

**2024-2025**

Master 1 Didactique des Langues

Option Français Langue Etrangère

# **RAPPORT DE STAGE : APPROCHE LUDIQUE ET ALPHABETISATION**

***Dans quelle mesure l'approche ludique  
peut-elle contribuer à développer les  
compétences de lire/écrire pour des élèves  
allophones peu ou non scolarisés  
antérieurement ?***

**LORRAINE KOLENDOWICZ**

Sous la direction de Hugo Barini

**STAGE REALISE AU COLLEGE MONTAIGNE**

**DE NOVEMBRE 2024 A JUIN 2025**

Maître de stage : Frédéric Gau

**Jury**

Hugo Barini



Soutenu publiquement en septembre 2025

**Document confidentiel**

## **AVERTISSEMENT**

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

## ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée Lorraine Kolendowicz

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport.

signé par l'étudiante le 2/ 08/ 2025



## REMERCIEMENTS

Je remercie :

Les collègues qui m'ont accueillie : M. Gau, Mme Etienne.

Les élèves des classes d'UPE2A-NSA, d'UPE2A-FLS.

Mme Liscoët, principale du collège Montaigne et tout le personnel.

Mme Vallet, coordinatrice du CASNAV 49 qui m'a aidée à trouver ce stage.

L'équipe enseignante de Master DDL- FLE, particulièrement M. Barini pour les conseils avisés pour la rédaction du rapport de stage.

Ma fille pour m'avoir aidée dans la conception de plusieurs supports numériques.



*Photo 1: les élèves de la classe d'UPE2A-NSA du collège Montaigne*

## LISTE DES ABREVIATIONS

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs  
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues  
DELF : Diplôme En Langue Française  
EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés  
FLE : Français Langue Étrangère  
FLS : Français Langue Seconde  
FLSco : Français Langue de Scolarisation  
MNA : Mineur Non Accompagné  
NSA : Non Scolarisés Antérieurement  
OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour le Réussite des Enfants  
QPV : Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville  
REP : Réseau d'Éducation Prioritaire  
SAIP : Session d'Accueil et d'Immersion Pédagogique  
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté  
UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

## SOMMAIRE

Avertissement.....	2
Engagement de non plagiat .....	3
Remerciements .....	4
Liste des abréviations .....	5
Sommaire .....	6
Introduction.....	8
I. présentation du cadre et des missions du stage .....	9
1.l'établissement d'accueil .....	9
1.1 Informations générales.....	9
1.2 Le public.....	9
1.3 Le projet d'établissement.....	10
2.la scolarisation des EANA.....	10
2.1 Les dispositifs UPE2A dans les établissements secondaires.....	11
2.3 Le rôle du CASNAV.....	11
3.La classe d'UPE2A-NSA au collège Montaigne.....	12
3.1 Les élèves.....	13
3.2La salle de classe et le matériel pédagogique .....	14
4.Missions du stage .....	14
5.Difficultés rencontrées et questionnements .....	15
II. Cadre théorique .....	16
1.EANA-NSA : les spécificités .....	16
1.1Hétérogénéité, diversité du public.....	16
1.2 Des besoins particuliers .....	17
2.Apprendre à lire et écrire à des élèves allophones.....	18
2.1 Apprendre à lire et à écrire à des élèves natifs .....	18
Un long processus de la maternelle à l'école primaire .....	18
Les causes des difficultés d'apprentissage de la lecture .....	19
2.2 Apprendre à lire et écrire en contexte de FLS .....	19
Des obstacles spécifiques à l'apprentissage de la lecture .....	19
Des manuels inadaptés aux besoins spécifiques des EANA-NSA.....	20
Les démarches efficaces pour faire entrer les EANA-NSA dans la lecture	20
3.L'approche ludique pour répondre aux besoins des apprenants.....	21
3.1 Une approche encouragée par le cadre institutionnel .....	21
3.2 Les caractéristiques du jeu.....	22
3.3 Les atouts du jeu.....	23
Jeu et apprentissage, des notions opposées en apparence .....	23
Jouer pour apprendre : une réponse pertinente aux besoins des élèves	23
3.4 Le jeu en classe : une pratique à maîtriser.....	24

III. Mise en œuvre pédagogique .....	26
1. Adaptation à un nouveau contexte et tâtonnements .....	26
2. Vers une construction plus réfléchie : analyse de 2 séances .....	26
2.1 Fiche pédagogique 1 - analyse et pistes d'amélioration .....	27
2.2 Fiche pédagogique 2 - analyse et pistes d'amélioration .....	31
2.3 Retour réflexif .....	36
Conclusion .....	39
Annexes .....	41
Annexe 1 : La salle de classe .....	41
Annexe 2 : Fiche passerelle .....	42
Annexe 3 : cartes des pays d'origine des élèves d'UPE2A-NSA .....	45
Annexe 4 : profils d'élèves allophones .....	45
Annexe 5 : Extrait de Rafoni (2015), p. 25 .....	46
Annexe 6 : Compléments de la fiche pédagogique « la ville » .....	47
Annexe 7 : Compléments de la fiche pédagogique « Les sports » .....	52
Annexe 8 : Evaluation de stage .....	59
Bibliographie .....	69
Sitographie .....	71

## INTRODUCTION

Enseignante d'anglais depuis plus de vingt-cinq ans en collège et en SEGPA, j'ai toujours eu à cœur de faire progresser tous les élèves, notamment les élèves en difficultés ou en échec scolaire, et les élèves à profils particuliers (élèves dyslexiques, dyspraxiques, malentendants, ou élèves souffrant d'un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Pour cela, j'ai pu bénéficier au fil de ma carrière de certaines formations qui m'ont permis de faire évoluer mes pratiques, d'adapter mes modalités de travail et mes supports de cours.

Ces dernières années, j'ai accueilli dans mes classes des élèves allophones, dont des élèves Ukrainiennes. Cela a soulevé beaucoup de questions : comment pouvais-je inclure ces élèves dans mon cours ? Par quels moyens pouvais-je les faire progresser dans les apprentissages, alors qu'elles n'avaient aucune connaissance de l'anglais ni du français et n'utilisaient pas le même alphabet à l'écrit ? Comment leur garantir un cadre rassurant et bienveillant ?

Cette année, j'ai eu la chance d'obtenir un congé de formation, et j'ai choisi dans ce contexte de suivre la première année de master en didactique des langues, option Français Langue Étrangère. J'ai parallèlement pu effectuer un stage en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés Non (ou peu) Scolarisés Antérieurement (UPE2A-NSA). Cette expérience a soulevé des questionnements similaires : comment aider ces élèves dans l'apprentissage du français - avec ce défi supplémentaire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Dans ma pratique, j'utilise beaucoup les activités ludiques comme outils, et il m'a semblé pertinent de proposer l'approche ludique dans le cadre de ce stage, étant donné que je n'intervenais qu'une fois par semaine, et que je n'étais pas en mesure de suivre véritablement la progression de l'enseignant de la classe.

Mon objectif pendant le stage a donc été d'observer dans quelle mesure l'approche ludique permettait de développer les compétences de lire/écrire des élèves allophones non (ou peu) scolarisés antérieurement.

Pour répondre à cette problématique, je présenterai d'abord le cadre du stage, les missions qui m'ont été confiées et les difficultés que j'ai rencontrées, ensuite j'exposerai les éléments théoriques qui ont guidé ma réflexion, et enfin je proposerai une analyse de la mise en œuvre pratique à travers deux séances en particulier. Le retour réflexif sur la mise en œuvre pratique permettra d'apporter des éléments de réponse à mon questionnement.

# I. PRESENTATION DU CADRE ET DES MISSIONS DU STAGE

## 1. L'ETABLISSEMENT D'ACCUEIL

### 1.1 Informations générales

J'ai effectué mon stage au collège Montaigne, qui se situe au 1, rue Cussoneau, à l'est d'Angers.

A la rentrée 2024, le collège accueille 404 élèves, et compte 17 divisions.

Les cours commencent à 8h et se terminent à 16h55 tous les jours sauf le mercredi (8h55-12h15).

Le collège propose les options bilingue-allemand et latin, et les dispositifs particuliers suivants :

- CHAM : classe à horaires aménagés musique
- « les cadets de la défense » (partenariat avec l'armée à destination des élèves de 3ème)
- « les cordées de la réussite » qui permet de travailler l'ambition, l'orientation, l'ouverture culturelle (à destination de certains élèves de 3<sup>ème</sup>). Un partenariat existe depuis plusieurs années avec des écoles d'ingénieurs d'Angers.
- « parenthèse » pour des élèves décrocheurs (sessions de 7 semaines, avec 3 heures dans l'emploi du temps, pour développer par exemple la confiance en soi, ou pour travailler l'orientation.)
- 2 classes d'UPE2A : Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants
- OEPRE : « Ouvrir l'École aux Parents pour le Réussite des Enfants »

### 1.2 Le public

Le collège est pluriculturel : En 2018, selon la direction, 40 nationalités différentes étaient recensées parmi les origines des élèves.

Le collège fait partie du Réseau d'Éducation Prioritaire<sup>1</sup>(désormais REP).

Les REP concernent les secteurs ou quartiers rencontrant des difficultés sociales significatives ayant des incidences sur la réussite scolaire. Les paramètres pris en compte pour le classement en REP sont le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville (QPV) et le taux de redoublement de 6<sup>ème</sup>.

La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de réduire l'impact des inégalités sociales avec des moyens spécifiques (classes à moindre effectif, dispositifs particuliers dont certains explicités ci-dessus, moyens financiers supplémentaires).

---

1 <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

### 1.3 Le projet d'établissement

La lecture du projet d'établissement nous donne des éclairages sur les besoins spécifiques du collège et les moyens d'action privilégiés pour y répondre :

Quatre axes sont développés au collège Montaigne :

1. Favoriser la réussite des élèves (en personnalisant notamment les parcours)
2. Accompagner les élèves pour la construction de leur projet (en travaillant par exemple sur l'ambition, l'orientation, l'ouverture culturelle)
3. Améliorer le bien-être et le climat scolaire
4. Développer la communication et les partenariats

Les deux UPE2A du collège - dispositifs mis en place pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves allophones - s'inscrivent parfaitement dans les axes du projet d'établissement.

Lors de l'entretien qu'elle m'a accordé, Mme Liscoët, principale du collège, a souligné le dynamisme de l'ensemble du personnel et l'engagement des enseignants dans de nombreux projets visant à impliquer les élèves dans leur apprentissage, à développer l'ouverture culturelle, à travailler l'orientation ou encore à améliorer le climat scolaire.

Mme Liscoët a mentionné qu'une des difficultés principales rencontrée au collège était d'impliquer les parents d'élèves et notamment de les faire venir au collège.

Le dispositif OEPRE est un des leviers pour pallier cette difficulté. Les ateliers OEPRE sont destinés aux parents d'élèves allophones. Au collège Montaigne, un atelier est proposé chaque mardi matin, pour un groupe de 8 à 15 parents. Les objectifs sont, entre autres, d'apprendre le français, et de connaître le fonctionnement et les attentes de l'école.

## 2. LA SCOLARISATION DES EANA

Il convient d'abord de définir le public EANA : « Est considéré Élève Allophone Nouvellement Arrivé (désormais EANA) tout élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant de réussir immédiatement à développer des compétences dans une classe de cursus ordinaire sans construction d'un projet personnalisé ou d'adaptation pédagogique ». (Casnav49, 2024. P2&3)

Les EANA peuvent être :

1. des mineurs suivant leurs parents/famille expatriés en France
2. des mineurs suivant leurs parents/famille migrant en France
3. des mineurs isolés, des mineurs non accompagnés (désormais MNA)

La scolarisation des EANA est définie par des circulaires nationales<sup>2</sup> mais aussi départementales<sup>3</sup>, pour permettre une adaptation aux réalités du terrain.

---

<sup>2</sup> [Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés](#)

<sup>3</sup> [Circulaire départementale du 3 octobre 2024 relative à l'organisation des élèves allophones nouvellement arrivés](#)

## 2.1 Les dispositifs UPE2A dans les établissements secondaires

Selon la circulaire de 2012, pour les EANA, « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre. »

Mais cela va souvent nécessiter des étapes et des aménagements, comme le rappelle N. Auger (2024) : la scolarisation se fait en plusieurs temps et en utilisant des dispositifs spécifiques.

Pour le second degré (jeunes à partir de 11 ans), un bilan de positionnement (test diagnostique) est d'abord effectué en langue première (désormais L1) et en mathématiques, pour rendre compte des compétences acquises.

Selon les résultats, les possibilités suivantes seront privilégiées pour scolariser les jeunes :

- D'après Auger (2024), les jeunes ayant été scolarisés antérieurement seront inscrits dans la classe de leur collège de secteur correspondant à leur classe d'âge/ niveau scolaire, et ils suivront les cours en inclusion dans cette classe. L'emploi du temps sera cependant adapté individuellement pour qu'ils puissent intégrer l'UPE2A de 3 à 12h par semaine selon les besoins de chacun, et bénéficier d'un accompagnement linguistique. (Enseignement en français langue seconde (FLS) et en français langue de scolarisation (FLSco). S'il n'y a pas d'UPE2A dans leur collège, un enseignant disponible pourra les accompagner pour quelques heures de soutien.
- Les jeunes peu ou pas scolarisés antérieurement seront inscrits dans une classe de leur collège de secteur, mais seront aussi inscrits parallèlement dans le dispositif UPE2A-NSA de leur collège, ou d'un autre collège. Ils suivront d'abord l'intégralité de l'emploi du temps en UPE2A-NSA, pour une durée limitée, pour « apprendre le français et acquérir les prérequis scolaires indispensables à la construction des connaissances et compétences de base (..) des cycles 2 et 3. » Casnav Lille- *Guide pour la scolarisation des EANA* (2021), p22.

Lorsque c'est possible, les élèves pourront être inclus dans certains cours (par exemple EPS et arts plastiques) avec leur classe de rattachement.

Il est à noter que les délais de scolarisation des élèves allophones après les tests de positionnement peuvent varier de façon significative selon le degré de scolarisation ou la place effective dans les structures.<sup>4</sup>

## 2.3 Le rôle du CASNAV

Le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais CASNAV) aide à accueillir les élèves et leur famille au sein des établissements du 2<sup>nd</sup> degré, propose des ressources, des outils et des formations à destination des enseignants, et organise et gère la passation du Diplôme d'Études en Langue Française scolaire (désormais DELF).

---

<sup>4</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2023). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2023

L'antenne départementale du CASNAV (CASNAV49) met à disposition pour les enseignants un espace d'échanges et de mutualisation d'outils via la plateforme Magistère, et publie plusieurs fois par an une lettre d'actualité recensant des informations pratiques et des outils concrets. Cela a constitué une mine de ressources très utiles pour mon stage.

### **3. LA CLASSE D'UPE2A-NSA AU COLLEGE MONTAIGNE**

Il y a deux UPE2A au collège Montaigne :

- L'UPE2A regroupe les élèves allophones du collège de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, ayant été scolarisés antérieurement. Les élèves suivent l'emploi du temps de leur classe de rattachement, mais ont entre 3 et 9 h de FLS par semaine (au lieu de certaines matières) au sein de L'UPE2A selon un emploi du temps personnalisé et évolutif. Valérie Etienne est l'enseignante en charge de cette unité. Elle est également référente CASNAV pour le bassin de Cholet.
- L'UPE2A-NSA regroupe une quinzaine d'élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement du collège Montaigne, ou rattachés à d'autres collèges du département. Frédéric Gau est l'enseignant en charge de cette unité.

Nous allons décrire plus en détail l'UPE2A-NSA qui fait l'objet de ce rapport de stage.

M. Gau a d'abord été professeur des écoles, avant qu'on lui propose de créer et de prendre en charge en 2015 la SAIP « Session d'Accueil et d'Immersion Pédagogique » au collège Montaigne. L'appellation a changé en 2023 pour devenir UPE2A-NSA, mais le fonctionnement reste sensiblement identique.

La structure est prévue pour fonctionner avec quinze élèves.

Les élèves sont accueillis dans une salle de classe du collège pour vingt et une heures de cours du lundi au vendredi, pendant une période limitée et variable selon leurs besoins (généralement pour une durée de trois mois, parfois six, mais jamais plus d'un an).

Les objectifs principaux en UPE2A-NSA sont de procurer un cadre sécurisant aux élèves, puis de leur permettre d'acquérir une posture d'élève, de connaître les règles et les attentes d'un établissement scolaire, et enfin de leur apporter les bases de la communication orale, de la lecture et de l'écriture, et de leur transmettre les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école primaire (en mathématique, découverte du monde...)

L'enseignant met en place des rituels pour donner des repères aux élèves (la date le matin, les défis de calculs...), il prend en compte la fatigabilité de ses élèves et réserve l'après-midi à des activités qui demandent moins de concentration.

L'enseignant stimule la motivation des élèves en les impliquant dans des projets tels que « collège au cinéma », activités autour d'un film, « maths dehors », « semaine des langues » etc... M. Gau tient à faire participer les élèves à la vie du collège, pour qu'ils se sentent pleinement intégrés. Il est important pour lui que la classe ne soit pas « hors-sol ».

M. Gau est bienveillant, patient et ses encouragements mettent en valeur chaque réussite des élèves.

L'enseignant est là pour faire acquérir savoirs, savoir-faire et savoir-être aux élèves, mais il a également la mission de suivi de ses apprenants : en effet, il est en contact avec les

familles ou éducateurs pour l'accueil dans la structure, le bon déroulement de la scolarisation au collège Montaigne. Il s'occupe aussi de la liaison avec l'établissement où ils seront scolarisés ultérieurement (contact avec les professeurs principaux, transmission d'un document passerelle qui renseigne les acquis. [Voir Annexe 2\)](#)

### 3.1 Les élèves

Liste des élèves au mois de mars (carte des pays, voir [Annexe 3\)](#)

	Année de naissance	Pays d'origine	L1	Classe/ collège de rattachement	contact	arrivée UPE2A	départ prévu
Djalikha	2013	Guinée	Diakanke, français oral	Montaigne 6ème 3	Famille	16/09/24	
Nandintsetseg	2010	Mongolie	mongol	Renoir 4è	Famille	06/01/25	08/04
Mohamed D	2009	Mali	Bambara, français oral	David d'Angers 3ème	Abri de la Providence	19/09/24	
Ahmed	2012	Somalie	somali	Jean Vilar 6è	Famille	07/10/24	08/04
Pawad	2011	Afghanistan	pachto	Renoir 5è	Famille	06/01/25	08/04
Mohamed S	2009	Guinée	Malinke, français oral	Chevreul 3ème	Abri de la Providence	08/10/24	
George	2011	Roumanie	roumain	Montaigne 5ème	suivi	06/02/25	
Denisa	2013	Roumanie	roumain	La Venaiserie 6ème		février 25	
Cosmin	2012	Roumanie	roumain	La Venaiserie 5ème		?	
Samir	2008	Afghanistan	pachto	Collège Villon 3ème	Abri de la Providence	01/10/24	08/05
Nazrawi	2012	Érythrée	tigrigna	Debussy 6è	Famille	18/11/24	
Nahom	2009	Erythrée	tigrigna	Mermoz 3ème	Famille	20/01/25	
Grisel	2013	République Dominicaine	espagnol	Vilar 6è	Famille	02/12/24	
Safwan	2010	Yémen	arabe	La Venaiserie 4è	ADP/Famille	09/12/24	
Meron	2009	Erythrée	tigrigna	Vilar 4ème	Famille	20/01/25	
Hermon	2011	Erythrée	tigrigna	Vilar 6ème	Famille	20/01/25	

L'effectif varie tout au long de l'année en fonction des arrivées et départs des élèves.

Au mois de mars, il y avait quinze élèves entre onze et seize ans, de neuf nationalités différentes et de quatre continents. Trois d'entre eux sont des mineurs non accompagnés, pris en charge par l'association L'Abri de la Providence.<sup>5</sup> Ils sont suivis par des éducateurs, et vivent dans un logement prévu par l'association (foyer/appartement collectif ou hôtel).

Treize élèves viennent d'un autre secteur (et sont donc inscrits parallèlement dans un autre collège), et doivent prendre les transports publics pour se rendre au collège Montaigne. La distance est parfois conséquente, ce qui provoque parfois des retards pour les élèves qui ne sont pas demi-pensionnaires par exemple. La double inscription dans deux collèges distincts génère aussi quelques difficultés d'ordre organisationnel ou financier : quel établissement finance pour le matériel ? les sorties ?

<sup>5</sup> [Pôle des MNA - Abri de la Providence](#)

La majorité des élèves s'engage pleinement en classe : ils participent avec enthousiasme à l'oral, s'impliquent volontiers dans toutes les activités proposées, toujours avec bonne humeur. Ils sont contents d'être là et font confiance à leur enseignant.

### **3.2 La salle de classe et le matériel pédagogique**

Plusieurs aspects de la salle de classe font penser à une classe d'école primaire avec les affichages-repères (jours/mois/saisons/couleurs illustrées, tableau des responsabilités etc...), le matériel à disposition (crayons, feutres, colles, ciseaux, cahiers...) et les fiches d'activités en autonomie ([Annexe 1](#)).

M. Gau a affiché sur un mur les photos de tous les élèves qu'il a accueillis.

L'enseignant n'utilise pas de manuel, mais fabrique ses propres ressources et s'adapte aux besoins au fur et à mesure. Les échanges en classe servent de base aux apprentissages (notamment pour entrer dans l'écrit). Comme mentionné plus haut, M. Gau fait participer ses élèves à plusieurs projets, et s'en sert comme point d'appui pour les échanges oraux, et les activités en classe.

Les élèves ont un cahier. Ils utilisent aussi souvent l'ardoise/ feutre (pour les calculs, petites dictées de mots.)

## **4. MISSIONS DU STAGE**

J'ai eu la chance de pouvoir effectuer mon stage dans les deux UPE2A du collège Montaigne.

Le vendredi matin j'interviens de 8h à 12h15 dans la classe de Mme Etienne, en UPE2A-FLS Et le vendredi après-midi, j'interviens de 13h40 à 15h40 dans la classe de M. Gau, en UPE2A-NSA.

J'ai pu observer plusieurs séances auprès de M. Gau avant d'animer les cours moi-même. Cela m'a permis de me rendre compte du niveau de compréhension orale des apprenants, de leurs difficultés tant pour le vocabulaire que pour le passage à l'écrit. J'ai pris conscience qu'il fallait s'adapter au rythme des élèves, et être très clair et concis dans les consignes. J'ai pu aussi découvrir le type précis d'activités qu'il était possible de leur proposer, notamment à l'écrit.

Ensuite, j'ai pu préparer les séances du vendredi après-midi, et les animer, d'abord en présence de M. Gau puis seule.

J'aurais sans doute pu choisir de proposer des séances complètement indépendantes et différentes de ce que les élèves faisaient avec leur enseignant pendant la semaine. Mais nous avons opté pour la continuité dans les thématiques.

M. Gau me fait confiance pour la préparation et l'animation des séances, et me laisse libre de choisir les supports, les modalités de travail, tout en me donnant des conseils précieux.

Je peux donc expérimenter beaucoup de choses, sur des thèmes très variés : l'alimentation, les achats, les vêtements, la localisation des objets, le système scolaire, les lieux de la ville, le film « le tableau » etc..<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> <https://miss-k.netboard.me/jeu/>

Comme j'interviens une seule fois en fin de semaine, il est difficile de suivre une progression linéaire avec les cours de M.Gau, alors j'ai opté pour des activités ludiques, des jeux pédagogiques, qui viennent compléter le travail fait pendant la semaine. Mes objectifs sont plutôt de réactiver ce qui a été vu, et de renforcer la mémorisation.

Pour l'organisation de la coordination avec M. Gau, nous discutons avant ou après mes séances, et nous échangeons par mail une fois par semaine sur les thèmes et les activités prévues.

## **5. DIFFICULTES RENCONTREES ET QUESTIONNEMENTS**

Mon expérience de professeur d'anglais en collège est bien sûr un atout :

- L'approche communicative et actionnelle que je pratique pour enseigner l'anglais fonctionne en partie pour enseigner le français comme langue étrangère aux allophones.
- J'ai l'expérience d'adapter mes pratiques pour enseigner auprès d'élèves à besoins particuliers en inclusion dans les classes dites « ordinaires » élèves dyslexiques, dyspraxiques, malentendants ou ayant un trouble de déficit de l'attention ou encore auprès d'élèves de Section d'Enseignement Général et Adapté (SEGPA). Et cela m'apporte des outils utiles et transférables à mes pratiques pendant le stage.

Pendant lors du stage, je suis confrontée à de nouveaux défis auxquels je dois réfléchir et pour lesquels j'essaie de trouver des réponses :

- Pour élaborer mes activités, quelles ressources peuvent m'aider et où les trouver ?
- Comment me faire comprendre par les apprenants, s'ils ne comprennent pas avec l'aide des exemples, de la gestuelle ou des images/pictogrammes ?
- Comment proposer différentes activités ou modalités de travail pour des apprenants parfois déroutés car ils n'ont pas les mêmes codes sociaux ou culturels ?
- Comment gérer concrètement les durées de scolarisation différentes dans le dispositif UPE2A-NSA - c'est-à-dire les arrivées et départ décalés des élèves ?
- Comment adapter les supports, les activités pour des élèves d'âges différents, de niveaux si hétérogènes ?
- Quelle place donner à l'écrit pour des apprenants qui ont été peu ou pas du tout scolarisés antérieurement ? Comment intégrer l'apprentissage de la lecture et l'écriture ou au moins développer les compétences du lire/écrire dans mes activités ?

C'est cette question de l'entrée dans l'écrit qui m'a le plus interrogée, et à laquelle je vais tenter de répondre.

Dans quelle mesure l'approche ludique peut-elle contribuer à développer les compétences de lire/écrire pour des élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement ?

Les cours proposés dans le cadre du Master, les discussions avec mon tuteur de stage et mes lectures m'ont apporté quelques éléments de réponse que je vais développer dans la 2<sup>ème</sup> partie.

## II. CADRE THEORIQUE

Afin de répondre à la problématique initiale : « Dans quelle mesure l'approche ludique peut-elle contribuer à développer les compétences de lire/écrire pour des élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement ? », il convient à présent de définir et clarifier certains termes et concepts.

La première étape consiste à mieux définir qui sont les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés Non ou peu Scolarisés Antérieurement (désormais EANA-NSA) et analyser en quoi les spécificités de ce public sont à prendre en compte dans les pratiques pédagogiques et en quoi elles influencent l'apprentissage de la lecture/écriture.

La deuxième étape abordera les modalités de l'apprentissage de la lecture en contexte ordinaire, c'est-à-dire pour les natifs et j'expliquerai en quoi elles sont difficilement applicables aux EANA-NSA, et comment une approche plus éclectique peut permettre de mieux répondre aux besoins.

Enfin, je définirai ce que sous-entend l'appellation approche ludique, et en quoi cette approche peut s'avérer pertinente pour développer les compétences lire/écrire des EANA NSA.

### 1. EANA-NSA : LES SPECIFICITES

#### 1.1 Hétérogénéité, diversité du public

L'appellation EANA-NSA recouvre en réalité des situations qui peuvent être très différentes :

Il est question d'élèves « allophones », et certains élèves le sont en effet, mais d'autres sont francophones, ou partiellement francophones, avec une certaine maîtrise orale, mais pas de maîtrise de l'écrit.

Il est question d'absence de scolarisation, et certains élèves n'ont en effet jamais été scolarisés, mais d'autres peuvent avoir été peu scolarisés, mal scolarisés ou avoir eu une scolarité discontinue.

Le document [en annexe 4](#) présente ces données de manière très lisible sous forme de tableau.

La classe d'UPE2A-NSA regroupe des élèves qui ont des profils différents selon d'autres critères également :

- L'âge : ils ont entre onze et seize/dix-sept ans
- Le pays d'origine et les références culturelles
- La ou les langue(s) première(s)
- Le parcours migratoire, le contexte d'arrivée en France : certains ont fui un pays en guerre, d'autres sont venus pour raisons économiques, certains ont fait un long périple et traversé plusieurs pays pour arriver jusqu'en France.
- Les situations familiales : certains élèves sont venus avec leur famille ou une partie de leur famille, d'autres sont venus seuls (MNA)
- Le lieu de résidence, plus ou moins éloigné du collège
- L'arrivée dans la structure, et le départ pour le nouvel établissement

Certains critères vont peser davantage pour leur apprentissage en général, notamment pour l'entrée dans la lecture/écriture (Lecoq, 2018).

### **Le niveau de maîtrise du français**

L'apprentissage de la lecture sera sûrement facilité pour un élève francophone qui sait utiliser le français pour communiquer à l'oral. Rien ne le garantit cependant, car sa maîtrise peut être approximative, et il peut être difficile de se détacher d'erreurs fossilisées.

### **Le niveau de scolarisation antérieure.**

Un élève qui a un peu appris à lire et écrire dans sa langue d'origine pourra transférer ses compétences dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français. De plus, s'il a déjà été scolarisé, il aura acquis certaines habitudes scolaires.

### **La langue d'origine**

Plus la langue d'origine de l'élève sera proche du français (langue romane par exemple, ou langue avec un système de syntaxe similaire), plus l'apprentissage du français oral sera facilité.

## **1.2 Des besoins particuliers**

Nous avons listé les points de divergence, mais il convient de souligner à présent les points communs des EANA-NSA qui vont déterminer les besoins éducatifs particuliers que l'enseignant devra prendre en compte.

Les élèves allophones sont d'abord des adolescents, avec des problématiques liées à cette phase particulière et qui peuvent avoir un impact sur les apprentissages : changements psychologiques et physiologiques, identité en construction, fluctuation de l'estime de soi. (Mendonça-Dias, 2018)

Ce sont des migrants, ou plutôt des « migrés » comme l'explique Mendonça-Dias (2018), qui n'ont souvent pas choisi mais subi le choix de la migration. Ils ont dû quitter leur pays d'origine, et se retrouvent dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue, et dont ils ne maîtrisent pas les codes sociaux ni culturels. Ils auront besoin d'un cadre sécurisant et rassurant.

Ce sont des jeunes pas ou peu scolarisés antérieurement, il y aura donc un décalage important avec les attentes scolaires, et l'enseignant devra les guider dans l'apprentissage du « métier » d'élève : par exemple respecter les tours de parole, rester assis, lever la main, savoir utiliser le matériel scolaire, savoir organiser son travail, ou encore accepter la mixité etc..

Ces élèves ont pour autre point commun le laps de temps très court passé dans la structure : 3 mois, 6 mois, un an tout au plus. L'enseignant a un laps de temps limité pour leur enseigner les bases du français pour communiquer oralement, pour leur transmettre les outils nécessaires pour acquérir les connaissances dans d'autres matières scolaires et pour leur apprendre les rudiments de la lecture et de l'écriture.

Le français est à la fois la langue enseignée, et la langue qui sert à enseigner. (Lecoq, 2018. Meunier, 2018. Auger, 2010). Cela amène l'enseignant à diversifier les approches, et à les adapter :

- L'approche communicative et actionnelle (didactique du Français Langue Etrangère, FLE), permet de développer rapidement les compétences langagières pour que les élèves puissent communiquer oralement dans la vie quotidienne, et se socialiser.

- Le Français Langue de Scolarisation (FLSco) va entrer en jeu pour faire acquérir aux élèves des compétences plus scolaires et un vocabulaire spécifique.
- L'enseignant adapte des techniques de l'alphabétisation, et des éléments de la didactique du Français Langue Maternelle ou Première (FLM ou FL1) pour apprendre aux élèves à lire et écrire.

Nous analyserons l'entrée dans la lecture et l'écriture dans la deuxième partie.

## **2. APPRENDRE A LIRE ET ECRIRE A DES ELEVES ALLOPHONES**

Avant de présenter les problématiques particulières pour les élèves allophones, nous allons exposer brièvement les étapes de l'apprentissage de la lecture pour les élèves natifs.

### **2.1 Apprendre à lire et à écrire à des élèves natifs**

#### **Un long processus de la maternelle à l'école primaire**

Dans le système scolaire français, les enfants entrent au CP avec certains acquis, comme le précisent les programmes officiels (Ministère de L'Éducation Nationale, 2024) : ils maîtrisent le langage oral (avec le lexique et la syntaxe de leur âge) et connaissent les différentes fonctions de l'écrit. En maternelle ils ont développé leurs habiletés phonologiques (repéré, identifié, discriminé les sons dans une syllabe ou un mot par exemple), ils ont appris le nom des lettres de l'alphabet et ont compris que les lettres représentaient les sons du langage oral. Ils ont également travaillé la motricité fine pour préparer le geste d'écriture.

Le Cours Préparatoire (CP) va être consacré à la consolidation de la conscience phonologique et du principe alphabétique, et à l'apprentissage du décodage et de son automatisation.

Les élèves vont apprendre, avec un enseignement explicite et intensif, un petit ensemble de correspondances graphèmes-phonèmes (désormais CGP), qui leur permet ensuite de décoder un nombre de plus en plus important de mots qu'ils n'avaient jamais vus auparavant, mais qu'ils connaissent oralement, qui existe dans leur lexique phonologique (Ziegler, 2023).

Savoir lire, c'est d'abord décoder des symboles visuels – les lettres ou groupes de lettres (graphèmes)- pour les transformer en sons (phonèmes).

Après avoir décodé et identifié le mot écrit, c'est reconnaître le mot à condition qu'il fasse partie de son lexique mental, et donc lui donner un sens, le comprendre. Les élèves débutants en lecture mobilisent beaucoup de ressources cognitives pour décoder, et ne vont donc pas forcément comprendre ce qu'ils lisent. Beaucoup d'entraînement est nécessaire pour que le décodage et l'identification des mots deviennent automatique, et pour que les élèves puissent mobiliser leur attention sur la compréhension (Bosse, s.d).

L'acte d'écrire, d'encoder, va conforter l'apprentissage de la lecture.

Les données de la recherche (relayées par MEN 2021, Bosse s.d, Ziegler 2023) montrent l'efficacité de la méthode syllabique stricte, c'est-à-dire l'enseignement explicite et complet des CGP, par opposition à la méthode globale.

## **Les causes des difficultés d'apprentissage de la lecture**

Il peut être pertinent pour notre propos de nous intéresser aux difficultés d'apprentissage de la lecture.

Selon Ziegler (2023), certains élèves sont en difficultés pour comprendre ce qu'ils lisent :

- soit parce qu'ils ne reconnaissent pas les mots écrits (problème dans le décodage), et ce même s'ils ont un bon niveau de compréhension orale.
- soit parce qu'ils ont un faible niveau de compréhension orale, et ce même s'ils n'ont pas de problème pour décoder et identifier les mots écrits.

Certains élèves peuvent cumuler les deux difficultés.

Bosse (s.d) s'est interrogée sur les causes des difficultés et en liste trois : les causes sensorielles (problèmes de vision ou d'audition), les causes cognitives (déficit auditif ou dyslexie par exemple) et enfin les causes environnementales (le vécu, les expériences négatives, le milieu défavorisé peuvent expliquer la faiblesse du langage oral).

## **2.2 Apprendre à lire et écrire en contexte de FLS**

### **Des obstacles spécifiques à l'apprentissage de la lecture**

Les EANA-NSA rencontrent plusieurs difficultés mentionnées précédemment auxquelles s'ajoutent des obstacles particuliers.

Ils doivent apprendre à lire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas oralement. Lorsqu'ils apprennent à décoder des mots écrits, ces mots ne renvoient à aucun élément de leur dictionnaire mental, car ils ont un stock de vocabulaire très limité en français. Le déchiffrement ne leur permet pas de donner du sens à ce qu'ils lisent (Rafoni 2011&2015, Lecoq 2018)

Contrairement aux élèves natifs à leur entrée en CP, les élèves qui n'ont jamais été scolarisés n'ont pas les compétences pré requises à l'entrée dans l'écrit : la connaissance des lettres de l'alphabet, les habiletés phonologiques, la motricité fine nécessaire pour le geste d'écriture, ou l'acculturation à l'écrit, c'est-à-dire la familiarité avec les différents supports écrits et leurs fonctions. Les élèves n'auront qu'un laps de temps très court (quelques mois) pour acquérir les compétences nécessaires.

A cela s'ajoutent les difficultés de perception, que Nathalie Auger qualifie de « mal-entendus » (2010). Les élèves allophones peinent à segmenter le continuum sonore du français. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas en mesure de repérer les unités de sens dans ce qu'ils entendent. Et le crible phonologique de leur langue opère tel un filtre, qui les empêche de distinguer et de reproduire certains sons spécifiques du français qui n'existent pas dans leur langue première.

Par ailleurs, Rafoni (2015) mentionne que l'absence de scolarisation va rendre difficile la première conceptualisation de l'écrit, qui est de comprendre le principe alphabétique : comprendre que des symboles visuels (les lettres) représentent des unités vocales abstraites (phonèmes).

L'apprentissage de la lecture en français est d'autant plus difficile que c'est une langue « opaque » (Bosse) dont le code est complexe : chaque lettre ne se prononce pas toujours de la même façon, et chaque phonème ne se transcrit pas toujours par un seul graphème. Il y a cent trente graphèmes pour une trentaine de phonèmes.

## Des manuels inadaptés aux besoins spécifiques des EANA-NSA

Il existe peu d'outils et de supports adaptés pour l'apprentissage de la lecture pour les EANA-NSA, et les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur des manuels « classiques » (Rafoni 2015, Lecoq 2018) :

- Les manuels de CP supposent des prérequis (connaissance orale de la langue, acculturation à l'écrit, etc.) que les EANA-NSA n'ont pas, et ils proposent des contenus (situations, illustrations, vocabulaire) inadaptés à l'âge et aux connaissances limitées des élèves.
- Les manuels d'alphabétisation sont le plus souvent destinés aux adultes migrants, avec des contenus qui ne conviennent pas à des élèves de collège, et avec une progression linéaire qui est difficile à suivre avec des élèves qui arrivent et repartent de la structure en décalé.

## Les démarches efficaces pour faire entrer les EANA-NSA dans la lecture

Les enseignants peuvent néanmoins s'appuyer sur d'autres ressources pour trouver des pistes concrètes et une démarche à suivre.

L'ouvrage *Entrer dans la lecture en FLS : Apprendre à lire le français aux élèves allophones* (Lecoq, 2018) est un outil d'apprentissage de la lecture pour les élèves allophones organisé en « modules » qui permet une utilisation individualisée. Les objectifs visés concernent ceux du CECRL (niveau A2 en compréhension orale et écrite : saisir l'essentiel d'un message court et simple, lire un texte court et simple), mais aussi ceux du programme de français du cycle 2 (« lire », identifier des mots de manière de plus en plus aisée, comprendre un texte, pratiquer différentes formes de lecture, lire à voix haute). Pour atteindre ces objectifs, plusieurs savoir-faire sont travaillés de façon « simultanée et progressive » (p25), avec un ancrage constant dans la langue orale : développer la conscience phonologique, comprendre le principe alphabétique, connaître des correspondances graphophonologiques de base pour pouvoir décoder, enrichir le vocabulaire et fixer les structures syntaxiques de base, et enfin lire et comprendre. Il est souligné que « Les activités de lecture doivent (...) réutiliser à l'écrit le vocabulaire préalablement travaillé à l'oral » (p21).

Rafoni (2015) rappelle deux principes importants pour apprendre à lire aux EANA-NSA :

- Il faut partir du « parler de l'école », parce qu' « on lit sur ce qu'on est capable de dire » (p2).
- Il faut proposer aux élèves des démarches initiales d'appropriation de l'écrit selon trois phases successives.

Ces démarches ne suivent pas la chronologie de l'apprentissage de la lecture en CP. En effet, il n'est pas possible avec les EANA-NSA de se baser sur la maîtrise de la langue orale avant de passer à l'étape du décodage. Il s'agit de développer les compétences de communication orale en même temps que de travailler l'entrée dans la lecture. L'écrit va être utilisé comme support, « pour littéralement faire voir la langue » et aider les élèves à prendre conscience que les lettres représentent des sons, et de repérer les unités de sens, les segmentations qu'ils ne peuvent pas repérer dans le langage oral.

Selon Rafoni, l'entrée dans la lecture s'organise en trois phases (voir schémas dans [l'Annexe 5](#)) :

- La phase 0 correspond au développement des compétences de compréhension et production orale, et à une ébauche de développement de la conscience

phonologique, non pas au niveau des phonèmes mais plutôt au niveau des syllabes, et des mots, avec la médiation visuelle.

- Lors de la phase 1, les élèves ne vont pas directement décoder les mots écrits, mais faire des activités de repérage sur les mots écrits que l'enseignant va lire. Rafoni (2011, P10&13) appelle cette démarche « l'adressage vocal », ou « la lecture en réception vocale ».

Par exemple, les élèves sont invités à désigner le mot entendu parmi un choix de plusieurs mots, à entourer la syllabe entendue dans un mot, ou encore à reconstituer l'ordre des mots dans une phrase lue à l'aide d'étiquettes... Ainsi, l'élève acquiert peu à peu les compétences nécessaires pour la phase 2, c'est-à-dire la compétence linguistique (vocabulaire et syntaxe disponible), la conscience phonologique et le principe alphabétique, la conscience de la segmentation lexicale, la mémorisation des CPG de base, et la mémorisation des mots outils fréquents.

- La phase 2 correspond au tâtonnement phonologique et la lecture dialoguée.

Contrairement à l'élève de CP qui est capable de s'appuyer sur le contexte pour identifier les mots, l'élève allophone peine à décoder et ne peut pas s'appuyer sur le contexte ou ses connaissances lexicales ou syntaxiques trop limitées. Lorsqu'il tâtonne phonologiquement, en décodant les mots à haut voix, il aura souvent besoin de l'aide de l'enseignant pour le guider et trouver le sens du mot. Lorsque l'élève réussit à lire et que le mot fait sens, Rafoni (2011, P20) parle « d'éblouissement sémantique », ce qui permettra à l'élève de garder en mémoire le mot. Les étayages de l'enseignant permettent par exemple de guider l'élève par des questions, ou de donner des synonymes du mot à déchiffrer, ou alors de l'aider à se recentrer sur le code.

Un collectif d'enseignants a réalisé un module de lecture basé sur les propositions didactiques de JC Rafoni, et propose des séquences clé en main disponibles sur le site internet associé <sup>7</sup>, ce qui permet d'avoir accès à des exemples très concrets d'activités à proposer aux élèves lors des différentes étapes d'apprentissage de la lecture.

### **3. L'APPROCHE LUDIQUE POUR REpondre AUX BESOINS DES APPRENANTS**

Dans le paragraphe précédent, nous avons pu prendre connaissance des étapes efficaces pour entrer dans l'écrit pour les EANA-NSA. Nous allons à présent nous intéresser à une approche concrète : l'approche ludique pour faciliter et développer les compétences de lire et écrire.

#### **3.1 Une approche encouragée par le cadre institutionnel**

Le jeu est mentionné, voire préconisé dans les documents officiels, que ce soient les programmes de cycle 1, cycle 2 en français ou langues vivantes, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ou encore le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

---

<sup>7</sup> Magliozzi, M. (coord.), Chauvin, E., Michaud, V., Hamoui, B., Cambe, C., Karmann, C., & Hernandez, S. (s.d.). *Méthode inspirée de la démarche de Jean-Charles Rafoni - UPE2A Lecture*. CASNAV Aix-Marseille. <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>

Pour le cycle 1 (maternelle) le document ressource « maternelle, jouer et apprendre »<sup>8</sup> souligne le rôle primordial du jeu dans le développement de l'enfant, et présente le jeu comme vecteur d'apprentissage. Le jeu structuré, différent du jeu libre, est encadré par l'enseignant sans perdre son caractère ludique et permet de développer plusieurs compétences, dont les compétences langagières, nécessaires pour entrer dans l'écrit.

Dans les programmes du cycle 2, le jeu est moins mis en avant, mais reste mentionné, notamment pour le français et les langues vivantes, comme modalité pédagogique pour travailler la compréhension écrite ou orale, et réemployer le vocabulaire.

« Savoir jouer » est une compétence à part entière dans le nouveau projet de socle commun publié en avril 2025 : « loin de se limiter à une activité récréative, le jeu constitue un véritable levier pédagogique, permettant d'acquérir des savoirs, savoir-faire ainsi qu'une structuration de la pensée (...) » (P16).

Dans le CECRL, l'utilisation ludique de la langue est valorisée également. Silva (2008) note que des exemples de jeux sont donnés (parmi lesquels des jeux de société, ou des activités individuelles telles que les mots croisés, les rébus, ou les quiz) mais déplore qu'il n'y ait pas d'étayage théorique, ou de définition précise. Elle ajoute que les ouvrages qui donnent des listes de jeux sont comme des livres de recettes. Et le professeur, n'étant pas un cuisinier professionnel, peut suivre la recette donnée sans garantie de réussir le plat !

### 3.2 Les caractéristiques du jeu

Il n'y a pas vraiment de consensus parmi les chercheurs pour une définition du terme « jeu », chaque auteur mettant en exergue des éléments différents. Et comme le note Brougère (2005), l'emploi même du terme « jeu » change selon les lieux et les époques. Le terme peut être utilisé pour des réalités totalement différentes. (Silva, 2008).

Brougère considère que le jeu ne renvoie pas un contenu spécifique, mais à une façon de se rapporter à un contenu sous cinq caractéristiques principales :

- Le second degré (il y a référence à une activité réelle, dans une activité qui ne l'est pas)
- La prise de décision (jouer c'est décider)
- Le respect d'une règle
- La frivolité (jouer n'a pas de conséquence dans la vie réelle)
- L'incertitude (jouer sans connaître l'issue du jeu)

C'est la présence de ces critères qui va permettre de parler de jeu ou de forme ludique.

Sanchez et Romero (2020) ou encore Schmoll (2023) s'appuient sur l'approche d'Henriot (1989), qui souligne l'importance de la subjectivité du joueur : « seul le joueur peut décider d'entrer dans une attitude ludique. S'il ne le fait pas, il n'y a pas jeu » (P5).

Selon Sanchez et Romero, des activités ludiques, qui intègrent donc des mécaniques ou éléments du jeu, peuvent faire émerger un comportement spécifique, et faire entrer le joueur dans une attitude ludique, et lui faire vivre une « expérience ludique ». L'expérience ludique allie la notion de défi et de plaisir.

Selon Brougère, qui cite les travaux de M. Csíkszentmihályi, le jeu serait un moyen de faire l'expérience du « flow » : une expérience optimale, un état de concentration et de plaisir, qui a lieu lorsqu'un individu est totalement absorbé par une activité si toutes les conditions sont réunies pour cela (par exemple : tâche réalisable mais qui constitue un défi, cible visée claire, rétroaction immédiate ...).

---

<sup>8</sup> <https://eduscol.education.fr/120/jouer-et-apprendre-cycle-1>

Lorsque l'enseignant propose des activités aux apprenants, ceux-ci vont les considérer comme plus ou moins ludiques, de par leur subjectivité, mais aussi selon la présence de plus ou moins de caractéristiques du jeu. Le cadre scolaire va atténuer certaines caractéristiques. Nous pouvons citer quelques exemples pour illustrer notre propos : le critère d'incertitude va être atténué car l'activité a un but, un objectif d'apprentissage, le critère de prise de décision va être diminué car c'est l'enseignant qui propose/impose le jeu.

Nous emploierons les termes « jeu » ou « activité ludique » dans ce rapport de stage pour parler des activités proposées aux apprenants, activités qui comportent certains ressorts ludiques, qui présentent certaines caractéristiques du jeu listées par Brougère, et qui pourront donc déclencher chez les apprenants une attitude ludique.

### **3.3 Les atouts du jeu**

#### **Jeu et apprentissage, des notions opposées en apparence**

De nos jours, Sanchez (2021) et Schmoll (2023) expliquent que le jeu est encore considéré par certains enseignants ou élèves comme une activité récréative, un simple loisir et de ce fait être perçu comme opposé à la notion de travail et d'apprentissage. C'est là le paradoxe : l'utilisation du jeu en classe est encouragée d'un côté et d'un autre côté sa valeur pédagogique est parfois mise en doute. Pour l'enseignant, il s'agit de concilier ce qui de prime abord semble inconciliable (Brougère,2005).

Cependant, dans l'Antiquité, jeu et apprentissage étaient liés : le terme latin *ludus* désignait à la fois le jeu et l'école, tandis que *scolè* en grec renvoyait à un temps libre consacré à l'étude – à l'opposé de la notion de travail pénible. L'école était donc un espace de jeu et de découverte des savoirs.

#### **Jouer pour apprendre : une réponse pertinente aux besoins des élèves**

L'approche ludique est valorisée depuis l'approche communicative et l'approche actionnelle dans les référentiels de l'Education Nationale, pour ses nombreux atouts, qui sont aussi listés par les auteurs déjà cités.

La pratique du jeu en classe est une source de motivation pour les élèves, car c'est une activité jugée comme divertissante (Schmoll, 2023), une activité qui constitue un plaisir lié à la réussite d'un défi qui a été relevé (Sanchez&Romero, 2020).

Le jeu favorise l'engagement, l'implication et la participation des élèves, notamment car il permet à l'enseignant d'être en retrait ainsi l'élève s'engage réellement, sans réaliser l'activité pour l'enseignant, ce qui est parfois le cas pour les activités scolaires classiques. (Sanchez et Romero,2020).

Le jeu peut constituer une véritable tâche dans l'approche actionnelle (Silva, 2008). Le jeu place l'élève en position active : l'élève utilise ses connaissances, savoir-faire et met en place des stratégies pour communiquer et agir. « Le jeu fait du joueur apprenant un véritable acteur [du scénario] qui a lieu sous ses yeux et sur le déroulement [duquel]il peut influencer » (Schmoll, 2016 p82).

Tous les auteurs soulignent le fait que les pratiques ludiques permettent de dédramatiser l'erreur. Pour Sanchez & Romero (2020), le jeu donne l'opportunité de progresser par essais-erreurs, les joueurs ont le droit de recommencer. Les apprenants peuvent essayer, faire des erreurs sans souffrir des conséquences. Les échecs dans un jeu ne sont ni jugés ni évalués (Schmoll, 2023) et cela réduit le stress ou l'anxiété que certains élèves ressentent face à des difficultés en classe.

Jouer favorise aussi les interactions, les échanges entre pairs et développe la socialisation (Silva, 2008). Les apprenants-joueurs apprennent à gérer leurs émotions (Schmoll,2023, Sanchez & Romero 2020, projet Socle commun,2025).

De plus le jeu facilite la gestion de l'hétérogénéité pour les enseignants et permet aux élèves de mettre en avant des aptitudes autres que scolaires (Silva 2008).

L'approche ludique semble donc être pertinente pour répondre aux besoins des EANA-NSA.

Mais Schmoll (2023) rappelle que le jeu est une activité aussi performante qu'une autre, et qu'il ne s'agit pas d'une recette miracle. Sanchez et Romero (2020) et Brougère (2005) ajoutent qu'il ne suffit pas de jouer pour apprendre. Certaines conditions sont en effet nécessaires pour que l'apprentissage soit possible.

### **3.4 Le jeu en classe : une pratique à maîtriser**

Les atouts du jeu ne doivent pas faire oublier ses aspects négatifs.

Tout d'abord, l'aspect compétitif de certains jeux peut être source de stress chez les élèves (Sanchez & Romero 2020). Pour d'autres, jouer en classe peut être déstabilisant, car cela change du contexte habituel (Silva, 2008).

L'enseignant doit prendre en compte des contraintes liées au cadre scolaire. Citons entre autres l'aménagement des salles de classe qui n'est pas forcément propice pour jouer, l'effectif important de certains groupes qui peut être difficile à gérer, et faire craindre aux enseignants de générer bruit et dissipation (Schmoll, 2023), et enfin l'organisation matérielle qui exige un temps de préparation parfois important.

Pour que le jeu en classe soit effectivement vecteur d'apprentissage, il doit être bien pensé et conçu.

Le jeu ne doit pas être une simple ruse pédagogique, c'est-à-dire que ce ne doit pas être un exercice déguisé en jeu artificiellement. Brougère parle de « cache-nez ludique », Sanchez & Romero (2020) évoquent le « chocolat sur le brocoli » en citant Bruckmann (1999), et Silva (2008) et expliquent que les apprenants doivent être des jouants, non pas des joués, des automates qui répèteraient juste des gestes ludiques dénués de sens. Les élèves d'ailleurs ne sont pas dupes, et ne s'engagent pas dans ces activités déguisées.

Les activités ludiques doivent représenter un défi pour les apprenants-joueurs. En effet, si le jeu est trop simple, le joueur va s'ennuyer, et si le jeu est trop compliqué, le joueur va se décourager et risque d'abandonner. Il faut donc adapter le niveau de difficulté, et ainsi permettre à l'élève de garder un sentiment de compétence. (Sanchez & Romero, 2020)

Il est important d'inclure le jeu dans un scénario pédagogique (Schmoll, 2023, Sanchez & Romero, 2020), et de préparer une séance de jeu comme une séance pédagogique : il faut avoir des objectifs pédagogiques clairs, réfléchir aux modalités précises, à la durée, aux consignes à donner, au matériel nécessaire, aux compétences travaillées et aux prérequis (Mathieu & Rollo, 2023).

Des activités doivent être prévues en amont du jeu, et la phase de bilan ou de debriefing après le jeu est primordiale. « Pour apprendre du jeu, il faut quitter le jeu » (Sanchez, cité par Mathieu & Rollo, 2023 p13). En effet, après l'expérience du jeu, un moment de réflexion, de conceptualisation, de verbalisation des acquis sera nécessaire pour faciliter l'apprentissage et le transfert des connaissances, comme pour toute autre activité de classe.

Pour guider les enseignants et faire de la pratique du jeu en classe une expérience réussie, Sanchez (2024) propose une liste de questions à se poser, Silva (2008) suggère une liste de contrôle et des principes à respecter, et Schmoll propose une feuille de route. Nous allons mentionner quelques points d'attention suggérés :

- Le jeu devra répondre à un réel besoin, et avoir des objectifs pédagogiques clairs et cohérents.
- Les règles du jeu devront être simples à expliquer et à comprendre.
- L'enseignant devra adapter certaines variables au cours du jeu pour assurer son bon déroulement (la durée, le contenu ...)
- L'enseignant devra penser au moment pertinent de la séance/ séquence pour la pratique du jeu : au début pour la découverte d'une thématique, à la fin pour que les élèves appliquent leurs savoirs et savoir-faire et pour une évaluation formative par exemple.

Les éléments théoriques abordés dans cette deuxième partie ont permis de cerner les caractéristiques des EANA-NSA, de mieux comprendre les enjeux liés à l'entrée dans la lecture pour ces élèves, et enfin de mesurer les atouts du jeu dans ce contexte.

A condition de bien les inclure dans un scénario pédagogique, les activités ludiques semblent constituer une modalité particulièrement pertinente pour les EANA-NSA car elles permettent de répondre à plusieurs besoins spécifiques :

La motivation apportée par le jeu est un avantage pour les EANA-NSA qui font face à beaucoup de difficultés lors de leur scolarisation en France. Proposer des jeux peut permettre de réduire l'anxiété que ce public ressent face à tout travail scolaire écrit.

Le jeu permet d'apprendre en « faisant », avec des activités concrètes, qui ont plus de sens pour ces élèves.

Le droit à l'erreur est particulièrement important pour les EANA-NSA car cela réduit le stress, face aux difficultés ressenties face à l'apprentissage de la lecture. Le jeu permet d'instaurer un climat rassurant : quand l'élève fait une erreur, il a le droit de recommencer.

De plus, les activités ludiques permettent à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité du groupe ; chaque élève peut en effet participer selon ses compétences.

Pour l'apprentissage de la lecture en particulier, les activités ludiques paraissent intéressantes : le jeu favorise les interactions orales, et c'est une étape indispensable avant d'entrer dans l'écrit. De nombreux jeux (numériques, de cartes, de société) permettent d'entrer dans la lecture de manière progressive, en partant de l'oral et du visuel. L'appui des images, facilite la compréhension.

Dans la troisième partie, je présenterai comment ces apports théoriques m'ont aidée à préparer les séances et à adapter mes choix pédagogiques. Je décrirai puis j'analyserai les activités ludiques que j'ai expérimentées lors de 2 séances de mon stage, et j'essaierai d'évaluer leur effet sur les compétences de lecture/écriture des EANA-NSA, afin de répondre ainsi plus précisément à la problématique de départ : dans quelle mesure les activités ludiques peuvent-elles contribuer au développement de ces compétences ?

### III. MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

#### 1. ADAPTATION A UN NOUVEAU CONTEXTE ET TÂTONNEMENTS

Ayant 25 ans d'expérience en tant qu'enseignante d'anglais en collège, j'ai l'habitude de construire mes séances de cours d'une certaine façon, en suivant les préconisations de l'approche actionnelle pour l'apprentissage d'une langue vivante : introduction du thème, exploitation d'un support authentique, pratique des compétences de communication (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite, expression orale en interaction) et trace écrite en fin de séance. Chaque séquence a des objectifs communicatifs, linguistiques et culturels précis (référencés dans le CECRL) et se termine par une tâche finale concrète, un projet qui requiert de mobiliser tous les savoirs, savoir-faire et savoir être travaillés.

Pour le stage en UPE2A-NSA, j'ai dû adapter ma façon de travailler. Je n'avais pas à penser en termes de « séquence », puisque je n'intervenais que deux heures par semaine sur les vingt et une heures de cours des élèves. Il ne s'agissait pas non plus pour moi de préparer une séance comme une séance de langue vivante étrangère, puisqu'en plus des objectifs communicatifs, linguistiques et culturels, je devais essayer d'intégrer des objectifs liés à l'apprentissage de la lecture/écriture, qui relèvent des programmes du cycle 1 et 2.

Pour mes premières séances, j'ai beaucoup tâtonné. J'ai pris exemple sur des types d'activités proposées par mon tuteur de stage en classe, je me suis inspirée d'activités tirées de pages de manuel de CP, ou encore d'idées trouvées sur des sites/blogs d'enseignants de primaire, que j'ai essayé d'adapter. Ces expérimentations manquaient sans doute de cohérence. Il n'y avait pas forcément de progression logique dans les activités et les jeux proposés au sein d'une séance, et je n'anticipais pas vraiment sur le niveau de difficulté à l'écrit.

#### 2. VERS UNE CONSTRUCTION PLUS REFLECHIE : ANALYSE DE 2 SEANCES

J'ai pu expérimenter plusieurs jeux avec les élèves tout au long de mon stage.

Les jeux peuvent être classés selon différentes catégories : par exemple selon le support utilisé (jeu de plateau, jeu de cartes, jeu numérique...), selon le nombre de joueurs (jeu individuel, jeu par équipes, jeu à plusieurs joueurs), selon le procédé ludique (jeu symbolique, jeu de règles, jeu d'assemblage, jeu d'exercice)<sup>9</sup> ou encore les compétences mobilisées.

J'ai sélectionné les activités ludiques selon les compétences mobilisées et les objectifs pédagogiques qu'elles permettaient d'atteindre. Voici quelques exemples :

Jeu de memory et de dominos (associer image et mots écrits), jeu de l'oie (lire les mots écrits sur les cases pour avancer), jeu en ligne d'association (associer mots ou phrases écrites ou entendues avec des images), jeu en ligne de déplacement (déplacer les images/objets/ mots dans le lieu ou la catégorie correcte), jeu de mime ou de pictonary, mots croisés ou mots mêlés, jeux de rôle, jeux des différences etc...

---

<sup>9</sup> Système ESAR de classification des jeux : <https://xn--ludopedagogie-feb.be/etre-ludopedagogue-2/systeme-esar/>

Ces jeux permettaient de travailler une ou plusieurs compétences du CECRL : expression orale, expression orale en interaction, compréhension orale ou écrite avec des objectifs linguistiques (lexicaux, grammaticaux et phonologiques), et des objectifs communicatifs. Mais ces activités permettaient également de travailler les compétences liées à l'entrée dans l'écrit, correspondant aux attendus du cycle 1 et 2 : acquérir le langage oral (enrichir le vocabulaire, développer la syntaxe...), passer de l'oral à l'écrit (acquérir les habiletés phonologiques et le principe alphabétique, connaître les relations graphèmes-phonèmes pour pouvoir décoder, automatiser le décodage pour pouvoir comprendre, lire à haute voix), faciliter l'encodage, produire des écrits.

Au fur et à mesure des séances et de mes lectures, j'avais plus de recul et de connaissances, et j'ai pu proposer des activités ludiques qui s'intégraient plus logiquement dans un scénario pédagogique, et qui respectaient davantage les phases d'entrée dans l'écrit, notamment celles décrites par Rafoni (2015).

J'ai choisi de présenter 2 séances, proposées à quelques semaines d'intervalle, qui montrent quelques éléments de progression dans ma préparation et animation de cours.

## 2.1 Fiche pédagogique 1 - analyse et pistes d'amélioration

La première fiche pédagogique que je vais présenter a pour thématique les métiers et les lieux où travaillent les professionnels. Pendant la semaine précédant mon cours, les élèves avaient travaillé sur cette thématique avec leur enseignant.

J'avais prévu de travailler les compétences de compréhension et production orale, pour permettre aux élèves de consolider la mémorisation du vocabulaire, de réemployer les mots et structures appris. Et j'avais imaginé des activités ludiques (puzzle de syllabes, et dominos d'association entre les images et les mots) en fin de séance, pour constituer une trace écrite.

Le puzzle de syllabes permet de travailler la conscience phonologique (faire prendre conscience que les mots parlés peuvent être segmentés en syllabes), cela permet de renforcer le principe alphabétique (comprendre que chaque son est représenté par une lettre ou une association de lettres), ainsi que de travailler les CGP pour pouvoir mieux décoder/encoder.

Le jeu de domino renforce également la compréhension du principe alphabétique, la connaissance des CGP et le décodage des mots écrits. Les élèves associent la forme écrite et orale du mot (forme orale qu'ils connaissent), ce qui permettra une reconnaissance visuelle plus rapide, un décodage automatisé.

[Voir Annexe 6 pour](#) les fiches élèves et corrections. Voir note <sup>10</sup> pour le lien CANVA.

---

10

[https://www.canva.com/design/DAGn57fBb\\_o/E801oqWeh8ngVWhYMuU5Wg/view?utm\\_content=DAGn57fBb\\_o&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=uniqueLinks&utm\\_id=h61f41dee50](https://www.canva.com/design/DAGn57fBb_o/E801oqWeh8ngVWhYMuU5Wg/view?utm_content=DAGn57fBb_o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueLinks&utm_id=h61f41dee50)

# Fiche pédagogique



## La ville - lieux et métiers

A1.1

<b>Date</b>	17/01/2025	<b>Déroulé de la séance</b> <b>Activité 1 : diaporama métiers et lieux</b> CO - EO - reconnaissance mots écrits  30 minutes <b>Activité 2 : dominos et syllabes-puzzle</b>  30 minutes
<b>Public</b>	UPE2A-NSA	
<b>Thème</b>	la ville métiers et lieux associés	
<b>Durée</b>	1h	
<b>Objectifs communicatifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre, nommer quelques métiers et lieux de la ville.</li> <li>dire où travaillent les professionnels.</li> </ul>	
<b>Objectifs linguistiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lexical métiers, lieux associés</li> <li>grammatical déterminants le/ la , structure figée "travaille"</li> <li>phonologique développer la conscience phonologique : identifier les unités sonores (syllabes)</li> </ul>	
<b>Objectifs interculturels</b>	métiers et lieux qu'on retrouve dans les villes françaises	
<b>Objectifs d'apprentissage du lire/écrire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre le principe alphabétique: faire le lien entre les syllabes entendues et leur représentation écrite</li> <li>renforcer compréhension du découpage syllabique</li> <li>être capable d'encoder les syllabes vues à l'oral</li> </ul>	

Lorraine Kolendowicz

<b>Activité 1</b>	<b>Diaporama - métiers et lieux associés</b>	 <b>compréhension orale expression orale lecture</b>
<b>Durée</b>	30 minutes	
<b>Modalité</b>	groupe entier	
<b>Matériel</b>	groupe entier diaporama à projeter : <a href="#">lien</a>	
<b>Objectifs</b>	enrichir le vocabulaire : comprendre, mémoriser et utiliser le vocabulaire des métiers et lieux associés dans la ville dire où travaille un professionnel (énoncé simple) développer la conscience phonologique des sonorités du français faire le lien entre les correspondances graphèmes-phonèmes	
<b>Pré-requis</b>	vocabulaire des métiers principe alphabétique connaissance de quelques correspondances graphophonémiques	
<b>Consignes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (pages 2&amp;3) : Dites le nom des métiers!</li> <li>• (page 4) : Écoutez, et dites le numéro! Dites le nom du lieu!</li> <li>• (page 5) : Répétez. Écoutez les bruitages, c'est où?</li> <li>• (page 6) : Où travaillent-ils? exemple: " Le boucher travaille dans la boucherie"</li> <li>• (page 7) : Où travaillent-ils?</li> </ul>	
<b>Déroulement</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pages 2&amp;3: les élèves nomment les métiers qu'ils connaissent</li> <li>2. page 4 : l'enseignant nomme les lieux dans le désordre, les élèves donnent le numéro correspondant. Puis les élèves nomment les lieux mémorisés</li> <li>3. page 5: l'enseignant lit les mots , les élèves répètent. Puis les élèves écoutent les bruitages et nomment les lieux correspondants</li> <li>4. page 6 : les élèves essaient de faire une phrase pour chaque image</li> <li>5. page 7 les élèves font une phrase en s'aidant des pictogrammes. L'enseignant peut faire la 1ère phrase en exemple</li> </ol>	
<b>Posture enseignant</b>	Posture d'enseignement/ d'accompagnement	

Fiche enseignante

Activité 2	dominos et puzzle de syllabes	décodage/encodage
Durée	30 minutes	
Modalité	travail individuel ou par binôme	
Matériel	fiche puzzle des syllabes (métiers) 1 (&2 pour les plus rapides) fiche dominos métiers et lieux à associer	
Objectifs	faire le lien entre les sons/ syllabes/mots travaillées à l'oral et leur représentation écrite renforcer la compréhension du découpage syllabique (prendre conscience que les mots sont composés de plusieurs syllabes)	
Pré-requis	principe alphabétique, connaissance de quelques correspondances graphophonémiques	
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fiche puzzle1 : découpez les pièces. Remettez les syllabes dans l'ordre et associez avec l'image du métier (montrer un exemple)</li> <li>• ( fiche puzzle 2 pour les rapides, même consigne)</li> <li>• Regardez la correction et collez vos pièces.</li> <li>• Qui veut bien lire un nom de métier?</li> <li>• fiche dominos : Découpez les dominos. Associez le métier avec le lieu. (montrer un exemple)</li> </ul>	
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• distribuer la fiche puzzle 1 à faire découper (ou distribuer les pièces découpées au préalable)</li> <li>• les élèves essaient d'associer les syllabes pour former les noms de métier, puis ils associent à l'image correcte. Travail individuel ou par binôme</li> <li>• pour les élèves plus rapides, possibilité de distribuer la fiche puzzle 2 avec la même consigne.</li> <li>• l'enseignant passe dans les rangs pour aider, vérifier au fur et à mesure</li> <li>• montrer la correction au tableau et faire coller les pièces dans le cahier</li> <li>• faire lire les mots reconstitués par les élèves volontaires</li> <li>• distribuer la fiche dominos à découper. Même démarche que pour la fiche puzzle</li> <li>• faire dire à l'oral après la correction : le métier et le lieu, ou sous forme de phrase " le boucher travailler dans la boucherie"</li> </ul>	
Posture enseignant	Posture d'accompagnement	

Fiche enseignante

Les élèves se sont impliqués pour toutes les activités de l'ensemble de la séance, malgré le fait qu'ils avaient déjà travaillé pendant la semaine sur le même contenu. Le fait de présenter sous forme de diaporama animé, et d'activités ludiques a évité une forme de lassitude, et a permis de maintenir leur motivation.

Les activités ludiques proposées étaient à la portée d'une majorité d'élèves, et si certains rencontraient quelques difficultés (notamment pour les dominos), ils pouvaient compter sur l'aide de leur camarade ou demandaient de l'aide ou une vérification de ma part.

Même si la séance s'est assez bien déroulée dans l'ensemble, certains éléments ont posé problème

- Je n'avais pas découpé les puzzles et dominos, et l'activité de découpage a pris énormément de temps à certains élèves.
- Le jeu de domino n'était pas connu de tous les élèves, et je ne l'avais pas anticipé. Il a été laborieux pour moi de faire comprendre les consignes. Mon tuteur de stage étant présent lors de cette séance, il a pu intervenir pour montrer tout simplement une image au vidéoprojecteur d'un jeu de dominos classiques, pour faire comprendre aux élèves le principe du jeu.
- Même si la plupart des élèves ont réussi à décoder les mots des dominos, ce n'était pas le cas pour tous les élèves, qui se sont sentis découragés, et qui ont dû se faire aider pour tous les mots qu'ils n'arrivaient pas à lire.
- Le puzzle des syllabes comportait des syllabes avec des combinaisons de graphèmes trop complexes à décoder ( /ch/ , /oi/ , /om/ , /ph/ etc...)
- Il manquait un lien cohérent entre les activités orales et les activités de puzzle et dominos. J'avais proposé notamment des activités de puzzle de syllabes à l'écrit, mais je n'avais pas travaillé les syllabes à l'oral dans l'étape précédente.
- Je n'avais pas prévu de phase de bilan après les activités de jeu : collecter les ressentis des élèves, et leur demander de verbaliser ce qu'ils avaient retenu.

## 2.2 Fiche pédagogique 2 - analyse et pistes d'amélioration

La deuxième séance que je vais présenter avait pour thématique « les sports ». Encore une fois, c'est une thématique que les élèves avaient travaillée avec leur enseignant pendant la semaine.

Pour la préparation de cette séance, j'ai pu m'appuyer sur plusieurs ressources - citées dans la deuxième partie - pour guider ma réflexion.

- Le choix des activités ludiques :

J'ai choisi certaines activités ludiques pour des objectifs pédagogiques très précis : le jeu de bingo des sports était un moyen d'associer les mots connus à l'oral à leur représentation écrite, et ainsi de faciliter la constitution de leur lexique mental orthographique (Lecoq, 2018). Les élèves devaient chacun réellement décoder les mots de leur fiche « Bingo » pour participer au jeu. Le jeu du lynx avait les mêmes objectifs : décoder les mots écrits, les lire à haute voix pour les associer aux mots connus à l'oral, et ainsi faciliter la reconnaissance visuelle de ces mots à la prochaine lecture, le premier pas vers l'automatisation de la lecture.

Pour le vocabulaire à décoder et comprendre, j'ai fait attention à ne sélectionner que des mots qu'ils avaient déjà entendus et dits, et/ou qui ne comportaient pas de graphèmes complexes. Pour les cartes du jeu du lynx, j'ai pensé à faciliter la lisibilité : que la police de caractère soit lisible par tous, que les lettres soient assez espacées, et que des couleurs/signes permettent de visualiser les syllabes des mots.

- L'ancrage dans un scénario pédagogique

J'ai veillé à intégrer les activités ludiques dans une progression logique (Schmoll2023, Sanchez & Romero,2020, Mathieu & Rollo, 2023) en gardant en tête les phases favorisant l'entrée dans l'écrit (Lecoq, 2018 & Rafoni, 2015): d'abord la compréhension et production orale avec réemploi du vocabulaire dans des énoncés simples, travail de syllabation pour

une prise de conscience phonologique des syllabes, ensuite une étape de repérage des syllabes lues/écrites pour former des mots, et enfin le décodage, la lecture des mots et leur compréhension. C'est pour cette dernière étape que j'ai choisi les jeux comme modalité. Toutes les étapes précédentes étaient utiles pour la tâche finale que constituaient les jeux proposés.

- La checklist pour une mise en œuvre réussie

Grâce à l'expérience des séances précédentes, ainsi qu'aux checklists suggérées par Silva (2008), Schmoll (2023), et Sanchez (2024), j'ai pensé aux détails matériels (découper à l'avance les cartes-mots/fiches de Bingo), j'ai anticipé et bien choisi mes mots pour expliquer toutes les consignes, pour que les règles du jeu soient facilement comprises.



# Fiche pédagogique




**Les sports**

**A1.1**

<b>Date</b>	23/05/2025
<b>Public</b>	UPE2A-NSA
<b>Thème</b>	les sports + révision du vocabulaire de l'année
<b>Durée</b>	2h
<b>Objectifs communicatifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre, nommer des sports</li> <li>parler de ses goûts, des goûts de quelqu'un</li> </ul>
<b>Objectifs linguistiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lexical : sports, verbes de goûts, révision du vocabulaire de l'année</li> <li>grammatical : déterminants le/ la, verbe de goût au présent, négation</li> <li>phonologique : développer la conscience phonologique : identifier les unités sonores (syllabes) articuler</li> </ul>
<b>Objectifs interculturels</b>	sports populaires en France/dans les autres pays
<b>Objectifs d'apprentissage du lire/écrire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>principe alphabétique : associer syllabe orale et écrite</li> <li>automatiser déchiffrement de syllabes/mots simples : identifier, lire des mots à partir de syllabes</li> <li>écrire : encoder syllabes et mots entendus</li> </ul>

### Déroulé de la séance

**Activité 1 : diaporama "les sports"**  
CO - EO

 35 minutes

**Activité 2 : phonologie & décodage**

 35 minutes

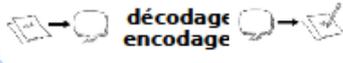
**Activité 3 : le jeu du lynx**

 35 minutes



<b>Activité 1</b>	<b>Diaporama - sports</b>	 <b>compréhension orale</b>  <b>expression orale</b>
<b>Durée</b>	35 minutes	
<b>Modalité</b>	groupe entier	
<b>Matériel</b>	diaporama page 1 (illustrations des sports numérotés) à projeter : lien balle	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enrichir le vocabulaire : comprendre, mémoriser et utiliser le vocabulaire des sports</li> <li>• parler de ses goûts en matière de sport, poser la question à quelqu'un, parler des goûts de quelqu'un</li> </ul>	
<b>Pré-requis</b>		
<b>Consignes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dis les sports que tu connais</li> <li>• dis le numéro du sport que je dis</li> <li>• répète les noms des sports</li> <li>• lance la balle et pose la question : "tu aimes... + le nom d'un sport"</li> <li>• parle de X(nom de l'élève): quel sport il aime? il n'aime pas?</li> </ul>	
<b>Déroulement</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. PO: Les élèves nomment les sports qu'ils connaissent.</li> <li>2.CO: L'enseignant nomme les sports manquants, et les élèves donnent le numéro correspondant. l'enseignant écrit le nom des sports sous les images.</li> <li>3.répétition chorale de tous les sports</li> <li>4.CO: les élèves se lèvent s'ils sont d'accord avec les phrases prononcées par l'enseignant ex: "levez-vous si vous aimez le tennis"</li> <li>5.POI: après l'exemple donné par l'enseignant , les élèves se posent des questions sur les goûts. ex " tu aimes le foot? J'aime le foot".</li> <li>6.PO : les élèves font des phrases sur les goûts des camarades. Ex: "Mohamed aime le basket. Meron n'aime pas le golf."</li> </ol>	
<b>Posture enseignant</b>	Posture d'enseignement/ d'accompagnement	

Fiche enseignante

Activité 2	phonologie - décodage	
Durée	35 minutes	
Modalité	travail individuel ou par binôme	
Matériel	fiches "compte les syllabes", "complète les syllabes" et "entoure les lettres" et "bingo"	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire le lien entre les sons et lettres ( syllabes/mots travaillés à l'oral et leur représentation écrite)</li> <li>• automatiser le déchiffrage de mots ( lire/ écrire des syllabes simples, des mots )</li> <li>• écrire : encoder syllabes entendues/ mots connus</li> </ul>	
Pré-requis	principe alphabétique, connaissance de quelques correspondances graphophonémiques	
Consignes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. répétez les sports, et frappez dans les mains à chaque syllabe</li> <li>2. coloriez les nombres de syllabes entendues ( frappez des mains pour vous aider)</li> <li>3. découpez les syllabes en bas de la fiche et collez-les au bon endroit. Lisez à haute voix</li> <li>4. entourez les lettres dans l'ordre pour retrouver le nom des sports. Lisez à haute voix</li> <li>5. (bingo) barrez les sports entendus. Si vous avez une ligne, une colonne, une diagonale, vous avez gagné! Dites "Bingo!"</li> </ol>	
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. nommer les sports et frapper les syllabes ( sports illustrés sur le diaporama)</li> <li>2. fiche "compter les syllabes" : colorier le nombre de syllabes entendues + faire lire et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)</li> <li>3. fiche "compléter les syllabes" : les élèves découpent et collent les syllabes manquantes au bon endroit . Faire lire et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)</li> <li>4. discrimination visuelle : fiche "entoure les lettres" : les élèves entourent les lettres dans l'ordre pour retrouver le nom du sport. Faire lire à haute voix et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)</li> <li>5. Jeu de bingo= lecture et discrimination. L'enseignant distribue une fiche Bingo des sports à chaque élève. L'enseignant nomme des sports les uns après les autres, les autres élèves rayent sur leur fiche les sports entendus. Lorsqu'un élève a rayé 3 sports en colonne, ligne ou diagonale, il a gagné, et doit dire "BINGO!" . On peut continuer le jeu pour avoir 3 gagnants. L'enseignant note au tableau le "podium"</li> </ol>	
Posture enseignant	Posture d'enseignement et d'accompagnement.	

Fiche enseignante

Activité 3	Jeu de Lynx	Jeu & lecture
Durée	35 minutes	
Modalité	activité individuelle puis activité collective	
Matériel	ardoise + crayon velleda image à projeter + cartes mots à lire	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>d'abord décoder les syllabes, puis les encoder</li> <li>décoder, lire à voix haute les mots et les comprendre</li> </ul>	
Pré-requis	principe alphabétique, connaissance de quelques correspondances graphophonémiques	
Consignes	<ol style="list-style-type: none"> <li>qui veut bien lire ce que j'écris au tableau?</li> <li>prenez vos ardoises, écrivez ce que vous entendez, et montrez votre ardoise.</li> <li>écrivez les mots que vous entendez. Lisez les mots (que j'ai écrits au tableau pour la correction)</li> <li>Nous allons jouer au jeu de Lynx en 2 équipes. Un élève de l'équipe A lit sa carte-mot à voix haute, et un de ses camarades doit montrer l'image correspondante au tableau. Chaque mot lu et image repérée compte un point.</li> </ol>	
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> <li>étape 1 : lire les syllabes que l'enseignant écrit au fur et à mesure au tableau ( en commençant par les plus simples)</li> <li>étape 2 : encoder les syllabes lues par l'enseignant = écrire sur l'ardoise</li> <li>étape 3 : encoder les mots lus par l'enseignant ( qui dicte bien distinctement les syllabes) = écrire sur l'ardoise, puis lire à voix haute</li> <li>étape 4 : jeu du lynx. L'enseignant projette les images, et distribue à chaque élève le même nombre de cartes-mots (pour un jeu assez court, 2 ou 3 cartes). Chaque élève à son tour doit lire à voix haute le mot sur sa carte. Un camarade va pointer sur le tableau l'image correspondante. On peut faire 2 équipes, et compter le nombre de points par mot bien lu et repéré dans un temps défini.</li> </ol>	
Posture enseignant	Posture d'enseignement et d'accompagnement.	

Fiche enseignante



LK

Voir [Annexe 7 pour les fiches élèves et corrections](#). Voir note<sup>11</sup> pour lien CANVA.

<sup>11</sup>

[https://www.canva.com/design/DAGpMJPXo1A/ddRPSbBrmDGHvMFeEbWRkg/view?utm\\_content=DAGpMJPXo1A&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=viewer](https://www.canva.com/design/DAGpMJPXo1A/ddRPSbBrmDGHvMFeEbWRkg/view?utm_content=DAGpMJPXo1A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=viewer)

Certains apprenants anticipaient déjà avec joie la séance : « on joue encore aujourd'hui madame ! » et la plupart des élèves ont bien « joué le jeu », même si encore une fois, le contenu de la séance était le même que ce qu'ils avaient déjà vu pendant la semaine.

Les activités ludiques proposées étaient accessibles à tous, grâce aux étapes progressives précédentes. Le jeu du bingo a été particulièrement réussi et apprécié. C'était la troisième fois que j'utilisais ce jeu en classe, les élèves maîtrisaient le principe du jeu. J'ai constaté par rapport aux fois précédentes, que les élèves en difficultés sur le décodage, comptaient moins sur la reconnaissance globale des mots, ou sur la reconnaissance de la première lettre seulement, et arrivaient mieux à décoder les mots en entier.

Même si j'ai réussi à améliorer certains aspects dans la préparation et le déroulé de cette séance par rapport à la première séance présentée, il reste des points faibles.

- Certains élèves adhèrent aux activités ludiques, et se montrent très enthousiastes, mais ce n'est pas le cas de tous. En effet, quelques élèves sont restés plus en retrait, participant peu, et un élève semblait même gêné par l'ambiance plus bruyante.
- Les jeux prévus étaient accessibles à tous, mais ils étaient justement parfois trop faciles pour les élèves-lecteurs, pour qui ce n'était rien d'un défi. Malgré cela, ils se sont impliqués pendant la séance.
- Nous n'avons pas terminé le jeu du lynx que j'avais proposé en fin d'heure ; je n'avais pas géré parfaitement le temps alloué pour chaque activité.
- De plus, le jeu, tel que je l'avais présenté, manquait d'éléments ludiques. Finalement, chaque élève a simplement lu le mot sur sa carte, et est allé montrer l'image sur la carte. J'aurais dû prévoir une façon différente de faire. Par exemple, un élève aurait lu le mot, et un élève de l'équipe adverse aurait eu à montrer au tableau l'image correspondante pour gagner un point.
- Il manquait une nouvelle fois la phase de debriefing, pour que les élèves puissent faire oralement un bilan de ce qu'ils ont appris.
- Quelques activités se sont révélées être difficiles pour certains élèves, et je n'avais pas prévu de remédiation. L'activité de dictée de syllabes (que j'avais écrites au préalable au tableau et que les élèves avaient lues), a été laborieuse pour plusieurs élèves, qui ne percevaient pas de différences dans les sons. Les élèves d'Erythrée notamment pouvaient écrire BI au lieu de BÉ, BA au lieu de BO. D'autres élèves ne différenciaient pas /ch/ et /s/ et le plus difficile pour presque tous les élèves était de percevoir la différence entre les sons [y], [u] et [ə]. Le fait de ne pas percevoir les sons a une incidence sur la capacité à encoder ces phonèmes/ décodé les graphèmes, ce n'est donc pas un point à négliger.

### **2.3 Retour réflexif**

Il est difficile d'évaluer si les activités ludiques que j'ai proposées lors de mes séances le vendredi ont eu un impact positif sur les compétences d'entrée dans l'écrit pour les élèves. Je ne peux me baser que sur les observations que j'ai pu faire au cours des séances, une fois par semaine.

Dans un premier temps j'exposerai les éléments positifs que j'ai pu constater.

Les jeux expérimentés en classe ont eu l'avantage de favoriser la motivation, et ont donc renforcé l'engagement des apprenants dans les activités. Beaucoup d'élèves ont pris du plaisir à jouer, cela a aussi favorisé un climat de classe agréable.

Le fait de se tromper dans un jeu n'est pas important et les élèves n'avaient pas peur de faire des erreurs. C'était notamment le cas pour les activités numériques : les élèves ont pu progresser en tâtonnant. Ils pouvaient essayer, se tromper, recommencer, jusqu'à trouver la réponse correcte, ou en adaptant la bonne stratégie. Le jeu permet par ailleurs un retour d'informations direct. (Contrairement à d'autres activités en classe, s'il n'y a pas tout de suite une correction, ou évaluation par l'enseignant.)

Nous pouvons noter que les points mentionnés ci-dessus constituent deux des quatre piliers facilitant l'apprentissage selon les travaux de Dehaene<sup>12</sup> : l'engagement actif et encore le retour d'informations.

Pour les compétences d'apprentissage de la lecture/écriture, le jeu offre une multitude de possibilités, tant dans la forme que le contenu. Comme je l'ai expérimenté, Il est possible de proposer des activités ludiques ciblées pour exercer la compréhension orale, la production orale, pour travailler les habiletés phonologiques, manipuler les lettres ou syllabes, renforcer la correspondance graphèmes-phonèmes, etc. certaines de ces compétences étant des prérequis pour faciliter l'entrée dans l'écrit.

Les éléments cités, les aspects positifs que j'ai pu noter, montrent que les activités ludiques en classe peuvent en effet contribuer à développer les compétences de lire/écrire pour les EANA-NSA.

Mais je modérerai mes propos en soulignant les limites et les points de vigilance.

Pour que les activités ludiques soient effectivement un vecteur d'apprentissages, et contribuent à développer des compétences d'entrée dans l'écrit, le rôle de l'enseignant reste primordial, en tant que médiateur et guide avec une intention pédagogique et qui va faire du jeu une modalité, un outil d'apprentissage. De la même façon qu'il ne suffit pas de montrer une vidéo à des élèves, sans proposer d'activités d'anticipation, d'activités pour guider les élèves dans l'accès au sens, il ne suffit pas non plus de proposer un jeu aux élèves sans l'intégrer dans un scénario pédagogique progressif, cohérent et à visée pédagogique.

Grâce aux séances animées pendant le stage, j'ai pu vraiment observer l'importance de doser le niveau de difficultés des activités ludiques. Pour la première séance, j'ai pu voir que certaines activités étaient trop difficiles pour quelques élèves, qui n'étaient pas en mesure de résoudre seuls l'activité des puzzles de syllabes ou dominos, et pour la deuxième séance, j'ai noté que les activités étaient trop faciles pour les élèves déjà lecteurs. Pour que les élèves s'impliquent dans les activités, et apprennent, il faut que le jeu reste un défi, (Sanchez & Romero, 2020) mais un défi atteignable, ni trop simple, ni trop compliqué. C'est le cas pour toute activité de classe. On peut se référer à la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD) : il faut que la tâche à réaliser ne soit ni trop facile, ni trop difficile pour que la motivation soit optimale, et que l'élève apprenne. Il aurait été opportun de proposer des différenciations, selon le niveau des élèves. Pour le jeu du lynx par exemple, j'aurais dû prévoir des mots plus complexes à lire, voire des phrases, aux élèves déjà lecteurs, et proposer des mots simples à décoder, avec des aides graphiques aux élèves débutants-lecteurs.

Il s'agit également de trouver le bon équilibre entre les ressorts ludiques et les objectifs pédagogiques. Pour le jeu du lynx, l'activité manquait d'éléments ludiques, et ressemblait à une activité de lecture/repérage d'images, et cela a influé sur l'engagement des élèves

---

<sup>12</sup> [https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282\\_Dehaene\\_GrandsPrincipesDeLApprentissage\\_CollegeDeFrance2012.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf)

dans l'activité, leur enthousiasme. La frontière entre activité/exercice et activité ludique est parfois très mince.

J'ai constaté le contraire également, c'est-à-dire que l'aspect ludique avait complètement pris le pas sur l'aspect éducatif. Lors d'un jeu de memory et lors d'un jeu de l'oie, certains apprenants étaient trop emportés par l'aspect jeu et compétition, jusqu'à en oublier le cadre scolaire. Ils voulaient gagner à tout prix, quitte à ne plus respecter les règles du jeu et à tricher. Dans ce cas, les élèves en question n'ont pas du tout été attentifs au contenu de ce que je voulais leur enseigner. Ils ont joué pour gagner, ils n'ont pas joué et appris. Les jeux qui mettent en compétition les élèves peuvent de plus générer un sentiment de gêne chez les élèves qui n'ont pas acquis le même niveau de maîtrise de compétence que leurs camarades.

Pour éviter ces situations, je pense qu'il est pertinent de mettre en place des activités ludiques qui privilégient la coopération plutôt que la compétition entre élèves. Et d'un autre côté, il est sans doute possible d'apprendre aux élèves à jouer avec fair-play à des jeux compétitifs. Le fait d'avoir fait jouer les élèves une seule fois, n'a pas suffi pour qu'ils développent toutes les compétences sociales et transversales attendues (respecter les règles, attendre son tour, communiquer ...) Mais cela est possible avec une pratique plus régulière du jeu.

## CONCLUSION

Le stage, les cours de la formation et mes lectures ont apporté des réponses à certaines de mes interrogations de début d'année, notamment concernant la pertinence de l'approche ludique pour faciliter l'entrée dans l'écrit pour les EANA-NSA.

Avant le stage, je ne connaissais pas bien ce public, mais j'ai progressivement mieux cerné la grande hétérogénéité de ces élèves, leurs besoins particuliers ainsi que les obstacles qu'ils pouvaient rencontrer dans leur apprentissage.

Pendant l'année, j'ai pu prendre connaissance des processus d'apprentissage de la lecture pour les élèves francophones, et prendre conscience que pour les EANA-NSA les étapes devaient être repensées et adaptées. En effet, ces élèves ont un temps très limité pour acquérir à la fois les bases de la communication de la langue orale, travailler les prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture (connaissance de l'alphabet, compréhension du principe alphabétique, développement de la conscience phonologique, connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes) et enfin automatiser le décodage pour pouvoir comprendre ce qui est lu. Le rôle de l'enseignant est primordial dans l'étayage lors de ces phases d'apprentissage.

Au départ, je pensais que l'approche ludique allait de soi pour développer différentes compétences, et qu'elle favorisait automatiquement la motivation et l'implication des élèves. Et il s'avère en effet qu'il existe une multitude de jeux qui peuvent répondre à des objectifs pédagogiques précis tels que travailler les compétences préparatoires à la lecture, et consolider et appliquer les connaissances.

Mais j'ai pris conscience des conditions indispensables pour que les jeux soient vraiment un levier d'apprentissage : ils doivent être bien pensés et conçus, et être intégrés dans une réelle démarche pédagogique, avec des activités en amont, et des activités post-jeu de debriefing, nécessaires pour verbaliser les acquis et garantir le transfert des connaissances.

En outre, le stage m'a donné l'opportunité d'observer différentes pratiques enseignantes et de bénéficier de l'expérience et des conseils de mes tuteurs. L'année de formation m'a permis de prendre du temps pour me documenter, intégrer les éléments théoriques pour guider mes réflexions, analyser et adapter au mieux mes pratiques ; ce que je n'ai pas toujours le temps de faire dans mon quotidien d'enseignante.

Les connaissances acquises dans les cours de cette année (entre autres les notions d'interculturalité, de métacognition, la prise en compte des émotions, l'importance de la posture enseignante) ont pris tout leur sens pendant le stage et se révélaient être liées.

La réflexion menée pour ce rapport de stage m'a confortée dans les atouts de la pratique des jeux en classe, mais au-delà d'utiliser les activités ludiques comme simple supports ou modalités parmi d'autres pour l'acquisition de savoirs, savoir-faire langagiers, je souhaiterais explorer d'autres potentialités du jeu, le jeu comme expérience pour développer des compétences plus transversales notamment les compétences psychosociales (communication, gestion des émotions, confiance en soi, coopération etc...).

Dans l'avenir, je souhaite m'appuyer plus sur les recherches liées à l'enseignement/apprentissage pour améliorer mes pratiques. Les lectures réalisées cette année m'ont permis de trouver des ressources enrichissantes, ainsi que des réseaux de

collaboration entre enseignants-chercheurs et enseignants sur le terrain, qui me semblent très intéressants.

Les connaissances que j'ai acquises cette année, les expériences menées pendant le stage et les retours réflexifs me seront utiles si je suis amenée à travailler avec des élèves allophones à l'avenir, mais aussi dès la rentrée prochaine pour ma reprise de poste en anglais. J'ai pris du recul, et j'ai l'impression d'avoir plus d'expertise pour réfléchir sur mes pratiques, pour analyser ce qui fonctionne ou non, et pour adapter mes choix pédagogiques aux besoins réels de mes élèves.

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : LA SALLE DE CLASSE



le tableau et les affichages



la salle de classe



les photos des anciens élèves



les dossiers de fiches de travail en autonomie



## ANNEXE 2 : FICHE PASSERELLE

<b>FICHE PASSERELLE UPE2A/NSA</b> <b>Compétences de l'élève en Français de Scolarisation</b>	
<b>Compréhension orale</b>	
1. comprend des consignes orales de vie de classe	Oui
2. comprend un message oral pour réaliser une tâche	Oui
3. comprend les points essentiels d'une information	Oui
<b>Expression orale</b>	
1. répond ou s'exprime par mot ou groupe de mots	Oui
2. répond ou s'exprime en formant des phrases	Oui avec une syntaxe approximative .
3. formule un propos simple	Essaye réellement de communiquer en français.
<b>Compréhension écrite /lecture</b>	
1. déchiffre des lettres, des sons, des mots	Oui , de nombreuses confusions de sons encore.
2. possède un répertoire lexical permettant l'accès au sens de ce qui est lu	Pas encore
3. comprend des phrases isolées	L'accès au sens de ce qui est lu n'est pas acquis.
4. comprend les points essentiels d'un texte	Non
<b>Production écrite</b>	
1. maîtrise la correspondance script/cursive	Non
2. peut recopier un texte court sans erreur	Oui
3. utilise l'écrit pour réaliser une tâche scolaire (ex : répondre à une question)	Oui
4. écrit de manière autonome un texte (taille à préciser)	Non
5. orthographe /conjugaison/grammaire	
	Les mots à réviser chaque semaine ne sont pas toujours appris. Le présent des verbes du 1er groupe et être et avoir au passé , présent, futur ont été abordés.

<b>Fiche passerelle UPE2A/NSA</b> <b>Compétences de l'élève en Français de Scolarisation</b>	
<b>Organisation du travail</b>	
1. tient correctement ses documents scolaires (cahier de FLS, agenda)	Oui
2. se met au travail dans le respect du rythme du groupe	Oui
3. est attentif en classe	
4. Présente correctement une copie (exercice, contrôle)	Oui
	Oui
<b>Comportement en classe</b>	
1. est assidu	Oui
2. est ponctuel	Oui
3. est poli	Oui
4. se comporte correctement vis à vis des adultes	Oui, doit cependant se canaliser car il sollicite beaucoup l'adulte ( besoin d'être rassuré?)
5. est bien intégré dans le groupe	Oui
6. se comporte correctement vis à vis des élèves	Oui
7. utilise le français comme langue de communication	Oui , a souvent recours au pachto avec ses camarades afghans

### **Compétences maîtrisées en mathématiques**

Numération	Maîtrise des grands nombres .décompositions additives et multiplicatives abordées et maîtrisées.
Opérations	Additions et soustraction et multiplication maîtrisés . La soustraction a retenue de grands nombres pose problème.
Mesures	Les longueurs et masses ont été abordées. Les euros et les durées également.
Géométrie	Vocabulaire de base abordé mais à travailler encore.. Reproduction de figures sur quadrillage et symétrie axiale bien maîtrisés. Utilisation du compas .

---

**Appréciation générale :** LS est un jeune élève sérieux et impliqué. Il possède un raisonnement logique intéressant mais doit souvent être rassuré pour se lancer dans la réalisation d'une tâche scolaire. La lecture courante n'est pas encore acquise mais LS semble avoir compris le principe de combinatoire. Il doit maintenant s'attacher à travailler les sons complexes ( on, ou, au, un, in, an....) qui sont encore problématiques. En mathématiques, LS possède une réelle vivacité d'esprit. Je l'encourage vivement à poursuivre ses efforts, il devrait y parvenir en gagnant en maturité.

---

#### **Préconisations à l'issue de la Session**

**Soutien FLS :** Soutien lecture et enrichissement du vocabulaire.

**Différenciation des tâches et des consignes :** oui, proposer des exemples et privilégier des consignes courtes .

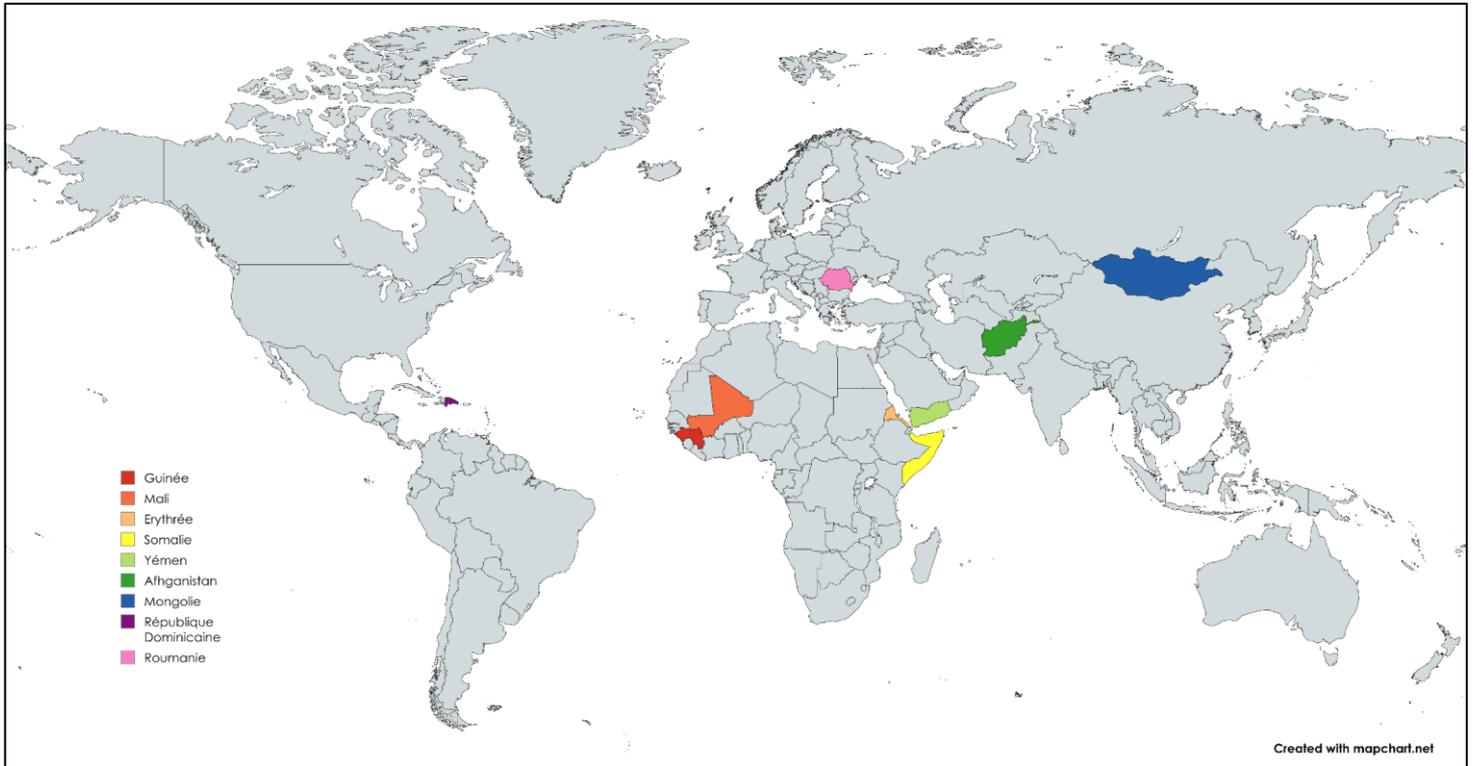
**Différenciation des critères d'évaluation :**

Évaluer les progrès plutôt que les attendus académiques dans un premier temps.

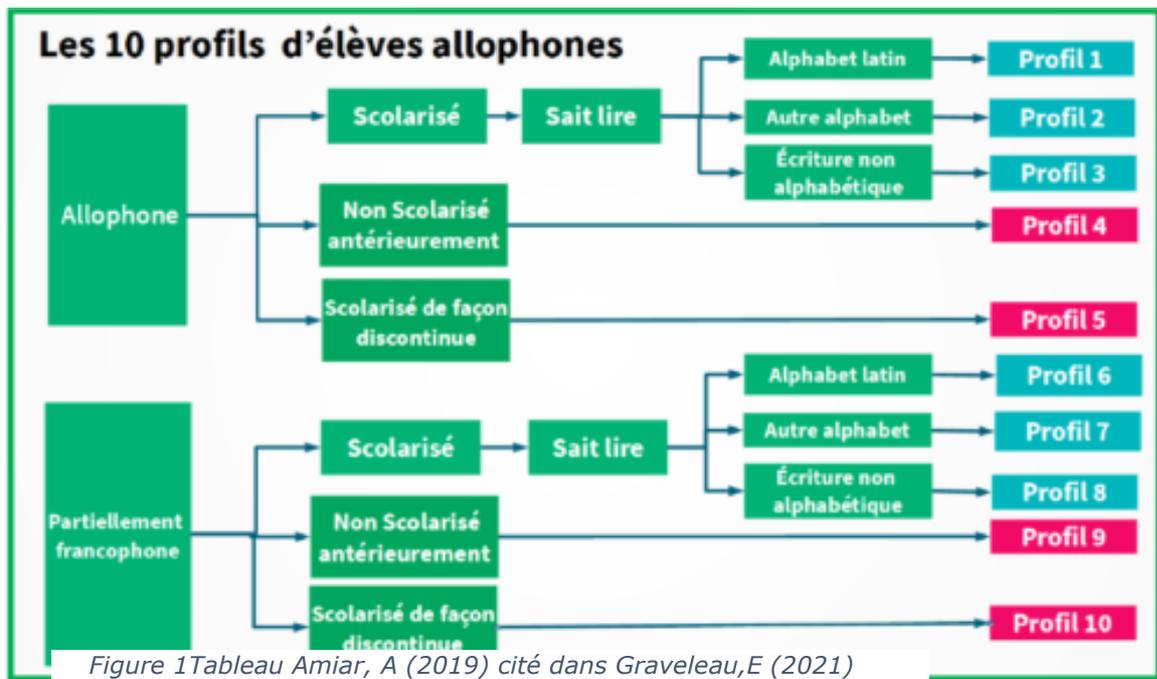
**Aide aux devoirs :** oui, si le dispositif existe . .

**Coordonnées de l'enseignant de l'UPE2A/NSA :**

### ANNEXE 3 : CARTES DES PAYS D'ORIGINE DES ELEVES D'UPE2A-NSA



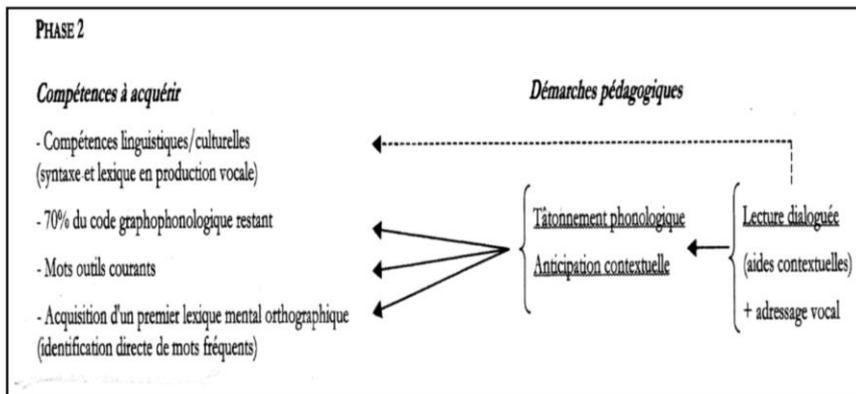
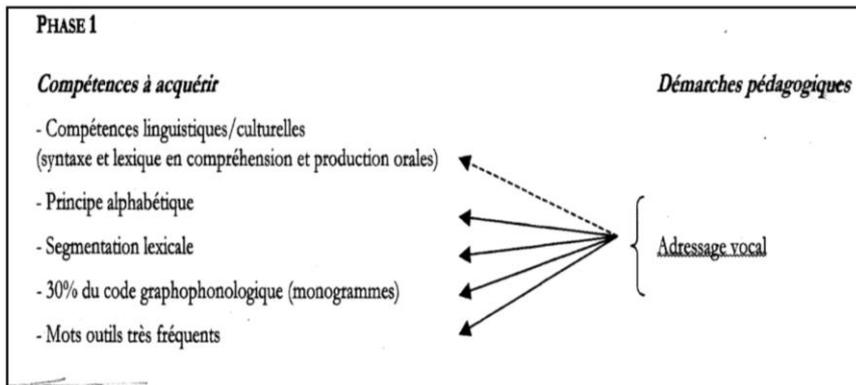
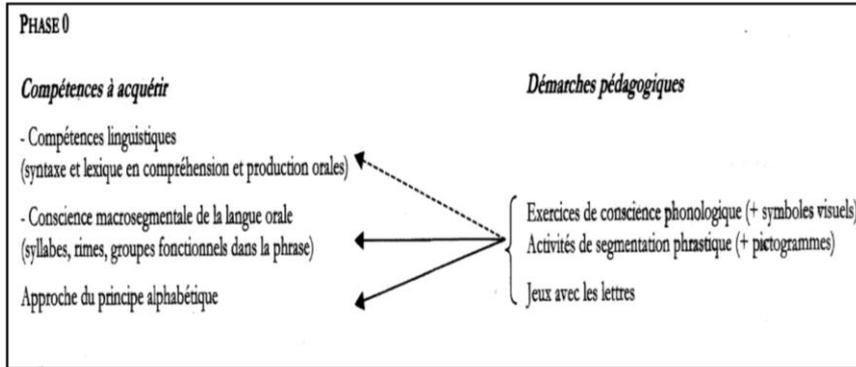
### ANNEXE 4 : PROFILS D'ELEVES ALLOPHONES



## ANNEXE 5 : EXTRAIT DE RAFONI (2015), P. 25

Extrait reproduit avec citation conforme à l'usage pédagogique et scientifique autorisé dans le cadre d'un travail universitaire.

Source : Rafoni, J.-C. (2015). \*Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde (et en français langue maternelle) \*. Bruxelles : Peter Lang, p. 25.



## ANNEXE 6 : COMPLEMENTS DE LA FICHE PEDAGOGIQUE « LA VILLE ET LES METIERS ASSOCIES »

### I. Diaporama - la ville les métiers et les lieux associés

Fiche enseignante

#### Déroulement :

1. pages 2&3: les élèves nomment les métiers qu'ils connaissent
2. page 4 : l'enseignant nomme les lieux dans le désordre, les élèves donnent le numéro correspondant. Puis les élèves nomment les lieux mémorisés
3. page 5: l'enseignant lit les mots , les élèves répètent. Puis les élèves écoutent les bruitages et nomment les lieux correspondants
4. page 6 : les élèves essaient de faire une phrase pour chaque image
5. page 7 les élèves font une phrase en s'aidant des pictogrammes.  
L'enseignant peut faire la 1ère phrase en exemple

#### Consignes :

(pages2&3) : Dites le nom des métiers!

(page4) : Écoutez, et dites le numéro! Dites le nom du lieu!

(page 5): Répétez. Écoutez les bruitages, c'est où?

(page6): Où travaillent-ils? exemple: " Le boucher travaille dans la boucherie"

(page 7) : Où travaillent-ils?

#### lien diaporama:

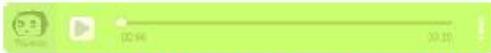


## I. Diaporama - fiche correction



- Devine leur métier!
1. un dentiste
  2. des peintres
  3. des serveuses
  4. des secrétaires
  5. des vétérinaires
  6. une coiffeuse
  7. un serveur
  8. un maçon
  9. un boucher
  10. un garagiste
  11. un architecte
  12. un chauffeur
  13. un pompier
  14. un photographe

Fiche correction



une boucherie / une clinique vétérinaire / un restaurant/ un salon de coiffure/ un chantier/ un cabinet dentaire/ une école/ un garage / une caserne / un bureau



- Dis où ils travaillent
1. Le maçon travaille sur un chantier.
  2. Le coiffeur travaille dans un salon de coiffure.
  3. Le serveur travaille dans un restaurant.
  4. Le garagiste travaille dans un garage.
  5. Le pompier travaille dans une caserne.
  6. Le boucher travaille dans une boucherie.

## II. dominos et puzzle de syllabes

### Déroulement :

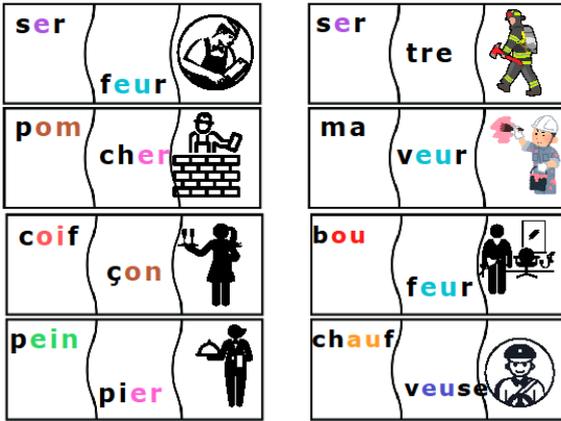
- distribuer la fiche puzzle 1 à faire découper (ou distribuer les pièces découpées au préalable)
- les élèves essaient d'associer les syllabes pour former les noms de métier, puis ils associent à l'image correcte. Travail individuel ou par binôme
- pour les élèves plus rapides, possibilité de distribuer la fiche puzzle 2 avec la même consigne.
- l'enseignant passe dans les rangs pour aider, vérifier au fur et à mesure
- montrer la correction au tableau et faire coller les pièces dans le cahier
- faire lire les mots reconstitués par les élèves volontaires
- distribuer la fiche dominos à découper. Même démarche que pour la fiche puzzle
- faire dire à l'oral après la correction : le métier et le lieu, ou sous forme de phrase " le boucher travailler dans la boucherie"

### Consignes:

- fiche puzzle1 : découpez les pièces. Remettez les syllabes dans l'ordre et associez avec l'image du métier (montrer un exemple)
- ( fiche puzzle 2 pour les rapides, même consigne)
- Regardez la correction et collez vos pièces.
- Qui veut bien lire un nom de métier?
- fiche dominos : Découpez les dominos. Associez le métier avec le lieu. (montrer un exemple)

Fiche support

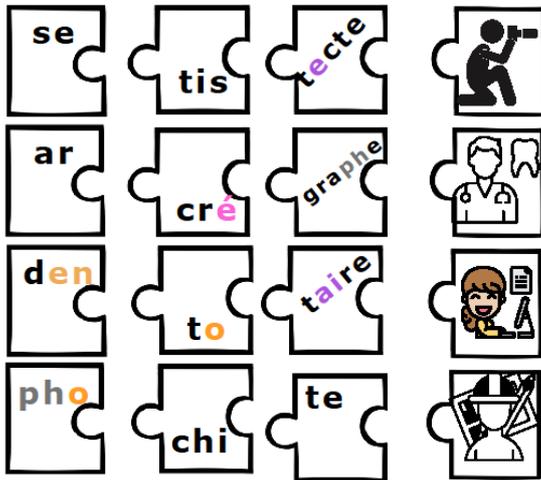
puzzle - métiers1



ix

Fiche support

puzzle - métiers2



ix

Fiche support

Dominos - métiers - lieux

 boulangerie	vétérinaire	 clinique vétérinaire	dentiste
 cabinet dentaire	chauffeur	 camion	professeur
 collège	pompier	 casernes	boulangers
 bureau	boucher	 boucherie	serveur serveuse
 restaurant	maçon	 chantier	mécanicien
 garage	coiffeur coiffeuse	 salon de coiffure	secrétaire

# ANNEXE 7 : COMPLEMENTS DE LA FICHE PEDAGOGIQUE

## « LES SPORTS »

### I. Diaporama - les sports



Fiche enseignante

#### Déroulement :

- PO: Les élèves nomment les sports qu'ils connaissent.
- CO: L'enseignant nomme les sports manquants, et les élèves donnent le numéro correspondant. l'enseignant écrit le nom des sports sous les images.
- répétition chorale de tous les sports
- CO: les élèves se lèvent s'ils sont d'accord avec les phrases prononcées par l'enseignant ex: "levez-vous si vous aimez le tennis"
- POI: après l'exemple donné par l'enseignant , les élèves se posent des questions sur les goûts. ex " tu aimes le foot? J'aime le foot".
- PO : les élèves font des phrases sur les goûts des camarades. Ex: "Mohamed aime le basket. Meron n'aime pas le golf."

#### Consignes :

- dis les sports que tu connais
- dis le numéro du sport que je dis
- répète les noms des sports
- lance la balle et pose la question : "tu aimes... + le nom d'un sport"
- parle de X(nom de l'élève)": quel sport il aime? il n'aime pas?

exemples de phrases pour la compréhension orale "active" :  
levez- vous si vous

- aimez le tennis, le basket, danser...
- adorez nager, faire du vélo...
- n'aimez pas la gym, le karaté...
- détestez la box, le ping pong...

#### lien diaporama:



## II. Phonologie et décodage

Fiche enseignante

### Déroulement :

1. frapper les syllabes des noms de sports (page 1 diaporama)
  2. fiche "compter les syllabes" : colorier le nombre de syllabes entendues + faire lire et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)
  3. fiche "compléter les syllabes" : les élèves découpent et collent les syllabes manquantes au bon endroit . Faire lire et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)
  4. discrimination visuelle : fiche "entoure les lettres" : les élèves entourent les lettres dans l'ordre pour retrouver le nom du sport. Faire lire à haute voix et corriger au tableau (fiche vidéoprojetée)
  5. Jeu de bingo= lecture et discrimination. L'enseignant distribue une fiche Bingo des sports à chaque élève. L'enseignant nomme des sports les uns après les autres, les autres élèves rayent sur leur fiche les sports entendus. Lorsqu'un élève a rayé 3 sports en colonne, ligne ou diagonale, il a gagné, et doit dire "BINGO!"
- On peut continuer le jeu pour avoir 3 gagnants. L'enseignant note au tableau le "podium".

### Consignes:

1. répétez les sports, et frappez dans les mains à chaque syllabe
2. coloriez les nombres de syllabes entendues ( frappez des mains pour vous aider)
3. découpez les syllabes en bas de la fiche et collez-les au bon endroit. Lisez à haute voix
4. entourez les lettres dans l'ordre pour retrouver le nom des sports. Lisez à haute voix
5. (bingo) barrez les sports entendus. Si vous avez une ligne, une colonne, une diagonale, vous avez gagné! Dites "Bingo!"

Exemple d'ordre des sports du Bingo à "appeler":

karaté - ski - vélo - nager - volley - golf - tennis - boxe  
ping-pong - foot - basket - judo- gym - courir

Fiche apprenant

 **compte les syllabes**

 karaté ○ ○ ○ ○ ○	 golf ○ ○ ○ ○ ○	 basket ○ ○ ○ ○ ○
 ski ○ ○ ○ ○ ○	 foot ○ ○ ○ ○ ○	 ping-pong ○ ○ ○ ○ ○
 volley ○ ○ ○ ○ ○	 courir ○ ○ ○ ○ ○	 gymnastique ○ ○ ○ ○ ○



lx

Fiche apprenant

 **syllabes manquantes!**

 V É	 BAS	 NA
 NNIS	 DO	 XE
 SER	 RIR	



COU LO GER TE DAN KET BO JU



lx

Fiche apprenant



ENTOURE LES LETTRES



S A B V K O U E I T R



X C L B I Z O A X E D



B P E I N J G P O N G



K C E O R U H R I E R



C F G A O N L V F E I



J Z O U M P T D U O S



4

Fiches apprenant

BINGO 2

1	SKI	5
7	COURIR	8
14	GYM	13
	VOLLEY	3
	BOXE	10
	JUDO	2
	TENNIS	
	BOXE	
	SKATE	
	GOLF	
	VOLLEY	
	TENNIS	

7	COURIR	9
11	KARATE	13
14	GYM	12
	NAGER	5
	FOOT	3
	BOXE	2
	TENNIS	
	BOXE	
	SKATE	
	GOLF	
	VOLLEY	
	TENNIS	



5

## Support

## Syllabes à écrire au tableau



Lis les syllabes!

mo pa be bé pi  
 ra ro co do me na to  
 li ge se la ba ta  
 ca ju té vé ka go  
 te gu po fé ma  
 che cho bou fro gri  
 rou

## Mêmes syllabes à dicter

## puis exemples de mots à dicter:

mo-to, ba-na-ne, ju-do, ca-na-pé, ca-fé, bé-bé, ka-ra-té, vé-lo, etc..  
 (voir cartes-mots)

Support

Images à projeter



Lien pour vidéoprojection



Support

Cartes - mots  
à découper et distribuer

<u>robe</u>	<u>pull</u>	<u>chat</u>	<u>jupe</u>	<u>tapis</u>	<u>frigo</u>	<u>canapé</u>
<u>table</u>	<u>lit</u>	<u>stylo</u>	<u>gomme</u>	<u>colle</u>	<u>pomme</u>	<u>tomate</u>
<u>banane</u>	<u>kiwi</u>	<u>café</u>	<u>chocolat</u>	<u>poulet</u>	<u>rouge</u>	<u>rose</u>
<u>vert</u>	<u>gris</u>	<u>vélo</u>	<u>tennis</u>	<u>foot</u>	<u>judo</u>	<u>karaté</u>
<u>boxe</u>	<u>dormir</u>	<u>écrire</u>	<u>lire</u>	<u>dessiner</u>	<u>télé</u>	<u>sur</u>
<u>bébé</u>	<u>fromage</u>	<u>légume</u>	<u>carré</u>	<u>bouche</u>	<u>bras</u>	<u>moto</u>

## ANNEXE 8 : EVALUATION DE STAGE

### FICHE D'EVALUATION PAR LE MAITRE DE STAGE

ASSESSMENT SHEET TO BE FILLED IN BY THE INTERN MENTOR

DOCUMENT A INSERER DANS LE RAPPORT DE STAGE (EN FAIRE UNE COPIE ET A CONSERVER PAR LE STAGIAIRE)

#### LE MAITRE DE STAGE (THE INTERN MENTOR)

Nom - Prénom <i>Name and first name of the intern mentor</i>	Gau Frédéric
Fonction <i>Position of the intern mentor</i>	Enseignant UDEZA/NSA
Numéro de téléphone Courriel <i>Telephone number and E-mail of the intern mentor</i>	06 34 63 91 52 frederic.gau@univ-angers.fr
Nom de l'entreprise ou de la structure d'accueil <i>Company's name</i>	Collège Montaigne
Adresse <i>Address</i>	1, rue Cussonneau, 49100 Angers

**LE STAGIAIRE (THE INTERN)**

<b>Nom – Prénom</b> <i>Name and first name of the intern</i>	Kolendowicz Lorraine
<b>Année universitaire</b> <i>Academic Year</i>	2024-2025
<b>Intitulé de la formation suivie</b> <i>Degree taken by the intern</i>	Master 1 DDL-FLE
<b>Nom du responsable de la formation</b> <i>Name and first name of the degree's head</i>	Maëva Touzeau
<b>E-mail du responsable de la formation</b> <i>E-mail of the degree's head</i>	maeva.touzeau@univ-angers.fr
<b>Date de début du stage</b> <i>Start date of the internship</i>	Novembre 2024
<b>Date de fin du stage</b> <i>End date of the internship</i>	13/06/2025
<b>Sujet du stage</b> <i>Subject of the internship</i>	
<b>Volume horaire du stage</b> <i>Number of months, days or hours of internship</i>	100 heures

**EVALUATION DU STAGIAIRE (ASSESSMENT OF THE INTERN BY THE INTERN MENTOR)**

(Cochez la case correspondant à votre perception du stagiaire) (Check the box corresponding to your assessment of the intern)

	Excellent <i>Excellent</i>	Bon <i>Good</i>	Moyen <i>Average</i>	Insuffisant <i>Poor</i>	Ne concerne pas ce stage. <i>Not concerned</i>	Remarques <i>Remarks</i>
<b>Faculté d'adaptation</b> <i>Adaptability</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Présentation-attitude</b> <i>Appearance-attitude</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Rapport avec ses collègues</b> <i>Relations with colleagues</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Rapport avec la hiérarchie</b> <i>Relations with senior staff</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Rapport avec les usagers</b> <i>Relations with users</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Communication (capacité d'écoute et d'échanges)</b> <i>Communication-listening ability</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Ponctualité, assiduité</b> <i>Punctuality-diligence</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Efficacité-méthode-organisation</b> <i>Efficiency-work method-organisation</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Rigueur, fiabilité</b> <i>Rigor-reliability</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Motivation</b> <i>Motivation</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Autonomie</b> <i>Autonomy</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					
<b>Esprit d'initiative</b> <i>Initiative</i>	<input checked="" type="checkbox"/>					

**EVALUATION DU STAGE (ASSESSMENT OF THE INTERNSHIP)**

**Missions effectuées par la stagiaire** (Aspects of the internship):

Pre en charge et préparation de séquences face aux élèves en lien avec la progression proposée.

**La mission a-t-elle été remplie ?** (Were the objectives met? How satisfied are you?)  
Pas du tout satisfait(e) / Partiellement satisfait(e) / Correctement / Parfaitement

Non satisfait  Partiellement  Correctement  Parfaitement

**Points forts du stagiaire** (Strong points):

Apport d'outils pédagogiques innovants et continuité des enseignements habituels de la classe

**Points à améliorer** (Aspects to improve):

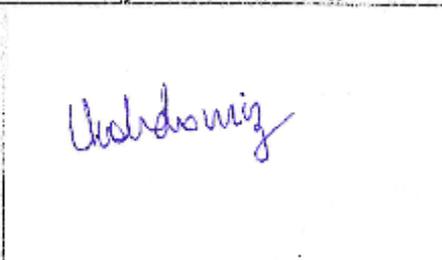
Peut-être, moins axer les séquences sur le jeu, même si cela est bien adapté au profil des élèves.

**Autres remarques éventuelles** (Other remarks)

Date:

Signature et cachet du maître de stage

Signature de l'étudiante

 <p>Collège Montaigne 1 rue Joseph Cussonneau 49100 ANGERS Tél. : 02 41 31 13 40</p>	 <p>Kolendowicz</p>
---	---

### ATTESTATION DE FIN DE STAGE

A remplir par le maître de stage. L'étudiant conservera l'original et en fera une copie qu'il remettra à son gestionnaire de scolarité

#### § MAITRE DE STAGE

Nom - Prénom	G-AU Frédéric
Fonction	Enseignant UPE2A/NSA
Numéro de téléphone Courriel	06 34 63 91 52 frederic.gau@ac-angers.fr
Nom de l'entreprise ou de la structure d'accueil	Collège Montaigne Angers
Adresse	1 rue Joseph Quessonneau 49100 Angers

#### § STAGIAIRE

Nom - Prénom	Kolendowicz Lorraine
Intitulé de la formation universitaire suivie	Master 1 DDL FLE
Année universitaire	2024-25
Date de début du stage	Novembre 2024
Date de fin du stage	13/06/2025
Nombre de jours/mois/heures de stage	100 heures

Date :

Signature de l'étudiant

Signature du RDS et cachet de l'entreprise	Signature de l'étudiant
 <b>Collège Montaigne</b> 1 rue Joseph Quessonneau 49100 ANGERS Tél. : 02 41 31 13 40	

**FICHE D'ÉVALUATION PAR LE MAÎTRE DE STAGE**  
ASSESSMENT SHEET TO BE FILLED IN BY THE INTERN MENTOR

DOCUMENT A INSERER DANS LE RAPPORT DE STAGE (EN FAIRE UNE COPIE ET A CONSERVER  
PAR LE STAGIAIRE)

**LE MAÎTRE DE STAGE (THE INTERN MENTOR)**

Nom - Prénom <i>Name and first name of the intern mentor</i>	ETIENNE Valérie
Fonction <i>Position of the intern mentor</i>	Enseignante Lettres Modernes FLS
Numéro de téléphone Courriel <i>Telephone number and E-mail of the intern mentor</i>	06 29 58 57 23 valerie.etienne@ac-angers.fr
Nom de l'entreprise ou de la structure d'accueil <i>Company's name</i>	Collège Montaigne
Adresse <i>Address</i>	1, rue Cussonneau, 49100 Angers

**LE STAGIAIRE (THE INTERN)**

<b>Nom - Prénom</b> <i>Name and first name of the intern</i>	Kolendowicz Lorraine
<b>Année universitaire</b> <i>Academic Year</i>	2024-2025
<b>Intitulé de la formation suivie</b> <i>Degree taken by the intern</i>	Master 1 DDL-FLE
<b>Nom du responsable de la formation</b> <i>Name and first name of the degree's head</i>	Maëva Touzeau
<b>E-mail du responsable de la formation</b> <i>E-mail of the degree's head</i>	maeva.touzeau@univ-angers.fr
<b>Date de début du stage</b> <i>Start date of the internship</i>	Novembre 2024
<b>Date de fin du stage</b> <i>End date of the internship</i>	13/06/2025
<b>Sujet du stage</b> <i>Subject of the internship</i>	
<b>Volume horaire du stage</b> <i>Number of months, days or hours of internship</i>	100 heures

**EVALUATION DU STAGIAIRE (ASSESSMENT OF THE INTERN BY THE INTERN MENTOR)**

(Cochez la case correspondant à votre perception du stagiaire) (Check the box corresponding to your assessment of the intern)

	Excellent <i>Excellent</i>	Bon <i>Good</i>	Moyen <i>Average</i>	Insuffisant <i>Poor</i>	Ne concerne pas ce stage. <i>Not concerned</i>	Remarques <i>Remarks</i>
<b>Faculté d'adaptation</b> <i>Adaptability</i>	X					
<b>Présentation-attitude</b> <i>Appearance-attitude</i>	X					
<b>Rapport avec ses collègues</b> <i>Relations with colleagues</i>	X					
<b>Rapport avec la hiérarchie</b> <i>Relations with senior staff</i>	X					
<b>Rapport avec les usagers</b> <i>Relations with users</i>	X					
<b>Communication (capacités d'écoute et d'échanges)</b> <i>Communication-listening ability</i>	X					
<b>Ponctualité, assiduité</b> <i>Punctuality-diligence</i>	X					
<b>Efficacité-méthode-organisation</b> <i>Efficiency-work method-organisation</i>	X					
<b>Rigueur, fiabilité</b> <i>Rigor-reliability</i>	X					
<b>Motivation</b> <i>Motivation</i>	X					
<b>Autonomie</b> <i>Autonomy</i>	X					
<b>Esprit d'initiative</b> <i>Initiative</i>	X					

**EVALUATION DU STAGE (ASSESSMENT OF THE INTERNSHIP)**



| Missions effectuées par le stagiaire (Objectives of the internship) :

animations de cours (enseignement)

| La mission a-t-elle été remplie ? (Were the objectives met ? Non satisfaite=unsatisfied ; Partiellement=partially ; Correctement=correctly ; Parfaitement=Absolutely)

Non satisfaite     Partiellement     Correctement     Parfaitement

| Points forts du stagiaire (Intern's assets)

dynamisme - inventivité - pédagogie

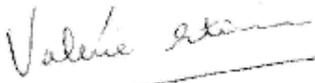
| Points à améliorer (Aspects to improve)

| Autres remarques éventuelles (Other remarks)

Date: 2/06/25

Signature et cachet du maître de stage

Signature de l'étudiante

<p></p> <p><b>Collège Montaigne</b> 1 rue Joseph Cussonneau 49100 ANGERS Tél. : 02 41 31 13 40</p>	<p></p>
--	---

## BIBLIOGRAPHIE

**Silva, H.** (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

**Auger, N.** (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines.

**Auger, N., & Guiraud-Robert, F.** (2024). *Accueillir les élèves nouvellement arrivés : Faire réussir les élèves allophones à l'école (cycles 2, 3 et UPE2A)*. ESF Sciences Humaines

**Brougère, G.** (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

**CASNAV de Lille.** (2021). *Guide inclusion EANA collège*. <https://casnav.site.ac-lille.fr/wp-content/uploads/sites/36/2021/05/GUIDE-INCLUSION-EANA-COLLEGE.pdf>

**CASNAV Lille.** (2021). *Guide pour la scolarisation des EANA : Inclure les élèves allophones nouvellement arrivés*. Canopé.

**Conseil supérieur des programmes.** (2025, 10 avril). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Projet adopté). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

**Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de Loire-Atlantique.** (2019). *Apprendre à lire quand on ne parle pas français* [PDF]. [https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/medias/fichier/apprendre-a-lire-quand-on-ne-parle-pas-francais\\_1562057493482-pdf?ID\\_FICHE=657834&INLINE=FALSE](https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/medias/fichier/apprendre-a-lire-quand-on-ne-parle-pas-francais_1562057493482-pdf?ID_FICHE=657834&INLINE=FALSE)

**Graveleau, E.** (17 juillet 2021). *Définir des profils d'élèves pour une réelle analyse de besoins*. UPE2A lycée. Consulté le 12 avril 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/v28i>  
Laparade, M., & Levet, D. (2020). *Référentiel OEPRE 2nd degré*. Ministère de l'Éducation nationale. [https://magistere.education.fr/ac-nantes/pluginfile.php/1202838/mod\\_labellud/intro/REFERENTIEL%20OEPRE%202ND%20DEGRE.pdf](https://magistere.education.fr/ac-nantes/pluginfile.php/1202838/mod_labellud/intro/REFERENTIEL%20OEPRE%202ND%20DEGRE.pdf)

**Lecocq, B.** (Coord.). (2018). *Entrer dans la lecture en FLS : Apprendre à lire le français aux élèves allophones*. Canopé Éditions

**Mathieu, C., & Rollo, C.** (2023). *Enseigner l'anglais par le jeu : 60 activités ludiques clés en main* (Préface de **L. Schmoll**). Nathan.

**Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.** (2021). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (2e éd., guide orange). Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download>

**Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.** (2024, 13 juin). *Repères annuels de progression et attendus de fin d'année - Français, CP* (BO n° 24). <https://eduscol.education.fr/document/13930/download>

**Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.** (2024, 31 octobre). *Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1* (BO n° 41). <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo41/MENE2415135A>

**Rafoni, J.-C.** (2015). *Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle*. Éla. *Études de linguistique appliquée*, n°179(3), p315-334

**Sanchez, É., Romero, M., avec la collaboration de Vieville, T.** (2020). Apprendre en jouant. Retz. <https://shs-cairn-info.buadistant.univ-angers.fr/apprendre-en-jouant--9782725639550>

**Schmoll, L.** (2016) « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, consulté le 08 juin 2025. <http://journals.openedition.org/sdj/628> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

**Vazeux, C., Zimmerman, B., & Doignon-Camus, N.** (2023). *Comment développer la conscience phonémique à l'école maternelle pour préparer l'enseignement de la lecture*. A.N.A.E., 187, 723–733.

## SITOGRAPHIE

- Académie de Nantes.** (2021, septembre 30). *L'accueil des EANA dans le 2nd degré.* <https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/maine-et-loire/casnav49/l-accueil-des-eana-dans-le-2nd-degre/>
- Académie de Nantes.** (s. d.). *Formation Magistère - Formation CASNAV 49 EANA.* <https://magistere.education.fr/ac-nantes/course/view.php?id=4892>
- Bosse, M.-L.** (s.d.). *Apprendre à lire : le décodage et les "méthodes"* [Vidéo de cours]. Dans *L'apprentissage de la lecture, du décodage à la lecture experte.* FUN MOOC. <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/lapprentissage-de-la-lecture-du-decodage-a-la-lecture-experte/>
- Canotech** (5/02/2025) *Les essentiels pour bien accueillir un élève allophone.* [webinaire] <https://www.canotech.fr/s/31283/les-essentiels-pour-bien-accueillir-un-eleve-allophone>
- CASNAV 49.** (2020, 7 juillet). *Magistère formation EANA* [Document de formation]. Académie de Nantes. <https://magistere.education.fr/ac-nantes/course/view.php?id=4892>
- CASNAV 49.** (2024). *Note de service CASNAV 49 24-25 annexes : Procédure d'accueil et de scolarisation des EANA dans le Maine-et-Loire 2024-2025* [Cirulaire départementale]. Académie de Nantes. <https://magistere.education.fr/ac-nantes/mod/resource/view.php?id=468601>
- CASNAV 49.** Académie de Nantes. <https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/maine-et-loire/casnav49/>
- CASNAV d'Aix-Marseille** (s. d.). *Module de lecture en français langue seconde.* <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>
- Collège Montaigne.** <https://montaigne.anjou.e-lyco.fr/>
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.** (2023). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2023.* Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608>
- Magliozzi, M.** (coord.), Chauvin, E., Michaud, V., Hamoui, B., Cambe, C., Karmann, C., & Hernandez, S. (s.d.). *Méthode inspirée de la démarche de Jean-Charles Rafoni – UPE2A Lecture.* CASNAV Aix-Marseille. <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>
- Mendonça-Dias, C & Leroy, M.** (2018, 15 novembre). Université Bordeaux Montaigne *Les Mardis du DEFLE : L'apprentissage des adolescents allophones peu ou non scolarisés antérieurement* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=deVb8WYtRBE>
- Meunier, D., Thonard, A., & Defays, J.-M.** (2018). *Moi, prof de FLE* [MOOC]. Université de Liège. Disponible sur FUN MOOC : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/moi-prof-de-fle/>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s.d.). L'éducation prioritaire. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>
- Prévost, J.** (2025, 16 janvier). *Lire-écrire en FLS, quelques points de vigilance* [Conférence, dans le cadre du plan de formation académique du CASNAV, académie de Nantes]. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/eleves-allophones-enfants-du-voyage/ressources-pedagogiques/conference-lire-ecrire-en-fls-quelques-points-de-vigilance-1637881.kjsp?RH=PEDA>

**Réseau Canopé.** (2018). *Enseigner la lecture à un élève allophone v2* [Module de formation en ligne]. M@gistère.

<https://magistere.education.fr/reseau-canope/course/view.php?id=546&section=4>

**Sanchez, É.** (2021). *Apprendre en jouant, entretien avec Éric Sanchez* [Vidéo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=9PfqjxG8Rfc>

**Sanchez, É.** (2024). *Entretien avec N. Dreyfus : Apprendre par le jeu au collège* [Vidéo].

Collectif Être Prof. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TWcI6Tji4mU>

**Team Ludens.** (s.d). *Semper Ludens : Mettre les élèves aux manettes-* Accueil.

<https://www.semperludens.fr/>

**UPE2A Lecture FLS.** (s.d.). *Module de lecture en français*

*langue seconde.* <https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>

**Valdois, S.** (s.d.). *La préparation à la lecture dès la maternelle* [Vidéo de cours]. Dans *L'apprentissage de la lecture, du décodage à la lecture experte*. FUN MOOC.

<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/lapprentissage-de-la-lecture-du-decodage-a-la-lecture-experte/>

**Ziegler, J.** (2023, 15 février). *La psychologie de l'apprentissage de la lecture*. Conférence présentée dans le cadre du cycle « Agir pour l'éducation : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés », Collège de France, Paris. [vidéo]

<https://youtu.be/yi3tzzXPLf4?si=vugg6F3mS15-XGUU>