

Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture

Septembre 2017

FONDEMENTS CONCEPTUELS ET ORIENTATIONS DIDACTIQUES

**Un guide pratique pour un
apprentissage de qualité de la lecture-
écriture dans un contexte bi-plurilingue**



INTRODUCTION

I. Orientations pour une didactique du bilinguisme par rapport à la lecture-écriture	4
1. Une didactique du bilinguisme	4
2. Les fonctions des langues et les exploitations didactiques correspondantes	6
3.1. Faciliter le transfert vers le français	9
3.2. Comment gérer au plan didactique le transfert en lecture-écriture?	11
3.3. Qu'est-ce que l'élève a appris et qui peut être exploité en français ?	13
3.5. Le transfert culturel : apprendre une L2 c'est découvrir une autre culture	14
4.1. Des comportements et pratiques pédagogiques bilingues	15
4.2. L'enseignement de l'oral pour mieux entrer dans l'écrit dans une perspective bilingue	16
II. Principes sous-tendant l'apprentissage de la lecture-écriture	18
A. Apprendre à lire-écrire dans une écriture alphabétique: apports de la recherche	18
A.1 Relations entre compréhension et décodage	18
A.2 Les automatismes du décodage	19
A.3 Place et rôle du décodage dans l'apprentissage de la lecture	20
A.4 Des compétences de base en lecture (décodage) aux compétences de base en écriture	21
B.1 Les aspects sonores du langage: phonèmes, syllabes, tons	22
B.2 Correspondances graphème-phonème (lecture) et phonème-graphème (écriture)	25
B.3 La morphologie	29
B.4 Le vocabulaire oral	33
B.5 Compréhension de ce qui est dénommé phrase (à l'écrit) et énoncé (à l'oral)	34
B.6 Compréhension des textes à l'écrit et à l'oral	37
III. Activités, démarches didactiques et supports en lecture-écriture	45
A. Créer et exploiter un environnement lettré	45
B. Mettre en place des activités ludiques	47
C. Développer la lecture guidée et des stratégies de lecture	48
D. Développer des stratégies de production écrite	50
E Les supports didactiques et leurs usages	54
BIBLIOGRAPHIE, GLOSSAIRE, ANNEXE	56

INTRODUCTION

Le présent guide constitue un outil de base visant à expliciter l'approche ELAN en lecture-écriture; il fournit les éléments d'un cadre théorique et méthodologique ainsi que des orientations didactiques pratiques appropriées à des contextes bi plurilingues. Il sert de document de travail pour toute la scolarité du primaire (ou des premiers cycles du fondamental). Les principes et les pratiques correspondantes sur lesquels repose ce guide font référence aux résultats des recherches actuelles, prennent en compte les évaluations de l'expérimentation de l'initiative ELAN dans sa première phase ainsi que la discussion de cette approche lors du séminaire « Lire et écrire en contexte plurilingue: Améliorer les premiers apprentissages en Afrique, un défi pour la francophonie », séminaire qui s'est tenu à Dakar (31-5 à 1-6-2016) sous l'égide du Ministère des affaires étrangères et du développement international (MAEDI), de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), de l'Agence française de développement (AFD), du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et de l'Institut français (IF). Le présent guide constitue donc une actualisation et une réécriture des deux guides élaborés en 2013 et 2014.

Ce guide, qui sera utilisé en lien avec le référentiel bilingue de compétences de l'élève pour la scolarité primaire (qui a aussi fait l'objet d'une réécriture) est destiné, selon les chapitres et les aspects traités, à trois publics concernés par l'Initiative ELAN.

- **Les élaborateurs d'outils didactiques** (manuel scolaire, livret de l'élève) de chacun des 12 pays concernés par l'initiative ELAN. Ces outils doivent prendre appui sur les orientations développées en didactique du bi plurilinguisme, être conformes à l'approche ELAN et adaptés au contexte linguistique (les langues utilisées) et aux spécificités du système éducatif du pays.
- **Les formateurs d'enseignants** appelés à concevoir des modules de formation en lecture-écriture et de façon plus générale en didactique du bi plurilinguisme, à les utiliser au cours de sessions nationales de formation et à les exploiter dans des activités d'accompagnement de proximité des enseignants.
- **Les enseignants** impliqués dans la mise en œuvre de cette approche à travers des comportements pédagogiques plus actifs, au niveau de la préparation des leçons et dans les pratiques de classes propres à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture d'une langue nationale (L1) et du français (L2), en tenant compte du programme officiel et des spécificités de l'enseignement bilingue dans son pays. Ces pratiques visent à améliorer, d'une part, les capacités de communication orales et écrites dans les deux langues, et d'autre part, les résultats scolaires dans l'ensemble des disciplines où le rôle des langues est important.

Les bénéficiaires de l'approche ELAN sont les élèves, cette approche devant, d'une part, les rendre **capables de communiquer**

oralement ainsi que de lire et écrire et, d'autre part, de les motiver, en les mettant dans des **situations où ils comprennent les enjeux (sociaux, scolaires et ludiques) d'un dialogue**, tout comme ceux de **la lecture et l'écriture**.

Le guide comprend trois parties

- La première explicite les principes et les orientations d'une didactique du bilinguisme, notamment en classe de lecture-écriture, avec une explicitation du processus de transfert et de ses exploitations didactiques
- La seconde a deux sections :
 - La première, qui présente les principaux acquis de la recherche sur l'apprentissage de la lecture-écriture, a deux principales sous-sections, une sur les *relations entre compréhension et décodage*, l'autre sur la *place du décodage dans cet apprentissage*.
 - La deuxième section est centrée sur ce qui, d'après les acquis de la recherche, doit être enseigné et évalué dans un contexte bilingue. Elle traite de six thèmes : *la langue orale*, *les correspondances graphème-phonème (utilisées pour lire)* et *phonème-graphème (utilisées pour écrire)*, *la morphologie* et les trois autres portent sur *la compréhension (du mot au texte en passant par la phrase)*. Chacune de ces sous-sections est illustrée par des exemples de différences entre une des L1 des enfants et le français L2, ainsi que par des exemples d'épreuves d'évaluation et/ou d'exercices pour la classe.
- La troisième partie propose des exemples d'activités et des supports à préconiser dans l'élaboration des outils didactiques, des contenus de formation, ou dans les pratiques d'enseignement en lecture-écriture

Pour la bibliographie, nous avons, dans la mesure du possible, privilégié les références en français accessibles sur la toile. Ces références sont présentées dans l'ordre d'apparition dans le texte (entre crochets), par exemple, (1) synthèses de recherches destinées aux formateurs [2-3, 5-7, 9-10, 14-17, 22, 24-27], mais aussi aux maitres [2, 17, 27] ; (2) présentations de typologies des langues [11, 18] et bases de données [12-13] ou autres documents [4, 8, 19-20] destinés aux concepteurs de manuels, aux formateurs des maitres, voire aux enseignants (cf. note 1 pour d'autres références)¹.

1. Voir sur le site du CIEP la bibliographie faite pour le séminaire de Dakar « Lire et écrire en contexte plurilingue: Améliorer les premiers apprentissages en Afrique, un défi pour la francophonie »: <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-ameliorer-premiers-apprentissages-en-afrique.pdf>.

I. Orientations pour une didactique du bilinguisme par rapport à la lecture-écriture

1. Une didactique du bilinguisme

Pour enseigner deux langues dans un contexte scolaire, il est important que le formateur, et à des degrés moindres, l'enseignant, s'approprie des concepts de base associés au bilinguisme dans la société et au bilinguisme scolaire ainsi qu'à une approche didactique appropriée à ce dernier.

- La didactique du bilinguisme, c'est quoi?
 - Elle concerne l'apprentissage de la L1 de l'enfant ou celle de son milieu et, pour les pays ELAN, le français : selon les systèmes éducatifs de ces pays, le français intervient à l'école, en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année du primaire (en même temps que le français ou avec un décalage variable).
 - Elle vise des acquis scolaires de qualité à travers la maîtrise de ces deux langues, selon des rôles différenciés assignés à celles-ci.
 - Elle nécessite des compétences linguistiques et métalinguistiques (description du fonctionnement de la langue) en L1 et L2, chez l'enseignant, et à des degrés différents, chez l'apprenant.
 - Cette approche tend à éviter la hiérarchisation entre les langues et les cultures et elle permet à chaque apprenant de situer sa langue L1 par rapport à la langue seconde.
 - Elle favorise l'harmonisation ou la convergence des méthodes d'enseignement- apprentissage des langues enseignées.
 - Elle doit être en conformité avec les autres approches en vigueur dans le système éducatif du pays (par exemple l'approche par les compétences adoptées par plusieurs pays).

La didactique du bilinguisme vise le développement d'acquis scolaires de qualité à travers la maîtrise de deux langues, selon des rôles socio-culturels et scolaires différenciés assignés à celles-ci

Elle nécessite des compétences linguistiques et métalinguistiques bilingues

- La didactique du bilinguisme, ce qu'elle n'est pas :
 - Elle ne peut être confondue avec l'enseignement de la traduction (l'enseignant doit utiliser le français; toutefois, des recours de façon ponctuelle à la L1 sont possibles dans certains cas).
 - Elle ne doit pas reproduire une situation d'alternance codique dans la société (usage plus ou moins systématique des deux langues dans la communication courante), car la classe de français se déroule essentiellement en français. Il faut reconnaître aussi que certains enseignants, n'ayant pas la qualification linguistique nécessaire, se réfugient parfois dans l'usage de L1; ils ne se sentent pas en sécurité lorsqu'ils font usage du français.
 - L'enseignant veille à limiter cette alternance de codes en classe, en mettant l'accent sur la langue cible, mais des usages et rôles ponctuels en L1, en classe de français, peuvent être attestés, par exemple dans les cas correspondant aux fonctions suivantes:
 - une fonction métalinguistique : explication d'un fait de langue ou comparaison de deux faits dans les deux langues (voir la partie précédente sur les convergences ou différences entre le français et une langue nationale);
 - une fonction de gestion de la communication scolaire, surtout au cours des premiers apprentissages;
 - une fonction de déblocage pour l'élève en état d'insécurité langagière (lorsqu'il ne parvient pas à trouver la forme linguistique ou le vocabulaire approprié à utiliser en français). Dans ce cas, l'enseignant peut aider l'élève à surmonter cette difficulté en reformulant l'idée directement en français, à partir de ce que dit l'élève en L1.

Des usages ponctuels de L1, en classe de français :

- explication d'un fait de langue ou comparaison des deux langues
- gestion de la communication scolaire
- déblocage pour l'élève en état d'insécurité langagière.

2. Les fonctions des langues et les exploitations didactiques correspondantes

Des éléments liés au statut sociolinguistique de L1 (comme langue première) et du français (comme langue seconde) peuvent éclairer sur la situation et les contacts de ces deux langues dans la société et dans le contexte scolaire où l'apprenant évolue. Ils inspirent aussi des pratiques didactiques contextualisées, pour la formation et l'enseignement /apprentissage bilingue.

Deux types de bilinguisme sont évoqués dans ces situations.

- **Le bilinguisme additif** : c'est l'acquisition de la L2 par l'apprenant sans que ses connaissances et ses pratiques de la L1 soient réduites, ou menacées. La seconde aura ainsi des rôles complémentaires par rapport à ceux d'une Langue première.

D'après HAMERS et BLANC [1], deux conditions pour le développement d'un bilinguisme additif sont à mentionner :

- L'enfant doit avoir appris à pratiquer et manipuler la langue pour des activités cognitives complexes qui incluent souvent des activités métalinguistiques.
- Les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant.
- **Le bilinguisme soustractif** : il renvoie à une situation où une personne apprend une langue seconde au détriment de la langue première, surtout si la langue première est minoritaire dans le pays. Les usages de celle-ci ont tendance à se réduire, alors que la maîtrise et sa pratique augmentent.

D'un point de vue sociolinguistique, la langue première (L1) renvoie à un outil de la communication immédiate acquis dans la première enfance permettant les principales fonctions suivantes liés à des usages divers:

- la découverte de son environnement et d'interactions langagières avec d'autres interlocuteurs
- une action dans son milieu (il agit dans le cadre d'une communication courante) et fait preuve de sa socialisation
- l'intégration dans la communauté linguistique à laquelle il s'identifie (une fonction identitaire)
- des usages sociaux : les écrits de presse, les écrits fonctionnels (enseignes, publicités)
- des récits oraux littéraires.

D'autres fonctions peuvent être partagées avec le français :

- comme langue officielle (selon les pays, cette officialité est le monopole de la langue nationale, ou elle est partagée avec la langue seconde, en l'occurrence le français);
- comme langue de communication dans le pays et au niveau de la région subsaharienne.
- comme facteur contribuant au développement socio-affectif de l'apprenant;
- comme langue de scolarisation, à côté du français;
- comme une langue de communication professionnelle (souvent avec une langue seconde).

Ainsi, lorsque l'élève arrive à l'école primaire, il se sera déjà approprié les outils de base d'une communication orale. Il n'aura pas besoin d'apprendre ces outils de la communication courante déjà acquise. Des contenus langagiers oraux liés, par exemple, aux salutations, aux présentations, à des indications spatiales ou temporelles immédiatement utilisées dans son milieu ne constituent pas des apprentissages nouveaux. Néanmoins, ils peuvent faire l'objet d'apprentissages à l'écrit.

Le français en Afrique subsaharienne francophone a les fonctions suivantes, qui demeurent, pour autant, variables d'un pays à un autre :

- une fonction de communication sociale ou professionnelle lorsque plusieurs langues sont utilisées dans le même pays (c'est une situation de multilinguisme caractérisé par la coexistence de plusieurs langues ou variété des langues dans une même zone géographique);
- une fonction institutionnelle : en tant que langue officielle, le français est utilisé dans l'administration;
- une fonction éducative où il sert dans les systèmes scolaires et universitaires de véhicule de la plupart des apprentissages;
- une fonction dans les media (la presse et les canaux audio-visuels);

- une fonction de communication internationale;
- une fonction culturelle et interculturelle.

Dans un système scolaire bilingue, il est important que l'enseignant tienne compte, dans la conception de ses cours et dans ses pratiques pédagogiques, de la place de L1 et du français et des liens entre ces deux langues, tout en étant conscient de la variation de rôles qui leur sont assignés, selon les spécificités de chaque situation éducative.

L'explicitation des rôles de L1 et du français dans l'environnement de l'élève est directement exploitée au plan didactique, dans la mesure où elle favorise le principe de la motivation chez l'élève qui prend conscience, même de façon implicite et indirecte, de l'utilité de l'apprentissage de chacune de ces deux langues, puisqu'il voit à quoi elle peut lui servir aux plans personnel et socioculturel et économique.

Expliciter les rôles de L1 et du français dans l'environnement de l'élève est un facteur de motivation chez l'élève, car il prend conscience de l'utilité de l'apprentissage de la langue.

Cette description du statut des langues, selon leurs milieux d'usages est susceptible d'inspirer le choix des contenus d'apprentissage (des thèmes à faire figurer en lecture-écriture) répondant à ces besoins ainsi que l'exploitation de types de supports didactiques appropriés.

Dans le cas où deux langues (L1 et L2) sont enseignées dans le système éducatif (on parle de bilinguisme scolaire), il convient de commencer par se poser deux questions par rapport au contexte du pays, concernant l'enseignement de la lecture-écriture:

- Quand L1 et L2 sont-elles enseignées au primaire ?
 - Si le français est appris la même année que L1, l'élève ne sait ni lire ni écrire dans aucune des deux langues : les mêmes démarches peuvent être adoptées, en tenant compte que la lecture et l'écriture en français doivent être précédées d'une étape orale importante.

- Si le français est appris en 2^{ème} ou 3^{ème} années, l'élève sait déjà lire et écrire en L1. Toutefois, il doit apprendre que certains graphèmes ne se prononcent pas de la même façon en L1 et en L2 (par exemple 'an' dans les L1 qui n'ont pas de voyelles nasales ou 'u' dans celles qui ne différencient pas 'u' et 'ou'). De plus, comme expliqué dans la section B.2 de la partie 1 du guide, l'apprentissage du décodage dans une écriture alphabétique qui a des correspondances graphème-phonème régulières, va faciliter cet apprentissage en français.
- L'enseignant doit exploiter ce qui est acquis en L1 pour concevoir ses activités d'enseignement en français.
- b. *Quelle est la fonction scolaire de chaque langue* : est-elle une langue enseignée en tant que discipline ou bien sert-elle aussi à dispenser d'autres enseignements, et à partir de quelle année et pour quelle discipline ? Dans ce cas, l'enseignant choisit, dans les séances de lecture-écriture, des contenus, des supports, des illustrations ou des exemples qui peuvent faciliter l'apprentissage des autres disciplines. L'élève se sert :
 - ✓ de sa compétence de lecture pour comprendre des consignes scolaires, des énoncés de problèmes et des textes à caractère scientifique ;
 - ✓ de sa compétence d'écriture pour produire des écrits, résoudre un problème en calcul, répondre à une consigne ...

Une didactique de la langue de scolarisation préconise le choix, en lecture-écriture, de contenus, de supports, et d'illustrations mis au service de l'apprentissage des autres disciplines.

On voit que cet enseignement bilingue nous conduit à décrire le passage ou le transfert que l'élève effectue vers le français. Dans ce cas, il est utile que l'enseignant, le formateur ou l'élaborateur d'un manuel ait un minimum d'informations et de connaissances pour comprendre ce qui se passe dans le cerveau de l'élève qui acquiert une langue 1 et qui accède à une seconde. Ces connaissances les aident à préparer de meilleures activités permettant un apprentissage plus rapide et plus efficace du français.

3. 1. Faciliter le transfert vers le français

L'appropriation d'un système de communication obéit à un fonctionnement commun aux langues. Ainsi, c'est en langue 1 que se construisent des stratégies d'acquisition de ces fonctionnements, elles seront consolidées en langue seconde, par exemple :

- ✓ découper des mots,
- ✓ donner du sens à un énoncé en combinant les unités qui le constituent,
- ✓ se référer à une situation de communication et mettre en situation ces unités combinées.

Le transfert est une situation où un élève utilise ses savoirs et savoir-faire déjà disponibles pour agir ou produire dans une nouvelle situation; par ressemblance, il étend à une nouvelle langue ce qu'il applique dans la langue qu'il connaît déjà. Ce déplacement peut se faire à deux niveaux qui concernent l'enseignement bilingue: le passage à L2 s'effectue selon deux types de transfert:

- **un transfert positif** de connaissances ou de compétences acquises en L1. Si une forme linguistique en L1 ressemble en à celle en L2, le transfert est utile dans l'apprentissage: exemples :
 - l'élève, habitué à utiliser un alphabet latin dans L1, retrouve cette ce même alphabet en français;
 - un schéma narratif ou argumentatif acquis en L1 peut être mobilisé aussi en L2.

- **Un transfert négatif** ou qui ne s'opère pas : il est source d'erreurs :
 - Au niveau grammatical, l'élève reproduit, par exemple, l'ordre syntaxique et le genre attestés dans sa langue première. Il reprend l'ordre des mots dans la phrase propre à une L1 (verbe-sujet-complément, par exemple) et l'applique au français, dont l'ordre est différent (sujet-verbe-complément). On se situe ici dans le domaine des interférences
 - Au niveau culturel, l'élève transfère des habitudes ou des connaissances culturelles liées à L1 : il comprend un texte français sur la fête, par exemple, en fonction de l'image qu'il a de la fête dans la culture de la L1.

On constate que dans la logique d'un enseignement bilingue rénové, le maitre qui enseigne L1 et L2 ne raisonne plus en termes d'apprentissages cloisonnés et sans liens. Il fait attention surtout au transfert négatif pour y remédier.

Les types de transfert (Voir la partie 2 dans laquelle ces différents points sont développés pour chacun des niveaux examinés)

Le transfert s'effectue à différents niveaux :

- Phonique: passage à un son nouveau en français (u), non attesté en L1, à une intonation différente en français (voir la section B.1 de la seconde partie du présent guide).
- Graphique: le plus souvent, les relations entre graphèmes et phonèmes sont plus consistantes dans les L1 des apprenants qu'en français (voir la section B.2 de la seconde partie du guide)
- Morpho syntaxique: accords différents du pluriel (s, aux), en français, mais régularité en langues africaines (voir la section B.3 de la partie 2 du guide). Ordre différent des mots dans la phrase (B.5).
- Lexical : expression différente de la réalité en L1 et en français ainsi que des formules figées spécifiques à chaque langue (voir la section B.4)
- Des différences culturelles: dans le vocabulaire (voir la section B.4), dans les récits (voir la section B.6), dans les marques linguistiques de politesse (par exemple, tu/vous, n'existe pas dans de nombreuses langues subsahariennes), mais aussi dans les salutations, les présentations...

3. 2. Comment gérer au plan didactique le transfert en lecture-écriture?

La prise en compte du transfert constitue un gain dans l'apprentissage (on ne refait pas dans une langue ce qu'on a déjà travaillé dans l'autre: la notion de chronologie, un schéma narratif, par exemple, sont déjà intériorisés par l'élève en L1 ; leur acquisition peut donc servir en L2); il s'agit de voir comment ils sont formulés en L2.

Mais attention, cela ne veut pas dire un mélange désordonné de ces langues, dans la réalité de la classe. Cela veut dire, au niveau de la préparation et de la mise en œuvre des cours, une prise en compte des éléments suivants.

- *Les convergences* ou points communs entre les deux langues : même type d'écriture, même catégorie grammaticale, comme le genre.

- *Les différences* : chaque langue a ses particularités linguistiques et culturelles. On dira donc que la L1 facilite l'apprentissage d'un côté (par les convergences) et en constitue un obstacle d'un autre côté (par les différences).²
- *Les acquis de l'élève en L1* : ceux-ci peuvent être exploités pour une meilleure acquisition en français.
- *Les difficultés constatées dans les deux langues* (l'élève ne voit pas l'utilité d'un signe de ponctuation : à quoi servent les « : »). On distingue des difficultés communes qui peuvent être traitées dans les séances de L1 ou de L2 et des difficultés spécifiques où l'enseignant mettra l'accent sur les différences de formulation, par un exercice de comparaison, par exemple.

Au plan des pratiques didactiques, il s'agit donc de partir du connu ou de l'acquis dans L1; prendre appui sur le répertoire cognitif, langagier et culturel de l'apprenant qui accède à L2 à partir de ces expériences d'acquisition intériorisées. Une première exploitation se situe ainsi au niveau de la progression d'apprentissage en français : commencer par ce qui est déjà acquis.

- ✓ Faire comparer les deux langues en montrant à l'élève les ressemblances et les différences (voir des exemples ci-dessus. Les bi-grammaires (français-langue nationale) peuvent servir de référence pour illustrer des exemples selon les langues.
- ✓ Développer progressivement les reformulations en français, en partant d'énoncés formulés par l'élève en langue nationale. L'enseignant explicite, expliciter en français, utiliser les mimes, un support...
- ✓ Continuer à développer en français les mêmes stratégies de lecture-écriture déjà familières à l'élève en L1: « comment fais-tu en L1? », faire observer les ressemblances/différences.
- ✓ Rationaliser l'usage de L1 en évitant la traduction: des usages destinés au déblocage, à la comparaison d'un fait de langue en L1 et en français, à l'environnement bilingue de la classe et de l'école...

Nous indiquons au maître la possibilité d'approfondir cette question des convergences et des différences linguistiques en consultant la bi-grammaire du français et de la langue nationale qu'il enseigne (publications de l'OIF, 2010 [2]).

La gestion didactique du transfert implique la prise de conscience des convergences et des différences entre L1 et le français, une aide à la reformulation en français et le renforcement des stratégies de lecture-écriture déjà acquises en L1.

3.3. Qu'est-ce que l'élève a appris et qui peut être exploité en français ?

En commençant l'apprentissage du français, l'élève découvre un autre système d'écriture, une nouvelle grammaire, un nouveau vocabulaire et une culture différente. Mais, il a déjà pratiqué la lecture et l'écriture en L1. Voyons ce qu'il a déjà acquis (qui peut servir en français et qui doit être renforcé) et ce qu'il doit apprendre de nouveau, (ce qui est différent en français et ce qui doit être explicité par l'enseignant).³

1. Qu'est-ce que je sais ou sais faire déjà en lecture et en écriture					
1. - Je lis et j'écris de gauche à droite, de haut en bas, et je suis la ligne	4. Je sais que pour lire ou écrire un mot, il faut mettre les lettres et suites de lettres en relation avec les sons correspondants	5. Je reconnais les petits sons qui correspondent aux lettres ou aux suites de lettres	6. Je reconnais les syllabes à l'oral.	7. Je sais qu'une phrase commence par une majuscule. 8. Je reconnais les marques de ponctuation : le point, la virgule, le point d'interrogation et celui d'exclamation	9. Je sais identifier un nom, un verbe, un adjectif

³ Ces exemples sont présentés de façon générale, il s'agit de voir, selon les pays, les acquis réels en fonction de l'année de commencement de l'apprentissage du français.

Trois remarques à signaler une fois que l'enseignant prend conscience des éléments communs dans l'apprentissage de L1 et L2:

- Même si ces aspects sont les mêmes en L1 et en français, le transfert ne se fait pas spontanément chez l'élève. Le maître travaillera ces aspects en français, avec des moments possibles de rapprochements ponctuels ou de comparaisons simples entre les deux langues.
- Même si ces savoirs et savoir-faire sont prévus dans le programme de L1, la vérification préalable de leur maîtrise par l'enseignant est nécessaire pour s'assurer d'un bon transfert vers le français.
- Dans l'élaboration des contenus en français, une progression des apprentissages tiendra compte des acquis en L1 pour mieux articuler les savoirs et savoir-faire en L1 et L2.

3.5. Le transfert culturel : apprendre une L2 c'est découvrir une autre culture

Il convient de rappeler que l'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est de découvrir une autre culture et de nouveaux modes de vie.

Une répartition des contenus d'apprentissage dans ce domaine peut orienter le passage à L2 :

- traiter en L1 des thèmes et des textes spécifiques à l'environnement et à la culture de cette langue ;
- travailler en français sur des thèmes et des contenus nouveaux en rapport avec les cultures francophones et l'imaginaire de l'élève. Par exemple, il est préférable que certains actes de parole liés à la socialisation de l'élève (négocier au marché, parler des traditions de cuisine du pays) soient travaillés en L1. Il est vrai que ces actes de parole avaient leur place lorsque le français était la seule langue enseignée à l'école.

Mais il est aussi intéressant d'amener les élèves, à un niveau avancé, à comparer certains faits sociaux ou culturels (une tradition culinaire ou vestimentaire du pays et une tradition de la France ou d'un autre pays francophone). Le fait de dégager les aspects communs et les aspects spécifiques développera des activités interculturelles qui permettront la découverte d'autres cultures.

Enfin, il est important de faire remarquer que le travail sur le transfert, s'il est bien conçu et conduit, présente un avantage dans l'apprentissage du français, mais qu'il améliore aussi la maîtrise de la L1. Le fait de faire prendre conscience des ressemblances et des différences et de favoriser des activités ponctuelles de rapprochements et de comparaisons contribue à renforcer et à structurer l'acquisition de L1. L'élève, petit à petit, porte un nouveau regard sur la culture rattachée à L2.

4.1. Des comportements et pratiques pédagogiques bilingues

L'approche didactique du bi-plurilinguisme proposée dans ce guide met l'accent d'abord sur des comportements pédagogiques bilingues : penser aux liens entre les deux langues, mieux comprendre le processus de transfert, préparer des fiches en tenant compte des articulations entre L1 et L2, évaluer à partir des difficultés de transfert constatées, et prévoir des activités qui éveillent l'élève à des rapprochements ou comparaisons simples et ponctuelles (aux plans phoniques, grammatical et culturel).

Des exemples de pratiques bilingues

Voici des exemples de pratiques à choisir selon le niveau d'avancement en français par rapport à L1:

- Au cours des leçons de français (sur les outils de la langue et à l'oral), faire ressortir (activer) les savoirs et les savoir-faire essentiels (phonétiques, grammaticaux, culturels) acquis en L1 selon l'objectif visé : demander à l'élève : « en L1 comment fais-tu? », comparer, faire référence à L1 pour favoriser le rapprochement entre deux formes semblables ou différentes... Faire observer un mot, faire remarquer les différences dans les deux langues.
- Favoriser, lorsque cela est utile, un va et vient entre L1 et L2, sans que la séance de français se transforme en moments de mélange des deux langues.
- Créer dans la classe un environnement écrit bilingue (étiquettes, dessins avec des mots accrochés au mur en L1 et en français): les mots interpellent l'élève, même s'il s'agit ici de traduction.
- La construction du sens est une orientation importante; elle est plus difficile à acquérir en français, car l'élève évolue dans un contexte où manque un environnement linguistique comme en L1; les exercices choisis doivent donc réduire la

tendance à l'acquisition mécanique et artificielle du français (voir plus loin les activités et les supports).

- Développer, progressivement et à petite dose l'activité de description (explicitation) de la langue par l'emploi de termes élémentaires tels que : syllabe, mot, phrase, groupe de mots, nom, verbe. Utiliser ce vocabulaire pour des comparaisons des deux langues; c'est aussi une forme d'éveil au langage à partir d'une réflexion, même élémentaire, sur le même phénomène linguistique dans deux langues différentes

4.2. L'enseignement de l'oral pour mieux entrer dans l'écrit dans une perspective bilingue

Par rapport à l'apprentissage du français qui est une langue seconde, l'élève a besoin d'une **bonne imprégnation orale pour accéder à l'écrit**. Cette exposition à la langue orale doit être plus importante qu'en L1 parce que l'élève a déjà une pratique orale de cette langue nationale avant de commencer sa scolarité ; ce qui n'est pas le cas du français qui n'est pas pratiqué dans tous les milieux, surtout dans les zones rurales ; par conséquent, il n'y pas suffisamment d'occasions de communication nécessaires à la compréhension en lecture-écriture.

Il s'agit de tenir compte de cette nécessité particulière à la langue seconde : avant de passer à la lecture, il convient de familiariser l'élève avec l'oral à travers divers exercices : la reconnaissance et la restitution des sons dans des contextes ayant du sens, la sensibilité à la prosodie, l'acquisition de mots de vocabulaire nécessaires et leur reconnaissance, pour que l'élève donne du sens aux mots qu'il identifiera plus tard, des échanges favorisant la capacité de l'écoute chez l'élève avec une acceptation provisoire des erreurs.

Pour réduire les effets négatifs des répétitions mécaniques constatées chez les élèves, au cours de séances de « langage », il convient de :

- ✓ Partir d'énoncés ayant du sens avec un recours à un matériel favorisant la communication et les interactions (jeux, simulations, devinettes...).
- ✓ Favoriser un espace de la classe facilitant l'écoute (cercle, regroupement, environnement coopératif...).

- ✓ Commencer par des routines de la classe à reprendre à chaque séance pour développer le vocabulaire approprié (dates, météo...).
- ✓ Rédiger avec les élèves des règles de vie scolaires ou sociales, simples et fonctionnelles (conduite à l'école, rituel en classe, entretien de la classe, de l'environnement...).
- ✓ Recourir aux mêmes types de supports qu'en L1 (conte, charade...), mais en prenant des supports spécifiques à la culture /civilisation (française/francophone).

Pour faciliter l'apprentissage de la communication orale dans les deux langues:

- partir d'énoncés ayant du sens avec un recours à un matériel favorisant la communication et les interactions et les échanges;
- rédiger avec les élèves des règles de vie scolaires ou sociales ;
- procéder à des comparaisons ponctuelles;
- rapprocher les méthodes pédagogiques en L1 et en français pour que l'élève ne sente pas un grand décalage dans les méthodes utilisées en L1 et en L2 ...

II. Principes sous-tendant l'apprentissage de la lecture-écriture

A. Apprendre à lire-écrire dans une écriture alphabétique: apports de la recherche

A.1 Relations entre compréhension et décodage

La compréhension de l'écrit, finalité de la lecture, dépend du niveau de compréhension orale du lecteur et de sa maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture. L'exemple de la lecture d'une partition de musique peut permettre de comprendre ce que sont ces mécanismes. En effet, l'incapacité de lire ce type de document est généralement attribuée à la non-maîtrise des mécanismes qui permettent au musicien expert d'associer automatiquement dans sa tête une petite suite de notes écrites à un bout de mélodie, et non à des difficultés de compréhension de la musique. Il en va de même pour la lecture: un enfant normalement intelligent ne peut comprendre un texte écrit que s'il a automatisé les mécanismes qui permettent de décoder les mots. Ce sont ces mécanismes qui sont spécifiques à la lecture, le processus de compréhension étant largement similaire à l'écrit et à l'oral. Ainsi, un lecteur qui maîtrise le décodage, et qui a un bon niveau de compréhension orale, comprendra également bien ce qu'il lit [2-3].

De plus, la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique s'expliquent par des difficultés de décodage. Ainsi les études effectuées depuis plusieurs années ont montré que, parmi les enfants ayant un bon niveau de décodage et de compréhension orale, ceux qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent sont des cas exceptionnels [4-5].

Encadré 1. Décodage: du graphème au phonème

Le décodage est la capacité de mettre en relation les unités de base de l'écrit, les **graphèmes** ('t'-'ou'-'r' dans « tour »), avec les unités correspondantes de l'oral, les **phonèmes** (/t/-/u/-/r/). Le phonème est ce qui permet de distinguer deux mots d'une langue, comme /b/et /v/ en français (basque/vasque).

A.2 Les automatismes du décodage

Il est aussi maintenant établi que les bons lecteurs lisent très rapidement (en un cinquième de seconde) les mots écrits, qu'ils aient trois lettres ou huit. Il en a été déduit qu'ils percevaient la *forme globale* des mots, ce qui est faux. En réalité, un bon lecteur analyse même chacun des traits des lettres, mais des millions de neurones de son cerveau sont consacrés à cette analyse, qui se produit simultanément (en parallèle) en chaque endroit du mot lu, et permet d'accéder automatiquement à son sens [2-3].

Cette automatiser de l'identification des mots écrits est un processus progressif qui s'accompagne du passage d'un mode sériel de lecture (le décodage du débutant) à un mode parallèle. Ainsi, progressivement, l'apprenti-lecteur va mieux, et plus vite, reconnaître les mots fréquents (table) que les mots rares (sabre) ou inventés (lople). L'influence de la fréquence indique que l'enfant commence à développer la seconde procédure de lecture, celle qui permet d'identifier automatiquement les mots connus.

Plus précisément, dans une première étape, l'apprenti-lecteur a recours au décodage pour lire. Il lit alors aussi bien les mots inventés que les mots fréquents réguliers ; par contre, il a de très importantes difficultés pour lire ceux qui sont irréguliers (femme, sept...). Dans un second temps, comme les bons lecteurs, il va mieux lire les mots fréquents, réguliers ou irréguliers, que les mots inventés [6-7].

Les données contenues dans le tableau 1 illustrent ces changements dans les procédures de lecture. Ce tableau présente le nombre moyen⁴ de mots fréquents réguliers et de mots inventés lus en une minute par des enfants apprenant à lire en français au Sénégal [8], ou en France [4]. Les enfants sénégalais étaient scolarisés dans les trois premiers niveaux du primaire (P1, P2, P3) et les français, qui étaient uniquement en P1, ont été vus au début et à la fin de cette année scolaire. En fin de P1, les enfants français lisaient plus de mots fréquents que de mots inventés en une minute (presque 40 contre 28), ce qui n'était pas le cas au début de cette année scolaire. En effet, à cette époque, la différence entre mots fréquents et inventés n'était pas significative chez eux, tout comme chez les enfants sénégalais des trois premiers niveaux du primaire, qu'ils parlent ou non français à la maison. Ces résultats signalent que les enfants sénégalais

4. L'écart-type, noté entre parenthèses, est la somme des écarts à la moyenne de chaque sujet d'un groupe par rapport à la moyenne du groupe. Plus il est petit, plus les résultats sont homogènes.

n'utilisent pas les mêmes procédures de lecture que les français. Ils ont en effet principalement recours au décodage au début du primaire (P1, P2 et P3) alors que les français, dès la fin de P1, identifient les mots écrits en utilisant aussi l'autre procédure de lecture (cf. l'encadré 2), ce qu'ils ne faisaient pas au début de cette année scolaire.

Tableau 1. Nombre de mots fréquents et de mots inventés lus à haute voix en une minute par des enfants français et sénégalais ayant appris à lire en français

	Enfants français scolarisés dans des zones d'éducation prioritaires (P1)		Enfants sénégalais des trois premiers grades du primaire (P1, P2, P3)	
	Le français est la L1 de certains enfants, pas de tous Nombre=394		Parlent français à la maison Nombre=37	Ne parlent pas français à la maison Nombre=415
Moyenne (écart-type)	Début P1	Fin P1		
Mots fréquents	7.7 (10.8)	39.6 (17.9)	22.6 (16.7)	12.5 (13.7)
Mots inventés	6.9 (08.4)	28.1 (11.9)	23.8 (16.2)	12.6 (14.3)

Encadré 2. Deux procédures pour lire les mots

Deux procédures pour lire les mots: une qui permet de *décoder les mots nouveaux* en utilisant les correspondances graphème-phonème (le *décodage*, ou *procédure phonologique*) et une qui permet d'*identifier les mots connus* (la *procédure orthographique* ou *lexicale*). Seule l'automatisation de l'identification des mots écrits (qui est, chez un bon lecteur, un acte «reflexe») permet au lecteur débutant d'atteindre un niveau de compréhension en lecture égal à celui de sa compréhension orale.

A.3 Place et rôle du décodage dans l'apprentissage de la lecture

Les recherches sur les premiers apprentissages de la lecture ont mis en relief d'autres résultats importants. En premier, les scores dans les épreuves évaluant les mécanismes spécifiques à la lecture (décodage des mots nouveaux et identification des mots connus), dépendent de la régularité des correspondances graphème-phonème (CGPh) dans la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage.

Par exemple, les CGPh sont très régulières en espagnol, mais pas en anglais (dans cette orthographe un même graphème a très souvent plusieurs prononciations : cf. 'a' dans 'a', 'cat', 'lady', 'cake'...). Une orthographe est dite transparente quand ces relations sont le plus souvent régulières (en espagnol), et opaque quand ce n'est pas le cas (en anglais). L'orthographe du français se situe entre ces deux extrêmes mais elle est plus proche de l'espagnol que de l'anglais pour la lecture. De fait, quand on compare des apprentis-lecteurs

espagnols, français et anglais, les meilleurs scores s'observent chez les premiers et les moins bons chez les derniers, ceux des petits français occupant une position intermédiaire [6-7]. Toutefois, quelle que soit la transparence de l'orthographe, les apprenti-lecteurs utilisent le décodage, en lecture à haute voix et silencieuse.

- En lecture à haute voix, cette utilisation se manifeste par une absence de différence entre les scores en lecture de mots inventés et de mots fréquents réguliers, ces derniers étant mieux lus que les mots irréguliers [2-3, 6-7].
- En lecture silencieuse, ce recours s'observe dans des tâches utilisant des mots inventés qui se prononcent comme un mot (roze, rouge). Ainsi, s'il est demandé à des apprenti-lecteurs de dire si 'rouge' est une couleur, le nombre d'acceptations erronées est très important, et plus important que lorsque les mots inventés sont proches visuellement du mot cible, comme 'rouqe'. Des résultats identiques, mais avec des différences moins fortes entre les deux types d'items, ont été relevés chez adultes bons lecteurs, ce qui signale que, eux-aussi, entendent dans leur tête « la petite musique des mots » quand ils lisent silencieusement [2-3, 5-7].

D'autre part, et toujours quelle que soit la transparence de l'orthographe, les capacités précoces de décodage permettent de prédire le succès de l'apprentissage de la lecture pour la lecture de mots isolés (y compris ceux qui sont irréguliers) ainsi que pour la compréhension. Le décodage est donc un puissant mécanisme d'auto-apprentissage [6-7].

De surcroît, et encore quelle que soit la transparence de l'orthographe, les enfants ayant bénéficié d'un enseignement basé sur le décodage obtiennent des scores supérieurs à ceux qui ont été exposés à d'autres méthodes [2-3, 7].

Enfin, encore et toujours quelle que soit la transparence de l'orthographe, la compréhension du fait que les mots sont composés de phonèmes (comprendre que 'tour' a trois phonèmes: /t/+u/+r/) est un prédicteur fiable du futur niveau de lecture [9-10]. Cela s'explique par le fait que cette capacité permet d'accéder au principe d'une écriture alphabétique qui code les éléments correspondants aux phonèmes, à savoir les graphèmes.

A.4 Des compétences de base en lecture aux compétences de base en écriture

Bien que les mêmes compétences soient requises pour lire et écrire des mots isolés, il faut toutefois passer du graphème au phonème dans un cas et du phonème au graphème dans l'autre. La seconde opération est plus difficile que la première. En témoigne le fait que les scores sont plus faibles en écriture qu'en lecture [7].

On relève également des différences qualitatives entre lecture et écriture. Ainsi, alors qu'au tout début du primaire, les enfants lisent les

mots inventés comme les mots fréquents réguliers, et mieux que les mots irréguliers, très vite ils vont mieux lire les mots fréquents, qu'ils soient réguliers ou irréguliers, que les mots inventés. Par contre, jusqu'à la fin du primaire, les mots réguliers fréquents ne sont jamais mieux écrits que les mots inventés. Cela s'explique par le fait que pour écrire un mot, même régulier (auto), il faut choisir entre plusieurs orthographes alors qu'il n'y a pas de norme orthographique pour les mots inventés [7].

B. Capacités de lecture-écriture devant être entraînées et évaluées en L1 et L2?

Les explications présentées dans la partie précédente permettent de comprendre pourquoi les évaluations (et les exercices en classe) doivent porter sur les domaines du langage supposés avoir un impact sur l'apprentissage du décodage, ceux concernant, d'une part, les sons du langage et, d'autre part, la façon dont ils sont transcrits (les correspondances graphème-phonème). C'est l'objet des deux premières sous-sections qui suivent. La troisième est centrée sur la morphologie, le français se distinguant par de fortes différences entre oral et écrit dans ce domaine. Les dernières sous-sections concernent les domaines du langage qui peuvent entraver la compréhension, principalement les aspects sémantico-pragmatiques du langage, du mot, à la phrase et au texte.

Chacune de ces sous-sections est illustrée par des exemples de différences entre une des L1 des enfants et le français L2, ainsi que par des exemples d'épreuves d'évaluation, avec des données permettant de situer le niveau des élèves. Toutes ces sous-sections comportent également des suggestions d'exercices pour la classe.

B.1 Les aspects sonores du langage: phonèmes, syllabes, tons...

Les sous-sections suivantes présentent quelques différences entre la L1 des apprenants et le français pour les voyelles et les consonnes ainsi que pour d'autres aspects sonores du langage au-delà du phonème (accents, tons et intonation).

B.1.1 Voyelles, diphtongues, semi-voyelles et consonnes

Les voyelles, à la différence des consonnes, peuvent se prononcer en isolat : elles sont donc des unités phonémiques (les deux 'a' du mot 'amical') qui peuvent aussi constituer une syllabe (le premier 'a' de ce mot). L'inventaire des voyelles et des consonnes différencie

plus ou moins fortement les langues (voir, dans l'annexe, le tableau 1 pour le français et deux langues d'Afrique [11]).

Certaines langues n'ont que 4 à 6 voyelles. D'autres langues en ont 15, voire plus, sans compter les diphtongues⁵. En français, il y a 16 voyelles, mais seulement 12 si on ne tient pas compte des différences entre les deux /a/A/, les deux /o/O/, les deux /e/E/ et les deux /ø/œ/, qui sont surtout des variantes contextuelles⁶. A ces quatre voyelles orales, s'ajoutent trois autres voyelles orales (/i/, /u/ et /y/), quatre nasales (/â/, /ô/, /î/ et /û/) ainsi qu'une voyelle neutre (appelée schwa), qui peut ou non se prononcer (cf. le 'e' de 'gare', muet à Paris, pas à Marseille). Le français a également trois semi-voyelles: le yod (un 'i' mouillé), le 'w' de 'loi' (qui aurait pu s'écrire 'lwa') et celui de 'loin', ainsi que le /ɥ/ de 'lui'. En comparaison, en wolof, il n'y a pas de voyelles nasales, pas de /y/ et pas de semi-voyelles. Par contre les 7 voyelles orales de cette langue peuvent toutes être longues ou brèves. Le système vocalique du yoruba est plus proche de celui du français, avec pour principale différence l'absence du /y/ (de 'dur') et du /ɥ/ (de 'lui').

Le nombre moyen de consonnes dans les langues du monde est d'environ 20, mais certaines en ont plus de 34. Il existe plusieurs catégories de consonnes, les plus nombreuses étant les fricatives et les occlusives: les premières font un bruit continu (f, s, ʃ, v, z, ʒ) à la différence des secondes (p, t, k, b, d, g). Ces deux catégories de consonnes peuvent, de plus, être voisées ou non voisées selon que leur prononciation s'accompagne de vibrations des cordes vocales (ce que l'on peut constater en mettant la main sur le cou pendant la prononciation de 'g' comparée à 'k' ou de 'v' comparée à 'f'). Le français a 6 occlusives, 6 fricatives, 3 nasales et 2 liquides. En comparaison, le yoruba [11], qui a 7 occlusives, n'a que 2 fricatives (voir le tableau 1 dans l'annexe).

B.1.2 Syllabes

Les langues diffèrent également par la manière dont consonnes (C) et voyelles (V) sont combinées dans une syllabe. Certaines langues n'ont que des syllabes simples, CV (voire, V et VC), par exemple, le yoruba. D'autres ont des structures syllabiques plus

5. Les diphtongues sont des voyelles dont le son se modifie graduellement, comme celui du 'o' dans les mots anglais 'do'. Alors qu'il n'y a pas de diphtongues en français, presque toutes les voyelles anglaises sont des diphtongues et la meilleure façon de transcrire le son du graphème 'o' de 'do' est à peu près [ɔ̃Uuuuow].

6. La prononciation change selon la nature de la syllabe : ouverte, se terminant par une voyelle ou fermée par une consonne (ta/tard, blé/bel, peu/peur, beau/bol).

complexes, comme l'anglais, avec des C(C)VC, ce type de syllabe étant plus rare en français (cf. strict). L'exemple classique le plus extrême est celui du tchèque, langue dans laquelle plus de quatre consonnes peuvent se succéder (cf. zmrzlina). En raison du fait que, jusqu'à 6-7 ans, les enfants ont des difficultés avec ce type de syllabe (surtout de production), il faudrait ne pas utiliser, au début de l'apprentissage de la lecture-écriture, trop de mots avec des structures syllabiques complexes.

B.1.3 Prosodie: accent lexical et/ou grammatical, ton et intonation

Dans certaines langues (mais pas en français), un accent de mot permet de différencier le sens de deux items: en anglais, le nom 'object' du verbe 'object' (objecter); en espagnol, le nom 'hábito' (habitude) du verbe 'habitó'. Comme l'indiquent les exemples précédents, l'accent est marqué à l'écrit en espagnol mais pas en anglais.

De nombreuses langues nigéro-congolaises, sont des langues à ton [11]. Les tons (le plus souvent 2) ont, comme indiqué par les exemples suivants en shona (dans lesquels le ton haut est souligné), une fonction lexicale (différenciant 'par' [offenser] de 'par' [gratter]) et une fonction grammaticale différenciant « va no par a » de « va no par a » (ils offensent / ceux qui offensent)⁷.

Dans l'enseignement, comme pour les évaluations, il faut tenir compte des différences entre la L1 des enfants et le français L2, en particulier de celles qui ont une incidence sur la lecture (marquage, à l'écrit, des accents lexicaux ou des tons).

B.1.4 Deux capacités cruciales à entraîner et à évaluer: savoir discriminer et savoir isoler les phonèmes

Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, on doit utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes. Il faut donc avoir des capacités correctes de discrimination phonémique: être capable de différencier 'bol' de 'vol', par exemple. Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en phonèmes pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes.

7. D'autres phénomènes prosodiques n'ont pas d'incidence directe sur la lecture. Par exemple, l'intonation, qui est la modulation de notre voix en fonction des émotions et de l'influence que nous voulons avoir sur nos interlocuteurs (cf. « c'est ma voiture », pour dire que cette voiture est bien à moi). En français, elle peut aussi servir à marquer l'interrogation, sans inversion de l'ordre des mots, mais avec une intonation montante « tu peux me passer le sel? ».

Les nourrissons sont très tôt (à 6-8 mois) capables de *discriminer les phonèmes*, y compris ceux qui n'existent pas dans leur L1. Toutefois, en fonction de l'environnement, cette capacité va progressivement se limiter à ceux qui sont spécifiques à leur L1. Ainsi, vers 12 mois, un bébé chinois n'est plus capable de discriminer /l/ de /r/. Les enfants monolingues d'âge scolaire n'ont donc, le plus souvent, pas de difficultés dans ce domaine. Ce n'est pas le cas des sujets qui apprennent tardivement une L2, qui ont des problèmes de reconnaissance, et surtout de production, des phonèmes de cette L2 qui ne sont pas dans leur L1 (par exemple, voyelles nasales, comme en wolof).

En revanche, la capacité de comprendre qu'un mot est composé de plusieurs syllabes, et que, dans chaque syllabe, il y a un ou plusieurs phonèmes, ne se développe pas avant 5-6 ans. Cette capacité (souvent appelée *conscience phonémique*), qui est nécessaire pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, entretient des relations réciproques avec la lecture: un bon niveau dans ce domaine avant l'apprentissage de la lecture permet de prédire le futur niveau de lecture des apprenants qui, lui-même, a une forte incidence sur cette capacité [6-7, 9-10].

Encadré 3. Comment évaluer la capacité de discriminer des phonèmes et celle de les isoler dans un mot ?

Pour évaluer (et entraîner) la capacité de *discrimination phonémique*, on utilise des mots qui diffèrent par un phonème comme 'vol-bol', 'toux-doux', 'poire-boire', 'fin-vin'...

La capacité de *segmenter les mots en phonèmes* est le plus souvent évaluée (et entraînée) par des tâches impliquant le comptage, ou la suppression, d'un phonème dans un mot d'une seule syllabe (pour éviter la confusion avec le comptage syllabique). Par exemple « Combien de sons différents tu entends dans le mot *sol*? » ou « peux-tu me dire ce qu'il reste du mot *sol* quand tu as enlevé son début? » (dans les tâches de suppression, le son à isoler doit être une consonne, les voyelles étant aussi des syllabes)

B.2 Correspondances graphème-phonème (lecture) et phonème-graphème (écriture)

Le nombre de lettres de l'alphabet ne correspond pas toujours au nombre des phonèmes dans une langue, en particulier pour les voyelles, qui sont au nombre de 6 dans l'alphabet. Il n'est donc pas possible d'utiliser les lettres de l'alphabet seules pour transcrire les 12 à 16 voyelles du français (cf. ci-dessus B.1.1). Dans cette langue, certaines voyelles sont notées par une seule lettre (a), avec parfois un signe diacritique (à), ou par deux ou trois lettres (an, ant). L'unité de base d'une écriture alphabétique n'est donc pas la lettre, mais le *graphème*, qui peut comprendre une seule lettre, avec ou sans diacritique, ou plusieurs. En conséquence, pour les exercices de lecture-

écriture, il faut utiliser les graphèmes du français et ceux de la L1 des enfants, en plus des lettres de l'alphabet.

Le degré de transparence de l'orthographe a une incidence sur l'apprentissage de la lecture, qui s'effectue plus facilement quand l'orthographe est transparente, c'est-à-dire quand, à un même graphème, correspondant pratiquement toujours le même phonème et vice-versa (cf. ci-dessus A.3). Cette transparence doit se quantifier à partir de données de corpus. C'est ce qui a été fait pour le français (ci-après B.2.1). A la suite, les principes qui doivent être à la base d'un enseignement de la lecture sont présentés (B.2.2) avec une mise au point sur l'évaluation de la maîtrise des correspondances graphème-phonème (B.2.3).

B.2.1 Correspondances graphème-phonème (lecture) et phonème-graphème (écriture) en Français

La régularité des correspondances graphème-phonème (CGPh) et phonème-graphème (CPhG) a été calculée dans Manulex-Morpho [12-13] en tenant compte des marques morphologiques correspondant à un phonème: désinences verbales ('er', 'ant', 'ent'... (chanter, chantant, chantent...)); marques du nombre et du genre ('e' et 's' de 'amies'); supports de flexion ('d' dans 'grand'-'grande') ou de dérivation ('t' dans 'chant'-'chanteur'). Les calculs sont basés sur le nombre de fois qu'un graphème se prononce d'une certaine façon dans trois positions: début, milieu et fin de mot. Par exemple, 's' se prononce toujours /s/ en début de mot, /z/ entre deux voyelles (rose) et /s/ dans les autres cas (triste, ourson), sauf en fin de mot. Dans cette position, il est muet, qu'il corresponde ou non à un morpho-phonogramme ('gris', 'tu manges', 'amis' par rapport à 'dans'), sauf quelques rares exceptions (cf. ours).

Il ressort des analyses de Manulex-Morpho que les CGPh sont plus régulières que les CPhG dans tous les cas: place dans le mot, prise en compte ou non de la morphologie. Apprendre à lire est donc plus facile qu'apprendre à écrire en français [7,14].

B.2.2 Quelques principes pour enseigner les CGPh (lecture) et les CPhG (écriture)

Pour apprendre à lire-écrire, il faut tenir compte des caractéristiques de l'orthographe, en particulier de la fréquence et de la régularité des CGPh, des règles contextuelles (pour 'c' et g'...) ainsi que d'autres spécificités de l'orthographe de la langue dans laquelle s'effectuent ces apprentissages (pour le français, les lettres muettes). Il faut aussi tenir compte de la fréquence des mots, les mots les plus fréquents étant supposés connus des enfants. Toutefois, certains mots très fréquents contiennent des CGPh peu régulières [12]: mots *fonction* (avec, et/cet, pendant), certains noms (dix, sept, femme, monsieur...) ou verbes (il est grand, il a eu...). Ces mots doivent

être introduits très tôt dans la mesure où, sans eux, il n'est pas possible de construire des phrases. Les suggestions présentées dans les parties qui suivent sont basées sur les statistiques issues de Manulex-Morpho [12].

B.2.2.1 Au début de l'apprentissage: graphèmes fréquents qui se lisent presque toujours de la même façon

Au début de l'apprentissage, il faut présenter aux élèves les graphèmes les plus fréquents qui se lisent presque toujours de la même façon. Les **voyelles** pouvant être introduites en premier sont les voyelles orales 'a', 'é', 'o', 'eu', 'ou', ainsi que 'i' et 'u'. Ces voyelles sont en effet toutes fréquentes et ont une prononciation consistante, sauf les deux dernières lorsqu'elles sont suivies par une voyelle (cf. ciel, lui). On peut introduire par la suite les voyelles nasales fréquentes ayant une prononciation régulière (an, on, in, un) ainsi que les semi-voyelles 'oi' et 'u' (cf. lui). Par contre 'y', qui est peu fréquent et a plusieurs prononciations ne s'expliquant pas par des règles contextuelles simples (cf. mystère, pays, paye), ne devrait être introduit que tardivement, sauf quand il est dans la structure fréquente « il y a ».

Pour les consonnes, on peut introduire au début de l'apprentissage les fricatives 'f' et 'j', 's', 'ch', 'v'⁸, parce que, d'une part, elles se lisent presque toujours de la même façon et que, d'autre part, leur reconnaissance en isolat est plus facile que celle des occlusives (t, d...), qui ne permettent pas de produire un son continu, à la différence de 'fff', 'sss'... Le 's' ne devrait toutefois être introduit au début de l'apprentissage que lorsqu'il est à l'initiale d'un mot parce que c'est seulement dans cette position qu'il se prononce toujours de la même façon. Les autres consonnes fréquentes ayant une prononciation régulière pouvant aussi être introduites au début de l'apprentissage sont 'l' et 'r' ainsi que, par la suite, 'p', 'b', 'm' et 'n', plus 'd' et 't', sauf, pour cette dernière, quand elle se prononce 's' (comme dans 'addition'), ou quand elle est muette (presque toujours en fin de mot) et 'qu', qui se retrouve dans de nombreux mots fonctions (qui, que, quoi...).

B.2.2.2 Dans une seconde étape, le maître pourra expliquer les principales difficultés de l'orthographe du français

Règles contextuelles

- Le 'n' des voyelles nasales 'an/on/in' s'écrit 'm' devant 'p' et 'b' (lampe/chambre, pompe/sombre, limpide/timbre).

8. Pas le 'z', qui est rare et en concurrence avec le 's' intervocalique

- Le 's' se lit toujours /s/ en début de mots, /z/ entre deux voyelles⁹, et est le plus souvent muet en fin de mots.
- Les 'c'/g' dits « doux » sont suivis par 'i/y' ou par 'e' (avec ou sans accent); les 'c'/g' dits « durs » sont suivis soit par les voyelles 'a/o/u', soit par une consonne: ceci, céleste *versus* cas, cri; girafe, gymnastique *versus* gare, gris).

Phonèmes qui s'écrivent de différentes façons, comme les /s/ du mot «saucisse»

- Pour les voyelles par ordre décroissant de fréquence: 'é', 'e', 'ai', 'et', 'er' pour /E/ (été, elle, aime, et, chanter); 'an', 'ant', 'ent' pour /â/ (chantant, seulement); 'in', 'ain/m' pour /i/ (pin, pain, faim); 'o', 'au', 'eau' pour /O/ (auto, peau).
- Pour les consonnes (en gras celles qui sont fréquentes et qui ont une prononciation régulière): 's', '**ss**', 'c', 'ç' et 'sc' pour /s/ (saucisse, ça, science); 'j', 'g' et 'ge' pour /ʒ/ (je, gel, bourgeon); 'c', 'k', '**qu**' et 'q' /k/ (car, kilo, qui, coq).

Les lettres doubles

- En français, pratiquement toutes les consonnes peuvent être doublées, mais pas les voyelles (sauf dans des mots étrangers, comme 'foot'). Les consonnes qui ne se doublent pas sont 'v', 'j', 'q', 'x' et 'z' (excepté dans des mots étrangers, 'pizza', 'puzzle'). Celles qui sont le plus souvent doublées sont 's', 't', 'm' et 'n', la première l'étant beaucoup plus que les trois autres.
- Devant une consonne double 'e' se prononce /E/ (elle, belle, celle, pelle, quelle, telle).

Les lettres muettes de fin de mot

- Le seul graphème de fin de mot souvent muet pour les voyelles est 'e'. Après une consonne, comme dans les mots 'gare' ou 'grise', 'e' peut, soit disparaître, soit se prononcer presque comme le 'eu' du mot 'deux'. Après une voyelle (amie, il joue), 'e' ne se prononce pas.
- La consonne muette la plus fréquente est 's' (amis, tu chantes, gris), suivi par 't' (petit, il finit, amont), 'x' (jeux, deux) et 'd' (grand, il prend). Toutefois, ces consonnes se prononcent quand elles sont suivies par un mot commençant par une voyelle (mes amis, ils arrivent demain).

Ces différentes caractéristiques de l'orthographe du français posent surtout des problèmes pour l'écriture, et expliquent pourquoi il est plus difficile d'apprendre à écrire que d'apprendre à lire dans cette langue (7, 14-15, 17).

B.2.3 Evaluer la maîtrise des correspondances graphème-phonème (ou capacité de décodage)

Les évaluations du niveau de lecture prennent souvent en compte la rapidité, en plus de la précision, les scores pour la précision atteignant vite un plafond dans les langues ayant une orthographe transparente. Elles incluent deux (voire trois) épreuves: au moins une

9. Sauf dans de rares mots composés comme *parasol*

avec des mots fréquents (pour évaluer la procédure lexicale, ou orthographique, qui permet d'identifier les mots connus) et une avec des mots inventés (mesure la plus pure de la capacité de décodage, ces items ne pouvant en effet pas avoir été mémorisés). Une épreuve complémentaire de lecture de mots en contexte est souvent proposée, ce qui permet une comparaison avec la lecture de mots isolés. Dans ce cas, c'est le texte présenté pour évaluer la compréhension écrite qui est généralement utilisé.

Le score dont il est le plus souvent tenu compte est la fluence, c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. Pour les premières évaluations (en P1), les mots fréquents doivent être, pour la plupart d'entre eux, facilement décodables (table, monde), la liste peut contenir quelques mots avec des graphèmes qui ont une prononciation dépendant du contexte (car, cil, rose) ainsi qu'un nombre limité de mots fréquents irréguliers (femme, sept). Pour comparer la lecture de mots fréquents à celle de mots inventés, les items de chaque liste doivent avoir une même longueur (en nombre de lettres, de graphèmes et de syllabes) et un même niveau de complexité syllabique (en évitant les structures syllabiques complexes) et orthographique (présence de graphèmes qui ont une prononciation dépendant du contextuel). Il est à noter que les mots inventés ne peuvent pas être irréguliers étant donné qu'il n'y a pas de norme pour les prononcer. Dans le tableau 1 de la section A.1 sont inclus des résultats obtenus en France [4] et au Sénégal [8] avec ce type d'épreuves (celles utilisées dans l'étude faite en France est présentée dans la référence [4]).

B.3 La morphologie

La morphologie est la branche de la linguistique qui étudie principalement la forme des mots, en particulier, les marques de flexion et de dérivation. Par exemple, en français: pour les flexions, le 's' de la flexion nominale (amis) et de la flexion verbale (tu chantes); pour les dérivations, le préfixe 'in' et le suffixe 'able' dans « interminable ».

B.3.1 Flexions

Une des caractéristiques du français est la différence entre oral et écrit pour le marquage des flexions. Ainsi, un certain nombre de marques du nombre sur les noms ou les verbes ne se prononcent pas alors qu'elles sont notées à l'écrit (amie, chantent). Cela est dû au fait que le français s'est détaché des langues romanes en intégrant les articles et les pronoms. Par exemple, alors qu'en espagnol, on dit 'canto', 'cantas', 'canta', 'cantan' pour 'je/tu/il(s)' 'chante(s/nt)' (« yo canto », signifiant « c'est moi qui chante »), en français c'est la forme

'je/tu/il(s)' suivi par le verbe sans marquage de la flexion morphologique qui prédomine à l'oral (sauf « nous chantons », « vous chantez »), comme en anglais (avec 'sing' précédé par 'I/you/we/they', exception : « he/she/it sings »).

B.3.1.1 Flexions nominales

Pour le genre, le français n'a que deux flexions: masculin et féminin. Les enfants qui apprennent cette langue vont donc devoir apprendre par cœur que 'le soleil' est un nom masculin alors que 'la lune' est un nom féminin. Il leur faudra aussi apprendre à accorder les éléments qui accompagnent ces noms: « Le soleil est-il chaud? »; « La lune est-elle chaude? ».

Certaines langues d'Afrique n'ont pas de genre (comme le yoruba) alors que d'autres en ont cinq ou plus (les langues nigero-congolaises): dans ce cas, ce marquage va souvent de pair avec celui du nombre (ce qui donne 6 flexions quand la langue en a une pour le genre neutre). La flexion du genre peut aussi aller de pair avec la localisation (la femme du village).

En outre, à la différence du français, dans certaines langues d'Afrique les flexions nominales sont portées par un préfixe. Par exemple en ndébélé '[in]doda' est la forme au singulier de '[ama]doda' (homme[s]), tout comme '[i]yesi' est la forme au singulier de '[ama]yesi' (nuage[s]).

B.3.1.2 Flexions verbales

Comme pour les flexions nominales, la plupart des marques verbales écrites ne se prononcent pas en français et, parmi celles qui se prononcent, de nombreuses sont homophones (cf. le tableau 2). Cela explique pourquoi la maîtrise de la morphologie écrite du français est très tardive, même quand c'est la L1 des apprenants, ce qui n'est pas le cas pour l'oral.

En effet, vers 6 ans, les enfants maîtrisent une large partie de la morphologie à l'oral: par exemple les flexions nominales pour le genre et le nombre et les flexions verbales pour le nombre et les temps simples. Il a même été montré que, dès 30 mois, les enfants français sont capables de différencier le singulier du pluriel des verbes uniquement sur la base de la liaison dans des énoncés tels que « il arrive », comparé à « ils arrivent » (/ilariv/ versus /izariv/ ou /ilzariv/).

En revanche, ce n'est que vers la fin de la 2nd année du primaire que les enfants français s'avèrent capables d'accorder le sujet et le

verbe. Et, même les adultes font de nombreuses erreurs d'orthographe quand il y a inversion du sujet (dans le ciel scintille des milliers d'étoiles), ou insertion de l'objet entre le sujet et le verbe (je vous disez) [14-15].

La plupart des langues d'Afrique posent moins de problèmes [11]. Pour certaines (les langues bantoues), cela s'explique par le fait que les verbes, à un temps donné, gardent la même forme à toutes les personnes. D'autres n'ont pas de marque pour le passé ou pour le futur, voire pour aucun de ces deux temps (le diola, le housa, le yoruba). Dans la plupart de ces cas, le futur est « devant » et le passé « derrière ».

Tableau 2. Désinences verbales (rouge, vert, bleu: homophones dans une même cellule

Verbes des deux premiers groupes (er - ir)	Groupe 1 Chanter	Groupe 2 Finir
Infinitif; participe passé et participé présent	er (chanter); é, ée, és, ées; ant	ir (finir); i, ie, is, ies; ant
Présent (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles):	e, es, e, ons, ez, ent	is, is, it, issons, issez, issent
Imparfait (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles):	ais, ais, ait, ions, iez, aient	issais, issais, issait, issions, issiez, issaient
Futur (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles):	erai, eras, era, erons, erez, eront	irai, iras, ira, irons, irez, iront

B.3.2 Morphologie dérivationnelle et classifieurs

La morphologie dérivationnelle permet la créativité lexicale. Les études qui ont évalué la capacité d'analyser les mots en unités morphémiques [16] utilisent des tâches dans lesquelles il est demandé aux enfants, par exemple, de produire des mots de la même famille (famille de 'sucre' ou de 'mentir'), ou de dire combien il y a de « petits bouts de mots » dans des items mono- ou pluri-morphémiques ('mouton' comparé à 'chaton') ou encore de créer de nouveaux mots à partir d'un modèle (« une fillette est une petite fille », « une petite nache est une...? »).

Ces études ont montré que cette capacité, qui se développe durant la scolarité élémentaire, est fortement influencée par des facteurs phonologiques jusqu'à un niveau scolaire avancé. Par exemple, il est plus facile de retrouver 'vol' à partir 'voler' que 'brun' à partir 'brunir' ou 'faim' à partir 'famine'. De plus, et surtout, à la différence de la capacité d'analyse phonémique, fortement liée au décodage, celle d'analyse morphologique est fortement liée à la compréhension, comme le niveau de vocabulaire. En conséquence, le travail sur la

morphologie dérivationnelle, comme celui sur le vocabulaire, va permettre d'améliorer la compréhension, à l'écrit, comme à l'oral.

Ces études ont également montré que la sensibilité à la morphologie aide les enfants à résoudre certaines difficultés posées par l'orthographe du français. Dans une de ces études, les enfants devaient écrire des mots qui se terminaient par des lettres muettes qui étaient ou non des supports de flexion ou de dérivation. Les enfants se sont avérés plus précis dans le choix de l'orthographe correcte des consonnes muettes supports de dérivation ou de flexion ('d' de « bavard »), que des autres ('d' de « buvard »).

Une caractéristique des langues d'Afrique est la présence d'affixes permettant de spécifier la catégorie à laquelle appartient un nom (personne, animal, mot abstrait...), les classificateurs [11, 18]. Ainsi, il y a 7 classes nominales en swahili (le double quand on ne regroupe pas singulier et pluriel): par exemple, ceux marquant (a) les personnes, (b) les arbres et les éléments naturels, (c) les animaux (aussi utilisés pour les noms d'emprunt) et (d) l'abstraction. Certains suffixes du français ont la même fonction, par exemple le suffixe 'ier' utilisé pour désigner des arbres (cerisier, châtaignier...), mais aussi des noms de métier (épicier, charcutier...).

B.3.3 Quelques exemples d'activités autour des capacités morphologiques

Dans la formation des maitres, et dans l'enseignement, une attention particulière doit être portée à la morphologie flexionnelle, domaine dans lequel il y a de fortes différences entre écrit et oral en français. Le cas le plus notable est celui des flexions verbales. Certaines, qui sont souvent écrites, ne se prononcent pas ; d'autres, qui s'écrivent de façon différente (é, ez, ai, ais, ait, aient), sont homophones (cf. le tableau 2). Ces différences entre écrit et oral, qui n'existent pas dans de nombreuses langues d'Afrique, doivent être étudiées en classe à partir d'exercices spécifiques.

Un autre domaine auquel il faut prêter attention dans la formation des maitres, ainsi que dans l'enseignement, est la morphologie dérivationnelle, une des bases de la créativité lexicale, qui est aussi fortement liée à la compréhension. Les tâches utilisées dans les études présentées dans cette partie peuvent servir de support à des activités scolaires : recherche de mots d'une même famille (construction, construire, reconstruire), qui ont des dérivés plus ou moins transparents (vol-voleur, bain-baigner, faim-famine) ; interrogation sur la nature mono- ou pluri-morphémique des mots ('chatons' comparé à 'mouton') ; création de nouveaux mots à partir d'un modèle (« une fillette est une petite fille », « une petite nache est une...? »).

B.4 Le vocabulaire oral

Pour comprendre à l'oral ou à l'écrit, et dans la L1 comme en français L2, il faut avoir un bon niveau de vocabulaire. Il est donc nécessaire d'évaluer ce niveau. Pour cela, tout comme pour construire du matériel pédagogique, il faut disposer de tables indiquant la fréquence des mots dans la langue des enfants. Pour le français, on peut consulter Manulex [13], qui présente la fréquence des mots dans le lexique écrit qui leur est adressé. Cette fréquence dépend toutefois du contexte. Ainsi, dans les langues d'Afrique, la probabilité que le mot 'neige' soit fréquent est faible, tout comme l'est celle de trouver de nombreux termes pour spécifier la nature de la neige. Par contre, dans ces langues, il peut y avoir de nombreux termes pour désigner la marche (cf. l'encadré 4).

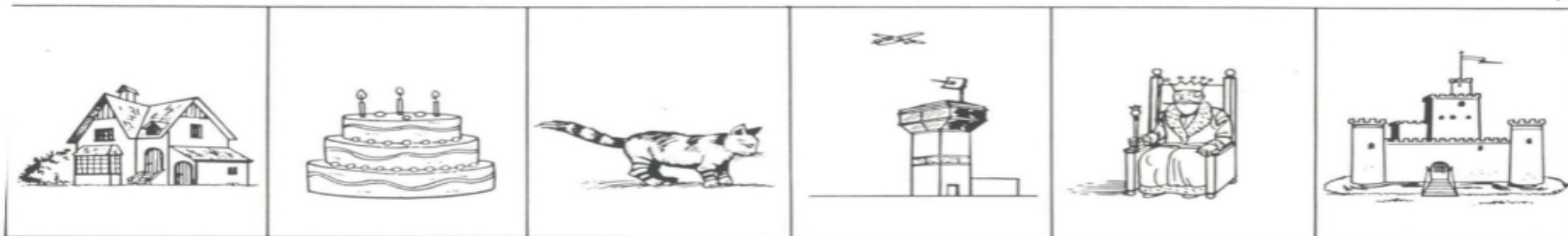
Encadré 4. Différences entre langues quant au vocabulaire

Etendue du vocabulaire: l'exemple de la marche [18]. En shona, il y a environ 200 mots pour désigner les façons de marcher: à reculons, longtemps pieds nus, avec une canne, à grandes enjambés, sur une longue distance, avec le dos voûté ...

B.4.1 Evaluation du vocabulaire

L'épreuve la plus utilisée pour évaluer le niveau de vocabulaire est la désignation d'images: choisir, parmi 4 à 6 images, celle qui correspond à un mot prononcé par l'examineur. Un test de ce type, le TVAP, évalue la compréhension de 30 mots sur une échelle de 0 à 2: 2 points pour une réponse correcte et 1 pour une réponse approchante (par exemple, dans la planche ci-dessous, choix de l'image d'une 'grande maison' pour le mot 'château')

Exemple 1. Extrait du TVAP: désignation de l'image correcte pour « château »



Cette épreuve a été utilisée dans une étude avec environ 400 enfants scolarisés dans des zones d'éducation prioritaire en France métropolitaine [4]. Cette population comportait donc plus d'enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés que la population française. En conséquence, leur niveau de vocabulaire devrait être plus bas que celui observé dans des données normatives recueillies auprès d'une population plus représentative. C'est ce qui est relevé, aussi bien en début qu'à la fin de la première année du primaire (cf. le tableau 3).

Tableau 3. Niveau de vocabulaire (TVAP) d'enfants français de zones d'éducation prioritaire (ZEP) et normes du test

Première année du primaire	Cohorte ZEP	Normes du test
Début	37.6 (7.1)	50.5 (5.5)
Fin	40.2 (7.4)	53.6 (4.8)

B.4.2 Suggestions pour des activités en classe : sens des mots et des groupes de mots

Dans ce domaine, on peut demander aux enfants de dénommer des images comme celles du TVAP, ou issues de planches d'imagiers dédiées aux animaux, aux parties du corps (nez, cheville, poignet, narine...), aux figures géométriques (cercle, triangle, étoile), ou illustrant différentes positions (sur / sous / devant...). On peut aussi leur demander de mimer des actions (sourire, tousser...). Les activités proposées autour de la morphologie (B.3.3) peuvent aussi être utilisées comme exercice de vocabulaire.

Un travail spécifique peut également être fait sur les différences de vocabulaire entre la L1 et la L2 (cf. l'encadré 4). D'autres exercices peuvent porter sur la compréhension des expressions idiomatiques, expressions qui varient selon les langues. Ainsi, quand il pleut fortement, en France « Il tombe des cordes » alors qu'en Angleterre « Il pleut des chats et des chiens », et qu'en Espagne ou au Pays Bas il tombe soit « des pics » soit « des tuyaux de pipes ». Ces expressions ne sont pas rares dans les documents destinés aux enfants (voir la description de 300 expressions idiomatiques françaises dans la référence 19).

B.5 Compréhension de ce qui est dénommé phrase (à l'écrit) et énoncé (à l'oral)

Pour comprendre un texte en L1 ou en L2, à l'oral ou à l'écrit, il faut avoir, en plus d'un bon niveau de vocabulaire, un bon niveau de compréhension des unités qui composent le texte. Ces unités sont appelées phrases à l'écrit, et énoncés à l'oral.









B.5.1 Une capacité nécessaire à la compréhension de phrases et d'énoncés: l'ordre des mots

La compréhension d'une phrase, ou d'un énoncé, nécessite la maîtrise de l'ordre des mots, qui varie en fonction des langues. Les ordres les plus fréquents sont Sujet-Objet-Verbe (SOV) ou SVO. L'allemand est une langue SOV (Ich habe den man gesehen [Il a l'homme vu]). Le français et l'anglais sont des langues SVO (I have seen the man [J'ai vu l'homme]). L'ordre VSO se retrouve en français dans certaines formes interrogatives « Veux-tu du café? ». Les ordres VOS (Mange pomme Luc) et OSV (Pomme Luc mange) sont quasi-inexistants. Quand ils entrent en primaire, les enfants maîtrisent largement l'ordre des mots dans leur L1 [15, 20].

B.5.2 Evaluation, et entraînement, de la compréhension de phrases et d'énoncés

L'épreuve la plus souvent utilisée en France pour évaluer la compréhension de phrases/énoncés est l'ECOSSE (*Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique*) [20]. Cette épreuve (dans laquelle les enfants doivent désigner, parmi quatre images, celle qui correspond à la phrase lue ou à l'énoncé entendu) permet d'évaluer la compréhension de différentes structures syntaxiques: relatives en 'qui' et en 'que', phrases négatives, actives et passives (ces dernières étant aussi un moyen de vérifier la maîtrise de l'ordre des mots en relation avec le sens de la phrase). D'autres items nécessitent la compréhension des pronoms (l'éléphant le/la/les porte) ou celle des relations spatiales (la boîte est devant/derrière la tasse).

Exemple 2. Extrait de l'ECOSSE: Phrases utilisées pour évaluer la compréhension écrite ou orale

Structures	Exemples d'énoncés	Exemples d'images		Structures	Exemples d'énoncés	Exemples d'images	
Phrases passives	Le garçon est poursuivi par le mouton.			Pronoms	L'éléphant les porte.		
							

Les résultats obtenus à cette épreuve par des enfants de France continentale à l'oral (âge: 4 à 12 ans), et en lecture (7 à 12 ans), sont

présentés dans l'ECOSSE [20]. Ils peuvent servir d'indicateurs lorsque cette épreuve est utilisée dans d'autres évaluations, ou dans l'enseignement. Les images de l'ECOSSE peuvent également être utilisées pour des exercices de production, en demandant, par exemple, de décrire le contenu de chacune des quatre images d'une série. A noter, l'ECOSSE a été traduit en moore (une des langues du Burkina-Faso).

B.5.2.1 Compréhension des énoncés oraux avant l'apprentissage de la lecture

D'après la version orale de l'ECOSSE, autour de 6 ½ ans, le pourcentage moyen de réponses correctes chez des enfants de France métropolitaine est supérieur à 95% pour les structures négatives simples (le chien ne court pas) ou même complexes (non seulement l'oiseau est bleu mais la fleur aussi). Les relatives en 'qui' sont également bien comprises (81% de réponses correctes pour des énoncés comme « le carré qui est dans l'étoile est bleu » ou « le crayon qui est sur le livre est jaune »), tout comme les passives (80 à 83% de réponses correctes pour « la fille est poursuivie par le cheval » ou « le camion est poussé par le garçon »).

B.5.2.2 Comparaisons entre compréhension orale et écrite (en lecture à haute voix et silencieuse)

Cette épreuve a été utilisée dans une étude avec des enfants scolarisés dans des zones d'éducation prioritaire en France métropolitaine [4]. Comme dans l'étude princeps de Lecocq, à la fin de la première année du primaire, les meilleurs résultats sont relevés en compréhension orale (85.5 contre 69.0% de réponses correctes à l'écrit, voir le tableau 4). De plus l'écart-type (cf. note 3) est plus petit pour la version orale du test que pour la version écrite (13.3 contre 20.2), ce qui signale que les scores obtenus en compréhension orale sont plus homogènes que ceux relevés en compréhension écrite. En d'autres termes, l'écart entre les scores des meilleurs et ceux de moins bons est plus petit dans le premier cas que dans le second.

Les résultats précédents ont été obtenus en lecture à haute voix. Selon une idée encore fort répandue, oraliser un texte gêne la compréhension. Pour évaluer cette hypothèse, des enfants ont également effectué cette épreuve en lecture silencieuse. Quel que soit le niveau scolaire (de P1 à P5), aucune différence n'a été relevée entre lecture à haute voix et silencieuse.

B.6 Compréhension des textes à l'écrit et à l'oral

La compréhension dépend de la composante sémantico-pragmatique du langage. La sémantique est ce qui concerne la signification, y compris celle des mots et des énoncés (ou phrases), et pas seulement celle d'un texte. La pragmatique prend en compte les aspects contextuels, par exemple, la situation de communication: 'ici' et 'maintenant' sont des points de repère qui changent en fonction du contexte. Il se trouve que, dans ce domaine, les enfants ont des difficultés avec l'écrit, qui, par rapport à l'oral, est décontextualisé. La pragmatique prend également en compte les actes de langage, qu'ils soient directs (affirmer, interroger), ou indirects (cf. les formules de politesse de type « peux-tu me passer le sel ? »).

La composante sémantico-pragmatique du langage a été le plus souvent évaluée par la compréhension ou la production de récits (voir « Processus rédactionnels » dans le glossaire), et cela fréquemment dans une perspective inter-langue [21-22]. Même s'il y a des différences entre le codage à l'oral et à l'écrit de certaines des informations dépendant du domaine sémantico-pragmatique (par exemple, celles reliées au contexte), le niveau de compréhension en lecture ne diffère généralement pas du niveau de compréhension orale chez des lecteurs compétents.

C'est ce qu'a montré une étude princeps avec des étudiants qui ont écouté ou lu des histoires. D'une part, la différence entre les scores de ceux qui ont lu le texte comparativement à ceux qui l'ont entendu n'était pas significative. D'autre part, les corrélations entre les deux scores étaient quasi-parfaites, ce qui signale que pratiquement tous les étudiants ayant des scores bons, moyens ou mauvais à l'écrit avaient également des scores bons, moyens ou mauvais à l'oral [23]. A la différence des lecteurs compétents, ce n'est pas avant la fin de la première année du primaire, voire de la seconde, que les enfants s'avèrent capables de bien comprendre un texte écrit. Cela est dû au fait qu'ils n'ont pas encore automatisé les capacités de décodage [2-3, 7].

B.6.1 Capacités nécessaires à la compréhension orale et écrite

Pour comprendre un récit écrit, ou oral, il faut mettre en relation plusieurs phrases, ou énoncés, ce qui nécessite souvent d'effectuer des inférences, c'est-à-dire de rétablir des informations qui ne sont pas explicitement présentées dans le récit lu ou entendu [24-26]. Par exemple, quand on lit « Juste après que Pierre a rejoint sa table habituelle, la serveuse lui a apporté la carte », il n'est pas dit que cette

scène se passe dans un restaurant. Toutefois, le lecteur adulte va quasi-automatiquement faire cette inférence, sur la base de ses connaissances préalables.

B.6.1.1 Capacités permettant d'effectuer des inférences: connaissances de la langue et du monde, mémoire et culture

Il existe plusieurs types d'inférences [24-26]. Certaines sont nécessaires pour comprendre les mots ambigus comme « frais ». Dans ce cas, des connaissances lexicales, stockées dans une mémoire sémantique, permettent de comprendre pourquoi « La viande qui n'est pas fraîche » doit être mise à la poubelle (pas au frigo), alors que « L'eau qui n'est pas fraîche » doit être mise au frigo (pas à la poubelle). Les connaissances stockées dans cette mémoire sont organisées dans des catégories qui sont flexibles. Ainsi la « tomate » est un fruit dans certains cas (dans un cours de sciences naturelles), mais pas dans d'autres (pour les desserts).

D'autres inférences, qui permettent de comprendre l'exemple à propos de Pierre, de la serveuse et de la carte, sont effectuées sur la base de connaissances stockées dans notre mémoire épisodique. Dans cette mémoire sont engrangés, sous forme de « scripts », les souvenirs de ce qui se passe normalement, par exemple, dans un restaurant ou lors d'une cérémonie de mariage. Ces connaissances, qui évoluent dans le temps (l'existence de restaurants en self-service a modifié le script *restaurant*), diffèrent souvent en fonction des cultures, comme le script *mariage*. De plus, certaines sont très personnelles: par exemple, la mémorisation du chemin entre son propre domicile et son lieu de travail.

L'existence de ces mémoires a été démontrée par des observations de patients ayant perdu l'une et/ou l'autre de ces deux mémoires. Plus récemment, des études ont permis de préciser les circuits neuronaux de ces mémoires, tout comme ceux d'une autre mémoire fortement impliquée dans le traitement du langage: la mémoire de travail (voir le glossaire). Cette dernière permet le maintien temporaire, et le traitement, des informations reçues, par exemple pendant la lecture de chaque phrase d'un texte [27].

Dans une recherche princeps sur ce qui facilite la compréhension et la mémorisation d'un texte [25], des adultes ont eu à lire un récit ne correspondant pas à leur culture, *La guerre des fantômes*. Cette étude a permis de constater que les rappels de ce récit deviennent, en fonction du délai entre la lecture et le rappel, de plus en plus simples, de nombreux détails étant oubliés, ou regroupés. Surtout, des informations non présentes dans le texte de départ mais cruciales pour sa compréhension sont ajoutées par tous les sujets: les inférences. Comme les adultes, les jeunes enfants sont capables d'effectuer des inférences, mais ils le font moins rapidement, moins

fréquemment, et aussi moins spontanément [15].

B.6.1.2 Relations indiquées par des marques linguistiques

Les relations entre les mots et les phrases exprimées par des marques linguistiques sont, en plus des anaphores (Luc, il, ce garçon), les relations spatiales (à Paris, ici, là, devant, derrière) et temporelles (hier, aujourd'hui, demain, avant, après) ainsi que celles portées par des connecteurs autres que ceux marquant l'espace et le temps (et, parce que, car, mais) [26].

Relations spatio-temporelles et autres connecteurs

L'espace peut être désigné par des noms de lieux (pays, ville), mais aussi par des connecteurs (devant, derrière...). Les études montrent qu'il y a, en plus de quelques spécificités linguistiques, des principes communs à toutes les langues: par exemple, certaines capacités se développent plus tardivement que d'autres. Ainsi, une étude avec des enfants anglais, français, allemand et chinois de 4-5 ans, 7 ans et 10 ans, qui devaient produire un récit d'après des images, a mis en relief que ce n'est que tardivement (vers 10 ans) que les enfants précisent le lieu de l'action, sans grandes différences entre les langues [22].

Le temps peut être indiqué par des noms (hier, demain...), des connecteurs (avant, après, pendant que...), ou des marques morphologiques verbales indiquant le moment où se déroule une action (passé-présent-futur). Dans ce domaine, il y a de fortes variations entre langues, certaines n'ayant pas de futur (cf. B.3.1.2). Il a été relevé que l'utilisation des connecteurs spécifiques (avant, pendant que, au moment où...) augmente avec l'âge en anglais, en allemand et en français, notamment à partir de 7 ans. Toutefois, la présence de ces connecteurs est plus fréquente et plus précoce dans les récits des enfants chinois, ce qui s'explique par l'absence de marques morphologiques verbales dans cette langue [22]. On devrait observer le même résultat dans les langues d'Afrique qui n'ont pas ce type de marques.

D'autres connecteurs spécifient des relations de différents types: l'addition (et, de plus), la cause ou la conséquence (parce que, puisque), ou l'opposition (mais, pourtant). Même des enfants de 7 ans maîtrisent ces différents types de connecteurs, sans qu'il soit possible d'établir une hiérarchie. Toutefois ce n'est que vers 9 à 10 ans que certaines de ces relations sont acquises (par exemple, les relations cause-conséquence qualifiées de « contrastives », comme « bien que Kirikou soit petit, il sait lire »).

Anaphores (Pierre est venu avec Marie. Il...)

Comprendre un texte nécessite aussi d'établir des liens entre, par exemple, les personnages d'une histoire. Ainsi dans « Luc est venu avec Marie. Il... », le pronom remplace une personne de sexe masculin, en l'occurrence Luc. Dans certains cas, comme dans « Luc est venu avec Pierre. Il a 22 ans », ces liens sont ambigus: il est difficile de savoir qui a 22 ans.

La compréhension des anaphores dépend de plusieurs facteurs, le plus importants étant la saillance du référent: il est plus facile de se rappeler le personnage principal d'un récit que ses acolytes. Un autre facteur crucial est la distance entre la première dénomination et sa reprise: plus elle est grande moins il est aisé d'établir un lien entre les deux. Un troisième facteur est le parallélisme des fonctions: par exemple, dans l'énoncé ambigu présenté précédemment « Luc est venu avec Pierre. Il a 22 ans », le rattachement du pronom sujet 'il' se fait préférentiellement avec le nom qui est le sujet de l'énoncé précédent, à savoir Luc.

Une étude avec des enfants de 4-5 ans, 7 ans et 10 ans, qui étaient anglais, français, allemand ou chinois, a montré des principes communs à toutes les langues dans la compréhension des anaphores (ceux mis en relief dans le paragraphe précédent) ainsi que des spécificités de chaque langue. Par exemple, les enfants français utilisent plus souvent que les autres enfants le pronom relatif sujet (en l'occurrence 'qui', cf. « et puis ya la maman oiseau qui s'en va »). Ils produisent aussi plus de formes disloquées, de type « le chat, il observe les oiseaux », surtout les plus jeunes d'entre eux, et cela jusqu'à 7 ans [22].

Problèmes posés par les actes de langage et la décontextualisation de l'écrit

Comprendre un texte nécessite aussi la prise en compte des actes de langage, comme l'interrogation, notée à l'écrit par la ponctuation et à l'oral par l'intonation. En français, elle peut également, à l'oral comme à l'écrit, s'exprimer par des formules spécifiques (as-tu bien compris ce que je t'explique ?) ou par l'inversion de l'ordre des mots (dis-moi si tu as bien compris ce que je t'explique ?). Si un enfant ne prête pas attention à ces marques, à l'oral il ne répondra pas correctement aux questions posées par le maître et, à l'écrit, à celles contenues dans les livres scolaires.

Un dernier type de problème, souvent rencontré dans les récits produits par les enfants, est lié à la décontextualisation de l'écrit. Ainsi, « ici » et « maintenant », qui renvoient au lieu et au moment où un événement s'est passé, n'est pas compréhensible en dehors du contexte. Dans un texte écrit, il faut préciser « où » et « quand » se sont déroulés les événements décrits.

B.6.2 Evaluation du niveau de compréhension de texte à l'écrit et à l'oral

Si on veut identifier l'origine des problèmes de compréhension écrite d'un enfant, il faut évaluer ses capacités de décodage et de compréhension orale (incluant son niveau de vocabulaire). Il est nécessaire d'utiliser, pour les épreuves écrites et orales de compréhension, des passages comparables et courts (pour ne pas surcharger la mémoire) contenant surtout des mots fréquents. Il est toutefois possible d'intégrer dans les textes quelques mots rares, ce qui permet d'évaluer le vocabulaire. Enfin, il faut que les mots des textes écrits soient facilement décodables.

Un exemple impliquant la compréhension d'un récit est présenté ci-dessous. Il est à noter que ce récit contient les structures de base de ce type de texte (qu'il s'agisse de récits classiques ou de récits personnels [24, 28]), une « complication » et une « résolution », qui sont même dans le cas présent doubles. En effet, une première complication est suivie par un essai manqué de résolution, qui donne lieu à une seconde complication suivie par une véritable résolution. La situation initiale est par contre absente de ce texte (souvent exprimée dans les récits classiques par la formule « il était une fois »), tout comme la morale de l'histoire.

Exemple 3. Texte utilisé pour évaluer la compréhension (écrite et/ou à l'oral)

La petite poule blanche est tombée dans la mare. La grande poule noire se précipite à son secours mais elle tombe elle aussi dans la mare et se demande « Que Faire? Que faire? ». L'autre poule dit « regarde ce tronc d'arbre qui flotte, il peut nous sauver ». Elles grimpent sur le tronc d'arbre et crient « Ouf, nous allons pouvoir regagner le rivage ».

Après avoir lu ou entendu ce récit, l'enfant devait répondre oralement à des questions posées par l'examineur. Certaines impliquaient des informations contenues dans le texte (quelle est la couleur de la petite poule?), ou nécessitaient de faire des inférences (quel est le meilleur titre pour cette histoire : au bord de la mare, les poules mouillées, le sauvetage des deux poules?). D'autres demandaient de préciser le sens de mots rares (par exemple, celui de 'se précipiter': aller lentement, tomber dans un précipice, aller rapidement?).

Le tableau 4 présente les résultats obtenus pour la compréhension de ce récit par des enfants de France métropolitaine [4]. Ces enfants ont passé à la même époque, en plus de cette épreuve, celle impliquant la compréhension, orale et écrite, de phrases (cf. ci-dessus B.5). Comme indiqué dans le tableau 4, les scores relevés pour l'épreuve impliquant un récit sont les plus faibles (53% de réponses correctes contre 69%). Ils sont aussi, d'après les écart-types, un peu moins homogènes. Il y a donc plus de différences entre les

élèves pour la compréhension d'un récit comparativement à celle des phrases. Cela témoigne du fait qu'il est difficile de travailler sur la compréhension écrite de textes en fin de première année du primaire. Ce constat rejoint celui fait par d'autres auteurs [15, 17].

Tableau 4. Pourcentage de réponses correctes (et ET) en compréhension orale et écrite d'un texte et d'énoncés (394 enfants français scolarisés dans des zones d'éducation prioritaires (fin Grade 1))

	Récit	Phrases/énoncés
Écrit	52.67 (24.48)	68.99 (20.17)
Oral		85.48 (13.28)

B.6.3 Suggestions pour des activités en classe

Au début de l'apprentissage de la lecture-écriture, le travail sur la compréhension de texte, comme celui sur la production, s'effectuera principalement à l'oral, à partir de textes lus par le maître ou écrits par lui sous la dictée des enfants, par exemple. En effet, il n'est pas possible de travailler sur la compréhension de textes écrits tant que les enfants n'ont pas bien automatisé les procédures d'identification des mots écrits. Il n'est évidemment pas d'avantage possible de travailler sur la production de textes, étant donné le retard de l'écriture sur la lecture.

Ce travail, tout au long de la scolarité primaire, prendra en compte différents types de textes afin de faire comprendre aux enfants qu'on peut lire avec des buts divers: pour le plaisir (lire des contes, des poèmes...), pour s'informer (lire des chapitres d'un livre d'histoire ou de sciences...), pour réaliser quelque chose (en suivant la notice d'une recette de cuisine ou d'un jeu). Il est également important de leur présenter des textes issus d'univers culturels différents pour les sensibiliser aux variations culturelles.

Dans ce travail, il faudra aussi mettre l'accent sur les marques qui relient les mots et les phrases d'un texte et, ainsi, facilitent sa compréhension: reprises de noms des personnages (Luc, il, ce garçon) ou des lieux (à Paris, dans cette ville); mots indiquant la cause ou la conséquence d'une action (parce que, puisque, en conséquence), ou l'opposition (mais, pourtant); mots indiquant les relations spatiales (à Paris, ici, là, devant, derrière) ou temporelles (hier, aujourd'hui, demain, avant, après), ces dernières pouvant aussi être portées pas le temps des verbes dans certaines langues, mais pas dans toutes (cf. ci-dessus B.3.1.2).

C. A retenir pour la formation des maitres, les évaluations, et l'enseignement, en L1 et en français L2

Les évaluations doivent permettre d'orienter la démarche éducative en fonction des forces et des faiblesses relevées chez les élèves. Si un élève a des difficultés de compréhension écrite, et si on veut connaître l'origine de ses difficultés, il faut évaluer son niveau de compréhension orale et ses capacités de décodage. Dans un contexte bilingue, une attention particulière doit être portée aux erreurs pouvant provenir d'interférences entre la L1 des enfants et le français L2 aux différents niveaux du langage impliqués dans l'apprentissage de la lecture-écriture qui sont repris, de façon synthétique, dans le schéma présenté dans l'annexe. Les maitres doivent prêter une attention particulière à ces différents éléments, qui doivent faire partie de leur formation.

1. Pour la phonologie (cf. B.1), prêter attention à :

- La **capacité de discriminer des phonèmes qui sont proches au niveau sonore** (p/b, t/d...), surtout quand il y a des différences entre la L1 et le français L2 (par exemple, absence de voyelles nasales dans la L1 ou absence de différence entre le 'u' de 'vu' et le 'ou' de 'vous').
- La **capacité d'isoler les phonèmes dans un mot**: capacité cruciale pour comprendre le principe d'une écriture alphabétique.
- La **structure syllabique des mots**, les enfants ayant encore à l'entrée au primaire des difficultés de production des syllabes complexes (strict).

2. Pour les capacités spécifiques à la lecture-écriture (décodage et identification des mots), tenir compte de la fréquence des mots et, surtout, de celle des CGPh-CPhG, ainsi que de leur régularité (B.2). Par exemple, en français :

- **Au début de l'apprentissage de la lecture-écriture**, utiliser les graphèmes les plus fréquents qui se lisent presque toujours de la même façon :
- Les voyelles orales (a, é, o, i, u, eu, ou) et nasales (an, on, in, un) ainsi que les consonnes dont la prononciation ne dépend pas du contexte.
- Pour les consonnes, commencer par celles qui permettent de produire un son continu (fff, sss...) et les utiliser en début de mots (fou, feu, sol...).
- **Dans une seconde étape**, aborder les *difficultés de l'orthographe du français*, la plupart posant surtout des problèmes pour l'écriture.

Règles contextuelles: 'n' des voyelles nasales devant 'p' et 'b'; 's' en début ou entre deux voyelles; 'c' et 'g' « doux » et « dur ».

Phonèmes qui s'écrivent de différentes façons, comme les /s/ du mot « saucisse ».

Lettres muettes de fin de mot, qui sont souvent des marques morphologiques: 's' (amis, gris), 't' (petit, il finit), 'x' (jeux, deux) et 'd' (grand).

Les lettres doubles (surtout les consonnes) et la fonction de ce doublage après 'e', qui se prononce /E/ (elle, belle, celle, pelle, quelle, telle).

- **Débuter l'apprentissage des CGPh-CPhG dans la L1 des enfants peut faciliter cet apprentissage en français L2** pour deux raisons. D'une part, les enfants maîtrisent mieux leur L1 à l'oral que le français. D'autre part, les L1 des pays d'Afrique subsaharienne ont une orthographe transparente, ce qui facilite la compréhension des CGPh-CPhG et le transfert à une orthographe moins transparente.

3. Porter une attention particulière à la morphologie (B.3) pour deux raisons

- **En français, différences entre oral et écrit.** La plupart des marques morphologiques s'écrivent alors qu'elles sont souvent muettes à l'oral (quatre amies, tu chantes). De plus, une large partie des marques verbales non muettes sont homophones (é, er, ai...).
- **Différences entre la L1 des enfants et le français L2.** Par exemple, pour celles à prendre en compte dans l'enseignement et l'évaluation :
Différence entre écrit et oral en français, mais pas dans de nombreuses langues d'Afrique.
Présence de classifieurs dans de nombreuses langues d'Afrique, mais pas en français.

4. Evaluer et entraîner les capacités lexicales et syntaxico-sémantiques des enfants (B.4 et B.5).

- La compréhension de texte, à l'oral, comme à l'écrit, et dans une L1, comme en français L2, nécessitant un bon niveau de vocabulaire.
- Elle nécessite également une maîtrise correcte de la compréhension des unités qui composent le texte, les phrases.

5. Evaluer et entraîner les capacités de compréhension du langage (B.6), lesquelles, à la différence de celles spécifiques à la lecture (B.2), sont amodales (c'est-à-dire, identiques à l'oral et à l'écrit).

- Pour comprendre un récit (ou tout autre type de texte), il est nécessaire de mettre en relation plusieurs phrases et, pour cela, il faut souvent effectuer des **inférences**, c'est-à-dire déduire des informations absentes dans le récit lu ou entendu. Cette capacité dépend des **connaissances que les sujets ont de la langue** et de leurs **connaissances du monde**, ces dernières étant liées à leur univers culturel. Il faut donc prêter attention aux **différences culturelles**, tout comme aux **marques reliant les éléments d'un texte**. Ces marques facilitent sa compréhension en permettant, pour le récit, de répondre à des questions telles que « qui fait quoi, avec qui, quand, où, pourquoi, comment, quel est le résultat ».
- Au début de l'apprentissage, **le travail sur la compréhension de texte s'effectuera principalement à l'oral**. En effet, il n'est pas possible de travailler sur des textes écrits tant que les enfants n'ont pas bien automatisé les procédures d'identification des mots écrits.

Pour conclure, on peut rappeler que les épreuves qui ont été présentées (évaluation de la lecture de mots connus ou inventés, du vocabulaire et de la compréhension de phrases et de textes) ainsi que les résultats obtenus à ces épreuves par des enfants de France continentale (Tableaux 1, 3-4) et du Sénégal (Tableau 1) peuvent servir de repère lors de l'évaluation des mêmes compétences, avec les mêmes épreuves, dans les études ELAN. Ces épreuves peuvent aussi être utilisées, en les adaptant, par le maître dans la classe.

III. Activités, démarches didactiques et supports en lecture-écriture

Créer et exploiter un environnement lettré

Dans la communication quotidienne, un locuteur d'une langue a la possibilité de s'exposer à cette langue à travers ses contacts directs avec des affiches, des slogans, des documents administratifs, ... pour une langue comme le français, la famille (selon les milieux), la rue, les institutions peuvent fournir des occasions de renforcer **cette exposition langagière** et par là-même sa compétence orale et écrite. Pour un élève, l'environnement de la classe est d'extrême importance ; mais on constate souvent qu'il n'est pas présent, où que les affichages sont vieux et sans pertinence pour l'apprentissage. Bien utilisé, il donne le ton à l'atmosphère de la classe, stimule les apprenants, sert de référence, établit un climat propice à l'apprentissage de la lecture-écriture.

L'accès à l'écrit à l'école peut être précédé d'une découverte des écrits et de leurs rôles respectifs, en famille, dans l'environnement.

L'étude systématique de l'écrit peut être précédée d'une découverte de ces écrits variés et de leurs rôles, puis par **une présentation en classe (en collant des écrits sociaux) et en dehors de la classe (enquêtes, sorties...) et en amenant les élèves à s'interroger sur leurs fonctions.**

Cet environnement linguistique crée en classe et à l'école est important pour l'élève:

- ✓ il fournit un contexte direct d'accès à la langue ;
- ✓ il stimule l'élève et lui facilite l'apprentissage s'il est correctement utilisé et exploité par l'enseignant ;
- ✓ il complète le manuel, avec l'avantage qu'il est accessible à tous comme il peut être complété par la bibliothèque de l'école.

De son côté, l'enseignant :

- crée cet environnement , avec les élèves, au fil des leçons (il affiche au mur différents supports : l'alphabet, des indications de dates, de jours, des chiffres, un règlement intérieur, les noms des animaux, des légumes...);
- l'actualise (il change ces supports selon l'actualité et selon les leçons);
- et surtout il l'exploite (fait des liens avec des supports dans le manuel et avec les objectifs et les contenus de la leçon).

Voici des exemples de ce que l'on pourrait voir affiché aux murs ou à travers la classe :

- L'alphabet en grosses lettres, majuscules et minuscules, en groupes de lettres, peut-être avec un exemple d'un mot commençant par cette lettre (A comme ananas). Dans un environnement bilingue, les deux alphabets devraient être affichés pour que les élèves puissent s'y référer.
- Un tableau avec de lettres et groupes de lettres amovibles pour jouer avec et les manipuler librement afin de créer des syllabes et des mots.
- des références autres que l'alphabet : des mots fréquents (dans, voici, c'est, chez, quand, bon, beau, hier, aujourd'hui, demain, etc.) qui reviennent souvent en lecture mais aussi dont les élèves ont besoin pour écrire des petits textes.
- La mémoire de la classe ou d'autres écrits produits par la classe entière.
- Des productions d'écrits individuelles. Attention à ne pas toujours afficher les travaux des meilleurs élèves. Tout le monde devrait avoir un tour à un moment ou à un autre ;
- Les chiffres, indiqués en chiffres et en lettres.
- des productions artistiques des élèves : dessins, peintures, collages, etc.

L'environnement linguistique créé en classe et à l'école fournit un contexte direct d'accès à l'écrit, stimule l'apprentissage s'il est correctement utilisé, actualisé et exploité par l'enseignant ; il complète le manuel, avec l'avantage qu'il est accessible à tous comme il peut être complété par la bibliothèque de l'école. Des types de supports peuvent être affichés au mur de la classe.

Mettre en place des activités ludiques

Nous proposons un ensemble d'activités que l'enseignant peut adapter au contexte de sa classe, selon une démarche active et motivante.

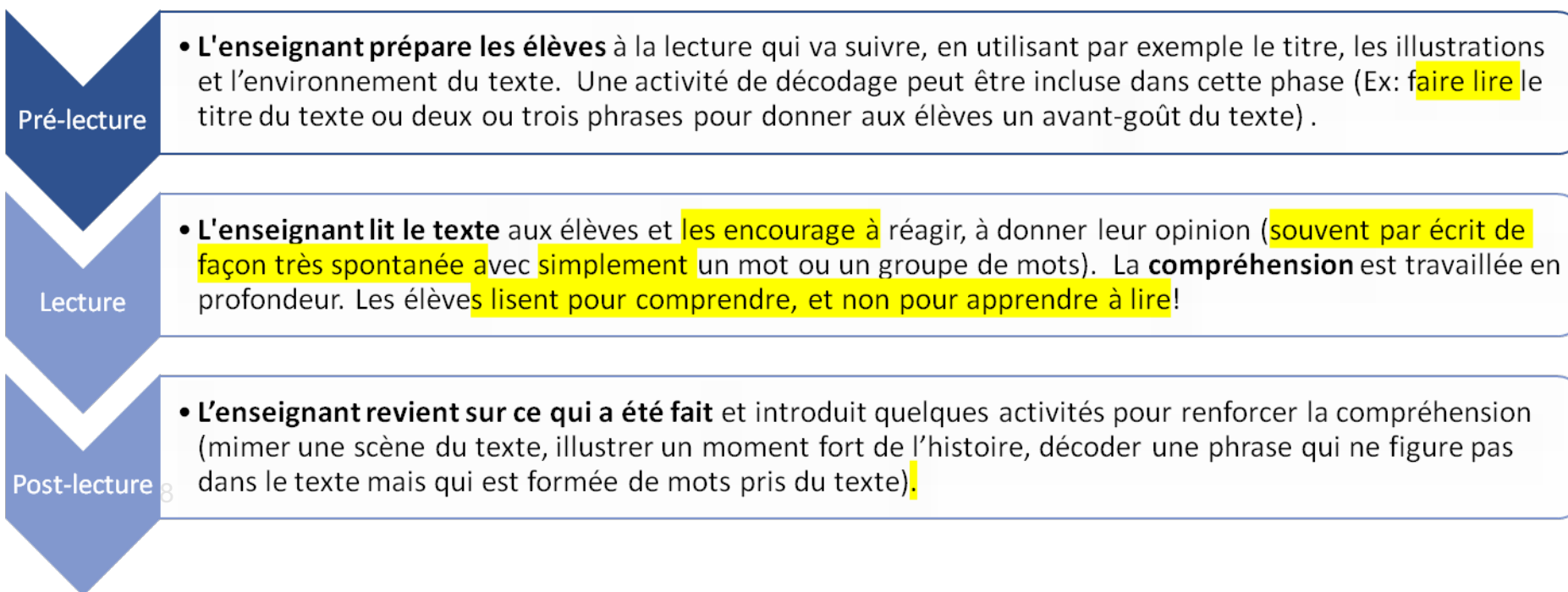
- Les jeux : c'est ce que les enfants font le mieux. Ils apprennent très tôt quelle est leur place et leur rôle dans la société à travers le jeu. Les élèves sont motivés et apprennent vite. Le jeu est pour la plupart du temps une répétition, mais une répétition que les enfants apprécient fortement.
- Les jeux de rôle : une courte mise en scène d'une situation de la vie courante ou d'un événement qui donne aux élèves la chance de parler devant un public et parfois même d'improviser tout en laissant libre cours à leur imagination.
- Le dialogue : les élèves ont l'occasion de s'exercer aux échanges, aux tournures de phrases, aux nouvelles expressions, à l'intonation et à la prononciation et aux interactions. De plus, ils y gagnent souvent en confiance.
- La dramatisation : après la lecture d'une histoire, d'un conte, les élèves peuvent recréer le récit dans leurs propres mots, avec leurs

propres gestes et même leurs propres accessoires pour rendre la scène plus vivante. C'est une excellente façon de développer le langage oral et de vérifier la compréhension.

- Les nouvelles de la classe : l'enseignant demande aux enfants de rapporter des nouvelles qu'ils présentent oralement. L'enseignant peut prendre appui sur les expressions et les mots utilisés pour en faire des leçons d'orthographe, de vocabulaire et de grammaire.

Développer la lecture guidée et des stratégies de lecture

La lecture guidée est une activité qui vise essentiellement la compréhension. La parole est surtout donnée à l'enseignant. La lecture par les élèves se fait généralement pendant les activités d'outils de la langue. (cf : référentiel). La lecture guidée comporte trois phases : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture



La lecture de textes au-delà des premiers apprentissages en lecture (voir aussi la section B.6 de la partie 1 du guide)

Dans cette phase de l'apprentissage, les activités de compréhension de textes (à l'écrit et à l'oral) portent sur un traitement d'informations guidé par des questions et des exercices qui demandent à l'élève de (cf. la section B.6 de la partie 1 du guide):

- Prendre en compte différents types de textes, cela dans le but de faire comprendre aux élèves que l'on peut lire à des fins diverses: lire pour le plaisir (lire des contes, des poèmes...), mais aussi pour s'informer (lire des chapitres d'un livre d'histoire ou de sciences...), ou encore pour réaliser quelque chose (lire une recette de cuisine ou la notice d'un jeu...).
- Repérer les marques qui relient les mots et les phrases d'un texte et facilitent sa compréhension, Ces marques permettent de répondre à des questions de type «qui fait quoi, avec qui, quand, où, pourquoi, comment, et quel est le résultat»?

Marques de reprises des noms des personnages (Luc, il, ce garçon) ou des lieux (à Paris, dans cette ville);

Expressions indiquant les relations spatiales (à Paris, ici, là, devant, derrière);

Expressions indiquant les relations temporelles (demain), qui peuvent aussi être portées par le temps des verbes dans certaines langues (cf. B.3.1.2);

Expressions indiquant la cause ou la conséquence d'une action (parce que, puisque, en conséquence), ou l'opposition (mais, pourtant).

- Repérer des informations dans un texte à partir d'indices relatifs au temps, à l'espace, aux personnages
- Saisir la progression dans le texte (enchaînement des idées, liens entre les phrases, regroupement de mots ou groupes de mots selon les thèmes du texte....
- Reformuler une information (en utilisant des synonymes, des formes linguistiques différentes ...);
- Supprimer des éléments du texte (un événement, une action, un argument...) ou en ajouter d'autres selon la logique d'un récit, d'une description ou d'une argumentation;
- Développer des inférences (voir ce concept dans la partie 1)
- Présenter son point de vue par rapport au thème traité...

Les activités d'apprentissage de compréhension de textes (à l'écrit, comme à l'oral) reposent sur le repérage de sa structure d'ensemble (qui permet de différencier un récit d'une description) et des informations qui contribuent à sa cohérence (inférences nécessaires à sa compréhension) et à sa cohésion (marques linguistiques qui relient les mots dans les phrases et les phrases entre elles). Elles doivent permettre aux élèves d'exprimer un point de vue personnel

D. Développer des stratégies de production écrite

L'écriture, dans son sens de production écrite, doit être développée à tous les niveaux de la scolarité primaire, avec des degrés différents de complexité ; elle porte sur la rédaction d'énoncés puis de textes dans des situations de communication écrites qui ont du sens pour l'élève.

Cette activité est étroitement liée à celle de la lecture de mots, de phrases et de textes. De ce point de vue, elle constitue un moment d'intégration d'un ensemble de ressources acquises en lecture (des contenus thématiques et culturels intériorisés aussi bien en L1 qu'en français), et dans les différentes séances de langue (grammaire, orthographe et vocabulaire).

Dans les premiers apprentissages, elle passe par la *dictée à l'adulte* (au maître), de façon individuelle ou collective, pour permettre à l'élève de se familiariser avec l'écrit à son rythme et dans des situations pédagogiques où il est en interaction avec le maître... : il prend conscience des spécificités de l'écrit, et des opérations de segmentation de l'énoncé en mots.

L'écriture guidée, démarche adoptée dans les premiers apprentissages et dans des apprentissages avancés, prend en compte en premier le niveau des mots en travaillant sur les outils de la langue : les correspondances phonème-graphème (/a/ s'écrit 'a' en français) et la norme orthographique ('/o/ peut s'écrire 'o', 'au' et 'eau') et, en second, au niveau des mots dans un contexte phrastique (ce

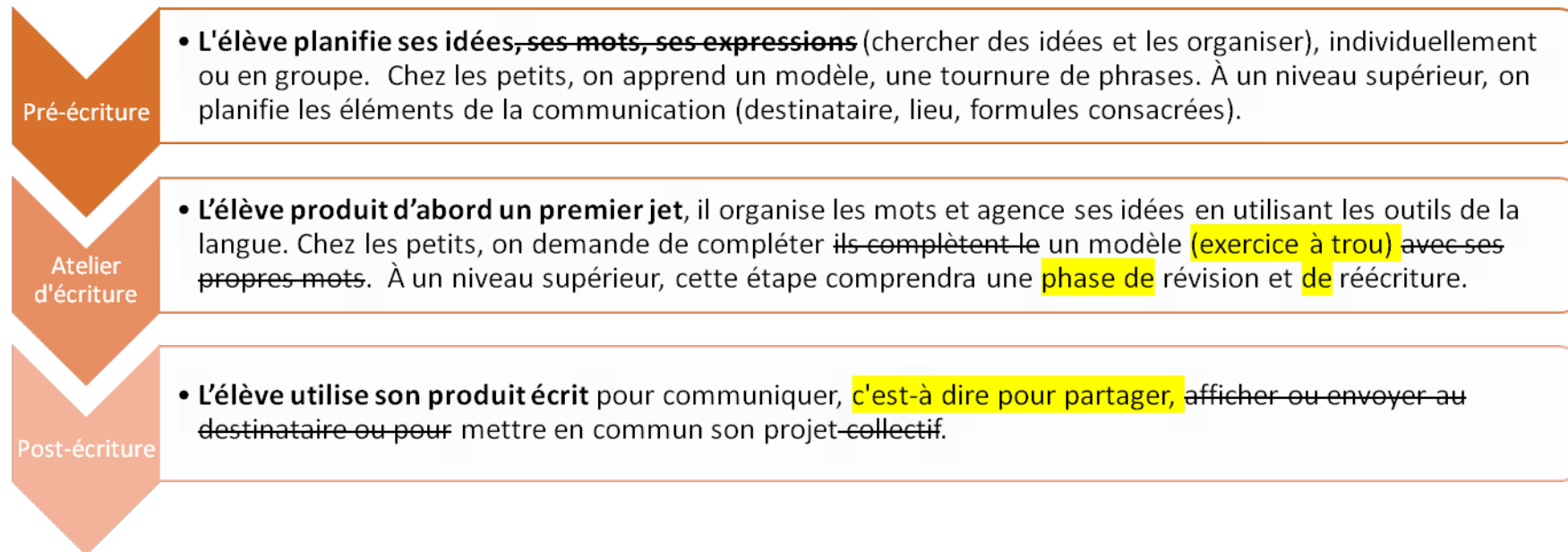
qui permet de travailler sur les marques morphologiques qui s'écrivent mais ne se prononcent pas: les marques du genre et du nombre sur les noms ('e' et 's' dans 'amies') et celles de la personne sur les verbes (comme dans 'tu chantes', 'ils arrivent'), ainsi que les marques du temps, qui sont souvent homophones (chanté, chantait, chanter...). Ce travail se poursuivra par l'écriture de texte permettant de travailler sur le contenu thématique de ce type d'écrit et d'exprimer ce que l'élève ressent

A l'instar de ce qui se passe en lecture guidée, trois étapes constituent **le processus rédactionnel**, pris en compte surtout lors des apprentissages de l'écrit à des niveaux avancés du primaire (en effet, écrire, même au niveau du mot, est bien plus difficile que lire, comme expliqué dans la première partie de ce guide). Ces étapes sont:

- **la planification** de l'énoncé ou du texte à produire (correspondant à la pré-écriture); elle comporte la prise en compte des conditions de production visées : le destinataire (à qui s'adresse le message), le lieu et le temps (où et quand a-t-il été écrit), l'intention (pourquoi a-t-il été écrit) et le point de vue (quel est mon avis);
- **la mise en texte** : la rédaction des différentes parties du texte, l'agencement des idées et leur progression en utilisant les outils de la langue (voir ci-dessus la partie sur la compréhension);
- **la révision et la réécriture** des énoncés ou du texte produits : ces opérations portent sur les outils de la langue (révision de l'orthographe, de la syntaxe, du lexique), mais aussi sur les éléments de cohésion (les anaphores, les connecteurs indiquant les relations spatiales, temporelles, causales...~~logiques~~...).

Une fois, le texte planifié, rédigé et réécrit, il peut faire l'objet d'un usage scolaire ou social précis : ~~il constitue~~ une affiche, une contribution dans un journal de la classe, un message à présenter, un texte de fiction (un poème, un conte)...

Il est aussi opportun d'habituer progressivement les élèves à **réaliser individuellement ou en groupe des mini-projets** de lecture ou d'écriture (produire une pancarte, une affiche, une fiche de lecture...) car, réaliser un projet a du sens pour l'élève



L'élaborateur d'un manuel et l'enseignant mettront en œuvre des activités prenant en compte ce processus rédactionnel dans ses différentes étapes : des exercices de planification (portant sur les éléments, cités ci-dessus, à planifier), des exercices de mise en texte (selon les aspects grammaticaux, lexicaux ou textuels à développer) et des exercices de réécriture relatifs à la correction de différents aspects linguistiques, à partir, par exemple, de productions fautives à faire corriger par l'élève.

Dans une perspective didactique bilingue, la planification et la réécriture des textes mettent en œuvre des stratégies d'écriture en grande partie transversales et communes aux deux langues (elles sont acquises en L1 et transférables en français) : alors que ce qui relève de la mise en mot est spécifique à l'écriture dans la L1 et la L2, ce qui relève de la planification du texte est largement commun à

l'écrit et à l'oral, comme l'est la compréhension.

L'élaborateur d'un manuel et l'enseignant élaboreront des activités prenant en compte ce processus rédactionnel dans ses différentes étapes : des exercices de planification, de mise en texte et de réécriture.

Dans une perspective didactique bilingue, la planification et la réécriture des textes mettent en œuvre des stratégies d'écriture en grande partie transversales et communes aux deux langues.

E Les supports didactiques et leurs usages

Les supports et leurs usages peuvent varier en fonction du niveau d'enseignement (premiers apprentissages/apprentissages avancés) et de l'activité (oral/outils de la langue /lecture-écriture).

L'enseignant utilisera le matériel existant dans l'établissement ou dans la classe (la mallette ELAN si elle est disponible) en vérifiant qu'il est bien adapté aux compétences décrites dans le référentiel de compétences bilingue. Il est appelé, en cas de besoin, à créer d'autres supports du même type pour compléter ceux du manuel ou du livret de l'élève.

À part les affichages mentionnés plus haut, l'usage de supports visuels (si possible authentiques) est essentiel pour l'enseignement d'une langue, surtout d'une langue seconde. Ils favorisent aussi la consolidation des savoirs et des compétences dans les autres disciplines non linguistiques (rappelons que la L1 et le français servent, selon les cas, de langues de scolarisation et donc de véhicules des autres apprentissages) . Voici des exemples de supports:

Des objets

Si le maître veut enseigner le nom des fruits et des légumes locaux en français, il apporte ces mêmes fruits et légumes en classe et joue un jeu avec vos élèves. En un rien de temps, ils auront maîtrisé le vocabulaire tout en s'amusant. Avoir recours à des objets concrets ou en images évitera d'avoir à traduire le mot.

Le mime

Bien sûr, traduire un mot est plus facile, mais les élèves ne le retiendront pas aussi longtemps que s'ils se souviennent de l'enseignant en train de le mimer. L'image leur restera dans la tête associée au mot correspondant. Pour renforcer ce vocabulaire, l'enseignant les engage dans un jeu de charade. Des élèves viendront mimer un mot et leurs camarades devront deviner le mot en français.

Des étiquettes

Des objets à manipuler

l'enseignant ajoute des étiquettes pour indiquer le mot français : le mur, la porte, la fenêtre, le tableau, le bureau, le table-banc, la chaise, la craie, l'éponge, etc. Les élèves apprendront à les lire et à s'en servir dans leurs écrits.

Des fichiers lexicaux

L'enseignant prépare une petite boîte dans laquelle les élèves pourront trouver d'un côté le nom de l'objet ou de l'animal et de l'autre son dessin ou image. Par exemple : il découpe un ballon dans le journal, le colle sur un côté d'un petit carton et de l'autre écrit « un ballon ». Dès le courant de la première année, les élèves peuvent apprendre à les trouver en ordre alphabétique.

Des fichiers thématiques

Un peu la même idée que les fichiers lexicaux, mais regroupés en thèmes : la famille, les animaux domestiques, les animaux sauvages, la nourriture, les vêtements, les transports, les métiers, etc. Ces exemples de fichiers serviront d'appui aux acquis dans les disciplines non linguistiques (en éveil, en géographie...).

Pour le jeu de rôles, des puzzles, des assortiments de cartes, de petits objets pour la manipulation, des tourniquets en bois avec les lettres (un tourniquet avec les consonnes et un avec les voyelles) pour organiser des jeux de l'alphabet, des petits sacs faits de petits cailloux pour jouer dehors avec les chiffres ou l'alphabet.

Des albums de lecture peuvent compléter ces supports visuels : des livrets d'histoires, des contes adaptés, des témoignages oraux de conteurs...

Des supports didactiques sont spécifiques à certaines activités :

- a. **A l'oral** : des annonces orales, un conte oral, des informations radiotélévisées, des dialogues, des conversations, une communication téléphonique, des mini-exposés...
- b. **En lecture-écriture** : un corpus de phrases, des énoncés significatifs, des textes de fiction, des BD, des textes fonctionnels (affiches, modes d'emploi, lettre administrative, compte rendu d'expériences) pouvant être utilisés dans les apprentissages non linguistiques.

Des albums de lecture compléteront des supports visuels variés (objets, étiquettes, fichiers thématiques), tels que :

- des livrets d'histoires ou de récits,
- des contes adaptés et simplifiés,
- des comptines et des chansons d'enfants...

Les supports peuvent varier en fonction des spécificités des activités d'apprentissage. Un principe à prendre compte : le choix des types de supports et des contenus qu'ils véhiculent tiendra compte aussi de leur utilité dans les autres disciplines non linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

Le numéro correspond à l'ordre d'apparition des références dans le texte

1. Hamers, J. & Blanc, M. (2008): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
2. Dehaene, S. (Dir) (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob
3. Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob
4. Gentaz, E., Theurel, A. & Sprenger-Charolles, L. (2017). Comment évaluer les capacités de lecture des enfants de 7 ans? Ung livret outil à télécharger sur le site du SMAS www.unige.ch. <https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/8614/9309/9601/LivretEvaluerLectureGentazTheurelSprenger-Charolles2017.pdf> www.unige.ch. LivretEvaluerLectureGentazTheurelSprenger
5. Morais, J. (1993). Compréhension, décodage et acquisition de la lecture. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Eds.). *Lecture - écriture : Acquisition (Les actes de la Villette)*. Paris, Nathan.
6. Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
7. Expertise collective INSERM (2007). *Apprentissage de la lecture*. In *Expertise collective : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie*. INSERM (Chapitre 2) <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=11>
8. Sprenger-Charolles, L. (2008). Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof : Early grade reading assessment (EGRA) - Rapport pour la Banque Mondiale (version en français. On line May 20, 2017: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf
9. Early Literacy Panel (2008). *Developping early literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention...* <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
10. August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Prepared by the Center for Applied Linguistics and SRI International for the Institute of Education Sciences and the Office of English Language Acquisition, US Department of Education; and the US National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC: Lawrence Erlbaum Associates and the Center for Applied Linguistics

11. Dryer, M.S. & Haspelmath, M. (Eds.) (2013). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info>, Accessed on 2017-07-23.)
12. Peereman, R., Sprenger-Charolles, L. & Messaoud-Galusi, S. (2013). The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers. *Topics in Cognitive Psychology – L'Année Psychologique*, 113, 3-33. Site WEB (avec une version en français) https://www.google.fr/search?q=MANULEX+MORPHO&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=CzLaWLPvOMXI8geo4lfgDA
13. Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). MANULEX: A lexical database from French readers. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 36(1), 156-166. Site WEB (avec une version en français) <http://www.manulex.org/>
14. Expertise collective INSERM (2007). Apprentissage de la production écrite et de l'orthographe. In Expertise collective : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. INSERM (Chapitre 3) <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=12>
15. Fayol, M. (2013). *L'Acquisition de l'écrit*. Paris, PUF (Que sais-je ?)
16. Casalis, S. & Colé, P. (2016). Morphologie (psycholinguistique), *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 juillet 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/morphologie/>
17. Observatoire National de la Lecture [ONL] (2007). L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP. <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/>.
18. Nancarrow, O. (2004). L'Afrique. In B Comrie, S. Matthews, & M. Polinsky, (Eds). *Atlas des langues : L'origine et le développement des langues dans le monde* (pp.72-89). Paris, Edition Acropole
19. Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques. *Année Psychologique*, 109(3), 463-508.
20. Lecocq, P. (1996). *ECoSSe (Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique)*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
21. Slobin, D. & Bowerman, M. (2007). Interfaces between linguistic typology and child language research. *Linguistic Typology*, 11, 213-226
22. Hickman, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues. *Calap*, 24, 13-31 https://apps.atilf.fr/homepages/apotheloz/wp-content/uploads/sites/59/2015/06/CALAP_24.pdf
23. Gernsbacher, M.A., Varner, K.R., & Faust, M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skills. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-445.
24. Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116.

25. Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.
26. Charolles, M. (1995). Cohésion, Cohérence et pertinence du discours *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151. http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/MC_Coh%C3%A9sion_Coh%C3%A9rence_TrvxLing.pdf
27. Eustache, F. & Desgranges B. (2010). *Les chemins de la mémoire*. Editions Le Pommier
28. Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Oral versions of personal experiences. *Journal of narrative and life stories*, 7(1-4), 3-38. http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr43_Engling/downloads/bamberg_journal_narrative.pdf

Autres références

1. Chatry-Komarek, M. (2005): *Langue et éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. L'Harmattan.
2. Miled, M. (2015): Quelques orientations pour une formation à un enseignement-apprentissage de la lecture/écriture dans un contexte bilingue: L1/ FLS. In ouvrage collectif « *Littéracies, langues maternelles, langues secondes, plurilinguismes: quelles pratiques et quels liens ?* ». Paris. L'Harmattan.
3. OIF (2008): *Les bi-grammaires français/langues africaines*
4. OIF, Programme ELAN (2014): *mallette pour l'apprentissage de la lecture-écriture*.
5. OIF / ELAN (2015): « *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique* » (ouvrage collectif). Editions des archives contemporaines. Paris.
6. Rosekrans, K. (2010) *Voies nouvelles vers l'écrit : former des enseignants pour un programme de lecture au Ghana*. In « *professionnaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique* ». Paris. L'Harmattan.

Glossaire

Anaphore. Voir Cohésion

Automatisme. Un acte réflexe, effectué par une personne sans en avoir conscience. Un automatisme résulte le plus souvent d'un apprentissage conscient (cf. l'apprentissage de la conduite d'une automobile) et demande parfois beaucoup de temps et d'efforts (cf. l'apprentissage de la lecture). L'automatisation de la lecture de mots se note par l'effet « stroop », qui résulte d'une interférence entre le sens d'un mot et sa forme. Ainsi, quand on demande de nommer la couleur de l'encre d'un mot écrit, la réponse est plus longue quand ce mot est un nom de couleur qui ne correspond pas à la couleur de l'encre, par exemple, « vert » écrit en rouge. Celui qui sait lire ne peut donc pas s'empêcher de lire ce qui est écrit, même quand on le lui demande, ce qui est le propre d'un automatisme. Cet automatisme de l'identification des mots écrits permet de libérer des capacités de **mémoire** pour la **compréhension**,

Capacités métaphonémiques (métaphonologiques). Voir Conscience phonémique (phonologique).

Cohérence. La cohérence est ce qui fait qu'un texte, entendu ou lu par une personne, ou par un groupe de personnes, est compréhensible par cette personne, ou par ce groupe de personnes. Elle dépend de la nature du texte et des connaissances du lecteur / auditeur. Ainsi, les différentes parties d'un texte doivent entretenir des liens entre elles. En d'autres termes, le texte « ne doit pas sauter du coq à l'âne ». De plus, il ne doit contenir ni trop, ni trop peu d'informations. Dans le premier cas, le lecteur (ou l'auditeur) est noyé dans un flot d'informations. Dans l'autre, il doit, pour le comprendre, faire beaucoup d'**inférences** (c'est-à-dire de déductions). Deux types de connaissances sont impliquées dans la compréhension : les **connaissances de la langue** (cf. **cohésion**) et les **connaissances du monde**, qui dépendent de l'univers culturel du lecteur / auditeur. Par exemple, une personne vivant actuellement aux USA comprendra plus facilement les histoires relatives à la création du monde issues d'une culture Judéo-Chrétienne que celles issues de la culture des premiers peuples de ce pays, les indiens d'Amérique.

Cohésion. Marques linguistiques qui permettent de relier les différentes parties d'un texte. Il s'agit des **relations spatiales et temporelles**, l'espace pouvant être désigné par des noms (pays, ville), comme le temps (hier, aujourd'hui, demain), mais l'espace peut également être désigné par des mots appelés **connecteurs** (ici, devant...), comme la temporalité (avant, après...) qui peut, en outre, se marquer par le temps des verbes (passé, présent, futur). D'autres **connecteurs** marquent l'addition (et...), ou encore la cause ou la

conséquence (parce que, en conséquence...). Les autres marques linguistiques reliant les parties d'un texte et essentielles à sa compréhension sont les **anaphores**, c'est-à-dire les reprises de noms de personnages (Pierre -> il -> ce garçon) ou de lieux (à Dakar -> dans cette ville...).

Compréhension. Comprendre c'est saisir le sens d'un message écouté (la compréhension orale), ou d'un texte écrit (la compréhension écrite). A la différence des mécanismes spécifiques à la lecture (décodage de mots nouveaux et identification de mots connus), le processus de compréhension est largement amodal, c'est-à-dire identique à l'écrit et à l'oral. L'élève s'appuie sur ses connaissances linguistiques (vocabulaire et grammaire, entre autres), ainsi que sur son expérience (ses connaissances du « monde ») pour comprendre (voir **Cohérence** et **Cohésion**). En langue seconde, la compréhension s'appuie aussi sur ce qui est acquis en L1 aux niveaux linguistiques et culturels. On vérifie la compréhension à partir de la réponse à des questions qui sont le plus souvent fermées (choix de la réponse correcte parmi plusieurs alternatives), de la reformulation d'un texte ou de son résumé, voire de la réalisation d'une action (par exemple pour une recette de cuisine).

Conscience phonémique. Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, on doit utiliser les **correspondances graphème-phonème**. Il faut donc avoir des capacités correctes de **discrimination phonémique** (être capable de différencier 'bol' de 'vol', par exemple). Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en **phonèmes** pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes. Cette dernière capacité (la conscience phonémique), qui ne se développe pas avant 5-6 ans, entretient des relations réciproques avec la lecture: un bon niveau dans ce domaine avant l'apprentissage de la lecture permet de prédire le futur niveau de lecture des apprenants qui, lui-même, a une forte incidence sur cette capacité. La conscience phonémique est le plus souvent évaluée par des tâches impliquant le comptage, ou la suppression, d'un phonème dans un mot d'une seule syllabe (pour éviter la confusion avec le comptage syllabique) : par exemple « Combien de sons différents tu entends dans le mot *sol*? » ou « peux-tu me dire ce qu'il reste du mot *sol* quand tu as enlevé son début? ». A noter, dans les tâches de suppression, le son à isoler doit être une consonne, les voyelles étant aussi des **syllabes**.

Conscience phonologique. A la différence de la **conscience phonémique** qui, dans une écriture alphabétique, prend en compte les éléments codant les unités de base de ce type d'écriture (les **phonèmes**) par des **graphèmes**, la **conscience phonologique** prend en compte toutes les unités infra-lexicales, de la **syllabe** au **phonème** en passant par les **rimes** des mots (par exemple, 'al' dans « bal »),

« mal », « val »).

Correspondances graphème-phonème (CGPh). Utilisées pour lire (voir **Décodage**). Elles sont en français plus régulières que les correspondances phonème-graphème (utilisées pour écrire)

Correspondances phonème-graphème (CPhG). Utilisées pour écrire. Elles sont en français nettement moins régulières que les correspondances graphème-phonème (utilisées pour lire)

Décodage. Une des deux procédures spécifiques à la lecture, celle qui permet de *décoder* des mots nouveaux en utilisant les correspondances graphème-phonème (appelée également **procédure phonologique**). L'autre procédure (la **procédure orthographique**) est celle qui permet d'*identifier* les mots connus.

Diacritique. Signe ajouté à un **graphème** le plus souvent pour indiquer une prononciation différente, par exemple, 'c' versus 'ç' (leçon de calcul) ou encore l'accent circonflexe, supposé indiquer un allongement de la voyelle (être, hôtel).

Discrimination phonémique. Capacité de différencier deux mots d'une langue qui ne se distinguent que par un **phonème** ('bol' de 'vol', ou 'pour' de 'tour', par exemple). Les bébés sont très tôt (à 6-8 mois) capables de discriminer les phonèmes, y compris ceux qui n'existent pas dans leur L1. Toutefois, en fonction de leur environnement, cette capacité va progressivement se limiter à ceux qui sont spécifiques à leur L1. Ainsi, vers 12 mois, un bébé chinois n'est plus capable de discriminer // de /r/. Les enfants monolingues d'âge scolaire n'ont donc, le plus souvent, pas de difficultés dans ce domaine. Ce n'est pas le cas des sujets qui apprennent tardivement une L2, qui ont des problèmes de reconnaissance, et surtout de production, des phonèmes de la L2 qui ne sont pas dans leur L1 (par exemple, voyelles nasales, comme en wolof).

Fluence (ou fluidité). La fluence est le score qui correspond au nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans un temps imparti, le plus souvent 1 minute. Une épreuve évaluant la fluence en lecture de mots en contexte est souvent proposée en complément. Un lecteur fluent est celui qui lit rapidement, et de façon précise, les mots isolés, tout comme ceux en contexte. Cela lui permet, quand il lit un texte, de consacrer l'essentiel de son attention à la compréhension.

Graphème. Les **graphèmes** ('t'-'ou'-'r' dans « tour ») sont les unités de base d'une écriture alphabétique qui transcrivent (ou codent)

les unités de base correspondantes de l'oral, les **phonèmes** (/t/-/u/-/r/). Un graphème peut comprendre une seule lettre (a), avec un **diacritique** (à), ou plusieurs lettres (au, an, ant).

Graphisme : Créer, choisir et utiliser des éléments graphiques (dessins, caractères typographiques, photo, couleurs...). En classe, le graphisme est compris comme l'apprentissage de la belle écriture, c'est aussi de la calligraphie.

Marques de flexions. Principalement, en français, marques du genre et du nombre pour les noms ou les adjectifs (« un joli petit blond » versus « une jolie petite blonde »), et marques de la personne, du nombre, et du temps pour les verbes (« je chante » versus « tu chantes » et « il chante » versus « ils chantent » ou « il chantera »). Dans cette langue, de nombreuses marques écrites ne se prononcent pas (« les garçons portent des pantalons longs » contient six marques à l'écrit mais deux à l'oral) ou sont homophones (cf. les marques de flexion verbale 'é', 'er', 'ai', 'ais', 'ait', 'aient').

Mémoire de travail. La compréhension, écrite comme orale, dépend de notre **mémoire à long terme** (qui stocke durablement nos connaissances), et de notre **mémoire de travail** (qui stocke provisoirement les informations, le temps de les traiter), cette dernière ayant une capacité limitée. En lecture, chez un débutant qui décode lentement les mots, toute la charge de la mémoire de travail est consacrée à ce décodage lent et laborieux. En conséquence, il ne lui restera que peu de ressources cognitives disponibles pour la compréhension. En revanche, les lecteurs compétents, qui sont en mesure de récupérer les mots écrits automatiquement, sans effort cognitif, peuvent consacrer leurs ressources cognitives au processus de compréhension.

Morphologie. La morphologie est la branche de la linguistique qui étudie principalement la forme des mots, en particulier, les **marques de flexion** et de **dérivation**. Par exemple, en français: pour les flexions, le 's' de la flexion nominale (amis) ou celui de la flexion verbale (tu chantes); pour les dérivations, le préfixe 'in' et le suffixe 'able' dans « interminable ». Le français se caractérise par de fortes différences entre oral et écrit dans ce domaine, différences qui rendent la langue écrite plus difficile à acquérir que la langue orale pour deux principales raisons : (1) de nombreuses marques morphologiques muettes à l'oral s'écrivent (cf. le 's' dans 'mais', 'tu chantes' et 'gris', par exemple) ; (2) l'homophonie d'autres marques morphologiques (er, é, ai, ais, ait, aient...).

Phonème. Le phonème est ce qui permet de distinguer deux mots d'une langue, comme /b/et /v/ en français (basque / vasque), mais pas en espagnol, et le 'r' simple du 'r' roulé en espagnol ('pero' [mais] versus 'perro' [chien]), mais pas en français.

Procédures de lecture. Deux procédures permettent de lire les mots: une qui permet de **décoder** ceux qui sont nouveaux en utilisant les correspondances graphème-phonème (le **décodage**, ou **procédure phonologique**) et une qui permet d'**identifier** ceux qui sont connus (la **procédure orthographique** ou *lexicale*).

Procédure orthographique. Une des deux procédures spécifiques à la lecture (l'autre étant le **décodage**). Cette procédure, qui permet d'**identifier les mots connus**, est également appelée **procédure lexicale**. Seule l'automatisation de l'identification des mots écrits (qui est, chez un bon lecteur, un acte reflexe) permet au lecteur débutant d'atteindre un niveau de compréhension en lecture égal à celui de sa compréhension orale.

Procédure phonologique (voir Décodage). Une des deux procédures spécifiques à la lecture (l'autre étant la **procédure orthographique**)

Opacité de l'orthographe. Voir Orthographe.

Orthographe. Comment les langues ayant une écriture alphabétique codent les unités de base de la langue orale, les **phonèmes**. Ce codage est plus ou moins transparent selon les langues. Par exemple, l'anglais a une orthographe bien moins transparente que l'espagnol, celle du français se situant entre ces deux extrêmes. L'orthographe du français est toutefois plus proche de celle de l'espagnol pour les correspondances entre les graphèmes et les phonème (utilisées pour lire) et de l'anglais pour celles entre les phonèmes et les graphèmes (utilisées pour écrire). Certains problèmes de l'orthographe du français s'expliquent par l'histoire de la langue. C'est le cas, par exemple, pour l'écriture des **morpho-phonogrammes** comme le 's' du pluriel (voir **morphologie**), ou encore pour celle du double 'nn', signe d'une ancienne nasalisation de la voyelle (« sonner » versus « sonate »).

Principe alphabétique. Les langues du monde sont transcrites selon trois principaux codages : les **écritures logographiques syllabiques** et **alphabétiques** dans lesquelles ce qui est écrit renvoie respectivement soit à un mot (cf. les logogrammes chinois), soit à une syllabe (cf. les hiraganas du japonais), soit à une **phonème**. Le français, et toutes les langues africaines, utilisent le **principe alphabétique**, mais avec souvent un codage différent. C'est ce principe que l'enfant découvre quand il apprend à lire dans sa L1 dans ce type d'écriture. Quand il doit apprendre à lire en français L2, il ne refait pas complètement cet apprentissage : il a juste à apprendre un nouveau codage, en partie semblable à celui de la langue dans laquelle il a appris à lire, et dans laquelle il a découvert le principe

alphabétique.

Processus rédactionnel. Désigne les activités correspondant aux différentes étapes par lesquelles passe le rédacteur d'un texte. De la genèse de l'écriture (*la planification du texte*: situation de communication visée, recherche des idées et leur hiérarchisation, établissement d'un plan), à *la mise en texte* effective à travers l'agencement des phrases et des paragraphes selon une progression tenant compte des règles linguistiques et des fonctionnements des différents types de texte et, enfin, à la *réécriture du texte*, sa révision du point de vue orthographique, lexical, syntaxique et textuel (par exemple, les marques de **cohésion**).

Rime. La rime d'un mot est la partie de la **syllabe** composée au minimum d'une voyelle ('ou' dans « fou ») qui est le plus souvent suivie par une ou plusieurs consonnes (par exemple, 'al' dans « bal », « mal », « val »). Prendre en compte la rime du mot comme unité de lecture est important dans certaines langues, par exemple en anglais. En effet, dans cette langue, la prononciation des voyelles est facilitée quand on prend en compte la ou les consonnes qui suivent, comme 'i' dans 'light', 'sight', 'night', 'hight' comparé à 'fish', 'dish', 'wish'.

Stades d'apprentissage de l'écrit. Les étapes par lesquelles passe un élève quand il apprend à lire et à écrire : en lecture, du décodage (utilisation des correspondances graphème-phonème) à la procédure orthographique; en écriture, de l'encodage phonologique (utilisation des correspondances phonème-graphème) à une procédure d'écriture tenant compte de toutes les caractéristiques de l'orthographe (voir **Orthographe**). Apprendre à écrire est, en français, beaucoup plus difficile qu'apprendre à lire, et les enfants utilisent longtemps uniquement l'encodage phonologique en écriture alors que, en lecture, ils ont rapidement recours à la procédure orthographique, qui ne remplace toutefois jamais complètement le décodage.

Syllabe. Une syllabe comporte au minimum une voyelle ('a', en français, comme en anglais). D'autres syllabes simples contiennent une consonne et une voyelle (fou) ou une voyelle et une consonne (il), ou encore une suite consonne-voyelle-consonne (bol). Les autres structures syllabiques, dites complexes, commencent et/ou se terminent par des groupes de consonnes (arc, truc, strict). Voir aussi **Rime**.

Transparence de l'orthographe. Voir Orthographe.-

ANNEXE A. Tableau 1a-b: Voyelles, semi-voyelles et consonnes du français, plus exemples dans des langues africaines.

Tableau 1a: Voyelles et semi-voyelles		Français		Yoruba	Wolof
Voyelles orales longues / brèves (Différences en fonction de la structure syllabique (syllabe ouverte ou fermée))	/a/A/: plat/tard		/a/		/a/ bref et /a:/long
	/ø/œ/: deux/neuf		/e/		/e/ bref et /e:/ long
	/e/E/: été/lève		/ɛ/		/ɛ/ bref et /ɛ:/ long
	/o/O/: moto/bord		/o/		/o/ bref et /o:/ long
	/ɔ/		/ɔ/		/ɔ/ bref et /ɔ:/ long
/i/: un seul 'i' (lire)		/i/		/i/ bref et /i:/ long	
/y/: un seul 'u' (lu)		/y/			
/u/: un seul 'ou' (pour)		/u/		/u:/ long et /u:/ long	
Voyelles nasales	/â/: danse		/â/ (controversial)		
	/ô/: monde		/ɔ̃/		
	/î/: fin		/i/		
	/û/: lundi		/y/		
Le 'e' muet (schwa)	/ə/				
Semi-voyelles	/j/: 'y' (yeux, ciel, rail, fille)		/j/		
	/w/: 'oi' (loi) et 'oin' (loin)		/w/		
	/ɥ/: 'u' de lui				
Tableau 1b Consonnes		Français		Yoruba	
	Non voisées	Voisées	Non voisées		Voisées
Occlusives	/p/: peau	/b/: beau	/t/		/b/
	/t/: tu	/d/: du	/k/		/d/
	/k/: car	/g/: gare	/kp/ (écrit 'p')		/g/
Fricative	/f/: fois	/v/: voie	/f/		/gb/
	/s/: sa	/z/: va	/s/		
	/ʃ/: chou	/ʒ/: joue			
Nasale	/m/: mot		/m/		
	/n/: note		/n/		
	/ɲ/: gagne		/ɲ/: parking		
Liquide	/l/: lu		/l/ (qui est un allophone de /n/)		
	/R/: rue (un seul /R/ français)		/R/		

ANNEXE B. Représentation sous forme de schéma des principales connaissances impliquées dans la compréhension écrite

