

Annexe 1 : Évaluer les compétences du domaine de la conscience phonologique en GS L1 & L2 (D.Maurel)

« Bien que les propriétés de surface (ex. la prononciation) de langues différentes sont clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences en lecture/écriture, de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre. » (Jim Cummins, 2014)

- **présentation** : depuis 2019-2020 un suivi longitudinal des élèves fréquentant les classes de GS L1 de l'académie est progressivement mis en œuvre. Ce suivi poursuit deux objectifs :
 - un objectif institutionnel fixé dans le cadre du livre bleu outremer (Prendre en compte le plurilinguisme dans les apprentissages ; p 40) qui vise à doter le dispositif des Intervenants en Langue Maternelle d'outils permettant de l'évaluer¹.
 - un (double) objectif pédagogique qui vise **1**) à détecter précocement les élèves qui pourraient éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la lecture/écriture au cycle 2, **2**) à recueillir des informations relatives au transfert de compétences L1 → L2.

Les compétences acquises dans le domaine de la conscience phonologique et dans la reconnaissance (nommage) des lettres sont en effet particulièrement prédictives des habiletés futures de l'élève dans le décodage². C'est aussi le champ des apprentissages où les transferts L1 vers L2 sont les plus directement et immédiatement observables³.

- **modalités** : le suivi se déroule au fur et à mesure de l'année scolaire. 8 compétences sont évaluées par bloc de 2, en L1 et en FLSCO :

- 1) Savoir segmenter un mot en syllabe(s)
- 2) Savoir dénombrer les syllabes d'un mot
- 3) Savoir reconnaître une syllabe donnée dans un mot
- 4) Savoir localiser une syllabe dans un mot (devant, au milieu, derrière)
- 5) Savoir reconnaître une voyelle donnée dans un mot
- 6) Savoir localiser une voyelle dans un mot (devant, au milieu, derrière)
- 7) Savoir reconnaître une consonne non occlusive⁴ à l'initiale

¹ « Le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) de Guyane (dont les moyens ont été doublés dans le cadre de l'Accord de Guyane), sera évalué afin d'être transposé dans les territoires ultra-marins concernés par le plurilinguisme. »

² Liliane Sprenger-Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français, LPC-AMU-BRLI, 2017 citée dans M.E.N (Ministère de l'Éducation Nationale), 2018 : « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », site eduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf, p 23.

³ Cummins, J., 2014 : « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de 50 ans de recherche ? », in L'école plurilingue en outremer – Apprendre plusieurs langues – plusieurs langues pour apprendre, direction : I.Nocus ; J.Vernaudon ; M.Païa, Presses Universitaires de Rennes, pp 41–64.

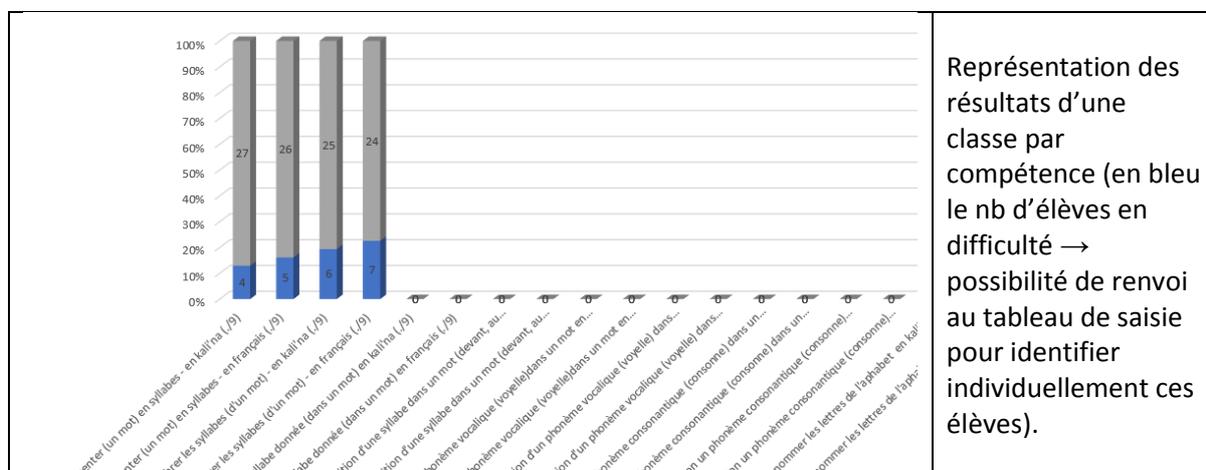
⁴ Une **consonne occlusive** est une **consonne** dont le **mode d'articulation** fait intervenir un blocage complet de l'écoulement de l'air au niveau de la bouche, du **pharynx** ou de la **glotte**, suivi d'un relâchement soudain de ce blocage. Le **français** contient les occlusives suivantes :

8) Savoir nommer les lettres de l'alphabet

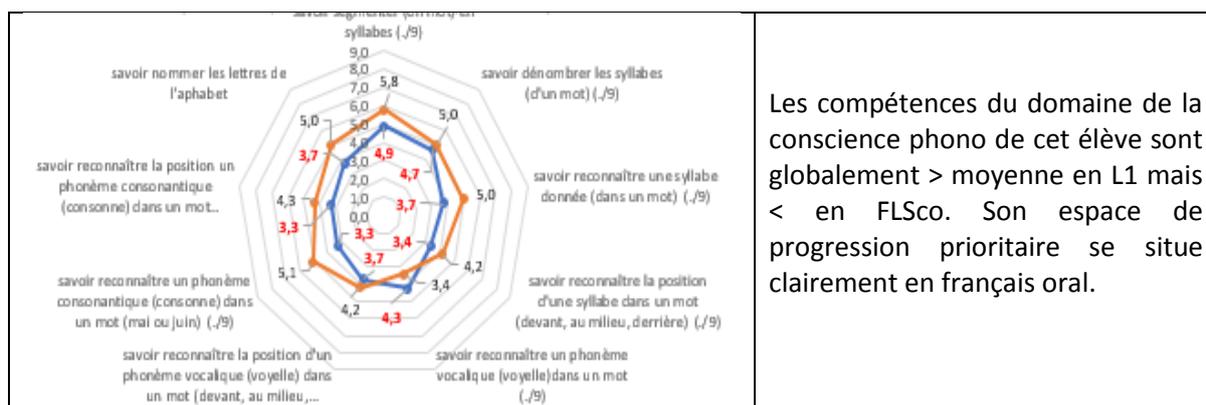
Les tests choisis sont inspirés ou dérivés de ceux utilisés par l'équipe du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN, EA 2661) comme par exemple au travers du projet ELAN supervisé par l'OIF⁵. Ces tests s'inscrivent dans la méthodologie développée par EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) : rapidité de passage, matériel minimal, facilité d'exploitation dans un masque de saisie xlsx. Un autre avantage de l'utilisation de tests de type EGRA réside dans la comparabilité à l'international entre systèmes éducatifs (qui sont nombreux à utiliser ces outils).

- **restitution** : les résultats finaux ont vocation à être communiqués (ministère, académie, circonscription, école, classe). Les masques de saisie utilisés permettent en effet de générer diverses représentations graphiques (images radar, histogrammes, camemberts ...) en fonction du besoin exprimé :

a) exemple 1 : détection des enfants en difficulté à l'entrée au CP



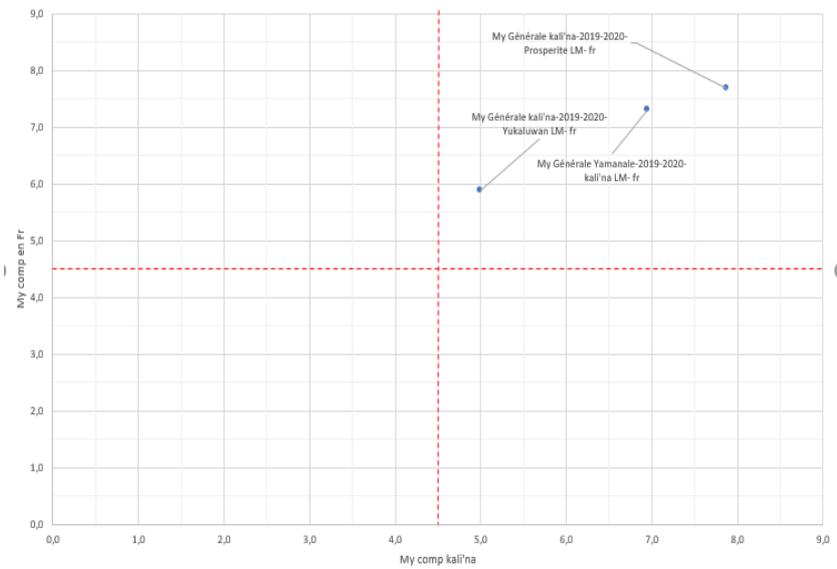
b) exemple 2 : diagnostic du profil d'1 él. et identification des remédiations à mettre en oeuvre



- orales sourdes (non voisées) : [p] (pépé), [t] (têtée), [k] (kéké) ;
- orales sonores (voisées) : [b] (bébé), [d] (Dédé), [g] (gaga) ;
- nasales sonores (voisées) : [m] (maman), [n] (nez), [ɲ] (gagner)

⁵ Ecoles et langues nationales en Afrique (<https://www.francophonie.org/enseignement-bilingue-elan>)

c) exemple 3 : communication aux parents (comparatif des résultats de 3 écoles)



Le diagramme représente en abscisse les résultats en kali'na et en ordonnée en français. Les résultats se situent pour les 3 écoles dans le quart supérieur du diagramme, ce qui atteste des bons résultats obtenus dans les 2 langues, avec toutefois une évidente disparité. Cette disparité est à mettre en relation avec le profil socio-linguistique de ces 3 écoles : le kali'na est **L1** de tous les enfants de l'école de **Prosperité**, **L2** de tous les enfants kali'na d'**Iracoubo** et mélangeant des enfants issus de familles conservant une bonne transmission intergénérationnelle de la langue (minoritaires) avec ceux de familles de locuteurs dits « passifs » (comprennent le kali'na mais ne l'emploient pas spontanément dans les échanges conversationnels) à **Awala-Yalimapo**. Les résultats montrent une nette corrélation entre les performances en L1 & L2. Plus l'élève est exposé à sa langue d'origine, plus il performe en français.