

## Le développement de la conscience phonologique : un prérequis indispensable pour une entrée réussie dans l'écrit

Céline Beaugrand

Maitresse de conférences à l'université de Lille

Laboratoire *Savoirs, Textes, Langage* - UMR 8163 CNRS

En France, dans le champ de la recherche, la question de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adultes étrangers non alphabétisés reste assez marginale, investie seulement par une poignée de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et en didactique des langues (on pense notamment à Véronique Leclercq, Sophie Etienne et Hervé Adami). Si on regarde du côté de la psycholinguistique, le constat de carence est plus flagrant encore. Il n'existe qu'un nombre très réduit d'études qui s'intéressent aux processus cognitifs engagés chez des adultes apprenants à lire en L1 (Dehaene et al., 2015 ; Kolinsky et al., 2018 ; Kolinsky, 2018) ou en L2 (Kolinsky et al., 2017), et celles-ci portent sur des échantillons de population très restreints. Il faut se tourner vers la littérature anglo-saxonne, qui s'avère relativement plus conséquente, pour disposer de recherches spécifiquement consacrées à l'apprentissage de la littératie en langue seconde.

### 1. Les prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture-écriture

Le français écrit, comme toutes les langues alphabétiques, est constitué d'un nombre limité de graphèmes, composés d'une ou plusieurs lettres, auxquels correspondent des phonèmes. En français il existe 36 phonèmes auxquels sont associés plus de 130 graphèmes (Catach, 1986). Par exemple, au phonème [o] correspondent 3 graphèmes principaux : O, AU et EAU. Il faut que l'apprenti lecteur/scripteur maîtrise l'ensemble de ces correspondances et qu'il apprenne à les combiner pour parvenir à identifier des mots écrits. Le développement des compétences liées à la connaissance de ce code graphophonologique (le décodage<sup>1</sup>, l'encodage<sup>2</sup>, l'identifications de mots et la fluence<sup>3</sup>) est considéré comme une première étape indispensable pour permettre l'acquisition de compétences dites de haut niveau, liées à la compréhension de phrases et de textes (Kolinsky et al., 2018 ; Geva & al., 2019 ; Sosinki, 2020). Toutefois, chez le non lecteur/non scripteur complet, il faut préalablement construire un certain nombre d'habiletés afin de garantir un apprentissage systématisé efficace des correspondances graphophonologiques (Écalle et Magnan, 2021).

Le processus d'alphabétisation se doit ainsi de commencer par une phase de pré-alphabétisation (Adami, 2009) qui inclut quatre composantes :

- *Des compétences orales* : il est nécessaire que l'apprenant dispose d'un minimum de connaissances langagières à l'oral avant de s'engager dans la construction des compétences littéraciques. Contrairement à un apprenant natif qui maîtrise oralement la langue dans laquelle il apprend à lire, l'apprenant allophone entre dans un processus d'alphabétisation dans une langue seconde qu'il parle plus ou moins bien. Par conséquent, les compétences orales, notamment l'acquisition de vocabulaire et de structures syntaxiques de base, constituent une assise indispensable pour développer les compétences écrites (Strube, 2014).

- *L'acculturation à l'écrit* : l'entrée en littéracie est aussi un apprentissage culturel qui nécessite de s'approprier le monde de l'écrit (Chauveau, 2007), ce qui suppose d'en connaître les fonctions, les

---

<sup>1</sup> de l'écrit vers l'oral

<sup>2</sup> de l'oral vers l'écrit

<sup>3</sup> La fluence regroupe trois dimensions (Rasinski, 2004) : la précision du décodage des mots, le traitement automatique du décodage et la lecture prosodique. Cette dernière se situe au niveau de la phrase et du texte, contrairement aux deux premiers éléments qui se jouent au niveau du mot et de son identification et qui doivent donc être travaillés dès le début de l'apprentissage pour automatiser la lecture des mots, notamment les plus fréquents.

objets, les lieux et les usages. Cependant les adultes, immergés dans une société fortement scripturalisée, ne sont pas vierges de toute connaissance et ont généralement acquis des compétences partielles sur lesquelles il est possible de s'appuyer (Adami, 2020).

- *La découverte du principe alphabétique* : avant de pouvoir entrer dans l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, l'apprenant doit comprendre que le système écrit est un code abstrait, composé d'unités linguistiques (des lettres ou des groupes de lettres), permettant de transcrire les sons de la parole (Écalle et Magnan, 2021). La connaissance des lettres et la compréhension des relations qui unissent la chaîne orale et la chaîne écrite s'avèrent donc indispensables. Là encore, contrairement aux enfants pour qui cette découverte s'avère difficile, chez les adultes ce prérequis est souvent partiellement construit.

- *Le développement de la conscience phonologique* : enfin, pour accompagner la découverte du principe alphabétique, l'apprenant doit développer un certain nombre d'habiletés phonologiques (Gombert et Colé, 2000). Il doit ainsi être conscient que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites (les syllabes et les phonèmes), dépourvues de sens, manipulables et combinables.

Nous allons plus particulièrement nous focaliser sur cette dernière composante qui doit faire l'objet d'un enseignement explicite et systématisé. En effet, chez les adultes non alphabétisés, comme chez les enfants, les tâches se focalisant sur les segments oraux du langage sont difficiles à réaliser (Tarone, 2010). Il faut pouvoir mettre à distance la langue orale et en faire un objet d'étude, et non plus seulement un moyen de communication.

## 2. La conscience phonologique en langue seconde

En langue maternelle comme en langue seconde, les recherches s'accordent pour considérer que l'acquisition de la conscience phonologique est essentielle au développement de la lecture dans un système alphabétique<sup>4</sup> (Royer, Abadzi & Kinda, 2004 ; Sosinski, 2020). Cet apprentissage doit s'engager sur quatre niveaux distincts, du plus simple au plus complexe à acquérir : le mot, la syllabe, les unités infrasyllabiques et enfin le phonème (Écalle et Magnan, 2021).

- *La conscience lexicale* : À un premier niveau, il faut que l'apprenant soit en capacité d'isoler les mots de la chaîne parlée. En effet, la prosodie du français oral, qui fonctionne par groupes de souffle, ne permet pas de percevoir la segmentation de la parole en mots, ceux-ci n'étant pas accentués isolément comme en anglais ou en espagnol par exemple. Si on prend une phrase telle que « *Chaque matin, je prends le bus pour aller travailler.* », la segmentation orale se fera en 3 groupes de souffle : *chaque matin / je prends le bus / pour aller travailler.* Chaque groupe est perçu comme un continuum et un apprenant adulte qui ne sait ni lire ni écrire ne parvient donc pas à isoler les mots de la phrase (Kurvers, 2015).

- *La conscience syllabique* : Le niveau inférieur de traitement de l'oral va se situer sur le mot pris isolément dans lequel il faut que l'apprenant puisse percevoir les unités plus petites, à commencer par les syllabes. Cette conscience syllabique est relativement rapide à acquérir, la syllabe étant facilement isolable à l'oral.

- *La conscience infra-syllabique* : Dans la syllabe, il est également possible de travailler sur deux éléments : l'attaque et la rime. Cette analyse est particulièrement pertinente dans les syllabes complexes de type CCV<sup>5</sup>, CVC ou CCVC. Ainsi dans la syllabe CRA, il faut pouvoir distinguer l'attaque CR- constituée de deux phonèmes, et la rime -A. De même dans la syllabe BOL, la segmentation doit s'opérer entre B- en attaque et -OL en rime.

---

<sup>4</sup> On peut souligner que pour un lecteur dans un système logographique (le chinois) ou syllabique (l'hiragana), la conscience phonémique fait également plus ou moins défaut, même chez le lecteur expert et qu'elle doit donc être travaillée pour saisir le principe alphabétique.

<sup>5</sup> C=consonne / V=voyelle

- *La conscience phonémique* : Enfin, le phonème constitue le dernier niveau car il est la plus petite unité orale. Les études ont montré que, chez l'enfant comme chez l'adulte, en L1 comme en L2, la conscience phonémique doit faire l'objet d'un apprentissage systématisé et prolongé car elle est la plus difficile à percevoir et acquérir (Écalte et Magnan, 2021). C'est elle qui conditionne principalement la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'adulte allophone dispose d'une plus grande maturité cognitive que l'enfant et a déjà des compétences langagières avérées à l'oral dans au moins une langue première. Pourtant ces habiletés phonologiques n'en demeurent pas moins difficiles à acquérir et nécessitent un apprentissage explicite, d'autant que la situation se complexifie en langue seconde puisque l'apprenant allophone se heurte au crible phonologique. En effet, le système phonétique de sa langue première n'est pas identique à celui du français et certains sons, qui n'existent pas dans cette L1 (ou dans une autre L2 précédemment apprise), sont alors plus compliqués à percevoir et à produire<sup>6</sup>. Aux difficultés phonétiques rencontrées par tout apprenant allophone s'ajoute donc celle de percevoir les unités phonémiques de la langue, commune à tous les non-lecteurs (Beaugrand et al., 2018).

L'importance de travailler les habiletés liées à la conscience phonologique est soulignée dans une publication récente du Conseil de l'Europe, *Literacy And Second Language Learning for Linguistic Integration of Adult Migrants* (2022), portant spécifiquement sur l'enseignement de la littératie aux adultes migrants peu ou pas alphabétisés. Ce guide propose des échelles de descripteurs, sur le modèle du CECRL, dont une partie concerne la « littéracie technique » (*technical literacy*) dans laquelle les compétences liées à la conscience phonologique sont clairement identifiées, que ce soit au niveau lexical, infra-syllabique ou phonémique (Minuz et al., 2022, p.43-44). En voici un extrait :

Can analyse short and simple spoken sentences into words (e.g. "This-is-my-house").
Can identify rhyming words in the target language (e.g. "book-cook, late-plate").
Can identify some initial phonemes of a spoken word (e.g. the initial phoneme of their own name).
Can analyse words with a simple syllabic structure into phonemes (e.g. "map" into "m-a-p").
Can analyse words with a complex syllabic structure (e.g. "plant" into "p-l-a-n-t").

### 3. Les activités de conscience phonologique dans les manuels d'alphabétisation

La question qui mérite à présent d'être posée est de savoir comment les manuels et supports édités, qui visent spécifiquement l'apprentissage initial de la lecture/écriture pour des adultes allophones non lecteurs non scripteurs, abordent la conscience phonologique. Pour répondre à cette interrogation, nous avons analysé 16 ouvrages ou ensembles pédagogiques<sup>7</sup> distincts, publiés chez différents éditeurs au cours de ces vingt dernières années. Ces ouvrages s'adressent tous explicitement à des apprenants allophones adultes peu ou pas alphabétisés<sup>8</sup> et se positionnent sur le marché de l'édition comme des « méthodes » d'enseignement du lire-écrire. Contrairement à la relative homogénéité qui existe dans les manuels classiques de FLE, notre analyse fait ressortir un constat de « dispersion » (Coulbaut-Lazzarini & Bergère, 2012) avec une forte hétérogénéité entre

<sup>6</sup> C'est par exemple le cas du [p] qui n'existe pas en arabe et qui est confondu avec le [b] ou du [y], absent de nombreuses langues. Cette difficulté n'est pas spécifique aux non lecteurs et concerne tous les apprenants d'une LVE.

<sup>7</sup> Par ensemble pédagogique, nous entendons les manuels qui sont accompagnés d'autres supports complémentaires comme un cahier d'activités, un guide du formateur ou du matériel pédagogique imprimé.

<sup>8</sup> Notons qu'un certain nombre d'entre eux ne se limitent pas à ce seul public et prétendent s'adresser également à des apprenants adultes francophones en situation d'illettrisme.

les supports, que ce soit dans l'organisation générale, les contenus d'enseignement, les objectifs d'apprentissage, leur programmation, la démarche d'enseignement ou les activités proposées. Il est également intéressant de noter que sur ces 16 ouvrages, seuls 4 sont accompagnés d'un guide pédagogique distinct pour expliciter la démarche choisie et aider le formateur dans la prise en main de l'outil. Pour les autres, celui-ci dispose au mieux de deux ou trois pages explicatives en début ou fin d'ouvrage avec quelques conseils et/ou explications. On peut s'en étonner dans un domaine aussi complexe que celui de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse globale des supports et nous nous focaliserons à présent sur le traitement de la conscience phonologique qui nous intéresse ici, sans aucune considération par ailleurs sur la démarche d'enseignement mise en œuvre dans les ouvrages.

Si on regarde donc comment s'organise l'enseignement/apprentissage sur le plan des habiletés phonologiques, le constat qui prédomine est celui d'une très grande carence. Seuls cinq ouvrages (*MaClé ALPHA*, *Les mots de passe 1*, *Savoir-lire au quotidien*, *Alpha-A voyelles* et *Alpha-B consonnes*) proposent des activités systématiques en identifiant précisément les compétences visées et en explicitant les activités à réaliser, répondant ainsi, au moins partiellement, aux besoins des apprenants qui entrent dans l'écrit pour la première fois.

Dans *MaClé ALPHA*, la présentation d'une unité type dans le guide pour le formateur indique explicitement comme objectif d'apprentissage dans la partie consacrée à l'étude du code : « Faire prendre conscience que les mots contiennent des sons / Développer la conscience phonologique des apprenants ». Cet objectif est travaillé avec une activité ritualisée, le « Devine sons », présentée page 17<sup>9</sup> :

**1.3. Jeu « Devine sons » :**

**L'apprenant doit deviner les sons** à partir d'un mot donné à l'oral ou d'un mot donné en geste.

Exemples : *Dans le mot BUS, combien de sons entendez-vous ? Quels sont les sons que vous entendez dans le mot « bus » ?* (be / u / s (dites le son « se » et non la lettre « s »).

Donnez ensuite le mot en gestes (ex. Bus...3 gestes).

Inversement, donnez des mots courts en gestes (uniquement si les gestes sont été travaillés) et demandez combien y a -t-il de sons dans ce mot.

Cette activité vise le développement de la conscience phonémique avec la segmentation d'un mot simple en phonèmes, en s'appuyant par ailleurs sur les gestes de la méthode Borel-Maissonny. Si elle répond bien aux besoins des apprenants en travaillant la conscience phonémique, on note en revanche qu'il s'agit de la seule proposée. Pour le reste l'apprentissage portera sur l'identification et l'acquisition des différentes correspondances graphophonologiques.

Dans *Savoir-lire au quotidien*, le travail sur la conscience phonologique est en revanche nettement plus développé. D'une part, l'ouvrage propose une unité 0 consacrée spécifiquement au développement des habiletés phonologiques, préalablement à l'étude des correspondances graphophonologiques ; d'autre part, ce travail est ensuite poursuivi au fil des unités lors de l'étude des différents phonèmes/graphèmes. Ainsi l'unité 0, intitulée « Entrée dans la lecture », vise les objectifs suivants :

---

<sup>9</sup> [http://maclealpha.scolibris.fr/wp-content/uploads/2018/05/5a\\_MaCle\\_Alpha\\_-FICHE-INTRODUCTIVE\\_Conseils\\_de\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_Unite%CC%81\\_type.pdf](http://maclealpha.scolibris.fr/wp-content/uploads/2018/05/5a_MaCle_Alpha_-FICHE-INTRODUCTIVE_Conseils_de_mise_en_oeuvre_Unite%CC%81_type.pdf)

### Acquisitions en lecture

Développement de la conscience phonologique et du découpage de la phrase en mots :

- Prise de conscience de chaque mot de la phrase
- Segmentation du mot en syllabes orales
- Discrimination des phonèmes
- Repérage de leur emplacement dans le mot (position initiale, médiane ou finale)
- Repérage de leur emplacement dans la syllabe orale

10 pages d'exercices sont proposées pour les travailler. On peut noter que ces exercices visent majoritairement la conscience phonémique, que ce soit pour entendre un phonème dans un mot, d'en dénombrer le nombre d'occurrences, ou de le localiser, comme dans l'exercice suivant :

15

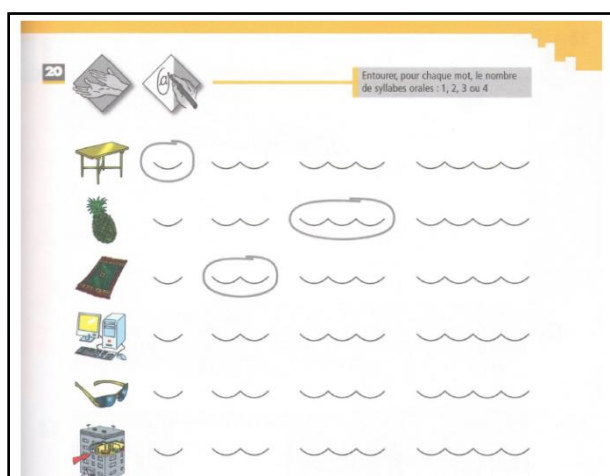
Retrouver la place du son [j] dans le mot : en position initiale, médiane ou finale.



Enfin il est intéressant de souligner que la conscience syllabique, normalement plus facile à appréhender, n'est travaillée qu'en dernière activité, après la conscience phonémique :

20

Entourer, pour chaque mot, le nombre de syllabes orales - 1, 2, 3 ou 4



Le manuel *Les mots de passe 1*, propose également des activités spécifiques pour développer la conscience phonologique en organisant une progression cohérente au fil des modules. Dans un premier temps, les activités permettent de développer la conscience syllabique en dénombrant les syllabes puis en localisant une syllabe dans un mot <sup>10</sup> :

<sup>10</sup> Les indications en noir sous la consigne correspondent à ce que doit dire le formateur pour réaliser l'activité, ils ne sont pas destinés à être lus par les apprenants.

**J'entends.**  
 Pour pouvoir lire et écrire, il faut être capable de couper les mots en syllabes. Comptez les syllabes que vous entendez dans chaque mot (tapez sur la table pour chaque syllabe). Écrivez ensuite le nombre de syllabes sous chaque objet.

**J'entends.**  
 Que représentent ces images ? Cochez (☒) la place de NA dans chaque mot (nature - journal - canapé - canada - ordinateur).

Ensuite c'est la conscience phonémique qui est travaillée, par exemple en localisant un phonème dans le mot :

**J'entends.**  
 Cochez les syllabes dans lesquelles vous entendez le son « l ».

Deux autres ouvrages, *Alpha A-Voyelles* et *Alpha-B-Consonnes*<sup>11</sup>, proposent des activités sur les sons. Mais les objectifs visés peuvent sembler un peu flous, et relever tantôt de la discrimination auditive telle qu'elle est travaillée en phonétique, tantôt de la conscience phonologique telle que nous l'avons définie. Cette ambiguïté apparaît nettement dans la présentation initiale des consignes (*Alpha-B Consonnes* p. 7) : « À l'oral, l'apprenant apprend à discriminer un son dans un mot. Il repère si le son est au début ou à la fin du mot. Il identifie un son entre deux ou plusieurs. ». Une analyse plus fine permet de constater que sur 20 exercices proposés dans les 2 ouvrages, seuls 3, à la fin d'*Alpha-B-Consonnes*, entraînent à la localisation d'un phonème, 7 autres proposent un travail purement phonétique de discrimination auditive entre des sons proches ([i] / [e], [k] / [g], ...) enfin 7 autres sont un peu hybrides, oscillant entre l'identification d'un phonème et la discrimination entre phonèmes proches, sur le modèle de l'exercice suivant :

<sup>11</sup> Nous regroupons ces deux ouvrages dans notre analyse car ils sont présentés comme deux cahiers d'exercices qui se suivent, et non des manuels. Ils ne sont adossés à aucune méthode par ailleurs et ne sont accompagnés d'autant guide du formateur.



Enfin, il convient de souligner que des activités sur les phonèmes peuvent également être proposées sans qu'elles s'inscrivent dans une phase de pré-alphabétisation centrée sur les prérequis. Il s'agit alors d'activités organisées pour l'apprentissage systématisé des correspondances graphie/phonie dans la phase d'alphabétisation. L'objectif est de faire identifier le phonème étudié aux apprenants (en s'appuyant sur leurs habiletés phonologiques) pour ensuite l'associer au(x) graphème(s) correspondant(s) et systématiser cet apprentissage dans le décodage et l'encodage de syllabes et de mots.

À travers ces quelques exemples d'activités, issus des différents ouvrages, il est possible de se faire une première idée de ce qui peut être élaboré sur le plan didactique afin de développer spécifiquement la conscience phonologique chez les apprenants. Nous allons pour terminer faire quelques propositions complémentaires qui pourront aider les formateurs.

#### 4. Comment travailler la conscience phonologique avec des adultes allophones ?

Différentes variables didactiques permettent de graduer la difficulté et d'organiser la progression dans les apprentissages :

- La taille de l'unité à traiter (comme nous l'avons vu précédemment) : mot, syllabe, unité infra-syllabique, phonème ;
- Le choix des phonèmes : les voyelles (A, O, I, U, ...) sont plus faciles à percevoir, de même les consonnes fricatives (S, V, CH, ...) et les labiales (L, M), que l'on peut faire durer, contrairement aux occlusives (D, T, K, ...) ;
- La place de l'unité à traiter dans le mot : il est plus difficile de percevoir une syllabe ou un phonème en position médiane qu'en position initiale ou finale ;
- Le type de tâche demandée : par ordre de difficulté, on peut demander à l'apprenant de percevoir, segmenter, dénombrer, discriminer et manipuler (inverser, doubler, substituer, supprimer) les unités sonores.

Par ailleurs, pour travailler la conscience phonémique, il est préférable de privilégier des mots monosyllabiques dans un premier temps.

Le travail sur la conscience phonologique (comme sur le principe alphabétique par ailleurs) engage une réflexion métalinguistique qui met la langue à distance et en fait un objet d'étude, sur des unités abstraites, indépendamment du sens et de la communication qui prime généralement dans l'enseignement du FLS. Pour autant, avec des apprenants allophones, il est essentiel d'élaborer des activités à partir de phrases et de mots qui ont du sens pour l'apprenant, donc issus de matériaux langagiers préalablement travaillés à l'oral ou à l'écrit car cela facilitera leur mise en mémoire (Schwab, 2010).

Faut-il compter les syllabes orales ou les syllabes écrites ? En français, un certain nombre de graphèmes ne sont pas sonorisés et dans un grand nombre de mots, le nombre de syllabes écrites ne correspond pas au nombre de syllabes effectivement prononcées à l'oral. Ainsi le mot TABLE est composé de deux syllabes écrites TA-BLE, mais la présence du -E muet final conduit à produire une

seule syllabe orale /tabl/. Dès lors, sur quelle unité se baser pour travailler la conscience phonologique ? Si on a bien en tête que ces habiletés concernent la perception des unités sonores de la langue, la réponse est incontestablement les syllabes orales.

Quelles sont les médiations possibles pour faciliter la phonologie en langue seconde ? Pour pallier les difficultés de perception de sons inconnus en L1, il est plus facile dans un premier temps de travailler au niveau syllabique. De même, le recours à la médiation graphique, en proposant la syllabe ou le graphème écrit, facilite le travail de discrimination ; il favorise également le lien avec la découverte du principe alphabétique et, par la suite, l'acquisition des correspondances graphophonologiques. Il est également possible de s'appuyer sur la méthode phonétique et gestuelle développée initialement par Suzanne Borel-Maisonny pour des élèves natifs en difficulté, en associant un geste à un phonème. Cette méthode, bien connue des formateurs, permet aux apprenants d'opérer une première distinction entre les sons grâce aux gestes, même si leur oreille n'en a pas encore perçu les traits distinctifs ; elle facilite également la segmentation phonémique sur des mots simples et courts.

Quelles activités peut-on proposer ? Il existe de nombreuses ressources pour travailler la conscience phonologique avec les enfants natifs et il est donc possible pour le formateur de s'en inspirer pour produire ses propres activités, en veillant à s'appuyer sur des éléments langagiers adaptés aux adultes et en évitant les supports enfantins. Il est ainsi possible de travailler avec des flashcards, des étiquettes, des jetons, des exercices imprimés, etc.

Comment doit-on organiser les activités en classe ? Comme nous l'avons dit, un enseignement structuré s'avère nécessaire. Pour autant ces temps peuvent être relativement courts (une dizaine de minutes). Le formateur peut également intervenir de manière plus flexible à des moments non programmés, pour répondre par exemple à une difficulté ponctuelle.

Enfin il est important de souligner que cet apprentissage doit s'inscrire dans le cadre d'un enseignement explicite avec les apprenants en leur précisant ce qui est travaillé et pourquoi. Il faut également avoir en tête que le métalangage pour décrire et analyser la langue (*phrase, mot, syllabe, son, lettre, ...*) est au départ inconnu des apprenants, y compris dans leur langue première, et que cela ne renvoie à rien d'un point de vue conceptuel. Le formateur doit donc veiller à l'acquisition d'un minimum de métalangage, parallèlement à la réalisation des tâches.

## **Conclusion**

En conclusion, nous espérons avoir éclairé les formateurs et les formatrices sur l'importance du développement des habiletés phonologiques pour les apprenants non lecteurs et non scripteurs. Associées à la découverte du principe alphabétique, elles leur permettront de s'engager dans un apprentissage systématisé efficace des correspondances graphophonologiques du français. Cette activité métalinguistique, qui s'engage en travaillant sur les unités sonores de la langue, doit par ailleurs être combinée à des activités portant plus spécifiquement sur d'autres éléments de la langue écrite. La conscience morphologique et la conscience syntaxique ont en effet également un impact sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Royer, Abadzi & Kinda, 2004 ; Gombert et Colé, 2000). On le voit, langue orale et langue écrite sont indissociables dans le long processus d'alphabétisation qui conduit progressivement les apprenants vers l'autonomie.



## Bibliographie

- ADAMI, H., (2020), *Enseigner le français aux adultes migrants*, Paris, Hachette FLE.
- ADAMI, H., (2009), *La formation linguistique des migrants*, Paris, Clé International.
- BEAUGRAND, C., LECOQ, B., BIGOT DE PREAMENEU, S. (2018), *Entrer dans la lecture FLS : apprendre à lire le français aux élèves allophones*, Futuroscope, Réseau Canopé.
- CATACH, N., (1986), *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- MINUZ, F., KURVERS, J., SCHRAMM, K., ROCCA, L., NAEB, R., (2022) *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe.
- CHAUVEAU, G. (2007), *Le savoir-lire aujourd'hui*, Paris, Retz.
- COULBAULT-LAZZARINI, A., BERGERE, A., (2012) Les matériels pédagogiques pour la formation linguistique des résidents étrangers adultes en France : supports identitaires d'un groupe professionnel ?, in *Savoirs*, n°30, 59-81.
- DEHAENE, S. COHEN, MORAIS, J., KOLINSKY, R., (2015), « Illetrate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition », in *Nature Reviews Neuroscience*, n°16(4), 234–244.
- ECALLE, J., MAGNAN, A., (2021) (3e éd. mise à jour) [1ère édition : 2010], *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod.
- GEVA, E., XI Y., MASSEY-GARRISON, A., MAK, J., (2019) Assessing Reading in Second Language Learners: Development, Validity and Educational Considerations, in KILPATRICK D. A., JOSHI R.M., WAGNER R.K. (Eds.), *Reading Development and Difficulties*, New York, Springer, 117-155.
- GOIGOUX R. (2022), Qu'est-ce que l'éducation nationale appelle fluence ?, in Cahiers pédagogiques [article en ligne], URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quest-ce-que-leducation-nationale-appelle-fluence-episode-2/>
- GOMBERT, J.-E., COLE, P., (2000), Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in *Psychologie et sciences de la pensée*, Paris, PUF, 117-150.
- HUGHES, N., SCHWAB, I. (2010), *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice*, Maidenhead, Open University Press.
- KOLINSKY, R., LEITE, I., CARVALHO, C., FRANCO, A., MORAIS, J. (2017), Completely illetrate adults can learn to decode in 3 months, in *Reading and Writing*, n°31, pp.649-677.
- KOLINSKY, R., MORAIS J., COHEN L., DEHAENE S., (2018), Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture, in *Langue française*, n° 199, Armand Colin, 17-33.
- KOLINSKY, R. (2018), Chapitre 3. Apprendre à lire à l'âge adulte, in FERRAND L. (éd.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires*, Paris, Dunod, 67-75.
- KURVERS, J. (2015), Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands, in *Writing Systems Research*, 7:1, 58-78.
- RASINSKI, T. (2004), Creating fluent readers, in *Educational leadership*, 61(6), 46-51.
- ROYER, J., ABADZI, H., KINDA, J., 2004, The Impact of phonological-awareness and rapid-reading training on the reading skills of adolescent and adult neoliterates, in *International review of education*, 50(1), 53-71.
- SOSINSKI, M. (2020), Reading from a Psycholinguistic Perspective, in KREEFT PEYTON J., YOUNG-SCHOLTEN, M. (eds), *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education*, Bristol, Multilingual Matters, 30-51.
- STRUBE, S. (2014), *Grappling with the oral skills: The learning and teaching of low-literate adult second language learner*, Utrecht, LOT.
- TARONE, E. (2010), Second Language acquisition by low-literate learners: an under-studied population, in *Language Teaching*, 43(1), 75–83.

## Manuels cités :

- Cohen S., Boutet de Monval M. (2021), *Les mots de passe. Niveau 1*, Clés pour le savoir.
- Aguilar M. (2017), *MaClé ALPHA*, Retz / Scolibris.
- Benoit-Abdelkader O., Thiébaud A. (2005), *Savoir-lire au quotidien*, Hachette FLE.
- Mercadier G. (2018), *Alpha A - Voyelles*, Le français pour adultes.
- Vermurie V. (2018), *Alpha B - Consonnes*, Le français pour adultes.