Lire écrire en français langue seconde : quelques points de vigilance  
Julie Prévost, professeure de FLS et docteure en didactique des langues.

Intro  
Les enseignants font part de la difficulté dans l’entrée dans l’écrit pour des élèves allophones, peu ou pas scolarisés antérieurement (PSA/NSA), avec un manque de codes scolaires du côté apprenant et parfois un manque de formation du côté enseignants.

C’est un exercice difficile qui peut causer des accidents, des prises de risques.

La présentation s’appuiera à la fois sur des outils pratiques mis en place dans l’UPE2A (REP +, en Lorraine) et sur les recherches de Mme Prévost.

1. **Entrer dans l’écrit en UPE2A-collège**
2. Dire-lire-écrire / immersion endolingue

Endolingue : la langue apprise par l’élève est la langue parlée dans le pays où il vit.

Dans un premier temps, donner la priorité à la compréhension orale sur la production orale afin de laisser les élèves se sécuriser et s’imprégner de la langue. En situation endolingue, les élèves acquièrent en partie naturellement des éléments de la langue française.

Faut-il attendre le niveau A2 pour entrer dans l’écrit ? Faut-il débuter l’écrit en même temps que l’apprentissage de l’oral ?

Il est nécessaire pour un élève allophone de s’imprégner de la culture de l’écrit. Cette imprégnation peut être d’abord silencieuse, ou prendre plusieurs mois. Certains élèves ont besoin de plusieurs mois pour prendre la parole. Il y a une grande hétérogénéité dans les rythmes des apprenants en UPE2A.

1. Place de l’écrit à l’école française : re.copier / graphier

Il y a une très grande variété dans les structures d’enseignement du FLS, et une grande liberté d’organisation.

L’écrit est très développé en France par rapport à d’autres pays européens ou extra-européens. Il y a un besoin très rapide d’entrer dans l’écrit.

Dans un premier temps, en classe ordinaire, on peut donner tout le cours écrit ou un texte à trous. Le texte à trous ne peut pas être utilisé facilement en évaluation en revanche (même associé à une liste de mots à placer) car ça reste un exercice extrêmement difficile. Utile uniquement pour alléger la prise de note des élèves.

Comparaison avec les EU : en primaire, les élèves écrivent très peu, après la primaire, les élèves écrivent plus souvent mais très peu en quantité par rapport à la France.

Il y a en plus en France une pression sociale importante sur la maîtrise de l’orthographe : c’est l’écrit normé qui est valorisé.

1. Autres alphabets

Est-ce un frein pour un allophone de ne pas maîtriser l’alphabet latin ?

Certains enseignants et élèves ont une vision erronée de l’importance de ce critère. En fait, l’alphabet latin s’acquière assez vite (26 lettres, le graphème ç, les voyelles accentuées, les digrammes vocaliques et les sons des 4 nasales).

La difficulté réside dans la correspondance graphème-phonème : un même graphème pour plusieurs phonèmes, un même phonème pour plusieurs graphèmes, et parfois une dissociation totale entre la langue écrite et la langue orale (ex. « oiseau »).

L’absence de maîtrise de l’alphabet latin n’est pas la principale difficulté dans l’acquisition de la langue française.

1. Orthographe française, un système très complexe

L’orthographe constitue un point majeur de l’entrée dans l’écrit.

Plus les élèves entrent vite dans le déchiffrage, plus ils entrent vite dans la lecture-compréhension.

Il faut aller assez vite dans le déchiffrage syllabique strict pour déclencher l’entrée dans l’écrit et mettre l’élève dans une situation de réussite, le rassurer : syllabique stricte sans piège.

Mais la méthode syllabique stricte seule ne suffit pas : il faut aussi développer le tâtonnement (cf. Roland Goigoux).

D’autres facteurs doivent être pris en compte :

* Importance du climat serein de la classe pour faciliter l’apprentissage.
* Importance d’un environnement culturel stimulant (affiches, livres, album) : effet positif sur l’apprentissage de l’écriture.
* La place des émotions dans l’apprentissage (cf. Delphine Guedat-Bittighoffer).

Mais nous disposons d’un empan t emporel restreint pour cet apprentissage.

Quels outils ?

* Utiliser les connaissances phonologiques et morpho-syntaxiques des EANA dans leurs langues d’origine si existantes.
* Dominos, étiquettes, puzzle de syllabes, lettre magnétiques, jeux…
* Importance des jeux aussi dans l’enseignement des langues. De nombreux sites partagent leurs ressources.
* Aller voir les vidéos de [Jean-Charles Raffoni](https://upe2alecture.wixsite.com/lecturefls/detail-video) en particulier pour développer les compétences premières d’entrer dans l’écrit
* Pour la partie syntaxe, on peut travailler avec des étiquettes ou des listes en accordéon, des jeux de domino.
* [apprendre à lire et à écrire à l’âge adulte, PEMF : méthode naturelle de lecture, écriture](https://www.editions-retz.com/inclusion/apprendre-a-lire-et-a-ecrire-a-l-age-adulte-9782725619927.html?srsltid=AfmBOormt5O6iN95FPtjCR_r2-lH5EOt3xRUfsAMoe966M1NNcx0vYya)
* [jeu « gomme crayon ciseaux »](https://www.didacto.com/jeux-grammaire-orthographe-conjugaison/4855-gomme-crayon-ciseaux--8410446315545.html)

1. Phonèmes inexistants dans les L1/en français

On peut s’intéresser aux langues premières : certaines langues ont des sons qui n’existent pas en français, ou plus problématique pour les élèves, le français a des sons qui n’existent pas dans leur langue.

Ex. pour les élèves arabophone : difficulté avec les nasales (complexe à repérer, comprendre et reproduire) et le son e qui n’existe pas en arabe, confusion p/b qui ne relève pas d’une dyslexie.

Ex. pour les élèves ukrainiens : inventaire consonantique plus important, inventaire vocalique moins important que dans la langue française (confusion banc et bon par exemple).

Ressource : <https://lgidf.cnrs.fr/>

* Des fiches de langue qui permettent de comprendre les difficultés particulières des élèves en français en fonction de leur langue première

1. Lecture à voix haute / corps sonore / corporéité et projets artistiques

Privilégier la lecture à voix haute en groupe de besoin est très porteur, à condition d’avoir un retour immédiat sur la prononciation et les liaisons.

Ecueil : ne pas tomber dans l’hyper-correction qui pourrait décourager les élèves.

Nécessite un travail en groupe de besoin, parfois en binôme. Toutes les aides sont bonnes à prendre car cela demande une organisation importante (étudiants ou collègues bénévoles, service civique, etc…).

Importance du rôle du corps et des émotions dans l’apprentissage : les travaux artistiques peuvent soutenir cet apprentissage :   
Cf. [collectif créagir](https://www.arts-ere.net/interdis---creagir), projet « [une vie de château](https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2022-7-page-31?lang=fr&tab=auteurs)» (projet littéraire sur lequel J. Prévost va publier bientôt).

Pour Merleau-Ponty, la corporéité englobe le corps comme structure vécue et expérientielle d’une part, et le corps comme contexte ou milieu des mécanismes cognitifs d’autre part. Cette corporéité du corps comme expérience vécue ET mécanisme cognitif est au cœur de la pédagogie énactive, sensorielle.

Importance de développer la confiance dans l’oral pour faciliter la littéracie.

1. Moticité EANA NSA / EANA PSA

NSA : Non scolarisé antérieurement  
PSA : Peu scolarisé antérieurement

Importance de développer la tenue du crayon, la position de la feuille, la posture… pour les élèves qui n’ont pas été scolarisés antérieurement.

Il faut développer rapidement la mémoire kinesthésique de l’écriture pour améliorer la rapidité d’écriture.

Difficultés pour certains élèves : écrire de gauche à droite, sur des lignes seyès, en écriture cursive. Il n’est pas nécessaire d’écrire en cursif pour les grands élèves. Ils peuvent apprendre directement en scripte. Mais ils doivent être en mesure de déchiffrer l’écriture cursive pour comprendre l’écriture manuscrite (celle des enseignants en particulier).

Vigilance accrue selon l’origine de l’enfant et son parcours scolaire antérieur (ex. élèves arabophones écrivant de gauche à droite mais formant les lettres de droite à gauche : une fois ces habitudes prises, elles seront très difficiles à corriger par la suite. Ce problème réduit très sévèrement sa rapidité).

Pourquoi favoriser l’écriture manuscrite ?

* Aux EU, une expérimentation a abandonné la calligraphie pendant 10 ans (dazns 45 états sur 50), ils font désormais marche arrière. Dans le Maryland, l’ordinateur a été imposé en CP pour l’apprentissage de la lecture-écriture. Or des études montrent que l’apprentissage de la lecture-écriture sur ordinateur est complexe (2 unités spatiales, écran-clavier) et plus lente (pas de synchronisation entre la réflexion et la transcription).
* La mémorisation est plus importante dans le cas d’une écriture manuscrite.
* L’apprentissage précoce de la graphie est corrélé à la réussite scolaire.

1. **Déployer l’écrit avec des EANA (PSA/NSA) en FLS/FLSco**

Remarque préliminaire : l’exercice de la rédaction est culturellement normé.   
En 6e : un élève est confronté à 6000 nouveaux mots à l’arrivée du collège : un élève allophone doit aussi faire face à ce stock lexical important. Il a un déficit lexical initial qui peut perdurer (en fonction du niveau scolaire, du niveau social, de la motivation scolaire…)

1. Transcription

Les allophones ont des difficultés à transcrire :

* ce n’est pas la même correspondance phonème-graphème que dans leur langue
* ils peuvent avoir des difficultés avec certaines sons
* le principe alphabétique de la linéarité (fusion des lettres sur un axe linéaire) n’est pas saisi
* ils ne veulent pas faire d’erreur (surtout pour les excellents élèves dans leur pays d’origine)
* le coût cognitif est très important pour dépasser le stade de l’encodage.

« La gestion de la contrainte orthographique – ainsi que celle de toutes les contraintes qui ne peuvent pas être automatisées, comme la planification et la révision – requiert donc que soient automatisés les processus de bas niveau notamment graphomoteurs ou la récupération d’instances lexicales en mémoire. » Agnès FURMAN

Niveau A1 : pas de correction systématique en orthographe, correction de la phonétique, des erreurs de transcription, les mots invariables et les mots fréquents.

Question de la dictée : doit porter sur une liste de mots préparés. N’est pas une évaluation sommative. Peut servir de rituel d’apprentissage sur une liste de mots invariables, les mots de la semaine. Intérêt de la dictée négociée, improvisée. Ne permet pas d’acquérir l’orthographe lexicale et grammaticale en tant que tel mais il faut tout de même préparer les élèves à l’exercice-type de la dictée de brevet.

1. Stock lexical

Importance de le développer.

Travailler des listes de mots.

Travailler sur des familles de mot.

Cela peut être compliqué pour les langues sémitiques : <https://vous-avez-dit-arabe.webdoc.imarabe.org/langue-ecriture/une-langue-semitique-consonantique/racines-et-schemes-realite-linguistique-ou-outil-pedagogique>

Importance d’expliciter la notion de radical et de base.

1. Entretien métagraphique

Sur l’orthographe grammaticale : le niveau baisse de façon générale en France. C’est la régularité, la fréquence et la modalité d’enseignement explicite qui conduisent à des progrès.   
Cf. <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourdhui/francais-aujourdhui-no223-42023/discours-metagraphique-outil-formation-futurs-enseignants-mieux-reussir>

Il faut expliciter l’orthographe. Même pour un élève natif, il faut plusieurs années pour maîtriser cette orthographe.

Un enseignement réflexif est préférable à un enseignement centré sur la mémoire. On doit aider les élèves à orthographier pour produire des écrits plus que pour maîtriser la lecture-compréhension.

Concernant le pluriel : 3 résultats majeurs (cf. Michel Fayol) :

* La compréhension des marques du pluriel est plus précoce que la production de ces marques.
* La maîtrise de la flexion nominale S est plus précoce que celle sur l’adjectif
* La maîtrise de la flexion du verbe est beaucoup plus tardive.

Parfois, les élèves allophones font des erreurs liées à leurs langues premières ou secondes (étalonnage sur l’anglais pour les formes verbales par exemple).

1. Question du genre grammatical

Les erreurs surreprésentées dans les corpus de productions écrites des élèves allophones sont liées au genre grammatical en français car :

* Le stock lexical n’est pas suffisamment développé
* Il n’y a pas de truc pour savoir si un mot est masculin ou féminin (un tiers des mots en -e ne sont pas féminin mais masculins ou épicènes)
* Le calque se fait sur la langue première ou la langue seconde (en particulier l’anglais)
* Cf article : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1187>
* La notion de genre peut être très différente (pas de genre en géorgien, un genre pour les inanimés en ukrainien…)

L’acquisition des marques du genre à l’écrit est plus problématique que l’acquisition des marques du pluriel à l’écrit (le -e est moins consistant que le -s). Cette maîtrise prend du temps pour les allophones comme pour les natifs, mais les élèves allophones maîtrisent davantage l’orthographe lexicale que les natifs.

La distribution arbitraire du genre doit être donc acquise progressivement.

<https://theses.fr/s284036>

1. Ecriture inclusive ?

<https://www.lerobert.com/essais-et-litterature/le-cerveau-pense-t-il-au-masculin-9782321016892.html> : il y a un effet du langage sur notre pensée et inversement. L’androcentrisme a un impact sur l’enseignement du genre il/elle, du genre neutre ou mixte.

L’écriture inclusive favorise la visibilité des femmes et des filles. Nécessité de préparer les apprenants aux formulations d’examens qui sont souvent sous forme inclusive. Préférer d’ailleurs l’expression « langue équitable en genre », une traduction de l’allemand.

L’idée d’une langue équitable permet de consolider l’apprentissage du genre en langue française.

Outils numériques :

* <https://universaldependencies.org/introduction.html>
* IA ?
* Points négatifs : coût écologique, importance de l’accompagnement de la prise en main
* Les élèves allophones sont souvent défavorisés, n’ont pas toujours un accès illimité ni même l’outil numérique lui-même
* Question de la surcharge cognitive de l’apprenant : <https://tne.trousseaprojets.fr/professionnel-education-nationale/idees-recues-sur-le-numerique/fiche-outil-3>

1. Ordre des mots / notion de phrase

Il faut intégrer la notion d’ordre des mots pour acquérir l’orthographe grammaticale.

Première difficulté :

Les langues peuvent avoir un modèle Sujet-Objet-Verbe (41% des langues) avec un accusatif.

Ces langues ont tendance à placer les modificateurs avant ce qu’il modifie contrairement à la langue française.

D’autres langues présentent un ordre Verbe-Sujet-Objet : 15% des langues (par exemple l’arabe).

Première difficulté pour les EANA : étalonnage avec les langues premières, en particulier pour les locuteurs de langues romanes (italien : ordre Sujet-Verbe-Complément mais avec beaucoup plus de souplesse qu’en français).

1. Unité linguistique et savoirs mopho-syntaxiques / liens de dépendances

2ème difficulté :

Maîtriser les notions de nature, classe grammaticale.   
Le découpage en syntagme peut être complexe en français : syntagmes majeurs + syntagmes internes : ex. [le fils (de Jean)] lance [la balle (rouge)] [en direction du chien (de ma voisine)].

Outil utile : les listes en accordéon.

1. Ponctuation / signes diacritiques

Ouvrage de référence : Accents et ponctuation de la langue française, R. Causse

Les signes ne sont pas inconnus des EANA mais leur usage est différent

1. Paradigme verbal

« La morphologie de la flexion périphérique leur paraît complexe à maîtriser à cause **des suffixes flexionnels placés après les suffixes dérivationnels** nécessaires à l’expression du mode et du temps. De plus, la f**lexion désinentielle** constitue une difficulté pour les allophones car elle n’est pas systématique – bien que des traits soient communs à de nombreux verbes, la conjugaison française connaît des particularités et des exceptions. Enfin, **l’aspect et la concordance des temps** sont complexes parce qu’ils peuvent être éloignés du système de la langue première (L1) des apprenants, même quand cette L1 est proche de la langue française. » : <https://lettres.sorbonne-universite.fr/sites/default/files/media/2020-01/elis_5_2018_prevost-zuddas.pdf>

Plus facile pour les élèves qui maîtrisent l’anglais. Ex. en arabe : seulement 3 temps.

Certains apprentissages ne sont pas nécessaires avant le B1 ou B2 (accord du participe passé). Il faut choisir les éléments à enseigner en raison du temps contraint dont les élèves disposent.

1. La négation en français

Conclusion :

Enseigner la lecture-écriture en UPE2A : parcours scolaires pluriels, BEP divers et complexes, arrivées perlées, outils limités… Oser le bricolage.

Les difficultés liées à la langue française est à corrélé avec la situation allophones (stock lexical restreint) mais aventure didactique humaine

QUESTIONS :

Quand peut-on entrer dans les textes du patrimoine littéraire ?

Possible en utilisant des outils. Nécessite multimodalité : bande dessinée par exemple pour permettre à l’élève de rentrer dans le texte. Permet aussi aux élèves de se représenter les choses (ex. le Moyen-Age…).

Police d’écriture : plutôt Arial (mieux Verdana) pour faciliter le déchiffrage   
Proposer des modèles en écriture cursive et scripte, majuscule et minuscule pour les lettres h r s a u v f et k pour en faciliter le déchiffrage.