



Avant-propos du Guide de lecture de Dijon

« Septembre 1990, rentrée des classes et première affectation en Classe d'Initiation : après avoir lancé un 'bonjour !' de mon air le plus engageant, quinze paires d'yeux me regardent en silence. Dès la première minute, le désarroi s'installe... Que dire pendant six heures à des enfants de tous âges et de toutes nationalités qui ne comprennent pas un traître mot de français ?

L'inspecteur m'avait pourtant averti : 'Leur apprendre à lire et les intégrer le plus rapidement possible dans les classes ordinaires !' Certes, mais comment faire ? Me précipiter dans les armoires ? Courir chez les éditeurs de FLE ? Me perfectionner en didactique de l'écrit ? Demander conseil aux collègues ? Peine bien inutile. Il m'aura fallu près de trois mois avant de commencer une première leçon de langage... Alors, j'extraits quelques mots insignifiants écrits à la volée au tableau. Les enfants sont toujours sages en CLIN, mais je devine à quelques mines circonspectes que, pour certains, c'est la première fois qu'on dessine devant eux ce qu'ils viennent de dire. Les querelles autour des méthodes de lecture, si vives à cette époque, me paraissent maintenant et ici complètement dérisoires.»

Ce retour dans le temps de l'auteur de ces lignes illustre parfaitement la panique qui étreignait chaque matin l'enseignant débutant nouvellement affecté en classe d'accueil. C'est moins le cas aujourd'hui mais la question restait à l'époque lancinante : que faire de sa journée lorsqu'on ne dispose d'aucune formation, d'aucun programme ministériel, d'aucun matériel pédagogique ni d'aucune expérience en la matière ? Et surtout comment traiter des modalités d'entrée dans la lecture chez des élèves qui n'ont jamais – ou si peu – été scolarisés dans leur pays d'origine ? Cette problématique centrale relèverait de l'aporie sauf à inviter les enseignants, comme le propose ce Guide, à respecter les deux incontournables didactiques qui fondent l'hypothèse de départ de nos travaux : un début de maîtrise du français oral autour *des situations spontanées de communication à l'école* et une observation scrupuleuse *des démarches initiales d'appropriation de l'écrit* s'inscrivant dans des phases à la fois spécifiques et chronologiquement successives.

1- Un début de maîtrise du français oral autour du « parler de l'école »

Pour des élèves non-francophones qui viennent d'arriver en France, le monde de l'école est l'univers privilégié de l'apprentissage du français. Nulle part ailleurs les interactions langagières n'auront un tel impact sur l'acquisition de la langue. Il faut bien comprendre que les élèves commencent à s'approprier les régularités d'une langue seconde dans le cadre exclusif des situations naturelles d'interlocution et non par le biais d'un quelconque enseignement didactique. C'est la notion de "parler de l'école" qui est ici pertinente puisqu'elle excède les catégories habituelles de la langue de scolarisation.

Cette notion de « parler de l'école » est parfaitement illustrée dans le Guide grâce à une progression linguistique déclinée en *actes de parole*. Ainsi, à partir de ces rudiments de communication – premiers mots et premières phrases même fautives et rectifiées – l'enseignant peut trouver matière à construire ses premiers bilans langagiers et commencer à extraire le matériau linguistique qui servira de supports pour un début d'entrée inaugurale dans l'écrit. « On lit sur ce qu'on est capable de dire » et ce qu'on est capable de dire est avant tout greffé sur l'expérience langagière spontanée acquise entre pairs à l'école.

Si le principe pédagogique reste toujours pertinent, il convient néanmoins de savoir l'adapter aux pratiques interactionnelles en classe et à la disparité du statut linguistique des élèves. En effet, lors des leçons de langage conduites à partir d'images séquentielles, certains élèves, locuteurs de langues proches ou partiellement francophones, disposent déjà de quelques *compétences en production orale* qui leur permettent de s'engager dans la description ou le commentaire des images. D'autres, locuteurs de langues distantes, se taisent continuellement, incapables qu'ils sont de réussir à s'exprimer malgré les requêtes réitérées de l'enseignant. Dans ce cas, et plutôt que de s'échiner en vain à les faire parler, on conseillera de s'orienter méthodiquement sur des activités d'échange qui mobilisent prioritairement *les compétences en réception orale*. A l'arrivée en France, ces élèves doivent nécessairement vivre une première expérience qui passe par l'écoute et

l'imprégnation instinctive des régularités du français oral en situation. C'est bien ce que propose le Guide qui réserve des moments privilégiés avec « les petits parleurs » qu'on évalue sur ce qu'ils sont capables de comprendre et surtout pas sur ce qu'ils sont incapables de produire. Plusieurs types de démarches interactionnelles sont ainsi parfaitement répertoriés, permettant à l'élève de mobiliser essentiellement l'écoute et la réception orale, de se caler sur les rails linguistiques de l'enseignant et d'intégrer progressivement les segments phonétiques, lexicaux et syntaxiques d'une langue seconde encore fragile et toujours en cours d'acquisition.

2- Des phases successives d'appropriation de l'écrit

Le paradoxe veut qu'une maîtrise rudimentaire du français soit une condition nécessaire pour entrer dans l'écrit sans jamais être suffisante pour augurer une réussite similaire en lecture. Au-delà des compétences linguistiques et langagières, il convient d'expérimenter des compétences *métalinguistiques* d'une toute autre nature et jamais véritablement abordées par des élèves non scolarisés antérieurement¹ : observer la langue, le matériau phonique (le signifiant) indépendamment de ce qu'il exprime (le signifié) ; savoir repérer et isoler des sons arbitraires, les phonèmes que vont transcrire les lettres ; être capable d'identifier les syllabes orales et leur axe de successivité dans un mot ; apprendre à segmenter le continuum sonore d'une phrase en unités minimales de sens que sont les mots entre deux blancs... toute chose inexplorée par l'élève qui nous interpelle et qui nous oblige très vite à quitter nos références habituelles. La classe d'accueil devient donc par la force des choses un laboratoire qui nous conduit à travailler *en amont* de l'apprentissage ordinaire en CP pour proposer des démarches inédites dont nous allons faire état ici.

a) Phase 0 : vers une conscience macrosegmentale de la langue orale

A ce stade initial, on se borne à approcher essentiellement à l'oral les macrosegments de la chaîne sonore de la langue. Incapable d'identifier la double articulation du langage que transcrit tout énoncé écrit (phonème et mots), l'élève va pourtant s'y préparer en manipulant, grâce à des symboles visuels, des unités sonores plus larges et plus accessibles pour lui.

- l'unité syllabique et la rime via les exercices de conscience phonologique ;

- les parties fonctionnelles et rythmiques d'une phrase grâce à des pictogrammes chargés de traduire le groupe sujet, le verbe et le groupe complément ;

- les lettres de l'alphabet et leur fusion dans des syllabes simples appartenant à des mots isolés facilement identifiables.

Le Guide répond en partie à ces préconisations puisqu'il avertit dans une note à destination des enseignants que « la méthode nécessite au préalable l'apprentissage de l'alphabet et la mise en place d'activités de conscience phonologique ainsi qu'un début d'acquisition du système phonologique du français. »

b) Phase 1 : l'adressage vocal comme mode d'acquisition des cinq compétences initiales

Aux prises avec d'énormes difficultés de conceptualisation inhérentes à l'absence de scolarisation antérieure, nous nous sommes posé la question de savoir s'il fallait faire lire l'élève dès l'entrée dans l'apprentissage, ou au contraire engager un travail préalable de manipulation de la langue orale à partir de quelques énoncés graphiques disponibles. Dans ce cas, l'écrit n'est pas à lire, mais fonctionne comme un simple truchement pour appréhender de visu – pour littéralement faire voir – des unités de la langue encore inaccessibles à l'oral (phonèmes et mots). Cette phase dite de « lecture en réception vocale » (ou adressage vocal) où l'élève désigne sur le papier ce qui a été distinctement lu et prononcé par l'enseignant est illustré dans le Guide lors de l'étape 3 qui répertorie logiquement les signes sur les quatre unités segmentales de la langue : unités lexicales isolées, unités syllabiques, unités graphémiques et unités phrastiques.

¹ Les compétences métalinguistiques requises pour apprendre à lire recouvrent approximativement ce que les linguistes appellent la double articulation du langage : toutes les langues du monde – et sans que les locuteurs le sachent forcément – sont doublement articulées en unités minimales de son (les phonèmes) qui s'agrègent en unités minimales de sens (les mots ou morphèmes).

A chaque fois et à la seule écoute, l'élève reconnaît un mot parmi plusieurs, y distingue chacune des syllabes prononcées, le réécrit avec des étiquettes-lettres à disposition et reconstruit une phrase entendue avec d'autres étiquettes-mots en désordre. De ce fait, la valeur heuristique de cette démarche est incontestable : l'élève commence à acquérir de manière instinctive les cinq compétences qui lui manquaient pour s'autoriser à déchiffrer.

- *Les compétences linguistiques* : fixer et consolider le vocabulaire et la syntaxe d'une langue seconde encore en cours d'acquisition.

- *Le principe alphabétique* : fusionner des lettres pour obtenir un son syllabe sur l'axe de successivité du mot.

- *Intégration de 30 à 40% du système graphophonologique* : mémoriser les voyelles simples et les consonnes monovallentes.

- Lire globalement les mots-outils et les unités grammaticales très fréquentes : pronoms, déterminants, prépositions.

- *Comprendre la segmentation lexicale de la phrase écrite* : repérer les unités minimales de sens que sont les mots entre deux blancs.

c) Phase 2 : tâtonnement phonologique, anticipation contextuelle et lecture dialoguée

Disposant des cinq compétences précitées, l'élève peut s'engager dans une phase cruciale de « lecture en production vocale » qui demeurait jusqu'à présent inaccessible pour lui. Il va désormais utiliser les deux stratégies qui président à ses tentatives encore laborieuses pour amorcer les premiers déchiffrements :

- *Le tâtonnement phonologique* : articulation balbutiante des unités sonores, sorte de bégaiement syllabique qui opère un peu à l'aveuglette le glissement du son vers le sens.

- *L'anticipation contextuelle* : stratégie langagière par excellence puisque le mot qu'on cherche à lire est toujours prévisible en contexte phrastique. Il se lit aussi ailleurs que sur sa propre graphie grâce au déroulement successif des mots qui l'ont précédé.

C'est ainsi que l'élève qui bute sur un obstacle graphophonologique attend que l'enseignant qui l'accompagne réactive ces deux stratégies en rappelant en permanence le sens et le contexte de l'énoncé à lire. A ce stade, la perte du fil conducteur de l'énoncé est redoutable. Davantage encore pour les élèves non-francophones que pour les élèves natifs, la focalisation sur le décodage laborieux de chaque mot isolé interrompt l'entraînement syntaxique et sémantique de la phrase. Cette lecture saccadée ne permet pas le maintien en mémoire des contenus déjà lus. La *lecture dialoguée* que nous proposons constitue le seul antidote efficace aux risques de décrochage lectural. Cet étayage linguistique, sorte de monologue à deux voix dans lequel les questions et exclamations de l'enseignant ponctuent continuellement l'acte de lecture, facilite alors le déroulement de l'énoncé à lire qui, sans cela, resterait forcément fragmenté et inachevé.

Le Guide n'est évidemment pas en mesure d'aborder ces démarches qui doivent être continuellement improvisées par l'enseignant au gré des difficultés spécifiques à chaque élève – donc dans une relation individualisée – et sans qu'il soit à même de préjuger des types d'obstacles rencontrés. Ce qui est sûr, c'est qu'au bout de quelques mois de ce régime, l'apprenti-lecteur devient autonome, dispose de l'entière du système graphophonologique et peut s'atteler à la lecture de textes longs et polyvalents (phase 3).

Bien que cette présentation de la genèse de l'apprentissage de la lecture en français langue seconde soit ici résumée sommairement, elle rend assez bien compte de ce qui a inspiré ce Guide. C'est pourquoi, dans le contexte actuel de montée inexorable de l'illettrisme, de déficit de formation et de pénurie d'outils adaptés à notre public, je ne peux que me féliciter du travail consenti et renouveler ma sympathie et ma reconnaissance aux enseignants, aux formateurs du CASNAV¹ et aux responsables et acteurs institutionnels de l'académie de Dijon.

Jean-Charles RAFONI (docteur en sciences du langage)

¹ Notamment à mes interlocutrices, Isabelle Ferrand et Isabelle Lukowiak qui ont supervisé la longue gestation de ce projet.

Jean-Charles RAFONI

docteur en sciences du langage

(université de Cergy)

Bibliographie sommaire

- *Apprendre à lire en français langue seconde*, éditions L'Harmattan, 2007.

- "Entrée dans l'écrit et entrée par l'écrit en langues étrangères et secondes", *Études de linguistique appliquée*, n° 179, Juillet/septembre 2015.

- "Le français langue seconde, regards croisés", *Études de linguistique appliquée*, n°174, avril/juin 2014.

- "Le public Erasmus, stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil", *Études de linguistique appliquée*, n° 162, avril/juin 2011.

- Module de lecture en FLS, site de l'académie d'Aix-Marseille.

<https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls>