



HAL
open science

Élèves allophones dys- : distinguer difficultés linguistiques et troubles spécifiques

Julie Prevost-Zuddas

► To cite this version:

Julie Prevost-Zuddas. Élèves allophones dys- : distinguer difficultés linguistiques et troubles spécifiques. *Les Langues Modernes*, 2018, 2. <hal-04525988>

HAL Id: hal-04525988

<https://hal.science/hal-04525988v1>

Submitted on 29 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**Élèves allophones dys- : distinguer
difficultés linguistiques et troubles
spécifiques**

PAR Julie PREVOST-ZUDDAS, ATILF-CNRS (Université de Lorraine)

Élèves allophones dys- : distinguer difficultés linguistiques et troubles spécifiques

Depuis la loi du 11 février 2005, les enseignants accueillent dans leurs classes des enfants en situation de handicap (SH) : handicap moteur, sensoriel (altération visuelle, auditive), mental, psychique, cognitif et polyhandicap. Le ministère de l'Éducation nationale (MEN), « estime à environ 4 à 6 % les enfants d'une classe d'âge, concernés par ces troubles pris dans leur ensemble, dont moins de 1 % présentent une déficience sévère. » (B.O. n°6, 2002), « la lecture et l'écriture pouvant, pour certains enfants, constituer un “medium” à haute teneur symbolique pour, en quelque sorte, donner, aux parents et aux attentifs professionnels, lecture des tourments de leur monde interne » (Marciano, 2015 : 13). Depuis 2015, « l'obligation d'accueil dans les écoles et les établissements s'applique de la même façon pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France que pour les autres élèves » (Éduscol). Ainsi,

la loi de refondation de l'École de la République réaffirme sans ambiguïté la nécessité de promouvoir une école inclusive pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, l'objectif est de permettre une scolarisation en milieu ordinaire en prenant en compte les besoins spécifiques de ces élèves (MEN, 2015)

Dans cet article, nous nous intéresserons aux troubles cognitifs liés à l'apprentissage de la langue (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie) pour des sujets allophones qui n'ont ni anomalies neurologiques ou anatomiques ni retard mental ni trouble du comportement et de la communication, mais qui peuvent ne pas avoir reçu d'enseignement conventionnel de la lecture et être issus de milieux socioculturels non stimulants, au regard de données récoltées dans le cadre de notre recherche doctorale. Le syntagme « élèves aux besoins particuliers » (EBP) utilisé pour désigner, d'une part, les enfants en SH et, d'autre part, les apprenants allophones, insiste sur les conséquences pédagogiques pour les enseignants tenus de proposer des adaptations et des évaluations personnalisées mais, la superposition des troubles liés à l'apprentissage et de la problématique allophone rend flous ces « besoins particuliers ». En effet, la situation linguistique des allophones ne nécessite pas de soin thérapeutique alors que la dyslexie et la dysorthographe par exemple – qui peuvent « s'amender grâce aux différentes thérapeutiques mises en place » (Marciano, 2015 : 31) – doivent être prises en charge par le corps médical. Ce chevauchement des EBP complexifie le repérage des allophones dys- et leur prise en charge, d'autant que les enseignants sont majoritairement peu formés sur les troubles du langage comme sur la pédagogie adaptée aux allophones et que le public allophone est très hétérogène. Ainsi, notre corpus est constitué de données récoltées auprès d'apprenants plurilingues mais illettrés, d'apprenants capables d'écrire dans plusieurs alphabets, d'apprenants monolingues illettrés ou monolingues au capital culturel dense.

Dans quelle mesure donc la SH des apprenants allophones, envisagée à travers le prisme de leur situation linguistique, peut-elle être négligée ou mal interprétée ? Nous envisagerons cette problématique au regard de nos données récoltées.

Quelle formation pour quel dépistage ?

La préparation des enseignants aux EBP dépend des académies, les formations variant dans les trente-deux écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) entre une trentaine d'heures obligatoires à un séminaire facultatif, même si des partenariats nationaux ont pour objectif, depuis 2016, d'harmoniser la préparation des futurs enseignants. Pour les professeurs titulaires du primaire et du secondaire, trois cents heures de formation peuvent être suivies dans le cadre de l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI¹), selon l'option choisie² mais cette formation est réservée prioritairement aux professeurs qui exercent déjà auprès d'élèves en SH.

La gestion des unités pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et le recrutement des professeurs de FLE/FLS sont également décentralisés : les académies sont responsables de l'organisation du dispositif qui prend des formes extrêmement variables. Pour notre recherche doctorale, nous avons rencontré dix-neuf enseignants de l'académie de Nancy-Metz ayant en charge des apprenants allophones en UPE2A ou en cours disciplinaires de français – puisque les allophones sont rapidement inclus en cours ordinaires. Trois professeurs responsables d'UPE2A ont obtenu une certification complémentaire³ mais font appel à des professeurs volontaires, des bénévoles et/ou des étudiants parfois sans formation spécifique. Si ces intervenants sont formés au FLS, ils ne sont pas formés aux troubles spécifiques du langage. Pourtant, ces intervenants ont pour mission de développer les compétences interactionnelles et phonologiques (discrimination sonore ; prononciation ; lien entre graphème et phonème), les capacités de mémorisation orthographique des apprenants pour développer les acquis linguistiques et leur niveau de littératie. Sans connaissance, sans formation adéquate, comment faire pour apporter aux EBP un enseignement approprié et des outils pédagogiques adaptés alors que, dans le même temps, les lois de 2005 et de 2015 que stipulent l'enseignement est inclusif?

Des besoins particuliers multiples

Dans le cadre de notre recherche, nous travaillons à partir d'un corpus de cinq types de données récoltées auprès de vingt-quatre apprenants allophones scolarisés en cours ordinaires et neuf apprenants inscrits exclusivement en UPE2A. Durant l'année scolaire 2015-2016, six professeurs de français nous ont transmis 522 travaux scolaires ainsi que les bulletins des apprenants suivis. Nous avons rencontré chaque apprenant pour qu'il réponde à un questionnaire sociolinguistique et qu'il participe à un entretien d'explicitation. Enfin, les élèves ont tous produit un écrit de projection migratoire (écrit autobiographique).

Ce corpus met en exergue certains troubles dyslexiques, dysgraphiques, dysorthographiques ou dyspraxiques qui n'ont pas été repérés au cours des tests de positionnement et qui ne sont pas pris en compte, au vu des travaux scolaires récoltés, par les enseignants d'UPE2A ni de classes ordinaires. Il est vrai qu'« un individu

¹ En 2018, le CAPPEI remplace le 2 CA-SH (secondaire) et le CAPA-SH (primaire) auparavant validés après 150 heures de formation et validation d'un mémoire professionnel et d'une séquence d'enseignement avec des EBP (Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004).

² Option A : élèves sourds ou malentendants ; option B : élèves aveugles ou malvoyants ; option C : déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant et/ou invalidant ; option D : troubles importants des fonctions cognitives ; option F : élèves des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

³ Il s'agit d'une reconnaissance académique des compétences acquises par l'expérience sans nécessité de suivre une formation préalable.

peut présenter une incoordination motrice dans un domaine particulier et être totalement adapté dans d'autres » (Albaret, 2001 : 7) et que

les symptômes de la dyslexie sont déroutants : fautes d'orthographe, mots utilisés pour d'autres, agglutinés à d'autres ou bien coupés en deux... Ils ne se limitent pas à l'écrit : les dyslexiques font également des fautes orales, ils confondent les lettres, inversent les consonnes [...] (Sauvageot, 2015 : 11-12)

Les apprenants, en entretien, n'expriment pas la conscience « d'un plurisystème régi par deux principes (phonographique et sémiographique) selon lesquels le graphème, unité de base et de description, représente respectivement soit du son soit du sens » (Pérez, 2014 :1) mais évoquent avec précision leurs difficultés de lecture et de graphie. Nous illustrons nos propos de deux exemples issus de notre corpus.

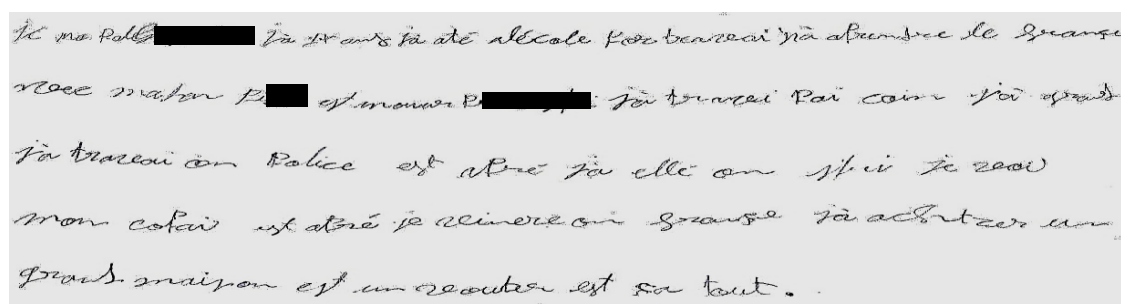
Pour l'apprenant n°10, scolarisé exclusivement en UPE2A, le bulletin fait part de nombreuses difficultés en FLS. En entretien, à propos de la langue française, l'apprenant signale un achoppement phonétique et compare graphème et phonème (*quand tu écris chambre tu écris pas C.H.O.M.P.R. encore t'écris E.O.N.*) en se référant à l'anglais (*c'est pas comme l'anglais*) – qu'il ne maîtrise pourtant pas :

AP10-88 parce que c'est difficile la langue et c'est tout

JPZ-89 alors [...] est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi c'est plus difficile à l'écrit?

AP10-90 parce que quand tu écris c'est pas comme l'anglais quand tu écris chambre tu écris pas C.H.O.M.P.R. encore t'écris E.O.N. je sais pas des trucs comme ça c'est pas comme l'anglais comme tu écris (ENTR10)

L'épellation (*C.H.O.M.P.R.*) montre que le substantif « chambre » n'est pas graphié correctement dans l'imaginaire de l'apprenant qui n'associe pas les correspondances attendues entre graphèmes et phonèmes cousins : [šd̥] pour [šã] et [pRə] pour [bRə], même si, selon S. Vernhes et L. Suau, « « inverser les lettres ou les oublier ne signifie pas être en présence d'un problème, car chaque enfant passe par des inversions ou des oublis avant d'acquérir une certaine aisance » (Vernhes, Suau, 2012 : 189) . Les difficultés apparues à l'oral se retrouvent dans l'écrit de projection migratoire – dont nous reproduisons un extrait avec sa transcription et une retranscription. Réalisé sans aucune contrainte formelle, l'apprenant est invité à exprimer ses projets à court et à moyen termes.



PROJ10

je ma palls ••• ja 14 ans ja até alécole por travail pa aProndre le françe avec matam P•• est moncer P••• ja travi Pai com jai grand j'travail on Police est aPré j'a allé on syri je voi mon coPai est aPré je veinere on françe jà achtzer un grand maison est un vouter est ça tout.

[je m'appelle ••• J'ai 14 ans. Je suis allé à l'école pour travailler pour apprendre le français avec madame B•• et monsieur B•••. Je travaille dans mon pays quand je suis grand. Je travaille comme policier et après je vais aller en Syrie. Je vois mon copain et après je [vais] venir en France ; j'achète une grande maison et une voiture et c'est tout.]

À partir de l'écrit de projection, nous observons une graphie maladroite (mais l'apprenant n°10 n'est scolarisé en France que depuis dix-huit mois), une utilisation aléatoire des majuscules et l'absence de ponctuation. L'apprenant

semble faire preuve d'une dyslexie phonologique – qui est « une atteinte de la voie d'assemblage, la conversion graphème-phonème se f[aisan]t difficilement » (Vernhes, Suau, 2012 : 189) – car il confond certains sons, telles les voyelles nasales [õ], [ã], [ĩ]. Les erreurs de discriminations phoniques orales et les difficultés à transcrire des lexies usuelles avec confusions de graphèmes sont des indices forts de troubles dyslexiques dits « phonologiques ». En revanche, l'apprenant ne semble pas montrer de difficulté à la décomposition graphique puisque les mots sont correctement coupés (sauf dans *je ma palls* pour « je m'appelle » et dans *alécole* pour « à l'école ». Maintenu en UPE2A, l'élève n'est pas inclus en cours disciplinaires du fait de ses difficultés d'apprentissage du français à l'oral et à l'écrit observées par le professeur de FLS. Cependant, aucun diagnostic orthophonique n'a été préconisé par l'équipe pédagogique.

L'apprenant n°38, scolarisé en France dès la sixième, n'a été inclus en cours disciplinaire de français qu'en troisième, bien qu'il ne montrait pas, selon les bulletins scolaires, de signe d'altération phonologique à l'oral – outre la difficulté à discriminer les nasales [õ] vs [ã]/[ĩ] ou les sons vocaliques [e] et [i], ce que connaissent souvent les locuteurs arabophones (Sanson, 2010 : 46). En entretien, il explique une des stratégies qu'il utilise à la maison pour compenser ses difficultés qui sont blâmées par ses professeurs dans les bulletins et dans les remarques des travaux écrits récoltés:

- AP38-79 oui euh je suis lé sur: euh Google (ouais) alors euh j'écris euh par exemple sur Google après: euh ça montre que euh pas euh de faute alors euh je le fais ici [il montre la copie] par exemple euh je suis né j'écris euh dans la petite là euh pour chercher [la fenêtre] et j'écris je suis né et après je regardais comment c'est écrit j'écris sur la * après
- JPZ80 donc tu veux dire que chaque groupe de mots tu l'as retapé sur le moteur de recherche de Google (oui) qui t'a donné la bonne orthographe et ensuite en t'aidant de l'ordinateur tu as réécrit à la main en corrigeant l'orthographe
- AP38-81 oui c'est ça (ENTR38)

Son écrit de projection migratoire confirme des troubles dyslexiques et dysorthographiques :

can je devin adulte je veut devenir un chaife cusingre
et je veut lalis don le mondentyr. Faire des voiyage
voire tux les animaut en s cevage

PROJ38

can je devin adulte je veut devenir un chaife cusingre et je veut lalis don le mondentyr. Faire des voiyage voire tux les animaux en s cevage.

[Quand je deviens adulte, je veux devenir chef cuisinier et je veux aller dans le monde entier, faire des voyages et voir tous les animaux sauvages.]

L'apprenant montre les troubles de la dyslexie mixte définie par S. Vernhes et L. Suau : il ne discrimine pas les mots ou les décompose avec difficulté, fait des confusions phonologiques, inverse de graphèmes, produit des transcriptions phonétiques et son usage de la ponctuation n'est pas fixé.

Nous ne pouvons, dans cet article, multiplier les exemples mais force est de constater que les troubles du langage liés à la situation allophone semblent malaisés à repérer, notamment pour les allophones au parcours scolaire chaotique. Les enseignants, peu ou pas formés sur les troubles du langage et ou sur les SH, imputent souvent les erreurs phonologiques et graphiques des allophones à plusieurs causes : leur première langue, leur

origine sociale, leur scolarité antérieure, leur état psychologique (des allophones fuient des situations économiques et/ou politiques troublées) – d’autant que le dossier de l’apprenant n’est pas toujours accessible.

Le test de positionnement à l’arrivée sur le territoire ne permet pas d’anticiper les difficultés linguistiques des allophones. Il devrait être complété, en cas de difficultés récurrentes et spécifiques, par des diagnostics réalisés par des professionnels formés aux SH pour que les allophones dys- bénéficient rapidement d’interventions thérapeutiques pour être inclus en cours ordinaires dans de meilleures conditions. Surtout, la formation aux troubles du langage gagnerait à être généralisée à l’ensemble des enseignants de l’école inclusive.

Références bibliographiques

ALBARET, Jean-Michel, *Troubles psychomoteurs chez l’enfant*, Paris : Éditions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS Psychiatrie, 37-201-F-10, Pédiatrie, 4-101-H-30, 2001.

MARCIANO, Paul, *La dyslexie-dysorthographe. Un point de vue psychodynamique*, Paris : Éditions In Press, 2015.

PÉREZ, Manuel, *Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l’orthographe du français*. 2014 <hal-00961511>

SANSON Coralie, « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances & Psy* 2010/3 (n° 48), pp. 45-55.

SAUVAGEOT, Béatrice, *Adieu la dyslexie !*, Paris : Robert Laffont, 2015

VERNHES Stéphanie, SUAUAU Laurence, « Le diagnostic de « Dyslexie » et ses effets sur le sujet », *Recherches en psychanalyse*, 2012/2 (n° 14), pp. 188-196.

BO n°6, 7 février 2002

URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

EDUSCOL

URL : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

MEN , 25 août 2015

URL : <http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html>