

# CONTRIBUTION POUR UN DEVELOPPEMENT DE MODULES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SPECIFIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (L1, L2 OU COMMUNS A L1 OU L2) DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS FRANCOPHONES DU SUD

Muriel Nicot-Guilloreil<sup>1</sup>  
Université Rennes 2 (France)

## Résumé

Cet article cherche à examiner si, à Madagascar, l'utilisation du malgache (L1) ou du français (L2) a un impact sur les méthodes et les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture. La première partie effectue un rappel des processus majeurs à l'œuvre dans l'acte de lire et présente l'évolution chronologique des méthodes d'apprentissage de la lecture. La seconde partie porte sur Madagascar avec une mise en perspective des manuels de lecture utilisés dans les deux langues, puis des invariants pédagogiques repérés lors de l'observation de 54 séances de lecture menées en malgache ou en français, en 2005-2006. La zone de développement professionnel identifiée fournit des pistes pour une formation des enseignants s'inscrivant dans une perspective de didactique intégrée de l'apprentissage de la lecture en L1 et en L2.

**Mots-clés :** apprentissage, lecture, écriture, bi(pluri)linguisme, zone de développement professionnel, formation des enseignants.

## Abstract

This article tries to examine if, in Madagascar, the use of Malagasy (L1) or French (L2) has an impact on the methods and the practices of teaching-learning of reading. The first part is a reminder of the major processes at work in the act of reading and presents the chronological evolution of the learning methods for reading. The second part focuses on reading textbooks used in both languages in Madagascar, and educational invariants identified during observation of 54 sessions of reading taken in Malagasy or French, in 2005-2006. The professional development area thus identified supplies indications for a teacher training in a prospect of didactic integrated learning of reading in L1 and L2.

**Keywords:** learning, reading, writing, bi(multi)lingualism, professional development area, teacher training.

---

<sup>1</sup> Unité de recherche : PREFics – EA 3082 – Université Rennes 2.

## 0 – INTRODUCTION

Dans de nombreux pays francophones du Sud, la volonté de prendre en compte les langues nationales dans les systèmes éducatifs s'étend pour améliorer la qualité de l'offre scolaire. Soucieux d'atteindre le deuxième Objectif du Millénaire pour le Développement « assurer l'éducation primaire pour tous » (OMD 2000, bilan d'étape New-York 2010) et donc en vue d'accéder à l'alphabétisation universelle, les décideurs optent pour le recours aux langues nationales afin d'optimiser l'efficacité de l'école, en particulier pour les élèves les moins en contact avec le français, langue seconde de scolarisation. La langue première exerçant une influence déterminante sur le développement cognitif et affectif de l'élève, le recours au bi/plurilinguisme scolaire est utilisé pour diminuer l'échec à l'école primaire, en rendant plus aisées l'acquisition des savoirs fondamentaux et l'appropriation progressive du français (Cummins & Swain, 1986). Les politiques éducatives actuelles accordent une place inégale au bi/plurilinguisme (rapport LASCOLAF, 2010) : certains pays comme le Sénégal, le Bénin, le Togo, le Cameroun en sont au stade expérimental, d'autres comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger sont en voie de généralisation. D'autres enfin, comme le Burundi ou Madagascar, qui se caractérisent par une situation sociolinguistique relativement simple en raison de l'existence d'une langue de communication nationale dominante, ont une politique bilingue affirmée depuis de nombreuses années : les langues nationales y sont médiums d'enseignement pendant les premières années avec introduction progressive du français qui devient par la suite langue d'enseignement en complément ou en remplacement de la langue nationale (bilinguisme transitionnel, cf. Maurer, 2010).

Au moment où de vastes programmes d'incitation se lancent pour une extension des modèles scolaires bi/plurilingues (ex : programme « ELAN Afrique » coordonné par l'OIF), en affichant la nécessité d'une didactique intégrée pour l'apprentissage des langues de l'école (cf. Maurer 2007), il nous semble utile de nourrir la réflexion des décideurs sur l'apprentissage de la lecture en L1 et en L2, à partir d'une étude réalisée à Madagascar pendant l'année scolaire 2005-2006 (Nicot-Guillorell, 2009). Cet article cherche à examiner si, à Madagascar, l'utilisation du malgache (L1) ou du français (L2) a un impact sur les méthodes et les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture. On s'attache, dans un premier temps, à rappeler les processus majeurs à l'œuvre dans l'acte de lire puis à présenter l'évolution des méthodes d'apprentissage de la lecture. Le deuxième temps porte sur Madagascar avec une mise en perspective des manuels de lecture utilisés en malgache et en français, puis des invariants pédagogiques repérés dans les séances de lecture observées. Après quoi, une zone de développement professionnel pour un meilleur apprentissage de la lecture en L1 et en L2 est proposée avec des pistes qui pourraient être exploitables dans les formations d'enseignants des systèmes bi/plurilingues du Sud.

## I - RAPPELS THEORIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

La question de l'apprentissage de la lecture mobilise de nombreux champs de pratiques et de recherches en français langue maternelle, moins en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture en français langue seconde, et très peu pour l'apprendre à lire en langues africaines. Sans entrer dans les multiples aspects interactifs de la « boîte à lire » avec ses différents modèles de représentation (voir la thèse de Sanchez 2008 et, pour une approche

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

translinguistique, celle de Besse 2007), on se limite ici à mettre en relief quelques principes d'apprentissage de la lecture, communs à toute langue alphabétique. Compte-tenu des limites de cet article, les sections ci-dessous s'intéressent à deux axes majeurs de l'apprentissage de l'écrit : identifier et produire des mots écrits, comprendre les textes et développer une culture écrite.

### **1.1. Identifier et produire des mots écrits**

Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens. Face à un énoncé du type *Le crocodile se cacha sous l'eau quand Jao entra dans la rivière*, l'élève doit décoder chaque mot, les conserver en mémoire afin de les associer à chaque proposition pour faire sens. Il doit se représenter mentalement la scène : le crocodile caché sous l'eau, l'arrivée de Jao et associer les deux idées pour envisager l'implicite sous-jacent de danger. Cet accès au sens n'est possible que si l'élève ne consacre pas toute son attention au déchiffrement. C'est pourquoi l'identification des mots rapide et efficace est le but premier recherché en début d'apprentissage. Pour y arriver, deux processus sont à l'œuvre : la compréhension du principe alphabétique qui permet de déchiffrer les mots (voie indirecte) et la reconnaissance orthographique (voie directe) (cf. Coltheart, 1978 ; Coltheart & col, 2001).

#### **1.1.1. Compréhension du principe alphabétique et déchiffrement**

L'apprentissage réussi de la lecture est étroitement lié à la disposition que l'enfant entretient avec le langage. A l'arrivée à l'école, peu d'élèves des pays subsahariens francophones ont une conscience symbolique et réflexive du langage ; ils entretiennent plutôt un rapport oral pratique face au monde qui les entoure (Lahire, 1993). Or, pour qu'ils puissent manipuler délibérément les unités linguistiques qui ouvrent les portes de l'écrit, il leur faut comprendre que la nature de la langue écrite est un double codage du sens et du son, et saisir ses relations avec la langue orale. Les langues africaines et de l'océan indien ainsi que le français reposent sur un système d'écriture alphabétique mettant en correspondance des unités graphiques (les graphèmes) avec des unités abstraites de la langue orale (les phonèmes).

La compréhension de ce principe alphabétique ne peut s'acquérir sans l'intervention des enseignants qui doivent accompagner les élèves pour analyser les deux chaînes linguistiques parlée et écrite, les comparer, les segmenter et les mettre en relation. Il importe en effet que les élèves prennent conscience que la parole peut se segmenter en unités (mot, syllabe, attaque, rime) pour apprendre à déchiffrer et donc pour progressivement comprendre, d'une part, le fonctionnement des associations graphèmes-phonèmes (correspondances lettres / sons) et, d'autre part, le principe de leur co-articulation (fusion phonémique : r + i = ri). Une fois ce mécanisme enclenché, l'élève en tire partie en convertissant tout mot écrit en un mot oral et, s'il sait parler la langue, en saisir le sens.

Déchiffrer ne suffit donc pas si l'élève ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot. Sur ce point, on comprend aisément que l'accès au sens d'un énoncé sera plus aisé en L1 qu'en L2, ce qui renforce, en L2, la nécessité de développer une compréhension orale suffisante de la langue en amont de sa découverte à l'écrit. Cet aspect est pris en compte par la majorité des modèles bi/plurilingues de scolarisation qui prévoient une à deux années d'apprentissage du français oral avant la lecture. Dans ces systèmes de scolarisation, le développement de la conscience phonémique et la découverte du principe alphabétique s'effectuent donc en L1. En revanche, même si ces compétences sont mobilisées dans la lecture des mots en français (compétences communes, Cummins & Swain, 1986), les élèves sont confrontés à de nouvelles correspondances graphophonologiques - non mobilisées en L1 ou mobilisées différemment - qu'il conviendrait de travailler de manière spécifique au

début de la découverte de l'écrit en français : phonèmes et graphèmes nouveaux, variation possible de certaines correspondances graphophonologiques, segmentation syllabique, etc.

### 1.1.2. Reconnaissance orthographique

Lorsque le lecteur dispose déjà, en mémoire, de l'image orthographique d'un mot, il peut l'identifier sans avoir à passer par le déchiffrage. A force de l'avoir lu, il le reconnaît instantanément grâce à une activation très rapide et en parallèle des lettres qui le composent : il s'agit de la voie directe. Ainsi, après avoir décodé une dizaine de fois le mot *crocodile*, le lecteur peut le reconnaître sans avoir besoin de traiter de façon séquentielle les phonèmes qui le composent.

Au fur et à mesure de ses lectures, l'élève apprend également le système de règles génératives de l'orthographe, règles souvent différentes entre sa L1 (en raison de leur transcription récente, les L1 des pays francophones du Sud reposent généralement sur une orthographe transparente, avec une relation quasi biunivoque graphème-phonème) et le français L2 (caractérisé par une orthographe opaque liée à son pluri-système phonographémique). La reconnaissance orthographique, de ce fait moins aisée à construire en français, sera donc facilitée par la mémorisation des mots fréquents (notamment les mots outils) et de certains mots irréguliers de la langue française.

Enfin, l'autre dimension à prendre en compte dans la mise en place du registre orthographique relève des traitements morphologiques apportant une structuration progressive du matériau linguistique (oral et écrit). A ce titre, l'analyse de la formation des mots, la mise en relief des règles morphologiques soutiennent efficacement l'apprentissage (Marec-Breton, Gombert & Colé, 2005). Tout comme pour le français, cette dimension morphologique dans l'acquisition du lire-écrire revêt un intérêt certain pour les L1, en particulier celles de type agglutinant (notamment le malgache).

A partir de ces trois entrées, l'utilisation progressive de la reconnaissance orthographique permet à l'élève de parvenir à la lecture courante : il peut identifier le plus grand nombre de mots par voie directe sans recourir systématiquement au déchiffrage, ce qui lui permet alors de porter son attention sur les autres procédures nécessaires à la compréhension.

## 1.2. Compréhension des textes et développement de la culture écrite

Il ne suffit pas de comprendre oralement chacun des mots identifiés linéairement au cours de la lecture (traitements lexicaux) pour garantir la compréhension d'un texte. Les mots identifiés doivent être pris en compte conjointement pour former des propositions de sens (sur la base du découpage grammatical : traitements syntaxiques), puis l'assemblage des différentes propositions permet au lecteur de construire une représentation du texte (traitements textuels de haut niveau) : il est ainsi capable de sélectionner les informations importantes pour dégager la signification d'ensemble du texte. Pour réaliser ces traitements, le lecteur établit en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre celles-ci et ses connaissances personnelles (inférences interprétatives).

Pour ce qui relève des traitements syntaxiques, rappelons que les formes syntaxiques de l'écrit sont fixes, à fréquence variable selon les langues (cf. la prégnance des différentes voix), alors que celles de l'oral sont plus mouvantes : structures clivées, redondances, interruptions, etc. C'est pourquoi, la lecture orale par l'adulte de textes longs est conseillée, dès le début d'apprentissage en L1, pour familiariser les élèves à la syntaxe écrite et travailler la compréhension textuelle, en verbalisant oralement autour du texte lu.

Par ailleurs, le pilotage de la compréhension implique également des processus de gestion, appelés aussi parfois stratégies de lecture. Le lecteur doit en effet être capable d'évaluer, en cours de lecture, sa compréhension du texte et de mettre en œuvre, si nécessaire, des régulations pour pallier ses déficits. Ainsi, le bon lecteur se montre capable d'arrêter sa lecture, d'effectuer des retours en arrière en relisant plus lentement, de réaliser des résumés intermédiaires, de distinguer les idées principales des détails, d'accorder davantage d'attention aux parties les plus difficiles. Les recherches en français L1 (Nonnon & Goigoux, 2007) montrent l'utilité pédagogique d'aider les élèves à développer un contrôle interne de leur compréhension (auto-régulation). Il s'agit notamment pour les maîtres de faciliter les résumés intermédiaires en cours de lecture, de ne pas privilégier exclusivement les questions portant sur la compréhension littérale du texte mais d'avoir recours à des questions portant sur les inférences, de proposer des exercices de reformulation, de permettre aux élèves de tisser des liens entre les différentes lectures réalisées afin de construire un réseau de références culturelles, constitutif du développement de la culture écrite.

Pour conclure cette partie sur les processus mis en jeu interactivement dans l'apprentissage de l'écrit, indiquons que l'activité de lecture apparaît toujours plus difficile en L2 qu'en L1, les lecteurs se focalisant principalement en L2 sur les aspects littéraires du texte. En effet, comme signalé précédemment, certaines représentations phonologiques nécessaires pour l'identification des mots, automatisées en L1, devront être reconstruites en L2. De plus, même chez des lecteurs disposant d'un bon lexique en L2, l'accès aux significations apparaît moins rapide qu'en L1 (Gaonac'h, 2003). Par ailleurs, le poids des indices (ex : ordre des mots, marques morphologiques ou non, etc.) nécessaires aux traitements syntaxiques peut varier fortement selon les langues (Kail, 2000 ; Vigner, 2005). Or, il s'avère que les processus de traitement mobilisés par les lecteurs bilingues restent guidés par les caractéristiques de la L1, ce qui peut freiner la fluidité des intégrations sémantiques en L2 (Gaonac'h, 2006). Ces coûts cognitifs plus élevés, multipliés par le nombre d'éléments successifs à traiter, peuvent donc constituer un certain handicap pour la mise en œuvre des mécanismes de compréhension de haut niveau en L2.

### 1.3. Caractérisation et évolution des méthodes de lecture

On confond souvent « méthode » et « manuel » de lecture. Les manuels sont en fait les supports de classe (livre élève, guide maître, etc.) qui reflètent des choix face aux options théoriques empruntées aux méthodes de lecture. Les méthodes de lecture offrent, elles, des orientations théoriques et méthodologiques qui cherchent à faciliter l'apprentissage de la lecture-écriture, parmi lesquelles se distinguent généralement trois types d'approche (Germain, 2003) :

- **L'approche synthétique**, aussi appelée alphabétique, part des unités les plus petites (graphèmes ou phonèmes) pour construire des unités plus grandes (combinaison de sons ou de lettres, syllabes) puis former des mots, des phrases et des textes, dans la logique d'un processus ascendant. On y classe la méthode syllabique et la méthode phonographique.
  - **La méthode syllabique**, la plus ancienne (fin XIX<sup>ème</sup> siècle), repose sur une approche relevant de la pure combinaison graphique : on part de mots dans lesquels des redondances graphémiques apparaissent, puis on les segmente en syllabes pour arriver au graphème recherché. Simultanément, on entraîne à la composition de syllabes avec les graphèmes connus (B-A-BA). La méthode syllabique se consacre donc essentiellement à faire découvrir le

fonctionnement de la langue écrite, à partir des lettres de l'alphabet, sans s'appuyer obligatoirement sur une discrimination orale des constituants de la langue (cf. méthode Boscher, 1906).

- **La méthode phonographique** (ou encore graphophonologique, voire phonique) a commencé à se développer dans les années 1970 (cf. *Le Sablier* de G. Préfontaine, 1977) avec la diffusion, dans le monde de l'école, des travaux de la linguistique permettant d'apporter une distinction claire entre lettres / sons, graphèmes / phonèmes. Par cette approche, l'élève est amené à identifier les unités de la langue orale et à découvrir les relations qu'elles entretiennent avec leurs représentations écrites. Lorsqu'il a compris le principe alphabétique, l'automatisation des correspondances et des irrégularités est recherchée par la lecture et l'écriture, en travaillant particulièrement la combinatoire (des graphies) et la fusion (la perception des sons produits en rapprochant les graphies) lors de la production de syllabes et de mots (lecture et écriture). Cette démarche s'appuie donc systématiquement sur une analyse sonore et écrite de la langue.
- **L'approche analytique**, encore appelée méthode idéovisuelle (cf. J. Foucambert, 1980) et parfois, à tort, méthode globale (cf. Abbé N. Adam, 1887) relève au contraire d'un processus descendant. L'entrée dans la lecture se fait par l'immersion dans l'écrit. Pour construire le sens d'un message écrit, l'élève est amené à formuler des hypothèses sur les mots, à partir d'indices contextuels pris dans la phrase, avant d'en mémoriser la forme visuelle. Puis il analyse le code écrit à partir d'analogies entre les mots connus globalement pour en déduire le fonctionnement, sans référence particulière à la langue orale. Dans cette approche, le déchiffrage et la subvocalisation du lecteur débutant sont considérés comme un obstacle à compréhension et un frein au développement d'une lecture authentique. En vogue dans les années 1980, cette méthode a pratiquement disparu et est souvent proscrite en raison des mécanismes implicites sur lesquels elle s'appuie pour la découverte du code. En effet, en particulier pour les élèves les plus fragiles, travailler le principe alphabétique de manière explicite apparaît plus efficace et permet d'apprendre à lire plus rapidement (sur les apprentissages implicites et explicites en lecture, voir Gombert, 2005).  
**Remarque : la méthode naturelle**, élaborée par C. Freinet (1869-1966), confondue abusivement avec la méthode globale, donne la priorité à l'écriture à partir de situations de production de textes prenant en compte la dimension sociale de la communication écrite. L'étude des relations graphophonologiques est conduite au travers des situations d'écriture sur la base des analogies entre les mots, en particulier des syllabes. Délicate à mettre en œuvre, cette méthode nécessite une très forte connaissance métalinguistique par l'enseignant qui doit faire preuve aussi de compétences affirmées d'évaluation des capacités langagières des élèves.
- **L'approche mixte**, est un mélange des méthodes analytique et synthétique qui cherche à tirer profit des aspects les plus pertinents de chacune : l'étude technique du code et l'entrée dans le sens. Les méthodes mixtes lient généralement la découverte d'un texte entendu oralement ou observé, l'étude de sa compréhension et le travail sur le code en privilégiant l'entrée phonographique. C'est actuellement le type de méthodes le plus répandu en Occident.

Cette présentation des méthodes rend compte de l'évolution historique des représentations théoriques sur l'apprentissage de la lecture, alimentée par l'apport progressif des recherches.

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à dire qu'il n'y a aucun antagonisme entre le déchiffrement et la compréhension et que la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture relève d'une répartition équilibrée entre ses différentes composantes : identification des mots, compréhension de phrases et de textes, culture écrite, écriture de mots et production de textes (Gomber & col., 2000).

## **II - DU COTE DES METHODES DE LECTURE A MADAGASCAR, L1 ET L2**

Les manuels de lecture font partie des instruments didactiques qui sédimentent le collectif professionnel du monde enseignant, et ce d'autant plus quand il s'agit de manuels officiels préconisés par les ministères. L'analyse de l'évolution des manuels dans un pays, et à travers celle-ci l'évolution des méthodes de lecture, permet donc d'appréhender- en partie - cette mémoire professionnelle et donc son influence sur le travail des enseignants aujourd'hui.

### **2-1 L'évolution des manuels de lecture en malgache**

L'étude des manuels de lecture à Madagascar (Nicot-Guilloreau, 2009) montre que la Grande Ile se distingue par une tradition ancienne de la lecture en L1. Lancé à l'époque des missionnaires protestants au début du XIXe siècle (apprentissage de la syllabation au moyen de l'épellation), l'apprentissage de la lecture en malgache est introduit officiellement, dans le système scolaire public, à la fin de la période coloniale, avec l'utilisation du manuel *Lala sy Noro*, en 1952. La fin de la deuxième république malgache est marquée par l'arrivée, en 1991, de la série *Vola*, méthode utilisée jusqu'à nos jours, celle qui donc influence le plus le travail des enseignants aujourd'hui.

Cette méthode, qui annonce adopter le principe de la « lecto-écriture », fait peu de place à l'analyse phonologique de la langue orale malgache (aucune analyse de la chaîne sonore favorisant la segmentation en mots, syllabes, attaque, rime) et se caractérise par une entrée visuelle (écrit → son). Il s'agit donc d'une méthode syllabique, avec de nombreuses activités de lecture basées sur l'identification des syllabes, liées à des exercices d'écriture de composition de mots à partir de ces syllabes. La prise de conscience de l'élément phonème, nécessaire à la découverte du principe alphabétique et au déchiffrement, ne fait donc pas l'objet de prescriptions formelles et est amenée à se construire implicitement par le biais de la manipulation des syllabes.

Marie Chartry-Komarek (2005) faisait partie de l'équipe GTZ<sup>2</sup> pour la conception de la méthode et a poursuivi son travail pour l'apprentissage de la lecture en L1 dans un grand nombre de pays : Botswana, Mali, Niger, Tchad, Namibie, Ethiopie et Ouganda. Dans son ouvrage de 2005, offrant par ailleurs une grande richesse de conseils pour le développement d'une « classe lettrée en L1 », elle justifie ce principe pour les raisons suivantes : « *[L'une des stratégies du lecteur débutant] consiste à décomposer les mots : à les diviser en syllabes et en lettres, et à en bâtir de nouveaux, c'est-à-dire à joindre les syllabes pour former de nouveaux mots. Il est indispensable de savoir décomposer des mots et en bâtir de nouveaux pour lire et écrire de manière autonome. Dans les écoles africaines, on a fréquemment fait mauvais usage de cette stratégie de lecture en s'en servant pour enseigner la L2, l'anglais, le français ou le portugais. C'est pour cela qu'on associe souvent les exercices correspondants à des listes de mots utilisés hors contexte. Bien entendu, dans ce cas, les exercices sont ennuyeux pour les*

<sup>2</sup> Coopération allemande.

*jeunes élèves, l'accent étant mis sur la relation entre le son et la lettre plutôt que sur le sens des mots. (...) Etant donné que la transcription de ces langues [africaines] est de date récente et l'œuvre de linguistes, leur orthographe est à la fois plus cohérente et plus consistante que celles des langues européennes. (...) C'est pour cela que, lorsque l'enseignant demande à ses élèves de citer des mots contenant un son spécifique dans une langue africaine, il y a peu de chance de citer des exceptions à la règle. Il n'y a donc pas vraiment besoin de préparer des listes de mots contenant telle ou telle lettre, comme on le fait pour ceux qui apprennent à lire en anglais ou en français. (...) Si l'enseignant veut, par exemple, s'assurer que ses élèves peuvent bien décomposer et bâtir le mot « koklo », il pourra procéder comme suit : Tout d'abord, il écrira le mot au tableau et le fera lire aux élèves. Ensuite il divisera le mot en syllabes en s'aidant de ses mains et demandera aux élèves de lire ce qu'ils voient. Enfin, il joindra ou fera joindre les syllabes de manière à reconstituer le mot « koklo » et demandera aux élèves de lire le mot en entier.» (Chatry-Komarek, 2005 : 133-134).*

Ce parti pris de Chatry-Komarek, observé également pour l'apprentissage de la lecture en dioula et sénoufo au Centre Scolaire Intégré du Niéné au travers de la méthode Gudschinsky (CSIN, Nord Côte d'Ivoire, Nicot-Guilloreil, 2002), nous laisse perplexe. Certes, une entrée syllabique peut suffire au déchiffrage dans une langue transparente : le nombre de syllabes, stable et relativement limité, permet de les mémoriser et de les combiner pour arriver à l'identification des mots. Le taux de réussite, lors de l'évaluation PASEC<sup>3</sup> VII en 2005 à Madagascar, s'avère d'ailleurs relativement satisfaisant en fin de deuxième année : 84,31% des élèves réussissent à lire des mots isolés en malgache. Cependant, dans cette démarche, le fait de ne pas rendre le principe alphabétique explicite peut s'avérer pénalisant pour certains. Les résultats des élèves alertent sur cette difficulté lorsqu'il leur est demandé d'écrire des mots inconnus en malgache : seuls 62,39% d'entre eux sont capables d'écrire de manière phonémique et attestent véritablement de leur compréhension du principe alphabétique en L1. Ces résultats, qui s'avèrent plus faibles encore chez les locuteurs des variantes dialectales (59,56%), laissent à penser que l'apprentissage du déchiffrage en L1 gagnerait à rendre plus explicite la relation graphème / phonème, en accordant notamment une attention particulière aux contrastes phonologiques existant entre les variantes dialectales et le malgache officiel. Par ailleurs, les prescriptions sur la lecture en malgache demandent à l'élève, tout au long de la scolarité, de lire à voix haute afin d'arriver à la lecture expressive. Certes, la lecture silencieuse est, à plusieurs reprises, mentionnée mais sans fournir de repères quant à son utilisation, ses finalités, ses modalités de gestion. Pour ce qui est du travail de la compréhension, il se fait majoritairement à l'oral en discutant autour du texte (lecture expliquée) sans exercice écrit particulier permettant de rendre compte de la compréhension individuelle.

## **2-2 L'évolution des manuels de lecture en français**

Ce même phénomène ressort de l'évolution des prescriptions pour apprendre à lire en français. Tout comme en France pendant longtemps (Chartier, 2007), lire en français à Madagascar revient à faire parler l'écriture : déchiffrement, lecture courante, lecture expressive. Cette tendance est très nette pendant la colonisation et la première République, périodes marquées par la publication du *Livre de lecture française CP* (1952), support de transition L1/ L2 proposant une étude particulière « *des éléments propres au français* », suivi du manuel *Joies et Travaux de l'Île Heureuse* (1953) publié en version française et malgache.

<sup>3</sup> Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage).



En 1965, la première méthode FLE (*Méthode Malzac*) engage la réflexion professionnelle des enseignants sur la communication orale en français. A partir du manuel *A toi de parler !* (1985), l'entrée dans l'écrit s'effectue clairement de manière phonique : on y invite les enseignants à pratiquer une analyse de la chaîne sonore (recours aux comptines) avec l'identification de rimes et de phonèmes pour faciliter l'acquisition des correspondances graphophonologiques. Cette innovation est peu relayée en termes de formation des enseignants. L'ère des méthodes FLE semble en effet avoir survalorisé l'approche communicative au détriment de l'apprentissage de l'écrit. Pourtant, à partir de ces méthodes (y compris le manuel unique *Français*, MINESEB 2003), la compréhension écrite fait l'objet d'exercices spécifiques dans les manuels. La question reste de savoir comment les enseignants, sans formation, se sont emparés de ces principes pour conduire l'apprentissage de l'écrit en L2.

Cette présentation des manuels à Madagascar met en évidence plusieurs ruptures méthodologiques pour l'apprentissage de la lecture entre le malgache et le français. Ces ruptures, qui existent probablement dans d'autres systèmes éducatifs bi/plurilingues, montrent que l'apprentissage de la lecture n'y est pas actuellement pensé comme un continuum entre les langues. Deux points particuliers attirent l'attention : les approches sont différentes pour la découverte du principe alphabétique (syllabique vs phonographique) et une place variable est accordée à la compréhension écrite. Comment les enseignants mènent-ils la simultanéité de ces méthodes dans le quotidien de leur classe ? C'est l'objet de la prochaine partie.

### **III – INVARIANTS OBSERVÉS DANS LES PRATIQUES**

#### **D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN L1 ET L2**

Sans revenir trop en détails sur nos publications antérieures, on observe au travers du corpus constitué (54 séances de lecture du CP1 au CP2, en malgache et en français, filmées à trois moments de l'année 2005-2006 dans deux écoles de Hauts Plateaux malgaches) que, quel que soit le médium d'enseignement, les élèves ne sont presque jamais confrontés seuls à la découverte d'un texte. Jusqu'à la fin de la scolarité, en malgache ou en français, les séances commencent par la lecture magistrale : les enseignants dévoilant donc directement le sens des textes, sans essai de compréhension préalable des élèves. De la moitié au deux tiers des séances de lecture, pour les deux langues sur l'ensemble de la scolarité, reposent sur la lecture individuelle à haute voix : il s'agit de veiller à la bonne prononciation puis à la lecture courante et expressive.

Dans les petites classes, la lecture à haute voix de phrases, mémorisées au préalable, permet de témoigner de la maîtrise de la segmentation syllabique, en veillant au pointage des syllabes sur le texte. Ces longs temps de lecture à haute voix permettent aux enseignants d'aider le maximum d'élèves individuellement. Face aux erreurs commises, les enseignants fournissent systématiquement le segment juste que les enfants répètent, que ce soit en L1 ou en L2 (aucun étayage pour aider à de meilleurs contrôles visuels ou auditifs). Les nombreuses répétitions visant à l'automatisation du déchiffrage conduisent les élèves à imiter mais ne témoignent pas d'un travail cognitif actif face au principe alphabétique, dont la compréhension s'effectue donc de manière implicite. Une fois le déchiffrage acquis, l'attention est portée sur la bonne prononciation, notamment l'accentuation en malgache et les liaisons en français, afin d'arriver à la lecture expressive.

Les phases de travail sur la compréhension des textes, très minoritaires en début de scolarité, reposent massivement sur des questions littérales entraînant le prélèvement d'informations

linéaires dans le texte ou, en malgache, sur des questions générales permettant de discuter autour du texte. Les questions inférentielles permettant de raisonner sur les textes sont rares. Les stratégies de lecture, pouvant soutenir la compréhension des textes, ne sont donc jamais travaillées explicitement.

En fin de scolarité primaire, l'évaluation PASEC VII montre, comme on pouvait logiquement s'y attendre, que les élèves comprennent plus facilement un texte en malgache qu'un texte en français (score global en malgache: 62,66 % vs 43,20 % en français). Cependant, les résultats en malgache indiquent que près de 30% des élèves obtiennent moins de 50% de réussite dans les tâches de compréhension. Ces faibles résultats enregistrés en compréhension en L2, et dans une proportion relativement importante aussi en L1, alertent donc sur les insuffisances de l'enseignement-apprentissage de la lecture, tel que pratiqué actuellement à Madagascar.

Les représentations des enseignants interrogés (auto-confrontation face aux séances filmées) apparaissent en adéquation avec les prescriptions en lecture qui les ont le plus marqués : lire, c'est faire parler l'écriture. Les aspects novateurs des démarches FLE en lecture ne semblent pas avoir été intégrés, en particulier l'entrée phonographique et le travail de la compréhension écrite. Inscrites dans l'histoire depuis leur propre enfance, les routines professionnelles des enseignants sur l'apprentissage de la lecture demeurent figées. Or, ces routines fixent chez les élèves des schémas de traitement des textes peu propices à leur autonomie en lecture en fin de primaire.

#### **IV - APPRENDRE A LIRE EN L1 OU EN L2, DES AXES POSSIBLES DE FORMATION POUR UNE DIDACTIQUE INTEGREE DE LA LECTURE**

On peut penser que ces invariants de classe perdureront tant que la problématique de la formation des enseignants sur l'apprentissage de la lecture ne sera pas prise en compte. Afin d'entamer la réflexion sur ce point, le tableau ci-dessous propose, à titre d'exemple pour des enseignants de CP-CE, ce que pourrait être la « zone de développement professionnel » (Musquer & Fabre, 2010) à explorer pour mieux soutenir les apprentis lecteurs vers la compréhension de l'écrit en début de scolarité.

##### **Exemple : « Zone de développement professionnel », début de scolarité**

<b>DEBUT DE SCOLARITE</b>				
<b>Tâches professionnelles pour...</b>		<b>Invariants opératoires actuels repérés</b>		<b>Zone de développement à explorer</b>
		<b>Lecture en malgache</b>	<b>Lecture en français</b>	
<b>Planification de l'étude du code</b>	Phonologie	Faire identifier visuellement → sonoriser	Faire identifier visuellement → sonoriser	Jouer avec la langue : sensibilisation aux rimes et aux sonorités, comptines, etc. Faire analyser la chaîne sonore (attitude réflexive) → mots, syllabes (attaque, rime), localisation de phonèmes, en opérant un choix de segmentation commun en L1 et en L2 : syllabe orale ou syllabe écrite. Lier l'oral à l'écrit (dictée à l'adulte).
	Ordre d'étude des unités linguistiques	Faire identifier les syllabes écrites → isoler le graphème (phonèmes de manière implicite)	Faire identifier les graphèmes → les mémoriser par la répétition	Travailler explicitement la relation phonèmes → graphèmes. Structurer la découverte des correspondances graphophonologiques (affichage, cahier personnel, listes). Réaliser des dictées de syllabes et de mots. Pratiquer des exercices variés de composition de

				<p>mots et de phrases. Aider au repérage des graphèmes et à la fusion phonémique en cours de lecture (utilisation de couleurs, barre oblique, etc.). Soutenir la boucle phonologique pour accéder au sens.</p>
	L'automatisation du décodage	Répétition : Se donner en modèle → faire imiter	Répétition : Se donner en modèle → faire imiter	<p>Répétition : Proposer des tâches à buts variés : faire → Explorer, rechercher, comparer, trier, catégoriser, systématiser au travers d'exercices variés.</p>
La lecture collective de texte	Lecture à haute voix	<p>Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement de manière syllabée jusqu'en fin de CP2, puis de manière courante et expressive en CE</p>	<p>Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement un texte mémorisé, de manière syllabée puis fluide.</p>	<p>Eviter de lire magistralement avant la découverte du texte par les élèves mais développer un horizon d'attente face au texte (ex : lecture magistrale d'un passage antérieur). Apporter des aides orales pour soutenir la mise en mémoire de ce qui est décodé. Faire relire les phrases décodées à haute voix, de manière fluide (non syllabée), pour bien accéder au sens. Mener des moments de compréhension sur le texte et d'explication des mots ou expressions difficiles (en particulier en L2). Faire lire à haute voix le texte entier lorsqu'il est compris, après une lecture magistrale, de manière expressive.  Proposer des projets de lecture à haute voix (lire un texte à une autre classe, enregistrer une histoire, etc.).</p>
	Association déchiffrement / compréhension	Donner le sens du texte avant de le faire lire à haute voix. Vérifier la prononciation des élèves.	Donner le sens du texte avant de le faire lire à haute voix. Vérifier la prononciation des élèves.	<p>Faire découvrir le sens du texte aux élèves, en menant de manière interactive le travail d'identification des mots et celui portant sur le sens du texte. Soutenir le décodage : contrôle visuel (graphèmes), auditif (fusion phonémique). Varier les textes d'apprentissage (constituer un corpus plus large que l'unique manuel, vite appris par cœur).</p>
	Guidage de la compréhension	Exploiter l'illustration. Effectuer des paraphrases autour du texte, expliquer des mots difficiles.	Poser des questions littérales, après la lecture à haute voix.	<p>Mobiliser les connaissances préalables, puis soutenir la compréhension textuelle et littéraire au fur et à mesure de la découverte du texte en effectuant des pauses, des mises en relation, des retours en arrière. En L2, s'assurer de la compréhension orale de ce qui est lu : travail du vocabulaire au préalable.</p>
	Vérification de la compréhension	Poser des questions littérales. Faire lire de manière expressive.	Poser des questions littérales. Faire lire à haute voix.	<p>Varier les formes de vérification de la compréhension : types de questions, mais aussi demander aux élèves des reformulations, proposer des questionnaires, des exercices écrits variés.</p>
La gestion de l'hétérogénéité	Evolution des tâches en cours d'année	Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année.	Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année	<p>Transformer la nature des tâches en fonction de l'évolution des compétences des élèves sur l'année : alternance code et sens de plus en plus rapprochée pour arriver à la co-construction de la signification du texte.</p>
	Ajustements	Faire lire les élèves à	Faire lire les élèves à	Observer les élèves et comprendre où ils en sont

face aux caractéristiques des élèves	haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire	haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire	dans l'apprentissage de l'écrit : identifier leurs compétences et leurs difficultés. Adapter la conduite collective de lecture des textes en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves, moduler les attentes pédagogiques.
Clarté cognitive et métacognition	-	-	Verbaliser les objectifs des activités menées en classe en indiquant aux élèves ce qu'elles apportent en lecture. Favoriser la prise de conscience par les élèves du fonctionnement de la (des) langue(s). Inviter à comparer le fonctionnement de L1 et de L2. Favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies de lecteur : leur demander d'explicitier leurs procédures.

(Pour un tableau similaire portant sur la fin de scolarité primaire, voir Nicot-Guillore, 2009).

Dans un souci de didactique intégrée, la « zone de développement professionnel » proposée cherche à harmoniser les manières de faire pour optimiser l'apprentissage de la lecture en L1 et en L2, en évitant les cloisonnements traditionnels entre les langues et le risque de conflit didactique qu'ils engendrent. Cette zone s'appuie sur les tâches professionnelles mobilisées ordinairement par les enseignants malgaches lors du traitement collectif d'un texte de lecture en début d'apprentissage et, pour chacune d'elles, définit des axes de progrès, en référence aux processus cognitifs mobilisés par l'apprenti-lecteur. On pointe là toute l'expertise nécessaire aux maîtres de lecture si l'on souhaite investir cette zone et ce, dès le début de la scolarité primaire. Se pose alors la question de leur formation et la place que l'enseignement de lecture doit y avoir.

## V- CONCLUSION

Même si les résultats en lecture s'avèrent meilleurs en malgache, cet article montre que le recours aux L1 à l'école ne garantit pas, en lui-même, la maîtrise de la lecture par tous les élèves à la fin de la scolarité primaire. De plus, la relation didactique entre le maître, l'élève et l'écrit apparaît peu modifiée par le changement de médium alors que l'on aurait pu s'attendre à une pédagogie plus constructiviste en L1, en raison des ressources linguistiques suffisantes pour interroger, raisonner, formuler des hypothèses, justifier et débattre autour du texte. Il n'en est rien, la relation pédagogique reste très transmissive quelle que soit la langue médium, et cette pédagogie transmissive caractérise la majorité des pays francophones du Sud, quelle que soit la discipline enseignée (Dreyfus, 2006 ; Juillard, 2005 ; Noyau, 2006 ; Rapport LASCOLAF, 2010, Treffault, 1999-2005).

Même si l'on ne peut rejeter l'influence des aspects communicatifs culturels (cf. rapport adulte-enfant) sur ce style pédagogique, il nous semble qu'il s'agit surtout d'une difficulté plus générale des enseignants à saisir les enjeux didactiques liés aux apprentissages, ici le lire-écrire. En effet, les conditions d'enseignement extrêmes (classes pléthoriques, absence de matériel, etc.) et le fait d'être très peu formé ont eu pour effet de mettre en œuvre chez les maîtres des stratégies de survie qui se sont progressivement constituées en un corps de pratiques considérées comme efficaces : savoirs expérientiels transmis de façon intuitive ou empirique de génération en génération d'enseignants, par imitation plus que par appropriation réflexive (avec valorisation du rôle de la mémorisation, de la répétition, de la préférence à accorder aux actes réflexes, etc.). Il en est ainsi malgré les grands plans de rénovation des

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

curricula lancés à l'issue du forum de Dakar (2000) préconisant le passage de la pédagogie par objectifs (jugée trop behavioriste) à l'approche par les compétences (davantage constructiviste).

Concernant l'apprentissage de la lecture, on peut être frappé à Madagascar (mais aussi probablement dans d'autres pays) des différences méthodologiques L1 et L2 pour la découverte de l'écrit, en particulier du principe alphabétique. Les résultats invitent à penser qu'une entrée phonographémique plus explicite en L1 permettrait de renforcer la conscience phonémique des élèves et donc d'optimiser leurs capacités de lecture-écriture en L1. Cette compétence, nécessaire à la lecture de toute langue alphabétique, se doit en effet d'être suffisamment développée en L1 pour aborder l'écrit en L2, tout en sachant que celui-ci nécessite l'automatisation de nouvelles correspondances graphophonologiques. Sur ce point, il nous semble que l'usage fréquent des livres uniques de français (héritiers des méthodes FLE) ne permet pas d'accorder suffisamment d'attention à la nécessaire poursuite de l'apprentissage de la lecture en L2. Un livre de lecture, destiné aux premiers mois de la découverte du français écrit, permettrait de conforter l'automatisation du déchiffrage dans la nouvelle langue sans négliger le travail sur le sens qui gagnerait à s'effectuer au travers de textes ciblant les spécificités du français langue scolarisation (ex : l'école, les consignes, des textes simples dans les disciplines non linguistiques avec une programmation lexicale fine permettant d'anticiper l'utilisation élargie du français comme médium d'enseignement). Enfin, l'autre aspect majeur ressortant des observations concerne l'insuffisance du travail sur la compréhension textuelle qu'il conviendrait d'accentuer, quelles que soient les langues de l'école.

En parallèle de ces pistes concernant les manuels de classe, une zone de développement professionnel a été identifiée pour une meilleure formation des maîtres, dans une logique de didactique intégrée de l'apprentissage de la lecture. Les gestes professionnels à atteindre demandent à ce que les maîtres aient une connaissance précise des activités cognitives mobilisées pour s'ajuster à la progression des apprentis-lecteurs. Or, actuellement, les processus en jeu dans l'apprentissage de la lecture leur sont très souvent méconnus. Paradoxalement, dans les réformes curriculaires à visée constructiviste, comme celles observées à Madagascar (APC<sup>4</sup> ou APS<sup>5</sup>), la lecture n'est pas identifiée comme une compétence fondamentale à acquérir à l'école primaire, mais prend souvent le statut de « ressource » pour répondre à une situation de communication écrite. Il en ressort qu'aucun module de formation spécifique sur l'apprentissage de la lecture n'a été proposé aux enseignants depuis fort longtemps, ce qui paraît pour le moins curieux dans ces pays cherchant à atteindre l'alphabétisation universelle aux horizons 2015.

L'urgence d'une priorité à accorder à la lecture dans les systèmes bi/plurilingues est d'autant plus frappante que le degré de littéracie des L1 appelées à devenir langues de scolarisation est très variable (Maurer, 2010). Pour certaines de ces langues, les enseignants devront en effet apprendre à tirer partie directement des écrits produits dans le corps social pour mener les apprentissages fondamentaux de la lecture, et l'on imagine aisément leurs difficultés s'ils n'ont pas mis à distance cet apprentissage qui prend une dimension décisive dans la construction du répertoire plurilingue des élèves. Evidemment, les capacités métalinguistiques à mettre en œuvre interrogent le niveau actuel de recrutement des enseignants (majoritairement BEPC, souvent moins pour les contractuels) et donc aussi la nature des modules de formation à leur offrir. Sur ce point, la création de supports donnant à voir des

<sup>4</sup> Approche par les compétences (BIEF, Louvain La Neuve).

<sup>5</sup> Approche par les situations (ORE-UQAM, Québec).

situations de classe concrètes (vidéos) nous semble être une voie à renforcer. En cela, la mise en place d'un centre de recherche en didactique dans un des pays francophones du Sud pourrait faciliter la création et la diffusion d'outils contextualisés, tout en contribuant à une formation intensive des cadres de l'Education.

## BIBLIOGRAPHIE

- BESSE A.-S., 2007, *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais*, Thèse de Doctorat, UFR Sciences humaines, CRPCC-EA 1285, Rennes 2 Haute Bretagne.
- BOCHER M., BOSCHER V., CHAPRON J., CARRE M.-J., GARNIER M.F., 1906, *Méthode Boscher ou la méthode des tout petits*, Paris, Belin.
- CHARTIER A.-M., 2007, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- CHATRY-KOMAREK M., 2005, *Langue et éducation en Afrique : Enseigner à lire écrire en langue nationale*, L'Harmattan, e-book en ligne : <http://editions-harmattan.fr>.
- COLTHEART M. 1978, Lexical access in simple reading task, UNDERWOOD G. (Dir.), *Strategies of information processing*, London, Academic Press, p.p.151-216.
- COLTHEART M., RASTLE H., PERRY C., LANGDON R., ZIEGLER J., 2001, RDC : A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud, *Psychological Review*, 108, 204-256.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986-1998, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DREYFUS M., 2006, Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions de 40 années de recherches, *Revue française de linguistique appliquée*, XI-1, p.p. 73-84.
- FOUCAMBERT J. 1980, *La manière d'être lecteur*, Paris, Ed. SERMAP O.C.D.L.
- GAONAC'H D., 2003, Comprendre en langue étrangère, GAONAC'H D., FAYOL M. (Dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, p.p. 137-154.
- GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette Education
- GERMAIN B., 2003, Les manuels et les méthodes, ONL, *Le manuel de lecture au CP*, Paris, Savoir Livre - SCEREN, CNDP, p.p.109-122.
- GOMBERT J.E., 2005, Apprentissage explicite et implicite de la lecture, *Rééducation orthophonique*, 223, p.p. 177-187.
- GOMBERT J.E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M., 2000, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie.
- JUILLARD C., 2005, *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans le cadre bi- ou plurilingue (langue de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou)*, Paris, AUF.
- KAIL M., 2000, Acquisition syntaxique et diversité linguistique, KAIL M., FAYOL M. (Dir.), *Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses Universitaires de France, p.p. 8-44.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon.
- MAREC-BRETON N., GOMBERT J.E., COLE P., 2005, Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs, *L'Année psychologique*, 105, p.p. 9-45.
- MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée, Langues africaines-langue française*, Langues et développement, OIF, Paris, L'Harmattan.
- MAURER B., 2010, Eléments de réponse pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone, *Les cahiers de l'Acedle, Vol 7, n°1*, p.p. 167-179, en ligne sur : <http://acedle.org>

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

- MUSQUER A., FABRE M., 2010, Entre recherche et formation des enseignants : travailler dans la zone de développement professionnel, *Recherches en Education*, n°2, p.p. 47-61.
- NICOT-GUILLOREL M., 2009, *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et français aux pratiques d'enseignement-apprentissage*, Thèse de doctorat, Rennes 2 Haute-Bretagne, PREFics - EA 3207, en ligne sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/fr/>
- NICOT-GUILLOREL M., 2002, *Ecritures et multilinguisme. Apprendre à lire et à écrire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(pluri)lingues*, Paris, L'Harmattan.
- NONNON E., GOIGOUX R. (Dir.), 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères 35*, Paris, INRP.
- NOYAU C., 2006, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique, *Bulletin VALS/ASLA 83/1, Les enjeux de la linguistique appliquée*, Neuchâtel, p.p. 93-106.
- PREFONTAINE R.R., PREFONTAINE G.C., 1977, *Le Sablier : l'apprentissage de la langue*, Paris, Hatier.
- Rapport LASCOLAF, 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, MAE-OIF-AUF-AFD, Editions des archives contemporaines.
- SANCHEZ M., 2008, *Connaissances précoces sur la structure du mot et apprentissage de la lecture*, Thèse de Doctorat, Laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs EA 3082, Université Lumière Lyon 2.
- TREFAULT T., 1999, *Etude ethnographique de deux écoles rurales bilingues bambara-français au Mali*, Thèse de Doctorat, Paris, INALCO.
- TREFAULT T., 2005, Français et langue du milieu à l'école malienne. Vers quelle convergence ? , *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, Paris, CLE International, p.p.152- 159.
- VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette FLE.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.