

Certains enfants très jeunes ou plus âgés mais non scolarisés antérieurement n'ont pu bénéficier d'une première immersion dans un environnement qui prépare à l'acte de lecture. Ces enfants qui nous interpellent n'ont aucune expérience ni de l'école ni de l'écrit et nous obligent donc très vite à quitter nos références habituelles. Ils nous condamnent à travailler en *amont* de l'apprentissage ordinaire dans une sorte de hors-lieu pédagogique. Ils invalident d'emblée toutes les notions et principes qui tenaient lieu d'évidence parce qu'ils ne répondent plus aux critères classiques et se calent sur des catégories insolites à l'école élémentaire. C'est ce public qui nous intéresse plus particulièrement ici car la Clin nous offre à travers eux un laboratoire de recherche extraordinaire...

Le parler de l'école, "pré-texte" pour l'apprentissage de la lecture...

Pour les élèves non francophones qui viennent d'arriver en France, le monde de l'école est l'univers privilégié de l'apprentissage du français. Nulle part ailleurs les interactions langagières n'auront un tel impact sur l'acquisition de la langue. C'est dans ce contexte naturel d'interlocution *entre pairs* que l'enseignant doit puiser matière à construire les premiers bilans langagiers qui serviront de supports pour l'apprentissage de la lecture.

Le *parler de l'école* ne doit cependant pas être confondu avec la *langue de scolarisation* qui, en tant que vecteur des savoirs, véhicule essentiellement des catégories conceptuelles (lexique des disciplines) et des pratiques langagières liées à la conduite de la classe. Au contraire, le *parler de l'école* touche à tout ce qui peut se dire de manière spontanée lorsque l'élève n'est pas directement dans l'appréhension des contenus scolaires (bavardage en classe, jeux dans la cour, échanges à la cantine ou au cours d'activités dans des disciplines non fondamentales : EPS, Arts plastiques, sorties...). C'est en ce sens que la classe d'initiation, de par sa nature (effectif réduit, espace multilingue, latitude pédagogique du maître référent), reste à l'arrivée des élèves en France le seul lieu qui permet de jouer à la fois la carte de pratique linguistique véritable et celle de la pertinence didactique. Il n'est pas inutile de rappeler l'inanité d'un discours qui fait de l'intégration directe – et quasiment à plein temps – des élèves non francophones dans les classes ordinaires l'alpha et l'oméga de la réussite linguistique. Rien ne se prête moins à l'acquisition du français que le type de pratiques langagières instituées dans des classes qui, du CP au CM2, ont pour seul objectif l'actualisation du programme dans chaque discipline. On confond "immersion linguistique", formule volontairement générale et "immersion scolaire" où un cadre didactique verrouille toute velléité d'appropriation spontanée de la langue. Quand comprendra-t-on que c'est dans l'inattendu de la langue et les interactions imprévues entre pairs que se joue l'essentiel de l'acquisition du français ?

Toute entrée dans l'écrit doit donc s'organiser autour de bilans langagiers tirés du *parler de l'école*... Les leçons préalables de langage où les enfants tâtonnent en parlant (syntaxe fautive, lexique approximatif, prononciation défectueuse...) sont de véritables "pré-textes", des "brouillons" de lecture. Le rôle de l'enseignant consiste à reformuler *pour le lire* ce que les élèves sont *capables de dire*... Ce principe général – simultanéité des apprentissages oral et écrit – doit toujours rester présent à l'esprit si l'on veut sortir des impasses pédagogiques dans lesquelles conduisent la plupart des méthodes de lecture. Ces dernières, conçues exclusivement pour des

élèves natifs et monolingues, considèrent la langue comme acquise et ne permettent aucun recentrage méthodologique sur *une langue en cours d'acquisition*.

La notion "d'adressage vocal"...

Un second principe méthodologique devra être mis en place dès le début de l'apprentissage : *ne pas faire lire l'élève*, mais utiliser le matériau écrit pour engager un travail explicite de manipulation orale de la langue. Après avoir fourni très rapidement un minimum d'appuis codiques, demander systématiquement à l'élève de désigner sur le papier ce qui vient d'être dit. On parlera de "lecture en réception vocale" ou "adressage vocal" chaque fois qu'on fera reconnaître *visuellement*, parmi plusieurs éléments écrits, une unité (syllabe ou mot) qui est dite et prononcée distinctement par le maître. Lire, c'est ici redire...

Exemple 1 : *Inès - Hoang - Rachid - Pedro - Fatou - Elena*
- "Parmi ces prénoms, montre-moi *Pedro... Inès... Rachid...*"

Exemple 2 : *Pedro mange à la cantine.*
- "Dans cette phrase, *Pedro mange à la cantine*, montre-moi : *cantine... la... mange...*"

Exemple 3 : *Pedro*
- "Dans *Pedro*, montre-moi *dro... pé...*"

Exemple 4 : *o... P... d... é... r*
- "Réécris *Pedro* avec ces lettres (étiquettes) !"

Au cours de cette phase d'apprentissage où l'élève essaie de voir quelque chose de ce qu'il entend, *on ne fait pas lire l'enfant, on lui parle...* On lui fait simplement repérer à l'écrit des oppositions visuelles pertinentes (syllabes, mots) qui correspondent à des oppositions vocales également pertinentes. Il faut comprendre que l'adressage vocal est le mode d'entrée privilégié dans l'écrit pour les élèves non scolarisés antérieurement : au bout de quelques mois, 40% du système est acquis (graphèmes, syllabes et mots les plus fréquents...). Cela sera largement suffisant pour autoriser l'élève à entrer dans une deuxième phase ("la lecture en production vocale" à l'œuvre dans toutes les méthodes ordinaires) où l'enfant se jette à l'eau, *tente de lire cette fois tout seul*, en mobilisant simultanément tâtonnement phonologique et anticipation contextuelle.¹

Ce principe d'entrée dans l'apprentissage initial de la lecture où l'écrit n'est qu'un truchement, sorte d'intermédiaire qui permet de saisir les éléments articulés d'une langue seconde, est une condition méthodologique indispensable pour l'enseignant. Il nous permet de sortir des impasses actuelles où l'on tente de calquer en les simplifiant les méthodes conçues pour les natifs francophones (intérêt des contenus, diversité fonctionnelle des textes, convocation réitérée du plaisir et de l'appétit de lire). Les élèves qui ne savent rien de l'écrit nous auront donc appris quelque chose : l'implicite du lien entretenu avec *la parole* est au fondement même de l'apprentissage de la lecture. On peut même faire le pari que leur expérience gagnerait à être reprise pour l'ensemble des élèves en difficulté dans les classes ordinaires...

Jean-Charles Rafoni
jrafoni@noos.fr

¹ Pour plus de détails sur ces notions et les types d'exercices à appliquer, se reporter à *Apprendre à lire en français langue seconde*, J.-Ch. Rafoni, L'Harmattan, 2007.