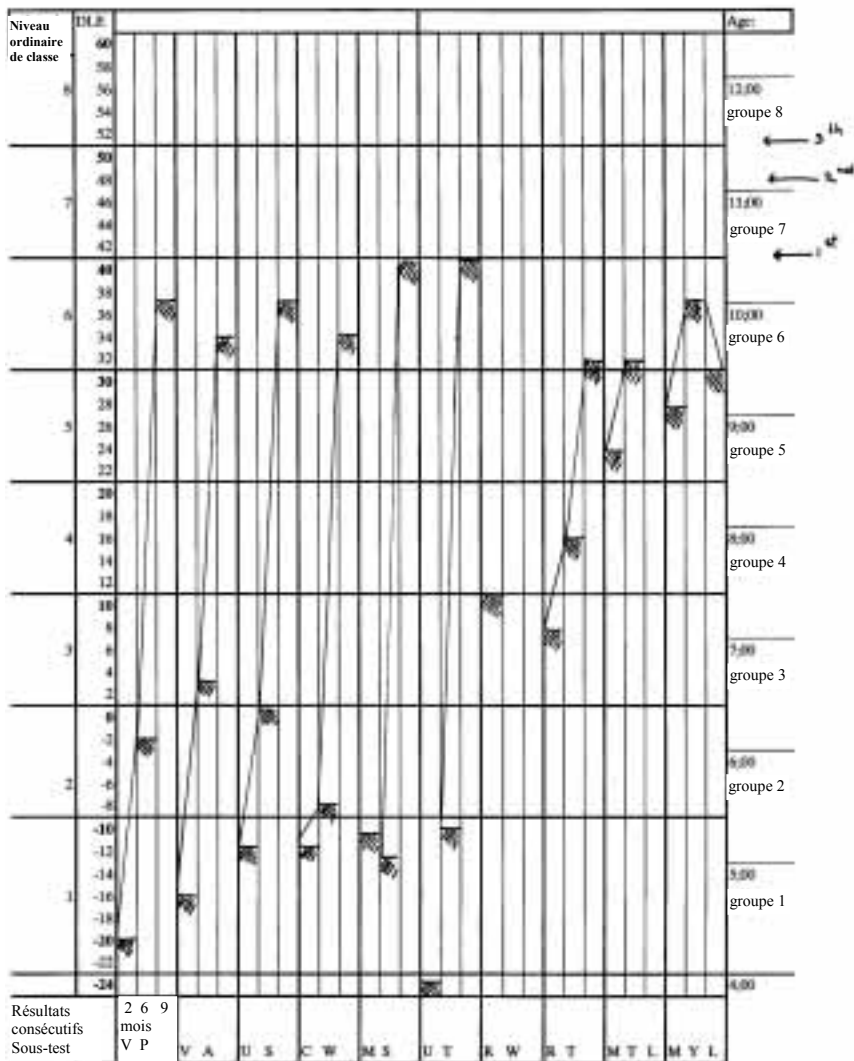
**Diagramme de profil**

Nom: C

Date de naissance: 1.1.1991

Entrée dans la classe d'accueil: 20.8.2001

Sortie de la classe d'accueil: ---

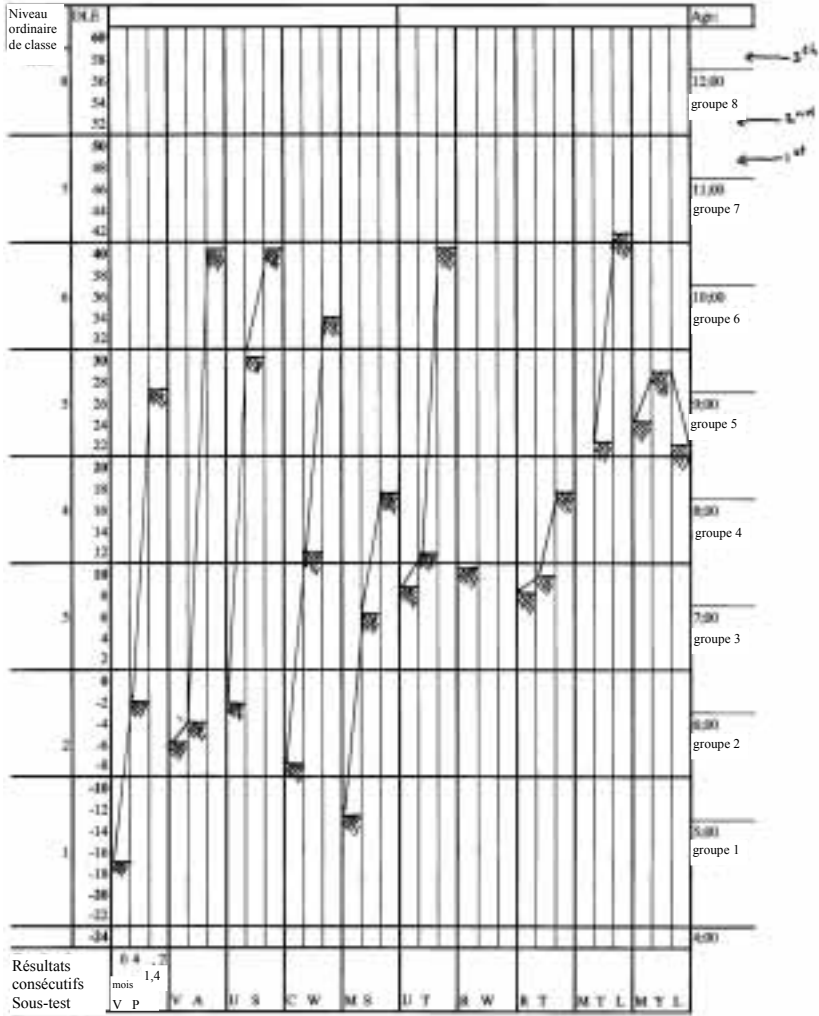






**Diagramme de profil**

Nom: **E** Date de naissance: **29.03.1990** Entrée dans la classe d'accueil: **02.02.2001**  
 Sortie de la classe d'accueil: **----**



Notes: 90213



# **Les expériences de lecture et d'écriture d'une deuxième langue/langue étrangère par de jeunes apprenants: les contextes maltais et finlandais**

**Valerie Sollars, Faculté de l'enseignement, Université de Malte**

**Ulla-Kaisa Ylinen, Helsinki, Finlande**

## **Introduction**

L'étude de cas présentée dans ce chapitre porte sur les activités et expériences de lecture et d'écriture d'un groupe d'enfants de 9 à 12 ans apprenant l'anglais à Malte et en Finlande. Les objectifs de l'étude de cas étaient les suivants:

- explorer les pratiques des enseignants en classe par rapport à la lecture et à l'écriture de l'anglais comme deuxième langue/langue étrangère;
- recueillir des informations sur les expériences de lecture et d'écriture des enfants dans la deuxième langue/langue étrangère dans le contexte de la classe;
- comparer les expériences d'apprentissage de la langue dans les deux pays.

Il était prévu que la collecte d'informations auprès des enseignants et des élèves fournirait un aperçu des expériences de lecture et d'écriture de l'anglais des enfants et que ces dernières seraient comparées aux affirmations des enseignants quant à l'expérience linguistique proposée. A partir de ces informations, on pourrait tenter d'établir de quelle manière les expériences et l'environnement linguistiques offerts aux enfants peuvent les aider à utiliser la deuxième langue/langue étrangère au-delà du contexte de la classe.

## **Références théoriques**

La recherche a indiqué que la réussite des enfants dans l'apprentissage d'une deuxième langue/langue étrangère dépend de toute une série de facteurs interdépendants (Sollars, 1996). Du point de vue de l'enseignement, on s'intéresse moins aux facteurs constants qu'à ceux qui peuvent être modifiés, permettant de transformer l'environnement d'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Dans la présente étude, les deux facteurs cruciaux sont constitués par l'âge des enfants et l'environnement créé par l'enseignant. Le groupe d'âge avec lequel un enseignant travaille ne peut pas être modifié, mais l'environnement d'enseignement devrait être conçu en conséquence de cet âge.

## **L'âge des enfants et ses implications pour l'enseignement**

Eu égard au fait que, dans le contexte maltais comme dans le contexte finlandais, l'enseignement de la deuxième langue/langue étrangère est introduit auprès de jeunes apprenants, il faut considérer l'âge des enfants non pas tellement d'un point de vue linguistique, pour lequel certains jugent qu'il contribue à une « meilleure absorption », mais plutôt sous l'aspect selon lequel, puisqu'il s'agit de jeunes apprenants, la méthodologie adoptée en classe est cruciale. Ceci est vrai indépendamment du fait que ce soit une langue ou une autre matière qui est enseignée dans le contexte d'une classe. Les jeunes apprenants présentent certaines caractéristiques que l'on ne peut ignorer dans aucune situation d'enseignement. Les enfants ont une marge de concentration limitée, apprécient la variété, veulent donner un sens et trouver une signification à ce qu'ils font. Les enfants préfèrent être actifs et pouvoir essayer les choses eux-mêmes plutôt que d'apprendre à travers une expérience magistrale. Les activités pertinentes, axées sur un but et porteuses de sens sont donc extrêmement recommandées pour l'enseignement d'une langue. Les activités peuvent répondre à ces caractéristiques si elles posent des défis, sont ouvertes, adaptées à l'âge des enfants du point de vue cognitif et conceptuel et appropriées sur le plan linguistique en n'étant ni trop faciles, ni trop ardues (Williams, 1991). Halliwell (1992) considère que les enfants arrivent en classe avec l'aptitude de saisir le sens des choses, de faire un usage créatif de ressources linguistiques limitées, qu'ils sont capables d'apprendre de manière indirecte et ont l'instinct du jeu et de l'amusement de même que l'instinct de l'interaction et de la communication orale. Vale & Feunteun (1995) suggèrent qu'un apprentissage réussi de la langue a lieu lorsque les enfants:

- apprennent à travers des activités ayant une valeur éducative pratique;
- sont motivés et intéressés par ce qu'ils étudient;
- sont confrontés à une vaste gamme d'anglais naturel;
- si l'enseignement se fait dans la langue cible; et
- si la langue ne leur est pas présentée sous forme d'une séquence artificielle et prédéfinie de structures grammaticales ou de fonctions.

Si l'on tient compte de ces critères, le programme d'enseignement de la langue aux jeunes apprenants doit donc favoriser les activités stimulantes et motivantes. Toutefois, les exigences d'un tel programme suscitent diverses questions. Comment faire concorder les exigences curriculaires et l'apprentissage basé sur l'activité? Comment organiser la classe de langue afin d'incorporer de telles activités? Quelles sont les ressources nécessaires?

## **L'environnement d'apprentissage**

Afin de stimuler les enfants, de les motiver et de les encourager à apprendre une deuxième langue/langue étrangère, le travail de planification et de préparation de l'enseignant, ainsi que l'organisation de l'environnement de la classe, ont une importance essentielle. « L'enseignement efficace commence lorsque l'enseignant a organisé les choses » (Smalley & Morris, 1992, p. 14). Les enseignants sont responsables de l'organisation de la classe à divers niveaux, à savoir:

- les enfants eux-mêmes – procéderont-ils à des activités de toute la classe, de groupe ou individuelles?
- l'éventail des ressources disponibles, la quantité et l'accessibilité de ces ressources, l'attrait des ressources pour les apprenants, le moment et la manière d'utiliser ces ressources; les enseignants doivent situer, adopter, adapter et intégrer les ressources pendant les stades de planification afin d'enrichir les activités proposées;
- l'espace physique et l'ameublement de la classe – peut-on le réagencer ou le déplacer selon les besoins des activités d'apprentissage?
- la gestion du temps – comment organiser le temps des enfants en classe afin qu'ils puissent tirer un maximum de profit des activités prévues?

Comme tout autre apprentissage ayant lieu dans le cadre d'une classe, l'apprentissage de la langue en classe doit viser à équiper les enfants d'aptitudes et de stratégies qu'ils pourront utiliser de façon autonome, en cas de besoin, en dehors du contexte de la classe. Toutefois, comme cela a été évoqué brièvement, le succès de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue dépend de plusieurs variables, dont certaines sont transitoires et par conséquent susceptibles de changement, d'autres plus constantes. Les enseignants peuvent travailler sur celles qui sont modifiables. En d'autres termes, ils doivent optimiser les facteurs qui peuvent être changés afin de répondre aux besoins des enfants en classe. C'est dans ce contexte que sont examinés les résultats de l'étude de cas.

Avant de décrire les instruments, procédures et résultats de l'étude de cas, nous présentons de brèves descriptions des contextes d'enseignement des langues à Malte et en Finlande.

## La situation maltaise

Le maltais et l'anglais sont tous deux langues officielles de l'île. Par conséquent, ces langues sont obligatoires dès la première année d'éducation formelle à l'âge de 5 ans. Dans le système scolaire public<sup>1</sup>, la langue d'enseignement est le maltais. La plupart des enfants sont issus de familles où l'on parle le maltais à la maison et presque tous les enfants fréquentant ces écoles sont maltais. Pour certains enfants, l'anglais est davantage une langue étrangère qu'une deuxième langue, puisque leur exposition à cette langue et leurs occasions de l'utiliser en dehors de la classe ou de l'école sont plutôt limitées en dépit de la disponibilité de quotidiens locaux en anglais, de stations de radio locales diffusant des émissions en anglais, de productions télévisées et de films, ainsi que d'un accès illimité à des supports de lecture.

Il existe un plan d'études et un programme à suivre par les enseignants. Dans les écoles publiques, des manuels sont fournis aux élèves au début de l'année. Ces livres leur sont remis à titre de prêt. Certains manuels sont en maltais, d'autres en anglais. Des recueils de lectures de base sont utilisés pour les deux langues. Un nombre donné de lectures doit être accompli au cours de l'année scolaire pour l'anglais. En plus des lectures de base, les élèves des classes supérieures de l'école primaire ont un autre livre, *Pathway*. Ce livre est structuré par unités, chacune d'elles comportant un aspect de grammaire auquel les élèves doivent s'exercer, du nouveau vocabulaire et de brefs passages de compréhension présentés à la manière d'une bande dessinée, c'est-à-dire en images avec des bulles pour le dialogue entre les personnages. Dans les premières années scolaires, l'anglais est généralement introduit à travers l'approche « regarder et dire ». Les enseignants sont encouragés à exposer les enfants à la langue orale et parlée avant l'alphabétisation. Certaines écoles ont mis en place une « journée d'expression anglaise » pour tenter de familiariser les enfants avec la langue. Beaucoup d'écoles ont récemment investi des ressources pour l'acquisition de supports de lecture intéressants en anglais convenant aux jeunes lecteurs. Ces supports de lecture trouvent place dans les bibliothèques des classes. Les enfants sont également exposés de manière indirecte à l'alphabétisation dans leur deuxième langue par le biais de l'informatique, puisque chaque classe dispose de trois ou quatre ordinateurs et que la plupart des logiciels sont en anglais. Les écoles participent également à des projets internationaux, ce qui peut aussi servir à promouvoir l'utilisation de la langue anglaise.

Les cours d'anglais ont lieu sur une base quotidienne et durent de 45 minutes à 1 heure. A Malte, les enfants ont six années d'école primaire, de 5 à 11 ans. L'école commence à 8 h 30 et finit à 14 h 30. Le nombre maximal d'élèves par classe est de 30.

---

<sup>1</sup> Dans le contexte maltais, les parents peuvent choisir de mettre leur enfant dans une école publique, religieuse ou privée. Pour les besoins de ce chapitre, nous proposons dans le préambule quelques informations sur les écoles publiques, puisque les données ont été recueillies dans deux écoles publiques.

## La situation finlandaise

L'apprentissage des langues étrangères a une longue tradition en Finlande, où on lui accorde une grande importance. L'école est obligatoire à partir de l'âge de 7 ans. L'anglais n'est pas une langue officielle en Finlande, mais la plupart des élèves commencent l'anglais comme langue étrangère à l'âge de 9 ans. Même si toute une série de langues est proposée dans les grandes écoles des villes, l'anglais est le choix le plus fréquent parmi les élèves. La majorité des enfants finlandais fréquentent une école publique. La plupart des élèves ont le finnois comme langue maternelle, mais un petit pourcentage d'enfants vient de familles avec une autre langue maternelle, telle que le suédois ou le russe. A un moment ou un autre de leur scolarité, la plupart des enfants apprennent le suédois comme deuxième langue. Les enfants qui ont participé à cette étude fréquentent une école publique et sont de langue maternelle finnoise.

Pendant les premières années d'exposition à l'anglais, l'accent est mis sur la pratique orale, même si l'on ne doit pas négliger la lecture et l'écriture. Tous les manuels sont en finnois, à l'exception de ceux utilisés pour les cours de langue, qui sont bien entendu dans la langue enseignée. Les écoles et les enseignants peuvent choisir librement les supports d'enseignement qu'ils veulent utiliser avec leurs élèves. Ces derniers incluent des livres de textes et des cahiers d'activités de qualité, spécialement conçus pour les élèves de langue finnoise apprenant l'anglais. Le livre de textes contient des extraits de lecture, le cahier d'activités la grammaire, les activités langagières et les glossaires avec les listes de vocabulaire finnois-anglais et inversement. Le livre est prêté aux enfants, mais le cahier d'activités peut être gardé à la fin de l'année scolaire. En plus de ces ouvrages, les enseignants sont supposés utiliser des cassettes audio et des logiciels spécialement conçus pour l'enseignement de la langue. Internet est également très largement utilisé dans les classes finlandaises, ce qui favorise aussi l'utilisation de l'anglais et l'exposition à cette langue en raison des projets internationaux auxquels participent les écoles.

L'enseignement de l'anglais est presque entièrement assuré par des enseignants diplômés en anglais et formés à l'enseignement des langues et aux questions pédagogiques. Dans l'ensemble des écoles de Finlande, un cadre/plan d'études commun (actuellement en cours de mise à jour) s'applique, mais chaque école développe son programme en fonction de ses besoins.

L'anglais est très populaire en Finlande et les enfants sont très motivés à l'apprendre. Ils ont une foule d'occasions d'être exposés à cette langue dans la société, sur Internet, par le biais de la télévision et de lectures. A l'école, les enfants ont des cours formels d'anglais deux fois par semaine, à raison de 45 minutes par leçon. Le nombre maximal d'élèves par classe de langues est de 20.

En Finlande, la durée de la journée scolaire varie. Les enfants de 10 ans sont à l'école 5 heures par jour, de 8 h à 13 h, alors que les enfants de 11 à 12 ans peuvent passer 5 à 6 heures à l'école.

## **Méthodologie**

### ***Echantillon***

Pour les besoins de la présente étude de cas, l'échantillon maltais était constitué de 127 enfants de 9 et 10 ans de cinq classes différentes dans deux écoles publiques de taille moyenne. L'étude a été effectuée avec des enfants des sections A, B et C de l'une des écoles et des sections A et B dans la deuxième.<sup>1</sup> Les enfants des niveaux inférieurs n'ont pas été inclus, car on a jugé qu'il leur serait trop difficile de comprendre le questionnaire en anglais et d'y répondre. Pour les enfants participant à l'étude, il s'agissait de la 5<sup>e</sup> année d'exposition à l'anglais à l'école.

Des données ont également été recueillies auprès des quatre enseignants chargés des élèves participant. Dans l'une des écoles participantes, un enseignant est chargé d'enseigner l'anglais à tous les enfants d'un niveau de classe donné. Ceci ne constitue pas la norme locale. Normalement, un enseignant est chargé de l'enseignement des matières principales<sup>2</sup> dans une classe pendant toute l'année scolaire.

L'échantillon finlandais était constitué de 150 enfants de 10 à 12 ans de trois écoles publiques de taille moyenne, comptant chacune 400 à 500 élèves. Il n'y a pas de sections de niveau dans le système finlandais, de sorte que les enfants se trouvent dans des groupes de niveau mixte. Les enfants participant à l'étude étaient en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année d'anglais. Des données ont également été recueillies auprès des quatre enseignants chargés d'enseigner l'anglais au niveau primaire.

Dans aucun des deux pays, on n'a tenté de sélectionner les écoles dans un ordre systématique ou aléatoire particulier. Les écoles ont été choisies uniquement sur la base de considérations pratiques. Par conséquent, les données ne peuvent en aucune façon être généralisées à l'ensemble des élèves dans la tranche d'âge des participants.

### ***Instruments de recherche***

Deux questionnaires ont été conçus afin d'obtenir des informations de la part des enseignants d'une part et des enfants d'autre part. Des copies des questionnaires sont jointes en Annexes 1 et 2.

Pour permettre aux enfants de mieux comprendre les questions, on a établi neuf questions larges avec une série d'affirmations auxquelles il fallait répondre par oui ou par non. Il y avait également trois questions ouvertes, demandant aux enfants de décrire

---

<sup>1</sup> Dans le système d'éducation publique, pendant les deux dernières années de l'école primaire, les enfants sont regroupés en classes par niveaux de performances. Les enfants sont affectés aux différentes sections en fonction des résultats obtenus aux examens nationaux de fin d'année.

<sup>2</sup> A l'école primaire, il y a huit matières principales: anglais, maltais, mathématiques, religion, sciences sociales, sciences, éducation physique et arts expressifs.



un événement de lecture et d'écriture auquel ils avaient pris plaisir à participer et d'énumérer les activités jugées importantes pour la lecture et l'écriture en anglais.

Le questionnaire à l'intention des enseignants se concentrait sur leurs définitions personnelles de la lecture et de l'écriture, ainsi que sur l'environnement d'apprentissage qu'ils s'efforcent de créer pour l'enseignement de l'anglais aux jeunes apprenants.

### ***Procédures de soumission des questionnaires***

Les questionnaires à l'intention des enfants ont été soumis à toute la classe en tant que groupe. Ainsi, les données ont pu être recueillies en relativement peu de temps, afin de limiter au minimum les perturbations des cours ordinaires. Des instructions identiques ont été données aux enfants dans chaque groupe. Les enfants ont été informés de l'objet du questionnaire et on a bien souligné qu'il ne s'agissait pas d'un test ou d'un examen quelconque. On leur a demandé de ne pas inscrire leur nom sur la fiche qui leur avait été remise. On leur a bien expliqué que leur opinion ou leur sentiment personnels étaient aussi valables que ceux de leur voisin et qu'ils ne devaient donc pas s'inquiéter de donner des réponses justes ou fausses. L'investigateur soumettant les questionnaires a lu une à une chacune des questions avec les affirmations correspondantes, laissant aux enfants le temps d'inscrire leur réponse. Chaque soumission du questionnaire à une classe a duré environ 30 minutes.

Les enseignants avaient quelques jours pour remplir le questionnaire. Etant donné les contraintes de temps, il n'a pas été possible de discuter les questions avant ou après la réponse au questionnaire. Toutefois, dans le contexte maltais, les enseignants des classes sont restés avec les élèves pendant que ceux-ci remplissaient leurs questionnaires et savaient donc sur quoi portait la recherche.

## **Résultats et discussion**

Avant de présenter les résultats, il convient de souligner que cette étude de cas doit être considérée comme exploratoire et que les résultats doivent être interprétés avec prudence. Comme évoqué plus haut, l'échantillon a été constitué sur la base de considérations pratiques et rien n'indique qu'il est vraiment représentatif de la population des élèves maltais ou finlandais. Deuxièmement, en raison de différences culturelles, certains points du questionnaire peuvent avoir été interprétés différemment par les enfants.

## Ce que les enfants aiment ou n'aiment pas dans la lecture et l'écriture de l'anglais

Les enfants affirment aimer ou ne pas aimer les expériences de lecture et d'écriture en anglais pour diverses raisons (tableaux 1 à 8). Les résultats présentés dans les tableaux ci-après indiquent que les enfants finlandais accordent davantage d'importance que leurs homologues maltais au fait de trouver des informations et de lire quelque chose sur leurs sujets favoris en anglais (tableaux 1 & 2). La différence apparaissant au test de proportions montre que ces résultats sont statistiquement significatifs ( $z = 3,50$ ,  $p < 0,001$  pour le fait de trouver beaucoup d'informations en anglais et  $z = 3,59$ ,  $p < 0,001$  pour la lecture à propos des sujets favoris en anglais). Ces résultats pourraient être attribués au fait que la culture anglophone et la langue anglaise sont considérées comme quelque chose de souhaitable au sein de la communauté finlandaise, notamment parmi les jeunes. Il y a ici un fort sentiment d'affinité avec les cultures de langue anglaise. Dans le contexte scolaire maltais, les enfants ont tendance à considérer et à accepter l'anglais comme une matière parmi d'autres et les façons dont l'anglais peut être utilisé en dehors de l'école ne semblent pas être très évidentes pour eux.

Une autre différence statistiquement significative apparue entre les deux groupes participant à l'étude concerne l'amélioration de la lecture découlant de la pratique. Même si 80,3% des élèves maltais affirment aimer lire parce qu'ils font des progrès, leurs homologues finlandais semblent plus fermement convaincus de la valeur de la pratique (98,7%) ( $z = 5,13$ ,  $p < 0,001$ ). Une raison possible à cela est indiquée par les motifs pour lesquels les enfants disent ne pas aimer lire en anglais (tableaux 3 & 4).

*Tableau 1: Répartition des raisons pour lesquelles les enfants maltais aiment lire en anglais*

Raisons pour lesquelles les enfants aiment lire en anglais	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Amusant et plaisant	107	84,3	20	15,7	127	100
Je fais des progrès grâce à la pratique	102	80,3	25	19,7	127	100
Cela m'aide dans mes études	114	89,8	13	10,2	127	100
Je trouve beaucoup d'informations en anglais	87	68,5	40	31,5	127	100
Je peux lire des choses sur mes sujets favoris	83	65,4	44	34,6	127	100

*Tableau 2: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants finlandais aiment lire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants aiment lire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Amusant et plaisant	120	80	30	20	150	100
Je fais des progrès grâce à la pratique	148	98,7	2	1,3	150	100
Cela m'aide dans mes études	136	90,7	14	9,3	150	100
Je trouve beaucoup d'informations en anglais	129	86	21	14	150	100
Je peux lire des choses sur mes sujets favoris	126	84	24	16	150	100

*Tableau 3: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants maltais n'aiment pas lire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants n'aiment pas lire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
C'est difficile parce que je ne connais pas beaucoup de mots	29	22,8	98	77,2	127	100
Souvent, je ne comprends pas ce que je lis	34	26,8	93	73,2	127	100
Cela ne m'intéresse pas d'apprendre la langue	10	7,9	117	92,1	127	100
Les livres scolaires sont ennuyeux	18	14,2	109	85,8	127	100
Je n'ai pas de lectures passionnantes dans mon entourage	30	23,6	97	76,4	127	100

*Tableau 4: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants finlandais n'aiment pas lire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants n'aiment pas lire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
C'est difficile parce que je ne connais pas beaucoup de mots	31	20,7	119	79,3	150	100
Souvent, je ne comprends pas ce que je lis	28	18,7	122	81,3	150	100
Cela ne m'intéresse pas d'apprendre la langue	8	5,3	142	94,7	150	100
Les livres scolaires sont ennuyeux	21	14	129	86	150	100
Je n'ai pas de lectures passionnantes dans mon entourage	13	8,7	137	91,3	150	100

Tandis que 8,6% des enfants finlandais affirment qu'ils ne trouvent pas de lectures passionnantes dans leur entourage, 23,6% des enfants maltais se plaignent d'en manquer ( $z = 3,43, p < 0,001$ ).

*Tableau 5: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants maltais aiment écrire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants aiment écrire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Pour écrire aux amis et parents à l'étranger	106	83,5	21	16,5	127	100
Je peux écrire mes propres histoires	94	74,0	33	26,0	127	100
Je peux écrire mes tests ou examens en anglais	95	74,8	32	25,2	127	100
Je sais écrire avec très peu de fautes d'orthographe	54	42,5	73	57,5	127	100
J'aime bien faire mes devoirs et mon travail à l'école	72	56,7	55	43,3	127	100
Je trouve cela facile d'écrire en anglais	89	70,1	38	29,9	127	100

*Tableau 6: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants finlandais aiment écrire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants aiment écrire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Pour écrire aux amis et parents à l'étranger	104	69,3	46	30,7	150	100
Je peux écrire mes propres histoires	140	93,3	10	6,7	150	100
Je peux écrire mes tests ou examens en anglais	143	95,3	7	4,7	150	100

Je sais écrire avec très peu de fautes d'orthographe	123	82	27	18	150	100
J'aime bien faire mes devoirs et mon travail à l'école	125	83,3	25	16,7	150	100
Je trouve que c'est facile d'écrire l'anglais	121	80,7	29	19,3	150	100

Si l'on compare les raisons qui amènent les enfants à écrire en anglais et pour lesquelles cela leur plaît (tableaux 5 & 6), les enfants finlandais semblent être plus assurés quant à leurs performances dans la langue étrangère que leurs homologues maltais. Ceci est mis en évidence par la différence statistiquement significative à propos de l'aptitude des enfants à écrire leurs propres histoires (74,0% et 93,3% des enfants maltais et finlandais respectivement;  $z = 4,42$ ,  $p < 0,001$ ), ainsi que de leur souci de savoir écrire avec très peu de fautes d'orthographe. 42,5% des enfants maltais et 82% des enfants finlandais affirment qu'ils savent écrire l'anglais avec très peu de fautes d'orthographe ( $z = 6,82$ ,  $p < 0,001$ ). Les enfants finlandais semblent également mieux accepter le travail qu'on leur donne; ils sont 83,3% contre 56,7% des enfants maltais à affirmer qu'ils aiment bien faire leurs devoirs et leur travail à l'école ( $z = 4,87$ ;  $p < 0,001$ ). Dans le contexte finlandais, toutefois, les enfants ont des devoirs dans diverses matières, mais les enfants peuvent néanmoins finir leur travail en l'espace d'une heure. Dans le contexte maltais, les enfants ont des devoirs tous les jours dans deux ou trois matières et il apparaît que les enfants passent un temps considérable à faire leur travail après l'école.

*Tableau 7: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants maltais n'aiment pas écrire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants n'aiment pas écrire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Je n'ai personne à qui écrire	15	11,8	112	88,2	127	100,0
Je n'aime pas écrire	29	22,8	98	77,2	127	100,0
Je ne connais pas assez de mots	43	33,9	84	66,1	127	100,0
Je fais beaucoup de fautes d'orthographe	53	41,7	74	58,3	127	100,0
Je n'aime pas faire mes devoirs et mon travail à l'école	41	32,3	86	67,7	127	100,0
Je mets beaucoup de temps pour réfléchir et écrire quelque chose	46	36,2	80	63,0	126	99,2

*Tableau 8: Répartition des raisons  
pour lesquelles les enfants finlandais n'aiment pas écrire en anglais*

<b>Raisons pour lesquelles les enfants n'aiment pas écrire en anglais</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>		<b>Total</b>	
	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>	<b>Fréquence</b>	<b>%</b>
Je n'ai personne à qui écrire	55	36,7	95	63,3	150	100
Je n'aime pas écrire	23	15,3	127	84,7	150	100
Je ne connais pas assez de mots	26	17,3	124	82,7	150	100
Je fais beaucoup de fautes d'orthographe	29	19,3	121	80,7	150	100
Je n'aime pas faire mes devoirs et mon travail à l'école	29	19,3	121	80,7	150	100
Je mets beaucoup de temps pour réfléchir et écrire quelque chose	31	20,7	119	79,3	150	100

L'impact d'un système orienté vers les examens dans l'école primaire est évident à travers les affirmations des enfants maltais qui disent ne pas aimer écrire en anglais parce qu'ils ne connaissent pas assez de mots (33,9% contre 17,3% des participants finlandais) et leur préoccupation de faire beaucoup de fautes d'orthographe (41,7% contre 19,3% de l'échantillon finlandais) (respectivement  $z = 3,17$ ,  $p < 0,01$  et  $z = 4,07$ ,  $p < 0,001$ ). On pourrait considérer que les enfants finlandais ont une meilleure estime d'eux-mêmes et une plus grande confiance pour communiquer en anglais sans craindre de faire des fautes. Dans le contexte finlandais, les enseignants transmettent le message que les erreurs sont un aspect acceptable dans la communication, tant que l'on comprend le sens. Dans les classes finlandaises, les tests sont une affaire de classe visant à évaluer l'apprentissage des enfants et à fournir un feed-back aux enseignants et aux parents. A Malte, par contre, les enfants passent des examens d'anglais sous forme d'examens annuels définis à l'échelle nationale, en plus des tests et des examens semestriels de l'école. On accorde une importance considérable à la justesse, surtout en matière d'écriture. Ces résultats renforcent également les affirmations des enfants quant à leurs habitudes de lecture (cf. tableaux 1 à 4). La recherche a clairement mis en lumière que les aptitudes linguistiques se développent conjointement et sont liées entre elles (Teale, 1986). Le développement dans un domaine influence le développement dans les autres. La lecture est une source d'acquisition et d'extension du vocabulaire et contribue sans aucun doute aux expériences d'écriture réussies.

Le tableau qui se dessine à ce stade suggère que les enfants finlandais sont nettement plus nombreux que les enfants maltais à apprécier la lecture en anglais, parce qu'ils trouvent ainsi beaucoup d'informations ou peuvent lire quelque chose sur leurs sujets préférés et qu'ils ont accès à des lectures passionnantes. Il semble donc logique que davantage d'enfants maltais aient le sentiment de ne pas aimer écrire parce qu'ils ne connaissent pas assez de mots et font beaucoup de fautes d'orthographe, puisqu'ils lisent moins et ont moins accès à des lectures passionnantes.

### **Activités de lecture et d'écriture de l'anglais et ressources utilisées à l'école**

En ce qui concerne le choix des activités de lecture, les enfants maltais et finlandais font état d'activités similaires dans leurs écoles respectives, les passages de compréhension constituant l'activité la plus populaire en classe. La lecture de poèmes et de lettres semble être presque pareillement appréciée dans les deux contextes. Des différences statistiquement significatives sont apparues dans les affirmations des enfants à propos de la lecture d'histoires, de recettes et d'articles de journaux et de magazines (tableaux 9 & 10). Il y avait des différences statistiquement significatives dans les trois cas ( $z = 2,73$ ,  $p < 0,01$  pour les histoires,  $z = 5,94$ ,  $p < 0,001$  pour les articles et  $z = 4,86$ ,  $p < 0,001$  pour les recettes). Il faut souligner que dans le contexte finlandais, il est très probable que les enfants ont fait référence à des articles de presse dans leur manuel plutôt qu'à des articles directement lus dans un journal. Le manuel inclut une variété de textes comprenant des histoires, des articles de journaux et des recettes.



Tableau 9: Activités de lecture de l'anglais dans les classes maltaises

Activités de lecture de l'anglais à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Compréhension	124	97,6	3	2,4	127	100
Histoires	115	90,6	12	9,4	127	100
Poèmes	114	89,8	13	10,2	127	100
Articles de journaux et de magazines	40	31,5	87	68,5	127	100
Recettes	32	25,2	95	74,8	127	100
Lettres	106	83,5	21	16,5	127	100

Tableau 10: Activités de lecture de l'anglais dans les classes finlandaises

Activités de lecture de l'anglais à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Compréhension	145	96,7	5	3,3	150	100
Histoires	147	98	3	2	150	100
Poèmes	132	88	18	12	150	100
Articles de journaux et de magazines	101	67,3	49	32,7	150	100
Recettes	81	54	69	46	150	100
Lettres	136	90,7	14	9,3	150	100

En ce qui concerne les activités d'écriture de l'anglais, l'activité la plus populaire dans les deux contextes consiste à écrire des histoires / rédactions (tableaux 11 & 12). Les enfants dans les classes maltaises rapportent qu'ils pratiquent de façon substantielle la rédaction de poèmes et d'articles pour les journaux, ce qui contribue à une différence statistiquement significative entre les deux pays ( $z = 5,17$ ,  $p < 0,001$  pour les poèmes,  $z = 3,30$ ,  $p < 0,001$  pour la rédaction d'articles). Cette différence peut éventuellement être attribuée au fait qu'au moins dans l'une des écoles maltaises participant à l'étude, les enfants sont encouragés à présenter des contributions pour la publication de l'école, qui est en fait le journal de l'école. Il se compose d'une grande variété de contributions,

dont des poèmes, des lettres, des histoires drôles et anecdotes, des concours et des histoires brèves.

*Tableau 11: Activités d'écriture de l'anglais dans les écoles maltaises*

Activités d'écriture de l'anglais à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Histoires/rédactions	125	98,4	2	1,6	127	100
Poèmes	105	82,7	22	17,3	127	100
Articles pour journaux et magazines	70	55,1	57	44,9	127	100
Recettes	30	23,6	97	76,4	127	100
Lettres	114	89,8	13	10,2	127	100

*Tableau 12: Activités d'écriture de l'anglais dans les écoles finlandaises*

Activités d'écriture de l'anglais à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Histoires/rédactions	146	97,3	4	2,7	150	100
Poèmes	80	53,3	70	46,7	150	100
Articles pour journaux et magazines	53	35,3	97	64,7	150	100
Recettes	57	38	93	62	150	100
Lettres	133	88,7	17	11,3	150	100

Tableau 13: Ressources utilisées pour la lecture de l'anglais par les élèves maltais à l'école

Ressources pour la lecture de l'anglais utilisées à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	99	78,0	28	22,0	127	100,0
Livres d'histoires	117	92,1	10	7,9	127	100,0
Dictionnaires	65	51,2	61	48,0	126	99,2
Polycopiés	125	98,4	2	1,6	127	100,0
Ouvrages de référence	65	51,2	61	48,0	126	99,2
Cédéroms	92	72,4	35	27,6	127	100,0
Internet	71	55,9	56	44,1	127	100,0
Journaux	21	16,5	106	83,5	127	100,0
Magazines	58	45,7	69	54,3	127	100,0

En termes de ressources, il semble y avoir plusieurs différences significatives par rapport à ce qui est utilisé pour les activités de lecture de l'anglais dans les écoles participantes à Malte et en Finlande (tableaux 13 & 14). Les livres d'histoires et les polycopiés semblent être pareillement populaires dans les deux contextes, mais des différences significatives apparaissent quant à l'utilisation de livres de grammaire ( $z = 5,53$ ,  $p < 0,001$ ), de dictionnaires ( $z = 9,10$ ,  $p < 0,001$ ), d'ouvrages de référence ( $z = 5,95$ ,  $p < 0,001$ ), d'Internet ( $z = 2,55$ ,  $p < 0,05$ ) et de journaux ( $z = 5,93$ ,  $p < 0,001$ ). Ces résultats suggèrent que les supports utilisés pour les activités de lecture sont plus variés dans les classes finlandaises. Il est intéressant de noter par rapport aux réponses maltaises la plus grande variété de supports de lecture que les enfants affirment utiliser à la maison, avec un usage significativement accru de dictionnaires, d'ouvrages de référence, de journaux et de magazines (tableaux 13 & 15). Dans le groupe finlandais, moins d'enfants disent utiliser des dictionnaires, des polycopiés, des cédéroms et Internet à la maison qu'à l'école.

*Tableau 14: Ressources utilisées pour la lecture de l'anglais  
par les élèves finlandais à l'école*

Ressources pour la lecture de l'anglais utilisées à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	148	98,7	2	1,3	150	100
Livres d'histoires	138	92	12	8	150	100
Dictionnaires	147	98	3	2	150	100
Polycopiés	149	99,3	1	0,7	150	100
Ouvrages de référence	127	84,7	23	15,3	150	100
Cédéroms	122	81,3	28	18,7	150	100
Internet	106	70,7	44	29,3	150	100
Journaux	76	50,7	74	49,3	150	100
Magazines	85	56,7	65	43,3	150	100

Si l'on compare les ressources de lecture utilisées à la maison par les deux groupes, on constate également certaines différences statistiquement significatives (tableaux 15 & 16).

*Tableau 15: Ressources utilisées pour la lecture de l'anglais  
par les élèves maltais à la maison*

Ressources utilisées à la maison pour la lecture de l'anglais	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	82	64,6	44	34,6	126	99,2
Livres d'histoires	119	93,7	8	6,3	127	100
Dictionnaires	107	84,3	20	15,7	127	100
Polycopiés	76	59,8	51	40,2	127	100
Ouvrages de référence	104	81,9	23	18,1	127	100
Cédéroms	74	58,3	53	41,7	127	100
Internet	66	52,0	61	48,0	127	100
Journaux	68	53,5	59	46,5	127	100
Magazines	83	65,4	44	34,6	127	100

*Tableau 16: Ressources utilisées pour la lecture de l'anglais par les élèves finlandais à la maison*

Ressources utilisées à la maison pour la lecture de l'anglais	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	140	93,3	10	6,7	150	100
Livres d'histoires	144	96	6	4	150	100
Dictionnaires	136	90,7	14	9,3	150	100
Polycopiés	127	84,7	23	15,3	150	100
Ouvrages de référence	124	82,7	26	17,3	150	100
Cédéroms	114	76	36	24	150	100
Internet	122	81,3	28	18,7	150	100
Journaux	90	60	60	40	150	100
Magazines	88	58,7	62	41,3	150	100

Des différences statistiquement significatives sont apparues pour l'utilisation de livres de grammaire ( $z = 5,89$ ,  $p < 0,001$ ), de polycopiés ( $z = 4,65$ ,  $p < 0,001$ ), ainsi que de cédéroms et d'Internet (respectivement  $z = 3,15$ ,  $p < 0,01$  et  $z = 5,21$ ,  $p < 0,001$ ). La proportion élevée d'enfants finlandais faisant référence aux livres de grammaire reflète un enseignement tout à la fois structuré et communicatif de la langue. Dans le contexte maltais, la grammaire est également enseignée, mais les enseignants sont encouragés à ne pas le faire isolément et les enfants n'ont généralement pas de livres portant exclusivement sur la grammaire. Les aspects grammaticaux s'inscrivent habituellement au sein d'unités linguistiques incorporant également des passages de compréhension, du nouveau vocabulaire et un poème, une chanson ou une comptine.

La différence par rapport à l'utilisation de cédéroms et d'Internet pourrait éventuellement s'expliquer par le temps depuis lequel ces ressources sont disponibles. Dans le contexte finlandais, de telles ressources sont utilisées depuis environ cinq ans. Dans les classes maltaises, l'accès à Internet a été introduit graduellement et l'année dernière a été la première année où Internet était accessible dans toutes les classes. En ce qui concerne les cédéroms et les logiciels, même si le groupe d'enfants participant à l'étude avait une expérience de l'ordinateur depuis la première année scolaire, c'était pour les enseignants la deuxième année seulement où ils disposaient d'ordinateurs pour leurs élèves de 5<sup>e</sup> année. Des statistiques récentes publiées par l'Office national des statistiques montrent que l'usage d'Internet parmi la population maltaise est en augmentation. Une enquête menée auprès de personnes âgées de 16 à 65 ans indique

que 53,5% des 16 à 24 ans et 42,4% des 25 à 34 ans affirment utiliser Internet tous les jours ou plusieurs fois par semaine.

*Tableau 17: Ressources utilisées pour l'écriture de l'anglais par les élèves maltais à l'école*

Ressources pour l'écriture de l'anglais utilisées à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Stylo et papier	126	99,2	1	0,8	127	100
Ordinateur	97	76,4	30	23,6	127	100
Ouvrages de référence	60	47,2	67	52,8	127	100
Dictionnaires	66	52,0	61	48,0	127	100

Contrairement aux résultats indiqués pour les ressources de lecture, il n'y a pas de différence statistiquement significative quant à l'utilisation de l'ordinateur pour les activités d'écriture à l'école (tableaux 17 & 18). Dans les classes maltaises comme dans les classes finlandaises, des ordinateurs sont disponibles et accessibles et un nombre substantiel des élèves participant affirment qu'ils les utilisent pour leurs activités d'écriture de l'anglais. Toutefois, il y a significativement davantage d'élèves finlandais qui indiquent utiliser l'ordinateur pour leurs activités d'écriture à la maison ( $z = 3,35, p < 0,001$ ) (tableaux 19 & 20).

Les enfants finlandais affirment également avoir davantage recours aux ouvrages de référence et aux dictionnaires que leurs homologues maltais pour leurs activités d'écriture à l'école ( $z = 7,62, p < 0,001$  et  $z = 7,69, p < 0,001$  respectivement). Ces différences apparaissent également au niveau des ressources que les enfants indiquent utiliser à la maison pour les activités d'écriture en anglais ( $z = 4,53, p < 0,001$  pour l'utilisation d'ouvrages de référence à la maison et  $z = 2,12, p < 0,05$  pour l'utilisation de dictionnaires à la maison). Les élèves maltais indiquent qu'ils utilisent bien plus les ouvrages de références et les dictionnaires à la maison qu'à l'école pour leurs activités d'écriture en anglais. Les indications des enfants finlandais ne font pas ressortir de différence quant à la fréquence d'utilisation de ressources particulières pour les activités d'écriture à l'école ou à la maison (tableaux 18 & 20).

Tableau 18: Ressources utilisées pour l'écriture de l'anglais par les élèves finlandais à l'école

Ressources pour l'écriture de l'anglais utilisées à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Stylo et papier	144	96	6	4	150	100
Ordinateur	124	82,7	26	17,3	150	100
Ouvrages de référence	134	89,3	16	10,7	150	100
Dictionnaires	139	92,7	11	7,3	150	100

Tableau 19: Ressources utilisées pour l'écriture de l'anglais par les élèves maltais à la maison

Ressources pour l'écriture de l'anglais utilisées à la maison	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Stylo et papier	125	98,4	2	1,6	127	100
Ordinateur	87	68,5	40	31,5	127	100
Ouvrages de référence	84	66,1	43	33,9	127	100
Dictionnaires	103	81,1	24	18,9	127	100

Tableau 20: Ressources utilisées pour l'écriture de l'anglais par les élèves finlandais à la maison

Ressources pour l'écriture de l'anglais utilisées à la maison	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Stylo et papier	145	96,7	5	3,3	150	100
Ordinateur	128	85,3	22	14,7	150	100
Ouvrages de référence	133	88,7	17	11,3	150	100
Dictionnaires	135	90	15	10	150	100

Le schéma d'ensemble des résultats obtenus à propos des ressources utilisées pour les activités de lecture et d'écriture à la maison et à l'école semble indiquer que dans les deux contextes, l'accent est mis sur les livres d'histoires et les lectures sous forme de photocopiés préparés par l'enseignant. Les activités avec stylo et papier prédominent dans le domaine de l'écriture à la maison et à l'école. Il semble y avoir des différences quant à la disponibilité et à l'utilisation de dictionnaires, d'ouvrages de référence, de cédéroms et d'Internet, les élèves finlandais indiquant utiliser davantage ces ressources pour leurs activités de lecture que les enfants maltais. Les enfants maltais affirment utiliser davantage les dictionnaires, les ouvrages de référence, les journaux et les magazines à la maison qu'à l'école pour leurs activités de lecture de l'anglais. Dans l'environnement scolaire, les photocopiés, suivis des livres d'histoires, sont les ressources les plus volontiers utilisées pour les activités de lecture des enfants maltais. Selon les enfants finlandais, dans l'environnement scolaire, ce sont les photocopiés, les livres de grammaire et les dictionnaires qui constituent les ressources privilégiées pour la lecture.

*Tableau 21: Facteurs aidant les élèves maltais à participer aux activités d'anglais*

Facteurs favorisant la participation à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Espace physique	67	52,8	59	46,5	126	99,2
Disponibilité des ressources	100	78,7	27	21,3	127	100,0
Parents	104	81,9	23	18,1	127	100,0
Camarades de classe	72	56,7	55	43,3	127	100,0
Activités préparées par l'enseignant	118	92,9	9	7,1	127	100,0

L'interrogation des enfants sur les facteurs influençant leur apprentissage en classe (tableaux 21 & 22) a fait apparaître des différences statistiquement significatives pour tous les facteurs sauf un, à savoir les activités préparées par l'enseignant. A cet égard, les enfants maltais et finlandais sont d'accord pour considérer que les activités préparées par l'enseignant les aident à participer aux activités d'anglais réalisées à l'école. Les deux aspects pour lesquels on constate la plus grande divergence entre les élèves maltais et finlandais sont l'espace physique disponible ( $z = 7,84$ ,  $p < 0,001$ ) et les camarades de classe ( $z = 6,67$ ,  $p < 0,001$ ). Si l'on considère le nombre d'élèves par



classe en liaison avec l'ameublement et les ressources disponibles, les classes de certaines écoles maltaises sont assez exigües, de sorte que les enseignants ont plutôt tendance à proposer des activités pour toute la classe, individuelles ou par deux. Même si le travail de groupe est encouragé et a lieu de temps en temps, les enfants bénéficient d'une mobilité restreinte. Les enseignants de leur côté admettent également qu'il y a des restrictions imposées par l'espace limité.

L'espace restreint et le manque de mobilité peuvent également avoir amené les enfants maltais à ne pas considérer leurs camarades de classe comme un facteur apportant une contribution positive à leur apprentissage de l'anglais. D'un autre côté, étant donné que le nombre d'enfants apprenant l'anglais dans une classe finlandaise est de l'ordre de 20 (voir réponses des enseignants finlandais interrogés), il semble que ces enfants ont davantage de possibilités de communiquer entre eux. Trois sur les quatre enseignants finlandais interrogés ont également mentionné qu'ils disposaient de classes suffisamment grandes et spacieuses.

*Tableau 22: Facteurs aidant les élèves finlandais à participer aux activités d'anglais*

Facteurs favorisant la participation à l'école	Oui		Non		Total	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Espace physique	141	94	9	6	150	100
Disponibilité des ressources	147	98	3	2	150	100
Parents	146	97,3	4	2,7	150	100
Camarades de classe	137	91,3	13	8,7	150	100
Activités préparées par l'enseignant	143	95,3	7	4,7	150	100

## Activités plaisantes de lecture et d'écriture

Les enfants ont été priés d'écrire quelque chose sur les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils avaient pris plaisir à participer. Ils ont également été priés d'énumérer les événements/activités qu'ils jugeaient importants pour l'apprentissage de l'anglais. En dépit de l'assurance et de l'estime de soi ressortant des réponses des élèves à certaines questions spécifiques du questionnaire, dans l'ensemble, les enfants ont trouvé la tâche consistant à identifier les expériences positives plutôt exigeante. Les réponses des participants maltais étaient fortement influencées par leurs expériences en classe. Ainsi, faisant référence à un événement de lecture qui leur avait plu, 16 enfants de l'une des classes ont mentionné *A little princess*. Il s'agissait de toute évidence d'un événement de lecture partagé, encore tout frais dans leurs mémoires. De même, 12 enfants d'une autre classe ont mentionné un livre d'histoires sur *Aladdin* et *Ali Baba*, suggérant là encore très fortement un événement de lecture partagé mémorable. Quelques enfants ont fait référence aux manuels qui leur sont remis au début de l'année scolaire.

La plupart des enfants ont donné des réponses très succinctes, et très peu d'entre eux ont tenté de décrire les lectures qui leur avaient plu. Ci-dessous deux exemples de telles tentatives:

It was about Polly's P Q; This p and q means because she don't say thank you all times so she is PQ but one day she said thank you and then her mother rub off the P & Q.

(Ecole B: enfant ID 102)

A book about a dog. He was hungry and there was butchers and he took him a bone and he ran and ran but the butcher didn't get him. Then he had to pass over a bridge and he saw his reflection and he wanted that bone too and he barked and the bone fell in the river and he didn't have any bone.

(Ecole A: enfant ID 36)

Comme événement de lecture plaisant, plusieurs enfants ont mentionné des histoires d'animaux, de sorcellerie et de magie, avec certaines références très spécifiques à *Harry Potter*, ainsi qu'à toute une série d'autres histoires très connues telles que *Sleeping Beauty*, les livres d'Enid Blyton, *The wooden horse of Troy*, *Peter Pan* et *Black Beauty*. Les enfants ont également parlé de leurs expériences de lecture à la maison comme à l'école, faisant référence à différents genres de lectures. Ils ont mentionné des livres de poésie, des livres d'aventures, des livres drôles, des livres sur d'autres pays du monde et leurs coutumes et même le texte du spectacle du jour de la distribution des prix.

Last year we had a musical for the prize day. It was called The emperor's new clothes. I enjoyed reading the script as we had to learn it by heart.

(Ecole B: enfant ID 94)

A story about bees, how they live, eat and help... At school, once we read about Japan, how they live and what is their hobby.

(Ecole A: enfant ID 43)

S'agissant d'identifier une expérience plaisante d'écriture, la plupart des participants maltais ont mentionné des sujets de rédaction qui leur avaient été donnés. Plusieurs enfants ont juste indiqué les rédactions, sans spécifier un sujet qu'ils avaient préféré aux autres. Les sujets mentionnés étaient très variés, par exemple:

When we had to write a composition and the title was a film I enjoyed watching.

(Ecole A: enfant ID 26)

I really enjoyed writing about Heidi that she was an orphan girl who lived with her grandfather.

(Ecole A: enfant ID 49)

A composition: "Imagine that for a day you had been changed into a witch".

(Ecole B: enfant ID 82)

... witnessing a robbery, when I told the police about the robbery.

(Ecole B: enfant ID 85)

I liked writing best "The Haunted House".

(Ecole B: enfant ID 124)

Plusieurs enfants ont indiqué qu'ils aimaient écrire des poésies et des lettres. Trois enfants ont mentionné l'écriture sur ordinateur et l'envoi d'e-mails.

I enjoyed best when we all went on the computer and wrote emails.

(Ecole B: enfant ID 92)

S'efforçant de répondre à la question leur demandant quelles activités étaient importantes pour bien réussir à lire et à écrire l'anglais, les participants maltais se sont basés sur ce qu'ils venaient de lire dans le questionnaire, ainsi que sur les expériences auxquelles ils avaient été exposés en classe de façon répétée au cours de leurs années à l'école. La plupart des enfants ont cité les rédactions, les textes de compréhension et la

grammaire comme activités importantes et nécessaires pour bien apprendre à lire et à écrire l'anglais. Certains ont même spécifié des exercices qui leur paraissaient particulièrement utiles, mentionnant le passé, les pronoms, les formes négatives, le singulier et le pluriel. La pratique et l'étude étaient deux autres activités mentionnées par plusieurs enfants, sans entrer dans le détail de ce qu'il fallait pratiquer ou étudier et comment. L'accent a également été mis sur l'orthographe et l'acquisition de vocabulaire.

The writing – the spellings; the reading that you read clearly.

(Ecole A: enfant ID 45)

To be good in reading and writing in English, study and when we study we want to see the letters, how the words are written.

(Ecole B: enfant ID 107)

Certains enfants ont réfléchi à l'importance de savoir lire et écrire en anglais.

I think it's important to learn English because you can talk with English people, write letters to English people & get information for composition.

(Ecole B: enfant ID 92)

That you can read so in a test paper if you make a composition it would be much better.

(Ecole B: enfant ID 119)

Les enfants finlandais ont eu du mal à décrire une expérience particulière de lecture de l'anglais qui leur avait plu. Un résumé des résultats obtenus indique que 25 participants ont mentionné un livre intéressant, 27 une leçon ou des leçons dans le livre d'histoires, 5 un texte de compréhension à la lecture et 7 un magazine. Deux enfants ont pris plaisir à lire les poèmes écrits par leurs camarades de classe.

S'agissant des expériences plaisantes d'écriture, 45 enfants finlandais ont indiqué qu'ils aimaient écrire leurs propres histoires et 12 étaient motivés par leur réussite d'un test écrit à l'école.

## **Réponses des enseignants**

Les réponses des enseignants aux questions posées dans le questionnaire sont présentées dans les tableaux 23 & 24. Il y a trois différences cruciales qu'il convient de souligner pour la comparaison des réponses des deux groupes d'enseignants. Les enseignants maltais dans le primaire ne sont pas forcément des spécialistes de la langue

et sont chargés d'enseigner à la classe, pendant toute l'année, la totalité des matières requises au niveau primaire. L'un des enseignants travaille dans une école publique promouvant l'enseignement de matières uniques pour les matières principales dans les classes supérieures de l'école primaire. Dans le contexte finlandais, les enseignants participant à l'étude étaient tous diplômés de langue.

Dans le contexte maltais, les enseignants n'ont pas grand-chose à dire en matière de plan d'études et de programme. Ceux-ci sont déterminés par la division centralisée locale de l'éducation, de même que les manuels. Toutefois, certaines écoles utilisent des éléments supplémentaires en plus des activités des livres obligatoires. Dans les écoles finlandaises, en revanche, les enseignants sont appelés à développer leur propre plan d'études et leur programme en fonction d'un cadre de référence donné. Il semble donc que les enseignants finlandais ont davantage de liberté pour décider ce qu'ils veulent faire avec les élèves.

Troisièmement, le nombre d'élèves par classe ou par groupe varie. Dans le contexte maltais, un enseignant peut avoir jusqu'à 30 élèves dans un groupe, tandis que dans le contexte finlandais, il y a en moyenne 20 élèves par groupe en cours de langue.

Tableau 23: Opinions des enseignants maltais sur la lecture et l'écriture dans une deuxième langue / langue étrangère

Question	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
<i>Définition de la lecture</i>	Une source de plaisir, une forme de communication et d'indépendance, un moyen d'acquérir des connaissances.	Comprendre des supports écrits.	L'une des aptitudes essentielles dans la vie quotidienne. L'acte d'interpréter des mots imprimés et écrits.	La lecture est une activité à laquelle on peut prendre plaisir si elle est associée à des projets, à des histoires et au jeu dramatique.
<i>Définition de l'écriture</i>	Un moyen de communication et d'auto-expression.	Exprimer ses idées dans son style personnel.	Exprimer ses idées sur le papier.	Ecrire est le moyen d'exprimer ses idées en mots. Cela implique des expressions, des concepts grammaticaux et l'usage correct de la ponctuation. L'orthographe a une très grande importance.
<i>Activités de lecture de l'anglais auxquelles les enfants sont exposés au début de l'année scolaire</i>	Ecouter des histoires lues par l'enseignant; écouter des cassettes; lire des histoires (extraits de livres); jeu dramatique – apprendre le texte en anglais; guidage des enfants vers certains livres.	Livres de la bibliothèque; manuels; ordinateur; lecture en groupe; texte de compréhension; lecture silencieuse; poésie.	Histoires racontées; textes de compréhension; poésie; lecture de groupe; lecture silencieuse; utilisation de la bibliothèque de la classe; utilisation de la bibliothèque de l'école.	Leçons de conversation; jeu dramatique; modifier le début/la fin d'une histoire; résumé.

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Activités de lecture de l'anglais plus tard dans l'année scolaire</i>	Les enfants choisissent leurs propres livres à la bibliothèque; lecture d'articles intéressants trouvés par les enfants eux-mêmes.	Histoires photocopées; trouver des informations et les lire à toute la classe; articles de journaux.	Encouragés à lire des articles de journaux; à trouver des informations sur des sujets donnés et à lire ces informations à toute la classe. Egalement encouragés à écrire un bref résumé d'un livre qui leur a plu et à partager ce résumé avec leur groupe.	Comme nous devons évaluer le niveau des élèves par le biais d'examen, le temps disponible peut poser un problème, mais je tiens à englober le jeu dramatique, la conversation et les résumés dans les leçons de lecture.
<i>Activités d'écriture de l'anglais auxquelles les enfants sont exposés au début de l'année scolaire</i>	Histoires à base d'images; histoires par phrases – c'est-à-dire où chaque enfant contribue avec une phrase à la composition de l'histoire.	Rédaction, écrire des phrases.	Rédactions à base d'images; rédactions guidées; écrire des lettres; écrire des phrases.	Ecouter des cassettes; effets sonores (par ex. tempête); recherche commune d'idées; proverbes; expressions.
<i>Activités d'écriture de l'anglais plus tard dans l'année scolaire</i>	Les enfants doivent être guidés pour écrire dans l'ordre et utiliser des adjectifs intéressants.	Ecrire des conversations, des dialogues, des histoires et des lettres, rédactions descriptives, écrire pour le magazine de l'école.	Dialogues, écrire des lettres, rédactions descriptives, écrire des histoires brèves pour le magazine de l'école, jeux de rôles.	Ne change pas puisque dans chaque rédaction, l'enseignant introduit le sujet et la définition et aide les élèves à rassembler leurs idées.

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Ressources pour encourager la lecture en classe et à la maison</i>	Coin bibliothèque, ordinateur, journaux.	Magazine de l'école, utilisation de livres sur des connaissances générales, de dictionnaires illustrés; images.	Magazine de l'école; utilisation d'encyclopédies, de dictionnaires; images.	En classe: ordinateur, livres, dictionnaire. A la maison: diagrammes, encyclopédie, contexte historique de l'histoire racontée, etc.
<i>Ressources pour encourager l'écriture en classe et à la maison</i>	Images; banques de mots; musique – pour écrire ce qu'ils ressentent en l'écouter; jeu dramatique; dialogue.	Rédactions à images; lettres à des amis; écrire à un journal.	Rédactions à images; lettres à des correspondants; lettres au conseil municipal; lettres au magazine de l'école.	En classe: idées, cassettes, écran, dessins. A la maison: cassettes, histoires.
<i>Une leçon idéale de lecture/ d'écriture</i>	Les enfants lisent et discutent le type de texte. Travail en groupe / par deux sur un photocopie pour s'exercer à un type d'écriture, par exemple narration, résumé, poésie. Partage du travail en classe débouchant sur un travail individuel.	Lorsque les enfants comprennent de quoi il s'agit, ils trouvent de nouvelles idées et y prennent plaisir.	Lorsque les enfants comprennent ce qu'ils font, ils trouvent de nouvelles idées, élargissent leurs intérêts et en tirent un plaisir personnel.	Lecture: fiction, histoire enrichie de jeu dramatique. Ecriture: imaginer des choses.



<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Proposez-vous des leçons idéales aux élèves?</i>	Je le pense, mais je suis pressé par le temps en raison du programme très chargé; on ne peut pas toujours consacrer assez de temps aux activités de lecture / d'écriture.	Je fais de mon mieux en proposant l'environnement nécessaire.	Je fais de mon mieux.	Oui, je crois que je m'efforce bien de motiver les enfants, parce qu'ils s'en réjouissent à l'avance chaque semaine. Ils y prennent vraiment plaisir.
<i>Facteurs favorisant / entravant les leçons: Espace physique</i>	Pas assez de place pour beaucoup de groupes.	La place est limitée.	La place est très limitée.	Place limitée. Les classes sont trop petites.
<i>Nombre d'élèves par groupe / classe</i>	Pas de réponse.	Trop d'élèves par classe.	Je trouve que 29 élèves représentent un très grand groupe.	
<i>Motivation et intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue</i>	Lorsqu'ils sont motivés, cela aide.	Cela dépend.	Excellents.	
<i>Disponibilité des ressources</i>	Bonne disponibilité.	Bonne.	Assez bonne.	Manuels; livres de bibliothèque; cédéroms; vidéos.
<i>Exigences du programme / plan d'études</i>	Entrave.	Très exigeant.	Très exigeant.	Limite de temps.

Question	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
<i>Pression des parents</i>	Entrave.	N'en ai pas.	N'en ai pas.	
<i>Collègues</i>	Aide / entrave.	Nous nous aidons mutuellement.	Grande aide.	
<i>Autorités scolaires</i>	Aide.	Grande aide.	Grande aide.	Aide.
<i>Temps</i>	Entrave.	Limité.	Limité.	Constitue un problème, notamment après les examens semestriels.

En dépit du fait que les enseignants maltais passent toute la journée avec leurs élèves, le manque de temps disponible reste un facteur crucial, notamment si l'on considère les exigences du programme. Les enseignants finlandais également se plaignent qu'il y a toujours trop de choses à faire dans le temps imparti aux leçons d'anglais.

Tous les enseignants participants s'efforcent de proposer à leurs élèves une variété d'expériences à travers divers médias. L'ordinateur et Internet, les livres de bibliothèque, les supports préparés par l'enseignant, les ouvrages de référence et les manuels scolaires comptaient parmi les ressources mentionnées par les enseignants. Par rapport aux activités en classe, les enseignants ont fait référence à l'importance de la grammaire, de la structure et de la séquence, mais jugent aussi qu'il faut trouver un équilibre entre les quatre grandes aptitudes langagières.

La leçon d'écriture/de lecture idéale est celle où les enfants expriment activement leurs pensées. On attache une grande importance à ce que chaque enfant soit actif à sa propre façon et selon ses propres aptitudes et l'enseignant s'efforce d'aider tous les élèves. Les enfants devraient utiliser leur deuxième langue/leur langue étrangère dans toute la mesure du possible pendant les cours afin de développer une lecture et une écriture plus courantes. Ceci est particulièrement important puisque les deux langues maternelles (le maltais à Malte et le finnois en Finlande) sont des langues phonétiques. Les enseignants maltais ont également insisté sur le fait que les enfants doivent prendre plaisir aux activités de lecture partagées et à acquérir de nouvelles connaissances, aptitudes et informations.

Les enfants en Finlande sont motivés à apprendre l'anglais. Cela facilite l'enseignement et l'apprentissage et les enseignants considèrent réellement que les enfants accroissent leurs aptitudes linguistiques en étudiant davantage. Les

connaissances de langues étrangères sont jugées importantes parce que le finnois n'est parlé qu'en Finlande. L'anglais est considéré comme un moyen approprié de communication en Europe. Les parents motivent généralement leurs enfants et font parfois même pression sur l'enseignant ou sur l'enfant. A cet égard, il y a certaines similitudes avec le contexte maltais. Le maltais n'est employé que sur l'île et l'anglais est la deuxième langue officielle du pays. En partie à cause des examens, mais aussi à cause des possibilités qui s'ouvrent à travers une exposition fructueuse à la langue, pratiquement tous les enfants, parents et enseignants reconnaissent l'importance d'apprendre l'anglais.

*Tableau 24: Opinions des enseignants finlandais sur la lecture et l'écriture dans une deuxième langue / langue étrangère*

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Définition de la lecture</i>	Compétence mécanique et compréhension du texte.	Etre capable de comprendre un texte écrit.	L'aptitude consistant à comprendre les pensées écrites d'une autre personne.	Comprendre les pensées d'autrui sous forme écrite.
<i>Définition de l'écriture</i>	Etre capable de s'exprimer par écrit.	Etre capable de s'exprimer par écrit.	L'aptitude à exprimer ses propres pensées par des lettres et des phrases.	Discours écrit, moins spontané, avec davantage de règles.
<i>Activités de lecture de l'anglais auxquelles les enfants sont exposés au début de l'année scolaire</i>	Compréhension à la lecture, résumés de textes.	Compréhension à la lecture, beaucoup d'activités en même temps qu'ils s'exercent à autre chose.	Ils lisent des textes à chaque leçon, compréhension écrite, lecture de leurs propres phrases, résumer un texte.	Ils s'habituent à lire des textes anglais à voix haute ou en silence à travers de nombreux exercices.
<i>Activités de lecture de l'anglais plus tard dans l'année scolaire</i>	Davantage de mots dans le texte.	Les activités comprennent davantage de mots, elles sont plus longues.	Davantage de vocabulaire, phrases plus longues, paragraphes plus longs.	Les exercices comprennent davantage de vocabulaire et de structures au fil du temps.

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Activités d'écriture de l'anglais auxquelles les enfants sont exposés au début de l'année scolaire</i>	Ils écrivent des mots et leurs propres phrases et histoires brèves.	Ils commencent par écrire des phrases brèves, et les phrases deviennent peu à peu plus longues.	Les devoirs consistent souvent à écrire, à créer leurs propres phrases, à résumer un texte sous forme écrite.	Ils écrivent des mots, des phrases, des histoires brèves. Plans, résumés.
<i>Activités d'écriture de l'anglais plus tard dans l'année scolaire</i>	Les phrases et histoires deviennent plus longues.	Le cahier d'activités comprend également beaucoup d'activités que les enfants réalisent par écrit à la maison.	Les phrases deviennent plus longues, de même que l'ensemble du texte.	Les exercices deviennent plus longs, avec davantage de vocabulaire.
<i>Ressources pour encourager la lecture en classe et à la maison</i>	Ouvrages de référence, Internet, bibliothèques.	En classe: Internet, TIC, histoires. A la maison: Internet, bibliothèques, TIC.	En classe: beaucoup d'exercices divers, textes de chansons. A la maison: Internet	En classe: manuels, chansons, affiches, Internet. A la maison: Internet, télévision, histoires.
<i>Ressources pour encourager l'écriture en classe et à la maison</i>	Très peu en classe, surtout à la maison. Exercices par deux; phrases, histoires à la maison.	En classe: activités du cahier d'activités. A la maison: propres histoires.	En classe: prendre des notes, exercices au tableau. A la maison: différents types d'exercices, devoirs écrits.	En classe: vocabulaire, plans, affiches. A la maison: dictionnaires, Internet, devoirs motivants.

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Une leçon idéale de lecture/d'écriture</i>	Les enfants expriment leurs pensées et leurs phrases sont partagées, par exemple en les écrivant au tableau.	Une leçon dans laquelle tous les aspects de la langue sont pratiqués.	Tous les aspects de la langue, écrits et oraux, devraient être présents dans chaque leçon afin que les enfants puissent s'exercer au maximum.	Pas seulement la lecture et l'écriture, mais aussi l'écoute et la parole – tous ces aspects se soutiennent mutuellement.
<i>Proposez-vous des leçons idéales aux élèves?</i>	En majorité oui, parce qu'ils progressent.	Assez souvent, puisque les enfants apprennent et qu'ils aiment l'anglais.	Je l'espère. Les exercices de lecture et d'écriture sont particulièrement importants en anglais, parce que ce n'est pas une langue phonétique comme le finnois.	Je ne sais pas. J'essaie de leur proposer beaucoup d'activités de types divers.
<i>Facteurs favorisant / entravant les leçons: Espace physique</i>	Oui, beaucoup.	Aide beaucoup.	Assez grande classe pour les cours d'anglais, pour différents groupes.	Entrave – classe trop petite.
<i>Nombre d'élèves par groupe/classe</i>	Oui, beaucoup.	Extrêmement utile.	Maximum 20.	Maximum 18.
<i>Motivation et intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue</i>	Oui, beaucoup.	Extrêmement utiles.	Aident beaucoup.	OK. L'anglais est populaire.
<i>Disponibilité des ressources</i>	Pas tellement dans le travail, seulement au niveau de la motivation.	Vraiment beaucoup.	Aide – aisément disponibles.	Bonne. Beaucoup de supports disponibles.

<b>Question</b>	<b>Enseignant A</b>	<b>Enseignant B</b>	<b>Enseignant C</b>	<b>Enseignant D</b>
<i>Exigences du programme / plan d'études</i>	Bien sûr.	Extrêmement utiles.	Aide – nous créons notre propre plan d'études sur une base donnée.	OK. Nous élaborons notre propre programme.
<i>Pression des parents</i>	La motivation des parents est très importante, mais il n'y a pas de pression.	Aide beaucoup.	Parents assez motivés, aide beaucoup si cela ne fait pas pression.	Parfois trop dure, en général motivante.
<i>Collègues</i>	Oui, beaucoup.	Beaucoup.	En général une aide.	Un soutien la plupart du temps.
<i>Autorités scolaires</i>	Oui, beaucoup,	Aident beaucoup.	Une aide la plupart du temps.	OK la plupart du temps.
<i>Temps</i>	Oui, beaucoup.	Extrêmement utile.	Toujours trop peu de temps.	Pas assez de leçons (2 par semaine).

## Conclusion

Les résultats d'ensemble suggèrent que les enfants finlandais ont une meilleure estime d'eux-mêmes et une perception plus favorable de leurs expériences de lecture et d'écriture de l'anglais. Ils indiquent également disposer de davantage de ressources accessibles. Ces résultats ne reflètent pas nécessairement la situation de l'ensemble des enfants de 9 à 11 ans à Malte et en Finlande. En plus des restrictions mentionnées précédemment et de la sélection non aléatoire des participants, la présente étude de cas n'a pas tenté de comparer le niveau des enfants en matière d'utilisation de la langue. Les réponses fournies étaient les affirmations et les perceptions des enfants, qui ne reflètent pas nécessairement le niveau de performance de chaque enfant dans les quatre principales aptitudes langagières.

L'éventail des expériences que les enseignants indiquent proposer à leurs élèves est varié, ce qui est plus ou moins confirmé par les ressources que les enfants disent utiliser pour leurs expériences de lecture et d'écriture en anglais. Ceci suggère que les enseignants s'efforcent de présenter aux enfants des expériences simulant des événements dans lesquels les élèves individuels s'engagent au-delà du contexte de la classe. Les enseignants finlandais ont peut-être davantage de liberté et de flexibilité pour choisir ce qu'ils veulent faire avec leurs élèves en classe, puisqu'ils développent leur propre plan et programme d'études selon les directives du plan d'études général. Dans le contexte maltais, les enseignants ne bénéficient pas d'une telle liberté. Néanmoins, en dépit du plan d'études et du programme clairement établis, la mise en œuvre dans la pratique de la classe dépend beaucoup de l'enseignant et des élèves, pour ne mentionner que deux facteurs.

La disponibilité de ressources appropriées ou l'accès à diverses ressources constituent également un grand atout pour promouvoir l'alphabétisation dans une deuxième langue / langue étrangère. De telles ressources permettent aux enfants des activités plus variées et offrent des possibilités d'utiliser l'alphabétisation à des fins réelles.

## Références

SMALLEY, A. & MORRIS, D., *The modern language teacher's handbook*, (Revised edition), Stanley Thornes, Cheltenham, 1992.

SOLLARS, V., *Teaching English to six-year-old Maltese children*, Unpublished doctoral thesis, The Royal Victoria University of Manchester, Manchester, 1996.

VALE, D. & FEUNTEUN, A., *Teaching children English. A training course for teachers of English to children*, Cambridge University, Cambridge, 1995.

WILLIAMS, M., A framework for teaching English to young learners, in Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (eds.), *Teaching English to young learners. From practice to principle*, HarperCollins, Londres, 1991, p. 203-212.





## Annexe 1: Questionnaire soumis aux enseignants

1. Quelle est votre définition personnelle de la lecture?
2. Quelle est votre définition personnelle de l'écriture?
3. A quelles activités/expériences de lecture de l'anglais vos élèves sont-ils exposés au début de l'année scolaire? (Enumérez.)
4. Comment cela change-t-il au fur et à mesure de l'année?
5. A quelles activités/expériences d'écriture de l'anglais vos élèves sont-ils exposés au début de l'année scolaire? (Enumérez.)
6. Comment cela change-t-il au fur et à mesure de l'année?
7. Quelles ressources utilisez-vous pour encourager la lecture:
  - en classe?
  - à la maison?
8. Quelles ressources utilisez-vous pour encourager l'écriture:
  - en classe?
  - à la maison?
9. Qu'est-ce qu'une leçon idéale de lecture/d'écriture?
10. A votre sens, proposez-vous à vos élèves des leçons idéales pour la lecture/l'écriture de l'anglais? Pourquoi?
11. Dans quelle mesure les facteurs ci-après vous aident ou vous gênent-ils pour proposer des leçons idéales?
  - a. espace physique
  - b. nombre d'élèves dans le groupe
  - c. motivation et intérêt des élèves pour l'apprentissage de la langue
  - d. disponibilité des ressources (manuels, magazines, journaux, livres de bibliothèque, cédéroms, vidéos, cassettes audio)
  - e. exigences du programme et/ou du plan d'études
  - f. pression des parents
  - g. collègues
  - h. autorités scolaires
  - i. temps
  - j. autres facteurs (précisez)

## Annexe 2: Questionnaire soumis aux enfants

N'INSCRIS PAS ton nom sur la feuille. Ceci n'est pas un test, mais il est important que tu écrives ce que tu penses à propos de la lecture et de l'écriture en anglais. Ecris **oui** ou **non** en face de chaque raison/question.

### 1. J'aime lire en anglais parce que...

	c'est amusant et cela me plaît
	je fais des progrès de lecture grâce à la pratique
	cela m'aide dans mes études à l'école
	je trouve beaucoup d'informations en anglais (livres, Internet, magazines, journaux)
	je peux lire des choses sur mes sujets favoris (hobbies, sports, personnalités, vedettes, mode)
	autres raisons (précise-les)

### 2. Je N'AIME PAS lire en anglais parce que...

	c'est difficile parce que je ne connais pas beaucoup de mots
	souvent, je ne comprends pas ce que je lis
	cela ne m'intéresse pas d'apprendre la langue
	les livres scolaires sont ennuyeux
	je n'ai pas de lectures passionnantes dans mon entourage
	autres raisons (précise-les)

### 3. J'aime écrire en anglais parce que...

	je peux écrire à des amis et à des parents à l'étranger
	je peux écrire mes propres histoires
	je peux écrire mes examens/tests en utilisant l'anglais
	je sais écrire avec très peu de fautes d'orthographe
	j'aime bien faire mon travail à l'école et mes devoirs
	je trouve cela facile d'écrire l'anglais
	autres raisons (précise-les)

### 4. Je N'AIME PAS écrire en anglais parce que...

	je n'ai personne à qui écrire en anglais
	je n'aime pas écrire
	j'ai le sentiment de ne pas connaître assez de mots en anglais
	je fais beaucoup de fautes d'orthographe
	je n'aime pas faire mon travail à l'école et mes devoirs
	je mets beaucoup de temps pour réfléchir et écrire quelque chose en anglais
	autres raisons (précise-les)

**5. As-tu les activités de lecture de l'anglais suivantes à l'école?**

	Passages de compréhension
	Histoires
	Poèmes
	Articles de journaux/magazines
	Recettes
	Lettres
	Autres (précise lesquelles)

**6. As-tu les activités d'écriture de l'anglais suivantes à l'école?**

	Histoires / rédactions
	Poèmes
	Articles pour journaux/magazines
	Recettes
	Lettres
	Autres (précise lesquelles)

**7. Utilises-tu les ressources suivantes pour la lecture en anglais?**

En classe			A la maison				
	Livres de grammaire		Cédéroms		Livres de grammaire		Cédéroms
	Livres d'histoires		Internet		Livres d'histoires		Internet
	Dictionnaires		Journaux		Dictionnaires		Journaux
	Polycopiés		Magazines		Polycopiés		Magazines
	Ouvrages de référence		Autres		Ouvrages de référence		Autres

**8. Utilises-tu les ressources suivantes pour l'écriture en anglais?**

En classe				A la maison			
	Stylo et papier		Dictionnaires		Stylo et papier		Dictionnaires
	Ordinateur		Autres		Ordinateur		Autres
	Ouvrages de référence				Ouvrages de référence		

**9. Décris une expérience de lecture en anglais qui t'a vraiment plu.**

**10. Décris une expérience d'écriture en anglais qui t'a vraiment plu.**

**11. Quelles activités de lecture et d'écriture en anglais juges-tu importantes?**

**12. Qu'est-ce qui t'aide à participer aux activités d'anglais?**

	l'espace disponible dans la classe te permet de te déplacer et de lire/écrire avec tes amis.
	la disponibilité des ressources (manuels, magazines, journaux, livres de bibliothèque, cédéroms, vidéos, cassettes audio)
	le fait que tes parents te disent combien c'est important d'apprendre l'anglais
	tes camarades de classe
	les activités que votre enseignant prépare pour vous
	autres choses qui t'aident...

## Indications sur les auteurs

**Axelsson Monica** a un doctorat d'études bilingues et travaille comme professeur assistante au Centre de recherche sur le bilinguisme de l'Université de Stockholm, Suède. Ses axes de recherche sont le bilinguisme et l'acquisition d'une deuxième langue, en mettant actuellement l'accent sur le développement de l'alphabétisation et la réussite scolaire générale chez les enfants bilingues.

**Birketveit Anna** est professeur assistante à l'Université de Bergen en Norvège. Elle a enseigné l'anglais et le français dans le premier et le deuxième cycle de l'école secondaire. Depuis 1994, elle travaille dans le domaine de la formation continue des enseignants. Elle est directrice de projet de trois cours de téléformation pour professeurs d'anglais depuis 1999. A l'heure actuelle, Anna teste et développe des cours de formation continue sur la base d'Internet pour professeurs d'anglais. Ses intérêts de recherche englobent le développement de supports d'enseignement en anglais associé à l'utilisation de littérature enfantine.

**Bulthuis Frank** travaille dans le domaine de l'éducation et des minorités, notamment de l'éducation bilingue et interculturelle. Ces dernières années, il a travaillé au développement de plans d'études auprès du SLO (Institut national du développement curriculaire). Il dirige le KPC Groep LOWAC, un réseau à l'échelle nationale de plus de 100 écoles primaires impliquées dans l'éducation d'enfants de demandeurs d'asile. Il est également membre du conseil du VTSN, une association d'écoles avec un programme bilingue.

**Meixner Christl** a étudié les langues slaves et l'anglais à l'Université de Vienne. Elle a passé cinq ans à Raleigh, Caroline du Nord, où elle a effectué un travail bénévole auprès de diverses écoles. Elle a enseigné l'anglais et l'allemand dans une école secondaire. Elle a également été chargée de cours à l'American Institute of Education à Vienne, donnant des cours pour divers niveaux linguistiques et tranches d'âge. Depuis 1993, elle enseigne l'anglais à l'Académie pédagogique de formation des enseignants de l'Archidiocèse de Vienne.

**Jóhannsdóttir Lilja** a obtenu en 1985 le diplôme de l'Université islandaise d'enseignement et a enseigné dans trois différentes écoles à Reykjavík. Elle travaille à la Grandaskóli depuis 1990. En 2002, elle a occupé un poste à mi-temps de directrice de faculté pour les TIC et a enseigné l'anglais et l'informatique. En automne 2002, Lilja a obtenu un diplôme d'études de troisième cycle de l'Université islandaise d'enseignement, portant sur les TIC dans l'enseignement, et espère poursuivre ses études jusqu'à la maîtrise. Elle s'intéresse avant tout à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour les débutants dans les écoles islandaises.

**Kessler-Vogel Birgit** a fait ses études à l'Université Justus Liebig à Giessen et travaillé comme institutrice. Elle est directrice de l'école primaire d'Edertal depuis 1985. Elle est également conseillère pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'anglais pour débutants à l'école primaire, ainsi que sur le développement des programmes d'études.

**Skela Janez** est enseignant et formateur d'enseignants depuis plus de 15 ans. Il est auteur et co-auteur de divers manuels et supports pour l'enseignement de l'anglais. Il a une licence d'anglais et d'allemand. Il a obtenu en 1993 son diplôme de maîtrise et en 1997 son doctorat de linguistique appliquée de l'Université de Ljubljana, Slovénie. Ses intérêts actuels portent sur la formation initiale des enseignants, la conception des programmes scolaires, le développement de supports et les jeunes apprenants. Il donne et dirige actuellement des cours de méthodologie d'enseignement de l'anglais à la Faculté des lettres de l'Université de Ljubljana, Slovénie.

**Sollars Valerie** a une maîtrise de psychologie de l'éducation de l'Université McGill, Montréal, et un doctorat de la Royal Victoria University de Manchester. Elle est chargée de cours pour l'éducation de jeunes enfants à l'Université de Malte et a effectué des recherches sur l'alphabétisation émergente et l'introduction de l'anglais comme deuxième langue auprès des jeunes apprenants. Ses intérêts de recherche actuels englobent l'utilisation et l'influence des TIC parmi les jeunes apprenants de langues, ainsi que les questions éducatives liées aux garderies d'enfants.

**Ylinen Ulla-Kaisa** a une maîtrise de l'Université de Tampere, Finlande. Elle a travaillé comme professeur de langues (suédois et anglais) pendant 25 ans et comme formatrice d'enseignants pendant cinq ans. Elle est conseillère linguistique auprès du Conseil des écoles de Helsinki et a développé des supports d'enseignement des langues pour l'école primaire. Ulla-Kaisa a travaillé activement au sein d'associations de professeurs de langues.

## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street  
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria  
Tel.: (61) 3 9417 5361  
Fax: (61) 3 9419 7154  
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au  
http://www.hunter-pubs.com.au

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA  
50, avenue A. Jonnart  
B-1200 BRUXELLES 20  
Tel.: (32) 2 734 0281  
Fax: (32) 2 735 0860  
E-mail: info@libeurop.be  
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy  
202, avenue du Roi  
B-1190 BRUXELLES  
Tel.: (32) 2 538 4308  
Fax: (32) 2 538 0841  
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be  
http://www.jean-de-lannoy.be

### CANADA

Renouf Publishing Company Limited  
5369 Chemin Canotek Road  
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3  
Tel.: (1) 613 745 2665  
Fax: (1) 613 745 7660  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha  
Ceskomoravská 21  
CZ-18021 PRAHA 9  
Tel.: (420) 2 660 35 364  
Fax: (420) 2 683 30 42  
E-mail: import@suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD Direct  
Fiolstaede 31-33  
DK-1171 COPENHAGEN K  
Tel.: (45) 33 13 72 33  
Fax: (45) 33 12 54 94  
E-mail: info@gadirect.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akatemien Kirjakauppa  
Keskuskatu 1, PO Box 218  
FIN-00381 HELSINKI  
Tel.: (358) 9 121 41  
Fax: (358) 9 121 4450  
E-mail: akatilau@stockmann.fi  
http://www.akatilau.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(Diffusion/Vente France entière)  
124, rue H. Barbusse  
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex  
Tel.: (33) 01 40 15 70 00  
Fax: (33) 01 40 15 68 00  
E-mail:  
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr  
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)  
Palais de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Fax: (33) 03 88 52 91 21  
E-mail: librairie.kleber@coe.int

### GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag  
Am Hofgarten 10  
D-53113 BONN  
Tel.: (49) 2 28 94 90 20  
Fax: (49) 2 28 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann  
28, rue Stadiou  
GR-ATHINAI 10564  
Tel.: (30) 1 32 22 160  
Fax: (30) 1 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Hungexpo Europa Kozpont ter 1  
H-1101 BUDAPEST  
Tel.: (361) 264 8270  
Fax: (361) 264 8271  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552  
I-50125 FIRENZE  
Tel.: (39) 556 4831  
Fax: (39) 556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties  
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A  
NL-7480 AE HAAKSBERGEN  
Tel.: (31) 53 574 0004  
Fax: (31) 53 572 9296  
E-mail: lindeboo@worldonline.nl  
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel  
PO Box 84, Blindern  
N-0314 OSLO  
Tel.: (47) 22 85 30 30  
Fax: (47) 23 12 24 20

### POLAND/POLOGNE

Cłowna Księgarnia Naukowa  
im. B. Prusa  
Krakowskie Przedmiescie 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel.: (48) 22 22 66  
Fax: (48) 22 26 64 49  
E-mail: inter@internews.com.pl  
http://www.internews.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
Rua do Carmo, 70  
P-1200 LISBOA  
Tel.: (351) 13 47 49 82  
Fax: (351) 13 47 02 64  
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

### SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA  
Castelló 37  
E-28001 MADRID  
Tel.: (34) 914 36 37 00  
Fax: (34) 915 75 39 98  
E-mail: libreria@mundiprensa.es  
http://www.mundiprensa.com

### SWITZERLAND/SUISSE

BERSY  
Route de Monteiller  
CH-1965 SAVIESE  
Tel.: (41) 27 395 53 33  
Fax: (41) 27 395 53 34  
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco - Van Diermen  
Chemin du Lacuez 41  
CH-1807 BLONAY  
Tel.: (41) 21 943 26 73  
Fax: (41) 21 943 36 05  
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)  
51 Nine Elms Lane  
GB-LONDON SW8 5DR  
Tel.: (44) 207 873 8372  
Fax: (44) 207 873 8200  
E-mail: customer.services@theso.co.uk  
http://www.the-stationery-office.co.uk  
http://www.tsosofficial.net

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road, PO Box 850  
CROTON-ON-HUDSON,  
NY 10520, USA  
Tel.: (1) 914 271 5194  
Fax: (1) 914 271 5856  
E-mail: Info@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

### Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 - E-mail: publishing@coe.int - Website: http://book.coe.int





## Aspects de l'alphabétisation multilingue

Valerie Sollars

Ce recueil d'études de cas propose au lecteur des perspectives diverses, mais d'importance égale, à prendre en considération dans le cadre de l'enseignement des compétences d'écriture et de lecture dans une deuxième langue ou une langue supplémentaire à des élèves relativement jeunes. Il est important d'examiner quels sont les supports d'apprentissage utilisés et de quelle manière ils sont présentés aux élèves par les enseignants. Toutefois, si l'apprentissage des langues est effectivement indispensable pour favoriser la communication entre différentes communautés et cultures, les aspects essentiels sont les suivants: comment les apprenants tirent-ils profit du contexte d'enseignement et comment la situation formelle prépare-t-elle les enfants à utiliser leurs acquis d'alphabétisation dans leur deuxième langue ou toute langue supplémentaire en dehors de la salle de classe?



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

*Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.*

ISBN 92-871-5091-5



€ 19 / US\$ 29

<http://www.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe