

Les spécificités de l'enseignement de l'entrée dans la langue écrite aux adultes allophones non ou peu scripteurs et non ou peu lecteurs dans leur langue première.

Jacques Chavanes, formateur.

Texte mis en ligne le 2 juin 2016

➤ **Texte préparé à partir des sources suivantes**

- Jean Charles Rafoni, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007¹.
- Bernard Gillardin, *Apprentissage du français oral et écrit, adultes immigrés, guide du formateur*, Retz, 2008.
- Stage « BELC » au Centre international d'études pédagogiques à Sèvres (Hauts-de-Seine) en février 2011 sur le français langue de scolarisation.
- Formation sur l'apprentissage de la lecture organisée par le CASNAV d'Orléans-Tours, les 5 et 6 décembre 2011 à Blois, et animée par Jean-Charles Rafoni et Cécile Goï, une ancienne enseignante en élémentaire spécialisée dans la scolarisation des élèves allophones devenue maître de conférences à l'université François Rabelais à Tours.
- Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, 2006.
- Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997, réédité en 2002.
- Brigitte Stanke, Activités pour développer la conscience phonologique, accessibles sur Internet à l'adresse suivante :
http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/conscience_phonologique.pdf
- Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny, Clothilde Sylvestre de Sacy, ESF éditeur, 2006 (32^{ème} édition).
- Méthode et démarches inspirées des travaux de Maria Montessori.
 - ✓ Aux éditions OPPA Montessori. Site Internet : www.oppa-montessori.net
 - Dictées muettes d'Hélène Lubienska de Lenval.
 - Lettres mobiles. Jeux de 200 ou 400 lettres.
 - Lettres rugueuses.
 - ✓ Blog de Céline Alvarez : <https://lamaternelledesenfants.wordpress.com/>

¹ Jean-Charles Rafoni n'a pas conçu une méthode précise formalisée dans un manuel. Il propose un cadre d'intervention qui est susceptible de venir en aide aux apprenants allophones en difficulté et de compléter les méthodes existantes lorsqu'elles s'avèrent inefficaces, mais qu'il est préférable de mettre en œuvre d'entrée de jeu pour prévenir des difficultés éventuelles. Il préconise une démarche d'apprentissage qui a été expérimentée et qui est utilisable aussi bien avec des élèves totalement non lecteurs qu'avec des élèves lecteurs sur des caractères non latins.

- Réflexion personnelle à partir de mon expérience d'enseignant du premier degré et de formateur au CASNAV depuis le 1er septembre 2010.

➤ **Le plan du document**

- Les difficultés spécifiques des adultes allophones. Page 2.
- Les spécificités de l'enseignement de la lecture aux adultes non lecteurs dans leur langue et aux adultes illettrés. Pages 3 à 14.
 - ✓ L'adaptation du travail préparatoire à l'entrée dans la langue écrite. Pages 3 à 6.
 - ✓ Le besoin de « voir les sons ». Page 7.
 - ✓ L'étape transitoire de travail sur l'unité des mots, puis sur l'unité des phrases. Pages 7 à 11.
 - ✓ Le besoin de connaître le sens des mots et des structures syntaxiques employés dans les activités de tâtonnement phonologique. Pages 11 à 12.
 - ✓ La nécessité du « repérage » dans l'écrit. Pages 12 à 13.
 - ✓ La lecture dialoguée pour faciliter le tâtonnement phonologique. Pages 13 à 14.
- Les grandes orientations que je préconise pour permettre aux adultes allophones totalement non lecteurs ou illettrés d'entrer dans la langue écrite ou de mieux entrer dans la langue écrite. Pages 14 à 15.
- L'enseignement de la lecture en français aux adultes allophones lecteurs sur des caractères non latins ou latins. Pages 15 à 16.

I. Les difficultés des adultes allophones.

- Les adultes allophones rencontrent fréquemment des difficultés spécifiques pour entrer dans la langue écrite.
 - Ils n'ont qu'un usage limité de l'écrit (connaissance du code de la route, des logos usuels, pratique des comptes dans la famille par exemple).
 - Ils ne possèdent pas la maîtrise du geste nécessaire pour écrire s'ils sont analphabètes.
 - Ils ne discriminent pas forcément tous les sons de la langue française.
 - Ils se sentent dévalorisés de ne savoir ni lire ni écrire.
 - La scolarité des personnes illettrées peut avoir été difficile et l'entrée en formation peut réveiller en elles des souvenirs douloureux.
 - Les adultes allophones ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe de la langue française pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases dans les activités de décodage et de compréhension.
- Il est nécessaire de mettre en œuvre des réponses andragogiques – et non pédagogiques – adaptées à leurs besoins, qui diffèrent, sur plusieurs points, des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées en règle générale.

II. Présentation synthétique des spécificités de l'entrée dans la langue écrite des adultes allophones non ou peu scripteurs et non ou peu lecteurs dans leur langue première.

Il existe six grandes spécificités de l'entrée dans la langue écrite des apprenants allophones selon les travaux de Jean-Charles Rafoni, un ancien formateur du CASNAV de l'Essonne devenu professeur à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Versailles, qui est l'auteur d'un livre sur l'enseignement de la lecture aux élèves allophones ; selon les travaux de Cécile Goï, une ancienne enseignante en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en Indre-et-Loire, devenue maître de conférences à l'université de Tours ; et selon ma propre expérience et réflexion.

1. Première spécificité : il est nécessaire de mener un travail préparatoire à l'entrée dans la langue écrite et d'adapter ce dernier.

a. Les activités préliminaires à l'entrée dans la langue écrite

- L'acquisition orale du lexique et de la syntaxe élémentaires de la langue française.
- La latéralisation (qu'il est possible d'enseigner à l'aide de symboles de la droite et de la gauche face au tableau et dans le sens inverse).
- Le repérage dans l'espace de la feuille de papier (qu'il est possible d'enseigner au moyen d'activités graphiques ou de dessins effectués sur un plan vertical que l'on place ensuite à l'horizontal).
- Le sens de l'écriture et de la lecture en français avec les apprenants arabophones.
- La maîtrise du geste nécessaire à l'écriture.
- L'apprentissage de l'écriture et de la formation manuscrite des lettres.
- L'apprentissage progressif de l'alphabet dans les trois écritures (majuscules, caractères d'imprimerie et lettres cursives).
- Le développement de la conscience phonologique.
- la discrimination et la prononciation, le cas échéant, de certains sons de la langue française au travers d'activités phonétiques simples et courtes.
- La légitimation des pratiques élémentaires d'écrit des adultes et leur sensibilisation, le cas échéant, aux différentes fonctions de la langue écrite pour stimuler leur envie d'apprendre à écrire et à lire.

b. La nécessité de légitimer les pratiques d'écrit des apprenants

- Les adultes allophones en formation ont le plus souvent le désir d'apprendre à écrire et à lire en français.
- Je pense qu'ils ne sont pas tous sans compétences dans ce domaine, qu'ils maîtrisent d'ores et déjà, sans en avoir nécessairement conscience, des formes élémentaires de

culture écrite : la connaissance du code de la route, par exemple, la compréhension des logos et des symboles usuels (interdiction de fumer par exemple), la réalisation des comptes dans la famille, la liste des courses le cas échéant...

- Je crois utile, en premier lieu, de légitimer les pratiques d'écrit de ces personnes qu'ils tendent à dévaloriser au regard des exigences sociales attendues.
 - ✓ Cela me semble possible en posant questions suivantes aux apprenants : « Écrivez-vous à certains moments ? » et si oui : « Quand ? », « Qu'écrivez-vous ? » ; « Lisez-vous à certains moments ? » et si oui : « Quand ? », « Que lisez-vous ? Des SMS ? Des catalogues de produits avec les prix ? Le programme de la télévision ? Des recettes de cuisine ? Des cartes postales ? » ; « Où trouve-t-on des choses écrites chez vous ? »,
 - ✓ Il est possible d'inviter les apprenants à apporter, en formation, des exemples d'écrits qu'ils utilisent et comprennent dans leur langue première, pour en parler.
 - ✓ Cela permettra de mieux connaître les pratiques d'écrit des apprenants et de les valoriser.
 - ✓ Cette activité permettra également d'inciter les apprenants à mieux appréhender les différents supports et les différentes fonctions de l'écrit : échanger des messages (SMS, e-mails, cartes postales, lettres, etc.) ; rechercher, lire ou noter des informations pratiques (pages de catalogues avec des prix, plans, cartes routières, etc.) ; compter ; lire les journaux (s'informer) ; lire une histoire (bande dessinée, album, etc.) ; apprendre (manuels scolaires, dictionnaires, etc.) ;
 - ✓ Cette activité s'inspire d'une proposition d'activité de Jacques Bernardin, un ancien instituteur devenu docteur en sciences de l'éducation.

c. La maîtrise du geste graphique

- L'apprentissage de l'écriture inaugure l'entrée dans l'écrit. Elle précède, en règle générale, l'apprentissage de la lecture et le facilite.
- Bernard Gillardin suggère, dans le guide du formateur de sa méthode, deux activités intéressantes pour aider les adultes non scripteurs à lever les réticences que peuvent leur inspirer les activités graphiques lorsqu'ils souhaitent en priorité apprendre à écrire et à lire.
- La maîtrise du geste peut être travaillée dès l'arrivée des apprenants allophones au moyen d'activités de graphisme avec les apprenants allophones non scripteurs.

d. Les activités phonologiques

- Il ne faut pas confondre les activités phonologiques et les activités phonétiques.

- ✓ La phonologie porte sur l'étude des éléments sonores constitutifs de la langue parlée et écrite : les mots, les syllabes, les phonèmes. Elle constitue une activité métalinguistique au même titre que la grammaire,
- ✓ La phonétique, pour sa part, porte sur la discrimination et la prononciation des sons.
- Il est souhaitable d'engager des activités phonologiques avant d'engager des activités phonétiques dans la mesure où celles-ci portent sur la discrimination et la reproduction de phonèmes.
 - ✓ Les premières activités peuvent porter sur des exercices de segmentation d'une phrase en mots sous forme de jeux dans le cadre des activités orales proposées par Brigitte Stanke.
 - ✓ Jean-Charles Rafoni conseille, en raison des difficultés de discrimination auditive des apprenants allophones, de limiter au départ le travail sur la conscience phonologique aux unités sonores les plus faciles à manipuler : les mots, les syllabes, les rimes...
 - ✓ Il déconseille d'inciter les apprenants à repérer et à isoler d'emblée « à l'oreille » des phonèmes qui n'existent pas dans leur langue d'origine (le phonème /u/ par exemple n'existe ni en arabe ni en portugais).
 - ✓ La conscience phonologique peut également être travaillée au moyen de chansons.
 - ✓ La découverte des phonèmes peut être associée à la découverte sensorielle des lettres au moyen des techniques Montessori (voir présentation ci-dessous). Celles-ci reposent sur la reconnaissance sensorielle et permettent aux apprenants d'apprendre à reconnaître les lettres aussi bien à la vue qu'au toucher et qu'à l'écoute des sons qu'elles retranscrivent. Attention ! Les phonèmes que retranscrivent les lettres peuvent être différents de leur nom ! C'est le cas en particulier des lettres c, g, w, y, z. Il est indispensable d'apprendre aux apprenants à distinguer les noms des lettres et les sons qu'elles peuvent retranscrire pour éviter des confusions.

Les techniques Montessori de découverte des lettres

❖ Matériel

- Des lettres rugueuses, c'est-à-dire des cartes lisses sur lesquelles sont collées les lettres en cursives découpées dans du papier de verre avec des entailles en bas pour les orienter correctement ;
- des petites baguettes de bois ;
- un petit bac de semoule ou de sable.

❖ Déroulement :

- Première étape : demander à chaque apprenant de suivre avec le doigt, dans le sens de l'écriture, la graphie de chaque lettre rugueuse ; identifier

le son le plus fréquent retranscrit par chaque lettre avec des exemples de mots commençant par celle-ci ; puis l'écrire avec le doigt dans le bac de semoule ou de sable ou encore sur la table.

- Deuxième étape : demander à chaque apprenant de suivre avec une baguette de bois le tracé de la lettre gravée dans le sens de l'écriture ; puis l'écrire avec la baguette de bois dans le bac de semoule ou de sable ou encore sur la table.
- Troisième étape : reconnaître les lettres au toucher dans le cadre de jeux de Kim (les lettres sont placés dans un sac ou les apprenants ont les yeux bandés) ; cette activité facilite la mémorisation des lettres.
- À noter
 - ✚ Cette activité peut être proposée avec des lettres en cursives gravées dans des plaquettes d'argile ou de bois.
 - ✚ Elle suppose une préparation matérielle relativement conséquente ou d'acquérir le matériel nécessaire dans le commerce.
 - ✚ Elle est néanmoins très efficace.
 - ✚ Elle est utilisable aussi pour apprendre aux apprenants à écrire les chiffres de 0 à 9.

- ✓ Les activités phonétiques peuvent être travaillées au moyen du module phonétique de l'outil *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*, Scéren-CRDP du Nord.
- ✓ Les activités phonétiques et phonologiques, d'une façon générale, ne doivent pas durer plus d'une dizaine de minutes chacune. Elles gagnent à prendre la forme de jeux.

e. L'apprentissage de l'écriture

- o L'apprentissage de l'écriture des lettres nécessite d'être consolidé, au-delà de la découverte des lettres rugueuses, par des exercices spécifiques. Il peut être renforcé avec les fiches extraites de l'ouvrage *Écrit lettres, 4 à 6 ans*, Access éditions. Il peut également être facilité par l'écriture, sur des pochettes plastiques transparentes, avec des feutres effaçables, de lettres cursives dont les modèles sont insérées dans les pochettes (il est possible de télécharger des polices de cursives fléchées sur Internet).
- o Les activités d'écriture des lettres constituent le meilleur moyen d'apprendre à les distinguer et facilitent la mémorisation de l'alphabet que l'on n'est pas obligé d'apprendre dans l'ordre : il est préférable, par exemple, d'apprendre à écrire le c avant d'apprendre à écrire la lettre a pour faciliter l'acquisition du sens de l'écriture nécessaire.

2. Deuxième spécificité : les apprenants allophones, quel que soit leur profil linguistique et scolaire, ont besoin de « voir les sons », de la médiation visuelle des lettres, et parfois aussi des gestes, pour mieux discriminer les phonèmes de la langue française

- a. Ils ont du mal à distinguer les voyelles qui n'existent pas dans leur langue. Et en particulier les voyelles nasales : /en/, /on/, /in/ par exemple (il est question ici des voyelles phonétiques et non des lettres voyelles).
- b. Jean-Charles Rafoni estime que les apprenants allophones ne peuvent pas identifier et discriminer les phonèmes sans la médiation visuelle des lettres. Il privilégie, ce faisant, une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes (approche graphémique), alors que la plupart des méthodes d'apprentissage de la lecture aux élèves privilégient, à l'heure actuelle, une démarche qui va de l'étude des phonèmes vers les graphèmes (approche phonémique). Cécile Goï recommande elle aussi une approche graphémique.
- c. La méthode phonétique et gestuelle d'enseignement de la lecture de Suzanne Borel-Maisonny repose elle aussi sur une identification renforcée des phonèmes qui s'appuie à la fois sur la visualisation des graphèmes et sur des gestes spécifiques associés à chaque phonème. Chaque graphème étudié est affiché au tableau et montré avec un geste spécifique représentatif du son qu'il retranscrit. La démarche de Jean-Charles Rafoni et la méthode de Suzanne Borel-Maisonny, de ce point de vue, ne paraissent pas inconciliables. Il semble possible de les associer, c'est-à-dire d'utiliser également, dans certains cas, les gestes de Suzanne Borel-Maisonny lorsque les apprenants peinent particulièrement à identifier certains phonèmes, et en particulier, pour traiter les voyelles nasales /a/, /on/, /in/, /un/ qui leur posent fréquemment d'énormes problèmes.
- d. Il est possible, toutefois, de mener des activités centrées sur les phonèmes à partir des phonèmes communs au français et aux langues des apprenants.

3. Troisième spécificité : il est souhaitable de mener une phase de travail préliminaire sur l'unité des mots, puis sur l'unité des phrases, avec les apprenants allophones totalement non ou peu lecteurs et non ou peu scripteurs dans leur langue première.

- a. Préambule
 - o Il est nécessaire de mener une première phase de travail sur l'unité des mots avec les adultes allophones analphabètes et illettrés pour leur permettre de comprendre le principe alphabétique (ou de mieux le comprendre dans le cas des adultes illettrés), puis une deuxième phase de travail complémentaire sur l'unité des phrases pour

permettre aux apprenants de mieux assimiler le principe de la segmentation d'une phrase en mots et les sensibiliser, de façon implicite et encore informelle, à l'existence des principales classes de mots : les déterminants, les noms, les pronoms personnels sujets, les verbes, les prépositions.

- Cette phase est transitoire. Elle a une durée limitée.

b. Le travail préliminaire sur l'unité des mots

- Le travail sur l'unité des mots donner lieu à deux grandes sortes d'activités.
 - ✓ Des activités de reconnaissance globale de mots
 - L'apprenant devra associer des mots dont il comprend le sens aux images qui les représentent.
 - L'apprenant sera invité à reconnaître, sans l'aide d'illustrations, quelques mots de façon globale, qui lui seront lus à haute voix au préalable par le formateur ou la formatrice (exemple : « Montrez-moi, parmi les étiquettes des jours de la semaine, le mot mercredi »).
 - Il lui sera demandé de les épeler. **Attention ! L'identification globale d'un mot ou d'une syllabe n'a de sens que si l'apprenant mémorise « une suite ordonnée de lettres », qu'il peut épeler, comme le soulignent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.** L'apprenant, à défaut, va s'arrêter sur un ou plusieurs détails (silhouette d'un mot par exemple, trait saillant...) qui ne sont pas pertinents dans la mesure où des mots présentant la même silhouette peuvent être différents.
 - Il pourra être demandé aussi à l'apprenant de reconnaître des syllabes lues à haute voix par le formateur ou la formatrice (en marquant une légère distinction entre les syllabes) d'un mot parmi plusieurs étiquettes de syllabes (exemple : « Montrez-moi, dans le mot mardi, la syllabe mar et la syllabe di »).
 - La reconnaissance globale gagne à porter :
 - ✚ sur les « mots outils » que l'on retrouve dans presque tous les textes et dont la connaissance sera susceptible de simplifier le décodage ultérieur des phrases : voir tableau des principaux mots outils en annexes ;
 - ✚ sur les consignes écrites élémentaires : « écris », « lis », « complète », « barre » ; « entoure » ; « souligne », etc. Il est possible d'utiliser à cette fin le module sur les consignes initiales de l'outil *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*.
 - ✓ Des activités d'écriture de mots simples avec des lettres étiquettes.
 - L'apprenant sera invité à écrire, avec des lettres étiquettes, des mots très simples dont il connaît le sens, illustrés par des images, pour le placer en situation de découvrir, avec l'aide ponctuelle, chaque fois que de besoin, du

formateur ou de la formatrice(e), la manière de retranscrire les phonèmes de ces mots.

- L'activité va l'obliger à réfléchir et à rechercher silencieusement les moyens de retranscrire les différents sons des noms que le formateur ou la formatrice leur demande d'écrire.
- L'emploi des lettres étiquettes permet aux apprenants qui n'ont pas encore acquis la maîtrise du geste graphique de se concentrer sur la retranscription graphophonologique ; elle leur permet aussi de se corriger aisément.
- Les apprenants allophones peuvent écrire ces mots avec les lettres mobiles d'Oppa Montessori.
 - ✚ Celles-ci sont composées en cursives.
 - ✚ Les voyelles sont imprimées sur un fond jaune ; les consonnes sur un fond bleu clair.
 - ✚ Le matériel comprend des voyelles accentuées.
 - ✚ Les lettres mobiles peuvent être regroupées et classées par ordre alphabétique à proximité des apprenants dans une boîte de rangement (elles peuvent être rangées dans une boîte à vis en plastique vendue dans les grandes surfaces de bricolage qui est bien moins chère que la boîte en bois vendue par le fournisseur).
- Les apprenants peuvent aussi écrire les mots sur un ordinateur.
 - ✚ Les logiciels de traitement de texte sont pourvus, en règle générale, d'une application orthographique qui peut les aider à identifier leurs erreurs : les mots sont automatiquement soulignés en rouge lorsqu'ils sont mal écrits et ce signal disparaît lorsqu'ils sont correctement orthographiés (les logiciels, toutefois, peuvent aussi induire les apprenants en erreur lorsqu'ils reconnaissent un mot proche qui n'est pas celui qu'ils doivent écrire).
 - ✚ Cette solution présente l'avantage d'initier les apprenants à la découverte de l'usage du clavier informatique qui nécessite un temps considérable.
- Les apprenants peuvent également écrire les mots avec la messagerie de leur téléphone portable.
- Il est souhaitable de placer les apprenants en situation d'écrire, en tout premier lieu, des mots composés d'une seule syllabe qui ne varient que par un seul phonème pour les aider à comprendre le principe alphabétique (une modification graphique entraîne une petite inflexion sonore qui provoque elle-même un changement de sens des mots). Exemples : demander aux apprenants d'écrire les mots bac, lac, sac ; fer, mer, ver ; père ; mère ; bol, col, etc.
- Les activités d'écriture de mots reposent sur deux principes inspirés des travaux de Maria Montessori que Jean-Charles Rafoni ne formalise pas

même s'il suggère lui aussi de placer les apprenants d'écrire des mots, puis de composer des phrases :

- ✚ l'apprentissage de l'écriture précède et prépare celui de la lecture ;
- ✚ l'encodage facilite davantage la découverte du principe alphabétique que le décodage et facilite davantage que ce dernier la mémorisation des correspondances graphophonologiques.

c. Les activités de composition et de rédaction de phrases simples à l'aide d'étiquettes de mots interchangeables

- L'apprenant sera ensuite incité, dès lors qu'il est en mesure d'écrire un certain nombre de mots, à composer des phrases simples avec des étiquettes des mots qu'il a appris à écrire et à reconnaître, ainsi qu'avec des étiquettes de quelques mots complémentaires comprenant, en particulier, des déterminants et des verbes ; ainsi que quelques prépositions courantes.
- L'activité va l'obliger à utiliser à la fois des déterminants, des verbes et des prépositions élémentaires que l'on introduira de la même manière que des mots-outils dans le cadre d'activités préliminaires de reconnaissance globale.
 - ✓ Il est possible, dans un premier temps, de n'utiliser que des étiquettes ;
 - ✚ de déterminants au singulier (le, la, l', un, une) ;
 - ✚ de pronoms personnels à la troisième personne du singulier (il et elle) ;
 - ✚ de verbes très courants conjugués à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif : a, est, va, fait, met, prend, veut, trouve, mange, aime, déteste, etc.
 - ✓ Il est possible d'introduire, dans un deuxième temps, les étiquettes :
 - ✚ de déterminants au pluriel (les, des) ;
 - ✚ des pronoms personnels à la troisième personne du pluriel (ils et elles= ;
 - ✚ des verbes élémentaires conjugués au présent à la troisième personne du pluriel : ont, sont, vont, font, mettent, prennent, veulent, mangent, trouvent, aiment, détestent, etc.
 - ✓ Il est souhaitable de proposer cette activité avec des étiquettes sur lesquelles les mots sont écrits avec des couleurs différentes selon la classe à laquelle ils appartiennent : noms, déterminants, verbes, etc.
 - Les mots que les apprenants ont appris à écrire peuvent être imprimés en lettres noires.
 - Les déterminants peuvent être imprimés en lettres violettes.
 - Les verbes peuvent être imprimés en lettres rouges.
 - Les prépositions peuvent être imprimées en lettre rouge.

- À noter : je préfère conserver les couleurs bleue, verte et orange pour un usage complémentaire que je vous expliquerai dans la suite de mon exposé à l'occasion de la présentation d'un « cahier des sons et des principales façons de les écrire ».
- o Il est utile d'afficher dans la classe, sur de grandes feuilles de papier, avec la même codification en couleur, la liste des pronoms personnels sujets et des principaux noms, des principaux verbes, et des principales prépositions employés au fur et à mesure de leur découverte, pour sensibiliser les apprenants à l'existence des différentes classes de mots sans leur expliquer leurs différences et les raisons d'être de ces dernières.
 - ✓ Les affiches peuvent être complétées au moyen de mots découverts dans le cadre d'activités orales, de récitations ou d'écriture de phrases.
 - ✓ Les verbes sont à inscrire à la fois sous leur forme conjugués et à l'infinitif s'ils sont employés à l'infinitif.
- o Les lettres des terminaisons des mots qui ne se prononcent pas seront soulignées en pointillés sur les étiquettes et les affiches : e muets, marque de féminin (le e) ; les marques de pluriel (le s surtout) ; certaines marques de conjugaison (certaines d'entre elles se prononcent, d'autres non).

4. Quatrième spécificité : un adulte allophone totalement non lecteur ou illettré ne peut pas entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique s'il ne connaît pas et s'il ne comprend pas le sens des mots et des structures syntaxiques des phrases qui lui sont données à lire. Il y a cela deux raisons.

- a. Il ne peut pas anticiper sur le contexte de la phrase ou du texte pour décoder les mots.
- o Si le texte à lire est : « La mère de Pierre était énervée contre lui. Elle lui dit : "tu es exaspérant à la fin !" », un apprenant lecteur connaissant le mot exaspérant décodera avec davantage de facilité ce mot qu'un apprenant qui ne le connaît pas : il peut lui suffire de décoder les deux premières syllabes du mot exaspérant pour identifier le mot en entier ; l'apprenant ne connaissant pas le mot, en revanche, le décodera difficilement dans la mesure où il est relativement difficile à lire.
 - o Décoder, c'est retrouver la trace, à l'écrit, d'un mot que l'on connaît déjà à l'oral, « faire chuter l'unité significative », pour reprendre une expression de Jean-Charles Rafoni.
- b. L'apprenant mémorisera moins bien les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes s'il ne comprend pas le sens des mots qu'il décode. Il ne « photographiera » pas dans sa tête, en quelque sorte, l'écriture du mot lu ou des mots lus.

- c. Il existe un moyen très simple de travailler sur des textes dont le vocabulaire et les structures syntaxiques sont connus des apprenants : l'exploitation de la technique de la dictée à l'adulte.
- Les apprenants dictent au formateur ou à la formatrice un texte que celui-ci ou celle-ci écrit au tableau.
 - Le formateur ou la formatrice les aide à le formuler correctement en cas de besoin.
 - Il ou elle demande ensuite aux apprenants de décoder et lire le texte.
 - Cette méthode était celle de Célestin Freinet.

5. Cinquième spécificité : il est utile selon Cécile Goï, d'engager, avec les apprenants allophones, une phase de « repérage » dans l'écrit, préalable au tâtonnement phonologique lui-même, pour leur apprendre à prélever des indices dans les textes qui leur permettront d'en appréhender la nature, le propos et le sens général.

- a. Deux raisons motivent cette démarche que l'on tend à mettre en œuvre avec tous les apprenants lecteurs, mais qui a besoin d'être renforcée avec les apprenants allophones.
- o la mise en place systématique, lors de toutes les séances de lecture, d'une exploration préliminaire de la nature et du propos d'un texte, dans le cadre d'une lecture non linéaire² et silencieuse, facilitera, en premier lieu, leur compréhension et leur décodage ultérieur, dans la mesure où elle permettra aux apprenants de percevoir d'ores et déjà un certain nombre d'informations, à l'aide des illustrations, du titre et d'autres indices le cas échéant, qui les aideront à anticiper sur l'appréhension du contenu du texte ;
 - o les adultes allophones, en deuxième lieu, seront régulièrement confrontés, à moyen et à long termes, à la situation de ne pas connaître tous les mots d'un texte en français, lorsqu'ils devront lire des textes en dehors de leur formation.
- b. Il est nécessaire selon moi d'enseigner de façon explicite une stratégie de compréhension aux apprenants pour les aider à décoder. Il est possible de résumer cette stratégie de la façon suivante et, le cas échéant, de la consigner par écrit : « Il faut, avant de lire et de décoder un texte en français, comprendre de quoi parle le texte à l'aide du titre, des images et des mots que l'on sait déjà lire, sans essayer de le lire tout de suite du début à la fin, mais *en recherchant des indices un peu partout dans le texte* ».
- c. Des activités de comparaison et de reconnaissance des différentes sortes de textes peuvent être proposées aux apprenants pour les initier à reconnaître, avant toute lecture intégrale, la nature des textes qui leur sont soumis : SMS, e-mails, cartes postales, chèques, formulaires administratifs, bulletins de salaire, recettes de cuisine, bandes

² C'est-à-dire sans lire le texte en commençant par le début.

dessinées, histoires, poésies, etc. Des exemples d'activités sont en ligne dans la page du site du CASNAV d'Orléans-Tours sur l'enseignement de la lecture/compréhension aux élèves allophones.

- d. Il est souhaitable d'apprendre également aux apprenants allophones à repérer les différents niveaux de lecture d'un texte, pour les inciter à les exploiter afin de cerner, d'entrée de jeu, le « message essentiel » du propos du texte :
- la couverture, le titre et la quatrième de couverture d'un livre qui comporte souvent un bref résumé de l'histoire ;
 - le titre, le sous-titre le cas échéant, les illustrations, l'infographie éventuelle, d'un article de journal.

6. Sixième spécificité : Jean-Charles Rafoni recommande d'engager, dans un deuxième temps, l'apprentissage de la lecture à haute voix dans le cadre d'une phase dite de « lecture dialoguée »

- a. Le tâtonnement phonologique est une phase incontournable et cruciale de l'apprentissage de la lecture/compréhension
- o Les apprenants sont mis dans la situation, à ce stade, de décoder et de comprendre des phrases simples, des textes brefs, dont la lecture/compréhension leur permettra d'assimiler peu à peu le code graphophonologique de la langue française, et de mémoriser peu à peu les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
 - o Le tâtonnement phonologique s'accompagne, en règle générale, d'une étude parallèle et progressive des principales façons d'écrire les sons, qui formalise les correspondances graphophonologiques étudiées et facilite leur mémorisation.
- b. La « lecture dialoguée » facilite, au moyen de questions et d'interventions du formateur ou de la formatrice, le dénouement du tâtonnement phonologique, ainsi que la mémorisation des mots et des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
- c. Jean-Charles Rafoni propose différentes formes d'aide à la lecture dans le cadre de cette phase.
- o L'aide initiale pour mieux comprendre le contexte de la phrase à lire : le formateur ou la formatrice incite les apprenants à l'appréhender « avant l'amorce de la lecture » au moyen de questions. Exemple : la phrase à lire est : « Elle a reçu la balle sur le visage. » Elle est accompagnée d'une image qui montre une enfant en train de pleurer. Le formateur ou la formatrice peut poser la question initiale : « Pourquoi pleure-t-elle ? » Puis, lorsque les apprenants auront lu : « Elle a reçu la balle... », il ou elle pourra leur demander : « Où ? », pour faciliter le déchiffrement des mots « sur le visage ».

- L'aide seconde pour mieux comprendre le contexte : elle est « ciblée (...) sur un mot difficile qui n'a pas pu être lu ». Exemple : la phrase à lire est la suivante : « Les enfants écoutent les maîtres et les maîtresses. » Les apprenants buttent sur le mot « maîtresses ». L'enseignant explique que ce sont des femmes pour les aider.
- La lecture au-delà du mot : l'aide consiste à sauter sur l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à décoder. Exemple : la phrase à lire est : « Inès prend une photo. » Les apprenants buttent sur le mot « prend ». Le formateur ou la formatrice invite les apprenants à lire le mot d'après. La lecture du mot « photo » les aide à deviner et à lire qu'« Inès prend une photo ».
- La lecture d'un mot par l'adulte. L'enseignant peut également lire un mot trop difficile à décoder pour ne pas casser les apprenants dans leur élan, et le faire retravailler ensuite dans le cadre d'une activité spécifique.
- Il importe de souligner que plus un apprenant décode vite une phrase ou un texte, mieux il mémorise la transcription écrite des mots qu'il a lus.

III. Les deux grandes orientations que je préconise pour permettre aux adultes allophones non ou peu lecteurs et non peu scripteurs pour entrer ou mieux entrer dans la langue écrite.

a. La première est de leur apprendre en priorité à écrire pour leur apprendre à lire.

- **Deux raisons fondamentale sous-tendent cette orientation.**
 - ✓ **Le décodage est une activité d'analyse abstraite.**
 - ✓ **L'écriture est une activité concrète qui place les apprenants dans la situation d'agir, de faire ; elle s'inscrit dans une pédagogie de l'action et non de l'analyse (il est possible de proposer aux apprenants des activités préliminaires d'écriture – et donc d'encodage - de mots simples avec des lettres étiquettes même s'ils ne savent pas encore écrire ni décoder.**
 - ✓ Cette orientation recouvre plusieurs axes de travail :
 - ✚ associer étroitement la découverte des phonèmes et celle des lettres pour aider les apprenants allophones à mieux « voir les sons » et à mieux les différencier ;
 - ✚ privilégier les activités d'encodage – et non de décodage – pour permettre aux apprenants de comprendre le principe alphabétique et de mémoriser les premières correspondances graphophonologiques
 - ✚ privilégier les activités de rédaction d'une phrase simple avec des étiquettes de mots pour mieux assimiler le principe de la segmentation d'une phrase en mots (dans la mesure où les étiquettes sont interchangeables) et mieux appréhender l'existence des classes de mots ;
 - ✚ **placer les élèves dans la situation d'écrire des messages dans le cadre d'activités orales, c'est-à-dire leur demander d'élaborer, à l'oral, dans le**

cadre d'activités collectives, des textes ou des histoires répondant aux contraintes de l'écrit susceptibles de donner lieu à des dictées à l'adulte. Il me semble nécessaire de placer les apprenants qui sont peu familiarisés avec la langue écrite dans la situation de produire des écrits de cette façon pour leur permettre de découvrir la démarche sous-jacente à l'écriture d'un texte et la logique interne d'un écrit, de leur donner une sorte de mode d'emploi de l'écriture d'un texte informatif ou narratif.

✚ La priorité donnée à l'encodage pour découvrir le code graphophonologique ne signifie pas qu'il ne faille pas proposer des activités de décodage et de lecture à haute voix à ces élèves. Mais il est nécessaire d'adapter ces dernières.

b. La deuxième orientation fondamentale que je propose, de ce point de vue, est d'enseigner des stratégies de compréhension aux apprenants lecteurs pour les aider à décoder les mots et les phrases, dans le cadre du tâtonnement phonologique, et de formaliser au fur et à mesure les correspondances graphophonologique qu'ils découvrent dans un outil adapté.

- Cette deuxième orientation recouvre plusieurs axes de travail :
 - ✓ adapter les supports de lecture aux besoins et aux possibilités des apprenants en privilégiant, en particulier, des textes titrés et illustrés, fussent-ils très brefs ;
 - ✓ inciter les apprenants à repérer, dans le cadre d'une lecture silencieuse d'un texte précédant toute lecture à haute voix, un ensemble d'indices leur permettant de comprendre la nature et le propos du texte ;
 - ✓ demander aux apprenants de consigner, dans un « cahier des sons et des principales façons de les écrire », la façon ou les différentes façons de retranscrire chaque son de la langue, en particulier lorsqu'il y a plusieurs retranscriptions possibles d'un même phonème.

IV. La découverte des relations entre les phonèmes avec les apprenants allophones lecteurs dans leur langue première.

a. Sur des caractères non latins

- S'ils sont lecteurs dans une langue non alphabétique, la démarche à mettre en œuvre est à peu de choses près la même que celle suggérée en faveur des adultes allophones non ou peu lecteurs et non ou peu scripteurs (il convient de noter, toutefois, que les personnes chinoises connaissent souvent l'alphabet latin, car les dictionnaires dans cette langue retranscrivent les mots écrits en idéogrammes en alphabet latin, mais que les apprenants chinois du français ne prononcent pas les lettres de l'alphabet latin de la même manière que nous.

- S'ils sont lecteurs dans une langue alphabétique, la priorité sera donnée à la connaissance et la mémorisation de l'alphabet de la langue française aux travers d'activités d'écriture et de lectures simples.

b. Sur des caractères latins

- Il convient d'identifier les relations entre les graphèmes et les phonèmes que les apprenants maîtrisent mal ou qu'ils ne connaissent pas dans la langue française
 - ✓ Il est nécessaire, là encore, de privilégier une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes, pour les aider à différencier les sons.
 - ✓ Il est possible et recommandé de traiter simultanément les oppositions de phonèmes que les apprenants allophones distinguent mal. Les Portugais, par exemple, confondent les phonèmes /u/ et /ou/ : l'enseignant peut leur demander de lire, au cours de la même séance, une série de mots avec le phonème [y] et une série de mots avec le phonème [u], pour mieux percevoir les différences en français (exemple : rue, vue ; roue, vous, etc.) .
- Il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à la polyvalence du code graphophonologique de la langue française, qui n'existe pas en turc par exemple, de la leur expliquer et de leur apprendre les différentes graphies des phonèmes qui peuvent s'écrire de différentes façons