Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ?

Bilingualism and learning to read in Madagascar: What place for phonology?

Bilingüismo y aprendizaje en Madagascar: ¿qué plaza para la fonología?

Zweisprachigkeit und Lesenlernen in Madagaskar: Welchen Platz nimmt

Phonologie ein?

Muriel Nicot-Guillorel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3573>

DOI : 10.4000/rfp.3573

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2012

Pagination : 97-114

ISBN : 978-2-84788-372-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Muriel Nicot-Guillorel, « Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 178 | janvier-mars 2012, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3573> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3573>

Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ?

Muriel Nicot-Guillore

Cet article porte sur le début d'apprentissage de la lecture en malgache et en français dans deux écoles des hauts plateaux à Madagascar. Il s'agit d'examiner si l'apprentissage de l'écrit s'appuie sur une dynamique bilingue de didactique intégrée des deux langues, en particulier pour l'accès au décodage nécessaire à l'identification des mots écrits. Pour ce faire, après la présentation des méthodes en usage, des extraits de séances de lecture en malgache et en français permettent de repérer plusieurs invariants pédagogiques que les enseignants explicitent ensuite au cours d'entretiens d'auto-confrontation. Comme dans de nombreux pays d'Afrique, le recours à la mémorisation des syllabes apparaît être à Madagascar le levier pédagogique privilégié pour soutenir l'accès au décodage, et ce dans les deux langues, sans qu'un travail explicite autour du principe alphabétique ne soit mis en place dans les classes. La question de la place de la phonologie dans l'apprentissage est alors posée.

Mots-clés (TESE) : lecture, apprentissage de la langue maternelle, pratique pédagogique, bilinguisme, enseignement des langues étrangères, linguistique.

Actuellement, le bilinguisme scolaire s'étend dans les pays francophones d'Afrique ou de l'océan Indien afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. L'usage des langues nationales comme moyens d'enseignement doit en effet rendre plus aisée l'acquisition des savoirs fondamentaux en début de scolarité et faciliter l'appropriation progressive du français (Cummins & Swain, 1986). Des 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 à la phase de généralisation (Maurer, 2010). Certains enfin, comme le Burundi ou Madagascar, caractérisés par une situation sociolinguistique relativement simple en raison de la présence d'une langue de commu-

nication nationale dominante, ont développé depuis longtemps un modèle de bilinguisme transitionnel¹ (Maurer, 2011). Pour autant, ces politiques scolaires s'accompagnent-elles d'une coordination entre les didactiques des langues en présence ? Portant sur l'apprentissage de la lecture à Madagascar (Nicot-Guillore, 2009), cet article² caractérise d'abord les processus en jeu dans l'acte de lire au regard des spécificités linguistiques du malgache et du français, puis discute cette question au travers de deux types de données empiriques : l'analyse de l'évolution des manuels de lecture en malgache et en français, puis les invariants repérés dans les pratiques de classe pour l'accès au décodage dans ces deux langues.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CHEZ L'APPRENANT PLURILINGUE

Sans entrer dans les multiples aspects interactifs de la « boîte à lire » avec ses différents modèles de représentation (voir notamment Sanchez, 2008 et, pour une approche translinguistique, Besse, 2007), on se limite ici à énumérer quelques principes d'apprentissage de la lecture qui, puisqu'ils sont communs à toute langue alphabétique, peuvent être considérés comme des éléments pivots à prendre en compte dans le cadre d'une didactique intégrée (Cavalli, 2005) de l'écrit pour des apprenants plurilingues.

Identifier et produire des mots écrits

Apprendre à lire, c'est à la fois apprendre à identifier des suites de mots et comprendre le sens du message écrit. Cet accès au sens n'est possible que si l'élève ne consacre pas toute son attention au déchiffrage, ce qui implique une identification des mots rapide et efficace, et relevant de deux processus (Coltheart, 1978 ; Coltheart, Rastle, Perry *et al.*, 2001) : la médiation phonologique pour déchiffrer les mots (voie indirecte) et la reconnaissance orthographique (voie directe).

Compréhension du principe alphabétique et déchiffrage

Pour que l'élève puisse manipuler délibérément les unités linguistiques qui ouvrent les portes de l'écrit, il lui 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 les unités de seconde articulation de la langue orale que sont les phonèmes. L'élève doit donc parvenir à s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité et son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Cette objectivation de la langue n'a rien d'automatique et résulte nécessairement d'un traitement actif opéré par l'enfant grâce (en particulier dans ces pays) aux activités proposées à l'école. Pour intégrer le principe alphabétique, l'élève doit prendre conscience que la parole peut se segmenter en unités (mot, syllabe, attaque, rime) afin de saisir progressivement, d'une part, le fonctionnement des associations entre graphèmes et phonèmes et, d'autre part, le principe de leur co-articulation (fusion phonémique). Il s'agit d'un travail métalinguistique difficile reposant sur le développement progressif de la conscience phonologique jusqu'au maniement délibéré des phonèmes

de la langue (conscience phonémique), facilité par l'interaction des activités de lecture et d'écriture agissant comme des stimulateurs réciproques (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988). Une fois ce mécanisme enclenché, l'élève peut convertir 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 représentation sémantique associée à l'image acoustique du mot. L'accès au sens d'un énoncé sera donc plus aisé en première langue (L1 par la suite) qu'en deuxième langue (L2 par la suite), ce qui implique, en L2, la nécessité de développer une compréhension orale suffisante de la langue en amont de sa découverte à l'écrit. Cet aspect est théoriquement pris en compte par les pays précédemment cités : une année au moins d'apprentissage du français oral est prévue avant sa découverte à l'écrit.

Dans ces systèmes de scolarisation, la compréhension du principe alphabétique va donc s'effectuer dans la première langue rencontrée à l'écrit par l'élève, à savoir en L1. Cette compétence sera par la suite mobilisée pour lire en français : « Une fois le lien phonème-graphème acquis dans une langue, il se généralise pour les autres systèmes d'écriture alphabétique. » (Kanta, Blanco & Rey, 2006, p. 56). Mais la lecture dans la seconde langue alphabétique nécessitera aussi de nouvelles constructions graphophonologiques (phonèmes et graphèmes nouveaux n'appartenant pas à L1, variations graphophonologiques entre L1 et L2, etc.) qui devront faire l'objet d'un apprentissage spécifique pour faciliter leur automatisation.

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, grâce à une activation très rapide et simultanée des lettres qui le composent : il s'agit de la voie directe. Ainsi, au fur et à mesure de ses lectures, l'élève apprend le système de règles génératives de l'orthographe. Ces règles sont souvent différentes entre sa L1 et sa L2. En raison de leur transcription récente, les L1 d'Afrique ou de Madagascar reposent généralement sur une orthographe transparente (relation quasi bi-univoque entre graphèmes et phonèmes) alors que le français se caractérise par une orthographe opaque liée à son système phonographique et morphologique complexe. La reconnaissance orthographique est de ce fait moins aisée à construire en français qu'en L1. La structuration progressive de ce matériau linguistique s'effectue aussi par le biais des traitements morphologiques. Tout comme en français (Marec-Breton, Gombert & Colé, 2005), la dimension morphologique intervient

en L1, en particulier en malgache, langue de type agglutinant³. L'efficacité de la reconnaissance orthographique amène l'élève à lire couramment, ce qui lui permet alors de porter plus aisément attention aux autres procédures nécessaires à la compréhension.

Compréhension des textes et développement de la culture écrite

Il ne suffit pas de comprendre oralement chacun des mots identifiés en cours de lecture (traitements lexicaux) pour garantir la compréhension d'un texte. Les mots doivent être pris en compte conjointement pour former des propositions de sens (traitements syntaxiques), l'assemblage de ces propositions permettant la construction progressive d'une représentation sémantique du texte (traitements textuels de haut niveau). 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). Le pilotage de la compréhension s'appuie également sur des processus de contrôle et de régulation : arrêter sa lecture, effectuer des retours en arrière, lire plus lentement, réaliser des résumés intermédiaires, distinguer les idées principales des détails, etc. (Nonnon & Goigoux, 2007).

Les recherches portant sur les lecteurs bilingues montrent que la compréhension écrite est souvent plus difficile en L2 qu'en L1, l'attention se portant davantage en L2 sur les aspects littéraux du texte. Comme signalé précédemment, certaines représentations phonologiques, automatisées en L1, doivent être reconstruites en L2. De plus, même chez des lecteurs disposant d'un bon lexique en L2, l'accès aux significations s'avère plus coûteux qu'en L1 (Gaonac'h, 2003). Par ailleurs, le poids des indices morphosyntaxiques étant différent selon les langues (Kail, 2000 ; Vigner, 2004), il s'avère en L2 que les processus de traitement restent davantage guidés par les caractéristiques morphosyntaxiques de L1, ce qui ralentit la fluidité des intégrations sémantiques (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 lecture-compréhension en L2.

Les processus en jeu dans l'acte de lire, décrits dans cette première partie, s'influencent réciproquement. En termes d'apprentissage, il convient donc d'organiser une répartition équilibrée entre les activités pédago-

giques relatives à l'identification des mots, la compréhension de phrases et de textes, le développement de la culture écrite, l'écriture de mots et la production de textes pour un apprentissage réussi de la lecture-écriture. Pour des raisons de place, seule la dimension concernant l'accès à l'identification des mots en L1 et en L2 à Madagascar est étudiée ici, en particulier l'accès au décodage, les autres dimensions n'en étant pas moins importantes (Nicot-Guillore, 2009).

CARACTÉRISTIQUES DES LANGUES DE SCOLARISATION : MALGACHE OFFICIEL ET FRANÇAIS

Malgré des moments de co-existence parfois difficiles (comme la fluctuation du statut officiel du français), le malgache et le français sont actuellement les deux langues les plus utilisées sur la « grande île ». Le malgache, avec ses nombreuses variantes dialectales, est la langue de communication généralisée alors que le français apparaît fortement investi des fonctions professionnelles et institutionnelles, le nombre de locuteurs francophones étant estimé à 20 %, compétences larges ou partielles confondues (Randriamasitiana, 2007). L'école primaire malgache comporte, au moment de la présente étude, cinq années d'enseignement⁴ : le français est langue d'enseignement à partir de la 3^e année (CE) après avoir été étudié à l'oral dès la 1^{re} année (CP1) et découvert à l'écrit en 2^e année (CP2). Le malgache et le français sont donc en 2005 les deux langues de scolarisation du primaire. Ce sont dans ces langues de référence (Dabène, 1994) que se développent les compétences métalinguistiques des élèves (Castellotti, 2001). Le tableau 1 présente les points de convergence et de contraste (en particulier aux niveaux phonologique, orthographique et morphosyntaxique) du malgache officiel et du français qui peuvent influencer les modalités d'apprentissage et de traitement de l'écrit.

Ce tableau fait référence au malgache officiel, langue écrite des manuels scolaires, mais de nombreux élèves, à leur arrivée à l'école, s'expriment ordinairement en variantes dialectales. Celles-ci se caractérisent par une forte compréhension réciproque (70 % du vocabulaire de base y est commun) mais les écarts phonologiques peuvent y être importants (Rabenilaina, 2004). Pour autant, l'école n'accorde que peu d'attention à ces variations lors de l'apprentissage de l'écrit.

Tableau 1. **Contrastes majeurs entre le malgache et le français**

	Malgache (langue austronésienne)	Français (langue romane)
Accentuation et rythme	Langue accentuelle avec fonctions distinctive et démarcative	Accentuation régulière (oxytonisme) avec parfois accentuation à fonction démarcative
Éléments phonématiques	39 phonèmes : 27 consonnes, 5 voyelles, 7 diphtongues Importance des agglomérats consonantiques : fréquence de l'élision des voyelles à l'oral	36 phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles, 3 semi-consonnes Langue vocalique : importance des voyelles Phonèmes français n'existant pas en malgache : /y/, /ɛ/, /ø/, /ə/, /œ/, /ɑ̃/, /ɔ̃/, /ê/, /œ/, /ʃ/, /ɲ/, /j/, /ɥ/, /w/ Prononciation différente de celle du malgache pour les lettres : j, s, z, g
Orthographe	Alphabet latin : 21 lettres Orthographe transparente reposant sur une écriture graphophonologique régulière avec relation quasi bi-univoque entre graphèmes et phonèmes (sauf /i/ s'écrivant y ou i)	Alphabet latin : 26 lettres (lettres n'appartenant pas au malgache : c, q, u, w et x) Orthographe opaque reposant sur un pluri-système : graphophonologique (plusieurs graphèmes possibles pour un même phonème) et morphologique (flexions, dérivations, distinctions étymologiques, logogrammes)
Morphosyntaxe	Ordre canonique : prédicat-sujet (phrases non marquées)	Ordre canonique : sujet-verbe-objet (ou attribut)
	Langue de type agglutinant Affixes distincts exprimant les rapports grammaticaux, entraînant des transformations phonologiques Absence de genre, nombre	Langue de type isolant Morphologie grammaticale : marques flexionnelles à l'écrit régies par le principe des « chaînes d'accord »
	Cinq voix majeures : active, passive, instrumentale, applicative, circonstancielle Importance de la voix passive	Trois voix : active, passive, pronominale Importance de la voix active
	Expression du temps : présent (non marqué)-passé-futur Modes : indicatif (non marqué) et impératif (changement fréquent de l'ordre des mots selon l'intention communicative : phrases marquées) Verbes « invariables » pour l'expression du nombre et des personnes : absence de conjugaison. Ils reçoivent par affixation les marques du temps, du mode, de voix et d'aspect	Expression du temps selon les modes : – temps de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur) – temps du conditionnel (présent, passé) – temps du subjonctif (présent, passé, imparfait, plus-que-parfait) – temps de l'impératif (présent) Variation des formes du verbe selon le nombre, les personnes, le temps et l'aspect, le mode et la voix : importance de la conjugaison

LES MANUELS DE LECTURE EN FRANÇAIS ET EN MALGACHE À MADAGASCAR

Les manuels de lecture font partie des instruments didactiques qui alimentent la mémoire professionnelle des enseignants. Ces prescriptions pédagogiques ont une incidence particulièrement forte dans des pays où, comme à Madagascar, les enseignants sont peu formés et recrutés au niveau BEPC (recours massif aux enseignants contractuels sans formation initiale, très peu de formation continue). L'analyse de l'évolution des manuels dans un pays⁵, et à travers celle-ci l'évolution des méthodes de lecture avec la proximité ou la distance des choix didactiques opérés selon les langues, permet donc d'appréhender les conceptions qui peuvent déterminer, en partie, le travail des enseignants aujourd'hui.

L'évolution des manuels de lecture en malgache

Madagascar se distingue par une tradition ancienne de la lecture en malgache, amorcée dès 1823 après la standardisation de la langue merina par la London Missionary Society. Tout comme en Occident (Chartier, 2007), l'apprentissage collectif de la lecture au XIX^e siècle se réalise chez les missionnaires à partir de textes religieux, par le biais de l'apprentissage de la syllabation au moyen de l'épellation. Dans le système scolaire public, l'apprentissage de la lecture en malgache apparaît à la fin de la période coloniale, en 1952, avec l'utilisation du manuel *Lala sy Noro*, méthode syllabique utilisée jusqu'à la fin de la Première République (en 1975). La Deuxième République, marquée par la « malgachisation » lors de la révolution socialiste, voit la floraison de compilations de fiches pédagogiques ronéotypées, dont il est difficile d'évaluer la portée en raison d'une diffusion très erratique. Ce n'est qu'à la fin de la Deuxième République, en 1991, que la série *Vo/a* voit le jour. Présente dans toutes les classes, elle y est utilisée depuis plus de 20 ans et occupe donc une place de choix dans la mémoire du monde enseignant.

Le déroulement des activités proposées y est identique dans les manuels de CP1, CP2 et CE : deux pages de lecture et deux pages d'exercices écrits alternent. L'apprentissage de la lecture se construit à partir d'exercices d'analyse et de synthèse. Il s'agit d'une méthode mixte faisant une large place à l'apprentissage syllabique. La progression est liée à l'étude des lettres, selon leur complexité. En première année : o, i, a, n, t, m, v, y, e, r, l, s, h, g, d, j, b, k, p, f, les lettres i et y étant étudiées séparément et non dans

une approche pluri-graphémique du phonème /i/. Les diphtongues : ai, ao, oi, eo, ia, oa, io sont intégrées à l'étude des lettres isolées et donc abordées comme des phonèmes séparés, ce qui amène les élèves à les sonoriser de manière articulée et non pas co-articulée. En deuxième année, apparaissent les consonnes doubles ou pré-nalisées (appelées dans le guide « diphtongues ») : ts, nts, tr, ntr, dr, ndr, mp, mb, nt, nd, nk, ng, nj, ainsi que le recours aux majuscules dans les textes. La méthode ne prévoit qu'une seule séance hebdomadaire (de vingt minutes) sous la rubrique « Élocution », intitulée « Reconnaissance du nouveau phonème ». On y conseille de procéder à des jeux de devinettes ou de chasse aux mots. Il n'est donc pas prévu de travail spécifique préalable pour l'analyse de la chaîne sonore malgache (rimes, segmentation syllabique et lexicale, localisation d'un phonème dans un mot, etc.), notamment pour ce qui relève des écarts phonologiques entre variantes dialectales et langue officielle.

Marie Chatry-Komarek, qui faisait partie de l'équipe GTZ (agence de coopération allemande) pour la conception de la méthode, a poursuivi son travail pour l'apprentissage de la lecture en L1 dans d'autres pays : Botswana, Mali, Niger, Tchad, Namibie, Éthiopie et Ouganda. Dans son ouvrage de 2005, qui donne par ailleurs de précieux conseils pour le développement d'une « classe lettrée en L1 », elle justifie cette démarche de la façon suivante⁶ : « Étant 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, p. 133-134).

Par ailleurs, les guides pédagogiques recommandent tout au long de la scolarité la lecture à haute voix afin d'arriver à la lecture expressive. Certes, le recours

à la lecture silencieuse est recommandé mais sans fournir de repères précis sur son rôle et son utilisation. Le travail sur la compréhension écrite s'effectue majoritairement à l'oral en discutant autour du texte (lecture expliquée), sans exercice écrit évaluant la compréhension individuelle.

L'évolution des manuels de lecture en français

Tout comme en France (Chartier, 2007), les prescriptions pour lire en français proposent, pendant longtemps, de faire parler l'écriture : déchiffrement, lecture courante, lecture expressive. L'apprentissage du français est conçu comme la mémorisation de phrases (méthode directe), notamment au travers de la lecture. Cette tendance est très nette pendant la colonisation. La Première République voit la publication du *Livre de lecture française CP* (en 1952), support de transition entre L1 et L2 pour l'étude particulière « des éléments propres au français », qui apporte une entrée pluri-graphémique aux sons spécifiques du français. Il est suivi en CE du manuel de lecture *Joies et travaux de l'île heureuse* (en 1953) publié en version française et malgache.

En 1965, la première méthode du français langue étrangère (FLE), la « méthode Malzac », cible la communication orale dans le livret *Initiation au français parlé*. Le deuxième livret *Apprenons à lire* propose une méthode mixte à partir de la constitution rapide d'un capital de mots reconnus globalement pour arriver à l'étude plus systématique des correspondances phonographiques. Il est suivi des livrets *J'apprends le français* qui ouvrent la voie aux manuels uniques proposant, dans le même support, des dialogues travaillés à l'oral, des textes de lecture, du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. La série *À toi de parler !* (en 1985), élaborée avec le CREDIF dans une perspective de FLE, est utilisée massivement dans les écoles jusqu'en 2003 et vise d'abord l'appropriation des actes de parole courants en français (comme les salutations, la toilette, etc.). La découverte de la langue écrite s'effectue à partir des éléments connus à l'oral, en interaction avec des situations variées d'écriture, dans une logique intégrée de l'oral et de l'écrit. L'entrée phonographique pour la découverte des nouvelles correspondances graphophonologiques est privilégiée avec, en amont, de nombreuses activités permettant une étude de la chaîne sonore française (par le recours aux comptines notamment). Cependant cette innovation est peu relayée dans les formations d'enseignants qui portent avant tout sur l'approche communicative spécifique au FLE au détriment de l'apprentissage de l'écrit.

D'autant qu'à partir de ce manuel, la compréhension écrite fait l'objet d'exercices écrits spécifiques. Cette entrée phonographique est également retenue par les manuels uniques *Français* (édités par le ministère de l'Enseignement secondaire et de l'Éducation de base) en 2003, mais l'apprentissage de la lecture ne fait pas non plus l'objet d'une formation particulière lors de leur diffusion. Ces manuels, qui se rapportent aux programmes de 1995, même s'ils sont actuellement présents dans toutes les classes de Madagascar (il y a 1,2 manuel de français en CP2 par élève, d'après le rapport édité par la République de Madagascar, 2006), ont été très vite relégués au rang de « ressources » lors de l'introduction en 2004 de l'approche par les compétences dans le système éducatif malgache (avec le soutien du bureau de l'ingénierie, de l'éducation et de la formation de Louvain-la-Neuve) puis de l'approche située en 2008 (avec le soutien de l'observatoire des réformes en éducation de l'Université du Québec).

L'évolution des manuels utilisés pour apprendre à lire en L1 et L2 à Madagascar présente donc un certain décalage didactique, en particulier pour la découverte du code alphabétique. En malgache, l'apprentissage a toujours privilégié une entrée syllabique pour l'installation du déchiffrement alors qu'en français, depuis l'avènement des méthodologies FLE, la fixation des nouvelles correspondances graphophonologiques repose sur une démarche phonographique. Or les méthodes de lecture ne décident pas à elles seules de leur succès ni ne s'imposent automatiquement aux praticiens, ce qui invite donc à resituer l'analyse dans le corps des pratiques professionnelles en usage. C'est ce à quoi s'attache la section à venir en examinant comment les enseignants gèrent concrètement la distance entre ces deux approches pour faciliter l'installation du décodage chez leurs élèves.

L'entrée dans la lecture en L1 et L2 à Madagascar : analyse de pratiques de classe

Les extraits ci-après proviennent d'un corpus de 30 séances de lecture en malgache et de 24 en français, filmées du CP1 au CM2 à trois moments différents dans deux écoles de la région d'Antananarivo en 2005-2006, films ayant servi d'appui lors des séances d'auto-confrontation avec les enseignants en fin d'année (Nicot-Guillorel, 2009). La démarche adoptée se veut ethnographique, centrée sur les interactions enseignant-élèves, et cherche à mettre en évidence les aspects cognitifs engagés dans les tâches de lecture. Pour ce qui relève de l'appropriation du code alphabétique, on se limite ici aux séances

filmées en CP1, CP2 ou CE, en se basant sur la structuration type⁷ d'une séance en malgache puis en français. Compte tenu de leur caractère très aléatoire⁸, les phases minoritaires portant sur la compréhension du texte ne sont pas présentées ici.

Séances en malgache

Exploitation de l'illustration du texte

La découverte d'un texte en malgache commence par l'exploitation d'une illustration, comme dans

ce début de séance menée par l'enseignant Tsiry (école primaire publique Ambohy, classe de CP1, novembre 2005, voir transcription). Les échanges autour de l'illustration servent à la fois à identifier les personnages, expliquer le vocabulaire et le sens global du texte, mais surtout à faire émerger et retenir les phrases du texte de lecture à venir. Leur mémorisation s'effectue collectivement par la reprise en chœur des énoncés du maître. Ainsi, lorsque les élèves ouvrent leur livre, ils connaissent déjà oralement le texte à lire.

<p><u>Texte de lecture accompagnant l'illustration :</u></p> <p>O maty ny ovy Maninona no maty Maina ny tany Ao ny vovo Any i mora</p> <p>[Tsiry est face aux élèves, livre ouvert devant lui. Il indique du doigt ce qu'il lit.]</p>	
Interactions en malgache	Traduction
<p>M : <i>Miteny hoe vovo eny ambany// maka rano dia hoe andàna maka rano eny am-bovo dia eny am-patsakana izay fa tsy/ fangalana trondro â/ Azo izany â/ Izay izany ilay resak'izy mianaka/ Averintsika ilay resaka voalohany/ Rehefa nijery ovy/ I Mira dia ahoana ozizy ?</i></p> <p>Gp E : ô/ ô/ ô</p> <p>M : <i>Mm ?</i></p> <p>Gp E : <i>Maty ny ovy</i></p> <p>M : <i>Io izany ialy teny voalohany/ Io i Mira izany ilay mijery dia ozy izy hoe/ O</i></p> <p>Gp E : O</p> <p>M + Gp E : <i>Maty ny ovy/ O/ Maty ny ovy</i></p> <p>M : <i>Mm/ Mm/ Dia ahoana ozizy ny dadany ?</i></p> <p>Gp E : <i>Fa maninona no maty ?</i></p> <p>M : <i>Izay indrindra/ Maninona/ no maty/ Io ambany io izany â/ Io tadiaviny io/ Maninona no maty ?</i></p> <p>Gp E : <i>Maina ny tany</i></p> <p>M : <i>Izay izany</i></p> <p>Gp E : <i>Maina ny tany</i></p>	<p>On dit que c'est donc dans ce puits-là mais non pas/ dans celui où on attrape des poissons hein/ C'est compris hein/ Ce sont donc les propos des deux parents/ Nous répétons les premières paroles/ Quand Mira a regardé les pommes de terre/ qu'a-t-il dit alors ?</p> <p>Oh/ Oh/ Oh</p> <p>Mm ?</p> <p>Les pommes de terre sont mortes</p> <p>Voilà donc les premières paroles/ Voilà Mira qui regarde et il dit/ Oh</p> <p>Oh</p> <p>Les pommes de terre sont mortes/ Oh/ Les pommes de terre sont mortes</p> <p>Oui/ Oui/ Et qu'a dit alors son père ?</p> <p>Mais pourquoi sont-elles mortes ?</p> <p>C'est tout à fait ça/ Pourquoi/ sont-elles mortes/ Ca c'est en bas hein/ Là où il cherche/ Pourquoi sont-elles mortes ?</p> <p>La terre est aride</p> <p>C'est ça</p> <p>La terre est aride</p>

Note : dans les transcriptions de cet article, « M » désigne le maître, « E » un élève, « Gp E » un groupe d'élèves et « Obs » l'observateur. Nous notons en gras les variations accentuelles, par « / », « // » ou « /// » les silences plus ou moins longs, par « xxx » les segments inaudibles, par « ↑ » les intonations montantes fortement marquées, par « :: » l'allongement vocalique et entre crochets les commentaires sur la gestuelle.

Lecture à voix haute

La plus grande partie des séances porte sur la lecture à voix haute du texte (de deux tiers à quatre cinquièmes du temps des séances observées), placée parfois après la phase de « lecture silencieuse⁹ » qui,

préparatoire à l'oralisation, n'est jamais exploitée pour la recherche d'informations. Bien souvent, l'enseignant, dès le début de la séance, se donne en modèle par la lecture magistrale, comme dans la classe de Vola (école privée Nanano, classe de CE, novembre 2005, voir transcription).

Interventions en malgache	Traduction
[L'enseignante écrit le texte au tableau. Pendant ce temps, les élèves attendent ou discutent à voix basse]	
<p>M : Bon, on fait comme d'habitude [se penche et prend une baguette]</p> <p><i>Hamaky in-droa aho dia manaraka tsara ianareo/ Vakiteny/</i> [suit de la baguette le déroulement linéaire de sa lecture au tableau en indiquant rapidement les syllabes mais surtout en marquant l'accentuation].</p> <p><i>Izahay mianakavy// Efitra/ telo/ miampy/ lakozia/ ao ambany rihana/ no itoeranay// Eni-mianaka izahay no ao//</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Fitiavana</i> [désigne l'élève avec la baguette]/ <i>Aty amin'ny tablô/ Vakiteny misosa rehefa manao vakiteny malagasy/ Miteny mafy tsara</i></p>	<p>Je vais lire deux fois et vous suivez bien/</p> <p>Toute la famille// nous habitons au rez-de-chaussée trois chambres plus la cuisine// Nous sommes six//</p> <p>[...]</p> <p>Fitiavana [désigne l'élève avec la baguette]/ Ici au tableau/ Lecture fluide quand tu fais la lecture en malgache/ Tu parles fort</p>

En CE, la lecture magistrale sert de modèle pour placer l'accentuation nécessaire à la lecture courante. Il s'agit de lire à haute voix en respectant les caractéristiques prosodiques de l'oral malgache (accen-

tuation, élision des voyelles, etc.). Dans les années antérieures, il n'en a pas été toujours ainsi, comme le montrent les transcriptions suivantes.

Interactions en malgache	Traduction
<p>École primaire publique Ambohy, classe de CP1, novembre 2005</p> <p>[Les enfants suivent avec leur doigt le texte du livre. Tsiry se rapproche des élèves interrogés et suit le pointage des syllabes]</p>	
<p>E : <i>O/ Maty ny ovy/ Maninona no</i></p> <p>M : <i>Han/ Han/ Tonony tsara izy io fa tsy/ tenenina fotsiny</i></p> <p>E : <i>O/ Maty ny ovy/ Maninona</i></p> <p>M : <i>Araho tsara ê/ Han/ Han</i></p> <p>E : <i>O/ Ma-ty</i></p> <p>M : <i>Vakio tsara ê</i></p> <p>E : <i>O/ Ma</i></p> <p>M : <i>Ataovy mafy</i></p> <p>E : <i>O/ Ma-ty/ ny/ o-vy</i></p>	<p>Oh/ Les pommes de terre sont mortes/ pourquoi sont</p> <p>Non/ Non/ Épelle-le bien mais non/ dire tout simplement</p> <p>Oh/ Les pommes de terre sont mortes/ Pourquoi Suivez bien hein/ Non/ Non</p> <p>Oh/ Mor-tes</p> <p>Lis bien hein</p> <p>Oh/ Mor-</p> <p>Fais fort</p> <p>Oh/ Les/ pommes de terre/ sont/ mor-tes</p>

Interactions en malgache	Traduction
École privée Nanano, classe de CE, novembre 2005 [Les élèves se déplacent un à un au tableau et indiquent la linéarisation de leur lecture en pointant les syllabes avec une baguette]	
M : <i>Manako/ Lasa mankeny amin'ny tablô//</i> Lis au tableau E : <i>A-vy-/ ny/ o-ra-na// ma-ni-ry/ ny/ va-ry// ma-ni-ry/ ny/ o-vy/ l-o/ l-o/ a-min'-</i> M : <i>n'ny</i> E : <i>n'ny/ va-ra-va-ra-na// i-o</i> M : Vakio tsara E : <i>i/ ne-ny</i> M : Tondroy tsara hôtran'izao fa manjary tsy mahay eo/ Vakio tsara E : <i>Ra-vo-ra-vo/ e-ry/ i/ ne-ny</i>	Manako/ Va au tableau// Lis au tableau Il/ pleut// le/ riz/ pou-sse// Les/ pommes de terre/ pou-ssent// Là/ là/ à la la/ por-te/là Lis bien ma-man Pointe bien comme ça sinon tu ne sauras pas/ Lis bien Ma-man/ est/ si/ con-ten-te

Apprendre à lire revient à apprendre à segmenter en syllabes les phrases que l'on sait par cœur. Le ralentissement de la chaîne sonore par la syllabation fait que les textes oralisés sont peu compréhensibles car très éloignés de la prosodie ordinaire malgache. Puisque les phrases à lire ont été préalablement expliquées et mémorisées, la compréhension du texte n'est pas l'objectif poursuivi par les enseignants : il s'agit d'amener l'élève à comprendre comment l'écrit « encode » des phrases mémorisées, et non à découvrir un message inconnu. Dans chaque séance observée, les enseignants accordent beaucoup d'attention à cette lecture à haute voix

individuelle et essaient de faire participer un maximum d'élèves (un à deux tiers des élèves d'une classe).

Travail sur le code

En fait, l'appropriation du code alphabétique se réalise majoritairement pendant la lecture à haute voix individuelle, comme le montre cet échange entre Zo (enseignante dans l'école privée Nanano, en classe de CP2) et l'élève Patou lors de la lecture de la phrase « *Manao inona ireo olona maro be ireo ?* » (mot à mot : « Faire quoi ces gens beaucoup ces », expression qui utilise un duplicatif et qui pourrait se traduire par « Que font tous ces gens si nombreux ? »).

Interactions en malgache	Traduction
M : Bon/// Patou E : [se déplace au tableau et commence à lire en suivant le pointage effectué par Zo à la règle] <i>Na-a/ na-a</i> M : Ma E : <i>Ma</i> M : Ma-na-o [en pointant les syllabes avec la règle] E : <i>Ma-na-o/// i/no/ na</i> [en suivant le pointage] M : <i>i</i> E : <i>i-r::</i> M : <i>re</i> E : <i>re-o// o-lo-na ma:::-ro</i> M : <i>Maro be</i> E : <i>Ma-ro be</i>	Fai-re Fai-re quoi Ces gens beau- Beaucoup Beau-coup

Interactions en malgache	Traduction
M : <i>i</i> E : <i>i</i> M : <i>i-re</i> E : <i>i-re-o</i>	Ces

La lecture à haute voix permet d'individualiser l'apprentissage. Ici, Zo suit au plus près l'oralisation des syllabes. Quand l'élève ne sait pas, c'est elle qui produit le segment approprié « *ma, ma-na-o*¹⁰ » que l'enfant répète. Elle n'apporte aucune aide permettant à l'élève d'exercer de meilleurs contrôles visuels ou auditifs pour discriminer les lettres m et n. L'apprentissage des correspondances graphophonologiques s'effectue

donc principalement en malgache par la mémorisation des syllabes de phrases connues, sans se confronter au décodage de mots inconnus. Pour ce qui relève des unités plus petites que la syllabe, seuls quelques rares épisodes très courts ont été repérés dans le corpus, comme en CP2 dans la classe de Tsiry (2 minutes seulement, voir transcription).

Interactions en malgache	Traduction
M : <i>Anankiray ihany no misy ndr/ Inona ilay soratra vao nianarantsika omaly koa ?</i> Gp E : <i>l:: l:: l::</i> M : <i>Managa-tànana fa tsy indray miteny daholo ê</i> [désigne un élève levant la main] E : <i>l:: l:: l::</i> M : <i>Mm/ Mm/ Tadiavo ary ilay tenymisy an'izay l:: l:: izay/ l:: l:: l::</i> M : <i>Vakio ilay teny misy azy i i Florence</i> E : <i>Loto [izai]</i> M : <i>Dia inona koa ? Loto hono/ Loto izany/</i> E : <i>Ramose/ Ramose</i> M : <i>I Francine</i> E : <i>[lalitsa] izany</i> M : <i>Lalitra izany/ l:: izany ilay voasoratra/ lalitra izany/ sy/ loto izany///</i>	Un seul où il y a ndr/ Quel est aussi l'écrit que nous avons appris ensemble ? <i>l:: l:: l::</i> Levez la main mais ne parlez pas tous en même temps hein [désigne un élève levant la main] <i>l:: l:: l::</i> Oui / Oui / Cherchez alors le mot où il y a ce <i>l:: l:: là/ l:: l:: l::</i> Lis le mot où il y a ce mot Florence [Quelle] saleté Et quoi aussi ? Saleté elle a dit/ Que de saletés/ Monsieur/ Monsieur Francine Que de mouches Que de mouches/ <i>l::</i> donc est écrit dans Que de mouches/ et/ que de saletés///

Cette identification des graphèmes sollicite la participation de plusieurs élèves, ce qui est peut-être une stratégie de Tsiry pour remobiliser le groupe. Cette consigne amène les élèves à s'intéresser davantage au lien entre phonèmes et graphèmes, mais la tâche

qui leur est demandée consiste avant tout à rechercher visuellement un graphème. La seule enseignante qui mentionne explicitement des unités constitutives de la syllabe est Bao dans la classe de CP1 à l'école privée Nanano (en février 2006, voir transcription).

Interactions en malgache	Traduction
M : <i>Eddy ? m:: de asina a ?</i> [en pointant les lettres séparément] E : <i>ma</i> M : [hochement de tête]/ <i>n:: de asina i ?</i> [en pointant les lettres séparément]	Eddy ? <i>m::</i> et on ajoute a ? <i>ma</i> <i>n::</i> et on ajoute i ?

Interactions en malgache	Traduction
E : <i>ni</i>	ni
M : <i>r:: de asina i</i>	r:: et on ajoute i ?
E : <i>ry</i>	ry
M : <i>De averinao àry// ma-</i>	Et tu vas recommencer// pou-
E : <i>ma-ni-ry</i>	Pou-ssent

Bao utilise cette stratégie de manière ciblée pour soutenir quelques élèves dans ce passage difficile que représente la « fusion phonémique ». Il s'agit de la seule enseignante à procéder ainsi. Pour autant, la syllabation du mot demeure exigée : « *ma-ni-ry* ». Les procédés utilisés pour l'installation du déchiffrage en malgache sont donc largement guidés par les enseignants, basés sur des rituels très répétitifs. L'entrée dans l'écrit est visuelle : de la syllabe écrite à sa sonorisation. L'attention portée sur l'élément phonème est rare et se fait donc implicitement à force de manipulation des constituants syllabiques : segmentation des mots, répétition orale, exercices écrits de composition de mots.

Séances en français

L'année de l'observation, les curriculums de l'approche par les compétences déterminent une nouvelle progression pour l'étude des correspondances graphophonologiques et sont généralisés en CP1

et CP2. C'est pourquoi les enseignants observés dans ces classes n'utilisent plus les manuels arrivés en 2003 et sélectionnent eux-mêmes le texte de lecture de la semaine.

Travail sur le code

Bien que les films aient été réalisés à différents moments de l'enseignement, une seule phase formelle d'apprentissage du code alphabétique a pu être enregistrée, signe que la dimension graphophonologique de la nouvelle langue écrite ne fait pas l'objet d'un apprentissage intensif. L'extrait à venir rapporte ce seul moment formel relevé sur l'ensemble du corpus consacré à l'apprentissage du code alphabétique au début de la scolarité (12 séances de lecture en français en CP2 et en CE). Nous sommes ici très loin de l'approche phonique préconisée depuis vingt ans en français. La démarche utilisée (reconnaître des graphèmes pour les sonoriser, sans aucun recours au sens des mots) repose sur la discrimination visuelle dans un contexte peu significatif.

Contexte : le texte, construit par l'enseignant, est écrit au tableau : « Les sons in, ain, c, qu, k. C'est samedi. J'ai invité un cousin à déjeuner. J'aide mes parents à mettre le couvert. Papa et maman me disent : "Germain, pose l'assiette. Mets la cuillère, le couteau et le verre à droite, la fourchette à gauche." »

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de mise en couleur des graphèmes d'étude et que les graphèmes présentés ne sont pas tous utilisés dans le texte.

Il s'agit ici des premiers échanges de la séance.

[Le maître pointe avec la règle les graphèmes d'étude au tableau]

M : les sons/// in

Gp E : in

M + Gp E : ain/ k/ qu/ c

M + Gpe E : in/ ain/ k/ qu/ c [graphèmes isolés de la première ligne]

M : Ici/ in// [le maître pointe « in » dans le mot invité]

M : Ici::// in [le maître pointe « in » dans le mot cousin]// i, n/ /ẽ/

M : Ici /k/ [le maître pointe « c » dans le mot cousin]

Gp E + M : /k/ [le maître pointe « c » dans le mot couvert]

Gp E + M : /k/ [le maître pointe « c » dans le mot cuillère]

Gp E + M : /k/ [le maître pointe « c » dans le mot couteau]

M : lis↑ [le maître pointe le premier graphème de la première ligne]
 Gp E : /*ẽ*/

M : **Fameno** [nom d'un élève]
 E : /*ẽ*// /*ẽ*// /k// /k// /k// [en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne]
 M : i:: ¹¹ **Onja** [nom d'un élève]
 E : /*ẽ*// /*ẽ*// /k// /k// /k//

M : **Francine**
 E : /*ẽ*// /*ẽ*// /k// /k// /k//

M : **Aristide**
 E : /*ẽ*// /*ẽ*// /k// /k// /k//

M : **Mino**
 E : /*ẽ*// /*ẽ*// /k// /k// /k//

M : i:: **Ony**
 E : /*ẽ*/ [le maître pointe « in » dans le mot invité], /k/ [le maître pointe « c » dans le mot cousin], /k/ [le maître pointe « c » dans le mot couvert], /k/ [le maître pointe « c » dans le mot cuillère], /k/ [le maître pointe « c » dans le mot couteau], /*ẽ*/ [le maître pointe « in » dans le mot cousin]
 M : je lis/ c'est samedi/ j'ai invité
 Gp E : vité

Lecture à voix haute

Comme en malgache, les phases de lecture individuelle à haute voix, précédée de la lecture magistrale, sont de loin les phases majoritaires sur l'ensemble du corpus en français. C'est donc principalement à

cette occasion que les élèves sont amenés à découvrir le système alphabétique du français. L'extrait à venir permet d'observer les étayages de Zo lorsque les élèves peinent à déchiffrer les mots (classe de CP2, école privée Nanano, février 2006).

M : Bon/ Samuel
 E : [va au tableau et lit en fonction des syllabes pointées par la maîtresse] /E/ elle elle/ pré-pa-re/ du pou/ pou::/ poull:et/ rô-ti/ pour/ le dé-jeu-ner/ no::

M : nous
 E : nou-za-vons/ co-mme goû-ter du gâ-teau à la va-ni-lle

M : à toi [désignation d'un élève de la règle]
 E : un

M : **un peu plus fort**
 E : un/ bon/ re-pas/// ma/man/ pr/ø/

M : **pré**
 E : pré-pa-re/ [nu]
 M : n/O/¹²

E : no-tre/ re-**pas**/ cha-que/ ma-tin/ ma-man/ **nous**/ do::ne

M : do-nne
 E : do-nne/ du::

M : lait
 E : du lait/ du/ thé/ et:: pain/ t/ø/

M : du **pain**
 E : du **pain**

Comme en malgache, Zo suit au plus près l'oralisation des syllabes. Quand l'élève se trompe, elle produit elle-même le segment à répéter. Face aux confusions grapho-phonologiques, Zo n'apporte pas de repère cognitif pour une meilleure reconnaissance des graphèmes en français (comme par exemple l'accent de « é ») ni d'indication sur les différences entre le malgache et le français (comme pour la lettre o). Apprendre les correspondances entre graphèmes et phonèmes s'effectue donc principalement en français, tout comme en malgache, par la mémorisation et l'oralisation des syllabes, lors de la lecture orale

individuelle. La lecture en L2 fait donc appel aux mêmes gestes professionnels qu'en L1.

Éclairages des auto-confrontations

Les entretiens d'auto-confrontation menés avec les enseignants en fin d'année permettent de mieux saisir leurs représentations sur l'apprentissage de la lecture. Les extraits ci-après portent sur les invariants apparus précédemment.

Mémoriser avant de lire

Obs : et comment/ et et comment est-ce qu'ils peuvent trouver le:: ils se débrouillent pour trouver les les réponses/ exactement comme les mots qui sont écrits
M : par l'explication des des images
Obs : par l'explication des images::
M : oui
Obs : d'accord/ vous:: ne leur demandez pas d'étudier les lettres↑
M : non
Obs : non/ donc en répétant souvent/ ils con-ils arrivent à connaître
M : oui/ c'est ça/donc ils écoutent/ c'est moi c'est là// qu'est-ce que vous voyez↑/ et moi je répète/ puis j'emploie par exemple quelques mots ou bien quelques phrases pour que les élèves **comprennent bien**/ la prononciation/ la:: **lecture** de cette phrase ou bien de cet mot
Obs : d'accord d'accord très bien/

Ce témoignage de Tsiry (classe de CP1-CP2, école primaire publique Ambohy, voir transcription ci-dessus) confirme que la mise en mémoire du texte vise à soutenir la compréhension des élèves face au texte à déchiffrer : il est nécessaire de comprendre le sens des phrases avant de s'attaquer à la syllabation. Être confronté au texte se

réduit alors pour les élèves à intégrer ce mécanisme, à force de répétition. Les enseignants ne semblent pas savoir comment utiliser la découverte du code au service de la compréhension du texte.

Apprendre à déchiffrer : l'importance de la syllabe

Obs : regardez/ c'est qui se passe/ est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qui se passe là
M : han:: c'était/ je je viens de dire que:: quelquefois y a:: deux trois quatre ou cinq élèves qui ne comprend pas:: qui ne sait pas **bien** les:: **les syllabes**:: d'où euh:: par exemple les:: ou/ la/ ni
Obs : ils vont plus vite/ ils parlent plus vite↑
M : parlent plus vite
Obs : que:: que::
M : que les/ que qui qu'il indique
Obs : qu'il indique avec son doigt
M : oui
Obs : et:: est-ce que ça↑ c'est/ difficile en **malgache** pour les enfants
M : ah oui↑ c'est difficile↑
Obs : pourquoi↑
M : parce qu'il espère qu'il [a]:: comment dirais-je↑ la:: il a:: dans dans son esprit/ **le sens de la situation**

Obs : oui↑
M : mais la lecture il ne s-ne sait pas bien
Obs : le sens de la situation comme à l'oral↑
M : oui/ mais en lect-à l'écrit il ne sait pas **bien** lire les:: les syllabes:: les mots::
[...]
Obs : d'accord:: et:: est-ce que vous avez des:: **séances**↑ où où on apprend aux enfants à accrocher
M : accrocher les↑
Obs : les sons
M : les sons↑ oui par à chaque
Obs : xxx
M : par exemple/ nous avons déjà fait là trois ou quatre syllabes hein↑
Obs : hum hum
M : bon on les jumelle/ on la pose/ et/ dans ce produit

Dans cette transcription, Tsiry parle des principes adoptés dans la série Vola qu'il applique avec rigueur. On y apprend que la segmentation syllabique n'est pas toujours facile pour les élèves malgachophones. Afin de réduire la distance entre l'oral et l'écrit, Tsiry demande aux élèves de « suivre avec leur doigt » sur le livre et de pointer chaque syllabe. Il ne faut pas que les enfants parlent comme à l'oral (fréquence des voyelles atones) quand ils lisent à haute voix : ils ne doivent pas tenir compte du « sens de la situation ». L'approche du phonème se fait surtout lors des phases d'écriture, en composant les mots.

Lecture à voix haute : appropriation du code et individualisation

Ces derniers extraits présentent les justifications de Zo et de Tsiry sur l'utilité de la lecture à haute

voix individuelle, en L1 ou en L2. Ils montrent la volonté des enseignants de suivre leurs élèves au plus près, ce qui n'est pas simple dans une classe chargée (68 élèves en CP1-CP2). La lecture à haute voix est un moyen d'évaluer et d'individualiser l'apprentissage. Cette proximité permet de « guider » les enfants et de les « corriger » dans l'appropriation du code, en leur demandant une oralisation mécanique des syllabes, que ce soit en malgache ou en français. Une fois cette étape atteinte, l'attention est portée sur la bonne prononciation, notamment les liaisons, afin d'arriver à la lecture courante. Ces représentations sont en adéquation avec les prescriptions en lecture qui ont le plus marqué les enseignants, à savoir celles correspondant à L1 : lire, c'est avant tout faire parler l'écriture. Visiblement, dans les classes observées, les aspects novateurs en lecture des démarches FLE n'ont pas été intégrés.

Zo, classe de CP2, école privée Nanano
Obs : d'accord/ d'accord on va repa/ revenir sur ce que nous avons vu/ euh/ donc dans cette partie euh/ vous faites lire euh/ les enfants/ à haute voix / ils viennent au tableau/ et euh vous faites lire douze enfants/ dans cette partie
M : douze enfants
Obs : oui douze/ alors à chaque fois qu'ils viennent au tableau euh:: vous utilisez la règle/ euh::
M : pour montrer
Obs : pour montrer quoi↑
M : pour montrer par exemple parce que/ pour montrer::/ la phrase
Obs : la phrase/ et:: les syllabes↑
M : les syllabes/ les sons/ parce que::
Obs : les syllabes ou les sons↑// pour vous qu'est-ce qui est important↑

<p>M : les syllabes/ par exemple euh::/ mon// ma-man/et il y a aussi des liaisons/ par exemple euh:: [...]</p> <p>Obs : donc vous les corrigez/ à ce moment-là hein↑ vous les aidez:: comment↑</p> <p>M : // j'ai dit par exemple ma-man/ il dit/ ma-ma et je dis ma-man</p>
<p>Tsiry, classe de CP1-CP2, école primaire publique Ambohy</p>
<p>M : quand il ne sait bien/ vous voyez/ je viens près de lui/ je dis/ je montre/ ici c'est/ ny/ ô/ ma</p> <p>Obs : hum</p> <p>M : j'indique bien le ma/ ty/ ma-ty/ ny o-vy</p> <p>[...]</p> <p>Obs : et:: là/ vous passez auprès de chaque enfant/ et vous avez fait lire/ vous êtes venu auprès de quatorze enfants</p> <p>M : oui</p> <p>Obs : c'est/ c'est ça qui est important pour vous↑/ quand quand vous faites une leçon de lecture vous vous dites/ je vais faire passer beaucoup d'enfants↑</p> <p>M : oui/ oui/ il faut obliger de:: de corriger ces élèves qui ne/ ne sait pas lire/ on ne/ on ne délaisse pas</p>

CONCLUSION

En dépit des prescriptions scolaires, on relève donc une grande proximité des pratiques professionnelles dans l'apprentissage de la lecture en malgache ou en français. Le guidage des enseignants se montre identique dans les deux langues, centré sur la mémorisation des syllabes pour soutenir l'appropriation du décodage par les élèves. Les constituants infra-syllabiques sont rarement explorés : ni par l'analyse sonore, ni lors du décodage de mots inconnus. Ainsi, que ce soit en L1 ou en L2, la dimension phonologique de la langue ne fait pas l'objet d'une attention explicite. Pour autant cette proximité des pratiques invite-t-elle à dire que les didactiques sont bien coordonnées ? En d'autres termes, cette non-prise en compte de la dimension phonologique facilite-t-elle l'accès au déchiffrement dans les deux langues ?

Certes, en malgache, on peut estimer qu'une entrée syllabique peut suffire au déchiffrement puisqu'il s'agit d'une langue à orthographe transparente : le nombre de syllabes, stable et relativement limité, permet de les mémoriser et de les combiner pour parvenir à l'identification des mots. Le taux de réussite, lors de l'évaluation PASEC VII¹³ en 2005 à Madagascar, s'avère d'ailleurs relativement satisfaisant car, en fin de CP2, 84 % des élèves réussissent à lire des mots isolés en malgache. Cependant, dans cette démarche, le fait de ne pas rendre l'élément phonème suffisamment explicite s'avère en fait pénalisant pour certains élèves. Les résultats alertent sur cette difficulté lorsqu'il leur est

demandé d'écrire des mots inconnus en malgache : seuls 62 % d'entre eux, qui sont capables d'écrire de manière phonémique, attestent ainsi véritablement de leur compréhension du principe alphabétique en malgache. Ces résultats, qui s'avèrent plus faibles encore chez les locuteurs des variantes dialectales (60 %), suggèrent que l'apprentissage du déchiffrement en L1 gagnerait à rendre plus explicite la relation entre graphèmes et phonèmes, en accordant notamment une attention particulière aux contrastes phonologiques entre les variantes dialectales et le malgache officiel. Sur ce point, un temps de familiarisation guidée vers l'écrit en début de CP1 mériterait d'être instauré, plutôt que de confronter directement les élèves au livre de lecture rédigé en malgache officiel. Cette étape préalable pourrait comporter de nombreuses activités visant le développement de la conscience phonologique, tout en y associant des temps de lecture par l'adulte, de production de textes (dictés par les élèves), etc., permettant d'asseoir le lien entre l'oral et l'écrit et le langage d'évocation. Pour ce qui relève des activités d'analyse de la chaîne sonore, il serait possible de les concevoir de manière plurilingue en incluant les variantes dialectales (comme identifier le nombre de syllabes prononcées à partir du corpus des mots de salutation incluant les variantes régionales : *akory, salama, manao ahoana, mbola tsara*, etc. et, pourquoi pas, *bonjour, salut*, etc.).

Ce travail explicite (Gombert, 2005) autour du principe alphabétique accélérerait la prise de conscience phonémique en L1 et faciliterait donc l'automatisme

tion des processus nécessaires à l'identification des mots. Cela permettrait en outre de mieux assurer le transfert de cette compétence pour la lecture en français, en prévoyant des séquences d'apprentissage des nouvelles correspondances graphophonologiques (55 % des élèves seulement arrivent à déchiffrer des mots en français en fin de CP2, d'après l'évaluation PASEC VII de 2005). En effet, l'orthographe opaque du français (tout comme celle de l'anglais), notamment son aspect pluri-graphémique, engendre un nombre de syllabes trop important pour qu'elles puissent être mémorisées. Seule la compréhension du principe alphabétique, qui se fonde sur le phonème, permet un apprentissage de la combinatoire efficace en français, ce qui nécessite un travail explicite dans le

domaine de la phonologie. Les observations menées à Madagascar invitent donc dans ce pays, comme dans de nombreux pays d'Afrique, à penser la coordination des didactiques dans l'apprentissage de la lecture en fonction de l'aspect alphabétique, commun aux langues à lire. Elles engagent à se placer dans la perspective d'un continuum des capacités phonologiques exercées pour la compréhension du principe alphabétique des langues écrites en présence. À cet égard, une formation spécifique des enseignants sur cette dimension de l'apprentissage est une priorité.

Muriel Nicot-Guillorel
muriel.nicot-guillorel@wanadoo.fr
Université Rennes 2, PREFICS

NOTES

- 1 A noter qu'à partir de 2007, l'anglais est ajouté dans ces deux pays comme discipline dès l'enseignement primaire.
- 2 Cet article est issu de recherches effectuées de 2003 à 2009 à l'Institut national de formation pédagogique (INFP) de Madagascar, dans le cadre de l'aide-programme de l'Agence française pour le développement (AFD), œuvrant pour l'atteinte des objectifs du millénaire en vue de l'« Éducation pour tous » (EPT).
- 3 Une langue agglutinante est, en typologie morphologique, une langue dont la morphosyntaxe se caractérise par un système d'agglutination, c'est-à-dire d'affixation, à partir du radical, de morphèmes distincts pouvant exprimer différents rapports grammaticaux.
- 4 La réactualisation du plan « Éducation pour tous » a débouché, en 2008, sur une réforme éducative portant la scolarité primaire à 7 années d'études, avec une redéfinition du curriculum et de la politique linguistique : le malgache y est langue d'enseignement jusqu'en 5^e année, le français introduit en 1^{re} année comme discipline, ainsi que l'anglais en 4^e année à l'oral. La 6^e et la 7^e années sont considérées comme des années de transition avec trois disciplines non linguistiques enseignées en français (mathématiques, sciences et technologie), les autres disciplines étant enseignées en malgache. Interrompue lors du coup d'État de 2009, cette réforme n'est actuellement appliquée que dans les vingt circonscriptions expérimentales de départ.
- 5 La présentation qui suit est réalisée à partir de documents collectés à Madagascar.
- 6 Il en est de même pour l'apprentissage de la lecture en dioula et sénoufo au centre scolaire intégré du Niéné (situé au Nord de la Côte-d'Ivoire) au travers de la méthode Gudschinsky (voir Nicot-Guillorel, 2002).
- 7 Le découpage en phases de l'ensemble des séances du corpus montre une grande fixité dans l'organisation des séances de lecture : peu de variations entre les classes, peu d'évolutions au cours d'une année scolaire dans une même classe, que ce soit en L1 ou en L2.
- 8 Par exemple, sur six séances de lecture en malgache au CP1, deux seulement comportent une courte phase de compréhension du texte.
- 9 Phase minoritaire, repérée dans un quart seulement des séances du corpus large.
- 10 On retrouve le problème de la diphtongue /ao/.
- 11 « i : » est une particule de désignation en malgache, faisant partie du français ordinaire de la « grande île ».
- 12 Le o en malgache se prononce /u/.
- 13 Il s'agit du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage), analyse portant sur un échantillon de 1 655 élèves répartis sur 132 classes.

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, psychologie cognitive, université Rennes 2-Haute-Bretagne.
- CASTELLOTTI V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CAVALLI M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val D'Aoste*. Paris : Didier et CREDIF.
- 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 et écrire en langue nationale*. Livre électronique. Paris : L'Harmattan.
- COLTHEART M. (1978). « Lexical access in simple reading task ». In G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing*. Londres : Academic Press, 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*, vol. 108, n° 1, p. 204-256.
- CUMMINS J. & SWAIN M. (1986). *Bilingualism in education*. Londres : Longman.
- DABÈNE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- FERREIRO E. & GOMEZ PALACIO M. (1988). *Lire, écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.
- GAONAC'H D. (2003). « Comprendre en langue étrangère ». In D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette, p. 137-154.
- GAONAC'H D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette.
- GOMBERT J.-É. (2005). « Apprentissage explicite et implicite de la lecture ». *Rééducation orthophonique*, n° 223, p. 177-187.
- KAIL M. (2000). « Acquisition syntaxique et diversité linguistique ». In M. Kail & M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Tome 2 : Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : PUF, p. 8-44.
- KANTA T., BLANCO E. & REY V. (2006). « La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde ». *Skholè*, hors-série n° 1, p. 53-58.
- MAREC-BRETON N., GOMBERT J.-E. & COLÉ P. (2005). « Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs ». *L'année psychologique*, vol. 105, n° 1, p. 9-45.
- MAURER B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général du ministère des Affaires étrangères et européennes, de l'Organisation internationale de la francophonie, de l'Agence universitaire de la francophonie et de l'Agence française de développement*. Paris : Éd. des archives contemporaines.
- MAURER B. (2011). « La contextualisation : l'exemple francophone africain ». In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éd. des archives contemporaines, p. 225-239.
- NICOT-GUILLOREL M. (2002). *Écritures 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.
- 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, sciences du langage, université Rennes 2-Haute-Bretagne. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/fr/> (consulté le 25 février 2012).
- NONNON É. & GOIGOUX R. (2007). *Repères*, n° 35 : « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège ».
- RABENILAINA R.-B. (2004). « Origine et caractère unitaire de la langue malgache ». In S. Randrianja (dir.), *Madagascar. Ethnies et ethnicité*. Dakar : CODESRIA, p. 25-77.
- RANDRIAMASITIANA G. (2007). *Rapports complexes et inégaux entre les langues partenaires et la société malgache*. Document de travail. En ligne : http://www.haisoratra.org/article.php3?id_article=725 (consulté le 25 février 2012).
- RÉPUBLIQUE DE MADAGASCAR (2006). *Rapport de suivi du plan « Éducation pour tous »*. Antananarivo : République de Madagascar.
- SANCHEZ M. (2008). *Connaissances précoces sur la structure du mot et apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat, psychologie cognitive, université Lumière-Lyon 2.
- VIGNER G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.