

Les spécificités de l'enseignement de la lecture/compréhension aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Jacques Chavanes, formateur.

Texte mis à jour le 14 décembre 2014.

➤ **Texte préparé à partir des sources suivantes**

- Jean Charles Rafoni, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007¹.
- Stage « BELC » au Centre international d'études pédagogiques à Sèvres (Hauts-de-Seine) en février 2011 avec une intervention de Cécile Goï, ancienne formatrice au CASNAV d'Orléans-Tours devenue maître de conférences à l'université François Rabelais à Tours .
- Formation sur l'apprentissage de la lecture organisée par le CASNAV d'Orléans - Tours, les 5 et 6 décembre 2011 à Blois, et animée par Jean-Charles Rafoni et Cécile Goï.
- Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, 2006.
- Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997, réédité en 2002.
- Réflexion personnelle à partir de mon expérience d'enseignant du premier degré et de formateur au CASNAV depuis le 1er septembre 2010.

➤ **Le plan du document**

- Les profils d'apprenants parmi les élèves allophones. Pages 2 à 3.
- Les similitudes entre l'enseignement de la lecture aux élèves nés en France et aux élèves allophones et les difficultés spécifiques des EANA. Page 3.

¹ Jean-Charles Rafoni n'a pas conçu une méthode précise formalisée dans un manuel. Il propose un cadre d'intervention qui est susceptible de venir en aide aux élèves allophones en difficulté et de compléter les méthodes existantes lorsqu'elles s'avèrent inefficaces, mais qu'il est préférable de mettre en œuvre d'entrée de jeu pour prévenir des difficultés éventuelles. Il préconise une démarche d'apprentissage qui a été expérimentée et qui est utilisable aussi bien avec des élèves totalement non lecteurs qu'avec des élèves lecteurs sur des caractères non latins.

- Les spécificités de l'enseignement de la lecture aux EANA totalement non lecteurs dans leur langue aux EANA non lecteurs sur des caractères latins. Pages 4 à 11.
 - ✓ Le travail préparatoire à l'entrée dans la langue écrite. Page 4.
 - ✓ Le besoin de « voir les sons ». Page 5.
 - ✓ L'étape transitoire de travail sur l'unité des mots. Page 6.
 - ✓ Le besoin de connaître le sens des mots et des structures syntaxiques employés dans les activités de tâtonnement phonologique. Pages 6 à 7.
 - ✓ La nécessité du « repérage » dans l'écrit. Pages 7 à 8.
 - ✓ La lecture dialoguée pour faciliter le tâtonnement phonologique. Pages 8 à 9.
 - ✓ Remarques sur le livre de Jean-Charles Rafoni. Pages 9 à 11.
- L'enseignement de la lecture en français aux élèves lecteurs sur des caractères latins. Pages 11 à 12.

1. Les différents profils d'apprenants

- Il est nécessaire d'adapter l'enseignement de la lecture au « profil de base » de l'élève. Il existe, de façon schématique, trois grands profils d'élèves parmi les élèves allophones :
 - ✓ les élèves totalement non lecteurs, que ce soit dans leur langue ou en français (ces élèves, en règle générale, ne savent pas non plus écrire) ;
 - ✓ les élèves lecteurs dans leur langue première sur des caractères non latins avec une distinction à faire entre les langues alphabétiques (alphabet arabe ou cyrillique par exemple) et les langues non alphabétiques (idéogrammes chinois par exemple) ;
 - ✓ les élèves lecteurs dans leur langue première sur des caractères latins.
- L'enseignement de la lecture ne s'appréhende pas de la même façon en fonction de ces trois profils :
 - ✓ il va falloir, dans le premier cas, apprendre à lire à l'élève allophone ;
 - ✓ il va falloir, dans le deuxième cas, apprendre à lire à l'élève allophone dans la langue française sans lui réapprendre à lire : l'élève est déjà entré dans la langue écrite ; il doit simplement passer d'un code à un autre, c'est-à-dire passer d'un code - qui n'est pas nécessairement alphabétique (dans les langues japonaise ou chinoise par exemple) - au code alphabétique de la langue française ;
 - ✓ il va falloir, dans le troisième cas, apprendre à l'élève allophone les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue française, sans lui réapprendre totalement à lire, après avoir identifié les correspondances

graphophonologiques qu'il maîtrise mal ou qu'il ne connaît pas. Une distinction peut être faite, parmi ces élèves, entre ceux qui parlent une langue romane, susceptible de faciliter l'intercompréhension, et ceux qui parlent une langue non romane.

2. Les similitudes et les différences entre l'enseignement de la lecture aux élèves nés en France et aux élèves allophones

- Les objectifs poursuivis avec les élèves allophones sont les mêmes qu'avec les élèves nés en France : il est nécessaire, conformément aux instructions officielles de 2008 sur l'école élémentaire, de travailler tout à la fois sur la conscience phonologique, le décodage, la compréhension des textes et l'expression écrite.
- Mais...
 - ✓ Les élèves allophones nouvellement arrivés non scolarisés antérieurement (EANA-NSA) doivent souvent acquérir ces compétences dans un temps très court et très limité : ils ne bénéficient pas, lorsqu'ils arrivent directement à l'école élémentaire, du travail préparatoire effectué à l'école maternelle, et du travail effectué dans ces deux écoles lorsqu'ils arrivent au collège dans une classe destinée ; les enseignants doivent les conduire au niveau des enfants de leur âge le plus vite possible.
 - ✓ Les élèves allophones rencontrent fréquemment des difficultés spécifiques :
 - ils ne sont pas nécessairement initiés à la culture écrite dans leur famille (la plupart des élèves allophones, toutefois, n'ont pas des parents analphabètes ou illettrés contrairement aux idées reçues sur la question) ;
 - ils ne discriminent pas forcément tous les sons de la langue française ;
 - ils ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe de la langue française pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases dans les activités de décodage et de compréhension.
- Il est nécessaire de mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées à leurs besoins qui diffèrent, sur certains points, des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées en règle générale.

3. Les spécificités de l'enseignement de la lecture aux élèves allophones totalement non lecteurs.

- Il existe six grandes spécificités de l'enseignement de la lecture/compréhension en français aux élèves allophones selon les travaux de Jean-Charles Rafoni, un ancien formateur du CASNAV de l'Essonne devenu professeur à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Versailles, qui est l'auteur d'un livre sur l'enseignement de la lecture aux nouveaux arrivants non francophones² ; selon les travaux de Cécile Goï, une ancienne enseignante en classe d'initiation en Indre-et-Loire, devenue maître de conférences à l'université de Tours ; et selon ma propre réflexion.
- Première spécificité : il est nécessaire de mener un travail préparatoire à l'entrée dans la lecture et d'adapter ce dernier.
 - ✓ Il est nécessaire de travailler sur quelques compétences fondamentales préalablement ou parallèlement à l'enseignement de la lecture/compréhension avec certains élèves allophones, et en particulier avec les élèves allophones non ou peu lecteurs dans leur langue de scolarisation d'origine :
 - l'acquisition de bases élémentaires de la langue à l'oral ;
 - le sens, l'utilité et les fonctions de la langue écrite ;
 - la latéralisation (il est nécessaire de s'assurer que les enfants maîtrisent la distinction entre la droite et la gauche au-delà de la seule question de la connaissance de ces mots) ;
 - le sens de l'écriture et de la lecture en français avec les élèves arabophones en particulier;
 - l'apprentissage de l'alphabet dans les trois écritures (majuscules d'imprimerie, lettres en script et lettres cursives) ;
 - le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres de l'alphabet ;
 - la conscience phonologique ;
 - la discrimination et la prononciation des sons de la langue française au travers d'activités phonétiques simples et courtes à l'aide, par exemple, des ressources de l'outil *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*.
 - ✓ Les possibilités d'activités préparatoires sont détaillées dans la page de notre site sur l'enseignement de la lecture aux élèves allophones.

² Jean Charles Rafoni, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007.

- Deuxième spécificité : les EANA, quel que soit leur profil linguistique et scolaire, ont besoin de « voir les sons », de la médiation visuelle des lettres, et parfois aussi des gestes, pour mieux discriminer les phonèmes de la langue française.
 - ✓ Ils ont du mal à distinguer les voyelles qui n'existent pas dans leur langue et en particulier les voyelles nasales : /en/, /on/, /in/ par exemple (il est question ici des voyelles phonétiques et non des lettres voyelles).
 - ✓ Il est possible, toutefois, de mener des activités centrées sur les phonèmes à partir des phonèmes communs au français et aux langues des EANA. Il est possible d'identifier une partie de ces derniers à partir :
 - d'un extrait du Dictionnaire de la prononciation française dans sa forme actuelle de Léon WARNANT, paru aux éditions Duculot, en 1987. L'outil compare les phonèmes de la langue française et ceux des langues d'origine des élèves : il indique les phonèmes communs à la langue française et aux langues d'origine, ainsi que les phonèmes de la langue française qui n'existent pas dans les langues d'origine ; il ne mentionne pas, en revanche, les phonèmes en langues d'origine qui n'existent pas en français (photocopies à remettre aux stagiaires) ;
 - des livres parus chez L'Harmattan dans la collection Parlons + nom de la langue.
 - ✓ Jean-Charles Rafoni estime que les nouveaux arrivants non francophones ne peuvent pas identifier et discriminer les phonèmes sans la médiation visuelle des lettres. Il privilégie, ce faisant, une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes (approche graphémique), alors que la plupart des manuels d'apprentissage de la lecture privilégient, à l'heure actuelle, une démarche qui va de l'étude des phonèmes vers les graphèmes (approche phonémique). Cécile Goï recommande elle aussi une approche graphémique.
 - ✓ La méthode phonétique et gestuelle d'enseignement de la lecture de Suzanne Borel-Maisonny repose elle aussi sur une identification renforcée des phonèmes qui s'appuie à la fois sur la visualisation des graphèmes, le geste et l'image préalable du geste. Chaque lettre étudiée est affichée au tableau et montrée avec le geste qui l'accompagne. La démarche de Jean-Charles Rafoni et la méthode de Suzanne Borel-Maisonny, de ce point de vue, ne paraissent pas inconciliables. Il semble possible de les associer, c'est-à-dire d'utiliser également, dans certains cas, les gestes de Suzanne Borel-Maisonny lorsque les élèves peinent particulièrement à identifier certains phonèmes, et en particulier, pour traiter les voyelles nasales /a/, /on/, /in/, /un/ qui leur posent fréquemment d'énormes problèmes.

- Troisième spécificité : il est souhaitable de mener une phase de travail préliminaire sur l'unité des mots avec les élèves allophone totalement non lecteurs et déconseillé de placer d'emblée ces élèves en situation de lecture de phrases et de textes à haute voix.
 - ✓ Cette phase est transitoire. Elle a une durée limitée.
 - ✓ Elle a pour objectif de permettre aux élèves de comprendre le principe alphabétique et d'acquérir un premier capital de correspondances graphophonologiques qui facilitera ensuite leur entrée dans le tâtonnement phonologique.
 - ✓ Cette phase de travail n'est pas inconciliable avec un travail parallèle sur l'unité de la phrase.
 - L'élève sera invité à reconnaître un ou deux mots de façon globale qui peuvent être extrait(s) d'une phrase qui a été lu à haute voix au préalable à l'élève par l'enseignant(e).
 - Il sera invité aussi à écrire avec des lettres étiquettes des mots très simples qu'il connaît, illustrés par des images, pour le placer en situation de découvrir, avec l'aide de l'enseignant(e), la manière de retranscrire les phonèmes de ces mots.
 - L'élève sera ensuite incité à créer de petites phrases simples avec les mots qu'il a appris à reconnaître à l'aide d'étiquettes de ces mots et de mots complémentaires.
 - L'idée générale des activités d'écriture de mots et de composition de phrases avec des étiquettes de mots est de placer l'élève dans la situation de faire, de produire de l'écrit et non de l'analyser.

- Quatrième spécificité : un élève allophone ne peut pas entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique s'il ne connaît pas et s'il ne comprend pas le sens des mots et des structures syntaxiques des phrases qui lui sont donnés à lire. Il y a cela deux raisons.
 - ✓ Il ne peut pas anticiper sur le contexte de la phrase ou du texte pour déchiffrer les mots.
 - Si le texte à lire est : « La mère de Pierre était énervée contre lui. Elle lui dit : "tu es exaspérant à la fin !" », un apprenant lecteur connaissant le mot exaspérant décodera avec davantage de facilité la dernière phrase qu'un apprenant qui ne le connaît pas : il peut lui suffire de décoder les deux premières syllabes du mot exaspérant pour identifier le mot en entier ;

l'apprenant ne connaissant pas le mot, en revanche, le décodera difficilement dans la mesure où il est relativement difficile à lire.

- Décoder, c'est retrouver la trace, à l'écrit, d'un mot que l'on connaît déjà à l'oral, « faire chuter l'unité significative » pour reprendre une expression de Jean-Charles Rafoni.
- ✓ Il ne peut pas mémoriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes s'il ne comprend pas le sens des mots qu'il décode.
- ✓ Cela suppose, si l'on utilise une méthode de lecture particulière, de travailler sur le sens des mots et des phrases à décoder avant chaque séance.
- ✓ L'un des meilleurs moyens de travailler sur des textes dont le vocabulaire et les structures syntaxiques sont connus des élèves et des nouveaux arrivants, est d'exploiter la technique de la dictée à l'adulte :
 - les élèves dictent à l'enseignant un texte que celui-ci écrit au tableau ;
 - l'enseignant demande ensuite aux enfants de décoder le texte.
 - Cette méthode était celle de Célestin Freinet.
- ✓ Il est également possible d'utiliser l'outil *Entrer dans la lecture quand le français est langue seconde*, paru au printemps 2012, publié par le Scérén - CRDP du Nord, qui répond à la nécessité d'utiliser des textes dont le vocabulaire et la syntaxe sont connus des élèves allophones. Celui-ci s'appuie sur un lexique d'environ 1300 mots constitué à partir de « la langue de l'école » que les nouveaux arrivants acquièrent en priorité.
- Cinquième spécificité : il est utile selon moi et selon Cécile Goï, une ancienne enseignante en classe d'initiation en Indre-et-Loire, devenue maître de conférences à l'université de Tours d'engager avec les élèves allophones une phase de « repérage » dans l'écrit préalable au tâtonnement phonologique lui-même pour leur apprendre à prélever des indices dans les textes qui leur permettront d'en appréhender la nature, le propos et le sens général.
- ✓ Deux raisons motivent cette démarche que l'on tend à mettre en œuvre avec tous les apprenants lecteurs, mais qui a besoin d'être renforcée avec les élèves allophones :
 - la mise en place systématique, lors de toutes les séances de lecture, d'une exploration préliminaire de la nature et du propos d'un texte, dans le cadre d'une lecture non linéaire³ et silencieuse, facilitera, en premier lieu, leur

³ C'est-à-dire sans lire le texte en commençant par le début.

- décodage et leur compréhension dans la mesure où elle incitera les élèves à anticiper sur le sens du texte ;
 - les nouveaux arrivants, en deuxième lieu, seront régulièrement confrontés à terme à la situation de ne pas connaître tous les mots d'un texte, même si l'on engage, dans un premier temps, le tâtonnement phonologique sur des mots et des phrases dont ils comprennent le sens.
- ✓ Il est nécessaire selon moi d'enseigner de façon explicite une stratégie de compréhension aux élèves pour les aider à décoder. Il est possible de consigner cette stratégie par écrit : « Il faut, avant de décoder en français, comprendre de quoi parle le texte à l'aide du titre, des images et des mots que l'on sait déjà lire, en recherchant des indices un peu partout dans le texte, sans essayer de le lire tout de suite du début à la fin ».
- ✓ Des activités de comparaison et de reconnaissance des différentes sortes de textes peuvent également être proposées aux élèves pour leur apprendre à reconnaître, avant toute lecture intégrale, la nature des textes qui leur sont soumis : cartes postales, bandes dessinées, histoires, poésies, recettes, etc. Des exemples d'activités sont en ligne dans la page de notre site sur l'enseignement de la lecture aux élèves allophones?
- ✓ Il est souhaitable d'apprendre également aux élèves allophones à repérer les différents niveaux de lecture d'un texte pour les inciter à les utiliser et à les exploiter afin de cerner, d'entrée de jeu, le « message essentiel » du propos du texte :
 - la couverture, le titre et la quatrième de couverture d'un livre,
 - le titre, le sous-titre le cas échéant, les illustrations, l'infographie éventuelle, et le résumé le sur la quatrième de couverture d'un livre, pour leur permettre de cerner, d'entrée de jeu, le « message essentiel » du propos du texte.
- Sixième spécificité : Jean-Charles Rafoni recommande d'engager, dans un deuxième temps, l'apprentissage de la lecture en « production vocale » dans le cadre d'une phase dite de « lecture dialoguée ».
 - ✓ Celle-ci facilite, au moyen d'illustrations, de questions et d'interventions de l'enseignant, le dénouement du tâtonnement phonologique, ainsi que la mémorisation des mots et des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
 - ✓ Elle favorise l'anticipation et « le plaisir cognitif » de l'élève qui découvre les mots. Elle l'entraîne peu à peu dans une spirale positive de succès qui accélère la constitution du lexique mental (la mémorisation des mots).

- ✓ Jean-Charles Rafoni propose différentes formes d'aide à la lecture dans le cadre de cette phase.
 - L'aide initiale pour mieux comprendre le contexte de la phrase à lire : l'enseignant incite les apprenants à l'appréhender « avant l'amorce de la lecture » au moyen de questions. Exemple : la phrase à lire est : « Elle a reçu la balle sur le visage. » Elle est accompagnée d'une image qui montre un enfant en train de pleurer. L'enseignant peut poser la question initiale : « Pourquoi pleure-t-elle ? » Puis, lorsque les enfants auront lu : « Elle a reçu la balle... », il pourra leur demander « Où ? », pour faciliter le déchiffrage des mots « sur le visage ».
 - L'aide seconde pour mieux comprendre le contexte : elle est « ciblée sémantiquement et après coup sur un mot difficile qui n'a pas pu être lu ». Exemple : la phrase à lire est la suivante : « On écoute les maîtres et les maîtresses. » Les enfants butent sur le mot « maîtresses ». L'enseignant explique que ce sont des femmes pour les aider.
 - La lecture au-delà du mot : l'aide consiste à sauter sur l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à décoder. Exemple : la phrase à lire est : « Inès prend une photo. » L'enfant butte sur le mot « prend ». L'enseignant invite l'enfant à lire le mot d'après. La lecture du mot « photo » l'aide à deviner et à lire qu'« Inès prend une photo ».
 - La lecture d'un mot par l'adulte. L'enseignant peut également lire un mot trop difficile à décoder pour ne pas casser les enfants dans leur élan, et le faire retravailler ensuite dans le cadre de « l'adressage vocal ».

Remarques sur le livre de Jean-Charles Rafoni

La démarche de Jean-Charles Rafoni ouvre des perspectives intéressantes pour enseigner la lecture/compréhension aux élèves allophones non lecteurs dans leur langue d'origine ou non lecteurs sur des caractères latins. Il a raison de souligner le besoin de « voir les sons » des élèves allophones, de mener une étape transitoire de travail sur l'unité des mots et de promouvoir une « lecture dialoguée » pour faciliter le tâtonnement phonologique. Mais trois critiques peuvent lui être adressées.

- ✓ **L'auteur, en premier lieu, trace un cadre de travail général qui semble parfois un peu trop théorique et n'est pas partisan de formaliser l'étude des correspondances graphophonologiques au sein d'un outil spécifique.**

- Or, la polyvalence graphophonologique de la langue française impose selon moi de formaliser de façon systématique et progressive, les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
- Il est conseillé de commencer avec les voyelles communes au français et à la langue d'origine des enfants et de ne traiter les voyelles susceptibles de provoquer des difficultés de discrimination auditive qu'à l'issue de l'étude des correspondances graphophonologiques les plus fréquentes et les plus stables de la langue.
- Les ressources mises en ligne sur le site Eduscol qui accompagnent la nouvelle circulaire sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)⁴ - tracent les grandes lignes de la progression à mettre en œuvre dans la découverte et l'assimilation du code graphophonologique au sein de l'outil d'évaluation des acquis des EANA en terme de maîtrise de la langue française⁵.
 - ▲ L'outil mentionne deux « prérequis » pour évaluer les items du socle commun de connaissances et de compétences au palier 1 et au palier 2 : comprendre le principe alphabétique ; lire une phrase très courte et la comprendre.
 - ▲ La compréhension du principe alphabétique est elle-même déclinée en trois items : lire des mots ne comportant que des syllabes formées de deux lettres (exemple : lavabo) ; lire des mots comportant des groupes consonantiques (exemple : cartable) ; lire des mots comportant des sons écrits avec deux ou trois lettres (exemples : chaise, bureau).
- La mise en place d'une progression est un moyen de s'assurer des acquis des élèves et de les contrôler.
- Elle est l'occasion d'afficher au fur et à mesure dans la classe les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes étudiées et de les visualiser : les élèves peuvent consulter ces affiches, à la demande de l'enseignant, pour se remémorer les correspondances qu'ils ont oubliées (l'affichage est désormais obligatoire dans les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants - UPE2A - selon les recommandations accompagnant les nouvelles instructions officielles datées du 2 octobre).

⁴ La circulaire porte le n° 2012-141 ; elle est datée du 2 octobre 2012 et elle est parue au Bulletin officiel (B.O.) de l'éducation nationale n° 37 du 11 octobre 2012.

⁵ Une présentation synthétique de cet outil figure sur le site Internet du CASNAV d'Orléans-Tours dans la rubrique « nouveaux arrivants » et la sous-rubrique « les textes officiels ».

- Cette démarche est aussi et surtout l'occasion de constituer un « cahier des sons et des principales façons de les écrire », c'est-à-dire un cahier des correspondances les plus fréquentes entre les graphèmes et les phonèmes : ce cahier favorise la mémorisation des correspondances graphophonologiques dans la mesure où les élèves peuvent être invités à noter à l'intérieur les différentes façons d'écrire les sons qu'ils connaissent déjà, et à compléter ce cahier au fur et à mesure qu'ils découvrent une nouvelle façon d'écrire les sons et les correspondances graphophonologiques qu'ils ont déjà étudiés.

- ✓ L'auteur, en deuxième lieu, ne semble pas suffisamment conscient de l'importance de l'expression écrite dans l'apprentissage de la lecture.
- ✓ Il ne formule pas, en troisième lieu, de suggestions pour travailler sur la compréhension écrite des textes au-delà du décodage et de la mémorisation orthographique des mots.

4. La découverte des relations entre les phonèmes avec les élèves allophones lecteurs sur des caractères latins

- Il convient d'identifier les relations entre les graphèmes et les phonèmes que les nouveaux arrivants maîtrisent mal ou qu'ils ne connaissent pas dans la langue française.
- Il est nécessaire, là encore, de privilégier une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes, pour les aider à différencier les sons.
- **Il est possible et recommandé de traiter simultanément les oppositions de phonèmes que les nouveaux arrivants distinguent mal.** Les Portugais, par exemple, confondent les phonèmes [y] et [u] : l'enseignant peut leur demander de lire, au cours de la même séance, une série de mots avec le phonème [y] et une série de mots avec le phonème [u], pour mieux percevoir les différences en français (exemple : rue, vue ; roue, vous, etc.) .
- Il est nécessaire de leur apprendre les graphies des phonèmes qui peuvent être transcrits de différentes façons.

- **Il est possible, avec les lecteurs expérimentés dans leur langue d'origine, de travailler simultanément sur la compréhension orale et sur la compréhension écrite de textes lus à haute voix par l'enseignant**, à condition d'utiliser des textes simples accompagnés d'illustrations.
 - ✓ La visualisation écrite de phrases entendues peut faciliter leur compréhension : elle aide notamment le nouvel arrivant à mieux segmenter les phrases qu'il entend en mots distincts et facilite l'imprégnation syntaxique.
 - ✓ **Une phonéticienne, Odile Ledru-Menot, qui enseigne à l'INALCO (l'Institut national des langues et civilisations orientales), affirme que « nous retenons 10 % de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons, 30 % de ce que nous voyons et 50 % de ce que nous voyons et entendons en même temps ».**

Pour en savoir plus : une synthèse détaillée du livre de Jean-Charles Rafoni, accompagnée d'une analyse critique avec des remarques et des recommandations pédagogiques complémentaires, est en ligne sur le site du CASNAV d'Orléans-Tours. L'auteur a lu ce travail et l'a apprécié.