

L'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique), issue du partenariat de quatre institutions – l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI), l'Agence française de développement (AFD) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) – est mise en œuvre par l'OIF.

<http://www.elan-afrique.org/>

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est coordonnée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

<http://www.ifadem.org/>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Godé EALE NSOMB'AOLEKA, chef de division d'études et conception, Centre national d'orientation scolaire et professionnelle, Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, RDC ;

Nivo Laure RALAMBORANTO, chef de service des innovations technologiques pour l'Éducation, Ministère de l'Éducation nationale, Madagascar ;

Bakary SAMAKE, directeur adjoint de l'Enseignement normal, Ministère de l'Éducation nationale, Mali ;

Hamadou SOUNA SOUMANA, linguiste, Direction du Curriculum, de la recherche et de l'équipement des langues nationales, Ministère de l'Enseignement primaire, Niger.

SOUS LA SUPERVISION DE :

Papa Youga DIENG, coordonnateur du programme IFADEM pour l'OIF ;

Jean-François MAYNIER, coordonnateur du programme IFADEM pour l'AUF ;

Hamidou SEYDOU HANAFIOU, coordonnateur de l'Initiative ELAN-Afrique.

SOUS LA RESPONSABILITÉ SCIENTIFIQUE DE :

Danièle HOUPERT, inspectrice d'Académie – inspectrice pédagogique régionale honoraire, ancienne directrice d'IUFM, France ;

Amadou SAIBOU ADAMOU, enseignant-chercheur, École normale supérieure, Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.

AVEC LE SOUTIEN DE :

Bodiel FALL, attachée de programme ÉLAN ;

Mahawa Sémou MENDY, responsable pays IFADEM ;

Noémie NIRINA, attachée de programme ÉLAN.

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

MISE EN PAGE :

Alexandre LOURDEL

L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent livret a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

<http://fr.creativecommons.org>

Première édition : 2020

Livret 3
BILINGUISME

ÉCOLE ET LANGUES NATIONALES EN AFRIQUE (ELAN-AFRIQUE)
INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Aller de la langue 1
à la langue 2 : développer
des compétences écrites*



S O M M A I R E

AVANT-PROPOS	8
--------------	---

ARCHITECTURE DU LIVRET	10
------------------------	----

SÉQUENCE 1 : ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE	12
--	-----------

CONSTAT	13
---------------	----

OBJECTIFS	14
-----------------	----

DIAGNOSTIC	15
------------------	----

1. Teste tes connaissances	15
----------------------------------	----

2. Teste tes pratiques professionnelles	16
---	----

MÉMENTO	20
---------------	----

1. Didactique du bilinguisme appliquée à l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2	20
--	----

1.1. Impact du statut des langues sur l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2	20
---	----

1.1.1. Impact du statut sociolinguistique	20
---	----

1.1.2. Impact du statut scolaire	21
--	----

1.2. Principes du transfert dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2 ...	21
---	----

1.2.1. La prise en compte des acquis des élèves en L1	22
---	----

1.2.2. La convergence méthodologique	22
--	----

2. Principaux points de vigilance pour l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2	23
--	----

2.1. Les éléments influant sur le décodage en L2	24
--	----

2.1.1. Les aspects sonores du langage	24
---	----

2.1.2. Les correspondances graphie-phonie	25
---	----

2.1.3. L'adaptation du décodage aux spécificités de la L2	25
---	----

2.2. Les éléments influant sur la compréhension en L2	27
---	----

2.2.1. La morphologie	27
-----------------------------	----

2.2.2. La syntaxe	28
-------------------------	----

2.2.3. Le lexique	28
2.2.4. Le transfert culturel	29
3. L'évaluation en lecture	29
3.1. L'évaluation en lecture dans un contexte d'approche par compétences	30
3.2. Les compétences à évaluer en lecture	30
3.3. Les modalités d'évaluation en lecture	31
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	32
1. Construire une progression d'apprentissage	32
1.1. Introduction à la construction d'une progression	32
1.2. Démarche et outil de construction d'une progression	32
2. Construire une séance de lecture en L2	34
2.1. Un préalable : l'exposition à la langue orale	34
2.2. La démarche générale d'enseignement/ apprentissage de la lecture	34
2.3. Un exemple de séance portant sur le décodage en L2	35
2.4. Un exemple de séance portant sur la compréhension en L2	37
2.5. Récapitulatif : un exemple de séquence de lecture en L2	38
3. Choisir et utiliser des supports de lecture	40
3.1. Les aides à la lecture en L2	40
3.2. Les albums et livres écrits en L2	41
4. Savoir évaluer la lecture en L2	42
ACTIVITÉS	43
1. Travailler le décodage	43
2. Travailler la compréhension	44
CORRIGÉS	46
1. Corrigés du diagnostic	46
2. Corrigé des activités	51
BILAN	55

S O M M A I R E

SÉQUENCE 2 : ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE	58
<hr/>	
CONSTAT	59
OBJECTIFS	60
DIAGNOSTIC	61
1. Autotests relatifs aux principes d'enseignement/apprentissage	61
2. Autotests relatifs aux compétences à développer	62
3. Autotest relatif à l'évaluation	64
MÉMENTO	66
1. Les compétences nécessaires à la production d'écrits en L2	66
1.1. Rappel : les compétences nécessaires à la production d'écrits	66
1.2. Principes du transfert dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en L2 ...	67
2. Les points de vigilance dans l'enseignement/ apprentissage de l'écriture en L2	68
2.1. Les éléments influant sur la maîtrise des conventions des textes en écriture ...	69
2.1.1. La maîtrise du principe alphabétique en L2	69
2.1.2. Le graphisme des lettres nouvelles en L2	69
2.2. La recherche de la cohérence et de la cohésion	70
2.2.1. La recherche de la cohérence	70
2.2.2. La recherche de la cohésion	70
2.2.3. La maîtrise des outils linguistiques et leur usage à bon escient	71
3. L'évaluation de la production d'écrits en L2	71
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	72
1. Construire une progression d'apprentissage	72
2. Construire une leçon d'écriture en L2	72
2.1. La démarche générale d'enseignement/apprentissage de l'écriture	73
2.2. Faire produire de l'écrit sans faire écrire : la dictée à l'adulte	74
2.3. Faire produire de l'écrit en autonomie : l'écriture inventée	75
2.4. Faire produire de l'écrit en accompagnant : l'écriture guidée	77

3. Évaluer l'écriture en L2	77
3.1. Mener des évaluations formatives fréquentes	78
3.2. Faire écrire un journal de bord	78
3.3. Faire pratiquer l'autoévaluation	79
ACTIVITÉS	80
CORRIGÉS	85
1. Corrigés du diagnostic	85
2. Corrigés des activités	87
BILAN	93
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	96

AVANT-PROPOS

L'Institut de la Francophonie pour l'Education et la Formation (IFEF), avec l'appui de l'Agence française de développement (AFD), accompagne des Etats de la Francophonie à renforcer leur plan de développement du bilinguisme par la formation des enseignants.

La recherche a montré que les bénéfices d'un enseignement bilingue sont multiples : pédagogique, linguistique, cognitif, sociopolitique et culturel. Ainsi l'enseignement bilingue favoriserait l'acquisition des compétences de base (lecture, écriture et calcul), une connaissance de la culture du pays, richesse d'une identité nationale, et une ouverture vers l'international.

Pour consolider les acquis des programmes Elan et IFADEM dans le domaine de la professionnalisation des enseignants, l'IFEF a initié une synergie de leurs actions dans un processus de co-construction d'un dispositif hybride de formation destiné aux instituteurs du bilinguisme en s'appuyant sur l'expertise d'IFADEM et sur les acquis d'ELAN dans le domaine de la formation à l'enseignement dans le cadre du bilinguisme français-langues africaines.

Dans cette première phase quatre (4) pays sont concernés : République démocratique du Congo, Madagascar, Mali et Niger. L'objectif est l'augmentation sensible du nombre d'enseignants formés à la pédagogie de l'enseignement bilingue articulant une langue africaine et le français. Trois outils d'auto-formation, ci-après, appelés à être intégrés dans des dispositifs de formation hybride pouvant impacter un grand nombre dans chaque pays participant, ont été développés par une équipe internationale de concepteurs, mobilisant l'expertise nord-sud :

- Livret 1 - *Enseigner la langue nationale* ;
- Livret 2 - *Aller de la langue 1 à la langue 2 pour comprendre le fonctionnement des deux langues* ;
- Livret 3 - *Aller de la langue 1 à la langue 2 : développer des compétences écrites*.

L'IFEF, en tant que pôle d'expertise dans l'éducation et la formation de la francophonie en général et de l'Organisation internationale francophonie (OIF) en particulier, continuera à appuyer les états dans le cadre de leurs efforts à réaliser le quatrième objectif de développement durable : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

ARCHITECTURE DU LIVRET

Ce livret, qui a pour objectif général d'aider les maitres à développer des compétences écrites, comprend deux séquences complémentaires :

- La **première séquence** montre comment aller de la L1 à la L2 pour développer des compétences de lecture chez ses élèves ;
- La **deuxième séquence** aide à aller de la L1 à la L2 pour développer chez les élèves des compétences d'écriture.

La structure de ces séquences est identique pour faciliter la lisibilité. Elles se composent toutes de huit parties :

- Le **constat**, qui dresse un état des lieux sur la question ;
- Les **objectifs** de la séquence ;
- Le **diagnostic**, qui permet à l'enseignant de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux attendus avant d'aborder le livret ;
- Le **mémento**, composé des apports théoriques indispensables pour traiter le sujet ;
- La **démarche méthodologique**, qui aide à mettre en œuvre les apports théoriques ;
- Les **activités**, qui sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés ;
- Les **corrigés** du diagnostic et des activités ;
- Le **bilan**, qui constitue un moment réflexif à l'issue de la séquence.

Séquence 1

**ALLER DE
LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER
DES
COMPÉTENCES
DE LECTURE**

CONSTAT

L'enseignement et l'éducation doivent permettre aux élèves d'acquérir des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul.

Or, en ce qui concerne particulièrement la lecture, dans tous les pays africains francophones, on a constaté une crise durant les deux dernières décennies : les élèves ont des difficultés réelles à lire. Ils arrivent en majorité à la fin de la deuxième année fondamentale (cycle du primaire) sans maîtriser des outils de la langue tels que les lettres de l'alphabet (de la langue nationale ou du français), la décomposition du mot en sons ou en syllabes, etc. De telles lacunes influent négativement sur leur performance en lecture.

Ces difficultés ont été confirmées par des évaluations institutionnelles portant sur les compétences fondamentales en lecture au niveau primaire dans quelques pays francophones africains. Ainsi, au Mali, on a pu faire les constats suivants :

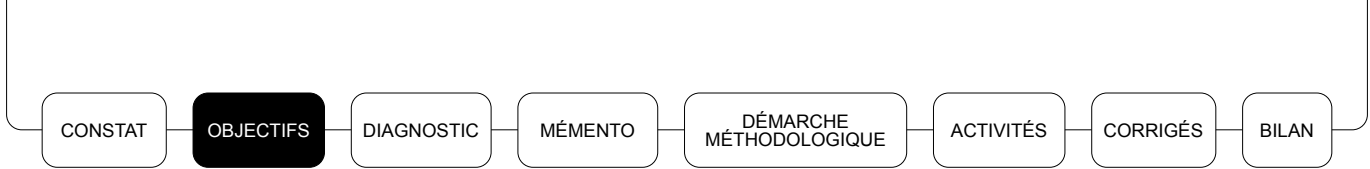
- En 2^e année, dans toutes les langues dans lesquelles ils ont été testés, les élèves lisent moins de 18 lettres et moins de trois mots par minute ;
- En 4^e année, les élèves lisent moins de 27 lettres par minute et moins de 10 mots par minute. Les élèves n'atteignent pas les compétences mesurées par les tests PASEC qui font référence aux standards attendus en début et en fin de scolarité primaire pour assurer une scolarité de qualité.

Comment peut-on expliquer ces difficultés ? On peut dégager deux raisons principales :

- La première est que, en général, les systèmes éducatifs en Afrique francophone comprennent plusieurs types d'enseignants dont un grand nombre ne sont pas sortis d'écoles de formation de maîtres ;
- La seconde est que l'enseignement dans les langues nationales, censé, notamment, venir en appui à l'enseignement du français, n'a pas amélioré les capacités linguistiques de la majorité des élèves. Cela, par défaut d'une convergence didactique adéquate.

Pour ces raisons, entre autres, la formation continue constitue une nécessité et une opportunité à saisir par les enseignants, surtout par ceux des écoles bilingues.

Le présent livret t'offre justement une occasion de te former à distance. Dans ce document, il sera traité de la didactique de la lecture en L2 (français) qui s'appuie sur les compétences de l'élève en L1 (langue nationale).



OBJECTIFS

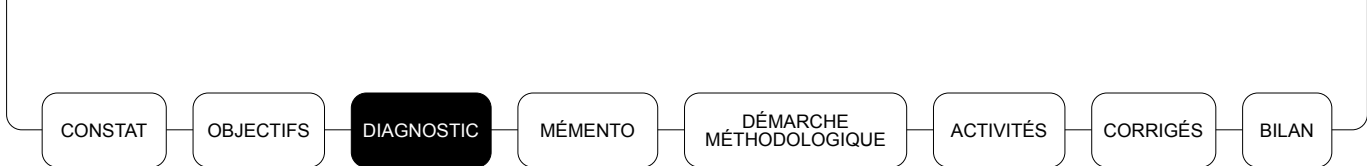
.....

Objectif général

→ Être capable de faire apprendre la lecture en L2 à tes élèves en utilisant les acquis de la L1.

Objectifs spécifiques

- Concevoir des activités de lecture mettant en relation phonie et graphie ;
- Concevoir des activités de compréhension de textes;
- Concevoir des activités d'évaluation de la lecture en L2.



DIAGNOSTIC



Le questionnaire autocorrectif qui suit est composé de 11 (onze) questions sur le développement des compétences de lecture en L2, en s'appuyant sur la L1. Il te permettra, à terme, de faire le point sur tes connaissances et sur tes pratiques de classe. Réponds-y avec attention et sincérité, puis consulte le corrigé à la fin de la séquence pour faire le bilan de tes réponses.

1. TESTE TES CONNAISSANCES

► Autotest 1

Coche la case OUI si la proposition te semble juste et la case Non dans le cas contraire, sans consulter de documents.

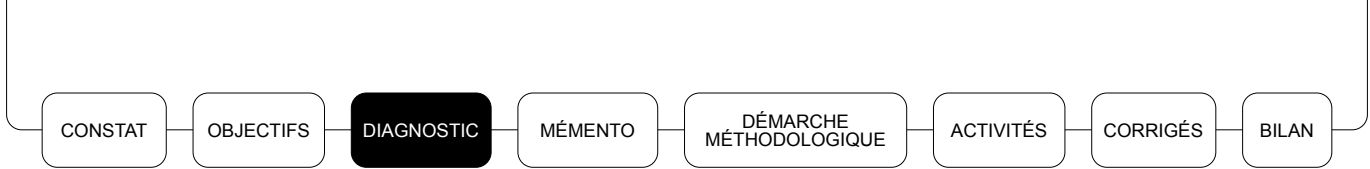
		Oui	Non
1	Un élève doit apprendre à écrire avant de lire.		
2	Un élève doit apprendre à lire avant d'écrire.		
3	Les deux vont ensemble.		
4	Lire, c'est décoder un mot.		
5	Un élève du niveau I peut apprendre les 26 lettres de l'alphabet français en un semestre.		
6	Toutes les lettres de l'alphabet français sauf le <i>h</i> correspondent au moins à un son.		
7	Toutes les lettres de l'alphabet français ont au moins un nom.		
8	La lettre <i>e</i> correspond à beaucoup de sons.		
9	La lettre <i>h</i> ne correspond pas à un son en français.		
10	L'élève peut apprendre à lire en jouant.		

► Autotest 2

Indique le nombre de lettres, de sons (phonèmes) et de syllabes contenus dans chaque mot.

N°	Mots	Nombre de lettres	Nombre de sons	Nombre de syllabes
1	chapiteau			
2	maitre			

ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE



N°	Mots	Nombre de lettres	Nombre de sons	Nombre de syllabes
3	enseignant			
4	équivoque			
5	oiseau			
6	constitution			
7	réorganisation			
8	polémique			
9	décolonisation			
10	voilà			

2. TESTE TES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

► Autotest 3

Quelle technique vas-tu utiliser pour aider tes élèves à décoder le mot *poule* ?

.....

.....

.....

► Autotest 4

Tu as à ta disposition le texte court suivant :

« Robotity partit un jour de chez lui. Il marcha vers la forêt. Une fois dans la forêt, il grimpa dans un arbre. Le vent souffla assez fort et Robotity tomba »
(extrait d'un conte de Madagascar).

a. Identifie 3 mots connus des élèves. Quelle technique déjà utilisée en L1 vas-tu employer pour aider tes élèves à les décoder ?

.....

.....

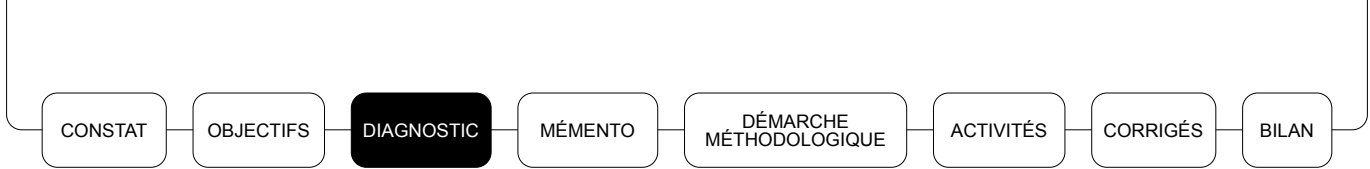
.....

b. Identifie 2 verbes nouveaux pour tes élèves dans le texte. Quelle technique déjà utilisée en L1 vas-tu employer pour aider tes élèves à les décoder ?

.....

.....

.....



c. Identifie 2 mots difficiles pour tes élèves. Quelle technique déjà utilisée en L1 vas-tu employer pour aider tes élèves à les décoder ?

.....

► **Autotest 5**

a. Quelles techniques vas-tu utiliser pour aider tes élèves à déchiffrer des mots longs, donc difficiles à lire ?

.....

b. Prends comme exemples les deux mots suivants : *carapace* et *ensemble*.

.....

► **Autotest 6**

Tu dois faire décoder le mot *docteur* à tes élèves.

a. Quelle est, selon toi, la principale difficulté pour les élèves ?

.....

b. Décris les étapes que tu vas suivre pour faire lire ce mot.

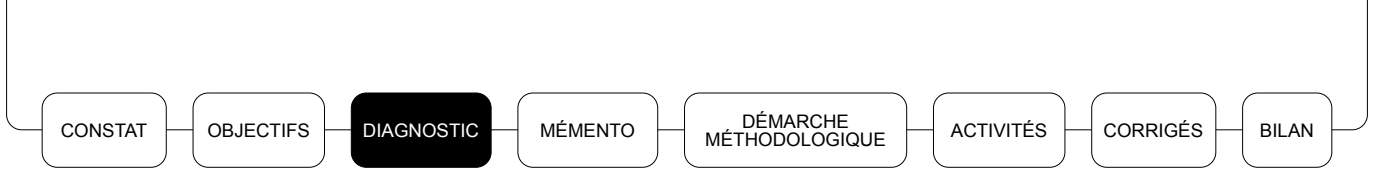
.....

► **Autotest 7**

Tu as écrit au tableau la phrase : « Le chat mange la souris ». Tes élèves ont réussi à décoder « Le chat mange la » mais ne parviennent pas à lire le mot *souris*.

Quelle technique déjà utilisée en L1 vas-tu employer pour les aider à se servir de leur compréhension pour décoder le mot ?

ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE



.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 8**

Les élèves savent lire les mots *moi* et *son*, mots fréquents déjà vus au début de l'année.
Comment vas-tu leur faire décoder le mot *moisson* ?

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 9**

Tu ne disposes pas de manuels de lecture. En t'inspirant des techniques de lecture en L1, donne des exemples de types de phrases et de textes que tu peux faire décoder par tes élèves pour leur faire apprendre un son difficile comme [o], [u] ou [ɔ] ou le son nasal [ɔ̃].

a. Deux exemples de phrases.

.....

.....

b. Un exemple de texte de trois lignes.

.....

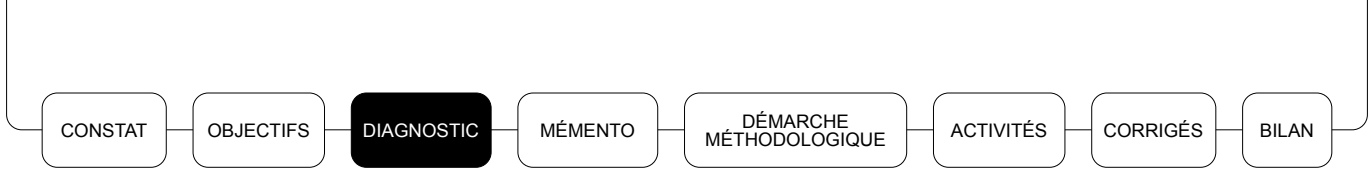
.....

.....

► **Autotest 10**

Tu travailles une phrase courte avec tes élèves lors de la séance de lecture : « Les élèves travaillent dur ».

La phrase contient un nom au pluriel et un verbe conjugué au pluriel dont les sons diffèrent tout à fait de ce que les élèves rencontrent en L1. Tu veux faire décoder ces sons nouveaux à tes élèves.



Comment fais-tu pour te référer à la phonétique du verbe conjugué au pluriel, puis du nom au pluriel ? Quelle(s) démarche(s) vas-tu adopter pour réactiver, à l'oral, les savoirs et les savoir-faire acquis en L1 sur la morphologie grammaticale ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 11**

Tu dois travailler la compréhension écrite avec tes élèves. Quels sont les deux types de compréhension que tu devras vérifier ? Donne un exemple de chacune d'entre elles pour illustrer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE

À TOI DE JOUER!

Tu as terminé ce questionnaire. Reporte-toi à la fin de la séquence, consulte le corrigé et compte combien tu as de bonnes réponses.

- Si tu n'as répondu correctement qu'à un tiers des questions, tu dois absolument t'appropriier tout le contenu de cette séquence. Bon courage !
- Si tu as répondu correctement aux deux tiers des questions, tu as déjà des acquis sur lesquels tu peux t'appuyer ; c'est bien ! Lis attentivement cette séquence et tu vas encore progresser.
- Si tu as répondu correctement à plus des deux tiers des questions, tes bases sont solides. Bravo ! Mais tu peux encore apprendre à la lecture de cette séquence.

MÉMENTO

La lecture de cette rubrique te permettra de maîtriser les concepts et les principes utiles pour l'enseignement de la lecture¹ en L2 dans le cadre d'un enseignement bilingue.

Des compétences variées, comme la maîtrise des conventions de textes, la compréhension écrite, les connaissances et usage du vocabulaire, doivent être mobilisées pour développer l'apprentissage de la lecture aussi bien en L1 qu'en L2. Savoir les reconnaître dans chacune des deux langues permettra d'identifier les possibilités de transfert.

1. DIDACTIQUE DU BILINGUISME APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN L2

1.1. Impact du statut des langues sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture en L2

Dans un système bilingue, des facteurs liés à la coexistence des deux langues entrent en ligne de compte. Voici les plus importants en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture en L2.

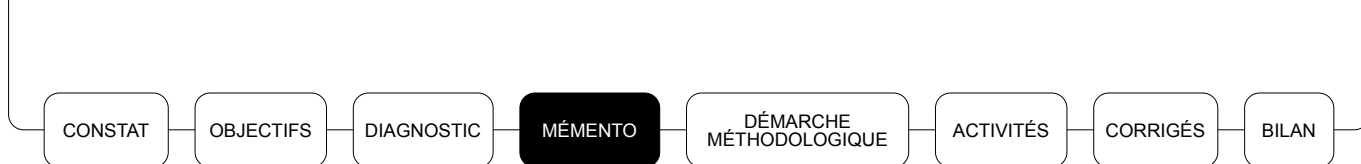
1.1.1. Impact du statut sociolinguistique

Dans nos pays africains francophones, le français est une langue seconde². Alors qu'en L1, l'élève a déjà une pratique orale avant de commencer sa scolarité, ce n'est généralement pas le cas du français, qui n'est pas pratiqué dans tous les milieux, surtout dans les zones rurales. Par conséquent, dans son environnement proche, l'élève n'a pas

1 Le développement des compétences de lecture et d'écriture vont de pair. C'est pour clarifier la présentation que l'on s'attache ici à la lecture seule.

2 « Le français en Afrique subsaharienne francophone a les fonctions suivantes, qui demeurent, pour autant, variables d'un pays à un autre :

- une fonction de communication sociale ou professionnelle lorsque plusieurs langues sont utilisées dans le même pays (c'est une situation de multilinguisme caractérisée par la coexistence de plusieurs langues ou variété des langues dans une même zone géographique) ;
- une fonction institutionnelle : en tant que langue officielle, le français est utilisé dans l'administration ;
- une fonction éducative où il sert dans les systèmes scolaires et universitaires de véhicule de la plupart des apprentissages ;
- une fonction dans les media (la presse et les canaux audio-visuels) ;
- une fonction de communication internationale ;
- une fonction culturelle et interculturelle » (ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, pp. 7-8).



ou pas suffisamment d'occasions de communiquer en L2 ; il ne peut pas s'entraîner à la compréhension orale, étape nécessaire à la compréhension en lecture.

C'est pourquoi l'enseignant doit renforcer l'enseignement/apprentissage de l'oral en L2 s'il veut permettre à l'élève de mieux entrer dans l'écrit. Cette exposition à la langue orale doit être plus importante encore qu'en L1. Avant de passer à la lecture, il convient donc de pratiquer divers exercices pour familiariser l'élève avec l'oral : nous aurons un panorama de ces exercices dans la démarche méthodologique.

1.1.2. Impact du statut scolaire

■ Impact du moment d'apprentissage de la L2 :

Quand la lecture en français est apprise la même année que la lecture en L1, l'élève ne sait encore ni lire ni écrire dans aucune des deux langues ; les mêmes démarches peuvent être adoptées (mais en tenant compte que la lecture et l'écriture en français doivent être précédées d'une étape orale importante).

Si la lecture-écriture en français est apprise en 2^e ou en 3^e année, comme c'est généralement le cas, l'élève sait déjà lire et écrire en L1. Or, on n'apprend pas à lire et à écrire une seconde fois lorsqu'on passe à L2. Cela signifie que l'enseignant peut exploiter ce qui est acquis en L1 pour concevoir ses activités d'enseignement du français. La question didactique qui se pose est celle du transfert (positif ou négatif) : c'est ce que nous développerons ci-dessous.

■ Impact de la fonction de la L2 à l'école :

La L2 est-elle seulement une langue enseignée en tant que discipline ? Ou bien sert-elle aussi à dispenser d'autres enseignements, et, si oui, à partir de quelle année et pour quelle discipline ?

Dans ce dernier cas, l'enseignant choisit, pour les séances de lecture, des contenus, des supports, des illustrations et des exemples qui peuvent faciliter l'apprentissage des autres disciplines. L'élève se sert de sa compétence de lecture pour comprendre des consignes scolaires, des énoncés de problèmes et des textes à caractère scientifique. La question de la compréhension en lecture est cruciale pour l'apprentissage des autres disciplines.

1.2. Principes du transfert dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2

À tout moment, les deux langues sont à traiter dans leur coexistence bilingue : l'éducation bilingue est à concevoir comme un tout. La gestion didactique du transfert³ implique la mise en relation de L1 et L2, qui passe par les éléments suivants :

³ Le transfert est une situation où un élève utilise ses savoirs et savoir-faire déjà disponibles pour agir ou produire dans une nouvelle situation ; par ressemblance, il étend à une nouvelle langue ce qu'il applique dans la langue qu'il connaît déjà (voir livret 2).

1.2.1. La prise en compte des acquis des élèves en L1

Pour une progression rationnelle des apprentissages, il faut partir du connu. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture en français, rappelle-toi que l'élève a déjà pratiqué la lecture dans sa langue et qu'il a un certain nombre d'acquis en la matière qui peuvent servir dans l'apprentissage de la lecture en L2.

Des exemples d'acquis en lecture en L1

En principe, l'élève :

- lit et écrit de gauche à droite, de haut en bas, et suit la ligne ;
- reconnaît la configuration globale des textes (titre, paragraphes, illustrations, etc.) ;
- identifie les syllabes à l'oral ;
- reconnaît les petits sons qui correspondent aux lettres ou aux suites de lettres ;
- sait que, pour lire ou écrire un mot, il faut mettre les lettres et suites de lettres en relation avec les sons correspondants ;
- sait qu'une phrase commence par une majuscule ;
- reconnaît les marques de ponctuation : le point, la virgule, le point d'interrogation et le point d'exclamation ;
- sait identifier un nom, un verbe, un adjectif ;
- reconnaît des marques de temps, d'espaces dans un texte⁴.

Cependant, même si ces savoirs et savoir-faire sont prévus dans le programme de L1, l'enseignant doit vérifier qu'ils sont réellement acquis par les élèves dans leur langue pour s'assurer d'un bon transfert vers la L2.

Dans l'élaboration des contenus à enseigner, la progression tiendra compte de ces acquis en L1 pour mieux articuler les savoirs et savoir-faire en L1 et L2. Il faut avant tout éviter une juxtaposition des progressions ou leur superposition : nous verrons comment faire dans la démarche méthodologique.

1.2.2. La convergence méthodologique

On notera que, même si certains aspects sont identiques en L1 et en L2, le transfert ne se fait pas spontanément chez l'élève. Le maître aidera au transfert par des moments de rapprochements ponctuels ou de comparaisons simples entre les deux langues.

⁴ ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 13.

1. Continuer à développer en français les mêmes stratégies de lecture-écriture qu'en L1 est un moyen de mettre en relation les deux langues parce que ces stratégies sont déjà familières à l'élève : *Comment fais-tu en L1 ? Est-ce que tu pourrais faire comme en L1 ?* Cette convergence méthodologique permet à l'élève de réactiver ses apprentissages antérieurs et de les utiliser dans les nouveaux apprentissages.
2. Les comparaisons, quant à elles, aident l'élève à prendre conscience des ressemblances, c'est-à-dire de ce qui est commun à L1 et à L2, et des divergences, autrement dit de ce que L1 et L2 ont de différent :
 - Pour les ressemblances, on peut noter par exemple le même type d'écriture, les mêmes catégories grammaticales, comme le genre ;
 - Cependant, chaque langue a ses particularités linguistiques et culturelles qui peuvent constituer des obstacles pour l'entrée dans une autre langue : par exemple, l'enfant entre dans l'écrit par la L1, langue à graphie récente transparente, alors qu'en français, langue à orthographe historique, on trouve de nombreuses entorses à la transparence.

Les bi-grammaires (français-langue nationale) peuvent servir de référence pour trouver des exemples selon les langues.

3. Enfin, comme on l'a vu dans le livret 2, parce qu'ils créent de la convergence dans les apprentissages, les reformulations en français (en partant d'énoncés formulés par l'élève en langue nationale et l'usage rationnel de la L1 pour le déblocage de certaines situations d'apprentissage) facilitent l'entrée dans les apprentissages en L2, en lecture comme dans les autres domaines.

2. PRINCIPAUX POINTS DE VIGILANCE POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN L2

L'enseignement / apprentissage de la lecture en L2 reprend largement la didactique de la L1. Nous renvoyons donc au livret 1 sur ce point.

Toutefois, les spécificités de la L2 imposent que les efforts portent sur certains éléments supposés avoir un impact important sur l'apprentissage du décodage⁵ :

- d'une part, les aspects sonores de la langue, les sons (phonèmes) propres à la L2 ;
- et, d'autre part, la façon dont ils sont transcrits (les correspondances graphème-phonème).

⁵ Rappel : le décodage est la capacité de mettre en relation les unités de base de l'écrit, les graphèmes (/t/, /ou/ et /r/ dans « tour »), avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes (/t/-/u/-/r/). Le phonème est l'élément sonore minimal qui permet de distinguer deux mots d'une langue, comme [b]et [v] en français (basque / vasque).

Exemple

Le français distingue des mots de sens différent, se prononçant de la même façon, par leur seule orthographe : *saut/seau/sot...*

Et également sur les éléments qui peuvent freiner ou faciliter la compréhension, principalement :

- la morphologie, c'est-à-dire l'étude de la forme des mots, le français se distinguant par de fortes différences entre oral et écrit dans ce domaine ;

Exemple

Le pluriel est marqué de façons très diverses en français, et différemment à l'oral et à l'écrit : *les oiseaux chantent, nos parents partent, ils sont rentrés...*, alors qu'il est marqué de façon régulière et prononcé dans la plupart des langues africaines.

- la syntaxe, c'est-à-dire l'ordre des mots dans la phrase ;
- le lexique, dans la mesure où chaque mot n'a pas un équivalent exact dans l'autre langue ;
- le transfert culturel.

Exemple

Prendre en compte les différents moments de la journée pour saluer : *bonjour* le matin, *bonsoir* en fin de journée.

2.1. Les éléments influant sur le décodage en L2

Il faut être particulièrement vigilant parce que la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique s'expliquent par des difficultés de décodage.

2.1.1. Les aspects sonores du langage

L'enseignant s'appuie sur ce qui est acquis en L1 (les convergences), qu'il réactive, et fait particulièrement porter son attention sur l'apprentissage de ce qui diffère entre la L1 et la L2 (les divergences). Il doit apprendre aux élèves à discriminer les sons (phonèmes) qui n'existent pas dans sa langue. Pour apprendre à lire en L2, l'accent est ainsi d'abord mis sur l'oral.

Connaitre les sons (phonèmes) du français qui n'existent pas en L1

■ Les voyelles en français :

- Il y a 16 voyelles (seulement 12 si on ne tient pas compte des différences entre les deux [a/A], les deux [o/O], les deux [e/E] et les deux [ø/œ], qui sont surtout des variantes contextuelles).
- À ces quatre voyelles orales, s'ajoutent trois autres voyelles orales [i], [u] et [y], quatre nasales ([â], [ô], [î] et [û]), ainsi qu'une voyelle neutre, qui peut ou non se prononcer (comme le *e* dans le mot *gare*).
- Le français a également trois semi-voyelles (appelées également, semi-consonnes) : le yod [j] (un *i* mouillé), le [w] de *loi* (qui aurait pu s'écrire *lwa*) et celui de *loin*, ainsi que le [ɥ] de *lui*.

■ En comparaison :

- En wolof, par exemple, il n'y a pas de voyelles nasales, pas de [y] et pas de semi-voyelles. Par contre, les sept voyelles orales de cette langue peuvent toutes être longues ou brèves.
- Le système vocalique du yoruba est plus proche de celui du français, avec pour principale différence l'absence du [y] (de *dur*) et du [ɥ] (de *lui*).

2.1.2. Les correspondances graphie-phonie

L'unité de base d'une écriture alphabétique n'est pas la lettre, mais le graphème, qui peut comprendre en français une seule lettre (par exemple, *a*), avec ou sans diacritique (par exemple, *à*), ou plusieurs lettres (par exemple, *an*, *ant*). En conséquence, pour les exercices de lecture-écriture, on ne peut pas se contenter d'étudier les lettres de l'alphabet, il faut étudier tous les graphèmes. Quand on enseigne la lecture-écriture en L2, il faut insister sur les graphèmes qui diffèrent de la L1. [Voir encadré « Les spécificités des correspondances phonie-graphie en L2 » en page suivante.]

2.1.3. L'adaptation du décodage aux spécificités de la L2

Comme il a été vu dans le livret 1 pour la L1, il existe deux manières de décoder. [Voir encadré « Les différentes manières de décoder » en page 27.]

Par rapport à la L1, les spécificités de la L2 ont pour conséquences que :

- pour les mots nouveaux, la phase de déchiffrage peut être plus longue et difficile en raison des multiples correspondances phonie-graphie ;
- les mots à orthographe très irrégulière gagnent à être enseignés et appris par la voie de la reconnaissance directe.

Les spécificités des correspondances phonie-graphie en L2

Pour apprendre à lire en français, il faut enseigner les spécificités des correspondances phonie-graphie :

- **Les règles contextuelles**, ou comment les sons (phonèmes) s'écrivent en fonction du contexte :
 - Les voyelles nasales s'écrivent avec /m/ devant /p/ et /b/ (*lampe/chambre, pompe/sombre, limpide/timbre*).
 - Le /s/ se lit toujours /s/ en début de mots, /z/ entre deux voyelles, et il est le plus souvent muet en fin de mots.
 - Les /c/ et /g/ dits « doux » sont suivis par /i/ et /y/ ou par /e/ (avec ou sans accent) ; les /c/ et /g/ dits « durs » sont suivis soit par les voyelles /a/o/u/, soit par une consonne (*ceci, céleste* par opposition à *cas, cri* ; *girafe, gymnastique* par opposition à *gare, gris*).
- **Les sons (phonèmes) qui s'écrivent de différentes façons**, comme les /s/ du mot *saucisse* :
 - Pour les voyelles, par ordre décroissant de fréquence : /é/, /e/, /ai/, /et/, /er/ pour [e] (*été, et, chanter*, etc.) ; /an/, /ant/, /ent/ pour [ã] (*chantant, seulement*) ; /in/, /ain/, /aim/ pour [ê] (*pin, pain, faim*) ; /o/, /au/, /eau/ pour [o] (*auto, peau*).
 - Pour les consonnes : /s/, /ss/, /ç/, /ç/ et /sc/ pour [s] (*saucisse, ça, science*) ; /j/, /g/ et /ge/ pour [ʒ] (*je, gel, bourgeon*) ; /c/, /k/, /qu/ et /q/ pour [k] (*car, kilo, qui, coq*).
- **Les lettres doubles** :
 - En français, pratiquement toutes les consonnes peuvent être doublées, mais pas les voyelles (sauf dans des mots d'origine étrangère, comme *football*). Les consonnes qui ne se doublent pas sont /v/, /j/, /q/, /x/ et /z/ (excepté dans des mots étrangers, *pizza, puzzle*). Celles qui sont le plus souvent doublées sont /s/, /t/, /m/ et /n/, la première l'étant beaucoup plus que les trois autres.
 - Devant une consonne double, /e/ se prononce [ɛ] (*elle, belle, celle, pelle, quelle, telle*).
- **Les lettres muettes de fin de mot** :
 - Le seul graphème de fin de mot souvent muet pour les voyelles est /e/. Après une consonne, comme dans les mots *gare* ou *grise*, /e/ peut, soit disparaître, soit se prononcer presque comme le [ø] du mot *deux*. Après une voyelle (*amie, il joue*), /e/ ne se prononce pas.
 - La consonne muette la plus fréquente est /s/ (*amis, tu chantes, gris*), suivi par /t/ (*petit, il finit, amont*), /x/ (*jeux, deux*) et /d/ (*grand, il prend*). Toutefois, ces consonnes se prononcent quand elles sont suivies par un mot commençant par une voyelle (*mes amis, ils arrivent demain*).

Les différentes manières de décoder

■ Le déchiffrage :

Savoir reconnaître les lettres, les assembler en syllabes, puis en mots et retrouver des phrases, c'est ce qu'on appelle le déchiffrage, qui est une manière de faire du décodage.

Exemple pa_pa

■ La reconnaissance directe :

Néanmoins, on peut aussi décoder plus rapidement, en reconnaissant directement un mot parce qu'on l'a déjà vu plusieurs fois et qu'on a automatisé le déchiffrage (c'est ainsi que fait un lecteur habituel).

Exemple 

On retiendra que les élèves doivent savoir faire les deux pour :

- savoir lire n'importe quel mot inconnu (déchiffrage) ;
- savoir lire rapidement et efficacement des mots courants (reconnaissance directe).

2.2. Les éléments influant sur la compréhension en L2

Comme mentionné plus haut, parmi les éléments influant spécifiquement sur la compréhension en L2, on relèvera :

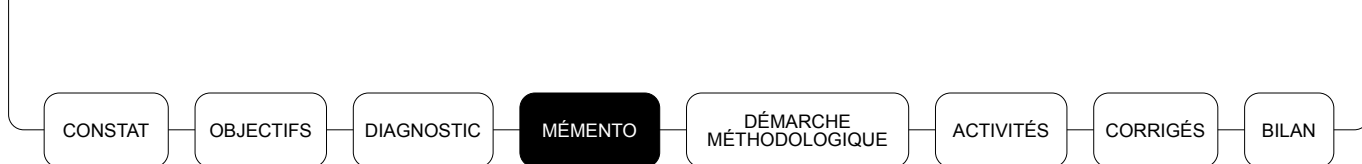
- ceux qui sont liés à la morphologie, c'est-à-dire à la forme des mots, et en particulier à leur flexion et à la dérivation ;
- ceux qui relèvent de la syntaxe, c'est-à-dire de l'ordre des mots dans la phrase ;
- ceux correspondant au lexique, c'est-à-dire au vocabulaire ;
- ceux qui tiennent à la coexistence des cultures liées aux deux langues et au transfert qui en découle.

2.2.1. La morphologie

Dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, tu seras très attentif aux points suivants :

• Les marques de nombre et de genre (la flexion des mots en français) :

Une des caractéristiques du français est la différence entre oral et écrit pour le marquage du nombre et du genre.



Pour les noms,

- les marques du nombre ne se prononcent pas, sauf quand le mot suivant commence par une voyelle, alors qu’elles sont notées à l’écrit (ex. : *ami/amis*)⁶.
- En ce qui concerne les marques du genre, alors que certaines langues nationales n’ont pas de genre (comme le yoruba) et que d’autres en ont cinq ou plus (c’est le cas des langues nigéro-congolaises), le français a deux flexions : masculin et féminin. Mais pour les mots se terminant par une voyelle, la marque du féminin s’écrit mais ne se prononce pas (ex. : *ami/amie*).

Pour les verbes, la plupart des marques écrites ne se prononcent pas en français (ex. : *je chante, tu chantes, il chante, ils chantent*). Cela explique pourquoi la maîtrise de la morphologie écrite du français est très tardive (y compris quand le français est la langue maternelle).

Néanmoins, même si elles sont difficiles pour les élèves, les marques de genre et de nombre à l’écrit peuvent être un facteur puissant de compréhension en lecture. À toi de les enseigner !

- **La dérivation :**

La dérivation est la création de mots nouveaux à l’aide de préfixes ou de suffixes : par exemple, le mot *interminable* est formé sur le radical du verbe *terminer*, avec le préfixe *in-* et le suffixe *-able*.

La connaissance de ce processus créatif, et notamment le sens de chaque préfixe et suffixe, va permettre, comme celle du vocabulaire, d’améliorer la compréhension à l’écrit comme à l’oral.

2.2.2. La syntaxe

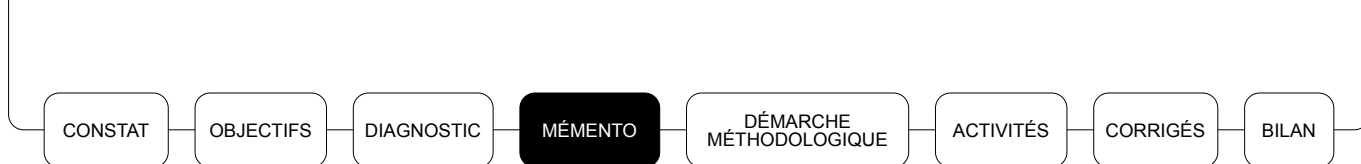
La compréhension d’une phrase nécessite la maîtrise de l’ordre des mots, qui varie en fonction des langues. Le français emploie le plus souvent l’ordre Sujet – Verbe – Objet (*J’ai vu l’homme*), parfois l’ordre Verbe – Sujet – Objet dans certaines formes interrogatives (*Veux-tu du café?*).

Or, quand ils entrent en primaire, les enfants maîtrisent largement l’ordre des mots en L1, qui n’est pas forcément celui de la L2. Ainsi, en malagasy, le sujet suit le verbe. Le maître devra donc travailler sur cette divergence linguistique pour que l’élève puisse entrer dans la compréhension.

2.2.3. Le lexique

Chaque langue découpe la réalité à sa manière par le vocabulaire, et ce découpage fait que les mots d’une langue ne sont pas les équivalents exacts des mots de l’autre.

⁶ Cela est dû au fait que le français s’est détaché des langues romanes en intégrant les articles et les pronoms.



Par exemple, en français, le même mot *tante* désigne la sœur du père ou la sœur de la mère, ou encore la femme du frère du père ou de la mère ; les mots *cousin* et *cousine* désignent tous les enfants d'oncles ou de tantes, ou de cousins, en somme toutes les relations de famille un peu moins proches. Or, certaines L1 peuvent avoir un lexique plus étendu, qui distingue les différents liens de parenté.

2.2.4. Le transfert culturel

L'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est de découvrir une autre culture et de nouveaux modes de vie. Néanmoins, dans le domaine culturel, l'élève a tendance à faire un transfert négatif, c'est-à-dire à penser que le fait culturel ou social en question prend les mêmes formes dans la culture de la L2 que dans celle de L1 ; par exemple, il considère le mariage dans la culture de la L2 comme il le fait dans la culture de L1.

Ce phénomène de transfert négatif ne doit pas être négligé. Des stratégies pour y remédier te seront présentées dans la démarche méthodologique.

Ainsi, en résumé, pour amener les élèves à lire correctement en L2, il convient de s'appuyer sur la L1 pour :

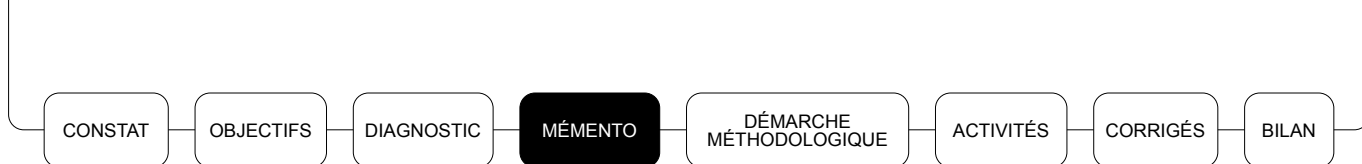
- travailler la connaissance des lettres (code alphabétique) et la conscience phonologique en L2 ;
- renforcer l'acquisition de la reconnaissance des mots écrits (décodage), compétence indispensable pour lire et comprendre des textes écrits, en travaillant la mise en relation graphophonologique, mais également en automatisant cette procédure pour alléger la charge cognitive ;
- développer la compréhension, notamment par une attention soutenue aux éléments linguistiques et culturels porteurs de sens.

3. L'ÉVALUATION EN LECTURE

Toute discipline enseignée sans évaluation perd sa valeur pédagogique. Voilà pourquoi il est impératif que tu penses à l'évaluation de tes élèves.

L'évaluation des apprentissages en lecture est une démarche qui permet de porter un jugement sur les acquisitions et les compétences développées en lecture par l'élève en vue de prendre des décisions. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision.

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE



3.1. L'évaluation en lecture dans un contexte d'approche par compétences

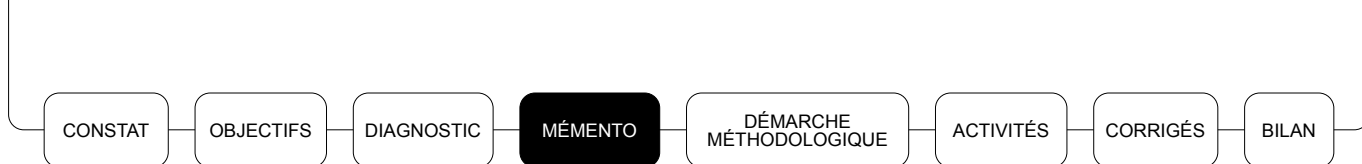
Comme il a été dit dans le livret 1, l'apprentissage de la lecture est orienté vers la compréhension de textes. Mais, pour maîtriser cette compétence, l'élève doit en construire d'autres, plus limitées, qui constituent des ressources pour la compréhension. Il faut évaluer l'ensemble des compétences que l'élève doit développer, aussi bien les ressources tout au long des apprentissages (évaluation formative) qu'une composante de la compétence à la fin d'une étape d'apprentissage (évaluation sommative).

Le tableau ci-dessous montre le but, les caractéristiques et la démarche de l'évaluation dans un contexte d'approche par les compétences.

Items	Descriptif de l'évaluation selon une approche par compétences
But de l'opération	Évaluer un ensemble intégré de savoirs et savoir-faire.
Processus ou démarche	Prise en compte d'un ensemble de critères correspondant à l'ensemble intégré de savoirs et savoir-faire à évaluer (démarche quantitative et qualitative).
Évaluation formative	Évaluation en cours d'apprentissage destinée à connaître et comprendre les difficultés rencontrées par les élèves, afin de pouvoir y remédier.
Évaluation continue	Évaluation qui peut intervenir à tout moment de l'apprentissage. Elle est en lien avec l'évaluation formative.
Évaluation critériée	Évaluation qui définit précisément ce sur quoi va porter l'évaluation (quels savoirs ? quels savoir-faire ?).
Présence de standards	Évaluation qui repose sur la définition de seuils de réussite ou de standards.
Nature et qualité des instruments	Évaluation qui est outillée, qui recourt à des instruments conçus en fonction de ce que l'on veut évoluer (processus ou résultats de l'apprentissage).
Évaluation du mérite	Évaluation qui souligne les progrès de l'élève.
Évaluation de la valeur en contexte	Évaluation qui prend en compte la situation, le contexte dans lesquels se déroule l'évaluation (par exemple, évaluation qui suit l'apprentissage ou en différé).

3.2. Les compétences à évaluer en lecture

En cohérence avec les apprentissages dispensés, en L2 comme en L1, les compétences à évaluer sont celles qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture. [Voir encadré « Compétences à maîtriser et à évaluer en lecture » en page suivante.]



Compétences à maîtriser et à évaluer en lecture⁷

- Maîtriser les outils de la langue.
- Maîtriser les conventions des textes.
- Comprendre et utiliser le vocabulaire des textes.
- Comprendre des textes.
- Lire avec fluidité.

Les résultats de ces évaluations permettent d’orienter les pratiques pédagogiques en fonction des compétences relevées déficitaires.

3.3. Les modalités d’évaluation en lecture

En matière d’évaluation de la lecture, les modalités sont quasiment les mêmes en L1 et en L2. Pour rappel de ce qui a été dit dans le livret 1, on soulignera que/qu’:

- l’enseignant n’est pas obligé d’évaluer tous les élèves en même temps, ni sur les mêmes compétences ;
- évaluer ne veut pas forcément dire mettre une note (une des formes de l’évaluation certificative) mais savoir à quel niveau de développement des compétences se trouvent les élèves ;
- l’évaluation, qui a une valeur diagnostique si elle se situe avant un apprentissage et une valeur formative si elle a lieu en cours d’apprentissage, permet à l’enseignant de faire des groupes de besoin dans la classe et de différencier son enseignement.

⁷ Pour en savoir plus, voir ELAN, *Guide d’orientation à l’approche bi-plurilingue de la Lecture-écriture*, p. 14, et *Référentiel bilingue*, pp. 7 sqq.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir pris connaissance d'un certain nombre de notions dans le mémento, tu vas à présent porter ton attention sur la démarche méthodologique pour faire apprendre la lecture en L2 à tes élèves.

1. CONSTRUIRE UNE PROGRESSION D'APPRENTISSAGE

1.1. Introduction à la construction d'une progression

Pour visualiser le déroulement chronologique et les transferts que tu pourras entreprendre lors de l'apprentissage de la lecture en L2 dans un contexte bilingue, prépare une planification qui mette les deux langues en relation et qui indique à quel moment de l'année une compétence devrait être introduite et à quel moment cette compétence a des chances d'être totalement acquise.

Dans cette planification, tu prendras en compte des éléments comme les programmes, l'emploi du temps, la diversité et le niveau des élèves, les compétences à développer, les activités d'apprentissage, d'évaluation, de remédiation, etc.

1.2. Démarche et outil de construction d'une progression

On relève cinq domaines de compétences développés dans l'apprentissage de la lecture⁸ ; pour établir une progression dans l'apprentissage de cette matière, il faudra :

- décliner ces domaines en savoirs et savoir-faire, comme l'indique le *Référentiel bilingue*, et les répartir en années et trimestres selon ton contexte (niveau effectif de tes élèves) ; [Voir encadré « Se doter d'un outil de planification », page suivante.]
- analyser et classer les savoirs et savoir-faire en termes de degrés d'acquisition : initiation (I), en cours d'acquisition (CA) et acquis (A) ; le tableau fait apparaître, entre les deux langues, un décalage temporel qui permet à l'enseignant de s'appuyer sur L1 pour enseigner L2. [Voir encadré « Renseigner son outil de planification », page suivante.]

⁸ Voir le résumé dans le mémento de cette séquence et la déclinaison complète in ELAN, *Référentiel bilingue*, p. 7.

Se doter d'un outil de planification

Voici un exemple d'outil que tu peux utiliser pour planifier l'enseignement de la lecture : il s'agit d'un tableau à double entrée, les lignes étant consacrées aux composantes des différentes compétences et les colonnes au déroulement chronologique par année et par trimestre.

Ici, cet outil est préparé pour la première composante de la compétence « Maitriser les outils de la langue », celle qui est nommée « Identifier toutes les lettres de l'alphabet par le nom et surtout par le son » et couvre les deux premières années de scolarité :

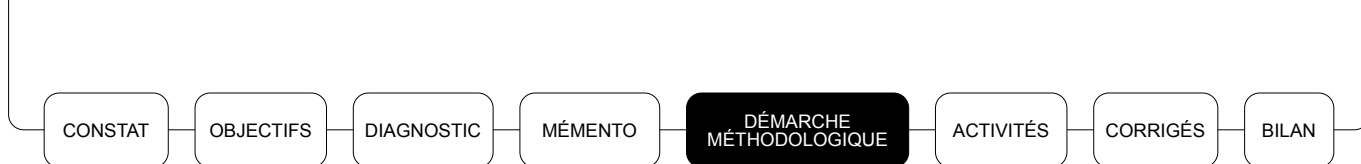
Maitriser les outils de la langue	Année 1			Année 2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1.1. Identifier toutes les lettres de l'alphabet par le nom et surtout par le son						
1.1.1. Identifier un son dans un mot, dans une syllabe						
1.1.2. Distinguer deux sons voisins dans des positions différentes dans le mot						
1.1.3. Remplacer, retrancher un son dans un mot donné						

Renseigner son outil de planification

Tu renseignes ton tableau :

- ❶ en indiquant d'abord le degré d'acquisition prévisible pour chaque composante en L1 ;
- ❷ en indiquant ensuite le degré d'acquisition prévisible pour chaque composante en L2. Pour bien distinguer les deux séries, tu peux, par exemple, utiliser des couleurs différentes, ici le gris pour L2.

Maitriser les outils de la langue	Année 1			Année 2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1.1. Identifier toutes les lettres de l'alphabet par le nom et surtout par le son	CA	A	A	A I	CA	CA
1.1.1. Identifier un son dans un mot, dans une syllabe	CA	A		I	CA	CA
1.1.2. Distinguer deux sons voisins dans des positions différentes dans le mot	I et CA	A				
1.1.3. Remplacer, retrancher un son dans un mot donné	CA	A		I	CA	CA



2. CONSTRUIRE UNE SÉANCE DE LECTURE EN L2

L'enseignement/apprentissage de la lecture en L2 reprend globalement la même démarche et les mêmes activités que celles menées en L1. Nous t'invitons donc à te reporter au livret 1 qui leur est consacré.

Cependant, nous avons vu dans le memento que certains éléments spécifiques de la L2 pouvaient freiner ou faciliter les deux opérations constitutives de la lecture, à savoir le décodage et la compréhension. Tu attireras particulièrement l'attention de tes élèves sur ces points.

Pour cela, il te sera plus facile de les faire progresser en L2 si tu exploites ce qu'ils ont déjà acquis en termes de savoirs et savoir-faire en L1.

2.1. Un préalable : l'exposition à la langue orale

Comme nous l'avons vu dans le memento, l'enseignant doit combler le manque de pratique de la L2 dans le milieu de vie de l'élève. Il convient donc de pratiquer divers exercices oraux pour familiariser l'élève avec la L2, notamment pour favoriser :

- la discrimination auditive entre des sons (phonèmes) que l'élève risque de confondre en L2 : [s] et [ʃ], [y] et [u] par exemple ;
- l'acquisition d'un vocabulaire riche, notamment en montrant la créativité de la langue, pour que l'élève ait les moyens de donner du sens aux mots qu'il décodera plus tard ; par exemple trouver le sens du mot *danseur* à partir du mot *danse* que les élèves connaissent déjà ;
- la compréhension à partir du contexte ; par exemple, des mots, qui se prononcent de la même façon mais ont des orthographes et des sens différents (homophones), sont compris en prenant en compte le contexte : *cout, cou, coup...*
- des échanges entre maître et élèves mais aussi entre élèves, en développant la concentration chez l'élève et sa capacité à accepter provisoirement des erreurs pour mieux comprendre ensuite ; par exemple, pratiquer la reformulation : le maître reprend, dans la même langue ou dans l'autre, pour mieux expliquer ; l'élève reprend les paroles du maître en les modifiant, pour s'approprier les manières de dire du maître

Tous ces exercices doivent se faire en évitant les effets négatifs des répétitions mécaniques constatées chez les élèves au cours de séances de « langage ».

2.2. La démarche générale d'enseignement/apprentissage de la lecture

Pour appuyer ton enseignement en L2 sur les acquis en L1⁹, il te faudra respecter les étapes suivantes :

⁹ Voir aussi livret 2, séquences 1 et 2.

Démarche d'enseignement de la lecture en L2

- Être au clair sur la composante de la compétence que tu veux travailler en L2 (définir précisément l'objectif, en te référant au référentiel bilingue, et renforcer tes connaissances personnelles sur le sujet).
- Évaluer ce qui est déjà acquis en termes de savoirs et de savoir-faire relativement à cette composante en L1 et en L2 (notamment, particulièrement en L2, pense à ce qui est déjà acquis à l'oral ; l'enseignement de l'oral est un préalable à celui de la lecture).
- Proposer un corpus qui permette les comparaisons entre L1 et L2.
- Faire relever les convergences et les divergences.
- Faire travailler les spécificités de L2.
- Faire faire un récapitulatif des convergences et des divergences.
- En garder une trace écrite (dans le cahier des élèves et dans l'environnement).
- Faire faire des exercices d'application et d'entraînement.
- Évaluer.
- Remédier.
- Évaluer de nouveau.

2.3. Un exemple de séance portant sur le décodage en L2

Lire les voyelles nasales

- **Être au clair sur la composante** de la compétence que tu veux travailler en L2 :
Il s'agit ici de travailler un point délicat dans l'apprentissage de la lecture en français, la distinction entre les voyelles orales et les voyelles nasales correspondantes.
 - Cet objectif s'inscrit dans la première composante de la compétence « Maîtriser les outils de la langue », celle qui est nommée « Identifier toutes les lettres de l'alphabet par le nom et surtout par le son », et plus particulièrement « Distinguer deux sons voisins dans des positions différentes dans le mot ».
 - Tu peux renforcer tes connaissances par la lecture attentive de l'alphabet phonétique en français et par la comparaison avec celui de L1. Puis, tu cherches des exemples.
- **Évaluer ce qui est déjà acquis** en termes de savoirs et de savoir-faire relativement à cette composante :
 - En L1 et en L2, les élèves savent associer les graphèmes et les phonèmes des voyelles orales.

- En L2, les élèves doivent aussi savoir distinguer à l'oral les voyelles orales et les voyelles nasales.
- **Proposer un corpus** qui permette les comparaisons entre L1 et L2 :
 - Faire un rappel des acquis en L1 sur les voyelles orales [a], [o] et [i] grâce à une comptine chantée puis lue, à la relecture d'un court texte comprenant beaucoup de l'une de ces voyelles ou plusieurs, à l'attention portée aux affiches comprenant ces voyelles, etc.
 - Proposer un corpus écrit en L1 et en français avec ces mêmes voyelles orales (prévoir des mots féminins dont le masculin comporte une voyelle nasale, ex. : *bonne/bon*) et faire lire.
 - Enrichir le corpus avec des mots ou phrases comprenant des voyelles nasales (faire des paires masculin / féminin avec certains mots du corpus précédent). Les lire toi-même.
- **Faire relever les convergences et les divergences.**
- **Faire travailler les spécificités de L2**, ici les marques du pluriel :
 - Faire observer l'environnement des lettres /a/, /o/ et /i/¹⁰.
 - Faire découvrir une régularité : la présence de /n/ et /m/ après ces lettres, la présence éventuelle d'une voyelle après /n/ et /m/.
- **Faire faire un récapitulatif** des convergences et des divergences.
- **En garder une trace écrite** (dans le cahier des élèves et dans l'environnement).
- **Faire faire des exercices d'application et d'entraînement :**
 - Ici, puisqu'il s'agit de discriminer, les premiers exercices seront fondés sur le classement. Par exemple, classer les mots à lire dans deux « maisons » différentes selon qu'ils contiennent une voyelle orale ou une voyelle nasale.
 - Ensuite, faire lire des mots, puis des phrases comportant des voyelles orales et nasales, d'abord par paires ([a]/[ã], [o]/[ô], [i]/[ê]), puis de manière aléatoire.

N.B. : tu peux avoir recours aux stratégies et jeux exploités lors de l'apprentissage de la L1 (par exemple, des comptines ou les nouvelles de la classe — dont la démarche a été donnée dans le livret 1).

- **Évaluer, remédier, évaluer de nouveau.**

¹⁰ Les graphèmes complexes /ain/, /aim/ et surtout /ein/, /eim/, /yn/, /ym/, /ien/ pourront être travaillés ultérieurement.

2.4. Un exemple de séance portant sur la compréhension en L2

Exploiter les marques de pluriel

- **Être au clair sur la composante de la compétence que tu veux travailler en L2 :**
 - Cette séance s'inscrit dans la composante 1.5.2. du *Référentiel bilingue* : « Reconnaître les pluriels réguliers et les marques du genre dans les textes ».
 - N'oublie pas de réviser les marques du pluriel en français, sachant que, dans certaines langues nationales, seul le substantif prend la marque du pluriel !
- **Évaluer ce qui est déjà acquis :**
 - En L1, les élèves savent dire quand il y a un ou plusieurs personnages, objets, etc. dans un énoncé ou un texte, même s'ils ne connaissent pas forcément les mots « singulier » et « pluriel ».
 - En L2, ils connaissent certaines marques du pluriel à l'oral, notamment les déterminants ou les verbes qui ne se prononcent pas de la même façon au pluriel qu'au singulier (par exemple, *il est/ils sont* en opposition à *il chante/ils chantent*).
- **Proposer un corpus** qui permette les comparaisons entre L1 et L2 :
 - Propose une phrase au singulier en L1 et demande s'il y a un ou plusieurs personnages ; enrichis-la si besoin pour qu'il y ait un adjectif dans un groupe nominal, demande aux élèves de la mettre au pluriel et écris-la au tableau.
 - Fais la même opération en français.
- **Faire relever les convergences et les divergences :**

En comparant les marques écrites du pluriel en L1 et en L2, les élèves constatent qu'en français, le déterminant et l'adjectif prennent aussi la marque du pluriel, alors que, dans leur langue, ce n'est peut-être pas le cas.
- **Faire travailler les spécificités de L2 :**
 - On peut faire apparaître dans différentes phrases les différences entre les marques du pluriel à l'oral et à l'écrit en L2 et, en particulier, la multiplicité des marques de pluriel à l'écrit.
 - Il s'agit aussi de montrer à partir de plusieurs exemples que ces marques multiples de pluriel, par leur insistance, permettent d'aller plus vite dans la compréhension : on peut répondre plus facilement à certaines questions portant sur le sens du texte.
- **Faire faire un récapitulatif** des convergences et des divergences.
- **En garder une trace écrite** (dans le cahier des élèves et dans l'environnement).

■ **Faire faire des exercices d'application et d'entraînement :**

- On peut proposer des phrases écrites au singulier et au pluriel et poser des questions de compréhension littérale.
- On peut demander aux élèves de produire chacun une petite phrase, de la faire lire à son voisin et de lui demander s'il y a un ou plusieurs personnages ou objets.

■ **Évaluer, remédier, évaluer de nouveau.**

2.5. Récapitulatif : un exemple de séquence de lecture en L2

■ **Texte-support :**

UN BATEAU



Ce matin, tous les enfants du quartier sont au bord du fleuve pour admirer le bateau.

Dans quelques instants, le départ sera donné. Les derniers voyageurs se bousculent pour prendre leurs places. Les pilotes regagnent leur cabine. Les pirogues s'éloignent.

Doucement le bateau quitte la rive en sifflant.

Texte conçu par les concepteurs sur le thème des voyages.

■ **Exploitation du texte :**

Tu exploites ce texte toute la semaine pendant plusieurs courtes séances de lecture. Le déroulé ci-dessous tient compte des recommandations faites dans le livret 1 et de celles faites ci-dessus sur les spécificités de la L2.

1^{re} phase : Pré-lecture

- | | |
|------------------------|---|
| 1 ^{re} séance | À partir du document porté au tableau, tu fais découvrir le sujet en montrant l'illustration et en demandant aux élèves ce dont il s'agit, selon eux.
Tu fais ensuite décoder le titre. Tu les fais déchiffrer en les amenant à identifier et à lire les lettres, les syllabes et les mots du titre. |
| 2 ^e séance | Tu demandes, par exemple, « Tu vois le mot <i>bateau</i> combien de fois dans le texte ? » et au fur et à mesure que tes élèves te le montrent, tu le soulignes au tableau. |
| 3 ^e séance | Tu demandes aux élèves de repérer des mots fréquents connus. |

2^e phase : Lecture

- | | |
|-----------------------|---|
| 4 ^e séance | Tu fais déchiffrer les mots inconnus par tes élèves (par exemple, <i>admirer</i>) ; tu les aides à les décoder en t'appuyant souvent sur les jeux de lettres mobiles. |
| 5 ^e séance | Tu fais une séance spécifique sur la lecture des graphèmes /en/ et /an/ en distinguant la lecture des verbes conjugués (<i>se bousculent, s'éloignent</i>) de celle des autres mots (<i>enfants, instants, sifflant</i>). Voir la méthodologie ci-dessus 2.2. |
| 6 ^e séance | Tu profites de ce texte pour mettre l'accent sur les marques du pluriel (voir la méthodologie ci-dessus 2.3) à propos des expressions <i>tous les enfants, les derniers voyageurs, les pirogues</i> , en montrant que les marques du pluriel permettent de comprendre l'effet de foule.
Tu fais travailler la compréhension littérale à partir de questions telles que : <i>De quoi parle le texte ? À quel moment de la journée cela se passe-t-il ? Où cela se passe-t-il ?</i> Etc. Tu peux aussi travailler la compréhension par inférence en demandant : <i>Pourquoi les derniers voyageurs se bousculent-ils ? Pourquoi les pirogues s'éloignent-elles ?</i> |
| 7 ^e séance | Tu renouvelles l'implication des élèves dans la lecture en leur demandant leur avis : <i>Qu'est-ce que tu as compris dans cette histoire ? As-tu déjà vu un bateau comme celui-là ? Qu'en as-tu pensé ? Que ferais-tu à la place des voyageurs ? Aimerais-tu aller sur ce bateau ?</i> Etc. |
| 8 ^e séance | Lecture fluide du texte par les élèves. |

3^e phase : Post-lecture

- | | |
|-----------------------|------------------|
| 9 ^e séance | Jeux de lecture. |
|-----------------------|------------------|

En bref, autour du texte étudié pendant la semaine, pense à organiser chaque jour :

- des activités de fonctionnement de la langue ;
- des activités de développement de vocabulaire ;
- des activités de décodage ;
- des activités de compréhension.

3. CHOISIR ET UTILISER DES SUPPORTS DE LECTURE

Dans le livret 1, tu as déjà trouvé des orientations pour choisir et utiliser des supports de lecture en L1. En voici les principales :

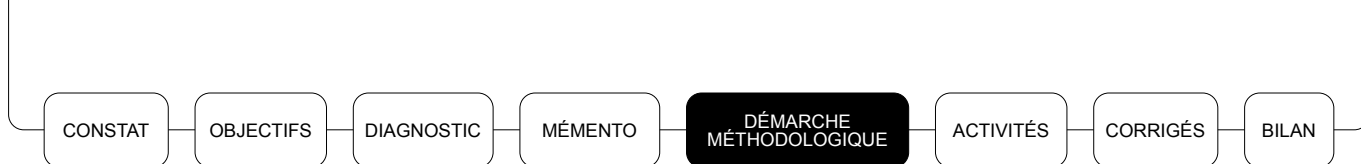
Rappel : Les principales orientations relatives aux supports de lecture en L1

- **Les supports et leurs usages peuvent varier** en fonction du niveau d'enseignement, premiers apprentissages/apprentissages avancés, en fonction des objectifs et/ou des compétences visés, etc. Par exemple, pour les premières années d'apprentissage, les supports doivent toujours présenter un objectif langagier et communicatif.
- **Tu utiliseras le matériel existant** en vérifiant qu'il est bien adapté aux compétences décrites dans le référentiel de compétences bilingue. **Tu peux créer d'autres supports du même type** pour compléter ceux du manuel ou du livret de l'élève.
- Assure-toi que les supports que tu choisiras seront **utiles dans les autres disciplines**.
- **Crée dans ta classe un environnement lettré** qui stimule les élèves, sert de référence, établit un climat propice à l'apprentissage de la lecture-écriture. Et n'oublie pas de l'actualiser !
- Tu peux utiliser des supports **pour faire apprendre mais aussi pour évaluer ou pour remédier** aux erreurs !

En ce qui concerne la L2, ces orientations restent valables. Mais tu dois aussi garder en mémoire un certain nombre de pistes de travail spécifiques.

3.1. Les aides à la lecture en L2

Ces aides à la lecture sont de deux sortes :



- *Les premières jouent le rôle de référents linguistiques :*

Ils reposent souvent sur une information bilingue. Ce sont les étiquettes que l'on pose sur les objets avec le nom en français, ce sont les affichages bilingues, comportant ou non un dessin, qui enrichissent l'environnement lettré, ce sont des fichiers lexicaux ou thématiques bilingues à disposition des élèves, etc. Ces supports, facilement accessibles, sont la mémoire des enseignements dispensés et permettent aux élèves d'avoir une aide immédiate, pour peu que l'enseignant leur ait donné l'habitude de s'y référer.

- *Les secondes jouent le rôle de déclencheurs :*

Des supports visuels de tous ordres — la bande dessinée, les images, les affiches, etc. — servent à mettre les élèves en situation, à stimuler leur réflexion, à favoriser la formulation d'hypothèses, à leur donner envie de lire le texte qui les accompagne. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, ces supports doivent être nombreux et si possibles authentiques, parce qu'ils guident l'approche du texte ; ce n'est que dans un deuxième temps, le plus souvent, que celui-ci fait l'objet de décodage et d'analyse au cours de la séance de lecture.

3.2. Les albums et livres écrits en L2

Dans la mesure du possible, les supports décrits précédemment seront complétés par des albums et des livres pour la jeunesse écrits en L2, tels que :

- des comptines et des chansons d'enfants ;
- des contes adaptés et simplifiés ;
- des livrets d'histoires ou de récits...

Ces ouvrages peuvent varier en fonction des activités d'apprentissage du moment. Le choix des types de supports et des contenus qu'ils véhiculent devra tenir compte aussi de leur utilité dans les disciplines non linguistiques.

Pour éviter un transfert négatif dans le domaine culturel, la répartition des contenus peut orienter le passage à L2 :

- On traitera en L1 des thèmes et des textes spécifiques à l'environnement et à la culture de cette langue ; par exemple, il est préférable que certains actes de parole liés à la socialisation de l'élève (négocier au marché, parler des traditions de cuisine du pays) soient travaillés en L1.
- On abordera en français des thèmes et des contenus nouveaux en rapport avec les cultures francophones et l'imaginaire de l'élève. Par exemple, les questions liées au vivre ensemble, à la tolérance, à la solidarité, etc.

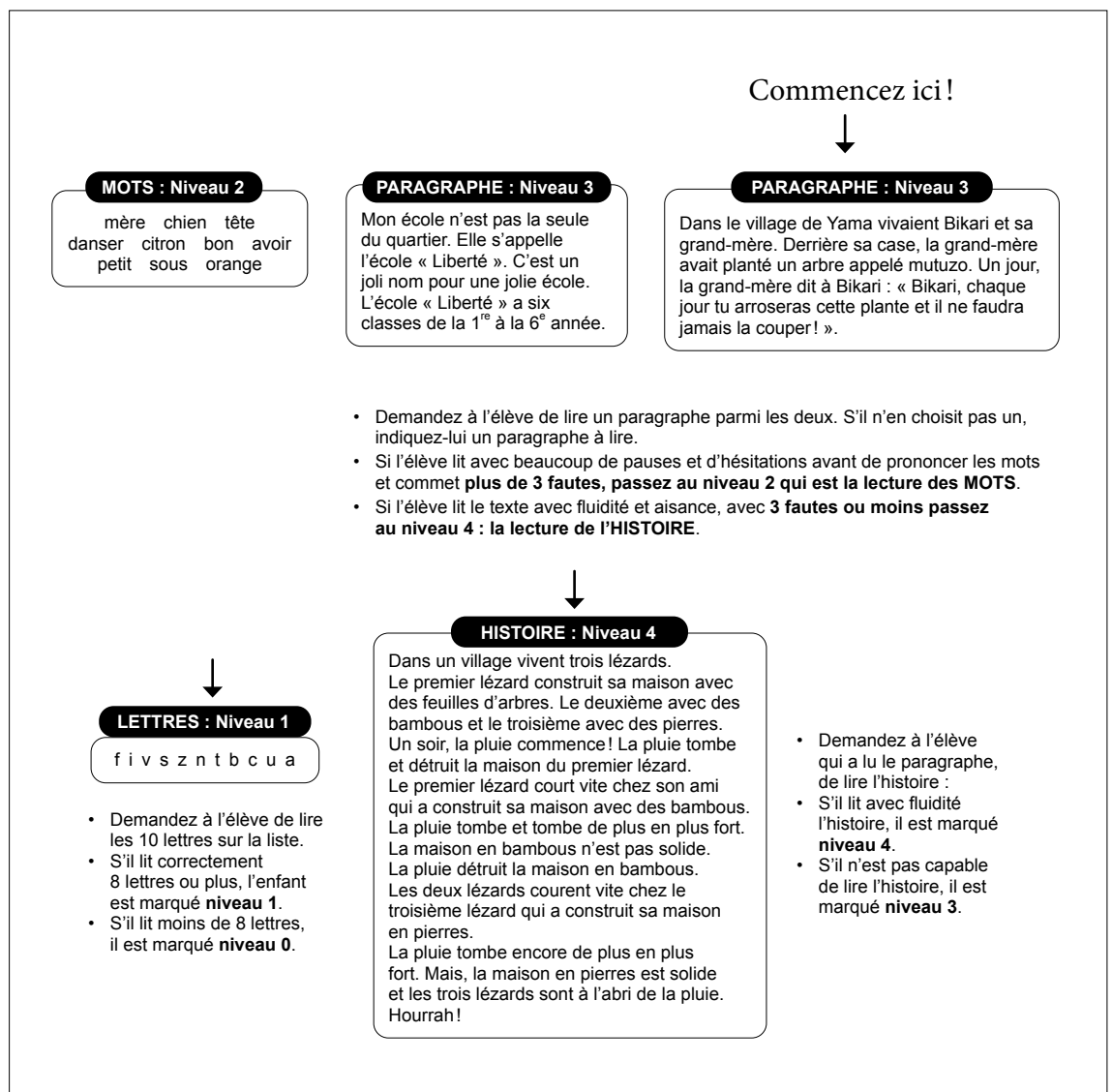
À un niveau avancé, il est intéressant également d'amener les élèves à comparer certains faits sociaux ou culturels décrits dans les textes lus (une tradition culinaire ou vestimentaire du pays et une tradition de la France ou d'un autre pays francophone). Le fait de

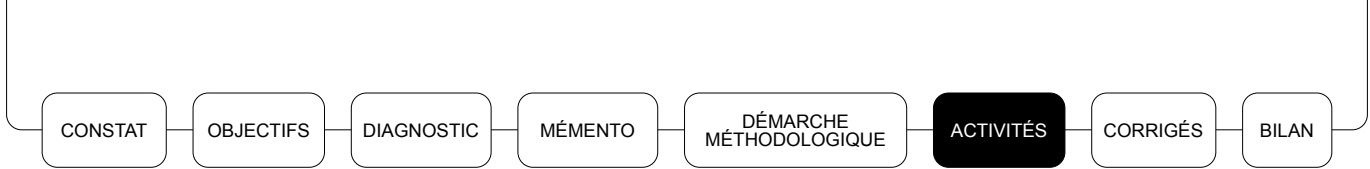
dégager les aspects communs et les aspects spécifiques développera des activités inter-culturelles qui permettront la découverte d'autres cultures.

4. SAVOIR ÉVALUER LA LECTURE EN L2

Tu as lu dans le mémento les principes de l'évaluation en lecture. Voici maintenant un outil pour mener à bien une évaluation rigoureuse et détaillée des compétences de lecture : l'Early Grade Reading Assessment, EGRA, qui t'indique les critères et les stratégies quant au degré de maîtrise des lettres, des sons et des syllabes de tes élèves en L1 comme en L2.

À titre illustratif et indicatif, voici comment procéder :





ACTIVITÉS

.....

1. TRAVAILLER LE DÉCODAGE

► Activité 1

Tu décides d'exploiter les lettres mobiles pour travailler les sons en L2 avec tes élèves. Décris deux manières possibles d'exploiter le matériel.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

► Activité 2

Décris les étapes que tu vas suivre pour faire apprendre les 6 premières lettres de l'alphabet français à tes élèves.

.....
.....
.....
.....

► Activité 3

Donne un exemple de jeu où tu peux :

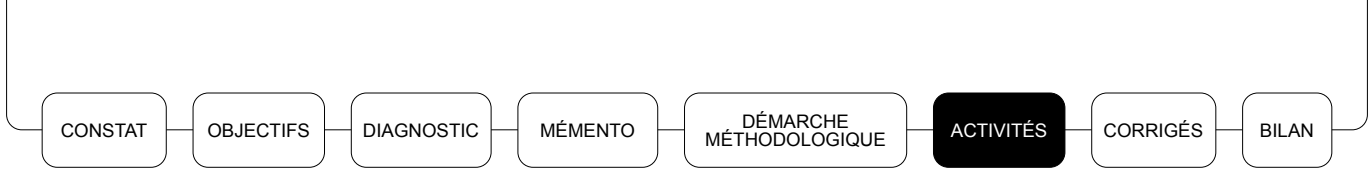
a. Faire apprendre l'alphabet français.

.....
.....
.....

b. Entraîner tes élèves à identifier les voyelles en français.

.....
.....
.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE



2. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION

► Activité 4

Tu as constaté que les sons [ʒ], [ʃ] et [s] sont encore difficiles à prononcer pour tes élèves. Tu as créé le texte suivant pour les amener à les prononcer correctement.

BONJOUR

- *Bonjour, ça va ?*
- *Ça va, merci.*
- *Bonjour, mademoiselle. Ça va ?*
- *Ça va, merci.*
- *Bonjour, monsieur. Ça va ?*
- *Ça va, merci.*
- *Bonjour, le chien. Ça va ?*
- *Ouah ! Ouah !*

Décris les étapes que tu vas suivre.

a. Propose des exemples d'activités pour la phase de pré-lecture.

.....

.....

.....

.....

.....

b. Propose des exemples d'activités pour la phase de lecture.

.....

.....

.....

.....

.....

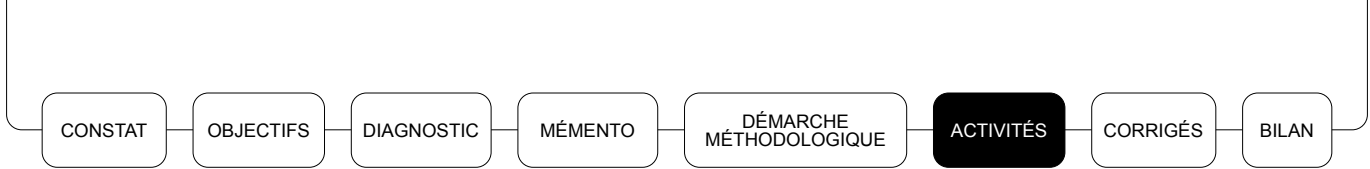
c. Propose des exemples d'activités pour la phase de post-lecture.

.....

.....

.....

.....



► **Activité 5**

Tu dois travailler le vocabulaire avec tes élèves, donne deux exemples de jeu que tu pourras exploiter.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 6**

Voici un petit texte en français :

La maman dit à sa petite fille : « Tiens ! Voilà une galette et du beurre pour ta grand-mère. Tu peux lui apporter ? » Elle sourit et continue : « Et surtout, en chemin, ne parle pas au loup ! »

a. Prépare pour tes élèves trois questions de compréhension littérale.

.....

.....

.....

b. Prépare une question de compréhension par inférence.

.....

.....

c. Prépare l'explication que tu vas donner pour faire comprendre l'inférence.

.....

.....

.....

d. Prépare une activité de post-lecture liée à cette inférence.

.....

.....

.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

		Oui	Non
1	Un élève doit apprendre à écrire avant de lire.		X
2	Un élève doit apprendre à lire avant d'écrire.		X
3	Les deux vont ensemble.	X	
4	Lire, c'est décoder un mot.		X
5	Un élève du niveau I peut apprendre les 26 lettres de l'alphabet français en un semestre.	X	
6	Toutes les lettres de l'alphabet français sauf le <i>h</i> correspondent au moins à un son.	X	
7	Toutes les lettres de l'alphabet français ont au moins un nom.	X	
8	La lettre <i>e</i> correspond à beaucoup de sons.	X	
9	La lettre <i>h</i> ne correspond pas à un son en français.	X	
10	L'élève peut apprendre à lire en jouant.	X	

► Autotest 2

N°	Mots	Nombre de lettres	Nombre de sons	Nombre de syllabes
1	chapiteau	9	6	3
2	maitre	6	5	2
3	enseignant	10	5	3
4	équivoque	9	7	4
5	oiseau	6	4	2
6	constitution	12	10	4
7	réorganisation	14	13	6
8	polémique	9	8	4
9	décolonisation	14	13	6
10	voilà	5	5	2

► Autotest 3

Pour aider mes élèves à décoder le mot *poule*, j'utilise la technique de la combinatoire, qui permet d'associer consonne et voyelle pour trouver la syllabe :

- ❶ J'attire l'attention sur la consonne initiale *p*. Je demande quel son fait la lettre *p*.
- ❷ Je montre les deux voyelles qui suivent.
- ❸ a. Si les élèves savent que *ou* fait [u], je leur demande d'associer /p/ et /ou/.
b. S'ils ne le savent pas, je leur dis tout simplement que *o* et *u* font [u], puis je leur fais fusionner /p/ et /ou/.
- ❹ Je continue avec *l* et *e* puis les deux syllabes ensemble.

► Autotest 4

a. Les mots *il*, *lui* et *dans* sont des mots fréquents que mes élèves ont vus auparavant. Je leur rafraichis la mémoire en leur demandant où ils ont déjà vu ces mots ou bien en leur rappelant que ces mots étaient dans tel texte, dont je donne le titre. Ensuite, je leur fais associer consonne et voyelle pour trouver la syllabe : par exemple pour le mot *il*, j'attire l'attention sur la consonne *l*. Je leur demande quel son fait la lettre *l*, puis de lire les deux lettres ensemble.

Je procède de la même façon avec les autres mots fréquents.

b. Par exemple, les verbes *grimpa* et *souffla* sont nouveaux pour mes élèves. Pour les décoder, je vais au tableau et je sépare les sons du mot *souffla* dans des cases :

S	OU	FF	L	A
---	----	----	---	---

Ensuite, je lis tous les sons liés ensemble, puis je sépare les syllabes et je les fais décoder une par une.

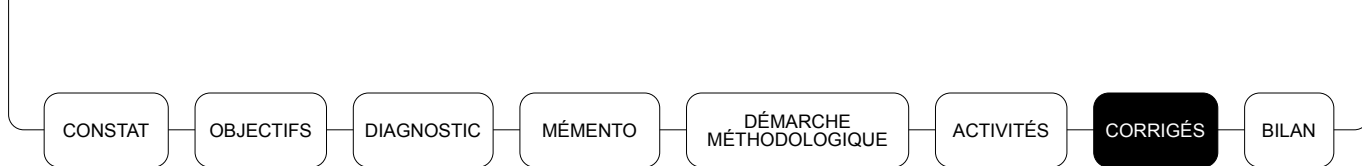
Parallèlement, je n'oublie pas de travailler la compréhension. Pour que mes élèves comprennent le sens du verbe, je peux le mimer.

Je reprends la même technique pour le deuxième verbe.

c. Les mots *chez* et *forêt* sont difficiles pour mes élèves.

Je peux utiliser la même technique que dans l'autotest 3 : je demande quel son fait la lettre *c*. Je montre la consonne qui suit. Si les élèves savent que /ch/ fait [ʃ], je leur demande d'associer les sons. S'ils ne le savent pas, je leur dis tout simplement que /c/ et /h/ font [ʃ], puis je leur demande de fusionner /e/ et /z/ pour faire le son [e].

Je procède de la même façon avec le deuxième mot.



► **Autotest 5**

a. Pour aider mes élèves à déchiffrer les mots longs donc difficiles à lire :

- ❶ Je les découpe en syllabes orales ;
- ❷ Puis je fais lire chaque syllabe en demandant le son produit par chaque graphème et en associant les sons produits.

b. CARAPACE : je décompose ainsi : CA-RA-PA-CE, c'est-à-dire que le mot est coupé après chaque voyelle entendue.

ENSEMBLE : ici aussi je découpe le mot après les voyelles entendues ; cela ne signifie pas après les voyelles écrites, puisqu'en français, /en/ et /em/ constituent une voyelle nasale : EN-SEM-BLE.

► **Autotest 6**

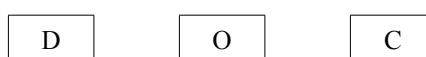
a. La principale difficulté réside dans le graphème /eu/. Les élèves doivent savoir combiner les deux lettres pour en faire un seul graphème, puis en connaître la prononciation : [œ].

b. Pour faire lire ce mot :

- ❶ Je découpe le mot en syllabes orales : DOC-TEUR.
- ❷ Au tableau, je sépare les sons dans des cases :



- ❸ Je fais lire la première syllabe, qui ne comporte pas de difficulté particulière, en faisant associer les lettres :



- ❹ Ensuite, je lis tous les sons liés ensemble.
- ❺ Je sépare les syllabes et je les fais décoder une par une.
- ❻ J'insiste sur le graphème /eu/ et je donne d'autres exemples de mots qui le contiennent. Je n'oublie pas d'enrichir l'environnement lettré des élèves.

► **Autotest 7**

Pour aider les élèves à décoder le mot *souris* en se servant de la compréhension :

- ❶ Je demande quelle est la première lettre de ce mot. Puis, je demande aux élèves quel serait un mot logique pour finir la phrase et qui commencerait par /s/.
- ❷ Est-ce que ça a du sens de dire « Le chat mange la soulier » ou « Le chat mange la samedi » ? Quel mot irait bien ici ? Si les apprenants trouvent *souris*, on confirme le mot en ajoutant les sons qui suivent.

- ③ Je dirais : « Voyons si c'est bien *souris*. Après le /s/, on a quelles lettres ? On a /o/ et /u/ qui font [u], puis /r/ qui fait [r], puis /i/ qui fait [i]. Le dernier /s/ est une lettre muette, elle n'a pas de son quand elle est à la fin. Alors, est-ce que c'est bien *souris* ? »

► Autotest 8

Pour faire décoder le mot *moisson*, comme mes élèves savent lire les mots *moi* et *son*, mots fréquents déjà vus au début de l'année, je leur demande de les associer.

Ils vont spontanément lire cette association [mwasõ], alors qu'ils devraient la lire [mwazõ].

Je leur montrerai, par la suite, à l'aide de plusieurs exemples que la position de la lettre /s/ entre deux voyelles modifie la prononciation et que, pour avoir le son (phonème) [s], il faut écrire /ss/ ; je n'oublierai pas d'introduire cette correspondance graphie-phonie dans l'environnement lettré.

► Autotest 9

Ces phonèmes (sons) sont travaillés dans des petites phrases, par exemple dans le message du matin (un petit message au tableau tous les matins ; ce message peut indiquer un évènement, ce que tes élèves vont faire, une visite, un projet, un compliment pour un travail bien fait par toute la classe, etc.).

a. Deux exemples de phrases :

- *Bravo la classe ! La salle est bien décorée.*
- *Après la pause, nous allons faire une petite lecture.*

b. Exemple de texte de trois lignes (dans ce cas, des directives) :

- « *Comme c'est vendredi, nous allons faire le grand ménage.
Il faut penser à mettre de l'eau à la plante.
Il faut nettoyer les cuvettes.* »

► Autotest 10

Je pars de ce qui est acquis en L1 pour enseigner les spécificités en L2, ici les marques du pluriel en français, et ensuite j'exploite la méthode de la reconnaissance directe.

PAR EXEMPLE :

- ① Je demande à l'élève : *Dans ta langue comment fais-tu pour marquer le pluriel ?*
- ② Je leur demande des exemples et j'écris les mots qu'ils proposent dans un tableau avec le mot français que je veux travailler, de sorte qu'ils puissent comparer les deux mots.

En langue malagasy				En français	Nombre	Observation
Mpianatra				Élève	Singulier	
Mpianatra				Élèves	Pluriel	
En langue congolaise						
Lingala	Kikongo	Kiswahili	Ciluba	En français	Nombre	Observation
Elamba	Lele	Nguwo	Tshilamba	Habit	Singulier	
Bilamba	Bilele	Manguwo	Biliamba	Habits	Pluriel	

- ③ Ensuite, je leur demande d'observer les mots et de donner les différences et/ou les ressemblances entre les deux langues.
- ④ Je leur explique les principales difficultés de l'orthographe française en me basant sur les différences et ressemblances observées :
 - la marque du nombre en français pour les noms et sa prononciation : en français, le -s- se lit toujours /s/ en début de mots, /z/ entre deux voyelles, mais il est le plus souvent muet en fin de mots ;
 - la morphologie grammaticale des verbes : la marque du pluriel ne se prononce pas la plupart du temps.

► Autotest 11

Pour comprendre un texte, on travaille :

■ La compréhension littérale :

Les réponses aux questions pour vérifier la compréhension se trouvent explicitement dans le texte.

EXEMPLE : « Il est 10 h. Paul et ses petits camarades de CE1 jouent au ballon dans la cour de récréation. La cloche sonne. Ils se mettent tous en rang. »

Comme questions de compréhension littérale, on peut dire : *Quelle heure est-il ? De qui parle le texte ? À quoi jouent-ils ? Où sont-ils ?*

■ La compréhension par inférence :

Les réponses à une question ne sont pas écrites en toutes lettres mais, pour les trouver, il faut regrouper des informations qui se trouvent dans le texte (inférence logique) ou dans la tête/les connaissances personnelles du lecteur (inférence pragmatique) et en déduire la réponse attendue.

EXEMPLE : Sur le petit texte précédent, on peut poser les questions de compréhension par inférence : *Quel âge ont Paul et ses camarades ? Pourquoi se mettent-ils en rang ?*

La réponse à la première question peut être déduite de la classe des élèves (CE1), celle à la deuxième question des habitudes scolaires (on se met en rang pour rentrer en classe après le récréation).

2. CORRIGÉ DES ACTIVITÉS

► Activité 1

1. Une première manière d'exploiter les lettres mobiles serait la suivante :

- ❶ J'affiche le tableau des lettres mobiles de l'alphabet ;
- ❷ Je demande à mes élèves de fermer les yeux ;
- ❸ J'enlève au hasard une ou deux lettres ;
- ❹ Je demande à mes élèves d'ouvrir les yeux et de dire la ou les lettre(s) enlevée(s).

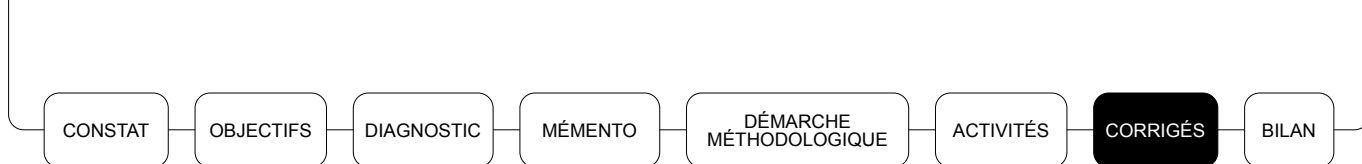
2. Voici une seconde manière de faire :

- ❶ Je partage les lettres de l'alphabet entre les élèves ;
- ❷ Je demande à un élève de lire sa lettre au reste de la classe ;
- ❸ Je demande aux élèves ayant les voyelles de les présenter ;
- ❹ Je demande aux élèves ayant les consonnes de les présenter aussi.

► Activité 2

Pour faire apprendre les 6 premières lettres de l'alphabet français :

- ❶ Je commence par avoir recours au *Référentiel bilingue* pour définir précisément mon objectif.
- ❷ J'observe le tableau API pour la langue française, j'analyse / compare la phonétique de la L2 avec celle de la L1, j'identifie les difficultés qui doivent être travaillées en français : la lettre /c/ qui se prononce [k] ou [s] et la lettre /e/ qui se prononce [ə] ou ne se prononce pas, qui se prononce [e] quand elle a un accent aigu et qui, de plus, est intégrée dans plusieurs graphèmes qui se prononcent de manières variées (/eu/, /ei/, /ein/).
- ❸ J'inscris dans un tableau des exemples de mots, accompagnés de mes constats sur ce qui est convergent et divergent en L1 et L2.
- ❹ J'identifie le support que je vais utiliser avec mes élèves.
- ❺ Je prépare une activité pour les élèves. Par exemple, montrer une lettre et demander aux élèves de taper dans les mains si elle est dans les mots que je donne.



► Activité 3

Pour faire apprendre l'alphabet français, je propose aux élèves la comptine de l'alphabet.

Pour faire identifier les voyelles, je fais réciter les lettres de l'alphabet et je demande de battre les mains chaque fois qu'on arrive à une voyelle. Celui qui se trompe est éliminé du jeu et récitera l'alphabet la fois suivante.

► Activité 4

Nous te proposons des exemples d'activités pour exploiter le texte « Bonjour » (vérifie cependant les tiennes avec ton tuteur).

a. Pour la phase de pré-lecture :

- ❶ Je montre des images de personnes qui se saluent ;
- ❷ Je demande à mes élèves : *Qu'est ce qui se passe sur l'image ?* ;
- ❸ Je fais voir le mot *bonjour* du titre et je demande : *Combien y a-t-il de syllabes dans ce mot ? Quelles lettres voyez-vous ?*

b. Pour la phase de lecture :

- ❶ J'invite mes élèves à lire silencieusement le texte ;
- ❷ Je travaille le décodage avec eux ;
- ❸ Je commence avec le mot *bonjour*, que je mets dans des cases :

B ON J OU R

Je signale qu'il y a 5 sons dans le mot que les élèves vont d'abord lire séparément.

Je leur fais retrouver le son de chaque graphème : la lettre /b/ fait [b], /on/ font [ɔ̃], /j/ fait [z], /ou/ font [u] et /r/ fait [R].

Je fais référence au tableau de l'alphabet que j'ai affiché dans la salle de classe pour leur rappeler la lettre qui correspond au son.

Ensuite, j'aide les élèves à mettre le tout ensemble : b-on-j-ou-r.

Pour les mots suivants, je reprends les étapes.

- ❹ Je travaille ensuite la compréhension.

Je pose des questions de compréhension littérale sur les personnages, sur leurs réponses

Je pose une question de compréhension par inférence sur le moment de la journée (pour y répondre, il faut savoir qu'en français, il est d'usage fréquent, le soir, de dire *bonsoir*).

c. Pour la phase de post-lecture :

- ❶ Je fais reconstituer l'histoire par mes élèves. Je leur demande de représenter par un dessin le texte qu'ils viennent d'entendre ;
- ❷ Je demande aux élèves de donner leur avis sur le texte : *Que penses-tu de... ? As-tu déjà... ?* Etc.
- ❸ Je fais imaginer une suite et je leur demande d'illustrer la fin qu'ils ont imaginée ; j'affiche les illustrations avec les noms de mes élèves dans la classe.

► Activité 5

Voici deux exemples de jeu pour travailler le vocabulaire :

1. Je joue au jeu « Autour du monde » avec mes élèves :

Le jeu consiste à mettre mes élèves en cercle, de préférence assis. J'ai dans les mains une série de cartes et je les tiens de façon à ce que mes élèves ne puissent pas les voir. Je demande à deux élèves, assis l'un à côté de l'autre, de se mettre debout. Les autres doivent rester assis en silence. Puis, je choisis une des cartes et je la montre aux deux élèves debout. Celui qui nomme l'objet ou lit la carte le premier reste debout et continue à voyager « autour du monde ». Celui qui n'a pas trouvé le nom de la lettre a perdu et il quitte le cercle. L'élève qui gagne continue le jeu, et ainsi de suite jusqu'à avoir un gagnant.

Si la classe n'est pas assez grande pour faire un cercle ou si l'effectif ne s'y prête pas, je peux procéder rangée par rangée.

2. Je mets devant moi quelques objets. Je les prends les uns après les autres et les nomme. Les élèves répètent après moi le nom correct de l'objet présenté. À un moment, je donne le mauvais nom à un objet. Si les participants répètent le mauvais nom, je gagne. S'ils ne disent rien, ils gagnent. Je porte le score du jeu au tableau. Tout le monde applaudit le champion qui est ou les élèves, ou moi.

Une variante consiste à faire nommer les objets par un élève.

C'est une activité bien indiquée surtout dans le passage de L1 à L2.

► Activité 6

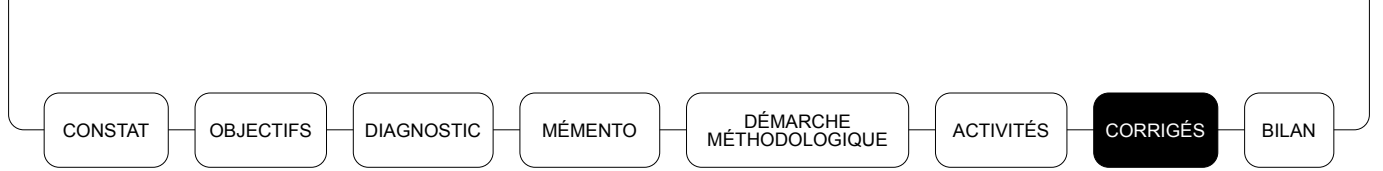
Voici des réponses possibles mais n'hésite pas à montrer les tiennes à ton tuteur.

a. Trois questions de compréhension littérale :

- *À qui parle la maman ?*
- *Qu'est-ce qu'elle demande d'apporter à la grand-mère ?*
- *À qui ne faut-il pas parler ?*

b. Une question de compréhension par inférence :

- *Pourquoi ne faut-il pas parler au loup ?*



c. L'explication que tu vas donner pour faire comprendre l'inférence :

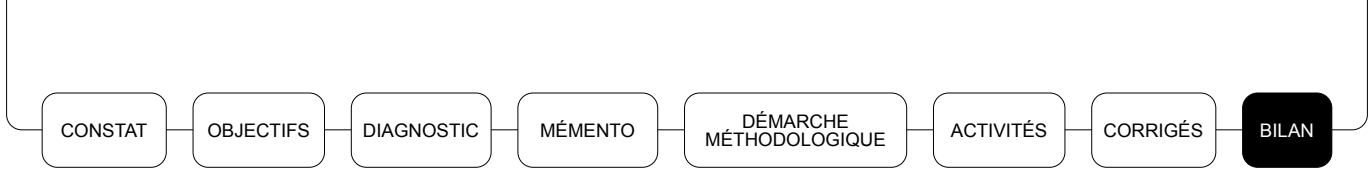
L'histoire du texte rappelle le conte « Le Petit Chaperon Rouge ». Dans ce conte, la petite fille apporte une galette et un petit pot de beurre à sa grand-mère. En marchant dans la forêt, elle rencontre le loup et lui dit où elle va. Tandis qu'elle continue tranquillement son chemin, le loup court chez la grand-mère, la mange et attend l'arrivée de la petite-fille pour la manger aussi.

Dans l'explication que tu prépares, adapte-toi bien au niveau de tes élèves. Fais des phrases courtes, simples et fais attention à employer un vocabulaire facile.

d. Une activité de post-lecture liée à cette inférence :

Demande aux élèves s'ils connaissent une histoire comparable dans leur pays. Y a-t-il un animal qui mange les enfants ou dont il faut se méfier ?

Tu peux leur demander de raconter l'histoire (éventuellement en groupe si plusieurs élèves la connaissent) et tu la fais dessiner.



BILAN



Voici une série de questions qui vont t'aider à faire ton bilan personnel.

► 1. Quel était l'objectif de cette séquence ?

.....
.....
.....
.....

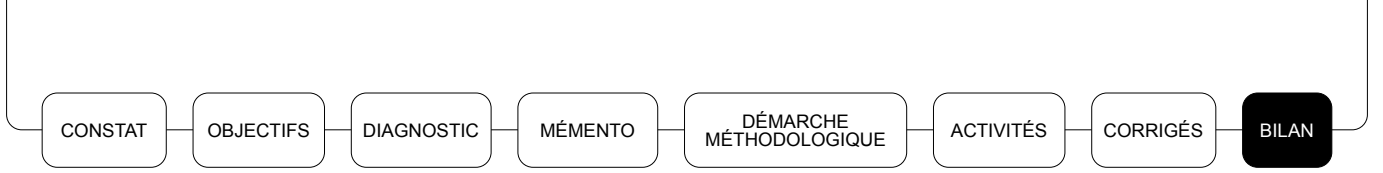
► 2. Qu'as-tu appris ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Comment vas-tu mettre en œuvre tes acquis avec tes élèves en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE



- ▶ 4. Penses-tu avoir encore des difficultés dans la compréhension et la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ▶ 5. Comment vas-tu faire pour compléter ta formation sur ces points-là ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

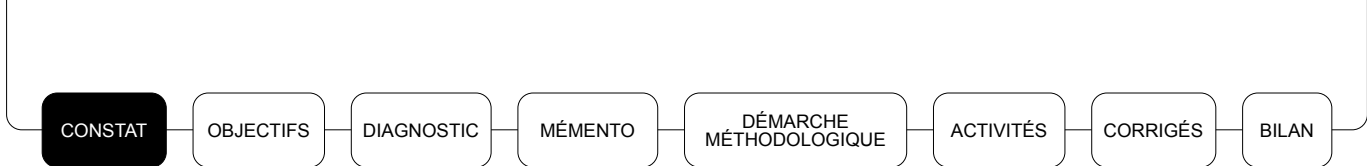
.....

.....

.....

Séquence 2

**ALLER
DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER
DES COMPÉTENCES
D'ÉCRITURE**



CONSTAT

.....

Il a été constaté dans plusieurs pays francophones d’Afrique (Niger, Mali, Burkina Faso, etc.) que, depuis plus d’une décennie, la majorité des enseignants qui évoluent dans l’enseignement de base (primaire) ne sont pas des enseignants formés pour le métier. L’enseignement en général et la didactique des disciplines en souffrent beaucoup, et l’écriture, en tant que discipline, n’échappe pas à cette règle.

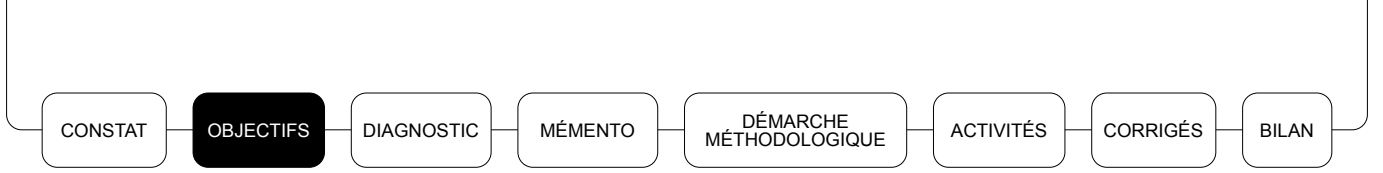
Une autre difficulté, d’ordre pédagogique, est que la majorité des maîtres du primaire n’ont pas bénéficié du renforcement de leurs capacités aux nouvelles méthodologies d’enseignement de la lecture-écriture dans un cadre bilingue. Aussi ont-ils tendance à calquer les règles d’écriture de la L1 sur la L2 ou inversement, ou bien à alterner l’application de ces règles dans le même texte. C’est cet imbroglio qui est à la base des erreurs constatées sur les fiches de préparation des cours de langue et sur les copies de rédaction des élèves.

Par conséquent les élèves, jusqu’à la sortie du cycle primaire, ont des difficultés réelles à lire et à écrire, dans leur langue et en français.

La démarche que nous proposons ici est une voie pour acquérir des techniques d’enseignement de l’écriture au primaire en situation de bilinguisme ; elle s’appuie sur les acquis en L1 pour entrer et progresser dans la production d’écrits en L2. Pour ces raisons, la formation continue des maîtres constitue un passage incontournable, à travers les stratégies qu’elle indique à l’enseignant.

La présente séquence va t’aider à prendre en charge tes élèves et à te former à distance dans la didactique de l’écriture dans un cadre bilingue, où l’articulation bien menée des langues est un gage de réussite dans les apprentissages. En t’appropriant les techniques de l’enseignement de l’écriture par l’approche bilingue, tu aideras les élèves à mieux écrire en français.

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D’ÉCRITURE



OBJECTIFS

.....

Objectif général

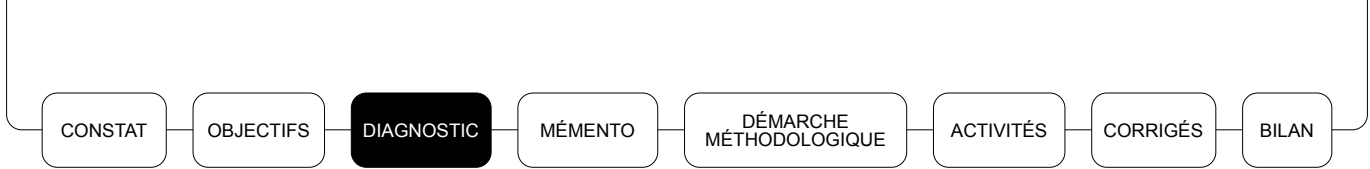
→ Être capable d’enseigner et de faire apprendre l’écriture en L2 en t’appuyant sur les acquis des élèves en L1.

Objectifs spécifiques

→ Concevoir des séances permettant de développer chez les élèves des compétences d’écriture en L2 dans les domaines suivants :

- les conventions des textes ;
- la prise en compte de la situation de communication ;
- la cohérence et la cohésion ;
- l’utilisation correcte de la langue ;

→ Concevoir des activités d’évaluation appropriées.



DIAGNOSTIC



Le questionnaire autocorrectif qui suit est composé de dix (10) questions sur le développement des compétences d'écriture en L2. Il te permettra, à terme, de faire le point sur tes connaissances et sur tes pratiques de classe. Réponds-y avec attention et sincérité, puis consulte le corrigé à la fin de la séquence et fais le bilan de tes réponses.

1. AUTOTESTS RELATIFS AUX PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

► Autotest 1

Quelles sont les particularités de l'apprentissage de l'écriture en L2 par rapport à celui en L1 ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► Autotest 2

Tu as cité dans l'autotest précédent les particularités de l'apprentissage de la production d'écrits en L2. Quelles en sont les conséquences sur la progression que tu vas construire ?

.....

.....

.....

.....

.....

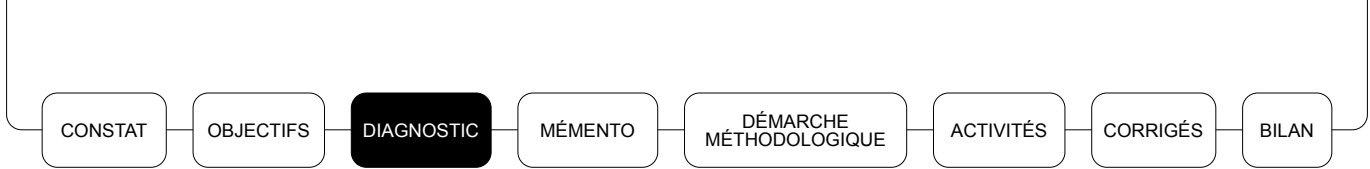
.....

.....

.....

.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



2. AUTOTESTS RELATIFS AUX COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

► Autotest 3

a. Qu'est-ce que l'encodage ?

.....

b. Selon toi, pourquoi l'encodage est-il une difficulté pour l'écriture en L2 ?

.....

► Autotest 4

a. Y a-t-il, dans l'alphabet de ta langue, des lettres qui correspondent à deux graphies en français ? Si oui, lesquelles ? Donne un exemple de mots contenant chacune des lettres.

.....

b. Y a-t-il, dans ta langue, des phonèmes qui s'écrivent de deux ou plusieurs façons en français ? Si oui, lesquels ? Donne deux exemples de mots contenant chacun de ces phonèmes.

.....

► Autotest 5

Les marques de genre sont-elles les mêmes dans ta langue et en L2 ? Donne des exemples en L1 et en L2 pour chacune des catégories suivantes :

a. LE NOM :

.....



b. L'ARTICLE :

.....

.....

.....

.....

c. L'ADJECTIF :

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 6**

Est-ce que, pour les verbes, les marques de personne et de temps sont identiques en L1 et en L2? Donne des exemples pour illustrer ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 7**

Selon toi, pour produire un écrit, est-ce que l'on prend en compte de la même façon la situation de communication en L1 et en L2? Justifie ta réponse.

.....

.....

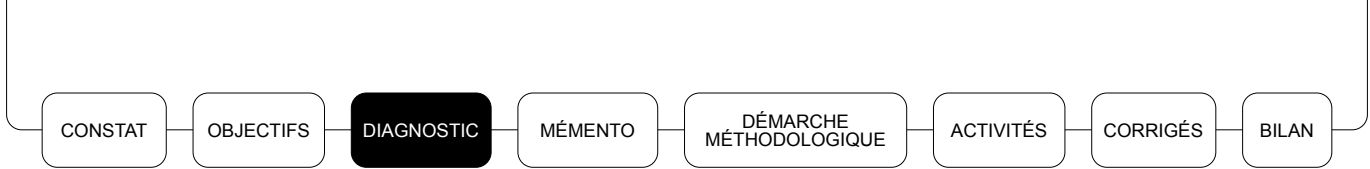
.....

.....

.....

.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



► **Autotest 8**

Tu as étudié dans le livret 1 différentes stratégies pour que les élèves produisent des écrits.

a. L'une de ces stratégies te paraît-elle particulièrement adaptée à la L2 ? Justifie ta réponse.

.....
.....
.....

b. Concernant l'écriture guidée, y-a-t-il une ou des étape(s) spécifique(s) à la L2 ? Justifie ta réponse.

.....
.....
.....

► **Autotest 9**

Comment organises-tu une séquence (= un ensemble de séances) pour que la production d'écrits en L2 soit la mieux préparée possible ?

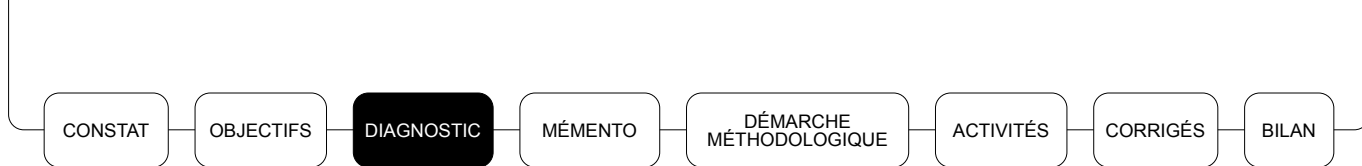
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. AUTOTEST RELATIF À L'ÉVALUATION

► **Autotest 10**

Disposes-tu d'un outil qui te permette de procéder facilement à une évaluation formative de la production d'écrits en L2 ? Si oui, lequel ?

.....
.....
.....
.....
.....



À TOI DE JOUER!

Tu as terminé ce questionnaire. Reporte-toi à la fin de la séquence, consulte le corrigé et compte combien tu as de bonnes réponses.

- Si tu n'as répondu correctement qu'à un tiers des questions, tu dois absolument t'approprier tout le contenu de cette séquence. Bon courage!
- Si tu as répondu correctement aux deux tiers des questions, tu as déjà des acquis sur lesquels tu peux t'appuyer; c'est bien! Lis attentivement cette séquence et tu vas encore progresser.
- Si tu as répondu correctement à plus des deux tiers des questions, tes bases sont solides. Bravo! Mais tu peux encore apprendre à la lecture de cette séquence.

MÉMENTO

Comme nous l'avons déjà exposé dans le livret 1 et dans la séquence 1 du présent livret, les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont liés et se nourrissent mutuellement. Ainsi, la lecture et la production d'écrits doivent faire l'objet d'un travail articulé, régulier et méthodique, d'abord dans la langue première de l'enfant, puis aussi en L2.

C'est pourquoi, pour t'approprier pleinement cette séquence, tu auras besoin de maîtriser ce qui a été vu précédemment. Des rappels et des renvois t'y aideront tout au long du mémento, puis de la démarche méthodologique.

1. LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES À LA PRODUCTION D'ÉCRITS EN L2

1.1. Rappel : les compétences nécessaires à la production d'écrits

Que ce soit en L1 ou en L2, écrire repose sur quatre types d'opérations complémentaires¹¹ qu'il faut développer chez les élèves dès que possible et aussi souvent que possible.

■ Respecter les conventions des textes en écriture :

Notamment,

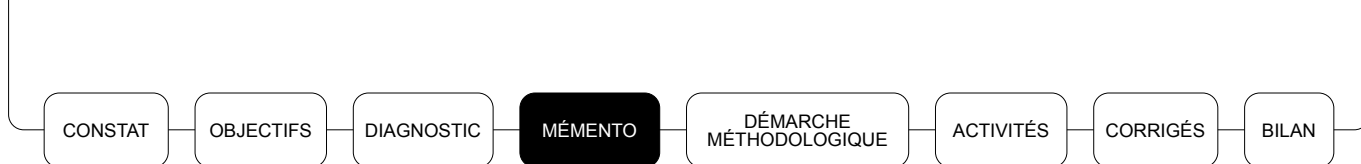
- S'être approprié le principe alphabétique ;
- Maîtriser le graphisme des lettres ;
- Orienter son écriture dans le sens conventionnel ;
- Développer progressivement des formes conventionnelles d'écriture : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule, la majuscule.

■ Prendre en compte la situation de communication :

Entre autres,

- Tenir compte des principaux éléments de la situation de communication (Qui? À qui? Quoi? Pourquoi écrire? Comment?);
- Rédiger un texte en respectant les principales caractéristiques des écrits visés : narratifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs notamment ;
- Mettre en œuvre les étapes du processus rédactionnel (planification, mise en texte et réécriture, post-écriture).

¹¹ Voir ELAN, *Référentiel bilingue de compétences de l'élève pour la scolarité primaire*, pp. 20 sqq.



■ Manifester de la cohérence et de la cohésion¹² :

Par exemple,

- Agencer ses idées selon un ordre chronologique ;
- Agencer ses idées selon un ordre logique ;
- Utiliser des mots de liaison, de transition ;
- Utiliser des mots de reprise ;
- Utiliser les marques des temps.

■ Maitriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient :

Notamment,

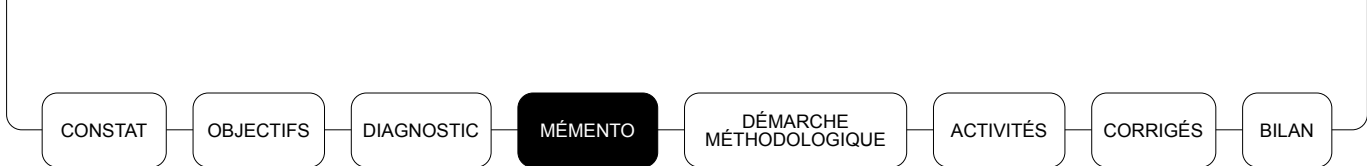
- Utiliser les principaux constituants d'une phrase ;
- Utiliser les principaux types et formes de phrase ;
- Utiliser les marques de genre et de nombre ;
- Utiliser les marques verbales ;
- Utiliser un vocabulaire riche et approprié ;
- Entrer dans l'orthographe.

1.2. Principes du transfert dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en L2

Le rôle du maître est d'amener l'élève à développer ces compétences de production en L2 dès le début de l'apprentissage de cette langue. Il est vrai qu'en commençant l'apprentissage du français, l'élève découvre une nouvelle grammaire, un nouveau vocabulaire et une culture différente. Mais il a déjà pratiqué la lecture et l'écriture en L1 ; il n'a donc pas tout à apprendre à partir de zéro quand il entre dans l'écriture en L2, il a des acquis en L1 sur lesquels il peut s'appuyer ; son apprentissage du français sera donc étayé et « coloré » par la L1 dont il dispose déjà.

Voyons ce qu'il a déjà acquis en L1 quand il commence l'apprentissage de l'écriture en L2 :

¹² Rappel : la cohérence est la relation qui unit des faits, des idées, des sentiments, etc., exprimés dans un texte ; elle porte sur le fond. La cohésion est l'ensemble des marques formelles qui indiquent le lien entre deux éléments ; elle porte sur la forme.



**QU'EST-CE QUE L'ÉLÈVE SAIT DÉJÀ, OU SAIT DÉJÀ FAIRE,
QUAND IL ABORDE L'ÉCRITURE EN L2 ?**

Maitriser les conventions des textes	Prendre en compte la situation de communication	Rechercher la cohérence et la cohésion	Utiliser la langue de manière correcte
1. Le principe alphabétique, même s'il est différent d'une langue à l'autre ; 2. Le graphisme des lettres communes à L1 et L2 ; 3. Le sens conventionnel de l'écriture ; 4. L'usage de la ponctuation et des majuscules.	1. Les types de textes. 2. Commencer à planifier.	Ranger dans un ordre chronologique.	1. Identifier un verbe, un nom et un adjectif. 2. Identifier les types de phrases.

Trois remarques à signaler une fois que l'enseignant prend conscience des éléments communs dans l'apprentissage de L1 et L2 :

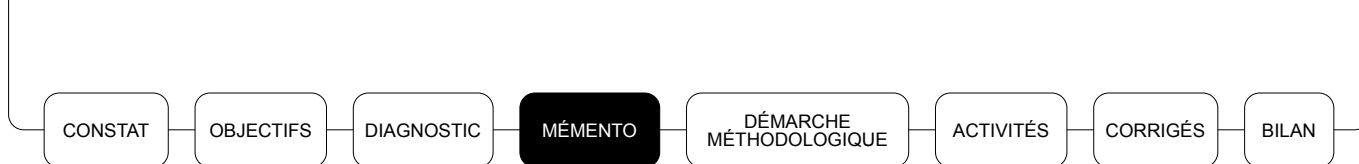
- Même si ces savoirs et savoir-faire sont prévus dans le programme de L1, il est nécessaire de vérifier que les élèves les maitrisent pour s'assurer d'un bon transfert vers le français.
- Même si ces aspects sont les mêmes en L1 et en français, le transfert ne se fait pas spontanément chez les élèves. Le maître travaillera ces aspects en français, avec des moments possibles de rapprochements ponctuels ou de comparaisons simples entre les deux langues.
- Dans l'élaboration des contenus en français, la progression des apprentissages tiendra compte des acquis en L1 pour mieux articuler les savoirs et savoir-faire dans les deux langues¹³.

À noter que le tableau des acquis en L1 permet aussi d'identifier ce qui est nouveau quand on passe en L2 ; c'est ce que l'enseignant doit expliciter et travailler particulièrement.

2. LES POINTS DE VIGILANCE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN L2

L'enseignement / apprentissage de l'écriture en L2 reprend largement la didactique de la L1. Nous renvoyons donc au livret 1 sur ce point.

¹³ Voir livret 2, séquence 1.



L'enseignant s'appuie, en écriture comme en lecture, sur ce qui est acquis en L1 (les convergences), qu'il réactive, et insiste sur l'apprentissage de ce qui diffère entre la L1 et la L2 (les divergences).

D'autre part, les points de vigilance, comme nous le verrons ci-dessous, sont souvent identiques à ceux liés à l'apprentissage de la lecture en L2¹⁴, dans ses deux dimensions de décodage et de compréhension. C'est pourquoi il est conseillé de mener en parallèle les activités de lecture et d'écriture.

2.1. Les éléments influant sur la maîtrise des conventions des textes en écriture

2.1.1. La maîtrise du principe alphabétique en L2

Pour pouvoir transcrire les différents sons d'une langue, les élèves doivent d'abord les distinguer à l'oral (discrimination auditive); en L2, le maître fait particulièrement travailler ceux qui n'existent pas en L1, par exemple le son [y] ou les voyelles nasalisées.

Les correspondances phonie-graphie ne sont pas toujours les mêmes en L2 qu'en L1.

Par exemple :

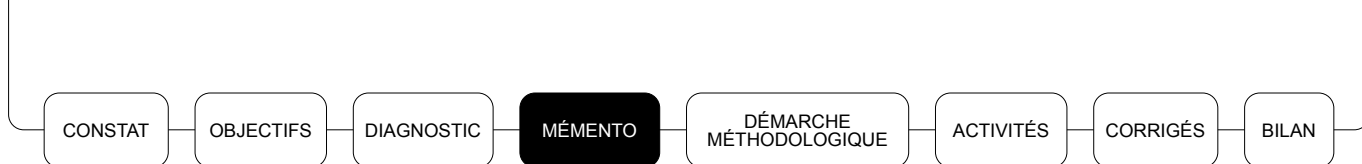
- En songhay-zarma, dans le mot *buru*, le [u] s'écrit en une seule lettre, /u/, alors qu'en français [u] s'écrit toujours avec deux lettres /ou/;
- En français, il peut y avoir plusieurs graphies pour un même son : par exemple /é/ée/ et/er/ed/ pour le son [e];
- Le français applique des règles contextuelles : ainsi, /s/ ne s'écrit pas de la même façon selon sa place dans le mot;
- Le français peut doubler les consonnes.

2.1.2. Le graphisme des lettres nouvelles en L2

Pour préparer l'écriture des lettres qui n'existent pas en L1, nous renvoyons au livret 1, et plus précisément à la démarche méthodologique de la séquence 1, qui détaille les gestes graphiques utiles.

Nous rappelons aussi que le graphisme doit être au service de l'écriture et non une fin en soi. C'est dans des activités signifiantes d'écriture que l'élève le pratiquera. Savoir former des lettres n'est pas un prérequis pour la production d'écrits : les deux s'apprennent et se développent en même temps.

¹⁴ Voir ci-dessus le mémento de la séquence 1, 2. Principaux points de vigilance pour l'enseignement/apprentissage de la lecture en L2.



2.2. La recherche de la cohérence et de la cohésion

2.2.1. La recherche de la cohérence

La cohérence d'un texte repose sur les mêmes principes en L1 et en L2. Ce qui est travaillé dans une langue peut donc être réactivé et utilisé dans l'autre langue. Par exemple, l'élève qui sait ordonner les phrases d'un texte selon l'ordre chronologique en L1 saura le faire en L2, une fois traitées les questions de langue.

Cependant, un des moyens d'assurer la cohérence d'un texte est l'implicite culturel ; par exemple, en français, on comprend les phrases suivantes : « Pierre a mangé la galette avec ses copains ; il a été le roi » quand on connaît la coutume de manger, en janvier, une galette fourrée, appelée « galette des rois », dans laquelle le cuisinier a préalablement glissé quelque chose (une fève, un petit objet) pour désigner le roi ou la reine du jour.

Par conséquent, pour la production d'écrits en L2, l'enseignant sera attentif à ce que l'élève ne fasse pas un transfert négatif et qu'il n'introduise pas d'implicite lié à la culture de son pays.

2.2.2. La recherche de la cohésion

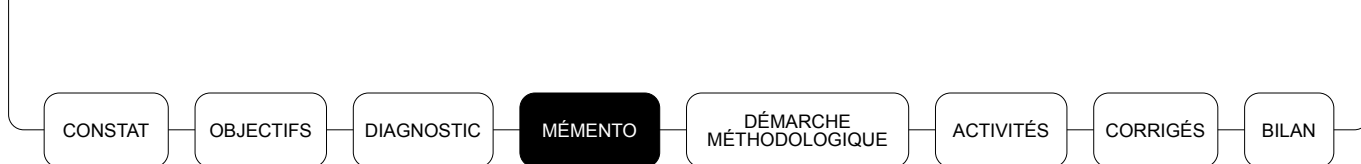
Pour assurer la cohésion d'un texte en français, les élèves devront rapidement maîtriser l'usage :

- des connecteurs, c'est-à-dire des mots de liaison ou de transition.

Le maître leur apprendra d'abord les connecteurs de temps, qui servent à donner l'ordre chronologique (par exemple, *d'abord, en premier, ensuite, après, enfin, pour terminer*, etc.), et les connecteurs spatiaux, qui contribuent à localiser différents éléments (tels que *devant, derrière, à droite, à gauche, au premier plan, plus loin*, etc.). Il leur enseignera aussi les connecteurs logiques, qui explicitent la relation entre deux éléments et expriment la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la comparaison, etc. (*parce que, en sorte que, pour que, alors que, comme...*).

- des substituts (= anaphores), c'est-à-dire ce qui reprend un mot sous une autre forme.

L'enseignant apprendra aux élèves à utiliser les synonymes, les pronoms personnels ou démonstratifs, les pronoms ou adjectifs possessifs pour désigner ce dont on parle sans se répéter. Par exemple, pour parler d'une petite fille appelée Marie, on peut dire *la fillette, elle, celle-ci*, ou employer le pronom en fonction de COD *la*, ou les possessifs *sa, ses, le sien, les siennes*, etc.



2.2.3. La maîtrise des outils linguistiques et leur usage à bon escient

C'est le domaine de compétences qui posera le plus de difficultés aux élèves, en raison du statut social de la L2 et surtout parce que la L2 a un fonctionnement très différent de la L1¹⁵ :

- dans le domaine du vocabulaire: l'enseignant enrichira le vocabulaire en travaillant notamment sur la dérivation, en montrant comment une famille de mots se construit ; par exemple, *excuser/excusable/inexcusable* ;
- dans le domaine de l'orthographe, tant pour l'orthographe d'usage, le français comportant de nombreuses graphies irrégulières (par exemple, *monsieur, femme, etc.*), que pour l'orthographe grammaticale, pour les marques de genre, de nombre ou de personne ;
- dans le domaine syntaxique : même si les élèves se sont approprié certaines notions en L1 et les ont transférées à la L2, certaines différences peuvent être importantes et déstabilisantes entre les deux langues, par exemple l'ordre des mots.

Les points de vigilance sont donc nombreux et doivent être traités dans des séances bien identifiées ; mais il ne faut pas attendre des enfants qu'ils maîtrisent tous ces points pour commencer à les faire écrire, ni bloquer leur motivation à écrire en étant trop exigeant au début. L'écriture, dans son sens de production écrite, doit être développée à tous les niveaux de la scolarité primaire, avec des degrés différents de complexité et d'exigence.

3. L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS EN L2

Comme il a déjà été dit à propos d'autres domaines d'apprentissage, toute discipline enseignée sans évaluation perd sa valeur pédagogique. L'écriture en tant que discipline n'échappe pas à cette règle. Il est impératif que tu penses à planifier l'évaluation de tes élèves en écriture dans la L2.

Les compétences à évaluer sont celles rappelées plus haut (1.1.) et les modalités d'évaluation sont identiques à celles de la L1. Nous te renvoyons donc à la partie du livret 1 qui leur est consacrée.

¹⁵ Voir livret 2, séquence 2.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Tu as acquis ou consolidé un certain nombre de savoirs en lisant la partie précédente, intitulée mémento ; tu vas à présent porter ton attention sur la démarche méthodologique pour faire apprendre l'écriture en L2 à tes élèves.

Dans une perspective didactique bilingue, cette démarche met en œuvre des stratégies et des techniques en grande partie transversales et communes aux deux langues, ce qui explique les rappels et les renvois aux livrets précédents.

1. CONSTRUIRE UNE PROGRESSION D'APPRENTISSAGE

Pour l'intérêt de formaliser la progression, pour la démarche et les outils utilisés, nous te renvoyons à la séquence consacrée à la lecture¹⁶. Rappelons simplement que, pour renseigner ton outil de planification, tu dois :

- avoir clairement identifié les compétences et composantes visées ;
- indiquer le degré d'acquisition prévisible (initiation, en cours d'acquisition, acquis) pour chaque composante en L1 ;
- indiquer enfin le degré d'acquisition prévisible pour chaque composante en L2.

Le référentiel bilingue peut t'y aider, mais n'oublie pas de tenir compte du niveau réel de tes élèves !

Voici [ci-contre, en haut] un exemple de progression.

2. CONSTRUIRE UNE LEÇON D'ÉCRITURE EN L2

Il existe beaucoup de points communs avec l'enseignement/apprentissage de l'écriture en L1 en ce qui concerne la démarche globale et les exercices ; ils permettent d'assurer la convergence didactique dans l'enseignement des langues. Nous t'invitons donc à te reporter au livret 1.

Néanmoins, il existe une différence importante, qui est la prise en compte des acquis de l'écriture en L1. Nous allons te montrer comment l'intégrer à la démarche générale d'enseignement/apprentissage de l'écriture en L2, puis nous te donnerons trois exemples de stratégies particulièrement utiles.

¹⁶ Séquence 1, démarche méthodologique, 1. Construire une progression d'apprentissage.

EXEMPLE DE PROGRESSION

Tenir compte de la situation de communication	Année 1			Année 2			Année 3			Année 4			Année 5			Année 6			
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
1. Produire un texte pour parler de son expérience																			
1.1. Rédiger une ou deux phrases de compte rendu d'un évènement vécu.				I	CA	A	I	CA	CA										
1.2. Rédiger une ou deux phrases pour exprimer ses sentiments par rapport à un texte lu ou entendu.					I	CA	A				I	CA	CA						
1.3. Rédiger une ou plusieurs phrases en groupes.							I	CA	A				I	CA	CA				

2.1. La démarche générale d'enseignement/ apprentissage de l'écriture

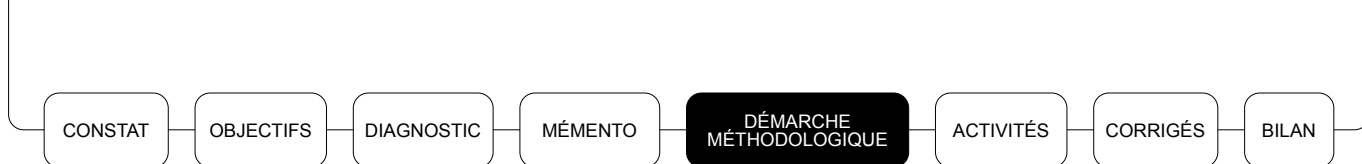
Pour faire progresser plus facilement tes élèves en L2, tu rappelleras et exploiteras ce qu'ils ont déjà acquis en termes de savoirs et savoir-faire en L1 et tu attireras particulièrement leur attention sur les spécificités liées à la L2, telles que nous les avons listées dans le mémento.

Voici la démarche générale que nous t'invitons à suivre quand tu prépares et mets en œuvre une séance d'écriture :

Démarche d'enseignement de l'écriture en L2

- Être au clair sur la composante de la compétence que tu veux travailler en L2 (définir précisément l'objectif, en te référant au référentiel bilingue, et renforcer tes connaissances personnelles sur le sujet).
- Évaluer ce qui est déjà acquis par les élèves en termes de savoirs et de savoir-faire relativement à cette composante en L1 et en L2 (notamment, pense à ce qui est déjà acquis dans les domaines de la production orale et de la lecture).
- Concevoir et proposer une situation de production d'écrits.
- Planifier l'écrit en exploitant les savoirs et savoir-faire acquis en L1.
- Faire mettre en texte.

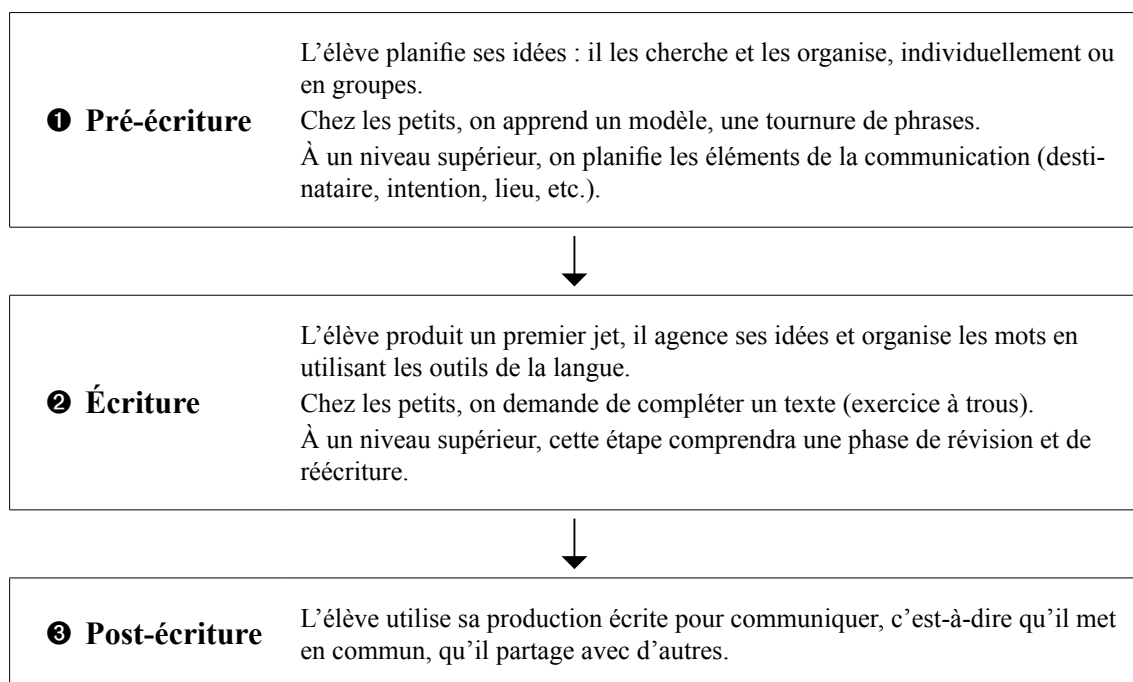
ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



- Si l'objectif de la séance porte sur une spécificité de la L2, la travailler avec les élèves selon la méthode inductive déjà vue pour le fonctionnement de la langue et pour la lecture (comparaison, relevé des convergences et des divergences, découverte d'une règle, formalisation).
- Faire réécrire en exploitant les savoirs et savoir-faire acquis en L1 et les apports relatifs à la L2
- Évaluer.
- Remédier
- Évaluer de nouveau
- Communiquer l'écrit, en fonction de la situation proposée au début.

Cette démarche permet, dans le cadre d'une séquence, de travailler successivement les différentes étapes du schéma rédactionnel ou, selon les besoins des élèves, de mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces étapes :

SCHÉMA RÉCAPITULATIF DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL



2.2. Faire produire de l'écrit sans faire écrire : la dictée à l'adulte

La phase de production écrite constitue un moment d'intégration des ressources acquises en lecture (des contenus thématiques et culturels intériorisés aussi bien en L1 qu'en français), et dans les différentes séances de langue (grammaire, orthographe et vocabulaire).

Cependant, dans les premiers apprentissages en L2, les élèves ont des difficultés à gérer en même temps toutes ces ressources, notamment celles liées aux spécificités de la langue. Plus encore qu'en L1, on peut passer par la dictée à l'adulte, de façon individuelle ou collective ; cette stratégie permet aux élèves de s'entraîner à planifier leurs idées et à les mettre en texte, mais allège la charge mentale puisqu'on ne demande pas aux élèves eux-mêmes de passer à l'écrit.

Ce qui diffère de la dictée à l'adulte en L1

La différence réside dans le recours à la didactique propre au bilinguisme à des moments appropriés.

■ Ce que tu fais :

Tu peux introduire la didactique propre au bilinguisme au moment même de la production, ou — c'est préférable pour ne pas couper l'élan des élèves — dans la relecture et la révision de la dictée. Ces moments sont l'occasion pour toi de rappeler ce qui se passe en L1 et de faire comparer.

PAR EXEMPLE :

Pour guider les élèves au moment de produire le texte, si tu veux introduire la notion de connecteur temporel (liaison indiquant le temps) en L2, tu demandes ce que l'on ferait en L1. Quand les élèves donnent la réponse, tu demandes ce que l'on dit en français, rappelant qu'on l'a vu dans tel texte déjà lu. Puis, tu fais un résumé de cet acquis.

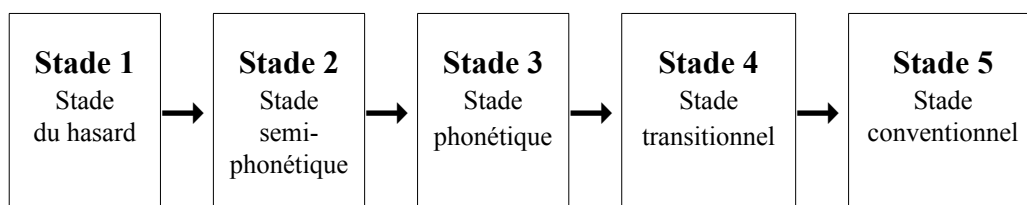
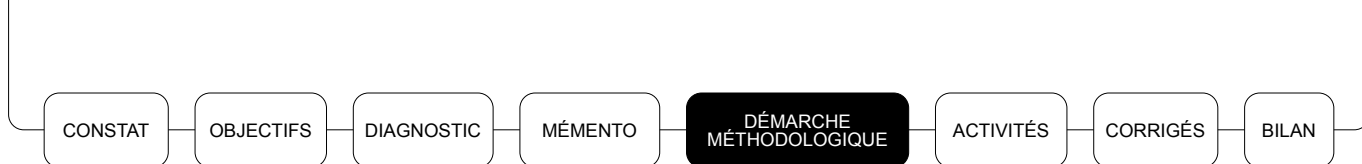
Ou alors tu laisses les élèves produire leur premier jet et tu demandes au moment de la révision comment montrer la relation entre les différents moments en L1, puis en L2, en fonction des textes lus précédemment.

■ Ce que font les élèves :

- Bien guidés par toi, les élèves comparent et prennent conscience de l'existence de ressemblances et de différences de mise en textes dans les deux langues.
- Ils retiennent le résumé qui a été formulé à l'issue de la comparaison.

2.3. Faire produire de l'écrit en autonomie : l'écriture inventée

On a vu dans le livret 1 que l'écriture inventée est une situation-problème dans laquelle l'élève cherche comment transcrire des mots qu'il ne sait pas écrire, ou comment produire des phrases quand il ne maîtrise ni la morphologie ni la syntaxe. Elle permet d'acquérir progressivement les relations phonie-graphie ou les normes de la langue en passant par différents stades :



L'écriture inventée est une activité d'expérimentation très intéressante en L2 : l'élève tâtonne pour s'appropriier les spécificités de la langue, tant au niveau des sons à transcrire (= encodage) qu'au niveau de la graphie des lettres nouvelles, puis au niveau des normes linguistiques. Rappelons que l'enfant ne devrait pas être noté, ni même corrigé pour ses erreurs ; il faudrait l'encourager à écrire plus, pour apprendre plus encore.

En parallèle de l'écriture inventée, l'élève reçoit des leçons plus formelles portant sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et les autres normes de la langue.

Ce qui diffère de l'écriture inventée en L1

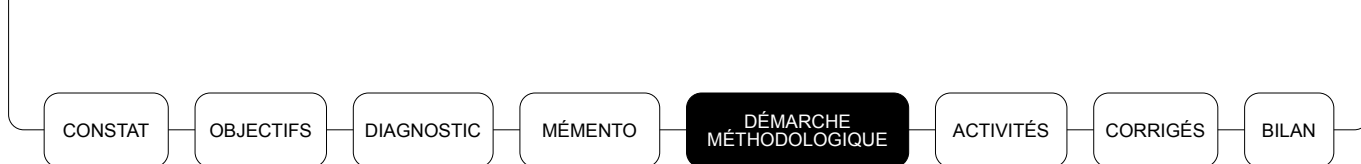
La différence réside dans la focalisation sur les divergences entre les langues.

■ Ce que tu fais :

- Pour rassurer les élèves, tu commences par proposer des mots ou des éléments que les élèves pourront écrire facilement, dans la mesure où ils vont transférer ce qu'ils ont appris en L1.
- Par exemple, tu proposes des mots à la graphie transparente, avec des sons communs L1-L2.
- Mais après viendront les mots ou éléments pour lesquels les élèves ne pourront pas transférer directement les acquis de L1.
- Par exemple, tu proposes des groupes nominaux ou des phrases avec des marques de genre, de nombre ou de personne qui ne s'entendent pas à l'oral.
- Parallèlement, tu donneras l'habitude aux élèves de se référer à l'environnement lettré bilingue de la classe (voir séquence 1 de ce livret) pour chercher des réponses aux questions qu'ils se posent.

■ Ce que font les élèves :

- Ils utilisent ce qu'ils ont acquis en L1 et le transfèrent en L2.
- Par conséquent, ils risquent de faire un transfert négatif dans certains cas, autrement dit, ils risquent de commettre des erreurs en L2.
- Ils se rendent compte que les acquis en L1 ne les aident pas toujours et cherchent une autre manière d'écrire les mots ou les phrases attendus. Pour y parvenir, ils utilisent éventuellement l'environnement lettré de la classe.



2.4. Faire produire de l'écrit en accompagnant : l'écriture guidée

On peut rappeler rapidement ce qui a été dit dans le premier livret : l'écriture guidée, qui peut être utilisée à tous les niveaux de la scolarité, est l'occasion de mettre en œuvre des activités prenant en compte le processus rédactionnel dans ses différentes étapes : des exercices de planification, des exercices de mise en texte, y compris des exercices de réécriture, des exercices de communication ou de prolongement. Elle a du sens pour les élèves si on l'inclut dans un mini-projet (produire une pancarte, une affiche, une fiche de lecture, etc.).

Ce qui diffère de l'écriture guidée en L1

La différence réside dans la place accordée à la langue et à son fonctionnement.

■ Ce que tu fais :

- Pour la planification et la réécriture des textes, tu t'appuies sur les stratégies mises en œuvre en L1, parce qu'elles sont en grande partie transversales et communes aux deux langues : elles sont acquises en L1 et transférables en français ;
- Tu fais un travail important sur la mise en mots, qui est spécifique à la L2.

■ Ce que font les élèves :

Ils transfèrent les stratégies connues, ce qui leur fait gagner du temps, et se concentrent sur la mise en mots.

3. ÉVALUER L'ÉCRITURE EN L2

Tu as vu dans le mémento que l'évaluation de l'écriture en L2 était comparable à celle menée en L1.

Nous insisterons sur la nécessité, plus encore qu'en L1, de pratiquer une évaluation formative. L'objectif est de/d' :

- identifier rapidement les réussites et les difficultés rencontrées dans cette tâche complexe qu'est la production d'écrits en L2 ;
- en tenir compte pour orienter et améliorer les apprentissages ;
- motiver les élèves et renforcer leur engagement dans la tâche.

Voici trois recommandations pour bien mener une évaluation formative.

3.1. Mener des évaluations formatives fréquentes

Il ne faut pas attendre la fin d'un apprentissage pour évaluer, parce qu'il est difficile de remédier aux difficultés quand elles sont bien installées. Puisque les apprentissages sont progressifs, l'évaluation doit l'être aussi.

Par exemple, si tu fais travailler les élèves sur la compétence « Rechercher la cohérence et la cohésion », tu peux évaluer avec précision, au fur et à mesure que les élèves progressent :

- l'ordre chronologique dans un récit vécu ;
- l'ordre chronologique dans un récit fictif ;
- l'ordre logique dans un texte simple (par exemple, cause ou conséquence) ;
- l'ordre logique dans un texte complexe (par exemple, opposition ou concession) ;
- l'emploi de liaisons ;
- les reprises sous forme de synonymes ;
- les reprises sous forme d'un pronom personnel ou démonstratif (par exemple, *il/elle, celui-ci/celle-ci*) ;
- les reprises sous forme de possessifs (par exemple, *son/sa/ses*) ;
- etc.

Tu peux pratiquer cette évaluation formative à travers des exercices d'application, ciblés sur un objectif précis, mais, pour évaluer une compétence, comme nous l'avons vu à propos de la lecture¹⁷, il est préférable de proposer une situation de communication dans laquelle la composante visée est mise en œuvre en contexte.

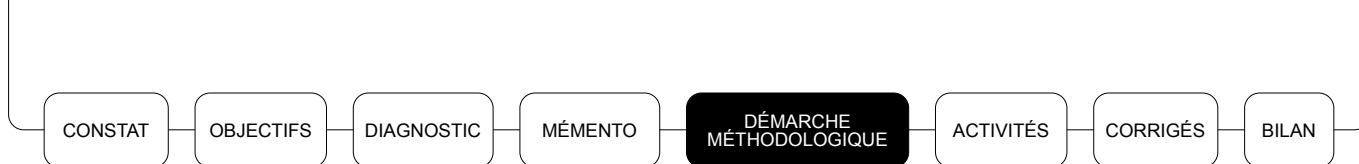
Par exemple, pour évaluer la sous-composante « Ordonner des phrases dans l'ordre chronologique », tu peux :

- avoir recours à un exercice d'application ponctuel (par exemple, les élèves doivent mettre trois images dans l'ordre et écrire un texte de trois phrases, une par image) ;
- ou, mieux encore, proposer une situation dans laquelle les élèves doivent rapporter un événement dans l'ordre chronologique (par exemple, écrire en groupe, pour le journal de l'école, le court récit d'un accident survenu dans le village mais que tous les élèves n'ont pas vu).

3.2. Faire écrire un journal de bord

C'est un cahier individuel dont chaque élève se sert de façon régulière, pendant des séances d'écriture spontanée, pour écrire librement :

¹⁷ Voir dans ce livret, séquence 1, memento, 3.1.



- Le sujet n'est pas imposé : les élèves écrivent sur leur vie courante, sur des événements survenus autour d'eux, sur eux-mêmes, leurs sentiments, leurs rêves, leurs soucis, etc. ;
- Ce cahier n'est jamais corrigé. L'objectif est d'inciter les élèves à aimer écrire et des corrections ne serviraient qu'à les décourager et à les rebuter.

Toutefois, l'enseignant invite chaque élève à partager fréquemment son cahier. Il le consulte, voire fait des commentaires — toujours positifs — sur le fond. Mais il ne dit rien sur la forme. Ce qui ne l'empêche pas de relever pour lui-même les compétences maîtrisées et celles qui ne le sont pas, en vue d'apporter une remédiation à ces dernières.

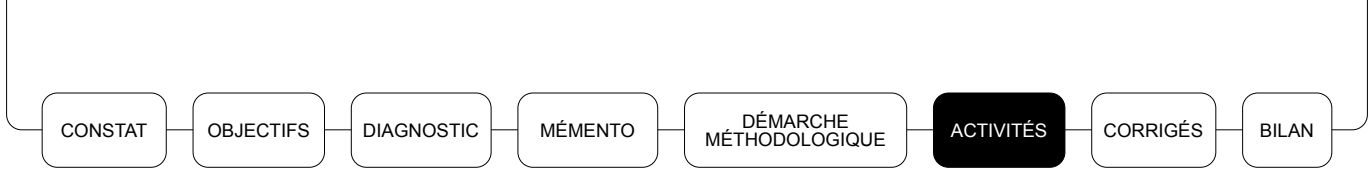
Ainsi, le journal de bord permet de saisir très régulièrement le niveau de l'élève et de mesurer ses progrès dans le domaine de la production d'écrits. C'est un très bon outil d'évaluation formative.

3.3. Faire pratiquer l'autoévaluation

Dans le processus rédactionnel, la phase d'écriture se termine par une révision et une réécriture du texte produit. C'est le moment de faire faire par tes élèves une autoévaluation de leurs écrits. Ils comparent leurs productions avec celles de leurs camarades ou avec la correction collective donnée au tableau, ils se réfèrent à l'environnement lettré, avant d'apporter eux-mêmes les corrections.

Cette activité te permet de vérifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Mais elle est avant tout très formatrice pour chaque élève ; c'est un exercice de prise de conscience individuelle et une occasion de progresser. En suscitant l'autoévaluation, c'est-à-dire en reconnaissant à l'élève la capacité de repérer ses erreurs et d'y remédier, l'enseignant stimule la confiance que l'enfant a en lui-même et l'encourage à prendre des risques qu'il ne prendrait pas si c'était lui, le maître, qui corrigeait ; en somme, il l'aide à créer.

Au terme de cette partie, tu as certainement retenu quels étaient les points délicats pour les élèves dans l'apprentissage de la production d'écrits en L2. Mais tu as compris également que la didactique de l'écriture en L2 n'est pas fondamentalement une nouveauté dans tes pratiques pédagogiques parce qu'elle est en convergence avec celle des autres domaines : on retrouve bien des traits communs avec la didactique de l'écriture en L1, mais aussi avec celle de la lecture et du fonctionnement de la langue en L1 et L2.



ACTIVITÉS



Tu as déjà eu l’occasion de t’entraîner à faire produire des écrits complexes dans la séquence 3 du livret 1 ; tu l’as fait en français puisque c’était la langue commune aux lecteurs de ce livret. Nous t’invitons à relire ces activités et leurs corrigés.

Dans la continuité de ce travail, nous te proposons maintenant de t’entraîner à concevoir une séquence complète de production d’écrits en L2. Nous allons en traiter ici les principales étapes à travers dix (10) activités.

► Activité 1

Cette année, tu as en charge une classe de CE2. Pour appliquer les recommandations de ton inspecteur, tu veux faire une évaluation diagnostique de tes élèves en début d’année. En ce qui concerne la production écrite en L2 :

a. Quelles compétences vas-tu évaluer ?

.....

.....

.....

.....

.....

b. Quelle tâche vas-tu proposer comme support de ton évaluation ?

.....

.....

.....

► Activité 2

Cette évaluation diagnostique t’a permis de constater que beaucoup de tes élèves, en L2, ne parvenaient pas à bien restituer la chronologie des événements racontés. Pour remédier à cette difficulté, tu décides de travailler l’objectif général suivant : « Respecter la chronologie dans un texte narratif ».

Quels seront tes objectifs spécifiques ? Justifie ta réponse.

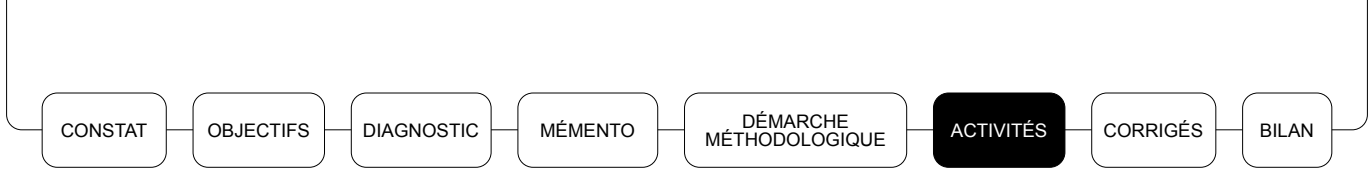
.....

.....

.....

.....

.....



► **Activité 3**

Comme tu enseignes en CE2, sur quels acquis penses-tu pouvoir t'appuyer ?

a. En L1 :

.....

b. En L2 :

.....

► **Activité 4**

Pour permettre à tes élèves de mieux respecter la chronologie d'un récit, penses-tu pouvoir t'appuyer sur d'autres disciplines que les langues (L1 ou L2) ? Justifie ta réponse.

.....

► **Activité 5**

Imagine un projet pédagogique qui incite les élèves à travailler sur la chronologie d'un récit.

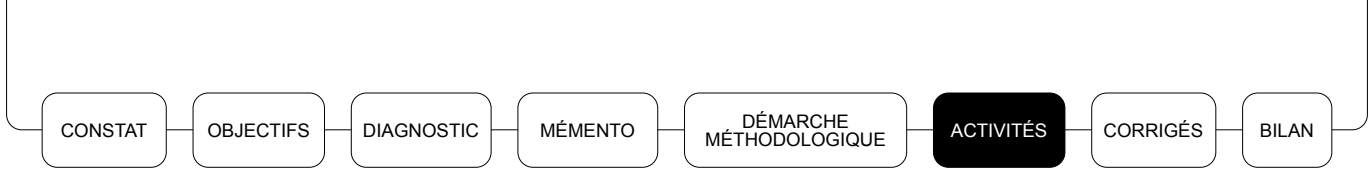
.....

► **Activité 6**

Prenons un exemple de projet pédagogique : pour la fête de l'Amitié, qui est célébrée chaque année dans ton pays le deuxième dimanche d'avril, tu proposes à tes élèves de faire le récit d'une amitié et de choisir les trois meilleurs pour le journal de l'école.

Voici la transcription d'un récit d'élève.

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
 DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



MAMADOU ET SONT AMI LE CHIEN

Mamadou a in ami ; c'est in chien. Il est très triste. Il est jeune et il coure beaucoup. Le chien ne a venu pas pendant cinq jours. Il a marché avec Wulu près du marché. Le chien in autre chien voit et il a parti. Mamadou le chien ne a vu pas. Il a allé au marché avec sa seur et il achète une mangue. le chien aime bien. Mais il le chien ne a vu pas. Il est très triste.

a. L'ordre du récit est-il chronologique ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

b. L'ordre chronologique peut-il être facilement compris ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

► **Activité 7**

a. Relève les erreurs suivantes dans la production d'élève de l'autotest précédent :

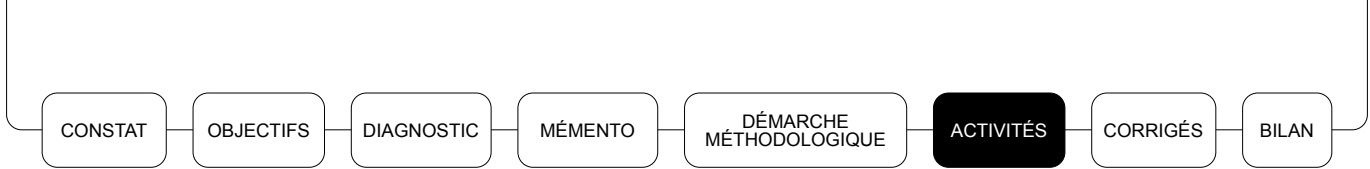
- Erreurs de transcription des sons (= encodage) :
-
- Erreurs d'orthographe d'usage (= erreurs lexicales) :
-
- Erreurs d'orthographe grammaticale (= marques de genre, de nombre, de conjugaison, de personne) :
-
- Erreurs de syntaxe :
-

b. Ces erreurs nuisent-elles à l'objectif général, « Respecter la chronologie dans un texte narratif » ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....



c. Relève d'autres erreurs qui nuisent à la chronologie du récit. Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 8**

Un élément utile à la compréhension de la chronologie consiste à repérer et à suivre un personnage ou un groupe de personnages tout au long d'un récit.

a. Dans la production d'élève de l'autotest 6, que proposes-tu de faire pour remédier aux erreurs dans ce domaine ?

.....

.....

.....

b. Quelle activité de lecture aurais-tu pu proposer au préalable pour que les élèves connaissent les moyens utilisés à l'écrit en L2 pour suivre un personnage dans un récit ?

.....

.....

.....

► **Activité 9**

Dans sa production citée dans l'autotest 6, l'élève a souvent employé le passé composé.

a. Avait-il raison de vouloir employer ce temps ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

b. Propose deux exercices visant à utiliser les temps du passé dans un récit.

.....

.....

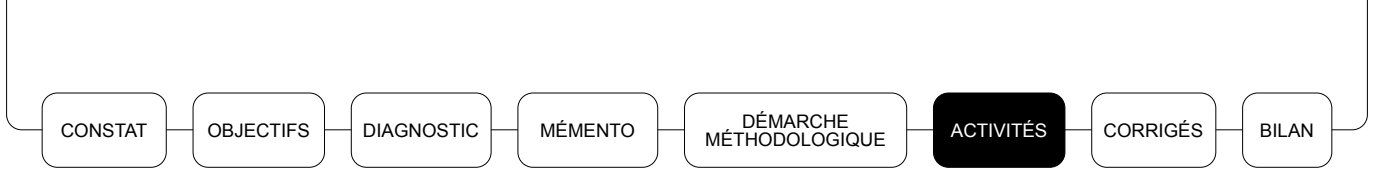
.....

.....

.....

.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 : DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



► **Activité 10**

Dans la perspective de la publication dans le journal de l'école, tu vas demander aux élèves de choisir les trois meilleurs récits. Pour éviter qu'ils ne votent pour leurs copains, le choix sera anonyme et reposera sur des critères et indicateurs précis.

Propose deux critères relatifs à la chronologie et, pour chaque critère, deux indicateurs :

Critères relatifs à la chronologie →	Indicateurs

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

Pour apprendre l'écriture en L2, les élèves doivent développer les mêmes compétences qu'en L1. Mais ils ont déjà des acquis, grâce à leur pratique de l'écriture en L1 ; ils ne vont donc pas devoir tout apprendre. Aidés par le maître, ils vont pouvoir transférer ces acquis en L2.

► Autotest 2

La progression tient compte des acquis en L1. Ainsi,

- elle est en décalage par rapport à celle en L1 ;
- elle s'attarde moins longtemps sur ce qui est transférable ;
- elle accorde plus de temps sur ce qui n'est pas transférable.

► Autotest 3

a. L'encodage est la transcription d'un message dans une langue donnée. Il suppose d'avoir une bonne conscience phonologique, c'est-à-dire de bien percevoir et isoler les sons d'une langue, et de maîtriser le principe alphabétique, c'est-à-dire la capacité à associer un graphème (lettre ou groupe de lettres) à un son (voir la séquence 1 de ce livret).

b. L'encodage présente des difficultés pour l'élève en L2 parce qu'il n'est pas le même qu'en L1. Vois avec ton tuteur :

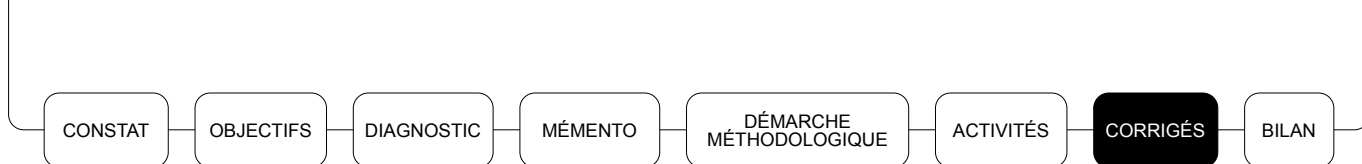
- quels sont les sons identiques dans les deux langues mais qui ne se transcrivent pas de la même façon ;
- s'il existe des sons et des lettres propres à ta langue, et d'autres propres au français.

► Autotest 4

Les réponses varient selon les langues nationales. Consulte ton tuteur en ce qui concerne ta langue.

► Autotest 5

Ici aussi, consulte ton tuteur en ce qui concerne ta langue.



► Autotest 6

La forme du verbe change selon le temps et la personne en français, contrairement aux langues africaines.

EXEMPLES : L'oiseau chante. / Vous chantez.
Les oiseaux chantaient. / Vous chantiez.

► Autotest 7

- Du point de vue du contenu, on prend en compte la situation de communication globalement de la même manière en L1 et en L2. Par exemple, si la situation met en présence un marchand et un client, on s'attend à ce que le marchand tente de convaincre le client d'acheter son produit.
- Toutefois, il y a des variantes liées à la culture du pays : par exemple, le comportement d'un enfant à l'égard d'un adulte peut varier d'un pays à l'autre, même si, dans tous les cas, il est respectueux au regard des normes culturelles du pays.
- Du point de vue de la forme, la prise en compte de la situation de communication n'est évidemment pas la même, non seulement parce que le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe diffèrent mais aussi les façons d'aborder une même idée ne sont pas identiques.

Dans la prise en compte de la situation de communication, il faut donc d'abord examiner ce qui est différent et ce qui est identique quand on passe de la production d'écrits de L1 à L2, et inversement. Il faut en tenir compte ensuite.

► Autotest 8

- a. La dictée à l'adulte est particulièrement indiquée en L2 parce que L1 et L2 ne se transcrivent pas de la même façon et que, de plus, le français n'est pas une langue à l'orthographe transparente. La dictée à l'adulte évite la surcharge mentale et permet de se concentrer, en début d'apprentissage, sur d'autres compétences que la maîtrise de ces outils linguistiques.

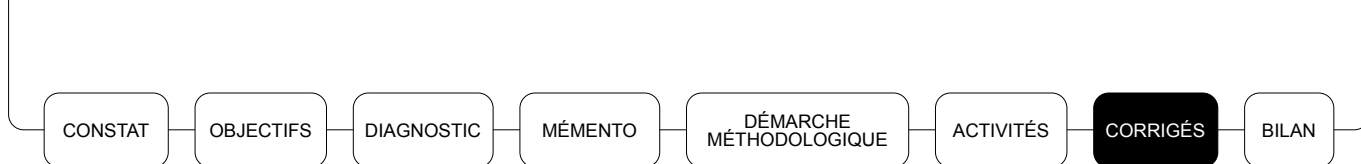
L'écriture inventée convient également, pour les mêmes raisons.

- b. L'étape de planification est globalement la même dans les deux langues (voir autotest 7 pour la situation de communication), ainsi que l'étape de post-écriture. C'est l'étape de mise en texte qui est très spécifique et réclame un travail sur la langue (vocabulaire, orthographe, syntaxe).

► Autotest 9

Pour qu'une production d'écrits en L2 soit bien préparée, il faut plusieurs éléments :

- Que les objectifs ne soient pas trop nombreux ;
- Que les objectifs soient réalistes par rapport aux acquis effectifs des élèves ;



- Que l'on donne aux élèves les moyens de répondre aux attentes nouvelles pour eux, en menant, pendant la séquence, une séance réservée à ces nouveaux apprentissages ;
- Que la recherche d'idées soit facilitée par un travail antérieur sur le même thème, soit par la lecture d'un texte soit par l'écoute de documents sonores en L1 et/ou L2 mais aussi dans d'autres disciplines ;
- Que la forme propre à une production en L2 soit étudiée au préalable dans un texte écrit ;
- Que la production d'écrits soit préparée par une production orale, qui permet de mobiliser les idées et la forme, sans avoir à traiter en même temps les contraintes liées à l'écrit.

► Autotest 10

Le journal de bord est utile pour que les élèves prennent l'habitude de produire de l'écrit librement. Tu peux consulter ce journal et, sans le corriger, puisque c'est un outil personnel de l'élève, relever les points acquis et non acquis, pour en tenir compte ensuite dans ton enseignement. C'est une évaluation formative, menée de manière informelle mais efficace.

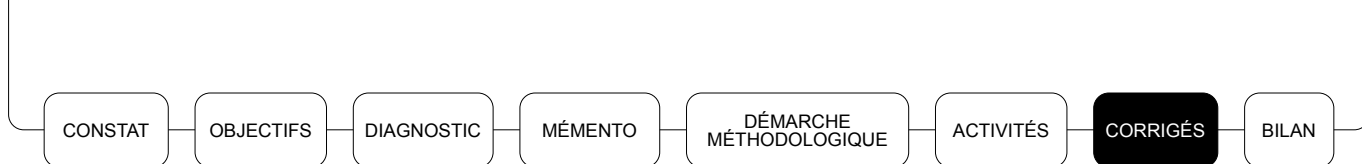
2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- a. Une évaluation diagnostique permet de repérer le niveau des compétences acquises par les élèves avant un nouvel apprentissage. Par conséquent, sauf s'il est précisé que cette évaluation relève d'une compétence précise, elle portera sur toutes les compétences relatives à la production d'écrits :
 - Respecter les conventions des textes en écriture ;
 - Prendre en compte la situation de communication ;
 - Manifester de la cohérence et de la cohésion ;
 - Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient.
- b. Pour une évaluation de toutes les compétences, il vaut mieux éviter de faire de petits exercices successifs, mieux adaptés à une évaluation limitée à une composante de la compétence. De préférence, tu demanderas de produire un texte court mais complexe : un récit, une description, une explication ou une argumentation.

► Activité 2

Les objectifs spécifiques concernent les composantes des compétences relatives à la production d'écrits qui ont une incidence sur la chronologie d'un récit, à savoir :



a. Manifester de la cohérence et de la cohésion :

Notamment, utiliser :

- des mots de liaison, de transition, en particulier les connecteurs de temps ;
- des mots de reprise (= substituts, anaphores) ;
- des marques des temps, en particulier des adverbes de temps.

b. Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient :

Notamment, utiliser :

- les principaux constituants d’une phrase, en particulier les compléments circonstanciels de temps ;
- les principaux types et formes de phrase, en particulier les propositions subordonnées de temps simples : *après que, avant que* ;
- les marques verbales de temps ;
- un vocabulaire riche et approprié.

Ces objectifs sont trop nombreux pour être traités dans une seule séquence de production. Tu les répartiras dans le temps, avec le souci de progresser rationnellement, c’est-à-dire en établissant un ordre qui permette de s’appuyer sur les leçons précédentes pour avancer.

► **Activité 3**

a. On peut s’appuyer sur les acquis en L1 relatifs aux composantes ci-dessus :

▪ Manifester de la cohérence et de la cohésion :

Notamment, utiliser :

- des mots de liaison, de transition, en particulier les connecteurs de temps ;
- des mots de reprise (= substituts, anaphores) ;
- des marques des temps, en particulier des adverbes de temps.

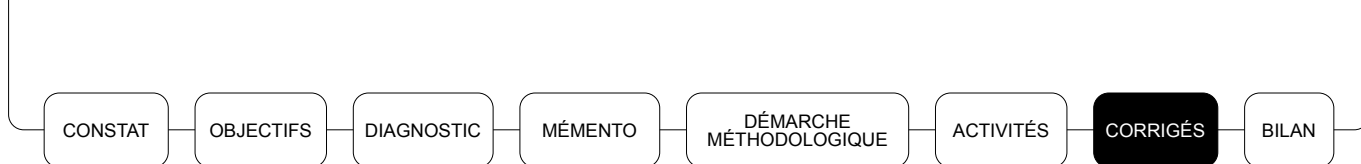
▪ Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient :

- Utiliser les principaux constituants d’une phrase, en particulier les compléments circonstanciels de temps ;
- Utiliser les principaux types et formes de phrase, en particulier les propositions subordonnées de temps simples : *après que, avant que*.

Les élèves en connaissent les principes et ont commencé à les appliquer en L1. Il faudra les aider à les transférer en L2.

b. En L2, les élèves sont en cours d’acquisition de la compétence 2 ci-dessus, mais sont loin d’en maîtriser toutes les subtilités. Il faudra :

- mettre à leur disposition un affichage ou un cahier de référence avec les conjugaisons, pour éviter que la séance de production ne se transforme en séance de conjugaison ;



- rappeler les marques régulières de genre (féminin en *-e*) et de nombre (pluriel des noms et adjectifs en *-s*, du verbe en *-nt*) et renvoyer à l’environnement pour les exceptions fréquentes ;
- réviser les compléments circonstanciels de temps, ou faire une séance spécifique si cela n’a pas encore été traité ;
- faire, en parallèle de la production d’écrits, une séance spécifique sur l’emploi des temps verbaux du passé dans un récit (imparfait pour le contexte, passé composé pour les événements), en comparaison avec ces valeurs dans la L1.

La séance de production mobilise différentes compétences, dont des connaissances propres à la L2. Mais tu ne peux pas tout traiter en profondeur dans une seule production. Tu veilleras à la sélection et à une bonne définition des objectifs de la séquence ainsi qu’à leur progressivité.

► Activité 4

Certaines disciplines utilisent le récit : l’histoire en particulier, quand il s’agit de raconter un fait historique, ou les sciences, quand il s’agit de raconter l’évolution d’un phénomène. Toutefois, tu remarqueras que, dans ces deux cas, il est fréquent d’avoir des passages explicatifs (les causes d’un événement historique ou d’un phénomène) à l’intérieur du texte narratif.

Il est intéressant de connaître les disciplines où on a recours au récit parce que relier la production d’écrits à une autre discipline permet de lui donner du sens.

Enfin, dans toutes les disciplines, un moyen utile pour faire apprendre les élèves consiste à leur demander comment ils ont fait pour réaliser telle ou telle tâche. En exposant leur manière de faire, ils vont être amenés à utiliser en situation les temps du passé et les connecteurs de temps qui sont une des bases du récit : *ensuite, après, etc.*

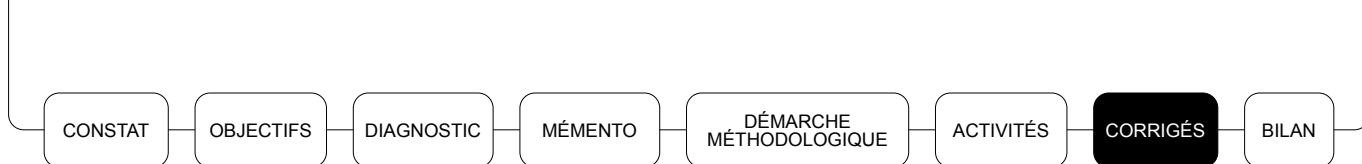
► Activité 5

Pour savoir si le projet que tu as imaginé est pertinent, consulte ton tuteur.

À toutes fins utiles, rappelons que, pour Philippe PERRENOUD¹⁸, un projet :

- « – est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ;
- s’oriente vers une production concrète ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines. »

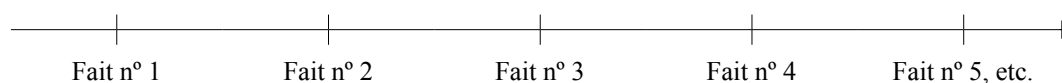
¹⁸ Philippe PERRENOUD, *Apprendre à l’école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*



► Activité 6

- a. L'ordre du récit n'est pas l'ordre chronologique : l'élève parle du présent (Mamadou est triste parce que le chien n'est pas revenu depuis cinq jours) avant de revenir en arrière pour parler de ce qui s'est passé (le chien est parti avec un autre chien), et de terminer par le présent de nouveau.

Dans des cas comparables, où la chronologie est complexe, tu peux demander à tes élèves, pour retrouver l'ordre des faits, de les placer dans l'ordre sur une frise chronologique, par exemple :



Tu trouveras dans les journaux de nombreux récits de faits divers qui annoncent la fin, par exemple dans le titre, avant de raconter ce qui s'est passé.

- b. L'ordre chronologique n'est pas facilement compris mais ce n'est pas seulement parce que l'ordre du récit est différent. La difficulté à suivre l'ordre chronologique vient essentiellement de trois facteurs :
- ❶ La difficulté à suivre les différents personnages ;
 - ❷ La suite de verbes placés tous sur le même plan ;
 - ❸ L'absence de mots de liaison indiquant le temps.

► Activité 7

- a. Voici un relevé d'erreurs :

- Erreurs de transcription des sons (= encodage) : *in* pour *un*, *seur* pour *sœur* ;
- Erreurs d'orthographe d'usage (= erreurs lexicales) : *seur* pour *sœur* (erreur fondée sur une mauvaise transcription du phonème [œ]) ;
- Erreurs d'orthographe grammaticale (= marques de genre, de nombre, de conjugaison, de personne) : *il coure* pour *il court*, tous les verbes au passé composé sont conjugués avec l'auxiliaire *avoir* ;
- Erreurs de syntaxe : la place du COD devant le verbe, la place de *pas* dans la négation.

- b. Ces erreurs rendent la lecture difficile mais elles ne nuisent pas à l'objectif général, « Respecter la chronologie dans un texte narratif » parce qu'elles ne portent pas sur les éléments qui donnent des indications sur les événements.

- c. Les erreurs qui nuisent à la chronologie du récit sont :

- le mauvais emploi des temps du passé : l'élève ne fait pas la différence entre le temps à employer pour exprimer le contexte en L2 (imparfait), par exemple *il a marché* au lieu de *il marchait*, et le temps à utiliser pour les actions (passé composé), par exemple pour les autres verbes ;

- le mauvais emploi des pronoms personnels : on ne sait pas toujours quel personnage ils désignent ;
- l'absence de mots de liaison exprimant le temps (= connecteurs de temps).

Ces erreurs devront faire l'objet d'une remédiation au moment de la révision ou dans une séquence ultérieure. Dans le cadre de cette séquence, pour ne pas te disperser et rester concentré sur les objectifs spécifiques, tu aurais pu commencer par l'étude de textes permettant de comprendre ou l'emploi des temps, ou celui des pronoms personnels, ou enfin celui des connecteurs de temps.

Cependant, on ne peut pas tout traiter en une seule séquence. Il est nécessaire de répartir les apprentissages dans le temps grâce à une progression rigoureuse.

► Activité 8

a. Pour permettre au lecteur de suivre les personnages, il faut travailler sur leur désignation. Tu peux suivre la démarche suivante :

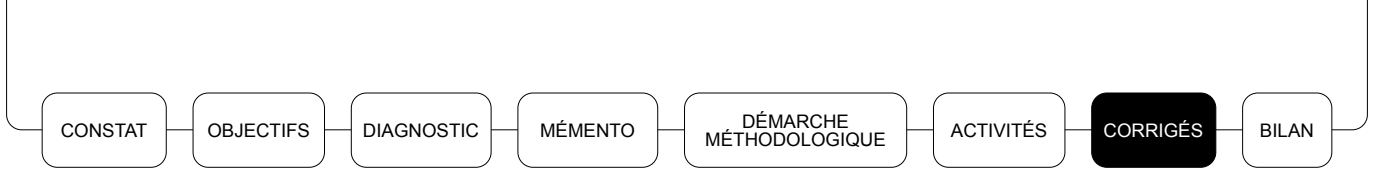
- ❶ Demander combien il y a de personnages ;
- ❷ Faire entourer les mots qui indiquent le premier personnage, faire souligner ceux qui indiquent le second ;
- ❸ Poser la question : qui est *il*? et faire remarquer la confusion du texte ;
- ❹ Faire trouver d'autres substituts ;
- ❺ Faire chercher d'autres possibilités dans l'environnement lettré ;
- ❻ Faire produire de nouveau ce texte avec ces nouveaux substituts, d'abord à l'oral, ensuite à l'écrit.

b. Pour limiter ce risque d'erreur, tu aurais pu au préalable, pendant une séance de lecture-compréhension :

- ❶ faire repérer et souligner les différents substituts utilisés ;
- ❷ rappeler comment on fait en L1 pour désigner les personnages sans se répéter ;
- ❸ les classer en différentes catégories en L2 (toujours à partir de ce qui se passe en L1) ;
- ❹ laisser une trace dans l'environnement de l'élève ;
- ❺ donner un prolongement à cette séance de lecture en faisant des exercices d'application en production d'écrits (textes à trous, réécriture de phrases par exemple).

► Activité 9

a. L'emploi du passé composé n'est pas toujours justifié. En effet, dans un récit au passé, on emploie le passé composé pour marquer des actions soudaines et précises, des événements, tandis que l'imparfait sert à planter le décor, à décrire le contexte, à exprimer des habitudes. Ici, il aurait fallu employer l'imparfait dans la proposition « Il a marché avec Wulu près du marché » et dire *il marchait*, puisque c'est le cadre dans lequel vont se dérouler les actions suivantes.

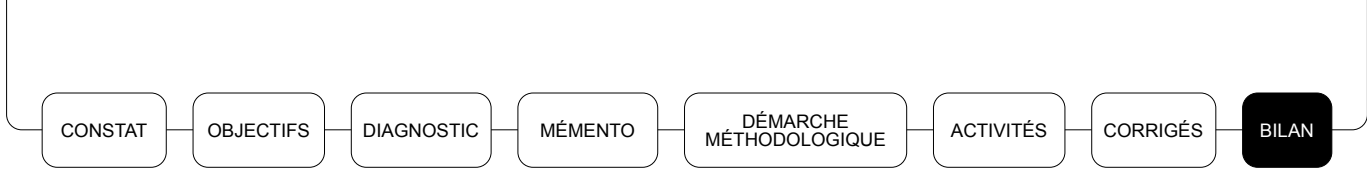


b. PREMIER EXERCICE : tu donnes un texte narratif au passé en donnant les verbes à l’infinitif entre parenthèses et tu demandes aux élèves de compléter.

SECOND EXERCICE : tu donnes un texte-puzzle, c’est-à-dire un texte découpé en morceaux. Les élèves doivent l’assembler en fonction du sens, sachant que le temps des verbes sert aussi à apporter du sens.

► **Activité 10**

Critères relatifs à la chronologie →	Indicateurs
L’élève ordonne les évènements.	La situation initiale est bien identifiable dans la première partie.
	Les évènements sont bien identifiables dans la partie centrale.
	La situation finale est bien identifiable dans la dernière partie.
L’élève donne des indications de temps.	L’élève emploie des connecteurs (= mots de liaison) de temps.
	L’élève emploie des compléments circonstanciels de temps.
	Etc. (en fonction du niveau des élèves).
L’élève maîtrise l’emploi des temps du passé.	L’imparfait est utilisé pour décrire le contexte.
	Le passé composé est employé pour les actions soudaines.
L’élève emploie des substituts variés et à bon escient.	L’élève emploie des synonymes.
	L’élève utilise les pronoms personnels usuels.
	Etc. (en fonction du niveau des élèves).



BILAN



Voici une série de questions qui vont t'aider à faire ton bilan personnel.

► 1. Quel était l'objectif de cette séquence ?

.....
.....
.....
.....

► 2. Qu'as-tu appris ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

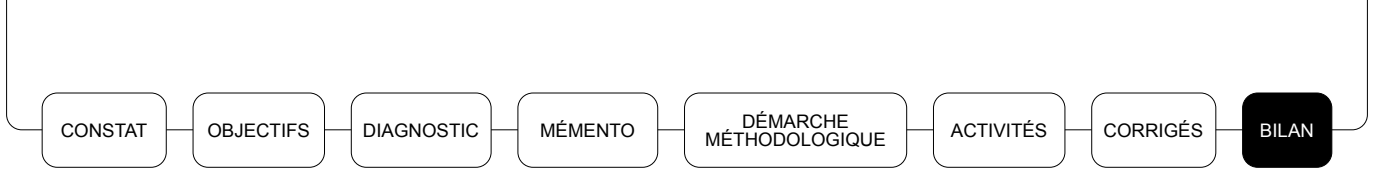
► 3. Comment vas-tu mettre en œuvre tes acquis avec tes élèves en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 4. Penses-tu avoir encore des difficultés dans la compréhension et la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ALLER DE LA L1 À LA L2 :
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES D'ÉCRITURE



► 5. Comment vas-tu faire pour compléter ta formation sur ces points-là ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**BIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE**

Éduscol/Ministère de l'Éducation nationale (France), <http://eduscol.education.fr/pid23199/ecole-elementaire-et-college.html>.

ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, 2013, http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_version_validee.pdf (nouvelle édition en préparation).

— *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français*, 2014, http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf (nouvelle édition en préparation).

— *Référentiel bilingue de compétences de l'élève pour la scolarité primaire*, 2017 (nouvelle édition en préparation).

— *La boîte à outils du formateur*.

PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, 1999, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.

