



Division des Politiques linguistiques, Strasbourg
Référentiels pour les langues nationales et régionales

NIVEAU A1.1 POUR LE FRANÇAIS

(Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)

RÉFÉRENTIEL ET CERTIFICATION (DILF) POUR LES PREMIERS ACQUIS EN FRANÇAIS

**Délégation générale à la langue française et aux langues de France
Ministère de la Culture et de la communication**

**Direction de la population et des migrations
Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement**

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Cette partie du référentiel « Premiers acquis en français » présente une description des compétences en lecture - écriture telle qu'elle peut être proposée pour des publics adultes peu ou non scolarisés (en particulier dans leur pays d'origine) et n'ayant jamais, de ce fait, été impliqués dans l'apprentissage d'un système graphique.

Elle décrit ces compétences et propose un parcours spécifique d'acquisition de celles-ci. Ce parcours, qui s'organise en trois paliers, a pour finalité l'accès à un premier degré d'autonomie relative à la maîtrise des compétences d'écrit telles que le référentiel du niveau A1.1 et la certification correspondante le décrivent.

Chapitre 1 : PRÉSENTATION GÉNÉRALE	161
1.1. L'entrée dans l'écrit : principes méthodologiques	162
1.2. Compétences à l'écrit	164
1.3. Des compétences associées	165
1.4. Références théoriques	166
1.4.1. Principes théoriques	166

Rappel :

La compétence en réception écrite au niveau A1.1 se définit de la manière suivante :

L'utilisateur/apprenant (Lire pour s'orienter ou s'informer) : Peut reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites (doublées d'icônes), prix, horaires...).
Peut, dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes.
Peut identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire et anticiper partiellement sur leur contenu possible.
Peut comprendre des textes constitués d'une ou de deux phrases simples, comportant des mots et des expressions familiers, comme ceux que peuvent comporter des cartes postales ou des instructions.

La compétence en production écrite au niveau A.1.1 est la suivante :

Peut recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates...
Peut reconnaître différentes formes de graphie : caractères imprimés, scripts, majuscules, graphies manuscrites lisibles, peu lisibles...
Peut reconnaître partiellement les correspondances graphie-phonie et en utiliser certaines.

Peut transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, courtes phrases, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défaillante. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture.

Peut identifier le sens de mots isolés ou de phrases syntaxiquement simples (et se référant à son domaine d'expérience) dans des contextes sociaux spécifiques et restreints.

Peut donner par écrit des informations relatives à son identité, état civil... telles que : nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance, situation de famille... (dans des questionnaires, ou des formulaires, de type administratif en particulier).

Compétence à laquelle s'ajoute une compétence prenant en compte les activités d'interaction :

Messages et, éventuellement, correspondance : Peut écrire un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance), interprétable par un destinataire francophone bienveillant.

Les publics concernés vivent en milieu francophone, en situation d'immersion plus ou moins active selon les cas, et ils sont donc confrontés de façon récurrente à un environnement écrit en français : médias, écrits de rue, communications administratives, documents déposés dans les boîtes aux lettres... On pose que ce contact permanent avec l'écrit produit chez ces publics des acquisitions informelles, que nous considérerons comme des connaissances de « pré-lecteur ».

Les choix opérés dans la spécification des trois paliers conduisant au niveau A1.1 tiennent compte de ces connaissances embryonnaires et s'appuient sur elles pour construire et pour formaliser l'accès à la lecture et à l'écriture. Ils prennent également en compte la situation sociolinguistique de ces groupes d'apprenants – plurilingues et pluriculturels – pour lesquels l'apprentissage du français, dans ses formes orales et surtout écrites, tend à s'effectuer en vue d'une utilisation fonctionnelle, clairement au service de leur intégration dans la société d'accueil. La priorité accordée aux objectifs fonctionnels n'empêche cependant pas le recours à des moyens fictionnels, créatifs et ludiques pour atteindre ces objectifs et pour développer, dès les débuts de la formation, un rapport plus diversifié à l'écrit.

Les principes pour des méthodologies d'enseignement conçues pour encadrer l'entrée dans l'écrit seront exposées dans le développement qui suit ; sera ensuite décrit le parcours d'acquisition des compétences à l'écrit. Cette présentation s'achèvera par un rappel rapide des références théoriques que nous avons retenues comme pertinentes, dans le champ de l'apprentissage de l'écrit, pour les publics concernés.

1.1. L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

La finalité d'une phase d'entrée dans le monde de l'écrit est de faire prendre conscience que lire-écrire est une activité d'une autre nature que déchiffrer-recopier. L'élargissement des représentations sur l'écrit s'avère constituer un élément indispensable pour accéder à des apprentissages formels et à ce que l'écrit implique comme mode de communication élaboré et différé. Ces activités sont à effectuer en amont des apprentissages et se poursuivent tout au long de ceux-ci, suivant les paliers allant au niveau A1.1 et au delà.

La confrontation à des genres discursifs très variés, observables sur des supports eux-mêmes diversifiés (sommaires, courriers, publicités...), permet aux apprenants de commencer à identifier la nature et la fonction des différents écrits présents dans l'environnement et à s'approprier certains aspects sémantiques et formels des types de textes correspondants. On lit et on écrit pour... on cherche des indices pour... on associe des sons à des formes graphiques pour... Ces prises de conscience successives devraient conduire les nouveaux lecteurs à réaliser que le sens se construit par approximations successives, qui relient un faisceau d'éléments contextuels et intertextuels inhérents à chaque situation de lecture-écriture, et à percevoir que le message se construit différemment selon l'intention et l'interlocuteur à qui l'on s'adresse. Ainsi, plus l'apprenant accède à l'univers de l'écrit, plus il prend conscience de la nécessité de s'impliquer dans le processus de construction de sens et d'utiliser toutes les ressources écrites de l'environnement, pour avancer dans son parcours de lecteur-scripteur. C'est ainsi qu'il devrait pouvoir préciser ses représentations des activités constitutives du lire-écrire.

La construction de ces compétences s'appuie sur :

- la familiarité avec certaines situations de communication orale et avec les formes sonores récurrentes qui peuvent y apparaître ;
- la familiarité avec des écrits de l'environnement personnel et social immédiat (courriers, formulaires, écrits de la rue...);
- la familiarité avec des écrits de l'environnement sociétal (journaux, magazines, écrits télévisuels).

Le développement de la compétence écrite, aussi bien pour l'accès au sens en réception que pour la production de sens en expression, s'appuie donc sur celui de la compétence orale. Cette évolution tient aussi compte des spécificités du système sonore français, dans lequel les mots perdent leur accent propre au profit de l'accent de groupe (groupes rythmiques comportant de 2 à 8 syllabes sonores en moyenne). Cette chaîne sonore, dont les maillons sont reliés par des enchaînements vocaliques (par ex. : *elle a appris*) et consonantiques (par ex. : *avec elle/ avec quelle*) et où les formes lexicales perdent leur unité formelle pour se fondre avec d'autres formes, requiert un traitement spécifique, en particulier pour la segmentation nécessaire dans l'apprentissage de l'écrit. La troisième caractéristique importante concerne les phénomènes d'assimilation dus à la combinatoire et à l'influence des phonèmes en proximité (par ex. : *tout de suite* = /tutsyit/ ; *coup de foudre* = /kutfudr/). Ces fusions sonores empêchent l'identification distincte des unités lexicales telle qu'elle se réalise à l'écrit, et exigent des processus cognitifs complexes et simultanés – des activités d'anticipation et de rétroaction – permettant de construire le sens en identifiant les formes correspondant au contexte concerné.

S'agissant de publics non ou peu francophones, il importe de souligner que le degré de recevabilité des formes graphiques produites est tributaire – comme cela vient d'être décrit pour l'accès au sens – de la compétence orale en général, et de la discrimination auditive des phonèmes français en particulier. Les publics qui ont une compétence élevée en français oral, sont aussi susceptibles d'avoir développé une conscience phonologique du français plus élevée. Celle-ci devrait pouvoir permettre une appréhension plus rapide du système graphophonologique, par rapport à d'autres apprenants pour qui la perception partielle de certains traits ou oppositions phonologiques peut entraîner une transcription erronée du système graphique (par ex. : *j'habite OU quartier des Noyers / j'apprends à lire I Icrire*).

Le système en soi exige donc une approche qui privilégie le sens et le recours aux éléments contextuels permettant d'identifier et de segmenter les formes correspondant à chaque

contexte. Cette approche de l'écrit a pour caractéristique que l'apprenant lecteur-scripteur est immédiatement confronté à des situations réelles de réception ou de production écrite et qu'il est ainsi sollicité activement pour construire du sens et repérer des formes, des régularités et des modes de fonctionnement.

Par ailleurs, on soulignera que le recours au clavier informatique a un impact positif sur l'apprentissage de l'écrit. Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. Le fait de ne pas devoir se focaliser sur la production graphique manuelle permet en effet de se concentrer sur l'observation du fonctionnement du système et sur sa matérialisation dans l'espace graphique. Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique.

1.2. COMPÉTENCES À L'ÉCRIT

Une compétence de lecteur-scripteur se construit par l'interaction entre :

- la prise de conscience progressive de la segmentation de la chaîne sonore et du rapport graphophonologique ;
- la discrimination des éléments constitutifs de l'écrit et le développement de la conscience phonologique ;
- l'observation des régularités orthographiques et l'automatisation des processus de repérage puis d'identification des mots ;
- le décodage textuel et la prise en compte du faisceau d'indices constitutifs de l'énonciation : contexte, typologie textuelle, intertexte, éléments morphosyntaxiques.

Ces interactions exposent l'apprenant à toutes les composantes de l'écrit de façon concomitante. Elles doivent le conduire de l'appréhension globale d'un texte à l'analyse de ses composantes. Nous retenons les trois composantes suivantes comme prioritaires pour l'appropriation du système graphique français :

- la composante syntaxique,
- la composante morphologique,
- la composante grapho-phonologique.

La compréhension du système graphophonologique se construit par analogie parallèlement au développement de la perception et de la mémorisation des signes graphiques et de régularités orthographiques : on induit des éléments permettant de construire la compréhension, suivant les processus de comparaison et d'analogie exposés par Danièle de Keyzer (technique du « c'est comme » ; par exemple : *toujours, c'est comme jour ; maintenant, c'est comme demain*)¹.

Le développement de mécanismes sémantico-contextuels s'accompagne de la découverte du rapport entre la chaîne sonore et la chaîne graphique. On part de la segmentation de la chaîne sonore en groupes de sens pour parvenir progressivement au rapport graphophonologique et à la complexité du codage graphémique. Ainsi, à titre d'exemple, un apprenant en fin de palier 1 est capable d'identifier, de façon globale, les noms des sept jours de la semaine, mais la syllabe *di* n'est cependant pas encore perçue, à ce niveau, comme élément commun à ces formes. Cette perception analogique apparaît au cours du palier 2, puis s'élargit au décodage graphémique au cours du palier 3.

1. *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Retz, Paris, 1999.

Concernant la production écrite, le palier 1 vise la mise en place de compétences psychomotrices liées aux gestes de l'écriture et à la gestion de l'espace graphique. L'entraînement à la mémorisation de formes graphiques s'opère en palier 2. La production en autonomie de formes attendues atteste que le niveau A1.1 est atteint.

La progression dans l'acquisition du système graphophonologique est en grande partie imprévisible, du fait de la prise en compte des contextes situationnels dans les apprentissages et les acquisitions. Si le socle de capital-mots est constitué de formes hyperfréquentes, listées dans le référentiel général (voir p.), chaque environnement d'apprentissage présente des spécificités (rues, gares, stations, noms d'écoles...). Les analogies se construisent en fonction de ces contextes et de ces spécificités, si bien que, très tôt dans les apprentissages, les personnes sont confrontées à des rapports phonographiques complexes et non tous prévisibles dans une progression.

Le fait de prendre souvent le métro à la station *SAINTE SEBASTIEN FROISSART* permet d'observer que les formes graphiques « aint » et « en » correspondent au même phonème, pour ce contexte précis ; que la lettre « a » peut correspondre à plusieurs réalisations phoniques en français. Des analogies se construisent également entre des réalisations simples et complexes des mêmes lettres et groupes de lettres « ien » dans / bien / mien / chien.

1.3. DES COMPÉTENCES ASSOCIÉES

Le traitement de documents écrits tels qu'ils se présentent dans la réalité quotidienne implique le développement de compétences de lecture pour les données chiffrées. Ces compétences doivent permettre de décoder en situation l'information véhiculée par les chiffres et d'en déterminer la valeur symbolique et/ou quantitative (codes postaux, numéros de téléphone, calendrier, prix, horaires...). Ces informations sont traitées en lien avec leur valeur sociale et prennent du sens dans un contexte donné par rapport à des actes sociaux déterminés (date et heure d'un rendez-vous, horaires de transport, montant à régler, relevé de compte et/ou d'identité bancaire...).

La démarche proposée pour la lecture des valeurs numériques est sous-tendue par le même processus inductif développé pour la lecture de mots : on va de l'appréhension globale de données à l'analyse de leurs composantes et à une décomposition par comparaison et analogie en unités différenciées (quatorze = dix plus quatre). La progression se construit à partir des éléments récurrents de l'environnement (domicile, numéro de téléphone personnel, code postal de la ville où l'on habite, prix d'articles achetés couramment, montant de son loyer...).

Les chiffres rencontrés ne sont pas prévisibles par une gradation correspondant à l'ordre croissant et la progression se construit de façon non linéaire. L'appréhension de valeurs et de grandeurs s'établit à partir de la connaissance sociale de ces valeurs par comparaison des notions représentées par les nombres (par exemple : la valeur quantitative d'un chiffre dans un prix- 5 euros – et la valeur du nombre 5 au sein d'une date symbolisant le mois de mai).

Cette construction symbolique se développe avec celle de l'abstraction dans les paliers d'exploration et d'appropriation de façon corrélée à l'appréhension du code graphophonologique.

1.4. RÉFÉRENCES THÉORIQUES

1.4.1. Principes théoriques

On rappellera succinctement les principes qui sous-tendent l'approche préconisée dans ce référentiel. On reprendra pour cela la formulation de Véronique Leclercq² dans un passage que nous reproduisons partiellement :

« La conception de la lecture/écriture que nous défendons s'organise autour de quatre points fondamentaux.

1. La lecture et l'écriture sont des processus de langage et de communication sociale et interindividuelle. Cela signifie :

qu'on enseignera lecture et écriture en interaction et en les articulant étroitement aux pratiques langagières orales des individus [...];

qu'on travaillera sur le langage envisagé dans ses différentes fonctions communes (à l'oral comme à l'écrit, on s'informe, on convainc, on raconte) dans ses différents contextes d'utilisation sociale, culturelle, familiale... ;

[...]

qu'on inscrira lecture-écriture dans les sphères socio-institutionnelles où elles prennent place : sphères privées, sphères professionnelles, sphères sociales (Y. Reuter, 1996) ;

qu'on reliera la formation à la lecture-écriture aux pratiques de communication ayant du sens pour les personnes.

2. La lecture et l'écriture renvoient à des pratiques propres à chaque individu, multiformes, mouvantes et évolutives. [...Elles] s'inscrivent dans un réseau de représentations de valeurs [...]. Elles sont disparates et souvent éloignées du modèle standard de la pratique de l'écrit dite cultivée. Elles sont également susceptibles d'évolution [...].

3. La lecture et l'écriture sont des processus actifs de construction et de production de sens à partager avec autrui. La lecture est une rencontre entre un discours à décrypter, un contexte et un lecteur qui a un projet de lecture (J. Giasson, 1995). L'écriture est une rencontre entre un scripteur, un contexte et un projet de production de sens [...].

4. La lecture et l'écriture mobilisent des savoirs et savoir-faire multiformes et spécifiques, qui agissent de façon interactive et indépendante dans les activités de réception et de production de l'écrit [...].

Pour la lecture, certains chercheurs différencient [...] des compétences : compétence linguistique c'est-à-dire connaissance des modèles syntaxiques, morphologiques, sémantiques ; compétence discursive c'est-à-dire connaissance des écrits et des dimensions pragmatiques ; compétence extralinguistique c'est-à-dire vécu, expériences, culture... (S. Moirand, 1979). D'autres opposent des types d'information : de bas niveau, la maîtrise des règles de correspondance graphophonologique par exemple, ou de haut niveau c'est-à-dire les anticipations syntaxico-sémantiques, la mobilisation d'éléments contextuels (G. et E. Chauveau, 1990). D'autres encore évoquent des traitements de l'écrit : traitement visuel, lexical, sémantique, textuel. Enfin, certains décrivent des processus : micro-processus : reconnaissance des mots, identification de l'information de la phrase... ; processus d'intégration : liens à effectuer entre les informations, inférence... ; macro-processus : compréhension globale du texte, de sa structure, des points principaux... ; processus

2. Face à l'illettrisme, Enseigner l'écrit à des adultes, ESF, Paris 1999, p. 125-127.

d'élaboration : ce que le lecteur fait avec le texte, réaction émotive, intégration des informations aux connaissances antérieures... ; processus métacognitifs guidant la compréhension et l'ajustement permanent de l'activité du lecteur (J. Giasson 1995).

Pour la production scripturale, Yves Reuter met en évidence quatre catégories de savoirs : savoirs linguistiques et textuels : lexicale, morphologie, type de texte, dimensions pragmatiques ; savoirs sémiotico-scripturaux : fonctionnement des signes écrits ; savoirs sémiotico-sociaux : fonctionnement de l'écrit dans la société ; savoirs sur le fonctionnement de la lecture et l'écriture. A ces savoirs s'ajoute la gestion d'opérations de planification, de textualisation, de scripture, de révision (Y. Reuter, 1996)».

On constate ici que l'apport des différents champs disciplinaires (didactique du français langue étrangère, psychologie cognitive, modèles d'apprentissage de la lecture-écriture, sciences de l'éducation et théories de l'apprentissage) convergent dans la prise en compte des processus interactifs et stratégiques pour les situations d'enseignement – apprentissage. Ils précisent également l'importance des situations de communication sociales et institutionnelles dans les pratiques individuelles de lecture-écriture.

Ces observations étayent les choix méthodologiques énoncés par le présent référentiel et permettent de dresser les principes de base pour le choix des logiques et des modèles d'apprentissage cohérents avec les situations de communication sociales et individuelles rencontrées par les apprenants.

Ces principes se rattachent également aux finalités de l'apprentissage de la lecture-écriture ; ainsi on apprend à lire et à écrire pour fonctionner harmonieusement dans une société d'accueil, pour s'y intégrer, pour y participer, si on le souhaite.

CHAPITRE 2

LES DESCRIPTEURS DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE

Conformément aux orientations générales exposées plus haut, les descripteurs proposés situent l'acquisition de compétences linguistiques dans un cadre élargi à des aspects cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs liés au rapport à l'écrit, en général, et à la lecture-écriture en particulier.

Le parcours qui conduit l'apprenant de ses expériences de « pré-lecteur » jusqu'au niveau A1.1 sera conçu en trois paliers successifs, respectivement nommés de *découverte*, *d'exploration* et *d'appropriation*.

Chapitre 2 :	LES DESCRIPTEURS DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE	169
2.1. Le palier de découverte		170
2.1.1. Finalités du Palier 1		170
2.1.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 1		171
2.1.3. Les compétences stratégiques pour le palier 1		173
2.2. Le palier 2 : « Exploration »		173
2.2.1. Finalités du palier 2		173
2.2.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 2		173
2.2.3. Les compétences stratégiques pour le palier 2		175
2.3. Le palier 3 : « Appropriation »		175
2.3.1. Finalités du palier 3		175
2.3.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 3		176
2.3.3. Les compétences stratégiques pour le palier 3		177

Les compétences qui constituent chacun d'eux sont définies selon trois paramètres :

- des savoir-faire opérationnels (*est capable de*) ;
- la quantification d'éléments susceptibles d'être lus-écrits ;
- les circonstances nécessaires à la réalisation du savoir-faire (étayage, prise de conscience des représentations liées à l'écrit et à son enseignement/apprentissage...).

Ces trois paliers se construisent suivant une logique d'acquisition qui est, sommairement, celle-ci : on fréquente dès le début la complexité de l'univers de l'écrit pour en saisir de plus en plus d'éléments menant à la maîtrise de la compréhension et de la production. Parallèlement, la prise de conscience des formes graphiques conduit à l'automatisation du processus d'encodage-décodage.

Ces compétences sont ancrées dans les différents domaines d'utilisation de la langue tels que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* les définit³ :

« *Le domaine personnel, qui est celui de la vie privée du sujet, centré sur le foyer, la famille et les amis, et dans lequel il s'engage également dans une des activités proprement indivi-*

3. *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, éd. Didier, Paris, 2001, p. 41.

duelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier » ;

« Le domaine public, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, comme membre d'une organisation, dans des transactions diverses pour des buts différents » ;

« Le domaine professionnel », dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession » ;

« Le domaine éducationnel dans lequel le sujet est engagé dans un système éducatif ».

Ce dernier domaine peut concerner l'entourage de l'apprenant adulte (enfants scolarisés) ou encore le système de formation où lui-même réalise son apprentissage de la langue. La démarche préconisée pour l'acquisition de la lecture-écriture s'inscrit en cohérence avec le développement de la compétence orale, dans une logique communicative et socio-constructiviste qui tient compte du fonctionnement cognitif de chaque apprenant. Elle considère également le contexte des apprentissages - situation d'immersion - comme moteur et accélérateur de l'acquisition.

Cette méthodologie ne perd pas de vue les finalités de l'apprentissage de la lecture et l'écriture à l'âge adulte en vue de l'intégration et la participation à une société donnée. Concernant la progression, l'accès au sens et aux codes s'effectue de façon interactive et concomitante dès les premiers contacts avec le monde de l'écrit.

Il s'agit de développer des savoir-faire en lecture-écriture dans des situations de communication authentiques et crédibles pour des adultes confrontées à ces situations dans leur vie quotidienne.

2.1. LE PALIER DE DÉCOUVERTE

2.1.1. Finalités du Palier 1

À ce niveau initial, l'apprenant entre dans le domaine de l'écrit. Il part à la découverte de cet univers relativement familier, puisque côtoyé au quotidien. Celle-ci s'accompagne d'une réflexion sur ce que lire et écrire peuvent signifier et sur ce qu'ils impliquent de la part du lecteur-scripteur. En conséquence, le travail et les objectifs de formation développés à ce premier niveau portent, pour l'essentiel, sur la construction chez l'apprenant de représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisées, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage. Il s'agit de l'amener à se considérer, dès les premières acquisitions, comme lecteur non seulement potentiel mais déjà opérationnel dans son propre environnement.

À ce niveau, l'investigation « en surface », selon une approche de type concentrique – non linéaire –, d'écrits authentiques diversifiés conduit l'apprenant à mettre en place et/ou à développer les premières compétences et stratégies nécessaires au traitement de l'écrit dans une perspective d'accès au sens :

- qu'est-ce que lire ?
- quels sont les différents types d'écrits ?
- à quoi servent-ils ?
- quels premiers éléments de signification puis-je en extraire ?
- ...

Les constituants de la chaîne écrite (lettres, espaces, signes non littéraux...) sont observés du point de vue de leurs caractéristiques graphiques, puis mémorisés dans leurs particularités discriminantes afin de permettre l'identification et/ou la production globale de mots.

Une première approche du rapport oral/écrit se construit par la mise en parallèle du déroulement chronologique de la chaîne parlée avec le déroulement spatio-temporel de l'écrit : ce qui est lu/écrit suit la parole dans son déroulement chronologique tout en utilisant l'espace graphique selon un cheminement de gauche à droite qui part du « haut » conventionnel du support de lecture/écriture vers le « bas ».

Une évocation du fonctionnement du code graphophonologique sera envisagée en fin de palier 1 par la mise en évidence de liens son/signe probants, observables dans des mots simples et fréquents (mise en relief, par exemple, [bu] dans *boulangerie* et *boucherie* ; de [E] dans *mère* et *chèque* ou encore de [a] et [i] dans *Paris, mardi* et *samedi*).

2.1.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 1

Au terme d'un parcours conduisant au palier 1, l'apprenant doit être capable de :

En situation de réception :

Reconnaître son nom, son prénom, ou les composants de son patronyme, ainsi que celui de ses proches (conjoint/e, enfants...), son adresse sur un document.

Exemples :

- Identifier le destinataire sur un courrier adressé à soi ou à un membre de sa famille.
- Signer une feuille collective d'émargement au bon emplacement.
- Localiser son nom, ou celui d'un de ses proches, sur une liste.

Repérer et donner du sens à des indices logographiques, typographiques et/ou typographiques pour identifier certains éléments de contenus.

Exemples :

- Reconnaître l'expéditeur d'un courrier à caractère commercial ou administratif au moyen du logo et/ou sigle figurant sur l'enveloppe et/ou sur le document.
- Reconnaître un produit utilisé régulièrement dans le cadre familial ou professionnel au moyen d'indices figurant sur l'emballage ou l'étiquette (logo, couleur, type de caractères, reconnaissance globale du nom...).

Reconnaître des mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement quotidien.

Exemples :

- Reconnaître le nom d'une station de métro, d'un arrêt d'autobus ou d'une rue figurant sur une plaque, à condition d'en avoir préalablement mémorisé des indices graphiques discriminants (forme générale du mot, longueur...).

- Se repérer dans un lieu public à l'aide de la signalétique (toilettes, entrée, sortie, ascenseur...).

Reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliciter, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? quelles informations sont contenues dans ces documents ?...

Exemples :

- Trier le contenu de sa boîte aux lettres et déterminer ce qui s'apparente à un courrier administratif, à une lettre personnelle, à un envoi commercial, à un prospectus, à un journal d'annonces gratuites ...
- Présenter un document demandé par un tiers (carte, attestation, permis, passeport, quittance ...) dans le cadre d'une inscription, d'une démarche auprès de l'administration, d'un entretien ...

Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de la vie quotidienne.

Exemples :

- Repérer sur une étiquette un prix, une taille, un poids, une date de péremption...
- Repérer sur des documents administratifs des données chiffrées telles que âge, date de naissance, date d'arrivée en France, code postal...

En situation de production :

Au terme d'un parcours conduisant au palier 1, l'apprenant doit être capable de :

Renseigner la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité.

Exemple :

- Renseigner partiellement en utilisant correctement l'espace graphique :
 - une fiche d'inscription à un stage de formation
 - un bon de commande
 - un formulaire de demande d'emploi
 - ...

Créer une signature personnalisée et l'utiliser conformément aux usages sociaux.

Exemple :

- Apposer sa signature au bon emplacement sur :
 - une feuille d'émargement
 - le carnet de correspondance de ses enfants
 - un contrat
 - ...

2.1.3. Les compétences stratégiques pour le palier 1

En vue de réaliser ces tâches, l'apprenant met en œuvre des compétences stratégiques lui permettant de :

- Percevoir le lien existant entre la chaîne parlée et la chaîne écrite ;
- Découvrir le principe alphabétique, c'est-à-dire comprendre que les signes de l'écrit correspondent à un encodage des constituants sonores de la parole ;
- Percevoir les caractéristiques et les traits graphiques différenciateurs des différents signes de l'écrit ;
- Mémoriser des chaînes de caractères en vue de les reconnaître ;
- Maîtriser le tracé des lettres (majuscules d'imprimerie /minuscules cursives) en vue de recopier des mots à partir d'un modèle ;
- Connaître et appliquer les conventions d'utilisation de l'espace d'écriture par rapport au support utilisé.

2.2. LE PALIER 2 : « EXPLORATION »

2.2.1. Finalités du palier 2

Les compétences développées à ce niveau se caractérisent par une première appréhension du principe alphabétique dans ses composantes fondamentales, qui sont la correspondance phonème/graphème (par exemple /i/ dans *Bobigny* , /s/ dans *salade* , *cinéma* et *place*) et la fusion syllabique.

La perception de ces composantes constitue la première étape dans la construction d'une conscience phonologique : on discrimine, visuellement à la lecture et auditivement à l'écoute, les caractéristiques graphiques et phonologiques de *di* ; on le repère dans les formes sonores et graphiques des noms des sept jours de la semaine.

Cette entrée dans le code se réalise, au palier 2, à travers l'analyse de mots hyper-fréquents côtoyés de façon récurrente (jours de la semaine, mois de l'année, localisations dans l'environnement immédiat...).

Ces activités s'articulent avec la poursuite du développement des processus de discrimination (rapport immédiat) et de mémorisation visuelle (rapport différé) mises en œuvre pour l'identification de mots et de groupes de sens dans le traitement sémantico-contextuel de l'écrit (par ex. repérage de mots nouveaux dans les titres de journaux). Ainsi à partir de *sortie* et *toilettes*, il est possible de reconnaître en contexte le mot *soir*.

2.2.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 2

Au terme d'un parcours conduisant au Palier 2, l'apprenant doit être capable de :

En situation de réception :

Identifier des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus.

Exemples :

- Identifier le nom d'un produit sur un catalogue, un rayon de libre-service...
- Identifier la thématique d'un titre de journal (titre descriptif et non incitatif, sans jeux de mots ni allusions ..., court avec images/photos... appartenant à une actualité connue ...).
- Identifier le sens général d'énoncés informatifs ou injonctifs très courts (2 ou 3 mots), composés de mots fréquents et dont le sens est fortement déterminé par le contexte (« Entrée interdite » ; « Tenir la rampe » ; « Retard de 10 mn »...).

Reconnaître les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit.

Exemples :

- Identifier dans un journal/un magazine « grand public » :
 - comment est structurée la publication : table des matières ou sommaire : rubriques, articles, jeux ...
 - comment est distribué l'écrit dans l'espace de la page (ou de la double page) : titres, sous- titres, chapeaux, corps du texte, encadrés et encarts, illustrations et légendes ...
- Se repérer dans un manuel d'apprentissage utilisé par soi-même ou ses enfants.

Identifier les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un courrier à caractère commercial ou administratif.

Exemples :

- Repérer sur une facture la somme à payer, la date limite de paiement...
- Repérer dans un courrier la date d'envoi, les références du dossier, les coordonnées de l'expéditeur (téléphone, fax...).

En situation de production :

Au terme d'un parcours conduisant au Palier 2, l'apprenant est capable de :

Renseigner, en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse) et celle des membres de sa famille, sa situation personnelle (situation de famille, nombre d'enfants) et celle des membres de sa famille.

Exemple :

- Remplir en partie :
 - sa déclaration annuelle de revenus.
 - un contrat d'assurance.
 - une déclaration à l'URSSAF pour les assistantes maternelles, les employeurs de restauration...
 - ...

Écrire, en autonomie, son adresse et recopier (ou produire, en autonomie, si elle a été mémorisée) celle du destinataire, sur un envoi.

Exemples :

- Renseigner un formulaire d'envoi de colis, de recommandé...
- Rédiger et formater l'adresse du destinataire et de l'expéditeur sur une enveloppe.

Noter, à partir d'éléments prélevés dans un écrit, des adresses, des noms, des références, des codes d'accès, des numéros de téléphone, multiples et diversifiés, en vue de se les remémorer et/ou de les communiquer à un tiers.

Exemples :

- Recopier une adresse dans le but de s'y rendre ou de la communiquer à quelqu'un.
- Recopier le nom d'un produit en vue d'établir une liste de courses.
- Recopier le nom et/ou les références d'un produit sur un document de travail.

2.2.3. Les compétences stratégiques pour le palier 2

En vue de réaliser ces tâches, l'apprenant met en œuvre des compétences stratégiques lui permettant de :

- Appréhender le fonctionnement d'écrits usuels de la vie quotidienne, c'est-à-dire de comprendre de quelle façon est distribué l'écrit sur son support et mettre en œuvre une stratégie de traitement adaptée.
- Explorer le fonctionnement du code graphophonologique, et commencer à identifier et à mémoriser certaines régularités orthographiques.
- Mémoriser des mots en vue de constituer un répertoire restreint de formes orthographiques et mobiliser ce répertoire en situation de lecture.
- Recourir à des comparaisons et des analogies graphophonologiques pour identifier des mots qui ne font pas encore partie du répertoire de mots connus.
- Mémoriser des mots-clés en vue de les reproduire.

2.3. LE PALIER 3 : « APPROPRIATION »

2.3.1. Finalités du palier 3

Le palier 3 vise l'aboutissement de la prise d'autonomie de l'apprenant dans le traitement de l'écrit tel que le niveau A1.1. du référentiel général le définit. La validation des compétences acquises à l'atteinte de ce palier correspond à celle qui est retenue dans le cadre général de la certification A1.1.

Ce palier se caractérise par la mobilisation de connaissances grapho-phonologiques pour l'identification des mots par analogie. Grâce à ce processus, le capital en mots s'élargit à l'ensemble des formes rencontrées fréquemment dans son environnement : noms de rues, de villes, de produits... (Exemple : *Monterau* – *montant* – *Montpellier*). Ce processus d'identification entraîne des différenciations de plus en plus fines des constituants graphémiques des mots rencontrés.

Ces principes ont été largement exposés par Michel Fayol, lors des journées de l'Observatoire national de la lecture (janvier 2004⁴) :

4. p. 31.

“L’habileté de lecture s’améliore avec la pratique de celle-ci, mais qu’est-ce qui s’améliore exactement? Dès que le principe alphabétique est compris, et même si l’éventail des phonèmes et des correspondances graphies-phonies est encore restreint, les progrès se développent dans deux directions. La première consiste en la découverte croissante de l’ensemble des phonèmes et des graphèmes. La seconde a trait à la mémorisation de la forme orthographique des mots [. . .].

Les progrès suivant l’acquisition du principe alphabétique sont alimentés par plusieurs facteurs qui aboutissent d’abord à l’utilisation de plus en plus rapide et adaptée de ce principe. Les lecteurs qui réussissent appliquent leurs connaissances du principe alphabétique aux mots nouveaux, ce qui induit une extension de la connaissance alphabétique notamment de la diversité des correspondances graphie-phonie et de leur environnement, c’est-à-dire des configurations des lettres dans lesquelles survient telle ou telle transcription. Par exemple, le phonème /o/ se transcrit “eau” à la finale des mots mais jamais à l’initiale de ceux-ci. La lecture de mots nouveaux est une habileté productive qui aboutit à la connaissance croissante de la manière dont l’orthographe est reliée à la phonologie, ce qui correspond aux régularités orthographiques.”

2.3.2. Les descripteurs de compétences pour le palier 3

Les descripteurs présentés ci-après sont ceux de la partie 1 du référentiel (voir chapitre 2) qui spécifient les compétences à l’écrit du niveau A.1.1.

En situation de réception :

(Lire pour s’orienter ou s’informer)

Reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites (doublées d’icônes), prix, horaires...).

Exemples :

- Identifier les noms figurant sur les plaques de rue, des gares, des arrêts d’autobus... dont la forme est connue à l’oral.
- Se repérer dans l’organisation d’un magasin en libre-service : identification des rayons, des services ; repérage des produits, des étiquettes ; compréhension de la signalétique ...
- Choisir et passer commande à partir d’un catalogue VPC : trouver l’article recherché, comparer les prix, remplir le bon de commande ...

Repérer et comprendre, dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres et d’autres informations visuellement saillantes.

Exemples :

- Prélever les informations saillantes d’un courrier courant à caractère administratif et/ou commercial (rappel, convocation, avis...).
- Repérer les informations essentielles d’un message court transmis dans le cadre social ou professionnel : “petit mot” laissé sur la porte par le gardien, message transmis par un collègue...

Comprendre des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers.

Exemples :

- Réagir de façon adéquate aux intentions contenues dans un écrit : proposition d'inscription (activités de loisir), demande de paiement (loyer, facture...), demande d'actualisation d'informations (Sécurité sociale, ANPE...), demande de déclaration d'informations (revenus, situation de famille...), participation à des élections, convocation...
- Interagir à partir d'instructions écrites simples : distributeurs automatiques de billets (banques, SNCF), bornes interactives, composteurs, appareils en libre-service...

En situation de production :

Au terme d'un parcours conduisant au palier 3, l'apprenant sera capable de :

Transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défectueuse. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture.

Exemples :

- Prendre note d'une date et d'un lieu de rendez-vous dans le cadre d'un échange oral direct ou par téléphone.
- Noter le nom et les coordonnées d'une personne avec qui on a rendez-vous (pour un entretien d'embauche par exemple).

Écrire un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance), interprétable par un destinataire francophone bienveillant.

Exemples :

- Transmettre par écrit une consigne à un collègue de travail.
- Rédiger un « petit mot » à l'intention de l'un de ses proches.
- Rendre compte par écrit de façon très simple à un employeur de son activité ou d'un problème rencontré.

2.3.3. Les compétences stratégiques pour le palier 3

En vue de réaliser ces tâches, l'apprenant met en œuvre des compétences stratégiques lui permettant de :

- Développer des stratégies adaptées au contexte, à la situation et à ses objectifs de lecture.
- S'appropriier le fonctionnement du code graphophonologique et les principales régularités orthographiques de la langue écrite.
- Mettre en œuvre des stratégies d'inférence pour pallier des incompréhensions d'ordre linguistique (lexique, morphosyntaxe).
- Poursuivre la construction de son répertoire de formes orthographiques mémorisées.
- Mobiliser ce répertoire en situation de lecture ou de production d'écrits.
- Donner du sens à certaines variations morphosyntaxiques hyperfréquentes (flexions

verbales, marques du pluriel des noms et des adjectifs...) et les appliquer à ses productions.

– Recourir à l’encodage grapho-phonologique pour la remémoration de formes orthographiques ou la transcription de mots dont la forme orthographique n’est pas connue (écriture dite « phonétique »).

Le parcours spécifique d’acquisition de compétences en lecture/écriture qui vient d’être décrit vise à installer chez les publics peu ou non scolarisés un socle de savoir-faire opérationnels requis pour une autonomie minimum au quotidien tel que le référentiel général A1.1 les définit. Les compétences pragmatiques acquises dans le cadre de ce parcours sont identiques à celles mises en place chez d’autres publics dans le cadre de parcours « standard » d’apprentissage du Français en tant que Langue Étrangère visant le niveau A1.1 ; elles donnent lieu à une même certification.

Cette jonction – entre les parcours concernant les publics peu ou non scolarisés et ceux relatifs à des publics peu ou non francophones mais scolarisés – qui s’effectue en A1.1 est tributaire des exigences d’une certification commune.

Cela signifie que la spécificité des publics non ou peu scolarisés dans leurs rapports à l’écrit persiste au-delà du niveau A1.1 qu’ils ont pu ainsi atteindre au terme d’un parcours de formation spécifique.

Cette spécificité est susceptible de perdurer, pour de nombreux apprenants, au moins jusqu’à ce qu’ils acquièrent les compétences définies par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence* et du *Niveau pour le français* correspondant. Il importe donc de créer une suite au parcours spécifique d’apprentissage de l’écrit conduisant à A1.1, qui permette d’accompagner les apprenants, selon des modalités didactiques particulières (c’est-à-dire distinctes de celles retenues pour les apprenants scolarisés) du niveau A1.1 au niveau A1. Cette prise en charge didactique ne peut, à l’évidence, que s’inscrire dans la continuité des méthodologies d’enseignement envisagées par le présent référentiel.