

FLM / FLE / FLS : Principes et articulations

Apprentissage d'une langue (généralités)

Motivation

- ✓ Pour s'exprimer et communiquer
- ✓ Pour apprendre et travailler

Objet d'enseignement / apprentissage

- ✓ Compétence communicative
- ✓ Compétence linguistique
- ✓ Compétence socio – culturelle

(Histoire, société et « habitus » manières d'être et postures)

FLM (Français Langue Maternelle)

Initiée par la famille

Prolongée par l'instruction

Particularités

Langue d'affect et Langue de conceptualisation

Incidences

- ✓ un niveau de structuration déterminant
- ✓ de référence pour les apprentissages

FLE (Français Langue Etrangère)

Acquise de façon institutionnelle

Particularités

Apprentissage se fait hors situation (cours de langue) ou en situation ponctuelle (stage dans les pays)

Pédagogie

- ✓ Thématique suivant une méthode
- ✓ Approche communicative, conceptuelle

FLS (1969) (Français Langue Seconde)

Acquise de façon institutionnelle (explicite)

Acquise par imprégnation (implicite)

Particularités

- ✓ Langue du milieu naturel des échanges sociaux et extra - familiaux
- ✓ Langue de situation (règles d'usage et codes sociaux)
- ✓ Langue de scolarisation : fonctions langagières dans ses aspects cognitifs et culturels

Pédagogie : « ...elle ne vit que d'emprunts... »

Objectifs : discoursivité et structuration devant se faire en alternance constante

- ✓ Lecture (FLM)
- ✓ Oral (FLE / approche communicative et conceptuelle)

FLSco

Acquise de façon institutionnelle (explicite)

Particularités

- ✓ Langue du milieu scolaire,
- ✓ Langue de scolarisation : fonctions langagières dans ses aspects cognitifs et culturels

Objectifs : permettre un apprentissage scolaire

Les grandes lignes de la démarche de Jean-Charles Rafoni

Il est nécessaire d'adapter l'apprentissage de la lecture au « profil de base » de l'enfant
Il existe, de façon schématique, trois grands profils d'élèves parmi les nouveaux-arrivants :

_ Les enfants totalement non lecteurs, que ce soit dans leur langue ou en français (ces, enfants, en règle générale, ne savent pas non plus écrire) ;

_ Les enfants lecteurs dans leur langue première sur des caractères non latins avec une distinction à faire entre les langues alphabétiques (alphabet arabe ou cyrillique par exemple) et les langues non alphabétiques (idéogrammes chinois par exemple) ;

_ Les enfants lecteurs dans leur langue première sur des caractères latins.

L'apprentissage de la lecture ne s'appréhende pas de la même façon en fonction de ces

Trois profils :

_ Il va falloir, dans le premier cas, apprendre à lire au nouvel arrivant ;

_ Il va falloir, dans le deuxième cas, apprendre à lire au nouvel arrivant dans la langue française : l'enfant, toutefois, est déjà entré dans la culture écrite ; il doit simplement passer d'un code à un autre, c'est-à-dire passer d'un code - qui n'est pas nécessairement alphabétique (dans les langues asiatiques par exemple) - au code alphabétique de la langue française ;

_ il va falloir, dans le troisième cas, apprendre au nouvel arrivant les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue française, sans lui réapprendre totalement à lire, après avoir identifié les correspondances qu'il a du mal à lire ou qu'il ne connaît pas. Une distinction peut être faite, parmi ces enfants, entre ceux qui parlent une langue romane, susceptible de faciliter l'intercompréhension, et ceux qui parlent une langue non romane.

_ Les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) scolarisés à l'école élémentaire rencontrent fréquemment des difficultés spécifiques :

- ils ne sont pas nécessairement initiés à la culture écrite dans leur famille ;

- ils ne discriminent pas forcément tous les sons de la langue française ;

- ils ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe de la langue française pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases dans les activités de déchiffrement.

_ Il est nécessaire de mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées à leurs besoins qui diffèrent, sur certains points, des méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées en règle générale.

Il est nécessaire de travailler quelques compétences fondamentales préalablement ou parallèlement à l'apprentissage de la lecture :

_ La latéralisation (il est nécessaire de s'assurer que les enfants maîtrisent le concept de la distinction entre la droite et la gauche)

_ Le sens de l'écriture et de la lecture en français ;

_ L'apprentissage de l'alphabet dans les trois écritures ;

_ Le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres de l'alphabet.

_ La conscience phonologique : les non lecteurs n'ont pas conscience, au départ, de la segmentation d'une phrase en mots distincts, d'un mot en syllabes et d'une syllabe en phonèmes : il est nécessaire de mener à cette fin des activités spécifiques simples.

La démarche de Jean-Charles Rafoni est fondée sur quatre grandes orientations.

Première orientation : les enfants non francophones rencontrent fréquemment des difficultés de discrimination auditive des sons de la langue française : ils ont du mal, en particulier, à distinguer les voyelles qui n'existent pas dans leur langue : en, on, in par exemple

Jean-Charles Rafoni suggère, pour cette raison de limiter au départ le travail sur la conscience phonologique aux unités sonores les plus faciles à manipuler : les mots, les syllabes, les rimes... Il juge inutile d'inciter les nouveaux arrivants à repérer et à isoler d'emblée des phonèmes « à l'oreille » en raison de leurs difficultés de discrimination des sonorités de la langue française.

Il estime que les nouveaux arrivants non francophones ne peuvent pas identifier et discriminer les phonèmes sans la médiation visuelle des lettres. Il privilégie, ce faisant, une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes (approche graphémique), alors que la plupart des manuels d'apprentissage de la lecture privilégient, à l'heure actuelle, une démarche qui va de l'étude des phonèmes vers les graphèmes (approche phonémique).

Deuxième orientation : Jean-Charles Rafoni déconseille de placer d'emblée les nouveaux arrivants en situation de lecture en « production vocale », c'est-à-dire en situation de lecture à haute voix dans le cadre du déchiffrage. Il préconise d'engager, dans un premier temps, une phase de lecture « en réception vocale » au cours de laquelle l'enseignant demande simplement aux enfants de « voir ce qu'ils entendent ». L'enfant est invité, concrètement, au cours de cette phase, à identifier des mots simples lus à haute voix par l'enseignant, puis à identifier, visualiser et à manipuler les syllabes ainsi que les phonèmes qui les composent. Jean-Charles Rafoni désigne cette phase de lecture « en réception vocale » sous le terme d'« adressage vocal »

Il est possible d'utiliser, par exemple, pour apprendre à segmenter une phrase en mots et un mot en syllabe, sans aller jusqu'aux activités d'identification auditive des phonèmes.

Jean-Charles Rafoni suggère diverses possibilités d'activités dans le cadre de « L'adressage vocal » :

- _ Association d'un mot lu à haute voix à l'image qui le représente (dominos, Memory, etc.) ;
- _ Reconnaissance d'un mot lu à haute voix parmi plusieurs étiquettes de mots ;
- _ Reconnaissance des syllabes (lues à haute voix et distinguées) d'un mot ;
- _ Épellation d'un mot ;
- _ Écriture d'un mot avec des lettres étiquettes ;
- _ Écriture des syllabes successives d'un mot avec des lettres étiquettes ;
- _ Reconstitution de phrases à l'aide de mots étiquettes ;
- _ Identification d'un mot manquant dans une phrase à l'aide de mots étiquettes dont l'un est retourné.

L'identification d'un certain nombre de syllabes permet à l'enfant de les réinvestir pour décoder d'autres mots: la syllabe « mer » dans « mer-ci » par exemple est la même dans « mer-cre-di ». Ces réinvestissements doivent être formalisés. Il semble nécessaire, enfin, de permettre à l'enfant ou l'adulte d'acquérir, dans le cadre de cette phase d'adressage vocal, les mots-outils que l'on retrouve dans la plupart des textes : à, dans, avec, par, est, etc.

Troisième orientation : Jean-Charles Rafoni recommande d'engager, dans un deuxième temps, l'apprentissage de la lecture en « production vocale » dans le cadre d'une phase dite de « **lecture dialoguée** » : celle-ci facilite, au moyen de questions et d'interventions de l'enseignant, le dénouement du **tâtonnement phonologique**, ainsi que la **mémorisation des mots et des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes**. Elle favorise **l'anticipation** et « le plaisir cognitif » de l'enfant qui découvre les mots.

Elle l'entraîne peu à peu dans une spirale positive de succès qui accélère la constitution du lexique mental (la mémorisation des mots). Jean-Charles Rafoni propose différentes formes d'aide à la lecture dans le cadre de cette phase :

_ L'aide initiale pour mieux comprendre le contexte de la phrase à lire : **l'enseignant essaie de permettre aux apprenants de l'appréhender « avant l'amorce de la lecture » au moyen de questions.** Exemple : la phrase à lire est : « Elle a reçu la balle sur le visage. » Elle est accompagnée d'une image d'un enfant pleurant. L'enseignant peut poser la question initiale : « Pourquoi pleure-t-elle ? » Puis, lorsque les enfants auront lu : « Elle a reçu la balle... », Il peut leur demander « Où ? », pour les inciter à lire « sur le visage ».

_ L'aide seconde pour mieux **comprendre le contexte** : elle est « ciblée sémantiquement et après coup sur un mot difficile qui n'a pas pu être lu ». **Exemple : la phrase à lire est la suivante : « On écoute les maîtres et les maîtresses. » Les enfants butent sur le mot « maîtresses ».** L'enseignant explique que ce sont des femmes pour les aider. _ **La lecture au-delà du mot : l'aide consiste à sauter sur l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à déchiffrer.** Exemple : la phrase à lire est : « Inès prend une photo. » L'enfant butte sur le mot « prend ». L'enseignant invite l'enfant à lire le mot d'après. La lecture du mot « photo » l'aide à lire et à comprendre qu' « Inès prend une photo ».

_ La lecture d'un mot par l'adulte. L'enseignant peut également **lire un mot trop difficile à déchiffrer pour ne pas casser les enfants dans leur élan**, et le faire retravailler ensuite dans le cadre de « l'adressage vocal ».

- il est également possible de **poser des questions de compréhension écrite** aux enfants sur ces textes Cette façon de faire permet de sensibiliser les nouveaux arrivants aux spécificités de la langue écrite, et de travailler avec eux à la fois sur le lexique, l'imprégnation syntaxique, le déchiffrage et la compréhension écrite.

_ Il est nécessaire de prévoir une **étude systématique**, successive et progressive des **correspondances entre les graphèmes et les phonèmes** : il est conseillé de **commencer avec les voyelles communes au français et à la langue d'origine** des enfants et de ne traiter les voyelles susceptibles de provoquer des difficultés de discrimination auditive qu'à l'issue de l'étude des graphèmes les plus stables de la langue (les consonnes principalement) ; elle est aussi **l'occasion de constituer des cahiers de sons ou de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à compléter au fur et à mesure** : ces cahiers facilitent la mémorisation de la combinatoire et le travail éventuel à la maison.

Quatrième orientation : Jean-Charles Rafoni souligne que l'enfant non francophone (qui n'a jamais appris à lire) ne peut entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique que sur des mots et des structures de phrases qu'il comprend et qu'il peut employer à l'oral. **Les nouveaux arrivants ne peuvent pas mémoriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes s'ils ne comprennent pas le sens des mots qu'ils déchiffrer. Cela suppose d'utiliser, pour déchiffrer, un corpus de mots et de phrases adapté, en employant le vocabulaire et les formes syntaxiques que connaissent les nouveaux arrivants.**