

Document d'appui

Apprentissage continué de la lecture-écriture et langues de scolarisation en contexte plurilingue

Mars 2021

GTE 5 :

Enseigner la lecture-écriture, les langues d'enseignement



Équipe de rédaction

BIANCO Maryse, Maître de Conférences HDR émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université Grenoble Alpes, Docteure en Psychologie cognitive.

FANTOGNON Comlan, Enseignant-chercheur en Didactique des langues au CUEF - Centre Universitaire d'Études Françaises - Grenoble.

GOMBERT Jean Émile, Professeur émérite des universités. Président honoraire de l'université Rennes 2. Spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages.

NICOT-GUILLOREL Muriel (Coord.), Inspectrice de l'Éducation nationale et experte technique internationale (retraitee). Docteure en sciences du langage, associée au Laboratoire PREFics, EA 7469, Université de Rennes 2.

VIGNER Gérard, Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de Lettres (retraitee). Docteur en linguistique. Spécialiste du français langue seconde et du français langue étrangère.

En collaboration avec **Mohamed MILED**, membre du conseil scientifique d'APPRENDRE - référent du GTE 5, Professeur émérite à l'université de Carthage. Spécialiste de la didactique du français langue seconde et du bilinguisme scolaire.

Présentation



Ce document d'appui regroupe les références théoriques du module de formation complet. Chaque chapitre correspond à un bloc de formation avec la bibliographie de référence.

Les responsables de la formation pays sont invités à prendre connaissance de l'ensemble de ce document d'appui avant de sélectionner les blocs de formation qu'ils souhaitent utiliser pour construire un parcours de formation le plus adapté aux besoins identifiés dans leur pays dans le domaine des langues et de la lecture-écriture.

Les responsables de la formation pays pourront aussi, s'ils le jugent pertinent, diffuser ce document à l'ensemble des formés, à l'issue de la formation.

Table des matières

Chapitre 1 - Variété des systèmes d'enseignement et des types d'évaluation : résultats en lecture-écriture

9

1.1. Quelques repères sur les systèmes d'enseignement dans les Etats d'Afrique subsaharienne

10

1.2. Quelques repères sur les acquis des élèves en lecture-écriture à partir des évaluations à grande échelle

11

1.2.1. Différents types d'évaluation

11

1.2.2. Tendances générales sur les acquis en lecture-écriture au début de la scolarité

13

1.2.2.1. Les évaluations PASEC

14

1.2.2.2. Les évaluations EGRA

21

Chapitre 2 - L'acculturation à l'écrit au début de l'enseignement fondamental

27

2.1. Les fonctions de l'écrit

28

2.2. L'importance de lectures fréquentes partagées avec l'adulte

29

2.3. Favoriser le plurilinguisme, en prenant en compte les langues maternelles dans l'apprentissage de l'écrit en L2

30

Chapitre 3 - Apprendre à lire : l'identification des mots écrits

34

3.1. Capacités visuelles et connaissance des lettres

35

3.2. Habiletés phonologiques

36

3.3. Découverte du principe alphabétique et enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes

38

3.4. Planification de l'enseignement du code et déchiffrabilité des textes

39

3.4.1. Tempo et progression pour l'étude des CGP

39

3.4.2. Déchiffrabilité des textes

40

3.5. L'automatisation de l'identification des mots

40

3.5.1. Les deux voies de la lecture

40

3.5.2. Apprentissage explicite et apprentissage implicite : l'importance de la répétition

41

3.6. La fluence de la lecture à haute voix

42

Annexe 1 - Proposition de progression pour l'étude des CGP

46

Annexe 2 - Quelques points de comparaison L1- L2

52

Chapitre 4 - Apprendre à lire : associer l'écriture en variant les pratiques	55
4.1. Du geste graphique à la fluidité d'écriture	56
4.2. L'apprentissage de l'orthographe et les productions d'écrits	58
4.2.1. La copie	58
4.2.2. La dictée	59
4.2.3. La production de textes	60
Chapitre 5 - Compréhension en lecture, langage et enseignement	66
5.1. La compréhension, une activité cognitive complexe	67
5.1.1. Les connaissances	67
5.1.1.1. Les connaissances langagières	68
5.1.1.1.1. Les connaissances lexicales	68
5.1.1.1.2. Les traitements syntaxiques et lexico-sémantiques	68
5.1.1.1.3. L'organisation textuelle	71
5.1.1.2. Les connaissances « sur le monde »	72
5.1.2. Les habiletés de compréhension des textes (ou discours continu)	72
5.1.3. Les capacités cognitives générales	73
5.2. Enseigner la compréhension	74
5.3. Principes de l'enseignement explicite ou direct	75
5.4. Le rôle et la place de l'oral dans l'enseignement de la compréhension	75
5.5. Quelques activités et principes pour enseigner la compréhension en lecture	76
5.6. Compréhension écrite et plurilinguisme	77
Chapitre 6 - Lire et écrire dans toutes les disciplines	82
6.1. La diversité graphique des supports à lire à l'école	83
6.1.1. Les textes de lecture	83
6.1.2. Les textes scientifiques et textes documentaires	84
6.1.2.1. La page du document	84
6.1.2.2. Les constituants de la page : l'image	84
6.1.2.3. Les constituants de la page : les titres	85
6.1.2.4. La diversité des signes graphiques	86

6.2. Lire dans les disciplines non linguistiques

6.3. Ecrire dans les disciplines non linguistiques

6.4. Lire-écrire en français dans les disciplines dites non linguistiques (DdNL)

6.4.1. Des discours disciplinaires spécifiques

6.4.2. Bifocalisation et place des L1 dans les DdNL

6.4.3. L'intérêt du travail interdisciplinaire

6.4.4. Lire-écrire dans les DdNL, liens avec quelques chapitres antérieurs

6.4.4.1. Etude de la langue

6.4.4.2. Compréhension en lecture, langage et enseignement

Conclusion

Décoder et encoder, comprendre et produire, des échelles temporelles différentes au début du fondamental

La nécessité de poursuivre l'apprentissage de la lecture-écriture tout au long de l'enseignement fondamental

86

87

89

89

90

90

90

90

91

93

93

93

Chapitre 1

**Variété des systèmes
d'enseignement et des
types d'évaluation :
résultats en lecture-
écriture**

1.1. Quelques repères sur les systèmes d'enseignement dans les Etats d'Afrique subsaharienne

La plupart, sinon la totalité des pays du monde, offrent des contextes multilingues¹ caractérisés par la coexistence de plusieurs langues en usage dans leur espace territorial. La richesse de cette diversité linguistique se trouve tout particulièrement sur le continent africain, comme l'indique Wolff (2011, p.67) : « *Le continent africain abrite près d'un tiers des langues vivantes du monde, soit environ 1 200 à 2 000 sur un total de 5 000 à 7 000 langues toujours parlées sur notre planète* ».

Majoritairement orales, la plupart de ces langues sont aujourd'hui écrites avec un alphabet d'emprunt (latin ou arabe), le plus souvent l'alphabet latin² dans les pays de l'Afrique subsaharienne et de l'océan Indien. Les langues écrites africaines se caractérisent fréquemment par une orthographe transparente, reposant sur une correspondance régulière (biunivoque) entre phonèmes et graphèmes. Cependant, les corpus écrits disponibles en langues africaines restent encore très variables. La typologie de Maurer (2010) dans le domaine de la littérature en langues africaines distingue :

- Les langues qui sont seulement transcrites, à une date récente, mais dans lesquelles il existe encore très peu de corpus écrit ;
- Les langues récemment transcrites et dont quelques usages sociaux écrits sont représentés ;
- Les langues dont les usages sociaux écrits sont relativement larges :

des écrits de presse, des publicités et autres écrits fonctionnels auxquels s'ajoutent des récits oraux littéraires transcrits comme c'est le cas par exemple du bamanankan ;

● Madagascar, avec une langue malgache à forte tradition écrite, avec un corpus littéraire et des usages sociaux écrits pléniers, permet d'ajouter un quatrième cas.

De nombreuses langues africaines sont à classer dans les deux premières catégories et présentent alors des caractéristiques peu favorables à l'entrée dans la culture de l'écrit. En effet, peu d'écrits dans l'environnement, un manque de types de textes variés, une insuffisance de publications, un déficit de vocabulaire spécialisé dans les domaines scientifiques (au sens large) peuvent pénaliser l'entrée dans la « culture de l'écrit » (cf. section 2. Evaluation EGRA, Sénégal 2008).

Une autre caractéristique majeure des pays africains est la place centrale occupée par les langues européennes, héritées de la colonisation et ayant souvent le statut de langues officielles, instaurant une situation de diglossie (Fergusson, 1960 ; Fishman, 1971) dans les fonctions et usages des langues (Chaudenson, 1990). La plupart des pays francophones de l'Afrique saharienne et de l'océan Indien ont en commun d'avoir hérité, en même temps que du français langue officielle, le français comme langue de scolarisation et langue d'enseignement et ce, pour beaucoup, dès le début de la scolarité. Difficile à apprendre, le français écrit, tout comme l'anglais, est une langue à orthographe profonde reposant sur un système graphophonologique parfois complexe avec l'existence possible de plusieurs graphèmes pour un même phonème et la présence de marques

morphologiques (dérivatives et flexionnelles) fréquentes qui ne se prononcent pas (marques de genre, de nombre, accords verbaux, etc.).

Malgré les efforts indéniables réalisés pour la généralisation de l'enseignement de base dans le cadre de l'Education Pour Tous (Jomtien, 1990), l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement de l'écrit reste aujourd'hui un défi majeur à relever pour les pays d'Afrique subsaharienne (cf. section 2.2., à venir). L'objectif de développement durable N°4 (ODD4- Forum mondial sur l'éducation, Incheon 2015) relatif à l'éducation se fixe d'ici 2030 d'assurer l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pour atteindre cet objectif, les différentes politiques linguistiques des États d'Afrique subsaharienne, mises en œuvre ou à venir, doivent tenir compte des contextes multilingues de leur pays, notamment par le biais d'approches pédagogiques bi-plurilingues, et par une priorité donnée à la formation des enseignants. Dans ce contexte, la pluralité linguistique de l'environnement de l'enseignement en Afrique, loin d'être un obstacle, pourrait constituer un facteur de réussite scolaire et de développement social et économique du continent.

De nombreux pays se sont actuellement engagés à mettre en place, de manière plus ou moins expérimentale, à des échelles diverses, des systèmes d'enseignement de bi-plurilinguisme, le plus souvent transitionnels dans lesquels l'élève fait ses premiers apprentissages dans une des langues nationales du pays qui, au bout de quelques années, laisse place au français qui devient langue d'enseignement en complément ou en remplacement

¹ Nous utilisons la distinction faite (Coste, 2010) en sociolinguistique et en didactique des langues entre le multilinguisme des territoires et le plurilinguisme des individus (compétence plurilingue des sujets) associée à la notion d'éducation plurilingue et interculturelle.

² L'alphabet latin auquel ont recours beaucoup de langues n'est pas le seul, et certaines traditions d'écriture en langue africaines passent par d'autres graphies. L'ajami, qui consiste à utiliser l'écriture arabe pour une langue autre que l'arabe, est une pratique courante par exemple pour le haoussa (parlé au Nigeria, au Niger et dans d'autres pays d'Afrique de l'Ouest). Ailleurs, on constate l'usage, parfois d'une grande vitalité à l'échelle d'une région, d'une graphie originale comme l'écriture N'ko pour les langues mandingues en Guinée et au Mali.

de la langue africaine. Dans aucun de ces pays, il n'est, jusqu'alors, envisagé que le français soit évacué du système scolaire.

Ces situations d'enseignement complexes et la faiblesse des résultats scolaires actuels posent le problème de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de « l'entrée dans la culture de l'écrit » quel que soit le modèle scolaire qui prévaut : les systèmes dans lesquels l'apprentissage de la lecture-écriture se fait directement en français et ceux bi-plurilingues dans lesquels les premiers apprentissages de l'écrit se font en langues nationales.

1.2. Quelques repères sur les acquis des élèves en lecture-écriture à partir des évaluations à grande échelle

1.2.1. Différents types d'évaluation

Les évaluations de l'apprentissage sont un élément clé de la gouvernance et de la gestion des systèmes éducatifs nationaux. Elles rassemblent des informations sur ce que les apprenants savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils ont appris, ainsi que des informations critiques sur les processus et les contextes qui peuvent entraver les progrès. Différents types d'évaluation peuvent être utilisés pour certifier ou valider l'apprentissage, aider les apprenants à apprendre, améliorer l'enseignement, planifier l'allocation des ressources, élaborer des politiques éducatives. On distingue :

● Les tests, examens et évaluations nationales

Les tests en classe, qui peuvent être diagnostiques, formatifs ou sommatifs, permettent aux enseignants de s'assurer du bon déroulement de l'apprentissage et, si ce n'est pas

le cas, d'apporter les modifications nécessaires à leur programme d'enseignement et de mettre en œuvre des remédiations auprès des élèves en échec. Les tests sommatifs menés en fin de module, du trimestre ou de l'année permettent de déterminer si les élèves ont acquis les connaissances et compétences requises et apportent ainsi des informations sur l'efficacité d'un programme d'enseignement.

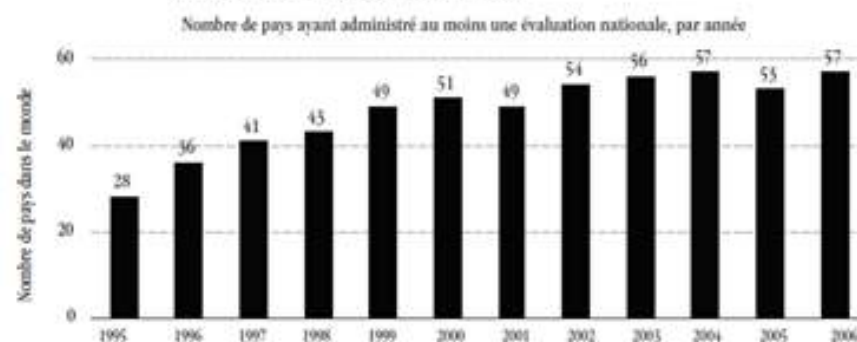
Les examens scolaires servent à attester qu'un élève a acquis les connaissances et compétences lui permettant d'accéder au niveau d'enseignement suivant. L'évolution des résultats aux examens sert aussi d'indicateur pour mesurer l'évolution de la qualité de l'enseignement dans un pays.

En dehors des examens scolaires, de nombreux pays, depuis la conférence de Jomtien (1990), réalisent aussi des évaluations nationales pour obtenir des informations complémentaires

décisions concernant l'affectation des ressources et sensibiliser les familles et les communautés aux questions d'éducation. Ces évaluations sont souvent pratiquées sur une cohorte comprenant tous les élèves d'un niveau d'études donné (test fondé sur le nombre) ou sur un groupe représentatif choisi statistiquement (test sur un échantillon). En conséquence, comme le montre le graphique proposé par Wagner (2015), l'usage des outils d'évaluation a connu une très forte progression dans la planification de l'éducation, notamment dans les pays les moins avancés.

Cependant, comme le souligne le rapport TALENT (2020, p. 35), les directeurs d'école et encadreurs de proximité dans ces pays ne sont pas encore suffisamment informés des résultats obtenus par les élèves alors qu'ils sont censés impulser les changements pédagogiques attendus pour améliorer les performances scolaires. La communica-

Figure 4.1 Progression de l'utilisation des évaluations nationales de l'apprentissage, 1995-2006



Adapté de : Benavot et Tanner, 2007, p. 6.

sur les acquis des élèves à différents degrés de la scolarité (par ex. les évaluations du SNERS³ au Sénégal). Ces résultats peuvent être utilisés pour infléchir les programmes scolaires, former les enseignants, réorganiser l'accès à l'école, ainsi que pour agir sur de nombreux autres aspects du système éducatif national. Ils peuvent aussi servir à prendre des

tion sur les résultats des évaluations nationales et la promotion de la culture de l'évaluation restent donc encore à conforter auprès de l'ensemble des acteurs des systèmes éducatifs.

³ Système national d'évaluation des rendements scolaires.

● **Les évaluations (multi)nationales et transnationales à grande échelle**

Les évaluations (multi)nationales, régionales et internationales à grande échelle permettent d'évaluer les résultats obtenus par un système éducatif grâce à des instruments qui apportent des éléments sur les niveaux de réussite des élèves dans des domaines d'apprentissage spécifiques. Les évaluations (multi)nationales sont utilisées pour réaliser des analyses du système au sein des pays pour l'évaluation des compétences fondamentales (*assessments of foundational skills*) en lecture-écriture et mathématiques. Les évaluations régionales et internationales (évaluations transnationales) se basent généralement sur un échantillon statistiquement représentatif d'élèves et peuvent permettre parfois une évaluation comparative entre les pays, les données n'étant comparables qu'entre pays ayant participé à la même évaluation. On recense une quinzaine d'évaluations de ce type utilisées en Afrique subsaharienne, mises en œuvre à différents niveaux de la scolarité (UNESCO, 2017, p.5 et 9) :

Table 6. Assessments and grade of evaluation

Grades/age	Assessments
1st	EGMA, EGRA
2nd	EGMA, EGRA, PASEC
3th	EGMA, EGRA, LLECE
4th	PILNA, LANA , PIRLS, TIMSS
5th	SEA-PLM
6th	LANA, PASEC, PILNA, SACMEQ, LLECE
8th	TIMSS
15 yo (Grade 7 or above)	PISA
14-16	PISA-D
5-16 yo	ASER, UWEZO



Source : TALENT, 2020, p. 11

Le partenariat mondial de l'Éducation (global partnership for education - GPE) encourage la mise en place de systèmes d'évaluation de l'apprentissage solides afin d'améliorer la qualité des connaissances dans ses 87 pays membres. Dans ce cadre, l'initiative Évaluation au service des apprentissages (Assessment for Learning, A4L) vise à renforcer les systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage et à promouvoir une mesure plus globale de l'apprentissage aux niveaux mondial et régional.

L'indicateur 15 du cadre de résultats du GPE examine la proportion de pays partenaires dotés de systèmes d'évaluation de l'apprentissage respectant des normes de qualité dans le cycle de l'éducation de base. Comme l'indique le graphique ci-dessous, les données 2018 (GPE 2019, p.27-28) montrent que la proportion de pays en développement partenaires satisfaisant aux normes de qualité (ligne verte) a progressé de 8% depuis 2015, la progression est encore plus forte dans les pays fragiles et/ou touchés par les conflits, avec une hausse de 11% (ligne orange).

Afin d'obtenir des données plus harmonisées et faciliter ainsi le suivi de la qualité de l'éducation, le GPE participe aussi à la concertation mondiale sur les cibles et indicateurs de l'ODD4 concernant les apprentissages et les compétences, notamment par son appui à l'Alliance mondiale pour le suivi de la qualité des apprentissages (*Global Alliance to Monitor Learning, GAML*), pilotée par l'Institut de statistique de l'UNESCO. En octobre 2019, le PME a lancé l'*Analyse des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires*, un outil destiné à aider les pays à mener une analyse complète de leurs systèmes d'évaluation des acquis scolaires. L'outil, d'abord expérimenté en Éthiopie, au Vietnam et en Mauritanie, est maintenant à la disposition de tous les pays intéressés. L'initiative Évaluation au service des apprentissages permet aussi l'organisation d'ateliers régionaux de développement des capacités grâce, d'une part, au Réseau sur le suivi de la qualité de l'éducation en Asie-Pacifique, coordonné par le bureau de l'UNESCO à Bangkok, et, d'autre part, aux réseaux des éducateurs pour la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (TALENT⁴), di-

l'école, l'évaluation des compétences transversales, les données contextuelles ainsi que la préparation et l'utilisation d'évaluations à grande échelle. (GPE, 2020, p.35).

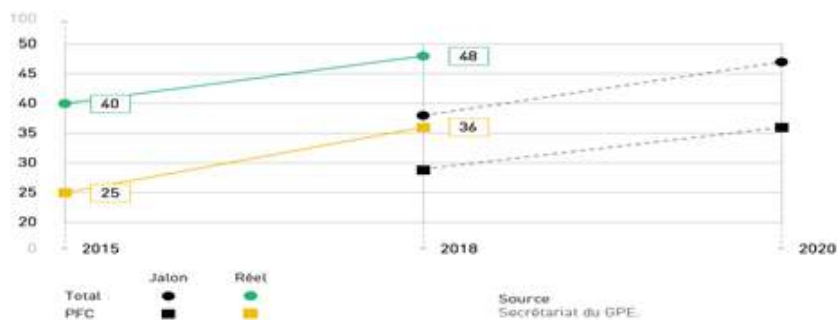
1.2.2. Tendances générales sur les acquis en lecture-écriture au début de la scolarité

Selon les données du GPE 2019, l'ampleur de la crise des apprentissages varie d'un pays à l'autre. Dans les 9 pays des 30 pays en développement partenaires du GPE qui disposent de données, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire. « Parmi ces PDP, des pays comme le Tchad, le Mali et le Niger enregistrent moins de 20 % d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence à la fois en lecture et en mathématiques au sortir du primaire. Cependant, dans d'autres pays en développement partenaires, plus de 80 % des élèves atteignent le niveau minimal de compétence en mathématiques ou en lecture au sortir du primaire (en Albanie, en Tanzanie et au Viet Nam par exemple). Le Recueil de données de l'ODD 4 de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montre que, tandis que la qualité des apprentissages s'améliore dans certains des pays en développement partenaires les plus performants, elle recule dans d'autres moins performants, signe que les difficultés auxquelles certains pays en développement partenaires sont confrontés en matière de qualité des apprentissages sont particulièrement préoccupantes. Ce phénomène souligne par ailleurs le potentiel que peut avoir le partage de connaissances parmi les pays en développement partenaires concernant les bonnes pratiques pour l'amélioration de la qualité des apprentissages. » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2019, p.22)

Les disparités en matière de qualité des apprentissages apparaissent fortement marquées entre élèves urbains et élèves ruraux, et selon la situation socio-économique des

LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE SONT DE PLUS EN PLUS SOLIDES DANS L'ENSEMBLE DU PARTENARIAT.

Proportion de PDP disposant d'un système d'évaluation des apprentissages pour le cycle de l'éducation de base qui répond aux normes de qualité



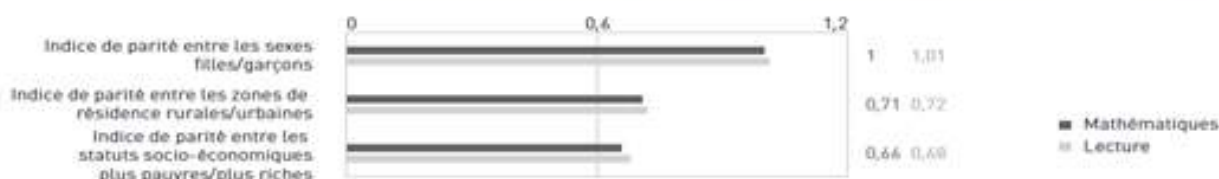
Cependant, le GPE constate que nombreux pays en développement ont encore besoin de soutien pour mener les évaluations à grande échelle de façon pérenne et non sous formes d'exercices ponctuels.

rigés par le bureau de l'UNESCO à Dakar. Ces ateliers, qui ciblent les responsables des évaluations de la qualité des apprentissages dans les ministères compétents des pays partenaires du PME dans les deux régions, privilégient certains aspects de l'évaluation de la qualité des apprentissages comme l'évaluation à

⁴ Le groupe de pilotage du réseau TALENT est composé de l'ADEA-NALA, de l'ANCEFA, de la CONFEMEN (et son programme PASEC), de l'Internationale de l'Éducation, de l'UNESCO (et de ses instituts : IIEP et son bureau pour l'Afrique appelé plus communément Pôle de Dakar, ISU et IICBA), du HCR et de l'UNICEF.

ménages. « Le Cameroun, le Niger et la République du Congo font partie des pays dans lesquels les disparités en matière de situation socio-économique et de zone de résidence sont les plus fortes. Au Niger, en moyenne, moins de 8 % de tous les élèves qui sortent du primaire atteignent le niveau minimal de compétence en lecture. Les enfants issus des 20 % des ménages les plus pauvres ne sont que 2 % à atteindre ce niveau. » (Ibid. Op. cit.). Les résultats entre filles et garçons varient d'un pays à l'autre, même si la moyenne globale dans les pays étudiés indique une certaine parité. En lecture, les filles réussissent mieux que les garçons dans 10 des 18 pays pour lesquels le GPE dispose de données. Le graphique ci-dessous (Ibid. Op. cit., p 24) synthétise ces grandes tendances :

LES PRINCIPALES DISPARITÉS EN MATIÈRE DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES SONT LIÉES À LA SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE ET À LA ZONE DE RÉSIDENCE.
Proportion d'élèves qui atteignent le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques au sortir du primaire : indices de parité moyens



Source
Compilation du GPE pour 18 pays reprenant les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (base de données), Montréal, <http://www.uis.unesco.org> (points de données les plus récents disponibles entre 2005 et 2015, dernière année du primaire). Les évaluations des acquis scolaires transnationales et nationales sur lesquelles se base la présente analyse incluent les études PASEC 2014 et SACMEQ 2007 (évaluations transnationales) et des évaluations nationales.

Note
La parité est maximale lorsque l'indice de parité est égal à 1. Un indice de parité entre les filles et les garçons supérieur ou inférieur à 1 indique que les filles ou les garçons, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les zones de résidence supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves des zones rurales ou urbaines, respectivement, sont avantagés. Un indice de parité entre les situations socio-économiques supérieur ou inférieur à 1 indique que les élèves issus des ménages les plus pauvres ou les plus riches, respectivement, sont avantagés.

Un lien fort est également constaté entre les résultats en lecture et les résultats en mathématiques : apparaissant dès les petites classes, il se renforce au sortir du primaire (corrélation de .70). Les disparités commencent donc dès les petites classes et semblent persister pendant toute la scolarité primaire. « Autrement dit, les pays dans lesquels les disparités sont très fortes dans les petites classes sont rarement capables de rattraper le terrain perdu les années suivantes. » (Ibid. Op. cit., p. 24). Ce qui pose clairement la problématique de l'apprentissage de la lecture-écriture en début de scolarité. Concernant l'apprentissage

de l'écrit, les évaluations régionales PASEC et celles nationales de type EGRA apportent des données complémentaires.

1.2.2.1. Les évaluations PASEC

Le PASEC 2014 a été réalisé dans 10 pays francophones de l'Afrique subsaharienne, sur des échantillons d'élèves de 2^{ème} et 6^{ème} année du primaire. Nous nous limitons ici à relever certaines tendances concernant les acquis en lecture au début de la scolarité (2^{ème} année du primaire).

Les tests sont administrés individuellement aux élèves, dans la langue officielle d'enseignement. Lorsque celle-ci est autre que le français (ex : kirundi au Burundi, anglais pour le Cameroun anglophone), les tests ont été traduits en s'assurant de maintenir le même niveau de difficulté entre les versions. Dans la majorité des pays, la langue d'enseignement est rarement la langue maternelle des élèves. C'est le cas du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun francophone, du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et du Togo, pour le français, et du Cameroun anglophone pour l'anglais. Au Burundi, le

kirundi langue d'enseignement au début de la scolarité est pratiqué par de nombreux élèves. Trois domaines sont évalués : « la compréhension orale », « la familiarisation avec l'écrit et la lecture-décodage », et « la compréhension de l'écrit ».

Les résultats moyens (toutes compétences confondues) obtenus en 2014 montrent dans les 10 pays enquêtés que plus de 70% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue après deux ans de scolarité primaire, comme l'illustre le tableau ci-dessous (PASEC2014, p. 34).

n'arrivent pas à lire les mots familiers : tu, un, de, le, une, elle, du, son.

L'étude PASEC 2014 s'intéresse également à l'influence du contexte familial et scolaire sur les résultats en lecture. L'alphabétisation d'un ou des deux parents ainsi que la présence de livres à la maison ont un effet positif sur les performances des élèves, ainsi que le fait d'avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire. En revanche, des écarts sont relevés en défaveur des élèves participant aux travaux agricoles et, dans une moindre mesure, de ceux participant

Tableau 2.1 - Échelle de compétences PASEC2014 en langue - Début de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Repartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	 Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes. Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, phrases et textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	540,0	14,5 %	 Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. Les élèves ont amélioré leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	469,5	28,7 %	 Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale. Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent des premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau 1	399,1	30,3 %	 Lecteur en voie : les premiers contacts avec le langage oral et écrit. Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	126,0	12,4 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Source : Rapport PASEC2014, p. 34

Le Burundi fait exception avec près de huit élèves sur dix atteignant en moyenne le seuil « suffisant » en langue (kirundi). Dans le détail des compétences évaluées, tous pays confondus, on relève notamment que près de 40% des élèves après 2 ans d'école primaire ne sont pas en mesure de lire plus de 5 mots en une minute. Plus de 25% des élèves

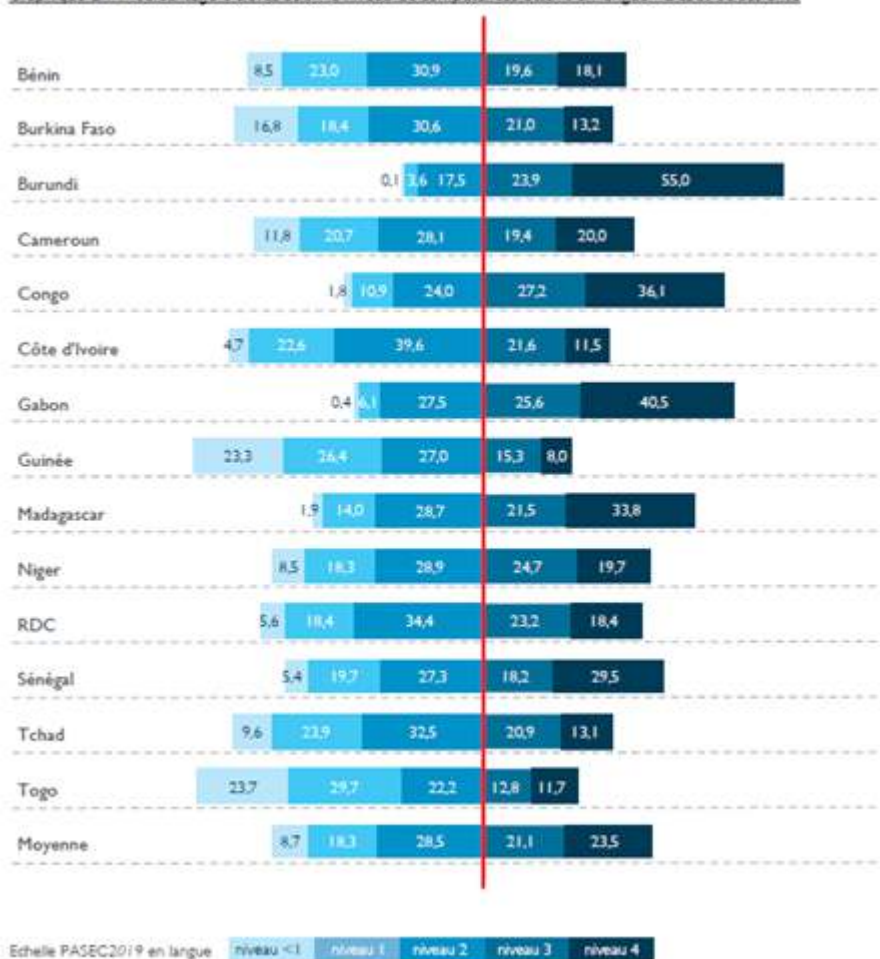
à des travaux de petit commerce.

Les élèves des milieux ruraux obtiennent de moins bons résultats que ceux de milieux urbains. Ces éléments confirment la relation étroite entre le niveau socioéconomique des familles et la réussite scolaire, relevée supra.

L'étude PASEC 2019, outre les 10 pays de 2014, a évalué 4 nouveaux pays : le Gabon, la Guinée, Madagascar et la République Démocratique du Congo. En moyenne dans l'ensemble des 14 pays, plus de 55% des élèves de début de scolarité n'atteignent pas le seuil « suffisant » de l'échelle des compétences en langue. Ces élèves éprouvent des difficultés relativement importantes dans le déchiffrement de l'écrit et la compréhension des mots, des phrases et des textes courts, ainsi que des messages oraux.

pas le seuil suffisant de compétence en langue, en particulier en Guinée (76,7%), au Togo (75,6%), en Côte d'Ivoire (66,9%), au Tchad (66 %), au Burkina Faso (65,8%), au Bénin (62,4%) et au Cameroun (60,6 %). Dans l'ensemble de ces dix pays, au moins un quart des élèves se situent au niveau 1 de l'échelle de compétences et en deçà et sont donc en situation de grande difficulté de maîtrise de la langue d'enseignement à la fin de la 2ème année du primaire.

Graphique 2.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue - Début de scolarité



Source : Rapport PASEC2019, p. 50

Toutefois, dans quatre pays, la majorité des élèves se situe au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en langue : au Burundi (78,9%), au Gabon (66,1 %), au Congo (63,3%) et à Madagascar (55,3%).

En revanche, dix pays présentent une distribution dans laquelle une part importante des élèves n'atteint

On remarque cependant une nette progression des résultats entre 2014 et 2019 dans les 10 pays ayant participé aux deux évaluations PASEC, comme l'indique le graphique ci-dessous, ce qui permet de penser que les politiques éducatives mises en œuvre pendant la période concernant l'apprentissage de la lecture-écriture commencent à porter leurs fruits.

Les progrès constatés en début de scolarité dans ces dix pays s'avèrent cependant moins importants en fin de scolarité, avec une augmentation globale de l'ordre de 20 points (PASEC 2019, p. 225).

Tableau 5.1 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

	2014		2019		Différence ³⁷	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	458,3	4,3	524,8	7,7	66,5***	8,9
Burkina Faso	513,8	6,3	493,5	9,7	-20,3	11,7
Burundi	627,7	5,7	625,0	4,5	-2,8	7,1
Cameroun	502,4	8,7	522,2	8,4	19,7	12,2
Congo	522,7	6,6	582,4	7,5	59,7***	10,2
Cote d'Ivoire	484,1	6,4	516,6	5,4	32,5***	8,0
Niger	435,2	7,7	512,1	10,5	76,9***	13,2
Sénégal	501,9	9,5	557,1	9,3	55,3***	13,2
Tchad	480,4	7,8	508,5	7,8	28,1**	12,7
Togo	473,6	6,8	474,9	7,2	1,3	9,1
Moyenne	500,0	2,1	532,5	2,3	32,5***	2,8

Pour l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, la performance moyenne en langue s'est considérablement améliorée puisqu'elle augmente de 500,0 à 532,5 points. Cette amélioration est particulièrement marquée au Niger (+76,9), au Bénin (+66,5), au Congo (+59,7) et au Sénégal (+55,3). Sur l'ensemble des dix pays, la performance moyenne au Niger apparaissait en 2014 comme l'une des plus faibles (435,2) : elle se rapproche, en 2019 du niveau de performance acquis par la Côte d'Ivoire (512,1 au Niger contre 516,6 en Côte d'Ivoire). Dans quatre pays, le Burkina, le Burundi, le Cameroun et enfin le Togo, la différence de performance moyenne n'est pas statistiquement significative. En d'autres termes, pour ces derniers pays, aucune évolution de la performance moyenne n'est observée et les différences doivent être considérées comme des fluctuations aléatoires.

Source : Rapport PASEC2019, p. 221

Cependant, le rapport PASEC 2019 (p. 222) indique que ces gains doivent être tempérés par un accroissement des écarts-types traduisant des écarts de performance plus importants entre élèves faibles et élèves performants. Ainsi, au Bénin, l'écart-type en langue s'élevait en 2014 à 67,4 et en 2019 à 105,6 ; soit une augmentation de 38,2 points. L'amélioration plafonne à quelques 25 points pour les élèves les moins performants alors qu'elle s'élève à près de 130 points pour les plus performants. Cette tendance se retrouve dans bon nombre de pays, ce qui pose la question de l'équité dans l'efficacité des systèmes éducatifs.

Le graphique ci-dessous montre qu'en fin de cycle primaire, en moyenne sur les 14 pays en 2019, encore plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en lecture. On relève des disparités importantes entre les pays : certains d'entre eux se caractérisent par de très faibles performances des élèves en lecture-écriture en fin de primaire.

cupantes dans la plupart des systèmes éducatifs, ce qui interroge leur efficacité, le redoublement ne permettant pas aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non redoublants. Le PASEC 2019 invite donc les pays à instaurer un meilleur système de suivi des élèves en difficulté dans les écoles sur le continuum scolaire, afin d'éviter le recours au redoublement.

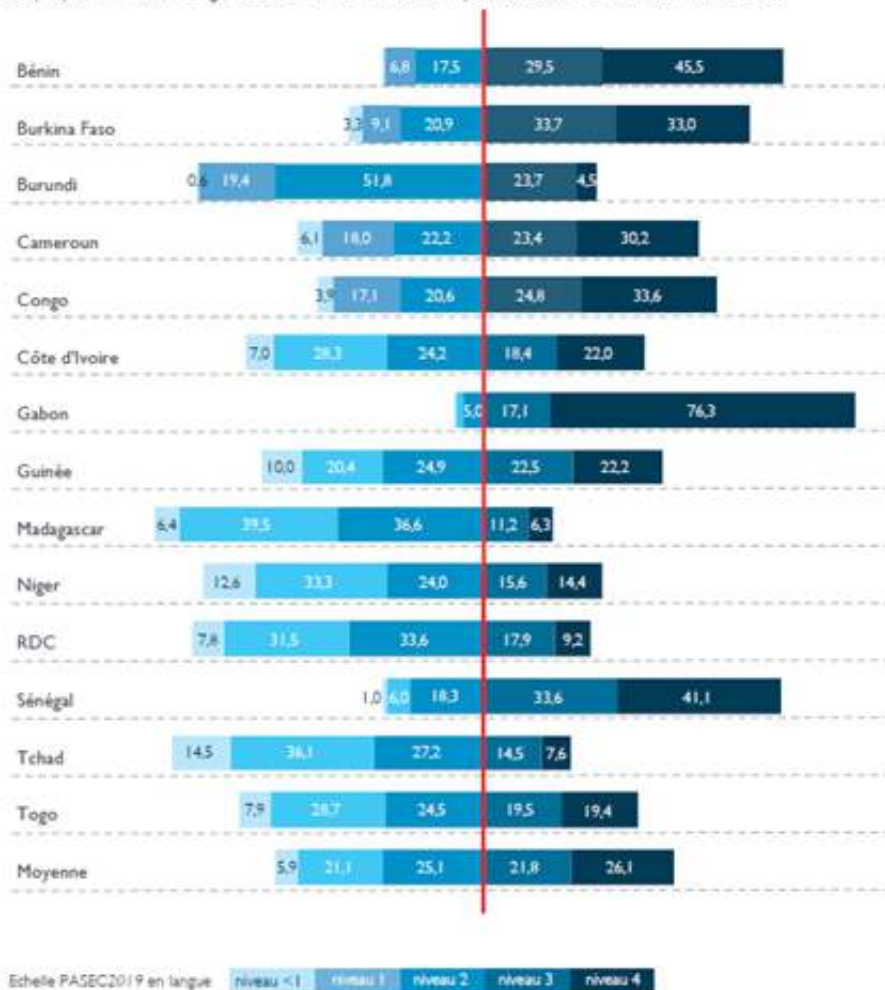
part des filles est relativement stable entre le début et la fin de scolarité, on note toutefois une baisse de la proportion de filles entre le début et la fin de scolarité pour 8 des 14 pays et une augmentation de cette proportion dans 5 pays (Burkina Faso, Burundi, Gabon, Madagascar, Togo). Cette évolution met en évidence une déperdition scolaire plus marquée chez les filles dans plus de la moitié des pays évalués. La persistance de la problématique de la parité dans certains systèmes éducatifs de la région est probablement liée à des facteurs socioculturels qui dépassent le système scolaire et qui renvoient à des inégalités au sein des familles, des communautés et de la société dans son ensemble (PASEC 2019, p. 104).

Même si les filles restent défavorisées dans certains pays en termes d'accès à l'école au niveau global, sur le plan de la performance, aucune différence significative liée au genre n'est constatée en début de scolarité pour l'apprentissage de la lecture-écriture. En fin de scolarité, la différence moyenne des scores (tous pays confondus) liée au genre apparaît même significative en lecture-écriture en faveur des filles, mais elle se trouve en faveur des garçons en mathématiques.

Sur le plan de la gestion des écoles, les données du PASEC 2019 montrent que la formation continue des directeurs semble ne pas avoir bénéficié à tous les élèves, en particulier à ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Les mesures de renforcement des capacités des directeurs peinent ainsi à atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Une attention particulière devrait être accordée au pilotage de la qualité des apprentissages, dans la formation continue des directeurs. Une réflexion devrait également être engagée sur cet aspect pendant la formation initiale des directeurs d'écoles avant leur entrée en exercice.

Les systèmes éducatifs sont par ailleurs caractérisés par une offre éducative majoritairement publique. Cependant, la qualité de l'enseigne-

Graphique 2.11 - Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture - Fin de scolarité



Source : Rapport PASEC2019, p. 73

Par ailleurs, les données du PASEC 2019 corroborent les informations du PASEC 2014 concernant l'influence du contexte familial et de l'environnement scolaire sur les résultats en lecture-écriture (cf. supra) et invitent les pays à renforcer les politiques en matière de répartition des ressources éducatives selon les besoins des différentes localités, des écoles et des groupes spécifiques.

De plus, il s'avère que les proportions de redoublements restent préoc-

Des efforts restent également à poursuivre pour accroître le taux de scolarisation des filles dans plusieurs pays participant au PASEC 2019. Le pourcentage des filles au primaire est en effet inférieur à celui des garçons pour l'ensemble des pays à la fois en début de scolarité (48,4%) et en fin de scolarité (49,1%). Toutefois, dans certains pays comme le Cameroun, le Congo et le Sénégal, le pourcentage de filles est légèrement supérieur à celui des garçons en début de scolarité. Même si dans l'ensemble la

ment dans le privé apparaît meilleure que celle des écoles publiques. Dans les efforts à mener pour garantir une qualité de l'éducation pour tous (ODD 4.1), un accent particulier devrait être mis sur les établissements à caractère public.

Le PASEC 2019 intègre une innovation avec une collecte de données auprès des enseignants pour mesurer leurs performances en lien avec la maîtrise des contenus enseignés. La dimension « connaissances et compétences des enseignants » est appréhendée travers le modèle de Shulman (1986, 1987) qui distingue d'une part les connaissances et compétences disciplinaires, et d'autre part les connaissances et compétences didactiques.

En compréhension de l'écrit, l'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires vise à déterminer dans quelle mesure l'enseignant accède au sens de ce qu'il lit et a une connaissance suffisante des structures de la langue pour l'enseigner comme discipline scolaire et l'utiliser comme médium d'enseignement. L'évaluation est centrée sur trois compétences mobilisées dans la compréhension d'un texte :

l'écrit chez la plupart des enseignants enquêtés.

Cependant, comme le montre le graphique à venir, des disparités apparaissent selon les pays. Dans la moitié des pays (7 sur 14), 70% des enseignants atteignent le niveau 3 de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit. Les pourcentages les plus faibles (moins de 20%) d'enseignants en niveau 3 sont observés à Madagascar (11,2%), en RDC (16,3%) et au Tchad (18,5%).

Ces constatations révèlent la nécessité de mettre en œuvre des actions de formations spécifiques et différenciées auprès des enseignants, en priorité pour ceux de niveau 1 et en-dessous, de manière adaptée dans chaque pays.

Encadré 4.1 : Niveaux de compréhension de l'écrit

Extraire une information explicite (niveau 1) met en jeu la capacité à repérer et à extraire une information concrète fournie telle quelle ou légèrement paraphrasée dans une phrase, dans un paragraphe ou dans un texte.

Réaliser des inférences simples (niveau 2) concerne la capacité à déduire des informations complémentaires à partir d'un ou de plusieurs éléments présents dans le texte. Le lecteur utilise des référents et connecteurs explicites (ou implicites) qui lui permettent de construire du sens par déduction directe et raisonnement logique. Ces inférences sont nécessairement vérifiables.

Interpréter et combiner des informations (niveau 3) renvoie à la capacité à relier plusieurs indices explicites et implicites situés tout au long du texte pour construire de nouvelles idées. La difficulté repose sur la capacité du lecteur à mobiliser des connaissances hors du texte et à le traiter dans sa globalité. Ces inférences sont possiblement vérifiables et peuvent varier selon les lecteurs.

Source : Rapport PASEC 2019, p. 178

Sur l'ensemble des pays, un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés se situent au niveau 3 de l'échelle de compétences, un peu moins du tiers se situent au niveau 2, 15% se situent au niveau 1 et seulement moins de 2% ne manifestent aucune des connaissances et compétences évaluées. Ces résultats révèlent un niveau de maîtrise relativement satisfaisant de connaissances et compétences en compréhension de

Graphique 4.1 : Répartition des enseignants dans les différents niveaux de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit selon les pays



Source : Rapport PASEC 2019, p. 179

L'évaluation des connaissances et des compétences en didactique de la compréhension de l'écrit est axée sur deux aspects : 1) identifier les objectifs pédagogiques, 2) identifier les sources d'erreurs des élèves. Il s'agit de repérer si les enseignants sont suffisamment outillés pour enseigner des stratégies de compréhension d'un texte et s'ils comprennent les processus en jeu dans la compréhension de l'écrit pour soutenir les élèves.

Tableau 4.3 : Pourcentage de réussite des enseignants aux trois items sélectionnés pour illustrer les résultats au test de didactique de la compréhension de l'écrit

Item	Connaissances didactiques	Processus cognitifs	Pourcentage de réussite (%)
Demi-lune	Identifier les objectifs	Chercher des informations explicites	52
		Réaliser des inférences	37
		Interpréter et combiner des informations	43
Enfant et grand-père	Identifier les objectifs	Interpréter et combiner des informations	40
Mon premier envol	Identifier les sources d'erreurs	Réaliser des inférences	34

Source : Rapport PASEC 2019, p. 180⁵

En comparaison des résultats obtenus en compréhension de l'écrit, les compétences en didactique de l'écrit apparaissent beaucoup moins solides chez les enseignants (taux de réussite aux items variant de 43% à 52%, la moitié des pays ayant un score inférieur à 50%). Ces constats plaident pour un renforcement des actions de formation initiale et/ou continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus, doivent accorder une place importante à la didactique de la lecture-écriture, dans la perspective d'un apprentissage continué de l'apprendre à lire-écrire tout au long de l'enseignement fondamental.

⁵ Se reporter au rapport PASEC 2019 pour une analyse plus fine des items d'évaluation.

1.2.2.2. Les évaluations EGRA

Depuis 2007, sous l'impulsion de l'USAID, de l'ONG RTI International et de la Banque Mondiale, les **évaluations nationales EGRA** (évaluation des compétences fondamentales en lecture), réalisées dans de nombreux pays à faible revenu, apportent des informations complémentaires en particulier sur l'utilisation des langues nationales pour l'apprentissage de la lecture-écriture en début de scolarité.

quelles que soient les méthodes d'apprentissage utilisées ;

2 le fait que cet apprentissage s'effectue par étapes successives ;

3 le niveau de transparence de l'orthographe dont dépend la progression entre ces étapes.

incidence à la fois quantitative et qualitative sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (USAID, 2009, p. 31), EGRA tient compte des caractéristiques linguistiques des items afin d'ajuster au mieux le niveau de difficulté des épreuves à la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage. EGRA ne vise pas à comparer les résultats entre langues, surtout quand elles ont des niveaux de transparence orthographique différents (transparente vs opaque), sachant que l'apprentissage s'effectue à un rythme plus lent dans les langues à orthographe opaque (Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Néanmoins, « si la population d'un pays ayant une langue écrite avec une orthographe transparente et que l'automatisme est acquise deux années primaires plus tard que dans les pays avec des langues à orthographe de transparence similaire, cela devrait être un sujet d'analyse et de discussion. (...) (USAID, 2009, p.16).



Source : TALENT, 2020, p. 33

Le cadre conceptuel à la base d'EGRA s'appuie sur la littérature internationale, et plus particulièrement sur des synthèses émanant du « National Reading Panel » des USA (NRP, National Institute of Child Health and Human Development, 2000) et, pour le français, de l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale). Ces synthèses ont mis en évidence 3 facteurs déterminants pour l'apprentissage de la lecture :

1 l'existence de prédicteurs précoces de cet apprentissage, qui permettent une évaluation des débuts de l'apprentissage de la lecture,

EGRA se focalise sur les compétences nécessaires aux lecteurs débutants : la connaissance des lettres (et des graphèmes composés de plusieurs lettres) et de leurs relations avec les phonèmes, la conscience phonémique, les capacités de décodage (des syllabes, des mots ou pseudo-mots), les automatismes dans les procédures d'identification des mots écrits (la fluence), les capacités de compréhension écrite des sujets en contrôlant leurs niveaux de compréhension orale et de vocabulaire.

Comme les particularités de l'orthographe d'une langue ont une

Les résultats du Burundi au test EGRA 2011 sont corroborés par la performance des élèves dans l'apprentissage du kirundi, constatée lors du PASEC 2014, et ce comparativement à la proportion de non-lecteurs trouvée dans d'autres pays d'Afrique qui utilisent les langues nationales dans l'enseignement (Mali, Ouganda, Kenya). Le rapport d'analyse (Varly, Mazunya, 2011, p. 36) indique que ces résultats satisfaisants au Burundi, s'expliquent principalement par le fait que 90% des élèves de l'échantillon parle le kirundi à la maison, tandis que dans les autres pays utilisateurs d'EGRA, plusieurs langues sont parlées, et donc pour beaucoup d'élèves la langue nationale utilisée à l'école n'est pas leur langue maternelle. En effet, des variations dans l'apprentissage de la lecture-écriture en L1 sont repérées pour d'autres pays en utilisant le baromètre EGRA (Varly, Mazunya, 2012, p.6) :

Table : Proportion of non-readers by Country and maternal language

Country	Language	Grade	Proportion of non-readers
Burundi	22.8%	2	20.4%
Liberia	4.4%	2	30.7%
Uganda	22.8%	2	35.8%
Tanzania	4.4%	2	37.9%
Mali*	22.8%	2	64.2%
Ghana	4.4%	2	64.6%
Zambia	22.8%	2	88.2%
Nigeria**	4.4%	2	88.3%
Average	4.4%		49%

Source: <http://www.earlygradereadingbarometer.org/files/EarlyGrade-ReadingBarometer.pdf>

*Segou region, ** Kano region

Au Sénégal, un test EGRA (Sprenger-Charolles, 2008) a été réalisé simultanément auprès d'élèves ayant appris à lire soit en wolof soit en français. Il en ressort que l'automatisation de la reconnaissance des mots écrits, et donc en particulier du déchiffrage, n'est pas assurée pour la majorité des élèves, que ce soit en wolof ou en français. L'utilisation du wolof langue première ne garantit donc pas, en elle-même, la réussite de l'apprentissage de la lecture et ce, malgré la transparence de son orthographe qui pouvait laisser présager une rapidité d'apprentissage plus grande qu'en français en raison de la régularité des correspondances graphèmes-phonèmes.

Le déficit chez les élèves, pour les deux langues, semble se situer au niveau de la conscience phonologique nécessaire pour comprendre le fonctionnement du code alphabétique.



Cependant, dans d'autres tâches impliquant le traitement de l'oral, les scores des enfants ayant appris à lire en wolof surpassent ceux des enfants ayant appris à lire en français alors que la tendance inverse est relevée pour les tâches impliquant le traitement de l'écrit, en particulier en orthographe (production écrite). « *Le fait que les enfants ayant appris à lire en wolof aient des résultats inférieurs dans des tâches impliquant le langage écrit*

peut provenir de ce que le wolof écrit est moins développé que le français écrit. **La faible exposition à la langue écrite wolof** pourrait ainsi limiter son apprentissage pour certains élèves, ce qui soulève la question de l'environnement lettré existant en wolof. » (Sprenger-Charolles, 2008, p.21)

Les évaluations EGRA, qui s'effectuent au niveau individuel, se situent dans le champ des « évaluations orales » (orientation prise aussi par le PASEC depuis 2014) ce qui permet également d'évaluer les aptitudes linguistiques des enfants à l'oral, notamment dans leur langue maternelle. L'institut de statistique de l'UNESCO – ISU (2016 p. 27) souligne que, malgré les efforts déployés par certains pays afin d'assurer l'instruction des enfants dans leur langue première ou maternelle, de nombreux enfants dans les pays à faible revenu apprennent à lire dans une deuxième, voire troisième langue. En effet, la langue nationale d'enseignement n'est pas forcément la langue maternelle de l'élève, et encore moins souvent lorsqu'il s'agit de la langue européenne officielle. De plus, même « *lorsque les enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle, ils arrivent souvent à l'école avec des compétences linguistiques à l'oral [dans leur langue maternelle] très limitées* (Hart et Risley, 2003). » (Op cit, p. 27).



- Institut de statistique de L'UNESCO (2018).** Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, Québec, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396_fre
- Institut de statistique de l'UNESCO – ISU (2016).** Comprendre ce qui fonctionne dans les évaluations orales de la lecture : recommandations de donateurs, de personnes chargées de la mise en œuvre et de praticiens. Montréal – Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/understanding-what-works-in-oral-reading-assessments-recommendations-from-donors-implementers-and-practitioners-2016-fr_1.pdf
- Maurer, B. (2010).** Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Les Cahiers de l'Acedle, 7, <https://journals.openedition.org/rdlc/2036>
- Organisation internationale de la francophonie,** 2019, La langue française dans le Monde, Paris, Galimard, http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf
- Partenariat mondial pour l'éducation (global partnership for education -GPE) (2019).** Rapport sur les résultats 2019, <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2019>
- Partenariat mondial pour l'éducation (global partnership for education -GPE) (2020).** Rapport sur les résultats 2020, <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/docs/results-report-2020/2020-09-GPE-rapport-sur-les-resultats-2020.pdf>
- PASEC (2015). PASEC-2014 :** Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar, <http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2014-rapport/>
- PASEC (2020). PASEC 2019 -** Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf
- PASEC (2020). PASEC 2019 -** Résumé exécutif. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/Resume_Pasec2019_Web.pdf
- Sprenger-Charolles, L. & Colé P. (2006),** Lecture et dyslexie, Paris, Dunod.
- Sprenger-Charolles, L. (2008).** Early grade reading assessment (EGRA): Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof – Rapport pour la Banque Mondiale. RTI international / USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf
- Shulman, L. S. (1986).** Those who understand : Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(1), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987).** Knowledge and teaching : Foundations of the new reforms. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- TALENT -** Réseau des éducateurs pour la transformation de l'enseignement-apprentissage (2020). ODD4-EDUCATION 2030 en Afrique subsaharienne - Rapport analytique n°1, Rédaction Varly P., <http://www.education2030-africa.org/index.php/fr/ressources/1340-l-evaluation-des-apprentissages-en-afrique-sub-saherienne>
- UNESCO (2017).** Exploring Commonalities and Differences in Regional and International Assessments, Information Paper No. 48, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip48-exploring-commonalities-differences-regional-international-assessments-2017-en.pdf>
- USAID (2009).** Manuel pour l'évaluation des compétences fondamentales en lecture, RTI international - Adaptation pour les pays francophones rédigée par Sprenger-Charolles L., https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadq182.pdf
- Varly, P. & Mazunya M. (2011).** Évaluation des compétences fondamentales en lecture au Burundi, Rapport final provisoire, SOFRECO, https://www.researchgate.net/publication/312630961_EGRA_report_Burundi_2011
- Varly, P. & Mazunya M. (2012).** Burundi ASA : study 2 report on the quality of education, https://www.researchgate.net/publication/326250537_REPORT_ON_THE_QUALITY_OF_EDUCATION



Wagner, D. A. (2015). Des évaluations simples, rapides et abordables : Améliorer l'apprentissage dans les pays en développement, Paris: UNESCO-IIEP, <http://www.iiep.unesco.org/fr/des-evaluations-simples-rapides-et-abordables-ameliorer-lapprentissage-dans-les-pays-en-9580>

Wolff, E. (2011). Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique (pp. 53-105) dans A. Ouane, & Ch. Glanz (2011). Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne, UIL/ADEA, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212603>

Chapitre 2

L'acculturation à
l'écrit au début de
l'enseignement
fondamental

—

2.1. Les fonctions de l'écrit

Beaucoup d'élèves des pays de L'Afrique subsaharienne et de l'océan Indien, en particulier en milieu rural, vivent dans des contextes assez éloignés du monde de l'écrit. Pourtant, les représentations que se font les élèves sur la lecture-écriture à l'entrée à l'école influencent leur réussite ultérieure de l'apprentissage de l'écrit (Chauveau & Rovogas-Chauveau, 1994 ; Chauveau 2001). Nicot-Guillore (2002), à partir d'un panel d'enfants interrogés dans le nord de la Côte d'Ivoire⁶, pour savoir s'ils aimaient lire, à quoi cela leur servait, qu'est-ce que ça leur apportait, etc. relève que :

- Les représentations fonctionnelles de l'écrit (illustrations concrètes de l'utilité de lire) restent très minoritaires quels que soient le système scolaire et les langues de scolarisation.
- Les représentations institutionnelles (ex. je lis pour passer [dans la classe supérieure]) sont plus nombreuses dans le système classique, en raison probablement des pratiques d'évaluation régulières (compositions bimestrielles).
- L'absence de représentation (ex. à quoi ça te sert de lire ? A rien !), bien que plus massive dans le système expérimental dioula ou sénoufo, est importante dans les deux systèmes de scolarisation. Elle apparaît encore plus forte chez les enfants d'agriculteurs.
- Les deux tiers des enfants ignorent l'utilité des écrits de leur environnement, les écritures s'apparentent à des éléments décoratifs, un quart en ont une représentation erronée ou incomplète, une infime minorité en ont une représentation fonctionnelle.

● Plus d'un tiers des enfants ne savent pas pourquoi les adultes utilisent l'écrit autour d'eux, un tiers des élèves relie l'utilisation de l'écrit au travail et à la promotion sociale, une minorité seulement y voit un usage fonctionnel autre que le besoin professionnel.

● Les représentations des élèves évoluent peu au fil de l'année. Visiblement, la scolarisation influence peu les représentations des élèves en lecture malgré le temps consacré à l'écrit à l'école.

Ces résultats obtenus en Côte d'Ivoire donnent une certaine indication de ce que peuvent être les représentations sur le lire-écrire d'élèves de milieux ruraux peu alphabétisés lorsqu'ils arrivent à l'école.

Ces représentations sont une composante de ce à quoi renvoie le concept de littératie, notion qui cherche à désigner les divers contextes d'usages des textes et d'autres formes de représentations des savoirs. Cette notion dépasse donc la simple mise en place de compétences lectorales ou scripturales pour prendre en compte l'ensemble des outils culturels, symboliques et les manières de pensée qui permettent de construire le sens et la réalité pour un individu. « *Ce cadre socioculturel permet de s'éloigner de la dichotomie traditionnelle, qui sépare littératie et illettrisme, pour englober une double perspective, qui prend en charge à la fois les aspects individuels et sociaux de l'appropriation du code écrit. La question posée par l'accès à l'écrit pour des groupes linguistiques à tradition orale permet une autre prise de distance par rapport à cette dichotomie.* » (Moore, 2006 : 138).

Aujourd'hui, on parle volontiers de littératies au pluriel afin de souligner d'une part, les caractéristiques spécifiques des divers contextes socioculturels (notamment la famille,

l'école, les loisirs, l'église, les lieux de travail), déterminantes dans les pratiques d'acculturation à l'écrit, et d'autre part, l'impact des technologies numériques de communication et d'information sur la production et la réception de textes qui impliquent l'usage interactif de moyens sémiotiques de nature différente (des images statiques ou dynamiques, des sons, etc.) (Aeby, Leopoldoff, Sales Cordeiro, Schnewly, Thévenaz, Toulou, 2015). Dans cette perspective, l'idée que les peuples à tradition orale n'ont pas de rapport avec le monde de la représentation écrite est erronée, mais il n'en demeure pas moins que « *les rapports à l'écrit sont teintés d'enjeux hérités, qui continuent, pour ces groupes, d'influencer l'accès à la littératie et les modes de construction du savoir.* » (Moore, 2006 : 139). Enfin, rappelons que le rapport au « texte » existe dans toutes les sociétés, orales ou écrites, et renvoie à une certaine manière de dire, de raconter, de conserver en mémoire (ex : l'histoire ancestrale). L'ensemble de ces aspects laisse entrevoir la complexité des rapports aux langues et à l'écriture que peuvent entretenir des locuteurs que l'on considère généralement de tradition orale.

Cependant, comme ils vivent dans un monde où l'écrit est peu utilisé dans le quotidien, la compréhension de la nature de l'écrit se résume pour beaucoup d'élèves à celle développée par l'école. On voit ici l'importance des pratiques et des méthodes pédagogiques qui contribuent à l'élaboration de ces représentations, l'école étant dans la plupart des cas le principal lieu d'accès à la culture écrite, et donc d'acculturation à l'écrit. Pour que les enfants construisent au plus tôt une représentation fonctionnelle de l'apprentissage qu'ils vont entreprendre, les enseignants devraient donc chercher à familiariser les élèves aux différentes fonctions et à la diversité de l'écrit. Gérard Vigner

⁶ Enfants de CP scolarisés dans des écoles expérimentales utilisant le dioula ou le sénoufo, et dans des écoles classiques en français langue officielle.

(2001) propose, pour apporter du sens aux premiers apprentissages de l'école, de « *donner à cette approche de l'écrit une forme qui ne débouche pas d'emblée sur un travail de conversion graphème-phonème, mais sur une approche plus globale des formes de l'écrit, de l'image de l'écriture, des lieux d'écriture, s'interroger sur les usages de l'écrit (écrits sociaux, écrits ludiques), les écrits de la ville, les écrits sur les objets, brefs/initier au monde de l'écrit.* » (Vigner, 2001 : 45). Or, dans beaucoup de pays africains, l'entrée à l'école primaire ne prévoit pas de véritable période de familiarisation sur les usages sociaux de l'écrit, et l'enseignement préscolaire, qui favorise cette imprégnation, n'est pas encore suffisamment développé. Il se trouve donc que les élèves sont bien souvent confrontés dès les premiers jours de l'école primaire à l'écriture sur ardoise et aux manuels scolaires et ce, quels que soient leurs acquis linguistiques avant leur arrivée à l'école. « *Or, si l'abord direct des apprentissages systématiques se justifie dans des pays où la totalité des enfants sont acculturés très tôt à l'écrit, il n'en va pas de même lorsque cette culture est découverte au sein de l'école primaire.* » (Nicot-Guillorell, 2009, p.187)

De plus, on n'utilise pas à l'école le langage habituel de la vie de tous les jours, relié à la pratique et l'action. C'est généralement un tout un autre rapport au langage et au monde que l'école tente d'inculquer aux élèves à travers de multiples pratiques langagières orales et écrites nouvelles qui peuvent sembler étranges aux enfants qui arrivent à l'école élémentaire, sans y être préparés. Bernardin (2001) souligne que « *l'étude de la langue - systématisée à l'école - exige de l'élève une capacité à tenir celle-ci à distance, à sortir d'un rapport pragmatique au langage, de « suspendre » l'attention au contenu langagier pour être en mesure de se centrer sur la forme (code grapho-phonétique, orthographe, choix lexicaux, marques grammaticales, structure du texte, etc.)... pour mieux revenir au contenu (...)* Passer de la pratique du langage à la conscience de la langue ne va pas de soi et constitue une des butées majeures pouvant expliquer l'échec

plus fréquent des milieux populaires. » (Bernardin, 2001, p. 27).

L'entrée à l'école implique donc des changements importants dans le système langagier de communication des enfants. Le monde collectif de l'école, avec ses règles et ses usages, peut sembler étranger à plus d'un titre. S'exprimer dans le milieu éducatif de l'école, c'est apprendre à gérer de multiples manières de parler selon la situation, le but visé, les attentes de l'interlocuteur. Le niveau de langage attendu par l'école, parce qu'il est décontextualisé, a des caractéristiques qui s'apparentent à l'écrit et qui le différencient du premier langage (langue en situation) que tout enfant acquiert au contact de sa communauté linguistique pour les échanges utiles de la vie quotidienne. Rappelons néanmoins que les évaluations des compétences orales relèvent des différences interindividuelles significatives dans le bagage langagier des élèves à leur entrée à l'école, même en langues maternelles.

2.2. L'importance de lectures fréquentes partagées avec l'adulte

Dans une perspective d'entrée dans la culture de l'écrit, la mise en contact de l'enfant avec toutes les sortes de textes, et avec des livres, apparaît donc fondamentale. L'enfant avant de pouvoir / savoir lire seul peut déjà tirer profit des lectures à haute voix de l'enseignant ou de tout autre adulte avec qui il partage un moment de lecture dans une langue qu'il connaît.

Dans ces dispositifs de lecture à haute voix partagée avec l'adulte, la fonction communicative de l'écrit apparaît aux élèves (on lit pour se divertir, on lit pour s'informer, on lit pour savoir comment agir dans telle ou telle situation). C'est cette fonction communicative qui entretient et suscite leur intérêt pour le langage écrit comme un objet de sens, leur donne envie de lire, d'écrire, de poser des questions. Le partage de lecture

faites à haute voix par l'adulte favorise également le développement de l'aptitude à comprendre les textes dans leur diversité. De plus, il apparaît que les enfants bénéficiant ainsi d'un vocabulaire plus étendu, construit par le biais d'interactions langagières en lien avec des supports variés, ont plus de facilité dans l'écoute et le travail sur les phonèmes composant les mots et progressent plus rapidement que leurs camarades. Cela implique donc de laisser une place aux textes et aux livres lus à haute voix par l'enseignant dans une langue comprise par les élèves, et cela dès les premiers apprentissages. « *Conter des histoires ou en faire une lecture magistrale, mais aussi lire à haute voix des documentaires ou d'autres genres de textes en langues nationales, puis en français sont des activités à privilégier. Ces activités existent, elles sont à généraliser, car elles favorisent les connaissances lexicales, syntaxiques et des textes formant une culture de l'écrit.* » (Aeby, Leopoldoff, Sales Cordeiro, Schnewly, Thévenaz, Toulou, 2015, p.232)

Dans cette perspective, la lecture de petits albums par l'adulte peut aussi inviter les élèves à raconter eux-mêmes l'histoire entendue, en passant progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles, étayées par l'enseignant, puis progressivement autonomes (Cèbe & Goïgoux, 2017). Le développement des compétences narratives des jeunes élèves a en effet un lien très fort avec les compétences ultérieures de compréhension écrite et de production écrite. La prise en compte de l'acculturation à l'écrit dans les pratiques didactiques (Goïgoux, 2016) favorise donc l'émergence de la compétence écrite chez les élèves, dans toutes ses dimensions. Elle participe ainsi à la réduction des inégalités scolaires, son effet apparaissant particulièrement significatif sur les élèves les plus fragiles à leur arrivée à l'école.

2.3. Favoriser le plurilinguisme, en prenant en compte les langues maternelles dans l'apprentissage de l'écrit en L2

Cette acculturation à l'écrit est d'autant plus importante dans les systèmes d'enseignement où la langue d'enseignement n'est pas la langue parlée par l'élève, langue qui doit être prise en considération à cette étape initiale de la scolarisation.

Senghor (1962, 2008) nous invitait déjà en 1937 à accepter que « l'homme nouveau doit être bilingue » c'est-à-dire qu'il doit être en capacité de vivre et de penser dans plus d'une langue. Par exemple, en fonction de sa langue maternelle, l'Africain devra être capable de penser également en français et en bambara, en français et en serrer, en lingala et en français. Il s'agit alors pour l'apprenti-lecteur-locuteur de se décentrer d'une langue à l'autre, de penser de langue à langue. Il va sans dire que l'espace plurilingue francophone n'est pas naturellement un espace de réciprocité et de d'équivalence entre langues. Dès lors, apprendre à lire en contexte francophone du sud, c'est aussi apprendre à devenir un apprenti bi-plurilingue.

Paradoxalement, lorsque l'apprenti-lecteur-plurilingue se présente pour la première fois en classe, à la maternelle ou en première année de l'élémentaire, pour parodier les propos de Bachelard (1972), il « n'est pas jeune, il est même très vieux, il a l'âge des pratiques langagières et est riche de son répertoire langagier. » Cela renvoie à la compétence partielle et plurilingue que Coste, Moore et Zarate (1997) définissent comme « la maîtrise limitée, imparfaite à un moment donné, dans une langue ou une autre, comme partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle en-

richit. La compétence partielle est une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité. La compétence partielle peut concerner des activités langagières (par exemple de réception : mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques ». Ainsi pour Galligani et Bruley (2014, p. 40), il est préférable de parler non pas d'interlangue mais de « (...) de compétence partielle et plurilingue pour rendre compte des ressources langagières développées par un apprenant dans différentes langues composant son répertoire verbal – quel que soit le degré de maîtrise dans ces langues (...) ».

Dans cette perspective, les lectures de petits albums peuvent être réalisées dans les langues premières parlées par les élèves puis dans la langue d'enseignement, ce qui permet non seulement aux enfants de comprendre la fonction de l'écrit mais aussi de prendre conscience que des langues différentes véhiculent les mêmes significations. Ces lectures peuvent s'accompagner d'activités orales permettant d'attirer l'attention sur les similitudes et les différences entre les langues maternelles et la langue d'enseignement ; cette logique de comparaison des langues permet de susciter chez les enfants une attitude réflexive sur la langue à chacun de ces niveaux d'organisation et de renforcer par là même, leur compétence linguistique.

De fait, une méta-analyse de recherches comparant l'évolution et les performances en littératie selon qu'on apprend à lire et à écrire dans sa langue maternelle ou dans une autre langue montre que l'on apprend mieux à lire et à écrire dans une autre langue si on maîtrise bien sa langue maternelle et si on apprend la lecture en lien avec celle-ci (Melby-Lervag & Lervag ; 2014).

De cette synthèse ressortent notamment deux points essentiels.

L'apprentissage de la littératie est plus difficile quand :

❶ **la langue d'enseignement est éloignée de la langue parlée dans les familles qu'elles soient monolingues ou bilingues.** Ici, le poids de l'origine sociale est prépondérant ; plus la langue parlée à la maison s'éloigne de celle de l'école, autrement dit, moins le registre formel attendu à l'école est utilisé dans les familles, plus difficile est l'apprentissage de la littératie, en langue maternelle comme en langue seconde.

❷ **la langue parlée dans la famille n'est pas la langue d'enseignement.** On observe que le niveau de langage et de compréhension orale dans la langue d'enseignement explique 30% des différences de compréhension en lecture ; ce poids augmente avec l'âge et la difficulté des textes à lire. La maîtrise de la L1 est également importante, les enfants qui maîtrisent mieux leur L1 apprennent plus facilement une L2.

En effet, au-delà de la compréhension de la fonction de l'écrit et de l'apprentissage du code écrit, l'accès à la littératie suppose aussi que les élèves accèdent à la compréhension de ce qu'ils lisent.

La compréhension en lecture suppose :

- des connaissances langagières – spécifiques à chaque langue ;
- des habiletés générales non spécifiques aux langues, permettant d'utiliser ces connaissances pour accéder à la cohérence des idées exprimées (comprendre les mots et inférer leur sens quand ils ne sont pas ou mal connus ; comprendre les phrases c'est-à-dire comprendre les relations entre les mots pour extraire l'idée énoncée ; comprendre les textes autrement dit les relations entre les idées exprimées d'une phrase à

7 « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. »

l'autre). Le développement de ces habiletés est intimement lié à la maîtrise du langage mais ces habiletés étant générales elles sont transférables d'une langue à l'autre.

Prenant en compte, d'une part, que les habiletés cognitives ne sont pas spécifiques à une langue (Cummins, 1979), d'autre part, qu'on apprend mieux à lire et écrire en s'appuyant sur sa langue maternelle puis en la mettant en relation avec la langue d'enseignement, de nombreux pays se sont engagés de manière expérimentale dans des programmes d'enseignement de la lecture-écriture en langue maternelle avant de proposer cet apprentissage dans la langue d'enseignement.

Certains de ces programmes ont donné lieu à une évaluation en observant notamment le transfert des compétences d'une langue à l'autre. Le programme Keynian (« *The Primary Math and Reading Program (PRIMR)* ») a donné lieu à une telle évaluation (Kim et Piper ; 2019). En ce qui concerne la lecture, ce programme comprenait un enseignement des correspondances grapho-phonologiques en kiswahili puis en anglais (les premières semaines en kiswahili puis dans les deux langues simultanément mais pendant des sessions distinctes à raison de leçons de 30 minutes par jour dans chaque langue). Un travail sur la lecture de textes de différents types (narrations, documentaires, etc.) et l'apprentissage de stratégies de compréhension en L1 comme en L2. Les résultats de l'évaluation montrent que pour les enfants qui ont été exposés à l'apprentissage de la littérature, un double transfert s'opère entre les langues, en décodage, comme en compréhension ; ce transfert semble plus pérenne pour les enfants ayant participé au programme d'enseignement multilingue sans toutefois que l'efficacité du programme en termes de performance n'ait pu encore être évaluée.

Un traitement bilingue des apprentissages s'impose donc dans tous les cas et doit se concevoir non comme la juxtaposition de deux domaines distincts de compétence, mais comme un ensemble cohérent fondé sur un transfert de compétences entre les deux langues, l'idée étant que l'on n'apprend pas une L2 à partir de rien, mais à partir de sa compétence initiale, telle qu'elle est déjà construite sous la forme de ce que l'on appelle le plus souvent la grammaire intériorisée.



- Aeby, S. & Leopoldoff, I. & Sales Cordeiro, G. & Schneuwly, B. & Thévenaz, T. & Toulou, S. (2015).** Coord. Schneuwly, B. *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue - Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal)* Rapport élaboré dans le cadre du projet « Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années de primaire : Intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation » mis en œuvre par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (UNESCO-BIE) et financé par le Partenariat mondial de l'éducation (GPE), http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf
- Bachelard, G. (1972).** La formation de l'esprit scientifique (1938). Vrin, Paris.
- Bernardin, J. (2001),** Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture, CHAUVEAU G. (Dir.), Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris, Retz, p.p. 16-31.
- Cèbe, S. & Goigoux, R., 2017,** Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La sieste de Moussa. Retz
- Chauveau, G. & Rovogas-Chauveau E. (1994).** L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle, Lire et écrire à l'école primaire, Etats des recherches de l'INRP, Paris, p.p. 31-56
- Chauveau, G. (2001, 2011),** Apprendre à lire et à entrer dans la culture de l'écrit, Chauveau (Dir.), Comprendre l'enfant apprenti-lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris, Retz, p. p.182-189
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997).** Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010).** Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les Cahiers de l'Acedle, 7, <https://journals.openedition.org/rdlc/2031>
- Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Psychology, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346554304900222>
- Galligani, S., & Bruley, C. (2014).** De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue: des exemples en FLE. Mélanges Crapel, 35, 31-45.
- Goigoux R. (2016),** Lire et écrire – Synthèse du rapport de recherche – Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, Institut français de l'Éducation, ENS Lyon, téléchargeable sur : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>
- Kim, YS.G., Piper, B.** Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. Read Writ 32, 839-871 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9889-7>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014).** Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. Psychological Bulletin, 140(2), 409-433. doi:10.1037/a0033890
- Moore D. (2006).** Plurilinguismes et école, collection LAL (Langues et Apprentissage des langues), Paris, Didier.
- Nicot-Guillorel M. (2002).** Ecritures et multilinguisme, Apprendre à lire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(pluri)lingues. Paris. L'Harmattan.
- Nicot-Guillorel M. (2009).** L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et français aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Université de Haute Bretagne, Rennes 2, PREFics (EA 3207), <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/file/these-NicotGuillorel.pdf>
- Senghor, L. S. (1962).** Le français, langue de culture. Esprit (1940-), (311 (11), 837-844.
- Senghor, L. S. (2008).** Le problème culturel en AOF. La francophonie des « pères fondateurs », 173.
- Vigner, G. (2001).** Enseigner le français comme langue seconde, Paris, CLE International.

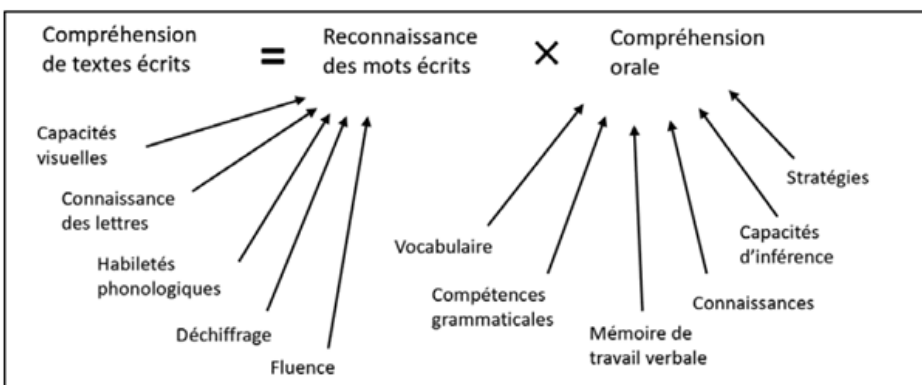


Chapitre 3

**Apprendre à lire :
l'identification des mots
écrits**

Les résultats de la recherche scientifique indiquent que le niveau de compréhension en lecture dépend, d'une part, du niveau de compréhension de la langue orale et, d'autre part, de la précision et de la rapidité de lecture des mots isolés (Sprengr-Charolles, 2008).

Il s'agit d'une relation multiplicative : **la compréhension de l'écrit est le produit de la reconnaissance des mots écrits et de la compréhension orale de ces mots dans les phrases et les textes qu'ils composent.**



Source : Bianco, Fayol (2018, p.11)

Les deux termes du produit de cette équation multiplicative sont indispensables à une lecture efficace. De ce fait, comme l'indique Morais (1994), l'échec en compréhension peut résulter de l'une des deux sources :

- une mauvaise reconnaissance des mots écrits ;
- une mauvaise compréhension du langage oral.

Ce chapitre s'intéresse au premier terme de cette équation, l'apprentissage de la **reconnaissance des mots écrits** au moment de l'entrée dans la lecture, et en présente les **composantes majeures**. Il est à rappeler que les évaluations à grande échelle (EGRA, PASEC, etc.) se basent en grande partie sur ces composantes pour évaluer les habiletés des élèves en lecture en début de scolarité.

3.1. Capacités visuelles et connaissance des lettres

Les travaux en neurosciences, grâce à l'imagerie cérébrale, montrent qu'apprendre à lire s'accompagne du développement d'une nouvelle voie d'entrée dans les circuits du langage, par le biais de la vision. L'apprentissage de la lecture provoque, dans le cerveau des personnes alphabétisées, le développement d'une région visuelle qui se spécialise dans la reconnaissance efficace des lettres

Apprendre à lire provoque donc le recyclage d'une région du cerveau de l'enfant (Dehaene, 2011). Cette région fait partie des aires visuelles qui servent initialement à reconnaître les objets et les visages. Avec l'apprentissage de la lecture, cette zone va répondre de plus en plus efficacement au traitement des lettres et de leurs combinaisons afin d'établir une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage.

● Mouvements des yeux

Le traitement de la lecture commence dans l'œil. Seul le centre de la rétine, appelé fovéa, possède une résolution suffisamment élevée (en raison de ses cellules photoréceptrices que sont les cônes) pour discriminer le détail des lettres. Cette partie de la rétine correspond à environ 15 degrés seulement du champ visuel. Cette étroitesse de traitement de la fovéa, capteur sensible de la reconnaissance des lettres, est la raison pour laquelle les yeux bougent sans cesse au cours de la lecture pour scanner le texte à lire. De ce fait, contrairement à la sensation que le lecteur en a, le texte n'est pas parcouru de façon continue. Les yeux se déplacent par petits mouvements discrets, par saccades.

et des chaînes de lettres (cf. modèle du recyclage neuronal, Dehaene, 2007, 2011). Cette « aire de la forme visuelle des mots » se spécialise progressivement pour mettre en relation les signes visuels perçus et leur prononciation. Elle identifie les lettres, quelles que soient leur taille et leur police, et envoie ces informations aux aires du langage parlé.

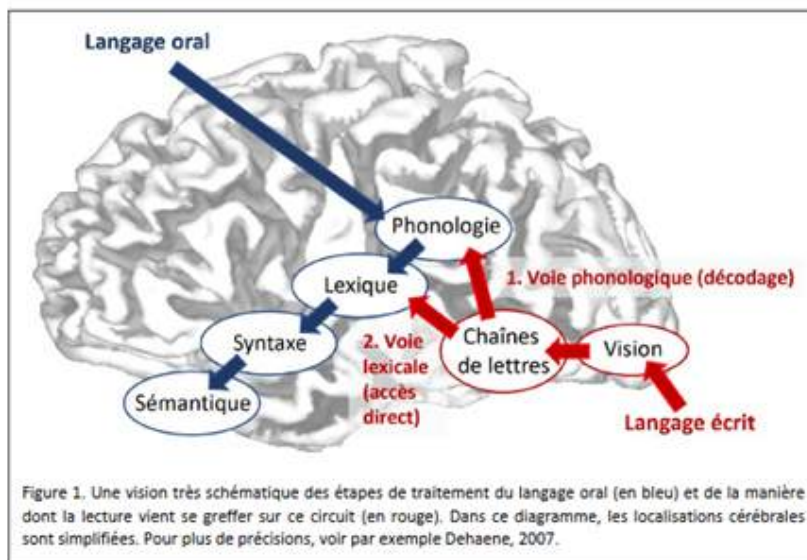


Figure 1. Une vision très schématique des étapes de traitement du langage oral (en bleu) et de la manière dont la lecture vient se greffer sur ce circuit (en rouge). Dans ce diagramme, les localisations cérébrales sont simplifiées. Pour plus de précisions, voir par exemple Dehaene, 2007.

Source : Bianco, Fayol (2018, p.6)

On estime chez le lecteur expert qu'une saccade oculaire, qui correspond au déplacement du regard entre 2 fixations, permet d'identifier 10 à 12 lettres : c'est ce qu'on appelle l'empan de perception visuel des lettres. Cette fenêtre de perception est asymétrique. Chez les lecteurs du français, la perception des lettres au cours d'une saccade est biaisée vers la droite : 3 ou 4 lettres à gauche du centre et 7 ou 8 lettres à droite.

« Cette asymétrie provient de la direction de lecture. Chez le lecteur de l'arabe ou de l'hébreu, l'asymétrie de l'empan visuel s'inverse. Dans d'autres langues telle que le chinois, où la densité des caractères est plus élevée, les saccades sont plus courtes et l'empan est réduit d'autant. Chaque lecteur adapte son exploration visuelle en fonction de la langue qu'il pratique. » (Dehaene, 2007, p.41).

Les contraintes que l'œil impose à la lecture sont donc considérables. Sa structure impose de parcourir les phrases de façon saccadée, en déplaçant les points de fixation tous les deux ou trois dixièmes de seconde. Ces contraintes sont inamovibles et limitent ainsi notre vitesse de lecture. Cependant, l'entraînement permet d'optimiser le rendement des saccades visuelles. Ainsi, on estime (Brysbaert, 2019) que les lecteurs experts sont capables de lire silencieusement les textes avec une moyenne de 240 à 260 mots par minute, c'est le niveau optimal de lecture linéaire. En revanche, sur écran, lorsqu'on supprime la nécessité de bouger les yeux en présentant les mots sur ordinateur, l'un après l'autre, au point précis où se fixe le regard, les performances augmentent considérablement (plus de 1000 mots par minute en moyenne selon Dehaene, 2017), ce qui confirme que ce sont bien les saccades oculaires qui limitent la vitesse de lecture et ce qui laisse présager une évolution en terme de vitesse de lecture dans un monde où les écrans remplacent progressivement le papier. « *Quoi qu'il en soit, tant que le texte est présenté en pages et en lignes, c'est bien son acquisition par le regard qui ralentit la lecture et constitue une limite incontournable. Les méthodes de lecture*

rapide, qui prétendent faire atteindre des taux de 1000 mots par minute ou plus encore, sont donc à considérer avec le plus grand scepticisme. » (Dehaene, 2017, p. 41)

La longueur des saccades varie aussi selon la difficulté du texte à lire. En outre, 10% à 20% des saccades se font vers l'arrière, en retour sur le texte déjà lu : on parle alors de saccades de régression (Golder & Gaonac'h, 2004). Ces saccades de régression apparaissent à raison, en moyenne, d'une fois par ligne, même chez les bons lecteurs en lecture ordinaire et facile. Ces saccades de régression ont pour objectif de résoudre une difficulté d'intégration des informations, dont le lecteur n'a parfois pas conscience.

● Connaissance des lettres

La vision étant la voie d'entrée des mots écrits, il est donc indispensable que le système visuel de l'enfant parvienne à bien distinguer les lettres, sans les transposer et sans confondre les lettres en miroir comme p et q. Un entraînement des capacités visuo-attentionnelles est donc nécessaire dès l'arrivée à l'école. Dans ce domaine, reconnaître et tracer les lettres du doigt s'avèrent être des activités pédagogiques particulièrement utiles. De même, soutenir la linéarité de la lecture en pointant ce qui est lu à l'oral par l'adulte, permet à l'enfant de déplacer son regard avec efficacité vers chacune des lettres ou chacun des mots à lire dans le sens de la lecture (gauche-droite en français).

Ce travail de discrimination visuelle se fait aisément dans les pays où les élèves sont familiarisés à la manipulation de l'écrit dès le plus jeune âge. Mais, il s'avère moins naturel dans les pays africains où les élèves ont eu peu de contact avec l'écrit avant l'entrée à l'école fondamentale, la scolarisation dans le préscolaire dans ces pays étant encore insuffisante. Un travail spécifique centré sur les **lettres de l'alphabet** est donc nécessaire à l'arrivée à l'école tout en menant un travail de consolidation des repères spatio-temporels

(haut/bas, droite/gauche, au-dessus/en-dessous, avant/après, etc.) intervenant pour gérer tout support écrit.

Selon de nombreux auteurs, la connaissance du nom conventionnel des lettres de l'alphabet (« a », « bé », « cé », « dé », etc.) avant l'apprentissage de la lecture est un très bon prédicteur de la réussite de cet apprentissage. La connaissance des lettres de l'alphabet peut être développée facilement par des comptines (ex. alphabet chanté), mais il est à noter que l'intérêt n'est pas de réciter les lettres dans l'ordre de l'alphabet mais de parvenir à identifier chaque lettre visuellement et à les nommer isolément, ce qui aide à la prise de conscience de la nature segmentale des mots écrits (Gombert & al., 2002).

Toutefois, cette connaissance du nom des lettres peut gêner l'enfant quand il commence à apprendre à lire. En effet, f suivi de a se lit « fa » et non « efa ». C'est pourquoi il est recommandé au cours des premières séances d'apprentissage du code de **distinguer clairement le nom des lettres du son qu'elles font** : le son que fait la lettre f dans un mot est « fff » et non « ef ».

3.2. Habiletés phonologiques

La parole dispose d'une structure segmentale où les mots peuvent être décomposés en unités sonores infra-lexicales (c'est à dire, plus petites que le mot) : les syllabes, elles-mêmes décomposables en attaque/rime (ex : pl/us) et en phonèmes (p-l-u-s). Les unités sonores qui composent une langue et leur mode d'organisation (les suites de sons possibles ou impossibles : en français par exemple, la suite de sons /fvt/ n'existe pas) forment un code. Les habiletés phonologiques désignent la capacité à identifier, mémoriser et retrouver ces unités sonores infra-lexicales. Leur développement s'organise sur un continuum qui va de la sensibilité phonologique du petit enfant qui apprend à parler sa langue maternelle et qui différencie deux mots oraux qui se ressemblent,

à la conscience phonologique permettant une analyse explicite de la composition sonore des mots.

La sensibilité phonologique est acquise de manière implicite et permet de distinguer deux mots phonologiquement proches, par exemple, château et chapeau. La conscience phonologique proprement dite, est définie comme la capacité de percevoir, de segmenter et de manipuler intentionnellement les unités sonores composant les mots (les syllabes, les rimes et les phonèmes). En effet, les jeunes enfants peuvent distinguer à l'oral la différence entre château et chapeau, ou entre roue et rond, mais ne savent pas extraire explicitement les unités sonores qui produisent cette différence. Au cours du développement et avant l'entrée à l'école, les enfants apprennent d'abord et assez facilement à repérer les syllabes et les rimes. C'est particulièrement vrai en français qui est une langue à rythme syllabique. La syllabe est organisée autour d'une voyelle (le noyau vocalique) encadrée, précédée ou suivie par une ou plusieurs consonnes. La syllabe est elle-même analysable en ses composants attaque et rime (découpage intra-syllabique). L'attaque correspond à la consonne ou au groupe consonantique précédant la voyelle. La rime est la partie terminale de la syllabe, constituée de la voyelle (le pic ou noyau vocalique) et éventuellement de consonnes (la coda). Par exemple, la syllabe « truc » se compose de l'attaque « tr » et de la rime « uc », elle-même composée de la voyelle « u » et de la coda « c ».

On notera que les syllabes orales ne correspondent pas toujours aux syllabes écrites parce que les syllabes, la plupart du temps, ne sont pas prononcées en insistant sur les « e » muets, notamment à la fin des mots. À l'écrit, toutes les lettres font partie de la syllabe. Par exemple, à l'oral, /partir/ est composé de deux syllabes chacune constituée de trois phonèmes : par/tir ; « flasque » est constitué d'une seule syllabe constituée de cinq phonèmes /flask/. À l'écrit, « partir », comme à l'oral, est composé de deux syllabes. En re-

vanche, « flasque » est composé de deux syllabes écrites flas-que. Ce phénomène entraîne la nécessité de bien faire distinguer la segmentation syllabique écrite et la segmentation syllabique orale.

Les enfants apprennent assez aisément à repérer les syllabes qui composent un mot en les scandant, par exemple (cham / pi / gnon). Ils prennent également facilement conscience des rimes et reconnaissent très tôt que « loup, roue, chou » sonnent pareil. La découverte de la syllabe et de sa structure (capacité métasyllabique) peut émerger assez tôt (vers 3 ou 4 ans) pour peu que les enfants y soient incités.

En contexte plurilingue, le travail de repérage des syllabes qui composent les mots peut s'opérer de manière ludique à l'oral à partir d'un stock d'images dont la dénomination pourra être effectuée dans les différentes langues en présence dans la classe. À partir de ces constellations de mots, des jeux de segmentation soutenus par des gestes (frappés de main, sauts, etc.) puis associés à des repères visuels (ex : ◡◡) pour en montrer la linéarisation peuvent faciliter la mise en évidence d'une règle de systématisation : toutes les langues que nous parlons dans la classe peuvent se découper en syllabes (bonjour, salam, ani sogoma, salut, akory, kassoumaï, etc.).

La prise de conscience du phonème et sa manipulation intentionnelle (appelée **conscience phonémique**) est beaucoup plus difficile. En effet, le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire la plus petite unité de son produisant un changement de sens des unités lexicales dans une langue donnée. Par exemple « boule » - « poule » : /bul/-/pul/. Il s'agit d'une unité abstraite et non d'un simple son. Par exemple le phonème /r/ ne correspond pas au même son selon sa place dans le mot : « rouge », « cour ». C'est le fait qu'il correspond au même graphème « r » qui en fait un seul et même phonème. Il n'est donc pas suffisant de bien percevoir les sons pour correctement identifier les phonèmes. L'identification du

phonème est, pour certains élèves, particulièrement difficile. De nombreuses recherches ont montré que la prise de conscience du phonème se développe la plupart du temps en interaction avec l'acquisition de la lecture. L'apprentissage de la lecture oblige l'apprenti-lecteur à considérer la langue comme un objet d'étude pour découvrir son fonctionnement et non plus seulement comme un outil de communication.

Des recherches tout aussi nombreuses ont montré que le développement de la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture (Fayol & al., 1992 ; Gombert, 1990) : le niveau de conscience phonologique des élèves d'école maternelle prédit fortement et de manière stable leur acquisition du principe alphabétique, en lecture comme en écriture, au début de l'apprentissage de la lecture. Les enfants les plus habiles dans la segmentation des unités sonores de l'oral apprennent plus facilement à lire (Castles & Coltheart, 2004 ; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). De plus, les entraînements à la conscience phonologique, et surtout à la conscience phonémique, améliorent non seulement cette capacité, mais aussi les performances en lecture et en écriture au cours préparatoire (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Metha, 1998 ; Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway, 2001).

Il est donc important de travailler à l'oral la prise de conscience de la structure segmentale de la langue grâce à des activités ciblées sur les différentes unités sonores, en partant des plus facilement perceptibles, les mots et leur décomposition dans les unités phonologiques les plus simples (syllabes, rimes) pour aller progressivement vers le phonème, en lien avec l'apprentissage de la lecture.

De nombreux exercices peuvent être proposés. Ils visent tous à faire que l'élève se concentre sur la composition de l'enveloppe sonore de la langue et non sur sa dimension sémantique. Leur degré de difficulté varie selon l'unité ciblée (syllabe, rime, phonème) et le processus impliqué (synthèse ou segmentation, suppression, ajout ou inversion). Quelques exemples sont donnés dans le tableau ci-dessous.

la structure segmentale des langues et faciliter la compréhension du lien entre écriture et phonologie (à titre illustratif, voir l'annexe 2).

dans ses aspects linguistiques et à décontextualiser les mots pour les analyser dans leur aspect « matériel » en faisant abstraction de leur aspect sémantique.

En français, les graphèmes, qui sont la transcription écrite des phonèmes, se réalisent à partir des 26 lettres de l'alphabet. Ils sont en nombre beaucoup plus nombreux que les 37 phonèmes de la langue car certains phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons. Ainsi le phonème /ɛ/ peut s'écrire in, ain, ein, un, um, ym, etc. C'est ce qui explique en partie les difficultés orthographiques du français en production écrite et en fait une langue à orthographe opaque (ou encore profonde) dans le sens de l'écriture, alors que le français peut être considéré comme relativement transparent dans le sens de la lecture (le graphème « eau » se prononce toujours /o/ malgré la multiplicité des graphèmes possibles pour ce phonème).

Les langues africaines écrites à partir de l'alphabet latin reposent elles, tout comme l'espagnol⁸ par exemple, sur une orthographe transparente : à un phonème correspond un seul graphème, et inversement (relation bi-univoque). Cette transparence des correspondances graphème-phonème (CGP) a un impact direct sur la vitesse d'apprentissage de la lecture (Seymour et al., 2003 ; Ziegler, 2018). Quand les langues sont transparentes, l'apprentissage de la lecture est plus rapide. La langue française en raison de ses irrégularités (beaucoup moins cependant que l'anglais) demande donc un effort d'apprentissage plus prolongé.

La découverte des **correspondances graphème-phonème** nécessite un **apprentissage systématique et explicite**. C'est le cœur même du décodage : comprendre que l'on peut passer de l'exploration spatiale du mot écrit, de la gauche vers la droite en français, à la séquence temporelle des phonèmes du mot parlé, et en

La syllabe	<ul style="list-style-type: none"> - Taper dans ses mains les syllabes du mot « chaton » - Combien y a-t-il de syllabes dans « chaton » - Dire « chaton » sans « ton » - Dire « cha -ton » à l'envers.
La rime	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent champignon-cochon-mouton-pantalon-papillon-avion. - Trouver dans un ensemble de mots/images ceux qui se terminent comme « chaussette »
Le phonème	<ul style="list-style-type: none"> - Dire tous les sons qu'on entend dans « chaton » - Mettre ensemble tous les sons /j//u//r/ pour trouver le mot - Dire /jur/ sans /r/ - Quel mot fait /ju/ + /r/

Dans un contexte d'enseignement plurilingue et notamment lorsque la langue d'enseignement n'est pas encore la langue parlée par les élèves, des difficultés particulières peuvent être dues à la composition phonémique des langues. En effet, le français compte 37 phonèmes. D'autres langues en comptent plus, d'autres moins. Par exemple, on compte seize sons voyelles (sans prendre en compte les 3 semi-voyelles) en français et seulement trois en arabe. Les élèves peuvent avoir des difficultés de discrimination de certains phonèmes du français parce qu'ils n'existent pas dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Un travail de sensibilisation aux différences phonétiques des langues en présence dans la classe peut être utile, notamment au niveau articulatoire, pour attirer et renforcer l'attention des élèves sur

3.3. Découverte du principe alphabétique et enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes

Les langues écrites ayant recours à un alphabet reposent sur le **principe alphabétique**, principe qui désigne le fait que les phonèmes sont représentés par des graphèmes.

La découverte du principe alphabétique ne va pas de soi pour les élèves. Il leur faut discerner de façon consciente que la langue écrite transcrit du son avec les lettres et qu'il existe des correspondances régulières entre la chaîne sonore et la chaîne écrite. Cela leur demande une capacité à objectiver la langue

⁸ Quoique l'orthographe de l'espagnol n'est que presque transparente, en effet 29 graphèmes (26 lettres, plus « ñ » et les deux digrammes « ch » et « ll ») notent les 25 phonèmes de la langue. Le français, quant à lui, dispose de 130 graphèmes (dont la majorité sont composés de plusieurs lettres, pour noter ses 37 phonèmes).

connaître toutes les conventions.

Pour cela, l'élève doit accéder à la maîtrise de la **combinatoire**, c'est-à-dire qu'il doit comprendre comment les graphèmes et les phonèmes s'associent, se combinent entre eux, pour former des syllabes, puis des mots. Dès lors que l'enfant a compris ce mécanisme d'association des CGP, il peut l'appliquer pour décoder des nouveaux mots. La compréhension de la combinatoire lui permet donc rapidement de décoder des syllabes : la li lu lo - al il ul ol - la pa sa ra... pour accéder progressivement à un déchiffrage / décodage autonome de mots : Lili- papa - Ali - sol - parasol, puis de phrases simples.

« Ce mécanisme est puissant, puisqu'il permet à l'enfant de décoder des mots qu'il a déjà entendus, mais jamais lus auparavant, et cela de façon autonome. Ce processus « d'auto-apprentissage » permet l'automatisation de la lecture. » (Ziegler, 2018).

Cette approche nécessite donc de **proposer rapidement un nombre significatif de correspondances choisies parmi les plus fréquentes et stables de la langue ciblée** afin que les élèves puissent très vite enclencher ce mécanisme.

3.4. Planification de l'enseignement du code et déchiffrabilité des textes

3.4.1. Tempo et progression pour l'étude des CGP

Menée sur un échantillon très important de classes, l'enquête *Lire et Ecrire* dirigée en France par Goigoux (2016) indique que la vitesse d'enseignement des CGP au cours des neuf premières semaines d'apprentissage influence significativement les performances des élèves dans l'acquisition du déchiffrage. « L'élévation du tempo influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. En code,

cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou 15 CGP et la valeur palier se situe à 11 ou 12 en fonction du niveau initial des élèves. [...] Les tempos les plus lents, inférieures à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code bien sûr, mais aussi en écriture ». Le **choix d'un tempo d'apprentissage rapide des CGP, situé entre 12 à 14 CGP lors des neuf premières semaines**, apparaît bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves, leur motivation à découvrir le fonctionnement du code alphabétique et leur capacité d'auto-apprentissage (Riou, 2017). Cette enquête montre donc qu'il est possible et utile d'apprendre rapidement de nombreuses correspondances graphème-phonème, et que plus on concentre cet apprentissage dans le premier trimestre du CP, plus l'entrée dans la lecture est efficace.

Outre le tempo d'apprentissage des CGP, il est aussi nécessaire de déterminer l'ordre de **progression des CGP à étudier** afin de planifier leur ordre d'étude. A titre illustratif, la progression⁹ mise en annexe de ce chapitre, proposée pour l'apprentissage de la lecture-écriture en français par Sprenger-Charolles, privilégie l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, en partant **des graphèmes vers les phonèmes et en allant des plus simples au plus complexes. Ainsi par exemple, le graphème « o » est étudié dès le début de l'apprentissage, le « eau » apparaît au tard. Cette étude progressive des différents graphèmes codant un même phonème facilite leur mémorisation.** Cette progression prend en compte les difficultés de la langue française et ses particularités notables mais aussi ses caractères réguliers, en s'appuyant sur :

- la régularité des relations graphèmes-phonèmes
- la fréquence des graphèmes et des phonèmes

- la facilité de prononciation des consonnes isolées
- la complexité de la structure syllabique
- l'inséparabilité des graphèmes complexes
- les lettres muettes
- la fréquence des mots dans la langue française
- le rôle des morphèmes

Au sein de cette progression, il serait bien sûr nécessaire de prévoir des temps de révision en tenant compte du calendrier des vacances scolaires qui module le nombre de semaines de travail par périodes scolaires.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne et de l'océan Indien, son utilisation nécessiterait naturellement de déterminer une programmation temporelle.

Dans les systèmes d'enseignement qui démarrent l'apprentissage du lire-écrire directement en français langue de scolarisation, cet apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ne peut se dispenser en amont, comme nous l'avons vu précédemment, d'une période de familiarisation au français oral et à la culture de l'écrit, sans négliger les activités nécessaires au développement psychomoteur du geste graphique chez les élèves.

L'analyse de cette progression proposée pour le français pourrait également permettre, **dans les systèmes d'enseignement bilingues transitionnels**, de repérer les CGP préalablement acquises en langue(s) nationale(s) afin de repérer celles restant à découvrir pour lire-écrire en français et/ou les variations graphophonémiques existant entre L1 et L2 sur lesquelles il convient de porter l'attention. A titre illustratif, l'exemple porté en annexe 2 propose quelques

⁹Source : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP - édition 2019, Paris - MENJ, téléchargeable sur : <https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>

éléments comparatifs sur des variations entre L1 et L2.

L'analyse précise de ces éléments permettrait de faciliter le passage de la lecture de L1 à L2, sachant que le lien phonème-graphème acquis dans une langue se généralise pour les autres langues alphabétiques. (Kanta, Blanco & Rey, 2006 ; Nicot-Guillore, 2012). Par ailleurs, comme l'approche graphémique est souvent celle retenue pour le décodage dans les langues nationales (avec l'usage fréquent de méthodes syllabiques, à l'image des supports FHI 360), l'utilisation du tableau proposé (cf. annexe) pourrait contribuer à apporter une certaine congruence didactique dans les manières d'appréhender le code en privilégiant l'entrée par les graphèmes.

3.4.2. Déchiffrabilité des textes

Pour s'investir pleinement dans le décodage, l'élève a également besoin de développer rapidement un fort sentiment de compétence. L'utilisation de textes suffisamment décodables s'avère être un puissant moteur de motivation.

L'étude *Lire et écrire* (Goigoux, 2016) a mesuré le « rendement effectif » des textes donnés à lire aux élèves de CP, à savoir « le pourcentage de graphèmes déchiffrables des textes supports à l'enseignement de la lecture utilisés en dixième semaine », au regard des CGP étudiées dans les semaines 1 à 10.

Il en ressort que **la part de déchiffrabilité des textes a une influence forte sur les performances des élèves en décodage**. « Lorsque la part déchiffrable des textes est suffisante, elle accroît le sentiment de compétence et la clarté cognitive des élèves, favorise la mémorisation des correspondances graphophonémiques et génère un mécanisme d'auto-apprentissage, autrement dit elle induit davantage de progrès. » (Riou & Fontanieu, 2016, p. 59). Ces auteurs ont par ailleurs conçu un outil d'analyse au-

tomatique nommé Anagraph⁹, facile d'accès, qui permet aux enseignants de mesurer la part déchiffrable des textes qu'ils utilisent lors des leçons de lecture. Cette application peut également s'avérer très utile pour la rédaction et/ou l'édition de manuels de lecture.

Il est à l'heure actuelle difficile de quantifier précisément le taux de déchiffrabilité optimal pour favoriser la lecture autonome des lecteurs débutants. Dans les premières leçons, où l'enfant doit comprendre le principe de la lecture, il est sans doute préférable de ne proposer que des syllabes, des mots ou des petites phrases totalement décodables puis de poursuivre avec des textes suffisamment décodables (contenant entre 70 et 85 % de mots intégralement décodables) qui favorisent l'utilisation des procédures de décodage par les élèves, ainsi que l'exactitude et la fluidité de lecture des lecteurs débutants.

Les éléments de planification apparus dans cette section apparaissent aujourd'hui déterminants pour la réussite de l'apprentissage initial de la lecture. Ils gagneraient à être davantage pris en compte dans les rénovations curriculaires entreprises actuellement par de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ou de l'océan Indien.

3.5. L'automatisation de l'identification des mots

3.5.1. Les deux voies de la lecture

Une fois le mécanisme du « décodage » enclenché, l'apprenti lecteur arrive à convertir un mot écrit en un mot oral et, s'il sait parler la langue, à en saisir le sens. Mais à cette étape initiale, d'utilisation exclusive de la **voie phonologique**, la lecture reste lente et laborieuse, reposant sur un traitement des correspondances graphèmes-phonèmes les unes

après les autres, donc de manière sérielle.

Pour passer à une lecture plus rapide, il est nécessaire que **l'identification des mots s'automatise**, afin de libérer davantage de disponibilité cognitive pour traiter l'information décodée et comprendre ainsi plus facilement ce qui est lu. **Cette automatisation s'effectue sur plusieurs années. Elle permet de passer d'une lecture lente et sérielle à une lecture rapide qui repose sur un mode de traitement parallèle et simultané des différents constituants du mot (lettres, paires de lettres ou bigrammes, syllabes, morphèmes, mot)** (Dehaene, 2007). Une fois l'identification des mots automatisée, pour chaque mot lu « *chacun des traits, chacune des lettres sont analysés (...), des millions de neurones y sont consacrés, et cette analyse se produit simultanément en chaque endroit du mot.* » (Dehaene, 2011, p. 49-50).

Avec l'automatisation, d'autres facteurs influencent l'identification des mots. Ainsi, les mots fréquents sont-ils reconnus plus facilement que les mots rares. Une seconde voie, **la voie lexicale appelée aussi voie directe**, se développe ainsi en parallèle de la voie phonologique, en se basant sur le traitement orthographique des mots. Elle permet au lecteur de passer directement de la perception de la chaîne des lettres au sens du mot sans nécessité de décodage, donc sans passer par la forme orale du mot. Cette reconnaissance orthographique repose en particulier sur l'extraction automatique des morphèmes (les unités de sens qui forment le mot, ex : chat-on-s) qui jouent un rôle essentiel dans l'accès au sens. La morphologie des langues à lire influence donc aussi fortement l'apprentissage de la lecture (pour le français voir notamment Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005).

La première voie doit être enseignée

¹⁰ Voir la plateforme ANAGRAPH sur : <http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php>

explicitement. Plus vite on enseigne, de façon explicite et systématique, chacune des correspondances graphème-phonème, plus vite l'enfant saura décoder les mots écrits. La seconde voie, en revanche, se met en place naturellement et se renforce à mesure que l'enfant lit, par auto-apprentissage. Toutefois, la construction de la voie lexicale, notamment chez les élèves les plus faibles, nécessite qu'on attire explicitement leur attention sur la composition orthographique des mots, en leur proposant de mémoriser de manière précise l'orthographe de certains mots (cf. les échelles de fréquence) et de discriminer rapidement parmi un ensemble, le mot correspondant son orthographe exacte (ex : maison/ meison /maizon).

Par ailleurs, au cours de ce processus développemental l'expertise du regard s'aiguise, comme illustré ci-dessous (Dehaene, 2011, p.51) : La plupart des modèles en psycho-

nous lisons. » (Dehaene, 2007, p.161).

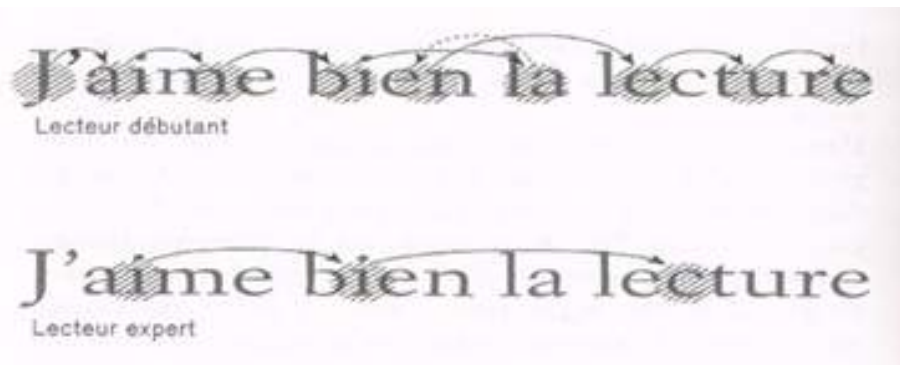
3.5.2. Apprentissage explicite et apprentissage implicite : l'importance de la répétition

Dans chacune de leurs dimensions, les habiletés de lecture combinent des connaissances conscientes tributaires en grande partie de l'enseignement, et des savoirs implicites installés grâce à la pratique de la manipulation de l'écrit, notamment de la lecture.

L'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment. C'est l'apprentissage par instruction, totalement indispensable pour faire comprendre et maîtriser les mécanismes et les stratégies. Toutefois, l'élève apprend également

de l'enseignement de la lecture pour l'élève est une considérable augmentation de la manipulation d'écrits. De ce fait, l'enseignement de la lecture a pour effet indirect de provoquer des apprentissages implicites. En effet, le moteur de l'apprentissage implicite est de nature fréquentielle. Plus souvent l'attention est portée à l'écrit et plus souvent le lecteur est impliqué dans l'activité, plus il fera d'apprentissages implicites. En d'autres termes, **plus l'élève lit, mieux il lira.** La pratique de la langue écrite est donc à encourager dans l'ensemble des domaines disciplinaires afin de multiplier les temps de confrontation à son usage lu - écrit - oralisé.

Il est donc nécessaire d'assurer les conditions et l'envie de la fréquente manipulation de l'écrit, en lecture et en écriture, pour que les apprentissages implicites puissent installer les automatismes. Sans enseignement, l'élève demeurera non-lecteur. Sans pratique, il n'installera pas les automatismes et demeurera au mieux un décrypteur de l'écrit, au pire il oubliera les procédures apprises et risquera alors de se trouver plus tard en situation d'illettrisme. Parce que c'est une condition de la répétition autonome de la lecture, susciter le plaisir de lire chez l'élève est nécessaire à la réussite de l'enseignement de la lecture. Une corrélation significative est par ailleurs établie entre les performances en lecture et le plaisir de lire (CNESCO, 2018). A noter que la répétition nécessaire à l'automatisation n'est pas seulement une reprise mécanique d'exercices identiques. La répétition est une rencontre répétée provoquant l'activation de la compétence recherchée au travers de tâches à buts diversifiés. C'est cette variation dans la répétition qui provoque la motivation pour apprendre. Ainsi donc, la prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue mais aussi le sentiment de contrôle qui se développe progressivement chez l'enfant deviennent des sources de motivation très puissantes pour apprendre à lire.



Chez le lecteur débutant, la lecture est lente et sérielle : chaque mot, chaque syllabe, voire chaque lettre doivent être fixés du regard, et l'œil revient parfois en arrière.

Chez le lecteur expert s'installe une véritable expertise du regard : l'œil progresse rapidement, saute certains petits mots et s'oriente directement vers le centre des mots importants.

logie de la lecture s'accordent aujourd'hui à penser que la lecture experte et fluide résulte d'une coordination étroite de ces deux voies de lecture. Ceci est confirmé par l'imagerie mentale en neurosciences, **la voie phonologique et la voie lexicale sont activées simultanément et fonctionnent en parallèle,** « ces deux voies de lecture coexistent et se font la course, selon les mots que

par apprentissage implicite, c'est-à-dire que lorsqu'il manipule de l'écrit, en lecture ou en écriture, il va progressivement, et sans s'en rendre compte, acquérir des connaissances sur les caractéristiques de l'écrit qui vont lui permettre de développer plus d'habiletés que celles qui seraient permises par la seule mobilisation de ce qui lui a été enseigné. Dès son amorce, une des conséquences

3.6. La fluence de la lecture à haute voix

La fluence est définie par la capacité à lire à haute voix, sans erreur et rapidement (au rythme de la parole) un énoncé. La fluence est traditionnellement estimée par le nombre de mots correctement lus en une minute (NMCLM).

Une lecture fluente (ou fluide) dépend du bon développement des mécanismes de la lecture (déchiffrement et identification des mots) et de leur automatisation. Elle garantit, au moins dans les premières années d'apprentissage, l'accès au sens des textes.

La fluence est cependant une habileté complexe qui évolue avec le développement de l'expertise de lecture et l'âge des élèves. Pour comprendre cette complexité, le plus simple est de l'illustrer par différents tests construits pour l'évaluer. Les plus répandus consistent toujours à faire lire les individus à haute voix pendant une minute mais trois supports différents peuvent être utilisés, chacun d'eux évaluant un aspect spécifique de la fluence (et de la lecture).

Le premier type de support consiste en une liste de pseudo-mots présentés sous cette forme (Depp, évaluations nationales CP, 2018).

o	i	bi	ul	til
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zou	dul	lèvo	tur
veur	co	noil	opa	jal
neau	timé	cal	tibe	lupe
pirde	gor	ablir	sar	vaïpe

Cette épreuve évalue le décodage proprement dit c'est-à-dire le degré d'automatisation des habiletés grapho-phonémiques qui fondent la voie phonologique de la lecture. Les capacités estimées par cette épreuve sont déjà complexes car un décodage fluent suppose que les

apprentis lecteurs aient développé une conscience phonémique et des connaissances des correspondances graphème/phonème fluides et au-delà, des connaissances des phonogrammes (groupes de lettres se prononçant toujours de la même manière (« ion » par exemple) et l'intégration des règles de prononciations contextuelles de certains graphèmes (les deux « g » de langage par exemple).

Le deuxième type de support consiste en une liste de mots, présentés sous la même forme (Depp, évaluations nationales CP, 2018)

ta	bol			
à	où	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	gare	lire	bon
mardi	col	avril	roi	faire
facile	cheval	vrai	ligne	porte
autre	loup	soir	page	raisin
car	sucre	chat	matin	trésor
soixante	lundi	rose	visage	six
ciseau	août	pays	balai	fille
sept	lourd	femme	garage	hibou

Ce support permet d'évaluer non seulement la voie phonologique de la lecture mais aussi la construction de la voie directe ou lexicale qui permet la reconnaissance immédiate des mots : en effet, la lecture lexicale suppose, outre un décodage fluent, la construction des représentations orthographiques des mots qui seules permettent d'identifier sans erreurs les mots irréguliers (loup ; sept ; femme) mais aussi d'accéder sans les confondre aux sens des homonymes comme, « signe » et « cygne » par exemple.

Enfin, le troisième type de support consiste à présenter un texte à lire à haute voix (Depp, évaluations nationales CP, 2018).

Le renard court dans la forêt. Il arrive à la ferme.
Va-t-il voler une poule ? Lola l'a vu. Elle crie et le chasse.
« Bravo Lola ! », dit la poule.

Cette épreuve évalue non seulement l'automatisation du décodage et de la reconnaissance des mots mais également la capacité des lecteurs à utiliser leurs connaissances sur le langage (au niveau syntaxique et sémantique) pour aider à l'identification mais aussi à la compréhension au fur et à mesure de la lecture. Cette fluidité de lecture en contexte, quand elle est suffisante, signe la bonne maîtrise de tous les aspects de la lecture.

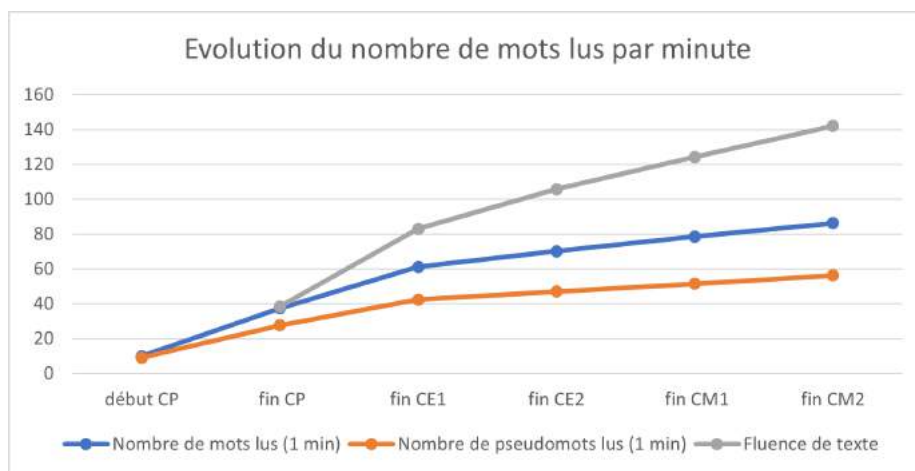
Une dernière dimension de la fluence en contexte, non évaluée par le NMCLM est la prosodie, autrement dit le phrasé et l'expression de la lecture. De sorte que la fluidité de lecture en contexte est une lecture non seulement rapide – au rythme de la parole – mais aussi expressive.

La fluence évolue tout au long des années d'école élémentaire et les tendances observées peuvent être résumées comme suit :

A la fin de la première année d'apprentissage (le cours préparatoire) la lecture de mots et de textes sont largement équivalentes (on observe que le NMCLM est équivalent à l'épreuve de lecture de mots et de texte). Il est en moyenne de 35 mots en France, avec une variation d'une dizaine de mots en fonction des mots ou textes donnés à lire (CSEN ; 2019). Mais très vite, à partir de la fin de la deuxième année, la fluence de lecture de texte se distingue de la fluence de mots et de pseudo-mots. Parce que la lecture de texte intègre à partir de ce moment d'autres capacités langagières (par exemple, les

lecteurs experts prononcent sans hésiter le mot « notions » de deux manières différentes dans la phrase « à l'école, nous notions les notions ») et parce que les textes contiennent de nombreux mots brefs et très familiers, le NMCLM devient supérieur lors de la lecture de texte qu'il ne l'est lors de la lecture d'une liste de mots qui lui-même est supérieur à celui de la lecture de pseudo-mots.

Le graphique ci-dessous donne un aperçu de l'évolution des trois types de fluence pour un échantillon d'environ 500 élèves français (d'après Bressoux, Bianco, Bosse, Lima et Fayol, 2020) :



Le développement de la fluence est un aspect important de l'apprentissage de la lecture parce qu'elle représente une capacité qui lie les strictes habiletés de décodage à la compréhension des textes.

Pour la développer, il est important de faire lire les élèves à haute voix, de manière fréquente et répétée, et de les faire s'entraîner sur des supports variés.

Pour les élèves en difficultés, de nombreux exercices peuvent être envisagés, par exemple, en s'entraînant régulièrement à lire des syllabes et des mots de plus en plus longs, ou en apprenant à dire des virelangues qui permettent d'insister sur une bonne articulation (*Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien - Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter*) ou s'entraîner à lire des phrases de plus en plus longues à partir d'expansions

(*La grand-mère sort de la maison. - La grand-mère sort de la maison et prend son vélo. - La grand-mère sort de la maison, prend son vélo pour aller faire des courses.*).



La lecture expressive quant à elle, peut-être travaillée en apprenant aux élèves à connaître et à faire attention à la ponctuation, à lire à haute voix des phrases puis des textes en respectant les groupes syntaxiques et en exprimant telle ou telle émotion (dire une phrase avec tristesse, joie, peur...).

Pour parvenir à une lecture fluide, la lecture à haute voix est fondamentale. D'une part, elle permet à l'élève d'entendre ce qu'il lit et d'avoir ainsi une rétroaction sur la qualité de sa lecture. Du côté de l'enseignant, écouter un élève lire à haute voix lui permet de se rendre compte du niveau de lecture de celui-ci, de repérer ses erreurs et difficultés pour lui prodiguer des aides et corrections adaptées.

Enfin, l'enseignant peut aussi s'engager dans des lectures devant ses élèves afin de leur montrer ce qu'est une lecture expressive aboutie et leur donner à percevoir l'objectif qu'ils doivent atteindre pour devenir des lecteurs compétents.



- Bianco M., Fayol M. (Coord.) & al. (2018).** Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?, Groupe de travail Pédagogies et manuels scolaires - Conseil scientifique de l'éducation nationale, Réseau-CANOPE, :
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf
- Bressoux, P., Bianco, M., Bosse, M. Lima, L. & Fayol, M. (2020).** Rapport final de la recherche LONGIT. Université Grenoble-Alpes.
- Brybaert M. (2019).** How many words do we read per minute ? A review and meta-analysis of reading rate, *Journal of Memory and Language*, 109,
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004).** Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91 (1), 77-111.
- CNESCO (2018).** Conférence de consensus « Lire, apprendre, comprendre » recommandations du jury :
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CClecture_recommandations_jury.pdf
- Dehaene S. (2007).** Les neurones de la lecture, Odile Jacob, Paris.
- Dehaene S. (2011).** Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob, Paris.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoud-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001).** Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. (1992).** Psychologie cognitive de la Lecture. Paris: P.U.F.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998).** The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 37-55.
- Golder C., Gaonac'h D. (2004).** Lire & Comprendre, Psychologie de la lecture, Paris, Hachette Education.
- Gombert, J.E. (1990).** Le développement métalinguistique. Paris : P.U.F. Traduction anglaise : Metalinguistic Development. New York, London : Harvester-Wheatsheaf. Chicago : University of Chicago Press, 1992.
- Gombert J.E., Colé P., Valdois S., Goigoux R., Mousty P., Fayol M. (2002).** Enseigner la lecture au cycle 2, Paris, Nathan/VUEF
- Kanta T., Blanco E. & Rey V. (2006).** « La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. » *Skholè*, hors-série n°1, p.53-56
- Marec-Breton N., Gombert J.E., Colé P. (2005).** « Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs », *L'Année psychologique*, 105, pp. 9-45.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019).** Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP - édition 2019, Paris – MENJ,
<https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>
- Morais J. (1994).** L'art de lire, Odile Jacob, Paris.
- Nicot-Guillourel M. (2012).** « Bilinguisme et Apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? », *Revue Française de Pédagogie* 178, pp. 97-114.
https://journals.openedition.org/rfp/3573#xd_cof=MjFjMmZhMzI5NmM5NzQyODgzNTE2MDA2OTQxNzI2MjA=~
- Nicot-Guillourel M. (2013).** « Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ? », *Glottopol* n° 22 - Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux (Coord. Maurer B.), Université de Rouen,
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_22/gpl22_08nicotguillourel.pdf
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019).** Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP - édition 2019, Paris – MENJ,
<https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>
- Riou J. & Fontanieu V. (2016).** « Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire », *Revue française de pédagogie* 196,
<https://journals.openedition.org/rfp/5073>
- Riou J. (2017).** Étude de l'influence de l'enseignement du code alphabétique sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire. Education. Université Clermont Auvergne,
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01797076/document>



Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology* 94, p. 143-174.

Sprenger-Charolles, L. (2017). Principes sous-tendant l'apprentissage de la lecture-écriture contexte monolingue & bilingue. CNRS, Projet ELAN -OIF

Sprenger-Charolles L. (2008). Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof. Rapport pour la Banque mondiale, Early Grade Reading Assessment (EGRA), USAID, http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes for two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 33-58.

Ziegler, J.C. (2018). « Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. » *Langue française* n° 199 (3-2018), Armand Colin, pp.35-49, http://grapholearn.fr/wp-content/uploads/2020/03/LF_ZIEGLER.pdf



Annexe 1 - Proposition de progression pour l'étude des CGP

Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en français		Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en langue(s) nationale(s)	
Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
a	ami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
é	été	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	image	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o	olive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u	une	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consonnes liquides (l,r) ou fricatives 1 (f,j)			
l + a,é,i,o,u	lune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r + a,é,i,o,u	rire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f + a,é,i,o,u	fini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j + a,é,i,o,u	jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Structures syllabiques niveau 1			
Combinaison Consonne-Voyelle (CV) et Voyelle-Consonne (VC)	Mots et mots inventés : li-il, ro-or	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voyelles orales niveau 2 - deux lettres pour un phonème			
l,r,f,j + ou	(ouvrir) Mots inventés : lou, rou, jou, vou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l,r,f,j + e prononcé 'eu'	(le), (je)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l,r,f,j + eu	(jeu), (feu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Structures syllabiques niveau 2			
Combinaison Consonne-Voyelle-Consonne (CVC)	rur, rul, jor, jol, jeul, jeur, laf... Mots : four, jour, leur...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Combinaison Consonne-Consonne-Voyelle (CCV)	fla, fra, flé, flu, fri, fli, freu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹¹ Source : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP - édition 2019, Paris - MENJ, <https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>

¹² Cette progression a été réalisée pour le français langue maternelle, avec des exemples de mots donnés à titre illustratif. Il conviendrait naturellement d'adapter cette liste à l'environnement culturel des élèves des pays d'Afrique subsaharienne et de l'Océan indien.

Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en français

Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en langue(s) nationale(s)

Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
Lettres muettes niveau 1 (fin de mots)			
e muet	fée, folie, joue, roue...		
s muet	jus, lilas, alors...		
t muet	lit, rat, fort...		
x muet	deux, doux, faux, mieux...		
d muet	lourd, foulard...		
Consonnes fricatives 2			
v + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(vélo)		
ch + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(chat)		
Consonnes occlusives 1			
p + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(papa)		
t + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(table)		
b + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(bébé)		
d + a,o,é,u,i,e,eu,ou	(dur)		
Cas particulier 1			
(b/d ; p/q) + a,o,é,u,i,e,eu,ou	ba-da, bi-di, bo-do, bu-du, bou-dou...		
Consonnes nasales			
m + a,o,é,u,i,e,eu,ou (graphème en début de mot)	mal, mouche, mur...		
n + a,o,é,u,i,e,eu,ou (graphème en début de mot)	narine, nous, nu, notre...		
gn + a,o,é,u,i,e,eu,ou (graphème en début de syllabe)	ligne, vigne, trépigne...		
Consonnes fricatives 3			
z + a,o,é,u,i,e,eu,ou	zéro, lézard...		
s prononcé 'ss' ss s prononcé 'z'	graphème 's' en début de mot : sol, sourd... graphème 'ss' entre deux voyelles : chasseur graphème 's' entre deux voyelles : rose		

Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
Cas particulier 2			
Graphème 'es'	les, mes, tes, des, ses et ces		
Consonnes occlusives 2			
c prononcé 'k'	'c' devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne : car, cou, clou, école...		
k prononcé 'k'	kilo, ski...		
q prononcé 'k'	qui, que, chaque, équipe..		
g prononcé 'g'	g devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne		
gu prononcé 'g'			
Voyelles nasales 1			
un	un, chacun, lundi...		
an			
am prononcé 'an'	blanche, cantine, tante...		
ant prononcé 'an'	graphème 'm' devant m, p, b ; : ampoule		
en prononcé 'an'			
em prononcé 'an'	en partant et tous les participes présent		
ent prononcé 'an'	endive, vendre, prendre... graphème 'm' devant m,p,b : décembre souvent et adverbess en 'ment'		
on prononcé 'on'	ongle, oncle...		
om prononcé 'on'	graphème 'm' devant m,p,b : ombre, bombe...		
in prononcé 'in'	fin, brin		
im prononcé 'in'	graphème 'm' devant m,p,b : imprime, grimpe...		
Semi-consonnes 1			
oi	oie, moi, toi, roi, boite, fois...		
oin	loin, foin, moins, coin...		
U de 'lui'	lui, nuit, fuir, luire, bruit...		
Voyelles orales 3			
y prononcé 'y'	Il y a, pyjama...		

Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
Voyelles orales 4 : les différents 'a'			
à	à, là-bas...		
â	âne, bâton...		
Voyelles orales 5 : les différents 'o'			
au	auto, autre...		
eau	eau, peau, chapeau...		
Voyelles orales 6 : oeu, eu, ent			
oeu oei	oeuf, bœuf, sœur, cœur... oeil, oeillet...		
eu prononcé 'u'	singleton fréquent : j'ai eu		
-ent : terminaison muette	Pluriel des verbes du premier groupe		
è ê ë	élève, père, frère... tête, fête, guêpe... Noël		
ell, ess, err, ett ('e' suivi par une double consonne)	elle, nouvelle, belle, tresse, pressé, terre, verre galette, chaussette...		
er ('e' suivi par 2 consonnes) es, ec	merci, perte... geste, reste, rectangle, insecte...		
ai ei	air, aide, faire, chaise... peine, neige, la tour Eiffel...		
er final, ez final, et final	chanter, jouer, nez, chez, assez, jouet, paquet, bouquet...		
Lettre muette 2 - le 'h'			
'h' en début de mot 'h' après une autre consonne 'th' 'h' muet milieu de mot entre 2 voyelles	heure, habit... thé, théâtre brouhaha...		
Consonnes fricatives 4 - le graphème 'ph'			
ph prononcé 'f'	Photo, pharmacie, dauphin...		
Consonnes fricatives 4 - le graphème 'ph'			
c prononcé 'ss' ç prononcé 'ss' s prononcé 'ss' s prononcé 'ss' sc prononcé 'ss' sc prononcé 'ss'	'c' devant e/é et i/y garçon 's' en début de syllabe : ourson 's' en fin de syllabe : veston scie, science 'c' devant e/é et i/y		

Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en français

Systèmes d'enseignement démarrant l'apprentissage du lire-écrire en langue(s) nationale(s)

Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
g prononcé 'j' ge prononcé 'j'	g devant e/é et i/y : girafe pigeon		
Semi-consonnes 2 - le yod 'i'			
i=yod	ciel, miel, pied... triage		
Cas particuliers 3 - le graphème 'x'			
x prononcé 'gz' x prononcé 'ks'	examen, exemple... taxi, axe...		
Voyelles nasales 2			
ain, aim, ein, yn, ym prononcé 'in'	pain, bain, faim, daim, plein, ceinture, synthèse, symbole, sympathique		
um prononcé 'un' um prononcé 'om'	parfum maximum, album...		
en prononcé 'in'	graphème 'en' après 'i' ou 'é' (sauf si suivi par 'nn') mien, sien, bien, coréen, européen...		
Consonnes fricatives 6 - un autre graphème 't' se prononçant /s/			
t prononcé 'ss'	graphème t suivi 'i' : atten- tion		
Semi-consonnes 3 - 'y' et 'il(l)' pour le yod			
y=yod	yoga		
ay, oy, ey, uy	graphème 'y' entre 2 voyelles : payer, noyer, asseyez, appuyé...		
il	ail, portail, travail...		
Cas particuliers 5 : les consonnes doubles			
bb, dd, ff, pp, rr, tt, ss			
cc prononcé 'k' cc prononcé 'ks'	devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : accord devant e/é et i/y : accent		
gg prononcé 'g' gg prononcé 'gj'	devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : aggraver devant e/é et i/y : suggérer		
mm	pomme, somme		
emm	emmener femme et adverbes en '-emment'		
nn enn	bonnet, bonne... ennui, enneigé, tienne		

Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture ¹¹	Exemples de mots ¹²	Graphèmes précédemment étudiés en LN avant l'apprentissage de la lecture-écriture en français (à cocher)	Progression des graphèmes restant à étudier pour lire-écrire en français
il ill	graphème 'll' après voyelle sans 'r' : allée graphème 'ill' précédé par consonne : mille, ville		
Semi-consonne 4 (yod) - 'll'			
ill=yod illi ill	graphème 'ill' précédé par voyelle : abeille million fille, cheville, vanille		
Voyelles orales 8 - voyelles orales avec diacritiques (sauf é, è, ê, ë et à â)			
où ô ï in	où hôpital héroïque coïncidence		
Consonnes occlusives 3 - le graphème 'th'			
th prononcé 't'	thé		
Semi-consonne 5 - /w/ (plus le graphème 'w' = /v/)			
ou prononcé 'w' w w prononcé 'v'	alouette Kiwi wagon		
Cas particuliers 5 - finales en 'er' et 'et' ; plus 't', 'l', 'c' non muet en finale			
er final prononcé	mer, amer		
et final prononcé t, l, c final	net brut, naturel, bec		
Lettres muettes 3 (fin de mots ou de syllabes)			
b, c, f, g, l, r muet	plomb, tabac, clef, point, outil, monsieur		
p et m muet	compte, automne		
Cas particuliers 6 - correspondances graphèmes-phonèmes rares dans des mots fréquents			
on prononcé 'eu' ai prononcé 'eu' ay prononcé 'ey'	monsieur faisan paysan		
cu, ck, cqu, q, ch prononcé 'k'			
x prononcé 'ss' x prononcé 'z' c prononcé 'g'	dix deuxième second		
sh et sch prononcé 'ch'	short, schéma		
b prononcé 'p'	absence		



Annexe 2 - Quelques points de comparaison L1- L2

Voyelles, semi-voyelles et consonnes : comparaison français - yoruba

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

Source : Sprenger-Charolles, L. (2017), *Principes sous-tendant l'apprentissage de la lecture-écriture contexte monolingue & bilingue*. CNRS, Projet ELAN -OIF, Annexe A.



Variations consonantiques

En ce qui concerne les consonnes dans les langues du monde on en note environ 20, toutefois, certaines langues en disposent de près de 34. Les consonnes les plus fréquentes sont les fricatives et les occlusives : /f/, /s/... et /p/, /t/. A noter que ces consonnes peuvent être voisées ou non voisées en fonction des vibrations des cordes vocales lors de la prononciation. Quelques exemples ici à titre d'illustration /g/ voisée, /k/ non voisée ou /v/ voisée comparée à /f/ non voisée. En français, nous avons 6 occlusives, /p/ de « papa », /t/ de « ta », /k/ de « car », /b/ de « bar », /d/ de « dur » et /g/ de « grand », 6 fricatives /f/ de « feu », /s/ de « seul », /ʃ/ de « chat », /v/ de « vent », /z/ de « zéro » ou « ruse » et /ʒ/ de « jeu », 3 nasales /m/ de « ma », /n/ de « nord » et /ɲ/ de « cygne » et 2 liquides /l/ de « lire » et /r/ de « rire ». Les tableaux comparatifs avec les langues africaines peuvent signaler des différences : par exemple le yoruba comporte 7 occlusives et 3 fricatives.

Langues à tons

La plupart des langues en Afrique sont des langues à tons. Par exemple, dans la langue shona parlée au Mozambique, Zambie ou le Botswana, le ton haut est très souligné. Dans les langues gbe, on peut avoir une fonction lexicale « Nà » {la Reine} et « Ná » {donner} ou une fonction grammaticale « Ye kó wá » {ils sont déjà venus} « Ye kò wá » {Ils ne se réjouissent pas}

Ton bas	à
Ton haut	zígígí
Ton modulé bas-haut	v
Ton modulé haut-bas	^
Ton moyen	-
Ton supra haut	í



Dans les pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture-écriture et pour l'évaluation, il est donc nécessaire de prendre en compte les différences entre les L1 des apprentis lecteurs et le français, en particulier les différences qui ont un effet significatif sur la lecture au niveau de l'écrit pour ce qui est du marquage ou non, et à l'oral, les accents lexicaux ou les tons. Les apprentis lecteurs qui apprennent tardivement une L2, peuvent avoir des problèmes de reconnaissance, et surtout de production, au niveau des phonèmes de cette L2, lesquels phonèmes ne se retrouvent pas dans leurs L1, c'est le cas du son /R/ chez les locuteurs des langues gbe ou encore l'absence de voyelles nasales chez les locuteurs peulh, et la présence du /d/ rétroflexe chez les yoruba et langues gbe.

Chapitre 4

**Apprendre à lire :
associer l'écriture en
variant les pratiques**

L'apprentissage de la lecture ne peut se dissocier de celui de l'écriture : ces deux activités sont en étroite interrelation. En effet, la pratique de l'écriture contribue au développement de la réflexion sur l'écrit (Ferreiro, 2000) et aux apprentissages des mécanismes de la lecture (Écalle & Magnan, 2002). En outre, une relation étroite existe entre les processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture-écriture et ceux impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe (Ehri, 2015), processus mobilisés également dans la production de textes (Fayol, 2013 ; Morin, Bara, Alamargot, 2017). Dans les pratiques de classe, il s'avère que la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et la production écrite (Goigoux, 2016).

4.1. Du geste graphique à la fluidité d'écriture

Plusieurs études récentes attirent l'attention sur le fait que le geste graphique est une des contraintes affectant l'activité de production écrite. Lorsque la vitesse d'exécution et le tracé des lettres ne sont pas optimaux, les capacités orthographiques et rédactionnelles sont entravées. (Lavoie, Morin, Labrecque, 2015). On constate qu'habituellement, un certain niveau d'automatisation du geste graphique est atteint vers l'âge de dix ans, mais que les compétences graphomotrices continuent de se développer jusqu'à l'adolescence. L'automatisation graphomotrice ne se met donc en place que très lentement ; ce qui contredit les représentations de certains enseignants qui pensent que le développement de cette habileté ne concerne que le tout début de l'école primaire (Labrecque, Morin & Montésinos-Gelet, 2013). Des difficultés dans l'acquisition d'une écriture fluide et lisible peuvent avoir des conséquences négatives sur l'ensemble du développement de la compétence à écrire et à produire des textes. La qualité de la production de textes chez les élèves semble ainsi aujourd'hui attribuable en partie à l'automatisation de la production des lettres, c'est-à-dire à la capacité de les produire lisiblement, avec aisance et rapidité.

Si, pour le scripteur expert, le geste graphomoteur demande peu - ou pas - d'effort cognitif conscient, il en va tout autrement de l'apprenti scripteur. En effet, en début d'apprentissage, le geste graphique mobilisé dans l'action d'écrire résulte d'un mouvement volontaire dont tout le déroulement doit être consciemment contrôlé par l'apprenant, ce qui lui demande un effort attention-

nel soutenu. Pour arriver à écrire une seule lettre, l'élève débutant scripteur doit maîtriser à la fois les dimensions motrice et perceptive de cette activité. La dimension motrice renvoie aux articulations qui entrent en jeu lors de l'écriture (le poignet et les doigts qui contrôlent la formation des lettres, l'épaule et le coude qui contrôlent les mouvements latéraux), ainsi qu'au contrôle du mouvement (accélération, freinage, direction du tracé, pression sur le crayon, etc.). La dimension perceptive renvoie au processus de programmation motrice (par exemple, associer le phonème au graphème approprié). En d'autres termes, avant d'en arriver à laisser une trace sur le papier, le scripteur doit construire une représentation mentale suffisamment précise de la lettre à écrire et du geste à produire.

Pour l'enfant qui commence l'apprentissage de l'écriture et qui n'a pas automatisé le tracé des différents graphèmes, des allographes (par exemple la conversion script-cursif) et encore moins l'orthographe des mots, écrire un mot représente une tâche complexe. Au fur et à mesure que les performances graphiques des élèves s'améliorent, le nombre d'erreurs en dictée diminue (Fayol et Miret, 2005). Il existe donc une corrélation positive entre les performances graphiques et les performances orthographiques. La maîtrise du geste d'écriture nécessite donc un apprentissage explicite puis une pratique suffisante pour être automatisée, ce qui libère de l'espace attentionnel chez l'élève qui peut ainsi mieux prêter attention à l'orthographe.

● Le geste d'écriture

Le geste d'écriture est une **conduite motrice fine** qui suppose des habi-

letés motrices préalablement installées au cours du développement physiologique de l'enfant. La composante motrice du geste d'écriture peut se préparer utilement par des activités de dessin ou de graphisme (tracés de formes, de motifs, jeux sur les lignes, etc.).

Le geste d'écriture en lui-même nécessite la coordination d'un mouvement de translation et de mouvements de rotation, grâce à l'appui de l'avant-bras. Il met en jeu une spécialisation des segments du bras, de l'épaule, de l'avant-bras, du poignet, de la main et des doigts. Le contrôle kinesthésique et le contrôle visuel assurent le guidage de la trace écrite. Un travail particulier est donc indispensable pour soutenir cette conduite motrice spécifique. On retiendra :

- l'organisation matérielle et temporelle qui porte sur les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule. Elle inclut de nombreux paramètres et en particulier l'espace dont dispose l'élève, le support sur lequel il va s'exercer, l'outil dont il va se servir, la luminosité dont il va disposer, le modèle qu'on va lui demander de reproduire, le temps qu'il aura pour réaliser la tâche... Cette organisation doit permettre à l'élève de guider au mieux la main qui écrit en lui permettant de garder sur elle un contrôle visuel du début à la fin de la tâche. Une attention particulière doit être accordée à l'espace de travail des élèves gauchers (EDUSCOL, 2018) ;
- la description du geste à réaliser : l'élève doit savoir où son action motrice doit commencer et se terminer et quelles opérations intermédiaires sont néces-

saies pour réaliser la tâche qui lui est proposée ;

- la variabilité des supports et des outils d'écriture pour s'entraîner au tracé attendu : écrire sur du sable avec un bâton, sur un tableau avec de la craie, reproduire le tracé en l'air avec le doigt puis le réaliser sur le cahier à lignes, etc. ;

- l'appréciation du résultat : l'enseignant encourage les réalisations, souligne les erreurs et guide l'élève dans la révision de sa production, en lui rappelant les observations collectives préalables réalisées sur les tracés ;

- la répétition : elle est nécessaire pour réduire progressivement l'écart entre le produit et l'attendu et automatiser les gestes requis.

Au-delà de cette composante motrice instrumentale, d'autres dimensions majeures sont impliquées dans l'écriture, en particulier les dimensions cognitives et sémantiques. Dans cette perspective, l'écriture a une visée sémiotique : on écrit pour produire du sens. C'est certes une activité qui nécessite une bonne coordination motrice, mais elle a avant tout une finalité langagière.

En début d'apprentissage, l'écriture stimule la réflexion de l'élève sur les aspects phonographiques de la langue et l'amène à un véritable traitement cognitif lorsqu'il s'essaie à écrire de manière autonome (cf. les conceptions de l'écrit chez l'enfant, Ferreiro, 2000). De ce fait, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont en étroite interaction et agissent comme des stimulateurs réciproques (Frith, 1985).

Diverses recherches démontrent que l'apprentissage de la lecture s'améliore lorsque l'enfant pratique l'exploration active des lettres par

le toucher (cf. les lettres rugueuses de Montessori) et apprend le geste d'écriture par le tracé même des lettres. Cela réduit par exemple les confusions de lettres comme b et d, fréquentes au démarrage de l'apprentissage, et facilite la mise en mémoire des correspondances graphème-phonème. Les activités d'écriture doivent donc être pratiquées quotidiennement, en association très étroite avec les activités de lecture.

Tracer les lettres nécessite de stocker et de récupérer une représentation de la lettre en mémoire, d'accéder au programme moteur qui lui correspond, de définir les paramètres de ce programme (forme, taille et vitesse), de l'exécuter et d'agencer les symboles dans l'espace graphique. D'un point de vue perceptif, l'apprentissage de l'écriture nécessite de reconnaître et de distinguer les lettres, et d'être capable de faire la correspondance entre la forme graphique et les sons des lettres pour encoder les syllabes et composer les mots. De ce fait, la production manuscrite des lettres permet une meilleure mémorisation des mots écrits et contribue à leur meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle.

● Les différents styles d'écriture : le script ou la cursive ?

Le style d'écriture qui doit être enseigné en primaire fait encore l'objet d'une controverse à travers les différents pays (Bara, Morin, Montésinos-Gelet, Lavo, 2011). Alors qu'au Mexique seul le script est enseigné, en France, en Belgique et en Suisse c'est la cursive qui est présentée aux enfants, et ce dès la fin de l'école maternelle. Au Québec et dans les autres provinces du Canada, comme dans la plupart des États aux États-Unis, le script est généralement enseigné en première année de primaire et la cursive à partir de la deuxième ou de

la troisième année.

La difficulté de la cursive réside essentiellement dans l'attachement des lettres et non pas dans la réalisation de leur forme graphique, qui semble être du même niveau de complexité en script et en cursive. Si, sur le plan moteur, on peut envisager que le script soit plus simple à maîtriser, il n'en va pas de même sur le plan perceptif puisque le nombre de lettres en miroir et la simplification de la forme des lettres rendent leur différenciation et leur identification plus difficiles. Une recherche de Bara & Morin (2009) a testé l'hypothèse selon laquelle la déviation entre les allographes¹³ présents dans les livres (script) et ceux enseignés à l'école en écriture (cursive) conduirait à une surcharge cognitive qui nuirait au traitement efficace des caractères écrits. Les résultats de cette recherche n'ont pas permis de mettre en évidence des difficultés en lecture liées à l'apprentissage de l'écriture cursive. Les apprenants semblent capables d'associer des caractères différents en lecture et en écriture et l'apprentissage de la cursive ne nuirait pas au transfert entre lecture et écriture.

Même si le script semble offrir des avantages à court terme en raison de sa relative simplicité motrice (mouvements moins complexes, proches du dessin), il semble que les lettres détachées sont plus lentes et plus énergivores à produire que les lettres attachées en raison des multiples leviers de crayon, ce qui peut retarder l'automatisation du geste d'écrire. Par ailleurs, une mauvaise gestion des espaces entre les lettres et les mots peut rendre parfois plus difficile la lecture du texte produit en script et les lettres miroirs y sont également relevées plus fréquemment. A court et à long terme, l'écriture cursive semble avoir des avantages non-négligeables dans la fluidité de l'écriture, ce qui se répercute comme indiqué précédemment sur la qualité

¹³ A et a sont des allographes du même graphème.

de l'orthographe et de la production de textes.

La première année d'apprentissage de l'écriture, il convient toutefois d'éviter l'apprentissage simultané des deux types de calligraphie afin de faciliter l'automatisation des patrons moteurs des lettres dans un seul type d'écriture (avant éventuellement d'utiliser l'autre). Pour soutenir cet apprentissage, un affichage permanent dans la classe peut être utile pour rappeler le processus de formation des lettres de l'alphabet, éventuellement intégré dans un lignage Seyès. En écriture cursive, outre les informations verbales et kinesthésiques apportées par l'enseignant en amont des tracés, des repères visuels sur certaines « liaisons entre les lettres » peuvent être fournis.

● Fluidité d'écriture

Quoi qu'il en soit du type d'écriture choisi, l'objectif du travail sur les habiletés graphomotrices est d'aider les élèves à développer une écriture lisible et fluide qui doit être produite rapidement avec peu de ressources attentionnelles. Or, les enseignants semblent souvent se soucier davantage de la lisibilité des tracés que de la vitesse d'écriture.

Si la connaissance de l'écriture des lettres isolées est nécessaire à une bonne appropriation de la forme, il importe aussi de faire écrire rapidement des mots et, dès que possible, de courtes phrases pour que les élèves acquièrent une liaison fluide entre les lettres afin que l'écriture fasse sens au fur et à mesure qu'ils écrivent. La limitation progressive du délai de réalisation de la tâche d'écriture peut être une stratégie efficace pour développer la fluidité d'écriture. Présentée sous forme ludique, la stratégie du « regarder - cacher - écrire - comparer » par exemple peut permettre d'accroître l'usage de la mémoire pour dépasser le « lettre à lettre » dans la réalisation écrite et contribuer à augmenter sa vitesse de production.

4.2. L'apprentissage de l'orthographe et les productions d'écrits

4.2.1. La copie

La copie est un moment privilégié d'attention à la bonne tenue du crayon et à la posture du corps et de la main qui jouent un rôle important dans la qualité de la graphie et la vitesse d'exécution. Le propre de la copie est de susciter la concentration des élèves sur les mots dans leur construction graphémique, syllabique et morphologique pour pouvoir les reproduire, ce qui a un effet assuré sur la mémorisation de leur orthographe. En début d'apprentissage, cette mémorisation est facilitée lorsque l'élève prononce à haute voix ce qu'il copie. La copie exige de l'élève attention et concentration sur l'ordre des lettres et des segments à recopier. Elle lui demande de réaliser une représentation mentale du modèle à reproduire, exerce sa capacité de stockage en mémoire. Par la relecture, elle développe ses capacités d'autoévaluation et d'amélioration de l'écrit.

La maîtrise de la copie requiert des stratégies qui doivent être expliquées par les enseignants. L'élève doit en effet apprendre à mémoriser des unités graphiques de plus en plus complexes (syllabes, mots, groupes de sens) pour reproduire sans erreur un texte. Ce développement nécessite d'organiser, très régulièrement, des phases de verbalisation avec les élèves afin qu'ils fassent évoluer leurs stratégies et leurs prises d'information pour copier. Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'attention doit porter non seulement sur le fonctionnement de la langue écrite, mais aussi sur les particularités lexicales de certains mots et sur les accords entre les mots. L'objectif est d'arriver, au terme de la deuxième année environ, à copier sans effort et sans erreur une dizaine de lignes en respectant la ponctuation et la mise en page d'un texte.

La séance de copie doit être précédée d'une lecture individuelle ou

collective : on ne copie bien qu'un texte que l'on comprend. Pour pouvoir copier des mots entiers, il faut les avoir transformés en images mentales, les « voir dans sa tête ». Pour cela, l'enseignant doit favoriser une observation collective, verbalisée, de ce qu'il y a à écrire puis habituer les élèves à se faire une représentation mentale des mots à copier afin de les produire le plus fluidement et rapidement possible sans trop de retours au modèle. Pour préparer les élèves à la copie, l'enseignant peut utilement segmenter les unités à copier et mettre en relief certaines particularités afin de faciliter leur mise en mémoire : segmenter un mot en syllabes, attirer l'attention sur les particularités lexicales (lettres muettes, consonnes doubles, accents), segmenter une phrase en groupe de sens, mettre en relief la ponctuation, les majuscules, etc. Il peut demander aux élèves de verbaliser leurs stratégies de copie. La vérification du texte copié fait ensuite l'objet d'une relecture autonome de l'élève avec une vérification fine du modèle source, puis un contrôle de la production par l'adulte.

Quelques exemples pour développer les stratégies de copie

Jeux de kim : l'enseignant demande aux élèves d'observer et de lire une série de lettres, de syllabes ou de mots écrits ou affichés au tableau. Puis il efface ou retourne, un, deux ou trois éléments de la série et demande aux élèves de les écrire.

La copie flash : l'enseignant écrit au tableau un mot. Les élèves le lisent. Il leur demande ensuite de bien regarder le mot puis de l'épeler mentalement. L'enseignant efface le mot et les élèves l'écrivent.

La copie différée : Le modèle est mis au verso d'une feuille ou à distance de la vue des élèves. L'essentiel est qu'au moment de la copie, l'élève n'a plus le modèle sous les yeux, mais il peut le consulter si besoin. L'objectif est d'arriver à une copie sans erreur avec le moins de retour au modèle possible.

La copie au verso surveillée : C'est une variante de la copie différée, en binôme. Un élève observe son camarade qui copie et note le nombre de fois où son camarade a retourné sa feuille pour voir le modèle mis au verso. L'observateur (qui a un modèle identique sous les yeux) surveille également l'orthographe de son camarade et l'aide à ne faire aucune erreur de copie. La vérification finale s'effectue à partir du modèle. Puis, on inverse les rôles avec un autre support.

4.2.2. La dictée

Au début de l'apprentissage de la lecture, la dictée, comme la copie, s'appuie sur des syllabes et des mots composés des graphèmes étudiés. Les activités de dictée et de copie doivent être quotidiennes pour produire des effets sur le long terme. Elles se complètent et doivent être enseignées avec rigueur.

Les erreurs en dictée sont à considérer comme un matériau constitutif de l'apprentissage. Il convient de relever les erreurs avec l'objectif d'apprendre de celles-ci pour amener les élèves à s'autocorriger. Le feed-back doit être immédiat.

La dictée peut être utilisée comme un support d'entraînement, comme une situation d'apprentissage ou

encore comme support d'évaluation des acquis.

Exemples pour l'entraînement

Dictée ritualisée de syllabes et de mots : l'encodage de syllabes ou de mots déchiffrables et compris à l'oral doit être travaillé tous les jours et corrigé collectivement afin de suivre les élèves et de remédier aux difficultés éventuelles. Cela peut s'effectuer sur ardoise ou sur cahier, ce dernier présentant l'avantage de garder la trace des progrès réalisés.

L'autodictée est une dictée que l'on effectue après avoir laissé le temps aux élèves d'apprendre et de mémoriser les mots¹⁴ ou phrases dictées.

La dictée sans faute : la phrase est étudiée en classe la veille de la dictée. Elle est également écrite au verso de la feuille ou sur un support éloigné et l'élève peut s'y référer s'il a un doute.

La phrase du jour consiste en une phrase dictée et déclinée sur une semaine (phrase courte pouvant comporter un mot difficile) et dont un élément change chaque jour. Cela permet de traiter un problème particulier de manière ritualisée pour engendrer des automatismes.

Exemples comme situation d'apprentissage

La dictée à l'adulte : le texte est écrit par l'enseignant sous la dictée des élèves, en suivant la linéarité des propos énoncés. Elle permet aux élèves de prendre une posture de scripteur énonciateur, de comprendre la fonction communicative de l'écrit, tout en étant déchargé de la réalisation matérielle de l'écrit. La production par l'élève de phrases et de petites histoires, tout en maîtrisant l'orthographe, est porteur de plaisir et facilite la compréhension du passage de l'oral à l'écrit (ce qui se dit peut s'écrire mais on n'écrit pas comme on parle : on fait attention à ce que l'on dit et à la manière de le dire, etc.).

La dictée à choix multiples fait travailler les mots stockés en mémoire. Il s'agit par exemple de donner différentes formes d'un mot et de demander laquelle convient dans la phrase et pourquoi.

Les vont à l'école. (élève, élèves, élèvent)

La dictée négociée permet un engagement actif de l'élève qui doit mobiliser ses connaissances et justifier ses choix en s'appuyant sur des règles. Par exemple, l'enseignant dicte une ou deux phrases. Les élèves, par groupes, confrontent leurs écrits et se mettent d'accord après négociation sur la réécriture d'une seule production. Ils peuvent s'appuyer sur les outils de la classe (cahiers, livres, affiches au mur...).

La dictée dialoguée permet de réfléchir sur les particularités lexicales ou grammaticales. Le professeur lit un texte, le dicte et le relit. Les élèves sont invités à faire part de leurs doutes orthographiques.

La dictée guidée consiste à annoncer aux élèves le type de difficulté sur lequel ils devront porter leur attention (accord en genre, accord des verbes, temps...). La relecture est également guidée.

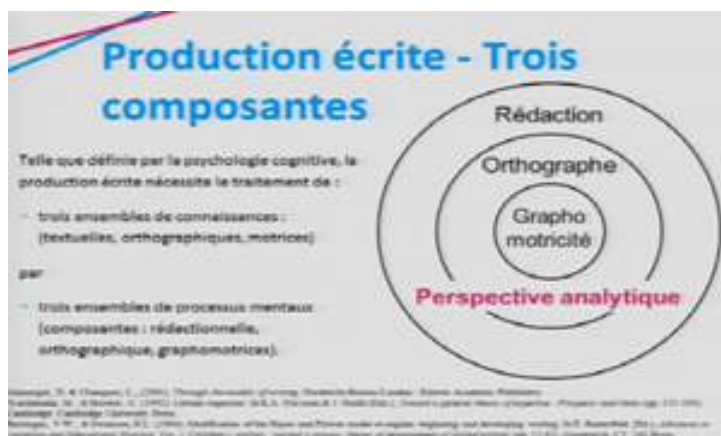
¹⁴ En français, voir les listes de fréquences lexicales pour l'étude des mots proposées sur : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>

4.2.3. La production de textes

Dans le cadre d'une progression raisonnée, les situations de production d'écrits doivent être conduites dès le début de l'apprentissage parallèlement aux situations de copie et de dictée. Il s'agit de rendre l'élève producteur d'un message. Ces activités peuvent prendre appui sur la vie de la classe ou sur des activités de découverte du monde. Les recherches ont montré que plus les élèves rédigent, plus ils progressent. La production de textes courts favorise l'acquisition des automatismes et des démarches qui seront ultérieurement mobilisés dans l'élaboration des textes longs. Plusieurs types d'écrits peuvent être utilisés :

- Les écrits fictionnels qui permettent d'imaginer le début ou la suite d'une histoire étudiée en classe, ou à partir d'une illustration-déclencheur ou des images séquentielles. Il peut aussi s'agir d'un récit collectif sous forme d'album en mobilisant des connaissances, des structures découvertes lors de lectures, en transposant une histoire (personnages, lieux) ;
- Les écrits fonctionnels permettent de communiquer et de correspondre (affichages, lettre, légende sous des images) ;
- Les écrits spontanés comme moyen d'expression (phrase du jour, la dictée à l'adulte, en lien avec la vie personnelle des élèves...).

Proposer une réflexion sur ce qui est attendu comme texte, planifier et réviser conduisent les élèves à mieux contrôler la réalisation de leur production. Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant doit se placer en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il peut aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation, sa mise en mots et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe semble prématurée à ce premier moment de la production d'écrits. La révision orthographique s'effectue plutôt en



Source : intervention d'Alamargot
Conférence de consensus *Ecrire et Rédiger*, CNETCO, 2018

phase terminale, au moment de la mise au propre de l'écrit produit.

L'ensemble des activités écrites présentées dans ce chapitre contribuent toutes à l'étude de la langue (lexique, orthographe, grammaire). Elles peuvent par ailleurs s'accompagner de « moments décrochés » plus spécifiques pour renforcer l'étude de certains points de langue, en particulier l'orthographe du français langue seconde, comme présenté ci-après.

4.2.4. L'orthographe du français

L'orthographe du français est à la fois une notation des sons de la langue, l'élève apprend de la sorte, progressivement, à établir un lien entre son expérience orale de la langue et sa notation écrite, mais l'orthographe est aussi très étroitement associée dans son usage aux propriétés syntaxiques de la langue et à la composition des mots, notamment dans leur dimension morphologique qui n'est pas systématiquement audible à l'oral. Elle est ainsi un outil, parmi d'autres, qui contribue au traitement des mots en lecture et qui permet de repérer leur agencement en unités plus grandes, l'usage des blancs, de la ponctuation, des variations graphiques, du découpage en paragraphe permettant à l'élève de construire la signification des phrases et du texte. Nous voulons donc ici insister sur l'importance des prises d'indices orthographiques dans le traitement de l'écrit.

Comme indiqué précédemment, le français est une langue alphabétique à « orthographe » profonde, c'est-à-dire une langue dans laquelle la relation entre phonèmes et graphèmes est souvent irrégulière.

Le français est de plus une langue à morphologie redondante, au sens où la catégorie du nombre ou du genre par exemple se propage par accord sur l'ensemble des constituants du groupe, de même dans la propagation par accord de la personne du verbe avec sa terminaison, cette dernière pouvant varier selon les temps et les modes. Par exemple, dans ce segment « les rares arbres qui restaient » les marques du pluriel sont reprises sur l'ensemble des mots du groupe article, adjectif, nom, verbe de la relative et l'élève peut de la sorte les constituer en un groupe fonctionnel. L'orthographe du français est ainsi étroitement tributaire de la syntaxe dans l'organisation du groupe nominal et du groupe verbal, comme dans celle de la phrase de façon plus générale.

Enfin, le français est une langue qui note, souvent, l'origine étymologique du nom et le situe de la sorte dans un espace de sens particulier, le « chant » et le « champ », la « voix » et la « voie », ce que l'on appelle les homophones, mais dont la différenciation situe le mot dans un autre espace sémantique.

Toutes ces raisons font de l'orthographe un objet particulièrement

complexe qui joue un rôle important sur l'évolution des performances de l'élève en lecture et surtout en écriture.

Ce que nous savons aujourd'hui des façons d'apprendre et des caractéristiques de l'orthographe du français invite à distinguer apprentissage de l'orthographe lexicale et apprentissage de l'orthographe grammaticale.

4.2.4.1. L'orthographe lexicale

En français, peu de mots s'écrivent « comme ils se prononcent » : on ne peut pas les deviner (passant ? patient ?). Certes le scripteur peut s'appuyer sur ses connaissances phonèmes-graphèmes, sur certaines régularités morphologiques, mais il lui faut apprendre quels graphèmes particuliers composent chaque mot. Comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011 p.12), plusieurs facteurs compliquent la mémorisation des mots en français :

- **La fréquence du mot** : un mot rarement rencontré est généralement plus difficile à écrire parce que la mémorisation orthographique repose sur la fréquence des rencontres ;

- **La fréquence des graphèmes-phonèmes** : un graphème rare complique la difficulté du mot à écrire, même s'il s'agit d'un mot relativement fréquent (ex : toboggan) ;

- **Le nombre de graphèmes potentiels** : certains phonèmes se transcrivent par un seul graphème (ex : mouton), pour d'autres le choix est large (ex : reine, rainette) ;

- **Les lettres muettes** : de nombreux mots en français se terminent par une lettre muette, sans qu'il soit toujours facile de se rappeler laquelle (souris, tapis, marchand). Paradoxalement, des mots qui s'écrivent comme ils se prononcent (ex : fourmi) ne sont pas forcément les plus faciles à écrire (fourmis ?) et du coup, on n'est plus vraiment sûr...

- **La distinction des mots homophones** (ex : paire, père, pair, perd), lequel choisir ?

Il est à noter que le fait de ne pas connaître le sens du mot à écrire (ex : dictée non préparée, prise de notes) augmente encore ces difficultés.

Pour accompagner l'acquisition de l'orthographe lexicale en français, l'école doit donc soutenir la mémorisation des mots à orthographier par les élèves.

Quelques repères pour favoriser la mémorisation des mots à orthographier

La sélection des mots : il convient de commencer par faire apprendre les mots ou expressions utiles dans les différentes disciplines : ceux et celles dont les élèves ont besoin pour écrire leurs textes ou copier un résumé lié aux apprentissages scolaires. En effet, la mémorisation s'effectue mieux lorsque les élèves perçoivent l'enjeu immédiat de leurs efforts (par exemple, leur rapidité à copier s'accroît lorsqu'ils ont mémorisé l'orthographe des mots). Ensuite, la progression des mots à apprendre pourra s'établir en prenant appui sur des listes de fréquence et/ou de difficulté en fonction de l'âge des élèves. Quelques outils possibles :

- Liste des 1 462 mots les plus fréquents de la langue écrite française : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence_115206.pdf
- L'Échelle Dubois-Buyse qui classe 3724 termes en fonction de leur difficulté orthographique en 43 échelons de mots de difficulté équivalente : <https://www.logicieleducatif.fr/francais/lecture/dubois-buyse.php>
- Pothier B. & Pothier P. (2003). ÉOLE - Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale, Retz

Manipuler les mots à apprendre : une fois sélectionnés, les mots sont donnés à classer aux élèves. Il est en effet prouvé que l'on retient mieux ce que l'on manipule. Les élèves peuvent donc être invités à rechercher des indices pertinents pour organiser des catégories de mots.

Les similarités morphologiques seront utilement mises en évidence pour établir ces classements ou/des listes (Africain, Américain, etc.)

Soutenir la mémorisation des mots en effectuant des jeux : observer le mot, relever ses particularités, puis effacer le mot avant de le recopier, recopier des mots qui sont écrits au verso de la feuille, etc.

Amener les élèves à réviser l'orthographe des mots étudiés, en particulier celle de ceux qu'ils ont du mal à mémoriser. Tâche à éventuellement effectuer en duo, un écrivain et un correcteur, les rôles étant ensuite permutés.

4.2.4.2. L'orthographe grammaticale

Connaître l'orthographe lexicale ne suffit pas en français, puisque certains mots varient (cf. les chaînes d'accord) et d'autres pas (ex : prépositions, adverbes, etc.). Or, les variations ne sont pas toujours audibles dans le langage oral (ex : un chien, deux chiens).

Leurs langues maternelles présentant des contraintes syntaxiques souvent très éloignées de celles du français (ordre des mots dans la groupe et des groupes dans la phrase, système flexionnel des verbes, valeurs d'usage des temps et des modes, pour ne citer ici que quelques points), les élèves ne peuvent entrer dans l'orthographe du français sans disposer, au moins implicitement dans les premiers moments de l'apprentissage, de repères en langue qui leur permettront de donner sens à ce nouveau système orthographique.

Ainsi, dans une langue isolante comme le bambara, c'est-à-dire une langue dans laquelle la forme des mots est peu modifiée, ce sont des mots fonctionnels qui sont notamment chargés d'en préciser les propriétés grammaticales. Certains aspects du bambara, comme l'absence de genre grammatical, les particularités d'accord (pluriel marqué par un suffixe mais signalé après l'adjectif quand le nom est modifié par un adjectif, verbe qui ne s'accorde pas avec le sujet¹⁵), etc. peuvent dérouter l'élève lorsqu'il se trouve confronté au système français, très différent, et présentant une grande complexité flexionnelle. Il devra y accorder une attention toute particulière en lecture pour accéder à la compréhension. Ainsi l'élève devra être capable de décomposer le verbe en sa racine et ses marques flexionnelles qui intègrent à la fois la personne, le temps et le mode.

Les **règles de composition de mots** doivent ainsi progressivement être acquises. Dans ces conditions, l'orthographe joue un rôle important dans l'identification des mots, dans leur nature, comme dans leur fonction. Repérer les préfixes et/ou les suffixes permet de rattacher le mot à un radical connu et à en inférer le sens, par exemple « **dé**forestation » ou encore « les bois et les forêts **repoussaient** ».

Le français est une langue à syntaxe positionnelle dans laquelle l'ordre des mots définit pour partie la fonction, en tenant compte de ce qui se trouve à gauche du verbe – le système d'accord joue ici à plein- et ce qui se trouve à droite, compléments divers, dont le lien est moins évident, pour lesquels il n'y a pas d'accord morphologique. Le **positionnement à gauche** définit dans la plus grande partie des cas, mais il existe des cas d'inversion du sujet, la fonction sujet. L'élève peut de la sorte identifier le sujet de l'action, puis l'action proprement dite et l'objet de cette action : « Des volontaires ratissent les plages. Ils ont chacun un grand sac, un râteau, des bottes et des gants. Ils marchent dans l'eau. Ils ramassent des débris : des bouteilles, des cannettes, des filets et même une vieille table. » On observera le rôle joué par les signes de ponctuation, les « deux points » ouvrant une énumération, les « virgules » ponctuant les éléments de cette énumération.



L'écrit constitue de la sorte un système propre¹⁶, certains parlent de **matière graphique**, qui, au-delà du traitement de la relation phonie-graphie, notamment en lecture, réclame qu'une attention particulière soit accordée aux indices orthographiques qui aideront les élèves à avancer dans le texte et à utiliser les marques de flexions pour associer entre eux les mots et accéder au sens des phrases.

Sur le versant de l'écriture, le temps passé à apprendre et la répétition de l'activité semblent être les ressources principales de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. La recherche en psycholinguistique, ainsi que différentes évaluations nationales, montrent que les élèves n'intègrent pas le pluriel du nom, de l'adjectif et du verbe à la même vitesse. En français langue maternelle, on constate par exemple que le pluriel du nom est correct chez presque la totalité des élèves en fin de scolarité primaire, mais que le pluriel du verbe ne l'est à cette époque que chez moins d'un élève sur deux. De ce fait, il est désormais reconnu que l'apprentissage de l'orthographe doit se poursuivre au moins jusqu'à la fin de la scolarité au collège et qu'il nécessite, tout au long de l'enseignement fondamental, de très nombreux rappels et entraînements.

Face à la complexité de cet apprentissage, la progression doit être prudemment dosée et, pour que des progrès soient sensibles, il convient de faire étudier aux élèves des notions qui sont à leur portée (cf. zone proximale de développement, Vygotsky). Selon Brissaud et Cogis (2011 p.17), pour l'orthographe grammaticale, les progressions devraient tenir compte de leurs possibilités de compréhension des notions syntaxiques et morphologiques correspondant aux structures qu'ils utilisent dans leurs écrits. Cette progression doit associer des temps d'enseignements grammaticaux, mettre en évidence des critères de décision (comment savoir qu'il s'agit d'un verbe, d'un participe présent, d'un adverbe ?) et proposer des entraînements propices à la mise en place de procédures d'accord automatisables. « *La progression conceptuelle doit identifier la hiérarchie des difficultés à aborder et à dominer, alors que la progression pratique doit assurer la réalisation des accords dans des situations de plus en plus coûteuses en ce qui concerne la mémoire et l'attention : de l'exercice*

¹⁵ Voir Fiche-langue Valentin Vydrine (Inalco), Le bambara, LGIDF

¹⁶ Sans vouloir constituer l'écrit en système radicalement autonome, constatons cependant que le découpage en paragraphes, les blancs, la ponctuation, les majuscules, la présence d'une graphie qui ne dispose pas de correspondants à l'oral, définissent un univers d'écriture qui doit faire l'objet d'un apprentissage propre.



de complètement de mots à la production orthographique correcte au cours de la rédaction de textes, en passant par la production sous dictée de mots, puis de phrases. » (Op cit, p.95). Cette appropriation progressive des connaissances orthographiques doit en outre passer par une diversité des modes de travail pour découvrir, approfondir, clarifier et automatiser les règles orthographiques.

Un enseignement explicite dans lequel les marques sont présentées, les règles énoncées et les accords pratiqués dans des situations variées semble avoir un effet rapide, positif et stable sur des périodes d'entraînement de quelques semaines. Pour autant en production, lorsque les élèves doivent eux-mêmes rédiger, les erreurs apparaissent souvent beaucoup plus nombreuses, en particulier au niveau des accords. Ce sont le plus souvent des omissions (ex : ils mange), qui d'ailleurs peuvent encore survenir chez les adultes. La remémoration des marques s'avère en effet coûteuse en attention, au moment où cette attention est mobilisée principalement par le processus rédactionnel et l'écriture elle-même. De ce fait, il convient d'interpréter les erreurs commises à l'écrit comme des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les élèves. L'enseignant doit s'attacher à mener une évaluation formative des réalisations rendant visibles les progrès accomplis au fur et à mesure des productions et fixant des objectifs limités et accessibles en termes d'auto-correction par les élèves. Cela étant, il convient de systématiquement corriger les productions mal orthographiées pour éviter une mémorisation des formes erronées.



- Bara F., Morin M-F., Montésinos-Gelet I., Lavo N. (2011).** « Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec », *Revue française de pédagogie* 176, p.p 41-56, <http://journals.openedition.org/rfp/3154> ; DOI : 10.4000/rfp.3154
- Brissaud C., Gogis D. (2011).** Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Paris, Hatier
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016).** Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n° 196, p. 85-100.
- Ecalte J., Magnan A. (2002).** L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs, Armand Colin
- EDUSCOL. (2018).** L'écriture à l'école maternelle. Les enfants gauchers. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/3/Ress_c1_Ecriture_gauchers_456433.pdf
- Ehri, L. C. (2015).** How children learn to read words. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of reading* (p. 293-310). Oxford University Press.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005).** Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50(3), 391-402.
- Fayol, M. (2013).** L'acquisition de l'écrit. Paris, PUF, Que sais-je ?
- Fayol, M., Jaffré J-P (2014).** L'orthographe. Paris PUF, Que-sais-je ?
- Fayol, M., Jaffré J-P (2016).** « L'orthographe : des systèmes aux usages », *Pratiques*, 169-170 | 2016 <http://journals.openedition.org/pratiques/2984>
- Ferreiro, E. (2000).** L'écriture avant la lettre. Hachette Éducation.
- Goigoux R. (dir.) (2015).** Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche. ENS de Lyon ; IFE et Université de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Jaffré J-P et Fayol M. (1997).** Orthographes. Des systèmes aux usages, Dominos, Flammarion.
- Labrecque A-M., Morin M-F., Montésinos-Gelet I. (2013).** « Quelle place est accordée à la composante graphomotrice de l'écriture dans les classes au début du primaire ? Enquête auprès d'enseignants québécois », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n° 1, 2013, p. 104-133. <http://id.erudit.org/iderudit/1025765ar>
- Lavoie N., Morin M-F., Labrecque A-M. (2015).** « Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. », *Repères* 52, p. 177-198, URL : <https://journals.openedition.org/reperes/974>
- Morin M-F., Bara F., Alamargot D. (2017).** Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114/document>
- Observatoire national de la lecture (2000).** Maîtriser la lecture, Odile Jacob.
- Ouzoulias A. (2014).** Lecture-Écriture, Quatre chantiers prioritaires pour la réussite. Paris : Retz.
- Pothier B. & Pothier P. (2003).** ÉOLE - Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale, Retz.



Chapitre 5

**Compréhension en
lecture, langage et
enseignement**

Toute personne qui a appris à lire dans un système alphabétique peut déchiffrer/décoder les trois mots de cette expression écrite en danois « held og lykke ». Nous pouvons en former une prononciation, sans garantie cependant qu'elle corresponde à des mots danois et sans savoir ce qu'ils signifient si nous ignorons tout de cette langue. Nous avons décodé mais ne savons pas ce que nous avons lu. Pour que la compréhension puisse s'exercer, les mots identifiés doivent activer, dans la mémoire du lecteur, des significations qui seront plus ou moins denses et précises en fonction de la familiarité de ce dernier avec la langue et le thème du texte. En d'autres termes, **le sens ne découle pas systématiquement de l'identification des mots.**

Savoir identifier les mots est donc une condition nécessaire mais non suffisante comme l'a établi le modèle simple de la lecture faisant de la compréhension en lecture un produit de l'identification des mots et de la bonne intégration des processus de la compréhension à l'oral.

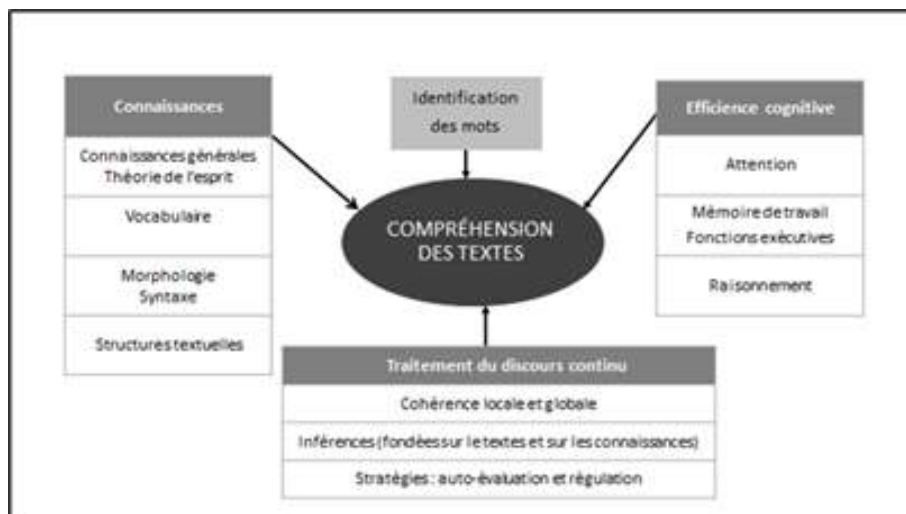
Dans l'enseignement, les deux activités, apprendre à lire et à comprendre, sont complémentaires et s'enseignent à travers des activités différentes.

5.1. La compréhension, une activité cognitive complexe

La figure ci-dessous résume le consensus actuel quant aux connaissances et mécanismes engagés dans cette activité (d'après Bianco, 2017). La compréhension approfondie d'un texte sollicite, dans un temps bref et souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés :

- Les capacités d'identification des mots
- L'activation et la sélection des connaissances stockées en mémoire
- Des habiletés propres au traitement des discours continus
- L'efficacité cognitive générale des individus

Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes.



L'identification des mots est un préalable à l'exercice de la compréhension qui ne peut évidemment démarrer qu'à partir du moment où les mots, entendus ou imprimés, sont identifiés. Les mécanismes de reconnaissance des mots doivent être construits et suffisamment automatisés pour permettre une reconnaissance fluide (cf. chapitre précédent).

5.1.1. Les connaissances

Comme l'illustre l'exemple introductif, la compréhension démarre lorsque les mots reconnus activent les significations correspondantes dans la mémoire lexicale ; celles-ci doivent ensuite être liées entre elles à l'intérieur de la phrase par le recours aux connaissances relatives à l'organisation morpho-syntaxique des énoncés. Les textes ont en outre une organisation linguistique originale non réductible à la somme des phrases qui les composent. Les lecteurs doivent apprendre à identifier

les marqueurs de cette organisation au niveau microstructural (de la ponctuation à l'organisation des paragraphes) mais aussi, à un niveau macrostructural qui concerne les propriétés argumentatives particulières aux types de textes. Les textes traitent enfin de thèmes particuliers qui font écho, à des degrés divers, aux connaissances propres du lecteur (ses connaissances sur le monde). Celles-ci l'aident à comprendre certaines informations laissées implicites dans les énoncés et à ancrer les contenus exprimés à ses connaissances, autrement dit à apprendre à partir des lectures.

5.1.1.1. Les connaissances langagières

5.1.1.1.1. Les connaissances lexicales

Le vocabulaire est essentiel à la compréhension parce qu'il assure le lien entre l'identification des mots et la compréhension. La méconnaissance de quelques mots peut rendre la compréhension difficile, voire impossible. On estime que 90% des mots doivent être connus pour qu'un lecteur comprenne sans difficulté un texte et qu'il puisse, le cas échéant, inférer le sens de ceux qu'il ne connaît pas, par exemple celui du mot « pyrale » dans la phrase ci-dessous :

La pyrale adulte se nourrit du nectar des fleurs.

Les mots « adulte » et « nourrit » permettent de penser (d'inférer) qu'une pyrale est un animal, même si nous ne savons pas précisément à quoi il ressemble. En effet, **la connaissance des mots n'est pas uniforme. Dans le lexique de chaque individu cohabitent des mots plus ou moins précisément connus.** La connaissance d'un mot s'échelonne sur un continuum qu'on peut segmenter ainsi : la méconnaissance complète, la connaissance de l'existence du mot (savoir qu'il fait partie de la langue sans en connaître la signification), la connaissance approximative de sa forme et de sa/ses significations (savoir qu'une pyrale est un nom féminin et que c'est un animal) et enfin la connaissance précise (savoir qu'une pyrale est un nom féminin, que c'est un insecte de la famille des papillons dont la chenille attaque les vignes...). La précision de la connaissance d'un mot est désignée aujourd'hui par les termes « profondeur » ou « qualité » de la représentation lexicale. Une représentation lexicale de qualité contient à la fois la forme du mot (sa phonologie, sa morphologie, son orthographe), sa (ou ses) significations(s) ainsi que la(es) catégorie(s) grammaticale(s) auxquelles il appartient. La relation entre la compréhension et le vocabulaire dépend donc à la fois de son étendue (la quantité de mots connus, même partiellement)

et de la qualité des représentations lexicales (Perfetti, 2007), autrement dit la précision de la connaissance.

L'acquisition du vocabulaire relève d'apprentissages multiples. Les enfants apprennent les mots de leur langue maternelle de manière **implicite** sous l'effet des interactions verbales et grâce à l'attention portée à la situation d'interaction partagée avec l'adulte. Cet apprentissage implicite se poursuit tout au long de la vie. Les enfants devenus lecteurs rencontrent grâce à leurs lectures de nombreux mots qui n'appartiennent pas à leur vocabulaire mais qu'ils apprennent implicitement, pour peu qu'ils les rencontrent de manière suffisamment fréquente dans des contextes variés (on parle aussi d'auto-apprentissage). La probabilité de cet apprentissage incident du vocabulaire par la lecture est cependant relativement faible (de 5 à 15% des mots inconnus rencontrés) et elle dépend de l'âge et du niveau de lecture : ce sont les enfants les plus âgés et les meilleurs lecteurs qui apprennent plus de mots nouveaux en lisant (Swanborn & de Glopper, 1999).

Le vocabulaire s'apprend aussi de manière explicite lorsqu'il est enseigné directement. Quel que soit le mode d'apprentissage, implicite ou explicite, l'utilisation répétée dans des contextes variés garantit la mémorisation à long terme des mots.

Deux approches peuvent être envisagées pour l'enseigner à l'école :

- **Un enseignement direct à travers des leçons de vocabulaire.**
- **Un enseignement de stratégies pour comprendre les mots non ou mal connus quand ils sont rencontrés dans les textes.**

Ces deux formes d'enseignement sont complémentaires. La première a pour objectif d'augmenter l'étendue et la profondeur du vocabulaire. La seconde cherche à développer une vigilance aux mots rencontrés dans les textes et à doter les élèves de raisonnements, autrement dit de stratégies, leur permettant de sur-

monter un défaut de connaissance. Ces stratégies sont pour l'essentiel destinées à analyser explicitement la structure formelle d'un mot ainsi que les indices contextuels permettant d'en inférer la signification. Les recherches ont montré que cet enseignement de stratégies a des effets bénéfiques sur la compréhension et qu'il profite avant tout aux plus faibles lecteurs (Elleman, 2009).

5.1.1.1.2. Les traitements syntaxiques et lexico-sémantiques

La phrase exprime une idée cohérente que la simple addition de la signification de chacun des mots qui la compose ne permet pas d'extraire. Pour cela, il faut affecter des rôles (agent qui fait l'action, patient qui la subit, etc...) aux différents constituants. Cette attribution repose sur des indices variés : syntaxiques (ordre des mots, segmentation des groupes nominaux), morphosyntaxiques (marques de genre, de nombre, flexions verbales...) et lexico-sémantiques (l'agent est souvent un être animé). L'interprétation d'une phrase résulte donc de la capacité à intégrer la contribution de ces différents indices dans une représentation d'ensemble. Lors de l'acquisition du langage, les compétences syntaxiques et morphosyntaxiques émergent au cours de la seconde année de vie mais leur acquisition se poursuit tout au long de l'enfance et ne parvient à un mode de fonctionnement achevé qu'au milieu de l'adolescence. En français langue maternelle et à l'oral, les structures syntaxiques les plus complexes (formes relatives et passives en particulier) restent longtemps difficiles à comprendre par les enfants. Par exemple, entre la deuxième et la quatrième année, la compréhension des relatives s'améliore mais les relatives en « qui » (Le chien qui poursuit le chat est noir.) sont comprises plus tôt que les relatives en « que » (*Le chien que poursuit le chat est noir.*). Les contraintes sémantiques et pragmatiques ont également un poids important et rendent la compréhension d'une même structure syntaxique plus ou moins difficile; par exemple, la plausibilité des relations évoquées

par rapport à la situation décrite rend la compréhension d'une phrase passive telle que « *Le gâteau est préparé par le pâtissier.* » plus facile et plus précoce que celle de la phrase « *Le garçon est poussé par la fille.* », dans laquelle les deux personnages peuvent occuper indifféremment les fonctions sémantiques d'agent et de patient (Fayol et al. , 2000).

Dans le cas d'un enseignement bilingue, l'élève entreprend ce parcours en L1 selon les progressions convenues en lecture, parcours dans lequel la nature et l'ordre des mots va jouer un rôle de plus en plus important tel que l'illustre l'exemple ci-dessous en langue boulou¹⁷ (sud du Cameroun) :

Môs	éziñ	môt	wu	aya	ba	be	too	e	fefe	nda	Nasreddin	a	suan	mbé	ya	akak	ya	nseñ	wé.
jour	un	homme	un	de	ceux	ils	habitent	à	coté	maison	Nasreddin	il	arrive	porte	de	grille	de	cour	sa.

Cette dimension de l'apprentissage sera reprise en L2 selon une approche comparative qui pourra s'appuyer sur la perception de notions/fonctions communes aux deux langues, à partir de saynètes, de petits récits, d'images, la comparaison permettant de repérer des zones de proximité et d'écart (par exemple dans l'ordre des mots, dans la morphologie), avec les formes particulières de grammaticalisation dans chacune des deux langues.

Point sur l'acquisition de la syntaxe dans un contexte plurilingue

Dans un contexte bilingue, une attention particulière sera portée aux erreurs pouvant provenir d'interférences entre la L1 des apprentis lecteurs et le français L2 aux différents niveaux du langage intervenant dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Tout transfert de compétence, dans un sens comme dans l'autre - des ré-

troactions sont envisageables entre la L2 et la L1 - appelle la mise en place d'un outil de comparaison dont la fonction sera de permettre aux élèves de confronter sur des valeurs de sens partagées, les solutions, syntaxiques, morphologiques, adoptées dans chacune des langues.

En effet, s'en tenir à une approche comparée portant sur des éléments de détail de chacun des systèmes linguistiques conduirait à établir des listes considérables de points grammaticaux dont la cohérence générale échapperait très rapidement à l'élève. Le passage à la L2, le français en l'occurrence pour les situations qui nous intéressent, ne saurait prendre la forme de leçons

de grammaire comparée, même envisagées dans leur forme réduite. Pour assurer un transfert efficace, c'est-à-dire un transfert qui ne confronte pas l'élève à une multiplicité de solutions grammaticales intervenant au hasard des leçons, qu'il s'agisse d'un travail oral ou d'activités de lecture, il convient de s'appuyer sur un dispositif qui va permettre, tout d'abord au maître, de mieux situer l'effort à conduire et de permettre à l'élève d'engager ce que certains linguistes appellent un mouvement de pensée qui permet d'aller du sens à la forme, dans une logique qui initialement est celle déjà présente dans l'usage de la L1 et de découvrir les solutions proposées (offertes) par la L2¹⁸.

Les propriétés de la langue, en vue d'en favoriser l'acquisition, peuvent ainsi être envisagées sous deux perspectives complémentaires (Vigner, 2004, 2017) :

1 Les aspects notionnels, autrement dit les notions de base qui sont en arrière-plan des systèmes grammaticaux, en L1 et en L2, les formes de grammaticalisation d'une même notion variant selon les langues. Comment, par exemple, on caractérise en wolof, en lingala, en soninké ou en français.

2 Les aspects proprement linguistiques, c'est-à-dire les particularités syntaxiques et morphologiques des langues en contraste.

¹⁷ Extrait de L'Histoire de l'âne en boulou (en traduction au mot à mot et en traduction française https://sfl2.prod.lamp.cnrs.fr/jeux-lgidf/histoire_ane/boulou.html)

¹⁸ L'objectif n'est pas d'approcher les différentes valeurs prises par une forme dans différents contextes, mais de regrouper les formes de base en usage autour d'une notion donnée pour dans une deuxième étape s'en approprier les contraintes syntaxiques et morphologiques d'usage. Sur lien grammaire-sens, voir J. Courtillon (1976) , P. Charaudeau (1992) G.D. de Salins (1996)

Aspects notionnels

Le passage de la L1 à la L2 pourra s'opérer à partir du tableau suivant :

L1 (1)	Notion/fonction	L2 (2)
	Présenter (montrer, identifier, définir, constater)	<ul style="list-style-type: none"> ● c'est un/une ● il existe ● il y a ● c'est X qui
	Déterminer/actualiser	<ul style="list-style-type: none"> ● défini : le chat a mangé. ● indéfini : un chat est rentré dans la maison. ● générique : le chat est un félin. ● dépendance/possession ● totalité/partie ● quantification
	Caractériser (caractérisation directe, caractérisation développée)	<ul style="list-style-type: none"> ● adjectif qualificatif (degré de qualité), (comparaison) ● complément de nom ● proposition relative
	Situer une action / un processus dans le temps	<ul style="list-style-type: none"> ● situer par rapport à une date/ un moment/selon une répétition ● antériorité : avant ● simultanéité : pendant ● postériorité : après
	Situer une action, un processus dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> ● ici, là ● à droite, à gauche... ● au-dessus, au-dessous, au milieu, devant, derrière ● préposition/locution de lieu ● verbes de déplacement...
	La vision de l'action, la représentation d'un événement dans le temps	<ul style="list-style-type: none"> ● époque, présent, passé, futur ● déroulement : accomplissement / accompli ● ancrage temporel ● étapes du déroulement ● l'éventuel ● la condition ● l'irréel
	Faire/agir	<ul style="list-style-type: none"> ● verbes en faire et voix passive
	Expliquer/raisonner	<ul style="list-style-type: none"> ● la cause ● la conséquence ● le but

L1 (1) Le choix des formes dépendra de la langue prise comme point de départ. L2 (2) Les réalisations grammaticales attendues pourront être si nécessaire précisées selon les niveaux dans l'école primaire, jusqu'au début du collège.

Aspects linguistiques

Il ne saurait être question ici de mettre en contraste les L1 et la L2 (le français), compte tenu de la diversité de forme des L1. En revanche, il est possible de signaler un certain nombre de points (ceux qui correspondent aux formes entre lesquelles une différence pourra être source de difficulté (sans recherche ici, au moins dans l'immédiat, d'exhaustivité) et qui appellera un traitement pédagogique approprié¹⁹, comme un usage organisé, dans les activités orales ou dans l'élaboration/sélection de textes à lire.

- **le genre** : masculin, féminin, classe nominale, et propagation du genre ou non aux éléments d'accompagnement du nom. Non-concordance des genres selon les langues.
- **le nombre** : singulier, pluriel, mais aussi duel, avec ou non sans accord (le marqueur de pluriel n'apparaît qu'une fois).
- **les déterminants** : positionnement, langues sans articles (noms nus) ou avec articles à usage restreint (sans déterminants définis par exemple).
- **les adjectifs épithètes** : positionnement, les correspondances, adjectif (fr.) – verbe d'état (wolof)
- **degré, comparaison** : très grandes variations des formes d'une langue à l'autre.
- **complément du nom** : position dans le groupe nominal, avec ou sans marquage.
- **proposition relative** : absence ou présence de la relative, reprise ou non de l'antécédent dans la relative, formes du relatif, variable ou invariable. Position de la relative
- **verbes** : pronominaux ou non, marques de temps, de mode et d'aspect, certaines langues l'intègrent au verbe, d'autres non et peuvent utiliser des marqueurs externes : accord ou non, accord en genre et en nombre, selon.
- **ordre des constituants dans la phrase de base** : SVC, SCV ou VCS
- **les pronoms** : pronoms personnels, possessifs. Formes différentes ou non pour les pronoms personnels -avec ou sans marque du genre grammatical-, place des pronoms sujets par rapport aux verbes, place et forme des pronoms objets. Les possessifs, place, accord ou non.
- **les modes** : pas d'équivalents du subjonctif dans certaines langues, différences d'usage du subjonctif selon les langues.
- **être et avoir** : absence d'équivalents dans toutes les langues.
- **négation** : selon les langues, négation discontinue ou usage d'un seul marqueur de négation.
- **interrogation totale** : usage de l'intonation, usage d'un marqueur spécialisé.
- **interrogation partielle** : position de l'expression interrogative, en tête ou dans sa position ordinaire dans la phrase.
- **l'exclamation** : les marqueurs d'intensité, l'ordre des mots, marqueurs grammaticaux.
- **l'injonction** : parfois formes différentes à l'affirmatif et en forme négative.

5.1.1.1.3. L'organisation textuelle

Les textes ont enfin une organisation linguistique originale qui sont marquées à l'écrit par de nombreux indicateurs : la ponctuation, la structure des paragraphes, les titres, les intertitres, les sommaires, sont autant de marques qui concourent, quand elles sont connues, à la compréhension de la cohérence du texte. Au-delà de ces organisateurs généraux, les différents types de textes ont des propriétés argumentatives particulières. Par exemple, la structure narrative est organisée autour des personnages ;

leurs buts et intentions fondent l'organisation temporelle et causale des événements de l'histoire. Par comparaison, les textes documentaires sont destinés à informer. Les idées sont organisées logiquement et combinent souvent différentes structures typiques de l'exposition, telles que la description, l'énumération, la comparaison, l'exposition de chaînes causales ou de raisonnement visant à résoudre un problème (Bianco, 2017 ; Fayol et al., 2000). Les documentaires se distinguent aussi par leur composition lexicale et morphosyntaxique. Comparés aux

narrations, ils contiennent moins de mots familiers mais leur syntaxe est plus simple et les marques de cohésion référentielle (présence de pronoms, expressions répétées...) plus fréquentes. En fonction des textes proposés, les différentes habiletés langagières sont donc sollicitées à des degrés divers et un même individu atteindra des niveaux de compréhension différents en fonction des textes qu'il doit traiter.

¹⁹ Sur les comparaisons entre langues africaines et français, on pourra se reporter aux travaux des différents groupes ayant travaillé dans le cadre du programme ELAN sur l'élaboration de bi-grammaires <https://www.yumpu.com/fr/document/view/16521993/bi-grammaire-fulfulde-francais-initiative-elan-afrique>. On consultera encore les fiches-langues du groupe de travail L.G.(ID).F, *Langues et grammaire en (Ile-de) France*, celles consacrées aux langues africaines <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>.

5.1.1.2. Les connaissances « sur le monde »

On sait depuis longtemps que nos connaissances culturelles – nos connaissances sur le monde – sont un paramètre important de la compréhension (Bianco, 2015). De nombreuses recherches ont montré depuis 40 ans que ces connaissances facilitent la compréhension et peuvent pallier un faible niveau de lecture. Ainsi, des bons lecteurs ayant peu de connaissances sur le thème traité dans un texte, ne le comprennent pas mieux que des faibles lecteurs ayant de bonnes connaissances de ce dernier. Dans un contexte d'enseignement où les textes proposés abordent des thèmes ou des notions éloignés de la culture propre des élèves, ce paramètre revêt une importance particulière. Il peut être nécessaire de travailler particulièrement les notions abordées et les confronter aux connaissances actuelles des élèves, afin qu'ils prennent conscience des différences éventuelles mais aussi des apports de connaissances nouvelles que contiennent les textes. Il n'en reste pas moins que, dans un premier temps d'apprentissage, il faut être attentif à proposer des textes se référant à la culture partagée par les élèves.

5.1.2. Les habiletés de compréhension des textes (ou discours continu)

Des habiletés particulières à la compréhension des textes permettent de construire la cohérence des idées exprimées et de s'en faire une représentation d'ensemble (cette représentation est le « modèle de la situation »). La cohérence des idées doit être saisie aux niveaux local et global.

La cohérence locale renvoie au concept de cohésion, c'est-à-dire aux relations qu'entretiennent les informations énoncées d'une phrase à l'autre. La cohésion est une propriété du texte et donne une mesure de son organisation sémantique interne (Riegel et al 1994 ; Graesser & McNamara, 2011). Cette organi-

sation permet à la fois de percevoir la continuité et la progression du / des thème(s) abordé(s). Les déterminants et les pronoms, et plus généralement les expressions anaphoriques, ont une fonction référentielle et assurent la continuité thématique dans l'enchaînement des énoncés. Les connecteurs et les marques de ponctuation signent quant à eux la progression thématique (Fayol et al. 2000). En somme, les marques de cohésion représentent des instructions indiquant au lecteur que des relations sont à établir entre les énoncés ; elles peuvent donc faciliter la compréhension - et notamment la réalisation des inférences - à condition que leur fonctionnement et leur signification soient maîtrisés.

La cohérence globale concerne la compréhension de l'organisation du discours dans son ensemble : les thèmes et sous-thèmes développés, leur organisation logique et leur relation aux connaissances du lecteur et aux conditions de l'énonciation. Construire un modèle de la situation demande au lecteur d'analyser ces deux niveaux de cohérence qui sont interdépendants dans l'activité de compréhension.

Deux types d'habiletés sont essentielles à l'élaboration de cette représentation : **les capacités d'auto-évaluation et de régulation et les capacités inférentielles.**

Les inférences permettent de saisir les relations, souvent implicites, entre les informations énoncées. On distingue traditionnellement les inférences selon qu'elles relient des informations présentes dans le texte, les inférences fondées sur le texte, de celles qui font appel aux connaissances de l'individu, les inférences de connaissances. Il s'agit des formes de raisonnements construits à partir des connaissances langagières et culturelles et des capacités cognitives des individus.

Les inférences fondées sur le texte s'appuient souvent sur des unités linguistiques (les pronoms, les connecteurs) qui signalent la nécessité d'établir une relation entre les énoncés.

Par exemple, dans l'extrait suivant :

*Leuk le lièvre aperçoit l'homme et l'observe de loin. **Cet animal** doit être très dangereux car il commande à des animaux plus gros que lui.*

Les pronoms l', il et lui ainsi que l'expression définie cet animal (on parle de reprises anaphoriques) désignent tous le même personnage : l'homme. Pour percevoir ces deux phrases comme un discours continu formant un tout, il faut savoir interpréter ces 4 termes qui garantissent leur cohésion.

Les inférences de connaissances (parfois appelées inférences pragmatiques ou encore élaborations) sont sollicitées lorsque la relation à établir fait appel à des informations externes, celles dont l'individu dispose par rapport à la situation évoquée dans l'énoncé ; Par exemple, dans la phrase suivante :

Léo pleure encore quand sa maman lui met un pansement sur le genou.

Notre connaissance de la situation évoquée permet de comprendre sans difficulté la raison probable des pleurs de Léo et de l'action de sa mère. Nos connaissances connectent les deux événements, comme le symbolise le graphique ci-après.

Léo s'est blessé.

Léo pleure.

Maman met un pansement.

Saisir la cohérence des idées suppose aussi d'exercer un regard critique sur sa propre compréhension, autrement dit, d'exercer une veille continue qui assure que les interprétations correspondent bien à ce que dit le texte. Il faut pour cela savoir **autoévaluer et réguler** ce que l'on comprend au fur et à mesure de la lecture ou de l'audition d'un texte. Cet aspect de la compréhension est une activité stratégique ou métacognitive. Elle comprend deux aspects distincts : l'autoévaluation qui permet de détecter un éventuel défaut de compréhension et une activité de régulation destinée à surmonter la difficulté décelée. Ces régulations, comme les inférences, sont des formes de raisonnement, c'est-à-dire des règles mentales (ou procédures), mobilisables de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention chaque fois qu'une difficulté est repérée. Deux exemples permettent d'illustrer ces activités d'auto-évaluation et de régulation :

1 dans la phrase : *Max achète une souris pour son ordinateur* ;

le mot souris étant polysémique, il faut connaître les deux sens du mot et sélectionner le sens adapté au contexte de la phrase pour la comprendre correctement. Par ailleurs, si un lecteur ne connaît que l'une des significations du mot souris (par ex. « c'est le nom d'un animal »), il doit se rendre compte que le mot est employé dans un sens qu'il ne connaît pas et il doit tenter d'inférer un sens probable en s'appuyant sur le contexte par exemple.

2 dans cet énoncé, « *A l'hôpital, l'anesthésiste s'apprête à endormir un patient. Elle le rassure.* »

Du fait de certains stéréotypes, la lecture de la première phrase conduit souvent à une représentation dans

laquelle « l'anesthésiste » se voit attribuer le genre masculin, ce qui peut s'expliquer à la fois par le genre grammatical du terme en français et par un stéréotype social, intégré à sa signification et activé en même temps que le mot lui-même. La lecture du pronom « elle » au début de la deuxième phrase provoque une réaction d'éveil qui se traduit chez le bon lecteur par un ralentissement du rythme de lecture indiquant qu'il exerce une veille attentive sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas au fur et à mesure de sa lecture. Ce contrôle lui permet d'initier des régulations au moyen de raisonnements plus ou moins complexes. Dans l'exemple ci-dessus, le constat d'une contradiction entre la représentation élaborée lors de la lecture de la première phrase et le pronom féminin de la deuxième phrase, conduit le lecteur à modifier son interprétation initiale en remplaçant le personnage masculin par un personnage féminin pour représenter l'anesthésiste.

Ce dernier exemple illustre aussi que l'élaboration de la cohérence est un processus continu et qu'elle implique souvent de « mettre à jour », autrement dit d'affiner ou de transformer des représentations initiales élaborées lors de la saisie des premières informations. Ces activités délibérées et réfléchies sont d'autant plus sollicitées que les textes à comprendre traitent de thèmes peu connus ou que leur structure linguistique est complexe.

Ce comportement stratégique émerge très tôt (dès 3 ans) mais se développe de manière graduelle et continue au cours de la scolarité. Son acquisition est donc un apprentissage de long terme, parfois difficile, qui nécessite souvent un enseignement explicite.

5.1.3. Les capacités cognitives générales

Les capacités limitées de notre espace attentionnel ne nous permettent pas d'analyser en une seule fois l'ensemble des informations dès lors que l'énoncé comprend plus d'une phrase. L'extraction de la signification se fait donc petit à petit, au cours de cycles successifs. **La mémoire de travail** doit maintenir actives les informations qui viennent d'être lues pour les connecter avec celles qui seront lues dans l'énoncé suivant. La mémoire de travail joue donc un rôle important pour assurer la mise en relations des informations. Par ailleurs, contrôler sa compréhension et utiliser des stratégies sollicitent les capacités de planification et de flexibilité (**les fonctions exécutives**) comme les capacités de **raisonnement** de l'individu.

5.2. Enseigner la compréhension

Depuis plus de trente ans, les recherches ont établi que les mécanismes de la compréhension d'un texte sont les mêmes à l'oral et à l'écrit, chez les adultes comme chez les enfants, au moins lorsque les textes à comprendre sont relativement simples. En apprenant à parler leur langue, les enfants développent très tôt ces mécanismes ; on observe que dès trois ans, les enfants peuvent comprendre et utiliser à bon escient certaines reprises pronominales (Chien & Wexler, 1990; Arnold, Brown-Schmidt & Tuneswell, 2007) ; ils sont également capables de réaliser des inférences (Kendeou et al., 2008) et de comprendre certaines métaphores (Pouscoulous & Tomasello, 2020) pour peu que les énoncés soient compatibles avec leurs connaissances langagières et renvoient à des situations familières. Ces mécanismes, d'abord sommaires, deviennent de plus en plus élaborés et peuvent être mis en œuvre sur des textes plus difficiles, à mesure que l'enfant grandit, développe son langage et apprend à maîtriser le langage formel de l'écrit, beaucoup plus complexe que le langage de la conversation quotidienne qui domine dans les premiers échanges verbaux. Autrement dit, les mécanismes de la compréhension émergent très tôt mais leur acquisition est un processus au long cours qui se poursuit jusqu'à l'adolescence et parfois même, jusqu'à l'âge adulte.

Les recherches ont aussi établi de manière très consensuelle que les capacités de compréhension orale expliquent une part importante de la compréhension en lecture et insistent depuis plusieurs années sur l'importance d'enseigner la compréhension à l'école. Cet enseignement doit être conduit en parallèle de l'apprentissage du décodage à travers des activités particulières, proposées à l'oral dans un premier temps et intégrant progressivement les supports écrits en fonction des capacités de lecture des enfants. En effet, les élèves en difficulté de compréhens-

sion en fin d'école primaire bénéficient davantage de programmes de remédiation dispensés entièrement oralement que de programmes dispensés à l'écrit ou mixant oral et écrit (Clarke et al. 2010).

Il est important tout d'abord de proposer aux élèves un environnement suffisamment riche leur permettant de multiples contacts avec les textes écrits afin qu'ils puissent s'initier au langage propre aux textes et au formalisme de l'écrit (CNDP, 2011). En effet, les textes écrits ne sont pas les discours oraux : ils utilisent un vocabulaire et une syntaxe plus complexes et doivent être compris avec peu d'appui sur des indices contextuels (tels que les échanges de regard, les mimiques, les postures, les gestes, etc. que s'échangent les interlocuteurs à l'oral). La lecture demande donc un traitement plus exhaustif du langage. Ce traitement peut être préparé à l'oral par le biais de textes écrits oralisés par l'enseignant. Le travail sur le texte peut ainsi se mener indépendamment de la charge cognitive que représente l'identification des mots écrits par le lecteur débutant ou par tout lecteur peu habile. Leur lire et raconter des histoires est un vecteur reconnu du développement du langage oral chez les très jeunes enfants (Dickinson & al., 2003 ; Sénéchal, 2017). Ce contact avec les textes écrits oralisés est probablement encore plus essentiel dans un contexte d'enseignement multilingue où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle parlée par les enfants.

Par ailleurs, les recherches relatives à l'efficacité de l'enseignement ont établi de manière consistante que certaines pratiques (ou attitudes) pédagogiques étaient plus efficaces que d'autres. Autrement dit, les enseignants qui utilisent plus souvent ces pratiques font généralement plus progresser leurs élèves que ceux qui les utilisent moins souvent. Cet ensemble de pratiques a été dénommé « enseignement direct » ou « enseignement explicite » en fonction des auteurs ou des champs de recherche.

5.3. Principes de l'enseignement explicite ou direct

De très nombreuses recherches et méta-analyses ont montré que l'enseignement direct favorise les apprentissages dans toutes les disciplines (français, mathématiques, sciences), notamment pour les élèves jeunes et/ou en difficultés (Bissonnette, 2010 ; Hattie, 2009 ; 2014). L'enseignement direct se caractérise par un ensemble d'attitudes pédagogiques, reposant sur 6 caractéristiques décrites dans le tableau ci-dessous.

5.4. Le rôle et la place de l'oral dans l'enseignement de la compréhension

Plusieurs raisons à la fois théoriques et pédagogiques conduisent à insister sur la modalité orale dans l'enseignement de la compréhension.

Sur le plan théorique, nous avons vu la place fondamentale des connaissances langagières dans l'explication de l'activité de compréhension des textes. On sait qu'à niveau de décodage comparable, les capacités de langage oral prédisent de manière

significative les performances de compréhension en lecture dès le début de l'apprentissage de la lecture mais aussi plusieurs années après. Par ailleurs, les recherches effectuées depuis plus de vingt ans ont montré que comprendre à l'oral sollicite les mêmes mécanismes que la compréhension en lecture, chez les adultes comme chez les enfants. On peut donc s'appuyer sur cette modalité pour développer la maîtrise de la langue et travailler la compréhension à l'oral, indépendamment du niveau de décodage.

Enfin, on constate que certains élèves se trouvent en difficulté pour comprendre ce qu'ils lisent alors même qu'ils ont appris à décoder et identifier les mots sans difficulté majeure. Ces difficultés sont liées à des difficultés dans la maîtrise des différents aspects du langage oral (lexical, syntaxique et discursif). Le faible développement langagier de ces élèves ne relève pas pour une majorité d'entre eux d'un trouble du langage. Ces élèves ont appris leur langue maternelle et savent soutenir une conversation quotidienne. Leur moindre maîtrise du langage provient le plus souvent d'un contact moins assidu avec le langage formel utilisé dans les textes scolaires et elle est très fortement liée à l'origine sociale. Au-delà de la communauté des mécanismes d'interprétation des textes, cette dernière observation conduit à souligner quelques spécificités du langage de l'écrit que les élèves doivent maîtriser suffisamment pour comprendre. Le texte, et plus largement l'écrit, se distingue du langage de la conversation quotidienne sur plusieurs points qui rendent sa maîtrise plus difficile et complexe. Le langage des textes est plus formel et élaboré tant sur le plan du vocabulaire utilisé que sur celui de la syntaxe. Les thèmes abordés sont aussi moins familiers. Les modes d'interlocution sont également différents, puisqu'en règle générale on est seul face à un texte alors que la conversation implique la présence simultanée d'au moins deux interlocuteurs. Les ressources présentes dans l'interlocution orale (la prosodie, l'adaptation des énon-

Les principes de l'enseignement direct (d'après Bianco, 2015)

1 Révision journalière : la leçon commence par une révision de 5 à 8 minutes des notions apprises précédemment. Elle permet à l'enseignant de : - s'assurer que les élèves maîtrisent les habiletés et notions (les connaissances) nécessaires à la leçon du jour ; - de réexpliquer et de ré-entraîner les habiletés, celles notamment qui doivent être automatisées.

2 Présentation du nouveau matériel : nouvelles notions, objectifs de la leçon

- Les enseignants efficaces passent plus de temps que leurs collègues moins efficaces à : - présenter et expliquer les nouvelles notions ; - donner de nombreux exemples ; - poser des questions pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves ; - ré-expliquer.

- Ils segmentent la présentation des notions nouvelles en étapes ; ils analysent les notions complexes afin de les décomposer en un ensemble de sous-notions que les élèves peuvent plus facilement appréhender sans être submergés par un ensemble de paramètres dépassant leurs capacités cognitives.

3 Pratique guidée : les enseignants les plus efficaces guident et supervisent la mise en œuvre initiale des nouvelles notions par les élèves. L'élément majeur de ce guidage consiste à susciter la discussion entre le maître et les élèves, et entre les élèves. L'enseignant pose de nombreuses questions ; il incite les élèves à **auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions. Plus ce temps de guidage est important, meilleures sont les réussites des élèves.**

4 Feed-back et corrections : les enseignants les plus efficaces corrigent immédiatement les erreurs faites par les élèves et fournissent un étayage en réexpliquant, en fournissant des indices pour parvenir à la réponse attendue et en simplifiant les questions lorsque c'est nécessaire. Ils utilisent aussi la pensée à haute voix (ou auto-explication) pour donner à voir les arguments qui conduisent à la réponse (« c'est cette réponse parce que... »).

5 Travail individuel (ou pratique indépendante) : ce temps d'exercice fournit l'occasion à l'élève de s'entraîner à utiliser la notion apprise afin de l'intégrer à ces connaissances et de pouvoir l'utiliser de manière suffisamment fluide.

6 Révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles : ces révisions systématiques et à intervalles réguliers permettent de réactiver ce qui a été appris, de ré-entraîner afin d'augmenter l'intégration des connaissances et l'automatisation de celles qui doivent l'être.

cés aux réactions des partenaires, la présence d'un contexte partagé) ne sont pas disponibles pour la compréhension des textes écrits.

Sur le plan pédagogique, l'activité de compréhension n'est pas directement perceptible. Un observateur qui regarde une personne lire ou écouter un texte ne perçoit pas quels processus sont mobilisés par la personne pour comprendre. Lorsqu'une question est posée, l'observateur perçoit la réponse donnée mais jamais le raisonnement suivi pour y parvenir. Or, pour devenir un lecteur autonome, capable d'évaluer et réguler sa compréhension, il est nécessaire de connaître les stratégies - les raisonnements - qui permettent de surmonter les difficultés rencontrées et/ou les erreurs d'interprétation. L'expression orale permet à l'enseignement d'explicitement les raisonnements adéquats, de les montrer (il met un haut-parleur sur sa pensée), de repérer dans les explications des élèves s'ils ont ou non compris ce qui est enseigné et d'apporter les corrections nécessaires ; elle permet à l'élève d'apprendre à utiliser, à faire siens, les raisonnements ou stratégies présentés par le professeur, sur des supports variés.

5.5. Quelques activités et principes pour enseigner la compréhension en lecture

Un bon lecteur est un lecteur fluide et stratège (Bianco, 2016) :

- fluide parce qu'il décode avec aisance et dispose de connaissances langagières suffisantes pour comprendre au fur et à mesure de sa lecture ;
- stratège parce qu'il exerce une veille attentive et continue sur sa lecture, de sorte qu'il détecte rapidement les problèmes qui peuvent se poser à lui. Non seulement, il détecte les défauts de compréhension mais il dispose de stratégies pour remédier à ses difficultés. Ces

stratégies sont des modes de raisonnement que le bon lecteur peut utiliser consciemment pour surmonter ses défauts de compréhension quand ils surviennent. On sait aussi que les moins bons lecteurs ne sont pas des lecteurs stratégiques ; non seulement ils ont des difficultés à repérer précisément ce qui leur pose problème dans un texte (ils ont tendance à répondre systématiquement « oui », à la question « As-tu compris ? » mais échouent à répondre à une question précise portant sur ce qui a été lu) mais même lorsqu'ils repèrent leurs difficultés, ils ne disposent souvent pas des raisonnements à utiliser pour les résoudre (Oakhill & Cain, 2003).

Pour enseigner ces stratégies de compréhension, l'enseignement direct est également favorable. Cet enseignement, encore appelé « enseignement explicite de stratégies pour comprendre », est particulièrement efficace pour aider les élèves les plus faibles. De nombreuses recherches ont établi ces résultats, chez les très jeunes enfants comme chez les plus âgés (Bianco et al., 2012 ; 2004 ; Connor et al., 2006 ; Edmonds, Vaughn, Wexler et al., 2009, Rosenshine, 2009).

Les tâches ci-dessous illustrent quelques aspects de l'enseignement de la compréhension qui peuvent être abordés par une pédagogie explicite dans laquelle l'enseignant engage les élèves à réaliser ces tâches d'abord avec son aide puis de façon de plus en plus autonome (CNETCO, 2016). Ces activités permettent aux élèves de prendre conscience des mécanismes essentiels de la compréhension en lecture et de développer les compétences de planification, de contrôle et de régulation. Elles se distinguent en fonction du moment où elles interviennent dans l'acte de lire :

Avant la lecture :

- s'accorder sur les buts de la lecture

- explorer le sommaire, le résumé, les titres et intertitres, etc.
- activer les connaissances antérieures (sur le sujet, la structure du texte, les stratégies)

Pendant la lecture, construire une représentation (le modèle de situation)

- expliquer le vocabulaire et en vérifier l'acquisition
- expliciter le type de texte, sa construction, sa fonction
- sélectionner les informations importantes
- identifier les liens référentiels et logiques
- inciter à faire des inférences
- aider au lien entre l'information nouvelle et les connaissances préalables des élèves

Dans la réalisation de toutes ces tâches, quelques attitudes pédagogiques permettent d'engager les élèves dans l'activité et de mettre en œuvre une pratique guidée :

- organiser et diriger des discussions auxquelles chaque élève est incité à participer
- revenir sur le texte (relecture) pour conforter la compréhension
- souligner, prendre des notes

Après la lecture :

- relire, critiquer
- évaluer sa compréhension
- résumer, dégager les idées principales
- organiser et diriger des discussions entre les élèves à propos de ces activités.

Au-delà de cet enseignement explicite de stratégies, nous pouvons dire

aujourd'hui qu'un certain nombre de gestes pédagogiques sont favorables à l'amélioration de la compréhension et qu'ils sont utilisables pour enseigner toutes les habiletés et stratégies de compréhension (Bianco, 2019 ; conférence de consensus, 2016) :

- **utiliser des supports variés** : des énoncés courts pour prendre conscience et travailler une habileté précise sont particulièrement adaptés pour les plus jeunes élèves et ceux ayant un faible niveau de langage ; des textes longs et authentiques pour permettre l'exercice intégré de l'ensemble des habiletés et la construction de la lecture experte.

- **diversifier les exploitations** : du questionnaire de lecture à l'auto-explication pendant la lecture en passant par des activités de synthèse, d'argumentation, de questionnement... Au-delà de la recherche d'informations explicites dans le texte, le questionnaire doit comporter des questions qui portent sur la compréhension inférentielle, l'interprétation, les motivations des personnages, le propos du texte, etc. Des activités de synthèse, telles que la recherche des idées principales, le résumé oral ou écrit permettent d'approfondir la compréhension et d'élaborer les modèles de situation.

- **enseigner à comprendre les textes dans toutes les matières**, les obstacles étant aussi liés aux particularités des textes qu'on y donne à lire.

Les textes peuvent être distingués en termes de fonction et de structure. Identifier ces caractéristiques du texte favorise non seulement une meilleure compréhension de chaque texte, mais permettra ensuite d'utiliser ces acquis en situation de production écrite. Par exemple, une narration n'est pas organisée et ne contient pas les mêmes catégories d'informations qu'un texte documentaire qui se distingue lui-même d'une argumentation scientifique. La structure narrative est organisée autour des personnages, de leurs buts et intentions ; ceux-ci fondent l'organisation temporelle et causale des événements ou épisodes de l'his-

toire. Les textes documentaires quant à eux sont destinés à informer : les idées y sont organisées logiquement et répondent rarement à une structure unique. Ils combinent souvent différentes structures typiques de l'exposition, telles que la description, l'énumération, la comparaison, l'exposition de chaînes causales ou de raisonnements visant à résoudre un problème. Les textes documentaires se caractérisent aussi par leur composition lexicale et morphosyntaxique. Comparés aux narrations, les documentaires contiennent moins de mots familiers mais leur syntaxe est plus simple et les marques de cohésion plus fréquentes (McNamara, Graesser et Louwerse ; 2012).

Identifier les différents textes ainsi que leur fonction (information, mode d'emploi, plaisir, aide-mémoire, etc.), sans les hiérarchiser mais en les situant dans une finalité différente, peut valoriser des pratiques de lecture souvent minimisées ou passées sous silence. Cette prise en considération tend à réduire les inégalités liées à l'environnement socio-culturel, et à encourager toutes les pratiques de lecture dont on sait que le caractère précoce et continue participe au développement global de la compétence à lire et comprendre.

- **utiliser les discussions orales et articuler lecture, parole et écriture** pour travailler le guidage de la compréhension et l'enseignement de stratégies.

L'oralisation est une voie obligée pour montrer les raisonnements de la compréhension inaccessibles à la perception directe ; elle est aussi la voie de leur appropriation par les élèves. Les élèves doivent pouvoir parler entre eux, par petits groupes, du contenu et du sens d'un texte lu chez eux ou en classe. Ils doivent pouvoir verbaliser entre pairs pour faire un résumé, reformuler à l'oral, répondre à des questions de l'enseignant, faire une recherche spécifique. Oraliser un texte cela peut être, aussi, le jouer (théâtre pour les plus grands, expression corporelle pour les petits). C'est aussi raconter : raconter à l'enseignant, à un groupe,

à une caméra, etc

Comprendre et s'exprimer oralement et à l'écrit ont partie liée. Les élèves peuvent rédiger individuellement ou en groupe un résumé après en avoir défini les grandes lignes oralement avec le groupe.

- **travailler en groupes de niveau homogène** : cela est particulièrement important pour initier des discussions avec les élèves fragiles, afin que les interactions ne soient pas dominées par les plus compétents.

5.6. Compréhension écrite et plurilinguisme

Si les habiletés de compréhension décrites dans ce chapitre, sont des habiletés générales, communes à l'oral et à l'écrit et, dans une large mesure, indépendantes de la langue parlée par les individus, le transfert d'une langue à l'autre dans un contexte d'enseignement plurilingue ne paraît pas aller de soi. Dans ce contexte en effet, la compréhension en lecture ne semble pas strictement identique en L1 et en L2 et semble plus difficile à mobiliser en L2 chez les apprentis lecteurs. Les sources de difficulté pour mettre en œuvre les traitements de haut niveau nécessaires à la compréhension écrite en L2 apparaissent relever de trois ordres, sur lesquels il est possible de mieux cibler l'intervention pédagogique :

- Une compétence linguistique trop limitée a un effet sur le processus de traitement de l'information et sur la mise en œuvre de stratégies de lecture adaptées. Il convient alors de s'interroger sur le bagage oral nécessaire avant d'entamer la lecture d'un texte.

- Outre cet aspect, les situations d'apprentissage de la lecture en L2 doivent viser l'automatisation des procédures de bas niveau et il serait faux de croire que la seule exposition à la langue, traitée en situations de communication authentique,

puisse conduire de manière naturelle à leur automatisation. Ceci suppose donc un travail avec exercices systématiques sur tous les aspects spécifiques de la langue française que l'on ne retrouve pas en langue première (lettres spécifiques, phonologie, correspondances graphème-phonème, segmentation des mots, syntaxe, etc.).

● Le lecteur en L2 a d'autre part des difficultés à mettre en œuvre des stratégies de lecture qui pourraient l'aider à surmonter ses difficultés. Même un bon lecteur de L1 ne transfère pas automatiquement en L2 ses stratégies. « *Au contraire, il tend spontanément à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrage (souvent subvocalisé) ainsi qu'à la traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension.* » (Cornaire, Germain, 1999, p. 50). C'est pourquoi il conviendrait d'enseigner des stratégies de lecture plus efficaces. Ces stratégies pourraient alors exercer un effet compensatoire sur la composante linguistique, encore trop faible. Les suggestions proposées pour les stratégies de compréhension en lecture L1 restent valables ici.

● La lecture en L2 est par ailleurs souvent accompagnée d'inquiétude. « *En observant le comportement du lecteur jeune adulte en langue seconde, on a souvent remarqué cette inquiétude, cette nervosité qui se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable : on bute sur le premier mot qu'on ne comprend pas et le sujet se révèle ici comme paralysé par l'obstacle. Dans ce cas particulier, le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard, aurait été particulièrement utile et aurait certainement aidé à franchir l'obstacle.* » (Cornaire, Germain, 1999 : 51). Ce manque

de confiance en soi serait attribuable à une compétence linguistique trop limitée, et aussi, à la méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. Il est également avancé qu'un environnement bienveillant, contribuant à la réduction des barrières affectives, peut apporter une réponse satisfaisante pour résoudre, en partie, cette insécurité.



- Arnold, J.E., Brown-Schmidt, S. & Trueswell, J. (2007).** Children's use of Gender and order-of-mention during pronoun comprehension. *Language and Cognitive Processes*, 22, 527-565
- Bianco, M. (2015).** Du langage oral à la compréhension de l'écrit, Grenoble : PUG.
- Bianco, M. (2016).** Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? – Lire pour apprendre et comprendre : quoi de neuf ? http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf
- Bianco, M. (2019).** Vers un enseignement de la compréhension des textes. In A. Bentolila & B. Germain (eds). *L'apprentissage de la lecture*. Paris, Nathan, repères pédagogiques.
- Bianco, M., Lima, L. & Sylvestre, E. (2004).** Comment enseigner les stratégies de compréhension. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives.*, (pp. 48-68). Paris : Dunod.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. & Doyen, A. L. (2012).** Impact of early code-skill and oral comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35 (4), 427-455
- Bianco, M & Lima, L. (2017).** Enseigner la compréhension en lecture. Paris : Hatier.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010).** Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Charaudeau P. (1992).** *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education
- Cornaire Cl., Germain Cl. (1999).** *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International.
- Chien, Y.D., & Wexler, K. (1990).** Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence of the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition*, 1, 225-295.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2011).** *Le langage à l'école maternelle*. Paris : Scérén, ressources pour faire la classe.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Hulme, C. (2010).** Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21 (8), 1106-1116.
- CNESCO (2016).** Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre. Rapport du jury. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Petrella, J. N. (2004).** Effective reading comprehension instruction : examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 682-698.
- Courtilon J. (1976).** « Grammaire », in *Un Niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier-Didier (2002, rééd.).
- De Salins D. (1996).** *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Didier-Hatier.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. & Poe, M. D. (2003).** The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 482-494.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Kingler, K., Wick Schnakenberg, T. & Wick Schnakenberg, J. (2009).** A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79 (1), 262-300.
- Fayol, M. (2014).** *L'acquisition de l'écrit*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M., (Observatoire National de la Lecture) (2000).** *Maîtriser la lecture*. Paris : O. Jacob.
- Graesser, A. C. & McNamara, D. S. (2011).** Computational analysis of Multilevel Discourse Comprehension. *Topics in cognitive science*, 3 (2), 371-398.
- Hattie, J. (2009).** *Visible Learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Hattie, J. (2014).** *Visible Learning and the science of how we learn*. New York : Routledge.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. & Van den Broek, P. (2008).** Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 259-272.

Lima, L. & Bianco, M. (2016). 11 stratégies pour comprendre. Paris, Hatier.

Oakhill, J. & Cain, K. (2003). The Development of Comprehension Skills. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy*, (pp. 155-180). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of reading*, 11 (4), 357-383.

Pouscoulous, N. & Tomasello, M. (2020). Early birds : metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167.

Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (1994). Grammaire méthodique du français. Paris : Presses Universitaires de France. Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-285.

Rosenshine, B. & Meister, C. (1997). Cognitive Strategy Instruction in Reading. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional Models in Reading*, (pp. 85-108). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Sénéchal, M. (2017). Lire des livres : la lecture interactive. In M. Bianco & L. Lima, L. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Chapitre 6 (pp.117-130). Paris : Hatier.

Vigner G. (2004). La grammaire en FLE, Hachette-FLE

Vigner G. (2017). Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE, Hachette-FLE



Chapitre 6

**Lire et écrire dans
toutes les disciplines**

Le savoir-lire ne prend sens que si les élèves sont capables de le mobiliser dans l'acquisition de nouveaux savoirs tels que l'école les diffuse. Réciproquement, le fait d'avoir à s'informer par le moyen de l'écrit dans toutes les disciplines ne peut que renforcer et donner sens à cette compétence en cours d'installation. La structuration écrite des disciplines est l'un des aspects essentiels de la culture scolaire, qui repose en particulier sur la lecture des consignes et des manuels²⁰.

6.1. La diversité graphique des supports à lire à l'école

6.1.1. Les textes de lecture

L'apprentissage scolaire du savoir-lire en effet, dans ses formes les plus répandues, prend appui sur des textes qui traitent plutôt de sujets de la vie quotidienne, tels qu'un enfant peut les vivre, ou encore sur de petits récits, des contes, à dominante essentiellement fictionnelles. Ces textes de lecture « ordinaires » favorisent une focalisation sur la succession de ses éléments d'organisation : groupes fonctionnels, propositions (principale et subordonnée), phrase. Le texte est organisé en paragraphes qui guident les étapes de la lecture. Le regard doit aller de gauche à droite et de haut en bas (selon les conventions d'écriture alphabétique les plus largement partagées, hormis les systèmes d'écriture sémitique-arabe et hébreux, notamment, mais aussi d'autres utilisées en Éthiopie, en Érythrée, à Djibouti et en Somalie, - qui adoptent un sens opposé, de droite à gauche).

Le matériel graphique est donc constitué pour l'essentiel de mots (mais des images peuvent accompagner le texte, pour ancrer, orienter le sens), selon des variations graphiques en nombre limité (nature de la police, taille des caractères, en gras ou non, souligné ou non, signes de ponctuation), variations qui fonctionnent comme un appel à l'attention du lecteur et hiérarchisent de la sorte l'information portée par le mot, le groupe de mots ou la phrase. Fait pour être lu, le texte veille par l'usage d'un graphisme relativement homogène et discret, à ne pas dis-



Source : Soleils du Monde – Français CP2, Hatier international (Cameroun)

perser l'attention visuelle de l'élève.

6.1.2. Les textes scientifiques et textes documentaires

Dans l'espace graphique de la page, qu'il s'agisse d'un manuel de sciences, d'un album documentaire, d'une page de journal scientifique pour enfants ou d'une affiche, les éléments d'information sont organisés selon une logique particulière. En effet, le texte scientifique ou documentaire **est fait pour être vu autant que pour être lu**. Le texte lui-même est organisé en nombreux paragraphes et sous-paragraphes

ou encadrés. Chacun d'entre eux est précédé d'un sous-titre, peut comporter des images (dessins, photographies, schémas) qui elles-mêmes sont accompagnées d'une légende qui en précise le sens exact. Des **encadrés** peuvent servir à présenter une information particulière, un développement qui ne prend pas forcément place dans le déroulement du texte. Un **résumé**, signalé comme tel, récapitule l'essentiel des informations présentées dans le document qui doivent être retenues par l'élève.

²⁰ Dans le chapitre Variété des systèmes d'enseignement et des types d'évaluation, on indique qu'un « lien fort est constaté entre les résultats en lecture et les résultats en mathématiques ».

6.1.2.1. La page du document



L'organisation de la page du document autorise ainsi plusieurs parcours de lecture, l'essentiel étant que l'élève sache repérer les indices essentiels et puisse les mettre en relation entre eux. Ainsi dans la fiche Mali les encadrés ne sont pas numérotés, et si l'on peut bien constater l'existence d'un ordre qui va de haut en bas et de gauche à droite, cet ordre ne constitue pas une contrainte. On peut lire le titre, puis regarder les deux photographies, puis s'intéresser à la carte, avant d'entamer la lecture des textes figurant dans les encadrés.

6.1.2.2. Les constituants de la page : l'image



L'image, comme vecteur d'information joue un rôle particulièrement important. Elle peut occuper la moitié de la page, voire plus, et être dans un rapport de redondance avec le texte. Texte et image véhiculent la même information, chacun avec son codage propre. Les constituants de l'image correspondent aux termes de lexique qui figurent dans le texte : œufs en groupe, flotter, surface de l'eau, accrochés aux tiges plates aquatiques. Le rôle du maître est de permettre, à partir de l'image, d'en nommer les constituants, pour ensuite lire le texte et en élucider plus aisément le sens. L'ordre des ensembles texte/image, de haut en bas, définit ici un ordre de lecture.

Source : <http://haddock.eklablog.com/la-metamorphose-des-têtards-a45905865>

Selon les documents, la part de l'image et celle du texte peuvent entrer dans des rapports variés. Ainsi dans ces deux affiches portant sur le lavage des mains. Dans l'affiche de gauche, le dessin occupe un espace beaucoup plus important que dans l'affiche de droite.



De plus, il conviendrait de distinguer la nature même de l'image, dessin au trait ou photographie, en couleur ou non, etc. ainsi que des éléments sémiographiques particuliers (flèches, traits, etc.) qui peuvent faire l'objet d'une verbalisation.

6.1.2.3. Les constituants de la page : les titres

L'énoncé-titre, si modeste qu'en soit la forme, annonce le contenu d'information du paragraphe correspondant et constitue une sorte d'horizon d'attente qui suscite une mise en éveil de l'attention. Il permet d'activer chez le lecteur la base de connaissance utile à la compréhens-

sion du texte. Les mots-clés du titre vont faire l'objet d'une démultiplication lexicale correspondant aux différents paragraphes du texte. Ainsi dans l'image « 6 étapes lavages » se traduit en mouillez frottez (x3) rincez séchez. Le terme main se démultiplie en paumes doigts pouces ongles. Les images redoublent le sens et permettent de lever, éventuellement, les incertitudes portant sur le sens exact de certains mots, propositions ou phrases.

L'énoncé-titre prend place dans un certain nombre de schémas qui, si limitée qu'en soit l'organisation (encore que), prédéfinissent déjà un traitement de l'information présente

dans le texte et/ou orientent une activité à venir. Un bref commentaire pourra dans certains cas se révéler nécessaire. Parmi les formes les plus fréquemment attestées, majoritairement des phrases non verbales / nominales, on peut relever :

- Le nom nu, c'est-à-dire sans être précédé d'article, ainsi Mali dans la fiche de géographie. Mais ce type d'occurrence est relativement rare et comme ici, s'applique souvent à des termes de géographie ou à des noms ou prénoms de personnages.
- Le nom précédé d'un article défini, comme intitulé de fiches

descriptives d'un animal par exemple : *La tortue, la girafe*, l'article définissant l'objet/être comme faisant partie d'une classe au sens le plus général du terme.

- Le groupe nominal incluant un adjectif qualificatif, ainsi *la petite guenon*, qui spécifie l'héroïne du récit qui suit, et qui n'est plus approchée comme élément indifférencié d'une classe d'êtres vivants.

- Un groupe nominal comprenant une expansion spécifiant les particularités du nom : le peuplement du nord, par le moyen d'un complément de nom.

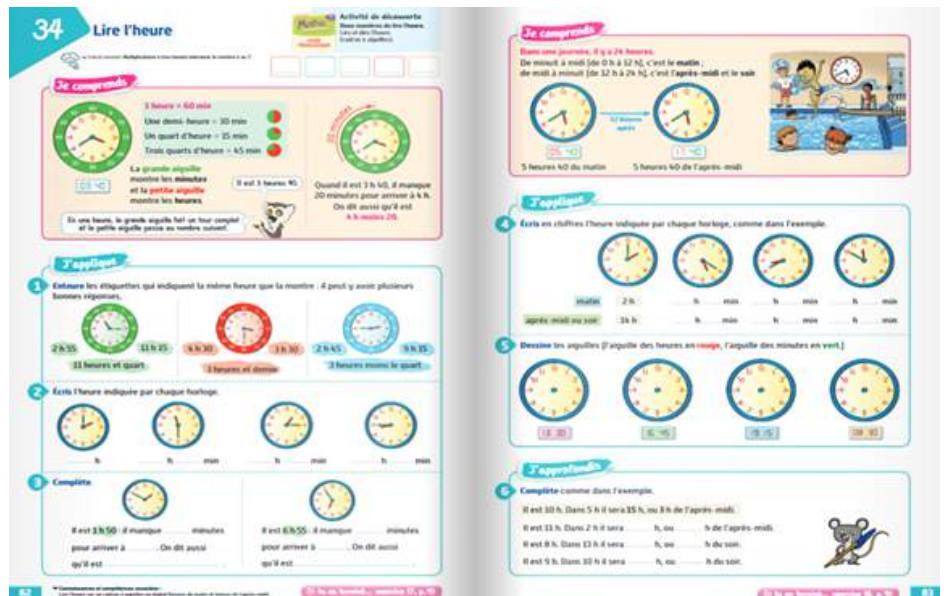
- Un nom suivi de deux points, les deux points introduisant un élément nouveau, spécifiant le terme de départ : *La soustraction : calcul réfléchi*.

- Un groupe prépositionnel, *du têtard à la grenouille* ou encore *du cacao au chocolat*, en rapport ici avec une métamorphose ou une transformation.

- Un groupe nominal développé *Lavage des mains efficace en 7 étapes* ou *Les 6 étapes pour un bon lavage de mains*, l'avancée dans l'énoncé-titre permettant à chaque introduction d'un nouveau complément de nom, associé ou nom à un adjectif qualificatif, de spécifier le domaine d'application du nom *lavage* ou *les 6 étapes*.

- Une phrase infinitive, annonçant la compétence visée : *Lire l'heure, Résoudre des problèmes*.

Une lecture attentive de l'énoncé-titre dans ses différents constituants s'impose car elle oriente le questionnement des élèves dans la suite de leur lecture.



6.1.2.4. La diversité des signes graphiques

Les signes graphiques en usage dans un texte documentaire sont nombreux. Ils sont constitués de :

- Lettres/mots
- Signes numériques
- Tableaux
- Diagrammes
- Schémas divers
- Cartes
- Dessins

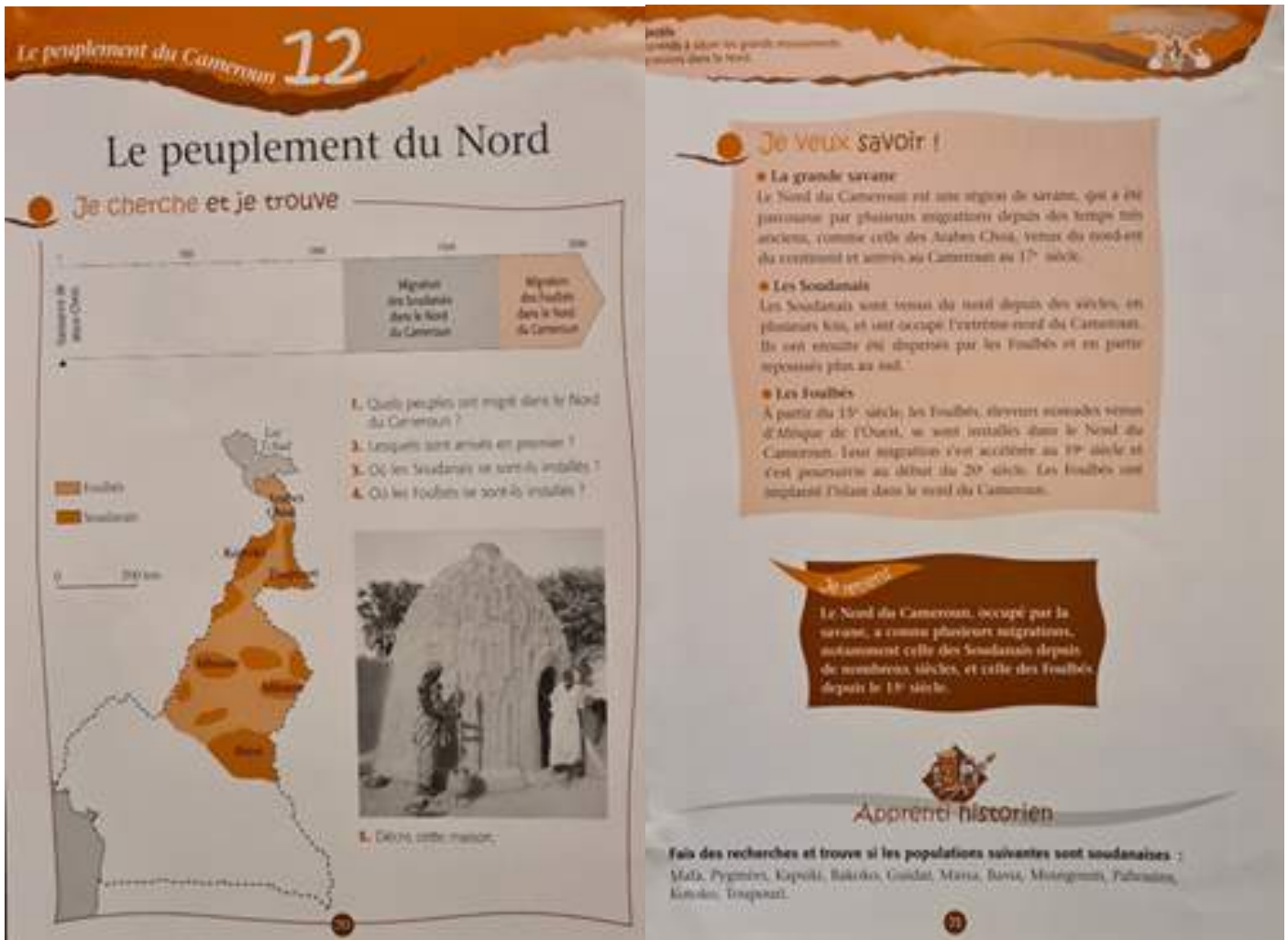
Ils participent, chacun à leur manière, à la mise en place de l'information. L'élève doit donc pouvoir évoluer dans cet univers de signes. Signes linguistiques et signes formels sont ainsi organisés en un ensemble dans lequel leur place respective peut varier selon les disciplines. Ainsi le calcul fait un grand usage des signes numériques accompagnés de quelques éléments verbaux ; l'histoire, plus narrative, fait un usage majoritaire de signes verbaux, c'est-à-dire de mots, de phrases, accompagnés cependant d'images qui peuvent illustrer l'épisode dont il est question dans le texte.

Les signes numériques, comme les écritures opératoires, peuvent va-

rier selon les traditions culturelles des élèves. Les élèves apprendront à nommer les nombres, entiers ou décimaux, à nommer les opérations, à comparer des valeurs numériques dans un petit tableau statistique, à calculer avec des monnaies ou des poids, à désigner une figure géométrique (l'importance du lexique de la géométrie n'est plus à souligner) et les éléments de mesure qui l'accompagnent.

6.2. Lire dans les disciplines non linguistiques

Que ce soit en L1 ou en L2, l'utilisation des manuels dans les différentes disciplines scolaires nécessitent des compétences de lecture étendues. Les élèves doivent s'approprier un univers de référence généralement nouveau, comprendre et relier entre elles les informations verbales et/ou numériques réparties sur une double page, établir des relations entre les blocs typographiques (schéma, image, texte, tableau), comprendre le fonctionnement du code rhétorique propre à la discipline (ordre des informations, modes d'exposition des savoirs, etc.), s'approprier son vocabulaire spécifique et ses types de raisonnement, hiérarchiser les informations, etc. (Le Ferrec, 2008). Autant de supports et d'outils qui nécessitent des compétences et des pratiques de lecture diversifiées reposant sur des univers sémiotiques différents qu'il convient d'explicitier.



Source : Champions en Histoire-Géographie CE1, EDICEF

La lecture répond ainsi à différents objectifs et trouve ici une finalité pratique qui met l'effort de décodage et de compréhension en relation avec une autre finalité que la maîtrise de la langue elle-même. On peut ainsi distinguer :

- Lire pour s'informer. Des questions sont posées sur un domaine encore mal connu. L'effort de lecture par la recherche d'indices appropriés doit apporter les réponses attendues.
- Lire pour comprendre. Un phénomène peut échapper à l'activité de compréhension spontanée de l'élève, par exemple les formes particulières revêtues par la reproduction d'éléments du vivant ou dans leur croissance. La lecture permet ainsi de passer d'un état de savoirs empiriques à faible portée explicative à une compréhension à plus large portée.

- Lire les consignes de travail. Les mathématiques font un usage abondant de consignes dans la succession des opérations à engager à partir d'écritures numériques ou sur l'analyse de figures géométriques. Mais ces consignes peuvent aussi porter sur des exercices de français (grammaire ou conjugaison par exemple). Reconnaître les verbes d'action, les points d'application de cette action, les conditions et limites d'intervention, mobilisent ici la maîtrise de la langue dans des formes particulières d'exigence.

La dimension énonciative dans l'adresse au lecteur : *je/tu/vous* « *je cherche, je trouve* », « *je veux savoir* », « *mouillez vos mains* », « *écris en chiffres l'heure indiquée* », « *reproduis cette droite graduée sur ton cahier* », peut revêtir des formes variées, parfois complexes, qui requièrent un apprentissage spécifique, en s'assurant

de leur parfaite compréhension par les élèves.

6.3. Ecrire dans les disciplines non linguistiques

L'écrit occupe une place essentielle dans la maîtrise progressive de l'outil mathématique et dans l'acquisition de nouveaux savoirs tels que l'école les présente (structuration de l'espace et géographie, passage du temps personnel au temps de l'histoire, la description et la compréhension des phénomènes naturels, les différents aspects du vivant, etc.).

Ecrire c'est conserver trace des activités entreprises en classe, noter des éléments d'observations, compléter et légender des schémas, des croquis, des cartes et à cet effet apprendre à orthographier des mots nouveaux et à mettre en relation ces mots dans

un schéma syntaxique propre aux formes du discours à visée scientifique. Les élèves apprendront aussi à combiner, dans un même texte, des éléments personnels d'information (sur les questions d'environnement par exemple), et des données figurant dans des documents écrits (manuels, fiches variées, dépliants, prospectus, etc.).

L'objectif sera d'apprendre aux élèves à utiliser le mot juste, dans des phrases, si minimes soient-elles, bien construites. On apprendra de la sorte aux élèves à satisfaire à une exigence de lisibilité. **On écrit à la fois pour soi**, pour conserver en mémoire la trace des activités engagées, ainsi que les résultats associés, **on écrit aussi pour les autres** afin de communiquer le résultat des observations, des descriptions, des mesures effectuées (activités de mesure, activités géométriques par exemple). L'acquisition des savoirs scientifiques et les apprentissages langagiers sont ainsi étroitement associés.

Les élèves apprendront progressivement, et sur des enjeux d'écriture modestes, mais clairement différenciés, à produire un discours objectif, à décrire, à expliquer, à argumenter sur des points d'explication qui peuvent être source de débats (protection de l'environnement, climat, etc.).

Les élèves apprendront ainsi à corriger une première formulation, à stabiliser les énoncés, à réécrire, pour répondre aux exigences d'une communication scientifique pertinente, être exact, dans la limite de l'espace des savoirs disponibles bien évidemment, et suffisamment précis pour rendre compte des particularités de l'objet étudié.

Les supports d'écriture peuvent être :

- Le tableau sur lequel le maître/la maîtresse écrit à la fois le titre de la leçon, les étapes de la leçon, les mots-clés, le résumé, qui pourront être recopiés au fur et à mesure ou en fin d'activité. Ce travail d'écriture, élaboré

à l'oral, pourra l'être de façon collective, sous forme de dictée à l'adulte, avant d'être recopié dans les cahiers.

- Le **brouillon** (feuille de cahier ou ardoise) sur lequel les élèves pourront noter des schémas, des éléments de calculs, quelques brèves notations, brouillon qui témoigne d'une activité de recherche, de réflexion.

- Le **cahier** sur lequel figureront l'ensemble des éléments de la leçon, à la fois **représentation** des données sur lesquels l'élève a travaillé, et **communication** à des lecteurs autres pour rendre compte du travail accompli.

- Une **affiche** (ou une **fresque** en histoire par exemple) élaborée collectivement, qui est l'expression d'un travail collectif, comportant, schémas, dessins, éléments statistiques, légendes, textes explicatifs.

- Un **album**, élaboré collectivement, consacré à un thème d'études, à partir de différentes enquêtes et sources de documentation, en vue d'être communiqué à un public plus large, les familles, les autorités locales.

- Une **tablette numérique**, quand le matériel est disponible, et qui offre des ressources d'écriture particulièrement riche.

- Un **dossier personnel** que l'élève pourra se constituer en rassemblant des documents de différentes origines, des notes prises à l'occasion de différents moments d'observation.

6.4. Lire-écrire en français dans les disciplines dites non linguistiques²¹ (DdNL)

6.4.1. Des discours disciplinaires spécifiques

Dans la majorité des pays de l'Afrique francophone subsaharienne, l'enseignement d'une partie ou de la totalité des matières scolaires non linguistiques (mathématiques, sciences, histoire, géographie, éducation physique, etc.) a lieu, à un moment ou un autre du cursus scolaire, en français langue de scolarisation. De ce fait, l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (désormais DdNL) pose la question de l'articulation des objectifs de la discipline enseignée avec les objectifs linguistiques de maîtrise du français. Les élèves doivent s'approprier les matières enseignées dans des discours spécifiques en français, qu'ils apprennent non seulement à les lire, mais aussi à répondre aux activités demandées.

Chaque DdNL organise sa progression selon un lexique et une organisation grammaticale qui produisent des discours disciplinaires spécifiques (observation, exposition, explication, narration, description, démonstration, argumentation, etc.).

À sa naissance, le girafon mesurait 2 m et pesait 75 kg. Maintenant il est 2 fois plus grand et 10 fois plus lourd.

Quelle est sa taille actuelle ?

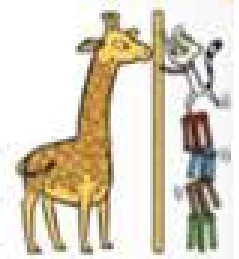
Choisis l'opération et calcule :

Écris la phrase réponse :

Quelle est son poids actuel ?

Choisis l'opération et calcule :

Écris la phrase réponse :



Au primaire par exemple, les énoncés de problèmes en mathématiques sont souvent présentés sous le mode d'une narration, marquée par une succession d'événements chronologiquement organisés. L'élève doit arriver à resituer l'énoncé narratif dans l'univers mathématique pour résoudre la tâche visée (ici la multiplication).

Ces discours spécifiques s'observent dans les textes des leçons mais aussi dans les manières d'écrire les consignes et les exercices. Chaque discipline développe donc au sein de la culture scolaire une spécificité où les univers de référence, les pratiques langagières, les logiques d'organisation du savoir permettent la gestion de l'abstraction dans leur diversité graphique et discursive. La construction de la compétence de lecture s'avère donc transversale, fondée sur l'interprétation et le sens.

● Au niveau discursif, s'agissant de l'usage des formes de la langue française, ces dernières ne diffèrent pas des formes en usage dans les textes lus dans les séances d'apprentissage/perfectionnement de la lecture. Toutefois, certaines constructions peuvent avoir une probabilité d'apparition et d'usage plus grande que dans les textes de portée plus générale. Ainsi, on observe une tendance dans l'ensemble des disciplines scolaires à rendre l'énonciation neutre avec l'utilisation :

✓ des formes passives : « Une étude récente a été menée par... » en sciences ; « Un carré est formé de 4 côtés... » en mathématiques ; « L'Empire du Ghana était composé de... » en histoire, etc.

✓ des formes impersonnelles : « Pour calculer..., il faut... » en mathématiques ; « Il fait chaud... » en géographie, etc.

✓ des verbes pronominaux : « le volcan se situe... » en sciences ; « la figure se divise en... » en mathématiques, etc.

La récurrence de certaines formes grammaticales peut rendre difficile la compréhension en lecture (Spaëth, 2008) :

✓ la phrase nominale et la nominalisation sont fréquentes et indiquent souvent les objectifs de connaissance disciplinaire à atteindre (par exemple, en histoire « Les royaumes des grands lacs », en sciences « Les pollutions atmosphériques »)

✓ l'utilisation de l'expansion détachée du nom (exemple : *Andrianampoinimerina, seigneur au cœur d'Imerina*) ou de métaphores (exemples : *le lit de la rivière ; la terre, cette orange bleue dans l'espace...*)

²¹ Nous situant plus précisément dans la perspective bilingue, nous adoptons désormais la terminologie de Gajo (2009, p. 3) : « La verbalisation se présente comme une condition centrale pour le processus d'enseignement / apprentissage. Même les disciplines qui possèdent un langage formel propre, comme les mathématiques, recourent abondamment à la langue naturelle pour la mise en place et le contrôle des savoirs. (...) La scolarisation se fonde alors sur une sorte de « tout linguistique », toutefois moins visible et / ou perceptible en L1 qu'en L2. Dans ce sens, il s'agirait de s'interroger sur la pertinence de la désignation « discipline non linguistique », peu adéquate aux enjeux recherchés par l'enseignement bilingue. L'expression de DNL comporte d'évidents avantages pratiques, mais résiste à une conceptualisation sérieuse. Nous proposerions donc de la troquer contre la notion de discipline dite non linguistique (DdNL) »

✓ la fréquence des groupes prépositionnels (spatio-temporels, logiques et argumentatifs), par exemple : *en haut de la colonne, au fur et à mesure que...*

✓ l'importance de la caractérisation, avec le recours aux relatives avec dont et l'usage fréquent de l'apposition (*Abidjan, la plus grande ville économique, n'est pas la capitale...*)

✓ la fréquence des procédés anaphoriques (exemple : *Moussa a des crayons. Il en donne 12 à Bintou. Il a maintenant 7 crayons. Combien en avait-il au départ ?*), des reprises lexicales (exemple : *Le lion, cet animal féroce, considéré comme le roi des animaux...*)

✓ la formulation de la négation en mathématiques (ex : *tous - aucun, ni...ni, etc.*)

✓ la fréquence du gérondif dans l'enchaînement des tâches à réaliser (exemple : *lis ces mots, en t'aidant... ; complète le graphique en commençant par...*)

✓ l'importance des connecteurs spatio-temporels, logiques et argumentatifs qui soutiennent la cohérence des énoncés.

● Au niveau lexical, une attention portée à la morphologie, aux champs lexicaux (énoncé-titre et sous-titres), à l'hyponymie pourra soutenir la compréhension du vocabulaire spécifique des textes à lire dans la discipline. Cependant, le vocabulaire dans les DdNL s'avère aussi souvent transversal. Par exemple, des mots comme « milieu » ou « sommet » ne désignent pas la même réalité en mathématiques ou en géographie ; de même, la consigne « décrire » n'engage pas le même type de description en histoire et en sciences. Pour que les élèves s'approprient ces mots polysémiques, ils doivent donc pouvoir en différencier les sens selon les usages disciplinaires.

La structuration écrite des disciplines scolaires apparaît comme l'un des aspects centraux de la culture scolaire. Apprendre à lire les « textes du savoir » soutient en outre la mise en œuvre d'opérations cognitives fondamentales (opérations logiques, de catégorisation, de conceptualisation, de mise en relation) nécessaires à l'acquisition des compétences disciplinaires.

6.4.2. Bifocalisation et place des L1 dans les DdNL

L'utilisation du français de scolarisation dans les DdNL, place l'élève en situation de bifocalisation (Bange, 1992) : il doit à la fois gérer la compréhension de la langue (orale et écrite) et celle du contenu notionnel. Les études de Noyau au Togo, portant sur l'analyse de séquences de classe dans diverses disciplines, mettent en évidence que la gestion de la bifocalisation en classe (formes linguistiques – contenus) s'effectue au détriment des contenus d'apprentissage et en faveur de l'inculcation de formes linguistiques normées.

« Les contenus d'apprentissage sont, dans le contexte scolaire africain, essentiellement des éléments textuels à mémoriser, plutôt que des données d'observation fiables aux perceptions et expériences des enfants. Leur forme idéale est celle d'un résumé de quelques lignes mettant l'accent sur des éléments descriptifs et des inventaires, non sur des actions ou des processus. » (Noyau, 2007). Les observations menées par Noyau et ses collaborateurs indiquent que les options pédagogiques en vigueur s'opposent souvent en bien des points à la construction des connaissances, au profit d'une activité de dénomination statique en langue normée centrée sur les objets et non sur les processus auxquels ils donnent lieu.

Pour une meilleure appropriation des contenus notionnels visés, ces recherches mettent en évidence, entre autres choses, une meilleure activation des représentations lors de la tâche écrite en français L2 lorsque les connaissances ont été activées, oralement, d'abord en langue première, c'est-à-dire reliées

aux expériences du monde. Activer les connaissances acquises sur le sujet en L1 apparaît donc une étape importante pour commencer à élaborer de nouveaux savoirs dans les DdNL.

6.4.3. L'intérêt du travail interdisciplinaire


L'enseignement des DdNL peut donner lieu à des travaux d'équipes et à des projets pédagogiques fructueux pour favoriser simultanément les apprentissages disciplinaires et linguistiques des élèves. Deux grandes options peuvent être retenues par les enseignants des collèges : un choix thématique (l'eau, la respiration, etc.) ou un choix de compétences discursives (la description, l'explication, etc.), qui seront travaillées transversalement dans les cours DdNL et dans ceux de français. Il est attesté que cette interdisciplinarité et ce travail collaboratif entre enseignants au collège peut augmenter considérablement les compétences en français des élèves.

Quand l'enseignant est polyvalent comme dans l'enseignement primaire, il peut aussi organiser ses enseignements dans la transversalité des compétences mobilisées dans les différentes disciplines. L'important est de bien le signaler aux élèves qui ont tendance à cloisonner les disciplines, en mettant en évidence les liens opérés. Le travail sur les consignes dans les différentes disciplines peut notamment contribuer à cette construction.

6.4.4. Lire-écrire dans les DdNL, liens avec quelques chapitres antérieurs

6.4.4.1. Etude de la langue

Les L1 s'organisent, par exemple pour ce qui est du genre et du nombre selon des systèmes de marques qui peuvent être très différents de la L2. Il en est de même pour ce qui relève de l'usage des déterminants. Le positionnement de l'adjectif épithète en français ou la position du complément de nom par rapport au nom posent des problèmes particuliers.



La distribution de l'information, selon qu'elle est déjà connue ou nouvelle, pourra donc varier selon les langues.

Sur des segments de langue à portée restreinte, les titres ne sont jamais très longs, se posent ainsi de nombreux problèmes syntaxiques et morphologiques auxquels il convient d'accorder une certaine attention, la moindre variation dans la L2 pouvant entraîner des erreurs de compréhension.

6.4.4.2. Compréhension en lecture, langage et enseignement

La compréhension constitue dans l'apprentissage/découverte des DdNL une composante majeure de la réussite de l'élève, compréhension qui ne saurait s'appuyer sur les seuls mécanismes d'inférence ou « d'expérience sociale » des usages de la langue. Le vocabulaire ici est un vocabulaire spécialisé qui rend compte de l'expérience du monde et de sa représentation fondée sur les notions constitutives d'un champ disciplinaire donné. « *Le peuplement du Nord* », par exemple, appartient au vocabulaire de la géographie et ne saurait résulter de la seule connaissance du monde de l'élève. Un enseignement explicite ou direct doit être envisagé, prenant appui sur les images, les schémas présents dans le texte ou le document. Les propositions du chapitre 6, « *Quelques activités et principes pour enseigner la compréhension en lecture* », peuvent donc se révéler également particulièrement utiles pour la compréhension des textes des DdNL.



Bange P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1 | 1992, mis en ligne,
URL : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

Gajo L. (2009), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28 | 2007,
URL : <http://journals.openedition.org/trema/448>

Le Ferrec L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde, dans Chiss J.-L. (Dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, p.p. 102-142.

Noyau C. (2007). « L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe », *Tréma*, 28 | 2007,
URL : <http://trema.revues.org/282> (Pour une revue des nombreux travaux réalisés en Afrique subsaharienne, voir : <http://colette.noyau.free.fr>)

Spaëth V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, dans Chiss J.-L. (Dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, p.p. 64-100.

Vigner G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Clé International

Conclusion

Décoder et encoder, comprendre et produire, des échelles temporelles différentes au début du fondamental

Le décodage et la compréhension ont des dynamiques d'apprentissage très différentes :

- Alors que l'apprentissage de la compréhension du langage parlé commence de manière implicite dès la première année de vie, et se poursuit à l'école et tout au long de la vie, à l'entrée à l'école, la phonologie, le vocabulaire oral, la syntaxe et la sémantique de la langue doivent être travaillés de manière explicite.

- L'apprentissage du décodage de l'écrit constitue un temps bien particulier : c'est l'apprentissage de la lecture à proprement parler, essentiellement pendant la ou les deux premières années du fondamental. L'expérience montre qu'il est possible d'apprendre rapidement de nombreuses correspondances graphème-phonème en début d'apprentissage et que l'entrée dans la lecture en est facilitée (Goigoux, 2016a ; Riou & Fontanieu, 2016). Un tempo rapide permet à l'élève de comprendre rapidement les mécanismes du code et lui donne les moyens d'identifier un nombre croissant de mots, ce qui le stimule pour s'essayer à lire.

La compréhension est le but ultime de la lecture. Le décodage n'en est que l'instrument, mais un instrument indispensable. Chaque enfant doit rapidement « faire ses gammes » et posséder la maîtrise de l'instrument (les correspondances graphèmes-phonèmes) pour parvenir à interpréter la partition que constitue le texte.

Ainsi, l'enseignement du sens et celui du code, complémentaires, doivent être strictement distingués au début de l'apprentissage.

Dans les systèmes d'enseignement bi-plurilingue, surtout durant la première moitié de l'année scolaire, un fort accent est à mettre sur le décodage et l'encodage, alors que tout au long de l'année, parallèlement au travail sur le code, des temps doivent être dédiés au vocabulaire, à la compréhension orale et, plus tard, aux difficultés spécifiques que peut poser la compréhension écrite.

Dans les systèmes d'enseignement utilisant le français langue d'enseignement dès le début du fondamental, l'apprentissage du français oral, avec un appui possible

sur les acquis en langue maternelle, doit s'articuler à la découverte de l'écrit. L'accent à porter sur le décodage et l'encodage ne peut s'effectuer que sur des mots en français connus à l'oral par les élèves.

Quels que soient les systèmes de scolarisation, les textes lus par l'adulte (en langue maternelle et/ou en français) et ceux lus par les élèves doivent être clairement distingués tout au long de la première année.

- Les textes lus par les adultes, plus complexes, permettent, à l'oral, de travailler la compréhension des textes écrits et doivent trouver leur place dès le début de l'apprentissage.

- Les textes lus par les élèves doivent être facilement décodables. Leur déchiffrabilité doit être contrôlée en fonction des correspondances graphèmes-phonèmes préalablement étudiées. La complexité des textes à lire par les enfants augmentera en fonction de leur degré d'automatisation de l'identification des mots.

Dans l'élaboration d'une séquence, en particulier en français, les textes lus en français par l'adulte peuvent être préparatoires à la lecture par les élèves de textes déchiffrables. La phrase ou le petit texte à décoder par les élèves en français peut par exemple être une reprise adaptée ou un extrait du texte lu oralement par l'adulte, ce qui en facilitera la compréhension.

Tout au long de l'apprentissage au primaire, la lecture, l'écriture et la production d'écrits sont en étroite relation. Les pratiques d'écriture doivent être quotidiennes, diversifiées, et leurs objectifs clairement énoncés aux élèves.

La nécessité de poursuivre l'apprentissage de la lecture-écriture tout au long de l'enseignement fondamental

Si les apprentissages de base peuvent être considérés comme acquis à la fin de l'école primaire, il serait pour autant prématuré de considérer la tâche comme achevée, de nombreux élèves ayant encore besoin de poursuivre certains de ces apprentissages et de stabiliser une relation au langage écrit encore incertaine. Au collège, l'activité de lecture doit être poursuivie, mais sur des textes pour partie différents de ceux de l'école primaire et qui font appel à des répertoires de compétences différemment mobilisés. Notons au passage

que les travaux se rapportant à la lecture au collège, notamment s'agissant des publics adolescents, sont infiniment moins nombreux que ceux concernant les publics de l'école primaire²². La recherche, en fait, s'est poursuivie non plus sur le lecteur et son activité mais sur les matériaux textuels proprement dits, dans leur organisation et leur fonctionnement propre : typologie des textes/discours ; cohérences textuelles ; aspects génériques (textes littéraires, documentaires, etc.). Or, c'est dans cette interaction entre un apprenti-lecteur, doté d'un certain nombre de compétences de base, et le texte, dans ses caractéristiques propres, que se joue ce nouveau moment de l'apprentissage.

Listons brièvement ici les caractéristiques les plus visibles des apprentissages de la lecture au collège :

- **des textes plus longs** (dans des proportions à déterminer), et qui requièrent de la part de l'élève à conserver en mémoire les éléments d'information recueillis au fur et à mesure de l'avancée dans la lecture et de les inscrire dans un schéma de compréhension plus vaste, à sélectionner notamment les énoncés les plus importants.

- **des textes « authentiques »**, c'est-à-dire des textes qui ne sont plus élaborés aux fins strictes d'apprentissage, mais des textes le plus souvent adressés à des publics d'adultes, extraits souvent d'œuvres littéraires, de préférence issus des littératures africaines d'expression française, choisis et découpés (nous sommes toujours en présence d'une lecture par extraits - manuels ou photocopies - pour des raisons essentiellement matérielles, avec parfois dans la proximité du collège des bibliothèques, mais souvent peu nombreuses) selon des critères pédagogiques à expliciter.

- **des textes au lexique plus riche, plus diversifié**. La diversité des textes proposés, expériences/épisodes de vie variés, sensibilisation à des problématiques plus générale, expression de différents points de vue, font contraste avec les ressources du répertoire lexical ordinaire/moyen des élèves.

- **des textes à construction plus complexe**. D'une part **la dimension énonciative** pourra y prendre une place plus importante et implique que l'élève puisse repérer le traitement de l'expérience de vie rapportée/le point de vue singulier, dans une vision particulière. **Les composantes du récit** pourront comprendre une dimension narrative, descriptive, un système de discours rapporté (style direct, indirect libre), **l'expression d'un point de**

vue, d'un jugement, associé à une **argumentation**. **Les continuités anaphoriques** dans ces conditions passent par des procédures de rappel lexical plus diversifiées, dans des fonctions distinctes, de l'anaphore lexicale à l'anaphore résomptive (qui résume ou synthétise le contenu de ce qui vient d'être dit). A tout ceci s'ajoute, bien plus dans le secondaire qu'à l'école primaire, le rôle joué par les inférences sur la prise en compte des informations implicites.

- des textes qui, pour être compris, font appel **aux connaissances du lecteur**, sous forme de scripts, de plans, de scénarios, d'éléments de jugement²⁴. Ceux de l'école primaire s'appuient le plus souvent sur des schémas proches de l'expérience de vie ordinaire de l'élève. Au collège, ces connaissances s'inscrivent dans des univers qui s'éloignent de plus en plus du quotidien empiriquement perçu de l'élève, modélisés par la référence à des traditions culturelles savantes, à une symbolique artistique, littéraire ou scientifique. Ces schémas, avec leur part d'implicite, appellent de la part du lecteur une activité inférentielle importante, le traitement du lexique ne constituant qu'une des composantes de cette approche²⁵.

- **des textes encyclopédiques (DNL)**. Les élèves seront souvent conduits à lire des textes vecteurs de connaissances, pris dans des manuels, ou distribués sous forme de photocopies. Ces textes, par rapport à ceux de l'enseignement primaire, ne traitent plus de phénomènes appréhendés dans leur apparence perceptive, ou sous forme d'une schématisation élémentaire, mais présentent des objets (au sens d'objet scientifique) bien **plus conceptualisés** et faisant de la sorte appel à un vocabulaire de plus en plus spécifique au savoir mobilisé. Des études menées en France montrent que les meilleurs élèves maîtrisent près de 3 fois plus de mots que les élèves les plus faibles, à la fin du collège (voir, ci-après)

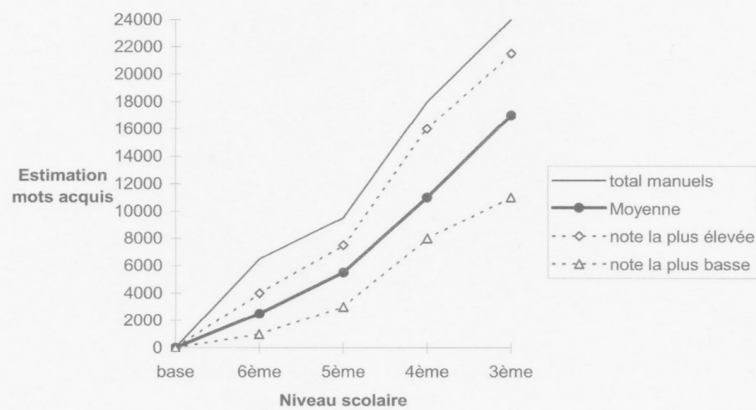
²² On peut citer cependant l'ouvrage coordonné par C. Golder et D. Gaonac'h, *Enseigner à des adolescents. Manuel de psychologie*, Hachette, 2001.

²³ L'ouvrage de P. Coirier, D. Gaonac'h, J.M. Passerault, *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin, 1996, aborde ces différentes questions. Linguistique textuelle et cognition s'y trouvent ici rassemblées.

²⁴ Voir P. Coirier et alii, op.cit. pp. 61-71.

²⁵ Voir ainsi G. Vigner *Le monde, les mots et l'école : éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire*, p.191-209, n° 8, 1993, dont certaines analyses et propositions peuvent être transposées au collège.

Figure 4 Estimation du vocabulaire encyclopédique de la 6^{ème} à la 3^{ème} en fin d'année scolaire, d'après Lieury, Van Acker & Durand, 1995b



Extrait de Moïse Dero, *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances, du Cours préparatoire à la Sixième du collège*, Thèse de doctorat, Rennes 2, 1998

Le graphique ci-dessus fait ainsi apparaître, dans le cas d'un public de francophones natifs, l'importance de l'effort accompli en matière de mots acquis (en plus du vocabulaire courant)²⁶. On peut considérer que pour un élève africain, l'effort sera de même proportion, même si sur un plan strictement quantitatif, des différences peuvent apparaître.

La lecture au collège s'organise à partir de textes de plus en plus éloignés de la langue des familles et du quotidien de la vie sociale des élèves et faisant appel de la part du lecteur à des savoirs et des savoir-faire inédits qui devront faire l'objet d'une approche pédagogique plus attentive de la part des professeurs.

L'apprentissage de la lecture-écriture est un processus continu qui s'effectue tout au long de la vie. Chaque nouvelle compétence constitue une évolution, un prolon-

gement ou une articulation nouvelle des compétences préexistantes.

Il est donc essentiel, aussi bien au sein des cycles scolaires qu'entre ces cycles, que les dispositifs didactiques nouveaux s'inscrivent dans la continuité de ceux utilisés aux niveaux précédents.

Cet apprentissage continu permettra à l'élève de développer ses habiletés et de construire des stratégies de lecteur expert pour sa réussite scolaire mais aussi pour sa réussite personnelle et professionnelle.

Il est donc impératif que soient mis en place des dispositifs de suivi afin que chaque enseignant ait connaissance de ce qui a été fait l'année qui précède celle(s) sous sa responsabilité. C'est une condition pour que les stratégies pédagogiques s'inscrivent dans un processus continué.

Nous espérons que les informations apportées dans ce document d'appui soutiendront la formation initiale et continue des enseignants des pays membres du programme APPRENDRE. Nous invitons les responsables nationaux ayant participé à cet atelier de formation à réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre dans cette direction. L'ensemble de la documentation fournie pendant cette session de formation (supports papier et vidéo) leur reste accessible et communicable.

²⁶ Voir aussi A. Lieury « Mémoire et apprentissage scolaire », *Etudes de linguistique appliquée*, 2003, n° 130.



Conception et réalisation  **Grégory Féron** - 2021

