

Rapport élaboré dans le cadre du projet « Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années de primaire : Intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation »

mis en œuvre par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (UNESCO-BIE) et financé par le Partenariat mondial de l'éducation (GPE) - (novembre 2013-janvier 2017)

Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue

Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne

(Burkina Faso, Niger, Sénégal)



Rapport élaboré dans le cadre du projet « *Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années de primaire : Intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation* » mis en œuvre par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (UNESCO-BIE), en partenariat avec l'Université de Genève (UNIGE).

La rédaction du rapport a été effectuée par le Groupe de recherche pour le français enseigné (GRAFE), coordonné par M. Bernard Schneuwly. Les auteurs sont Sandrine Aeby, Irina Leopoldoff, Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz, Simon Toulou.

Des experts en lecture des trois pays partenaires du projet ont également collaboré au contenu de ce rapport: pour le Burkina Faso, Victor Yameogo ; pour le Niger, Hamidou Seydou Hanafiou et pour le Sénégal, Aliou Ngoné Seck.

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits rapportés dans cet ouvrage ainsi que des opinions exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et ne l'engagent pas.

Genève, janvier 2015

Introduction	7
PARTIE I QUELQUES RÉFLEXIONS ET RECOMMANDATIONS ISSUES DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	8
Chapitre 1 Apprendre à lire, c'est quoi ? Les méthodes d'enseignement de la lecture proposées par la recherche internationale	9
Les conceptions récentes relatives à l'enseignement de la lecture: les composantes fondamentales	9
Entrer dans la culture de l'écrit.....	9
Comprendre l'écrit, comprendre les textes	11
L'oral formel pour entrer dans la culture de l'écrit.....	13
Ecrire précocement et produire des textes	14
Le vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture	16
Maîtriser les dimensions du code.....	17
Les pratiques d'enseignement de la lecture	21
Des composantes à doser aux différents moments de l'apprentissage.....	21
Les méthodes de lecture, où en est-on ?	21
Méthodes synthétiques	21
Méthodes analytiques.....	22
Méthode globale.....	22
Méthode naturelle.....	22
Méthode idéovisuelle.....	23
Méthodes mixtes.....	23
Méthodes interactives	24
Concevoir une progression dans les apprentissages	24
Éléments à retenir	25
Chapitre 2 Qu'est-ce qu'apprendre à lire dans un contexte multiculturel?	27
Multilinguisme : une réalité historique omniprésente dont doit tenir compte tout enseignement	27
Enseignement bilingue/multilingue : des atouts indéniables à certaines conditions	31
Des situations apparemment semblables, mais fondamentalement différentes	33
Travailler sur différentes langues : des démarches intéressantes – transposables ?	34
De quelques problèmes particuliers liés à la langue française comme L2 et aux langues africaines comme L1	35
Des démarches d'enseignement pour l'entrée dans l'écrit	37
Éléments à retenir	43
Chapitre 3 Apprendre à lire dans des contextes aux contraintes didactiques particulières	46
Formation des enseignants	46
Matériel scolaire	46
Nombre d'élèves et durée annuelle des études	48
Mythes pédagogiques	48
Éléments à retenir	48
Chapitre 4 Deux pierres angulaires des systèmes éducatifs : le curriculum et la progression	50
Alignement curriculaire et progression des objets d'enseignement	51

Alignement des pratiques sur le curriculum ou construction en situation orientée par les instruments d'enseignement et les pratiques professionnelles	52
Eléments à retenir.....	54
PARTIE 2 ANALYSES DES PROGRAMMES ET DES MANUELS	55
Chapitre 5 L'enseignement initial de la lecture au Burkina Faso	56
Instructions et plans d'études officiels des trois premières années d'enseignement du cycle élémentaire – programme de 1989 - 1990	58
L'enseignement de la lecture et les démarches préconisées.....	62
Résultat des analyses des plans d'études	71
Les moyens officiels d'enseignement de la lecture.....	72
Les manuels utilisés dans l'enseignement bilingue	81
Résultats de l'analyse des moyens d'enseignement.....	82
La formation des enseignants.....	83
La formation initiale.....	83
La formation en lecture.....	83
La formation en enseignement bilingue	84
La formation continue.....	85
Résultats de l'analyse de la formation des enseignants	87
Eléments à retenir.....	87
Chapitre 6 L'enseignement initial de la lecture au Niger.....	89
Panorama des documents curriculaires : curriculum d'enseignement de la lecture au Niger dans les classes de CI, CP et CE1.	89
Les programmes scolaires.....	89
L'écriture.....	90
Les exercices sensoriels et de psychomotricité	91
L'orthographe	91
Le langage	91
La lecture en français.....	92
Les manuels et guides de lecture	92
Manuels et guides : Les livres de lecture à l'école traditionnelle en français (langue seconde) : aperçu historique (Seydiou Hanafiou Hamidou)	94
Analyse des manuels et guides officiels du contexte actuel.....	97
Les livres de lecture d'enseignement bilingue français - langue nationale (y compris initiatives ou projets bilingues).....	103
La formation des enseignants et des encadreurs.....	109
La formation des enseignants	109
La formation des encadreurs.....	112
Eléments à retenir.....	113
Chapitre 7 L'enseignement initial de la lecture au Sénégal.	114
Instructions et plans d'études officiels des trois premières années d'enseignement de la lecture au cycle élémentaire	115
Les instructions et plans d'études officiels de la première période (1960-1981).	115
Les instructions et plans d'études officiels de la deuxième période (1981-2000)	116
Les plans d'études de la troisième période (à partir des années 2000 jusqu'à aujourd'hui)	117
Résultats de l'analyse des plans d'études.....	125
Les moyens d'enseignement de la lecture dans les trois premiers cours du cycle élémentaire.	127
Les moyens d'enseignement en français langue seconde de la première période.....	127

Les moyens de la deuxième période.....	128
Résultats de l'analyse concernant les moyens d'enseignement de la lecture du CI au CE1	153
Les contenus de la formation du personnel enseignant et des cadres en lien avec l'enseignement de la lecture	157
Les structures, orientations et contenus de la formation initiale.....	158
Les dispositifs et les contenus de formation continue.....	159
Le cadre et les ressources pour la formation.....	160
Éléments à retenir.....	161
PARTIE 3 ANALYSE DE LEÇONS DE LECTURE	163
Perspective et indications méthodologiques générales.....	164
Quelques précisions méthodologiques.....	164
Le mode de présentation des données.....	166
Chapitre 8 Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Burkina Faso	167
Analyse de l'enseignement par degrés.....	168
Leçons au CP1/1 ^{ère} année	168
Tableau de correspondance pour des activités de synthèse.....	172
Analyse par leçon au CP2	172
Analyse par leçons au CE1/3 ^{ème} année.....	174
Analyse de la progression.....	178
Remarques conclusives	179
Chapitre 9 Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Niger	181
Analyse de l'enseignement par degré	182
Ce qui s'enseigne au CI.....	182
Ce qui s'enseigne au CP.....	190
Ce qui s'enseigne au CE1	194
Analyse de la progression.....	197
Remarques conclusives	198
Chapitre 10 Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Sénégal.....	200
Analyse des leçons de lecture par cours.....	200
Ce qui s'enseigne au CI.....	200
Ce qui s'enseigne au CP	206
Ce qui s'enseigne au CE1	211
Analyse de la progression de l'enseignement de la lecture au fil des cours.....	217
Autres observations	218
Remarques conclusives	219
Conclusions générales du rapport	223
Apprendre à lire, c'est entrer dans un nouveau mode de pensée	223
Entrer dans un nouveau mode de pensée, en contexte multilingue.....	224
Aménager les classes pour faciliter l'apprentissage de la lecture: favoriser la présence d'écrits et rendre leurs usages visibles.....	226
Agir pour un alignement curriculaire. Planifier et penser la progression.....	227
Améliorer les outils de travail des enseignants	228
Connaître les pratiques pour ajuster les améliorations proposées	230
Nécessité d'autres recherches et observations	234
Bibliographie.....	235
Documents officiels.....	235

Burkina Faso.....	235
Niger.....	235
Sénégal.....	235
Programmes d'enseignement.....	235
Burkina Faso.....	235
Niger.....	235
Sénégal.....	236
Manuels.....	236
Burkina Faso.....	236
Niger.....	236
Sénégal.....	238
Références bibliographiques	240

Introduction

Le présent rapport constitue l'étude documentaire et l'analyse comparée élaborée dans le cadre de la première phase du projet du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (UNESCO-BIE) financé par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) « *Les résultats de l'apprentissage dans les premières années de la scolarité : intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation* ». Ce projet vise, à terme, un ajustement et une adaptation du curriculum prescrit en vue d'améliorer les résultats des élèves, curriculum étant ici pris dans un sens large : éléments disponibles dans les documents officiels, dans les programmes et les manuels, pratiques réelles en classes et formation des enseignants.

Le présent rapport, conformément à ce qui est prévu dans le projet, rend compte de deux activités de recherche complémentaires : une étude internationale sur l'enseignement de la lecture et les curricula pour enseigner la lecture, plus particulièrement en langue seconde ; et une analyse des pratiques enseignantes dans trois pays d'Afrique subsaharienne : Burkina Faso, Niger et Sénégal. Il est construit en trois parties.

La première partie comprend quatre chapitres consacrés à l'analyse des principaux résultats concernant les méthodes d'enseignement de la lecture en général, à la description du contexte multilingue de l'enseignement et aux conséquences qui en découlent pour l'enseignement de l'entrée dans l'écrit durant les trois premières années de l'école, à la définition de quelques contraintes didactiques matérielles et à la question de l'alignement curriculaire d'un point de vue général. Ce dernier chapitre, qui insiste sur la question de la progression, définit également le point de vue adopté dans la suite du texte.

La deuxième partie comprend une analyse des documents officiels, programmes et manuels dans les trois pays mentionnés, présentée dans trois chapitres.

La troisième partie est consacrée à l'analyse des pratiques observées dans un certain nombre de classes des trois pays, choisies en fonction de plusieurs paramètres : degré, langue d'enseignement, etc. Elle comprend également trois chapitres.

Les conclusions et recommandations de ce rapport ont été utilisées par les trois pays pour élaborer leur plan d'action national pour l'amélioration de la lecture, à savoir la mise en œuvre de la deuxième phase du projet.

PARTIE I
QUELQUES RÉFLEXIONS ET RECOMMANDATIONS ISSUES DE LA LITTÉRATURE
INTERNATIONALE

Chapitre 1

Apprendre à lire, c'est quoi ? Les méthodes d'enseignement de la lecture proposées par la recherche internationale

Les méthodes d'enseignement de la lecture sont souvent assimilées aux livrets ou fascicules qui sont utilisés pour l'enseignement. Le terme méthode prend ici un autre sens. Il définit un ensemble de règles, de principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement d'un art, ici la lecture. La méthode repose sur des principes théoriques et des démarches d'enseignement qui se conçoivent comme le produit de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991). Ce produit est une construction scolaire hétérogène et complexe. Il se situe au croisement d'un ensemble de savoirs divers (savoirs des sciences du langage, savoirs sur la formation des enseignants, sur les pratiques enseignantes et sur les apprenants, savoirs des didactiques disciplinaires et, plus particulièrement de la didactique du français et de la lecture) et des attentes explicitées dans les textes officiels du système éducatif d'un Etat-nation (aspirations et attentes sociales, politiques et institutionnelles).

Toujours questionnées et nourries par la recherche et les attentes officielles, les méthodes de lecture s'inscrivent dans le mouvement de l'histoire de l'enseignement et de la scolarisation déterminé à la fois au plan national et international. Les méthodes de lecture, comme toutes les méthodes ou démarches relatives à des objets d'enseignement, s'appréhendent à différents niveaux comme le montrent les quatre chapitres introductifs de la présente étude documentaire. Ce premier chapitre est consacré à la présentation des composantes fondamentales intervenant dans l'enseignement de la lecture telles que discutées dans la communauté scientifique. C'est au prisme des apports de la linguistique, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, et avec des références bien sûr aussi à des travaux empiriques (didactiques) que seront présentées les différentes méthodes actuellement discutées dans la communauté scientifique, en tenant compte de leur « fonctionnement réel » et de leur « efficacité ».

Les conceptions récentes relatives à l'enseignement de la lecture: les composantes fondamentales

Entrer dans la culture de l'écrit

Les conceptions récentes relatives à l'enseignement de la lecture sont très largement influencées par le concept de *culture de l'écrit* qui permet de cerner quel accès les élèves ont aux objets culturels et aux pratiques culturelles de l'écrit. De cet accès dépend le rapport que l'élève peut construire avec l'écrit, les textes et le monde scolaire. La diversité des objets culturels à prendre en compte est immense si l'approche est celle de la littératie : il s'agit des livres, des journaux, des bibliothèques, des médias numériques, de la littérature enfantine, tous les écrits de l'espace urbain, domestique et scolaire (Chartier, Clesse & Hébrard, 1997). Ces objets s'inscrivent dans des pratiques que les enfants-élèves peuvent côtoyer, auxquels ils peuvent se familiariser et s'identifier. La fréquentation de certaines formes de littératie peut expliquer des réussites scolaires inattendues (Lahire, 1993, 1995). Par la notion de littératie, on cherche à désigner les divers contextes d'usages des textes et d'autres formes de représentations des savoirs. Cette notion dépasse donc les capacités à lire et écrire (Sales Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen, 2011, p. 6). Aujourd'hui, on parle volontiers de *littératies* au pluriel afin de souligner d'une part, les caractéristiques spécifiques des divers contextes socioculturels (notamment la famille, l'école, les loisirs, l'église, les lieux de travail), déterminantes dans les pratiques d'acculturation à l'écrit (Kleiman, 1998; Grossmann, 1999), et d'autre part, l'impact des technologies numériques de communication et d'information sur la production et la réception de textes qui impliquent, par conséquent, l'usage interactif de moyens sémiotiques de nature différente (des images statiques ou dynamiques, des sons, etc.) (voir, par exemple, les travaux de Kress, 2003 et Moita-Lopes & Rojo, 2004). La perspective de la littératie embrasse ce qui touche à la culture de l'écrit, mais aussi de l'oral dans ses variations formelles. Elle pointe le rapport que les apprenants lecteurs peuvent construire à partir de leur expérience des moyens sémiotiques de leur environnement. Ce rapport joue certainement un rôle déterminant dans la compréhension de la diversité des situations et des fonctions

de l'écrit et dans la motivation pour s'atteler à l'apprentissage formel de l'écrit. De plus, la fréquentation de genres de textes formels intervient dans la compréhension de l'écrit.

Dans ce cadre large, le concept de culture de l'écrit, développé d'un point de vue didactique notamment par Gérard Chauveau, Eliane Rogovas-Chauveau et Jacques Bernardin en France implique, dès lors, un renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement qui ne se limite pas au lire-écrire (1) mais qui prend en compte les conceptions que les élèves peuvent se construire en rapport avec les usages faits de l'écrit et des textes dans leur environnement (2). Cela conduit à s'intéresser à l'activité des élèves, confrontés à des situations d'apprentissages aux enjeux cognitifs certains (3).

1. L'entrée dans la culture de l'écrit implique un renouvellement des contenus d'enseignement qui ne se limitent pas à l'apprentissage du lire-écrire. Ce qui est en jeu, c'est une maîtrise réflexive, consciente, explicite qui prend le langage pour objet d'apprentissage et non plus comme un simple usage ou une pratique qui s'ignore. Avec l'entrée dans la culture de l'écrit, c'est le rapport au langage et au monde qui est modifié. « Une telle disposition générale à l'égard des pratiques, langagières ou autres, semble aller de pair non seulement avec la construction progressive des connaissances, mais surtout avec l'élaboration d'un rapport au savoir permettant de construire le monde et l'expérience comme objets de connaissance et soi-même comme sujet connaissant » (Rochex, 1997, p. 12). En ce sens, le statut de l'apprentissage d'une langue seconde implique bien évidemment des stratégies et des méthodes d'enseignement spécifiques.
2. L'entrée dans la culture de l'écrit conduit à s'intéresser aux propos des élèves et à ceux de leurs parents à propos du lire-écrire et de son apprentissage. L'appropriation de l'écrit participe en effet de l'élaboration de soi et de la redéfinition de sa place dans la famille (voir les travaux de Charlot, Bautier, Rochex, 1992; Charlot, 1999 ou Lahire, 1993 pour l'école primaire). Le développement cognitif lié à l'entrée dans la culture de l'écrit est indissociable du développement affectif. Il s'agit dès lors de miser sur une école permettant aux élèves de « vivre le savoir comme aventure humaine », selon l'expression de Jacques Bernardin, en dialogue avec l'histoire des hommes. On peut considérer que ces apprentissages portant sur des techniques, des significations et des œuvres culturellement situées, proposés à l'école et par l'école, pourront être réalisés par un maximum d'élèves d'autant plus qu'ils s'avèrent réellement consistants et significatifs. De ce point de vue, les travaux réalisés en terrain africain « où les modes traditionnels de transmission des connaissances sont le plus souvent éloignés de ceux de l'école [...] » (Maurer, 2011, p. 227) ne doivent pas conduire au renoncement aux missions fondamentales de l'école en « ruralisant l'école » (Dolumbia, 2001, p. 190). Il s'agit au contraire de considérer que l'école doit être, dans sa forme, un espace protégé pour l'étude tout en défendant l'articulation des contenus enseignés et appris aux contextes culturels. Le mouvement pour l'éducation pour tous lancé, depuis 1990, par la Conférence mondiale de Jomtien place l'éducation de base des enfants, des jeunes et des adultes au centre des engagements de la communauté internationale. En avril 2000, le Forum mondial sur l'éducation pour tous de Dakar a renouvelé et renforcé ces engagements autour de six objectifs dont l'état d'avancement se présente ainsi : 1. Protection et éducation de la petite enfance; 2. Enseignement primaire universel; 3. Apprentissage des jeunes et des adultes; 4. Alphabétisation; 5. Genre; 6. Qualité (ADEA, 2006, pp. 6-7).
3. Le regard porté sur l'activité des élèves en début d'apprentissage de la lecture et de l'écriture conduit à porter une attention particulière aux situations et aux consignes de travail à même de susciter chez les élèves « une réelle activité cognitive et un réel échange intellectuel sur les contenus d'apprentissages visés » (Rochex, 1997, p. 11). La multiplication des tâches sans véritable contenu ne peut être garante d'apprentissage. Il importe dès lors pour l'enseignant de favoriser la réflexion et l'échange, de solliciter l'explication ou la justification. Une telle approche implique d'évaluer non seulement les performances des élèves mais aussi leurs représentations de la lecture, de ses usages et de son apprentissage, du point de vue de la classe mais également du point de vue des élèves pris individuellement. En France, les travaux de Bernardin sur le rapport des élèves à l'écrit ont permis de dégager des idéaltypes

différenciés: - les élèves actifs-chercheurs, aux mobiles d'apprendre bien constitués et dont la scolarité s'inscrit dans une visée d'autonomie, de développement et d'ouverture au monde avec des apprentissages finalisés, prêts à s'engager; - les élèves passifs-récepteurs qui peinent à justifier leur présence à l'école pour qui apprendre c'est « essentiellement écouter l'enseignant puis répéter, refaire » (Bernardin, 1997, pp. 25-27).

Les travaux sur l'entrée dans la culture de l'écrit sont accompagnés de propositions concrètes. Bernardin affirme ainsi que: « *Dès l'école maternelle, la curiosité, l'envie de savoir peut être entretenue et développée grâce à la lecture de livres divers, narratifs et documentaires, mais aussi par l'exploration des écrits dans la pluralité de leurs fonctions* ». Il s'agit ici d'étayer le projet d'apprendre par le contact répété avec les livres, la fréquentation des bibliothèques, l'attention portée aux supports écrits et à leurs usages dans la société. A cette différence près que, toujours selon Bernardin « *c'est moins le « bain d'écrit » que la qualité des échanges visant à asseoir la compréhension qui compte, notamment celle des récits longs auxquels certains enfants ont été initiés très tôt et d'autres pas.* ». Il considère que des valeurs telles que donner du sens à ce qu'on fait, avec des activités fonctionnelles et des savoirs construits en coopération avec les pairs se présentant comme des réponses à des problèmes à résoudre peuvent également venir soutenir la réussite scolaire, avec le sentiment de réussite partagée.

Une telle approche de la culture de l'écrit rend attentif au fait qu'un accent trop fort placé sur l'enseignement du code et de la combinatoire peut occulter l'importance à consacrer à la compréhension, à la nécessité lorsqu'on lit, d'élaborer une signification cohérente et pertinente. C'est donc ce risque de « malentendu » quant à ce qu'exige l'activité de lecture ainsi qu'à ses finalités (Goigoux, 2000) que les approches d'entrée dans la culture de l'écrit cherchent à lever. De ce point de vue, il convient de ne pas limiter l'enseignement à un travail sur les mots et les unités infra lexicales laissant croire qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre au détriment des mises en relations et inférences impliquées dans l'élaboration du sens d'un texte.

Comprendre l'écrit, comprendre les textes

A l'école obligatoire, la formation des élèves a longtemps passé par un contact régulier avec des textes qui visaient la transmission d'un patrimoine culturel, l'édification morale et l'instruction par le truchement de la mémorisation de textes de valeurs (Chartier, 2007), dans la tradition d'un modèle d'enseignement classique. Aujourd'hui, les objectifs de la lecture de textes se sont élargis. Les élèves doivent comprendre les textes dans leur diversité pour agir de manière appropriée dans le monde qui les entoure. Cette évolution confère une actualité au choix des textes utilisés pour enseigner. Ce choix se transforme au fil du temps et les textes varient en relation avec les étapes et les cycles d'enseignement. Face à quels écrits ou textes se trouvent les élèves en début d'apprentissage de la lecture ? Ces écrits ou textes sont-ils fidèles au modèle classique ? Visent-ils l'apprentissage d'une langue standard et la compréhension du sens littéral des textes ? Ou sont-ils choisis et présentés dans une perspective communicative en cohérence avec les finalités et les objectifs, plus récents, de formation des jeunes ? Pour répondre à ces questions, une définition de l'approche classique et de l'approche communicative s'impose.

L'approche classique s'inscrit dans un paradigme, défini comme *logico-grammatical* par Rastier (2001) où l'on accède à un sens inhérent au texte qui exprimerait ce que l'auteur veut dire. Dans cette approche, l'accès aux idées du texte et de l'auteur s'effectue par la perception de l'organisation des phrases et par le sens des mots. Cette élucidation du sens des phrases et des mots s'appuie sur l'idée que la langue reflète le monde tel qu'il est. Cette idée induit la démarche : l'élucidation du sens procède du local au global, d'abord par l'accès aux différents sens du mot, puis à l'intelligibilité de la phrase donnée par les règles qui la régissent pour déboucher sur la signification du texte. Pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'approche logico-grammaticale consiste à s'appuyer sur des supports de lecture constitués d'extraits, de morceaux choisis ou de phrases. Ces extraits sont considérés comme représentatifs de l'œuvre d'un auteur et de la qualité de son expression. Ils présentent une langue normée dont le modèle est à connaître et à reproduire et exemplifient les valeurs morales et universelles aux fondements des manières de penser et de parler des citoyens. Ces supports servent à l'exercice de la lecture courante, expressive ou silencieuse et, plus tard dans le cursus

scolaire, à l'explication de textes. Le paradigme classique tend à désolidariser le déchiffrement de la compréhension, car l'identification de mots et la lecture de phrases met l'accent sur ce qui prépare la compréhension de textes. La lecture magistrale atteste toutefois de la présence d'une forme de compréhension de textes dès l'enseignement initial de la lecture. Cette compréhension poursuit alors des visées éducatives et l'instruction à travers des textes de valeurs, reconnus dignes d'être travaillés à l'école.

La rénovation de l'enseignement du français survenue dès les années 1960-1970 se revendique d'une approche communicative de la langue et de la lecture, en cohérence avec les projets de formation des jeunes. L'accent pour construire le sens se déplace vers le lecteur qui établit des liens entre son projet de lecture, l'infrastructure textuelle (les différentes parties ou plans du texte), la textualisation (les unités linguistiques qui le constituent) et le contexte de production du texte (l'énonciateur, le destinataire et le but visé par le texte). La construction du sens s'organise donc à partir du global (le projet du lecteur et le contexte de production) pour aller vers le local. La recherche amène le lecteur à construire un parcours inférentiel et interprétatif. Dans l'approche communicative, deux manières de concevoir la compréhension en lecture s'agencent sur un continuum: 1. Un modèle inférentiel où la lecture est conçue comme une activité de résolution de problème et 2. Un modèle interprétatif basé sur l'enseignement des genres de textes.

1. *Le modèle inférentiel de la lecture* se réfère aux apports de la psychologie cognitive, de la grammaire textuelle, le tout étant adossé à des références au mouvement pédagogique de l'école nouvelle. S'appuyant sur les recherches de Kintsch et Van Dijk (1975) et de Miller et Kintsch (1980), la lecture est vue comme le traitement d'informations mettant en œuvre des macrorègles (la généralisation, la suppression, l'intégration et la construction) facilitant la mémorisation des informations. Denhière (1984) résume ainsi cette façon de concevoir le traitement du texte dans l'interaction entre le lecteur et le texte : « L'idée que se construit et garde en mémoire le lecteur/auditeur est une représentation de ce qui est dit par le texte et non une représentation du texte lui-même » (p. 21). Soulignons que cette conception privilégie la composante sémantique au détriment des caractéristiques du texte. Dans ce modèle inférentiel, l'activité de lecture est conçue comme une activité de résolution de problème. La lecture y est décrite comme une opération logique, l'inférence¹, qui revient à « attribuer une signification à une ou à des configurations écrites en fonction d'informations déjà acquises précédemment (autres significations, informations issues du contexte, connaissance intuitive de certains fonctionnements langagiers) » (p. 1). La variété et la diversité des fonctions de la lecture permettraient d'appréhender la variété et la diversité textuelles (aussi bien un fragment de texte, un slogan publicitaire d'une affiche qui se résume à une phrase qu'un roman). L'écriture peut servir d'appui à l'enseignement de la lecture, mais elle n'est pas considérée comme un complément nécessaire. La progression se conçoit essentiellement en termes de projets de lecture plus ou moins vastes, de variation des situations de lecture, mais aussi de rapidité de lecture. Ce modèle a été alimenté par les travaux de Giasson (1990) qui insiste sur la nécessité d'un enseignement réflexif de la lecture s'appuyant aussi sur l'explicitation métacognitive des stratégies du lecteur. Le lecteur doit être capable d'un autocontrôle de sa compréhension (Goigoux, 2003). Les recherches psycholinguistiques expérimentales montrent que l'évaluation de la compréhension par le lecteur, les connaissances relatives à la structure des textes et la capacité à effectuer des inférences (Oakhill & Cain, 2011) apparaissent comme des bons prédicteurs de la compréhension de texte. Le lexique oral en est une des composantes. Il intervient dans l'apprentissage du décodage mais aussi dans la compréhension de texte. Selon l'étude longitudinale de Verhoeven, van Leeuw & Vermeer, (2011), l'effet du lexique semble influencer plus fortement la compréhension que les capacités de décodage.

1

L'inférence peut être définie comme suit : l'inférence comme opération logique consiste à admettre une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

2. *Le modèle interprétatif de la lecture* se réfère à la théorie de l'activité langagière de Bronckart (1996) et de Schneuwly & Dolz (2009). Dans ce second modèle, l'enseignement de la lecture s'organise à partir de l'entité texte, nommée *genre de texte*. Cette entité est considérée comme « unité de production verbale située, finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel ou communicationnel) » (Bronckart, 1996, p. 78.). Il s'appuie sur le présupposé que la connaissance approfondie de la diversité des genres textuels et des variations langagières favoriserait l'élaboration des horizons d'attente du lecteur et démultiplierait la capacité à formuler des hypothèses interprétatives, devenues plus pertinentes, plus souples, plus adaptées à la spécificité des genres textuels grâce à leur connaissance. Précisons que la lecture interprétative ne se limite pas aux genres de textes littéraires. Par exemple, l'évaluation de la portée d'un texte documentaire, de la pertinence de ses apports et l'intégration des contenus aux connaissances propres du lecteur dans une visée personnelle appropriée à la situation dans laquelle il se trouve sont de nature interprétative. Dans le parcours interprétatif, ce modèle privilégie le retour au texte (Revaz & Thévenaz, 2003) : le lecteur s'appuie sur le texte et plus encore sur les mots du texte pour construire, valider et affiner sa compréhension. C'est le cas dans des dispositifs comme les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001) qui permettent un travail interprétatif en petits groupes d'élèves sur les textes.

L'enseignement de la compréhension s'incarne dans la lecture silencieuse autonome, à l'image de la lecture hors contexte scolaire. Généralisée à tous les degrés d'enseignement, cette forme de lecture représente pourtant un dilemme pour l'enseignement (Chartier, 2007) : comment s'assurer que la lecture a été effectuée par les élèves et comprise par eux ? La lecture silencieuse scolaire implique donc des moyens d'évaluation de la compréhension tels que les questionnaires écrits ou oraux, l'analyse de fragments renouvelés par des dispositifs comme les cercles de lecture mentionnés ci-dessus.

L'oral formel pour entrer dans la culture de l'écrit

Jusque dans les années 1960, le *parler* des élèves est pris en compte à l'école en fonction de deux finalités. Premièrement, il s'agit d'apprendre aux élèves, aussi bien francophones que non francophones, à respecter les normes du français écrit. L'autre finalité consiste à amener les élèves à utiliser la parole pour apprendre, pour réciter, leurs leçons (Marchand, 1971 ; Dolz & Schneuwly, 1998). Le tournant communicatif des années 1960-1970 conduit à redéfinir la place de la langue orale en tant qu'objet scolaire. L'expression orale est dès lors considérée comme une activité langagière qui peut être apprise dans une diversité de situations. De ce point de vue, il s'agit, dès les premiers degrés de la scolarité, de mettre l'accent sur l'approfondissement et l'élargissement des moyens d'expression orale acquis dans le milieu familial. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un continuum entre oral et écrit qui prend appui sur deux orientations principales, la première consiste en un travail sur les genres publics formels oraux, la deuxième repose sur le pouvoir motivationnel des lectures à haute voix partagées, permettant l'inscription précoce des élèves dans une communauté de lecteurs.

Dans une perspective de travail sur les genres de texte (Dolz & Schneuwly, 1998), trois finalités sont assignées au travail sur l'oral : maîtriser les principaux genres de textes publics ; construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ; développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes (p. 20). Cette approche implique de considérer que le texte oral ou écrit est la base de l'enseignement (Bronckart, 1997, p. 378). De ce point de vue, un texte, adéquat sur le plan de la communication n'est pas un ensemble de phrases non reliées : il est perçu comme un tout. Prenons l'exemple d'un exposé oral réalisé par un professeur à propos de la vie d'un animal, l'abeille : les éléments verbaux et paraverbaux (posture de l'orateur, gestes, voix, intonation, utilisation d'images et de notes à l'appui) peuvent être mis en rapport avec les caractéristiques particulières de la situation de communication : la volonté de transmettre à un groupe d'élèves des connaissances à propos de l'abeille. Les contenus, l'organisation du plan de l'exposé, la progression des thèmes, le marquage linguistique du texte, le vocabulaire spécifique utilisé, les stratégies de l'orateur pourront être situés et justifiés dans l'ensemble du texte en vue de préparer la prise de parole dans une situation semblable. Une telle approche s'appuie sur le concept de genres,

reconnus par les membres d'une communauté culturelle. Dans l'optique de l'enseignement de la lecture, les genres constituent des points de référence concrets pour les élèves permettant de stabiliser des éléments formels et rituels des pratiques langagières. Ce sont les genres formels et publics qui sont privilégiés pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit, puisque le rôle de l'école est avant tout d'instruire : le conte, l'exposé, l'interview, etc. Ces genres impliquent une régulation du fonctionnement langagier et souvent une anticipation et donc une préparation et doivent être appréhendés sur la base d'un continuum entre oral et écrit.

Dans une perspective d'entrée dans la culture de l'écrit, la mise en contact de l'enfant avec toutes les sortes de textes, et avec des livres est fondamentale. Cela signifie que l'enfant avant de pouvoir / savoir lire seul peut déjà tirer profit des lectures à haute voix de l'enseignant ou de tout adulte avec qui il partage un moment de lecture dans une langue qu'il connaît. Dans ces dispositifs de lecture à haute voix partagée avec l'adulte, l'écrit a une fonction communicative qui apparaît aux élèves (on lit pour se divertir, on lit pour s'informer, on lit pour savoir comment agir dans telle ou telle situation). C'est cette fonction communicative qui entretient et suscite leur intérêt pour le langage écrit comme un objet de sens, leur donne envie de lire, d'écrire, de poser des questions. Le partage de lecture faites à haute voix favorise le développement de l'aptitude à comprendre les textes dans leur diversité. Or, on sait que la compréhension initiale à l'oral en début de scolarité contribue fortement à la compréhension écrite en début d'apprentissage de la lecture (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) et que les enfants bénéficiant d'un vocabulaire étendu, construit par le biais d'interactions langagières en lien avec des supports variés, ont plus de facilité dans l'écoute et le travail sur les phonèmes et progressent plus rapidement que leurs camarades. Cela implique de laisser une place aux textes et aux livres lus à haute voix par l'enseignant, et cela dès les premiers apprentissages, dans une langue comprise par les élèves. La visée est ici communicative : partager des lectures et échanger sur ces lectures partagées.

Ecrire précocement et produire des textes

Depuis une vingtaine d'années, dans le sillage des travaux sur l'écriture, notamment d'Emilia Ferreiro, les recherches menées par l'équipe de Laurence Rieben à l'université de Genève s'inscrivent dans un projet sur l'entrée dans l'écrit misant sur la production écrite. L'intérêt porté à ce domaine répond à l'importance que prend la langue écrite dans l'ensemble de la scolarité - des difficultés dans l'abord de la lecture et de l'écriture annonçant souvent des échecs dans la suite de la scolarité. Dans ce cadre, l'intérêt pour un travail d'écriture dans le cadre de situations complexes constitue le point de départ de recherches sur la part des phases de production (Aubertet, Auvergne, Moynier et Sturzinger, 1985), d'amélioration (Foglia, Hartmann, Perregaux et Rieben 1986) et de copie (Köhler-Béatrix, Schwinn et Rieben 1986) en lecture-écriture. L'ensemble de ces travaux met en évidence les apports de l'écriture dans la prise de conscience des unités linguistiques (lettre, mot, correspondance phonème-graphème).

Alors que les recherches se sont souvent centrées sur l'une ou l'autre habileté en ignorant leur interaction, le modèle développé par Rieben met en évidence l'existence de différences individuelles dans le recours aux procédures de lecture telles que le déchiffrage, la mémorisation de mots entiers, l'utilisation du contexte. En accord avec les recherches qui ont montré que les enfants n'utilisent pas une procédure mais des stratégies qui garantissent une lecture significative (Brenna, 1995), ces travaux conduisent à impliquer dans le terme de « stratégie » le choix de plusieurs procédures (Rieben, Meyer & Perregaux 1989, Rieben 1989, Rieben & Saada-Robert 1991) pour identifier les mots. Ces stratégies sont en relation avec les connaissances du code et la conscience segmentale guidées par des indices contextuels fondés sur la compréhension du texte, par des similarités visuelles entre les mots, par des indices graphophonémiques ou syllabiques et, finalement, par la reconnaissance immédiate des mots que l'on peut relier à des compétences orthographiques. Cela amène à considérer que posséder une bonne conscience phonologique n'en garantit pas l'usage. Il appartient donc à l'enseignant d'amener l'enfant à prendre conscience du lien qu'il doit établir entre le code et le sens pour apprendre à lire (Elliott 1993), en tenant compte du but et des fonctions de la lecture ainsi que des stratégies qui l'aideront à rechercher du sens et à résoudre ses difficultés. La recherche de base (Saada-Robert & Rieben, 1993) a ainsi mis en évidence le rôle respectif des unités phonogrammiques et des unités sémantiques dans la construction de la langue écrite (cf. Catach 1978).

Ces résultats, démontrant que les élèves utilisent une grande diversité de stratégies à un moment donné dans le temps, entraînent un déplacement de la problématique de recherche du pôle élève au pôle enseignant. Ils mettent l'accent sur l'importance d'interventions ciblées dans le processus d'apprentissage des jeunes enfants: sensibilisation à la structure narrative des textes, au code alphabétique, à la segmentation phonémique et, finalement au passage oral-écrit. La *dictée à l'adulte*, texte écrit par l'enseignant sous la dictée des élèves, et l'aide à l'écriture que représente le *texte de référence*, texte collectif servant de référence pour des activités notamment de recherche et de copie de mots, qui peut être considéré comme le produit de la dictée à l'adulte constituent des situations d'enseignement conçues pour des élèves de 4 à 8 ans (Saada-Robert et al., 2003/2005). L'écriture y est investie dans une perspective de communication qui prend appui sur le texte. La *dictée à l'adulte* permet à l'élève de prendre précocement une posture de scripteur énonciateur et ainsi de comprendre la fonction communicative de l'écrit. Elle permet d'opérer un traitement *signifiant* de l'unité mot, parce que ce dernier reste inséré dans l'unité texte. Enfin, l'écriture pour communiquer suppose une articulation constante entre les systèmes alphabétique et orthographique, d'une part, et les propriétés des genres textuels d'autre part. Ainsi, le jeune enfant/élève trouve l'occasion de découvrir ensemble les deux fondements de l'écrit: le code et la compréhension, trop souvent dissociés dans les situations scolaires d'apprentissage. L'effet de ces situations a donné lieu à des évaluations. L'évaluation portant sur les capacités infralexicales construites à partir d'une des situations, celle du *texte de référence* a permis de mettre en évidence une nette progression de la conscience segmentale (l'effacement de phonème et la fusion de phonèmes) et de la *connaissance des sons et des lettres*. (Auvergne, 2002).

L'écriture, entendue comme production écrite, mérite d'être plus largement développée à tous niveaux. Dans les petits degrés, celle-ci passe par la *dictée à l'adulte* (au maître) de textes de genres divers (Thévenaz-Christen, 2012). Il s'agit d'un outil qui permet de nombreuses prises de conscience quant au fonctionnement du système écrit, facilitant la ressaisie de l'expérience, la prise de distance et la réflexion sur les objets travaillés. La *dictée à l'adulte* peut certainement constituer une aide pour des élèves qui n'ont pas encore saisi la fonction de l'écriture et restent sur l'idée qu'elle relève du don. Elle permet également de passer outre la peur des fautes d'orthographe pour se centrer sur la relecture et la nécessité de ne pas écrire comme on parle. La *dictée à l'adulte* permet en effet de travailler ce qui fait problème, à savoir la gestion de la situation langagière écrite: comment faire avec et malgré l'absence de l'autre? Comment recréer un univers non partagé par les interlocuteurs? Là encore, la précocité et la fréquence des expériences comptent. Dans la ligne de la démarche de Ch. Clesse (1977) et J. Hébrard (1977) qui part de l'hypothèse que, d'une part, l'activité de lecture est guidée par l'ensemble des significations construites par l'enfant à partir du contexte et que, d'autre part, l'acquisition de la lecture suppose une appropriation simultanée de l'écriture, des chercheurs proposent des activités qui préparent les enfants à entrer dès le début de la scolarité dans une démarche de production de textes. La construction de représentations relatives au langage chez l'enfant est d'abord exercée par un travail d'expression orale, de construction de récits à partir d'hypothèses formulées sur la base d'images. Puis, la *dictée à l'adulte* (Pasquier sd), individuelle ou collective, permet à l'élève de se familiariser avec l'écrit à son rythme et dans des situations pédagogiques interactives: il prend conscience des spécificités du langage écrit, de ses différentes fonctions ainsi que de ses contraintes (segmentation du texte en mots et en phrases). Finalement, des activités d'énonciation écrite, des activités interactives de lecture et de production de textes permettent un ancrage permanent dans des contextes significatifs en liant deux composantes indispensables à l'entrée de l'écrit: l'approche du sens et l'approche du code. Ces activités qui jalonnent l'apprentissage de la lecture-écriture dès l'entrée à l'école reposent sur le postulat que des connaissances spécifiques, telles que celles des lettres et la segmentation du langage oral, se développent dans des situations complexes de lecture-écriture permettant une gestion intégrée des différentes composantes. Elles s'insèrent dans le développement d'une didactique qui s'appuie sur le sens donné à l'écrit sans ignorer l'importance pour les élèves de s'approprier le code et les normes orthographiques. Elles impliquent la construction et l'utilisation de compétences propres à l'enfant ainsi que la prise en compte des conditions sociales dans lesquelles elles se développent au travers de la manière dont l'enseignant construit les situations d'apprentissage.

Partant du postulat d'un travail conjoint de la lecture et de l'écriture, les séquences didactiques développées à Genève notamment par le Service du français proposent un enseignement de la lecture qui concilie la prise de conscience précoce des fonctions de la lecture et l'apprentissage du code.

Pour nous, la production écrite est la meilleure entrée dans l'écrit. Par elle, l'enfant progresse rapidement dans la découverte des caractéristiques de l'écrit : le code grapho-phonologique est plus vite et mieux maîtrisé; les fonctions de l'écrit sont mieux intériorisées; la lecture est, dès le début de son apprentissage, une activité qui a du sens. (Dolz 1994).

Le vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture

Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture mettent en évidence une corrélation forte entre la composante voculaire, les capacités de déchiffrage et la compréhension orale et écrite (David, 2003 ; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000). Le vocabulaire est considéré comme un excellent prédicteur de la compréhension. La relation paraît réciproque plutôt qu'univoque: plus on connaît de mots et plus on lit et comprend; mieux on comprend et plus on acquiert de mots. La question qui se pose est comment accroître les connaissances du vocabulaire. Des études psycholinguistiques anglo-saxonnes signalent différents facteurs environnementaux qui jouent un rôle positif dans l'accroissement du vocabulaire: l'exposition à l'écrit (Nagy & Anderson, 1984, Cunningham & Stanovich, 1991); la télévision (Rice & Woodsmall, 1988, cité par Gathercole & Baddely, 1993) et le travail formel en classe (White, Power & White, 1989).

Le modèle classique d'enseignement du français a misé (et mise encore) sur l'enrichissement du vocabulaire comme un des domaines incontournables de la maîtrise de la langue et ceci à un moment où tous les français ne parlaient pas encore tous français. Avant de produire des discours ou des textes, le modèle classique prévoit de commencer par l'appropriation du vocabulaire en même temps que de la grammaire et de l'orthographe. Avec la rénovation de l'enseignement du français, l'approche s'est inversée: les activités langagières et l'étude des genres de textes favorisent la construction des capacités ou compétences langagières. Inscrites dans l'approche communicative, la didactique du français langue première d'enseignement et la didactique du français langue étrangère ne conçoivent pourtant pas la construction de ces capacités de la même façon. En didactique du français langue première, on insiste sur l'apprentissage conscient et volontaire des connaissances lexicales. En didactique de la langue étrangère, dans les années 1980, la démarche est celle de l'acquisition. Une bonne exposition aux données de la langue cible suffit à construire une connaissance intuitive (voir Kraschen, 1985). L'adage probablement influencé par la pédagogie active est : il faut communiquer pour apprendre et non apprendre pour communiquer.

La pauvreté du vocabulaire ou les difficultés y relative font partie des leitmotifs des milieux de l'éducation. Ce manque chronique, « vertigineux » selon David (2003, p. 62), cache un autre problème, « lié celui-ci à la qualité de ce vocabulaire ou plutôt de ces vocabulaires » (p. 62). Un nombre élevé d'unités reconnues n'assure pas obligatoirement la maîtrise de leurs significations. La polysémie liée à des variations de contextes peut constituer un obstacle et générer des incompréhensions. Des mots courants, souvent polysémiques, ne sont compris que dans des acceptions limitées à certains contextes. Ce constat a amené certains didacticiens à proposer un enseignement systématique du vocabulaire pour l'étude des mots très peu spécifiques, hyperonymiques et très polysémiques apparaissant en tête des listes de fréquences répertoriées (Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000).

Le vocabulaire se trouve à l'articulation de la maîtrise du déchiffrage et de la compréhension de textes oraux et écrits rencontrés dans des textes et contextes différents. Dans le déchiffrage interviennent à la fois (voir David, 2003), d'un côté, la reconnaissance de mot sur la base de configurations orthographiques et des correspondances grapho-phonologiques, et, d'autre part, l'identification de la signification du mot. L'identification de mot suppose : 1. d'établir une relation aux contextes sémantiques et syntaxiques, 2. de mobiliser les expériences vécues, le référent et les savoirs construits ; 3. de repérer les traits orthographiques et morphologiques du mot. Cette double capacité

est constitutive de l'accroissement du lexique mental de l'apprenant lecteur que les psycholinguistes décrivent comme un réseau de liens.

L'apprentissage du vocabulaire dépend en conséquence du lexique mental construit oralement dans des textes et des contextes différents et à travers les mots rencontrés à l'écrit dans des genres de textes plus ou moins éloignés des capacités lexicales orales. L'enseignement lexical devrait favoriser la mise en relation entre les formes orales et écrites en compréhension et en production.

La compréhension de textes bute sur la part de mots inconnus qui interrompt le fil de la lecture ou fait perdre le contrôle de ce que le lecteur comprend. 2% de mots inconnus dans un texte semblent suffire à en rendre la lecture difficile. Pour que des enfants et des élèves lisent des textes réputés plus difficiles et rencontrent des mots inconnus, la lecture magistrale à haute voix étayée par des commentaires et des reformulations est un puissant médiateur de la compréhension de mots nouveaux (Gombert & al, 2000, p. 91). Pour David (2003), les difficultés de la compréhension de texte sont liées à plusieurs éléments. Des obstacles sont créés par des démarches essentiellement référentielles. « La démarche lexicale [...] semble inscrite dans une conception étroite de la référence, ramenées à une simple correspondance entre les mots et les choses » (p. 71). Dans une telle démarche, les règles de fonctionnement langagier se trouvent plus ou moins écartées. Il n'est pas fait appel aux significations dérivées, au sens figuré, aux expressions figées, aux procédés de métaphorisation ou à la synonymie, encore moins aux modalités d'énonciation des textes et à la diversité textuelle (Laparra, 1986). La connaissance de plusieurs langues représente un atout dans la mesure où le réel se découpe différemment d'une langue à l'autre et que le fonctionnement langagier peut grandement diverger d'une langue à l'autre du point de vue morphologique, orthographique et textuel. A travers les différences, des comparaisons sont possibles et un regard réflexif sur le fonctionnement langagier peut se construire.

La perspective esquissée par la recherche fait du vocabulaire un réel objet d'enseignement venant soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de textes.

Maitriser les dimensions du code

L'enseignement du code écrit est un élément indicatif des méthodes d'enseignement de la lecture. Il a même souvent été l'élément central pour catégoriser une méthode de lecture. Il dépend du système d'écriture. Pour un système d'écriture alphabétique, le code repose sur le système de correspondance graphophonémique, la combinatoire et les règles graphiques. Comme certaines recherches l'ont montré, ces éléments varient selon les langues, certaines étant plus transparentes du point de vue du système phonogrammique (l'italien, l'allemand) ou plus opaques, faisant notamment une place plus importante à la morphologie (français, anglais) (Jaffré, 1997, p. 24; Jaffré, 1998). Ces éléments, liés à l'écriture et à l'orthographe ont une influence sur la pertinence des méthodes d'enseignement.

A ce propos, deux modèles sont régulièrement utilisés pour rendre compte des processus d'identification des mots. Le premier, dominant, est le modèle étagé. Il présente trois étapes dans l'installation des capacités de lecture, une phase initiale où les enfants reconnaîtraient des configurations visuelles à partir d'une pluralité d'indices sans utiliser de traitement linguistique, une deuxième s'appuyant sur la médiation phonologique, l'élève identifiant les mots par la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, impliquant la compréhension du principe alphabétique et la maîtrise des règles de conversion et un troisième analysant les mots en unités orthographiques, sans recours systématique aux informations phonologiques. Il s'attache donc au fait que l'identification des mots repose sur deux processus (Coltheart, 1978; Coltheart, Rastle, Perry et al. 2001): la médiation phonologique pour déchiffrer des mots (voie indirecte) et la reconnaissance orthographique (voie directe). La manipulation des unités de la langue écrite implique que l'élève comprenne que la langue écrite relève d'un double codage du sens et du son et qu'il saisisse les relations avec la langue orale. Les systèmes alphabétiques comme le français ainsi que les langues africaines notamment mettent en correspondance des unités graphiques, les graphèmes avec des unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes. La pertinence de ce premier modèle pour

rendre compte des processus d'apprentissage dans une pluralité de langue n'a toutefois pas été prouvée et est sujette à discussion.

Le deuxième modèle est connexionniste et utilisé notamment pour soutenir des perspectives comparatistes. Il considère le mot comme étant représenté en mémoire par une « configuration d'activations d'unités orthographiques, phonologiques et sémantiques » (Nouri Rhomdhane, Gombert, Belajouza, 2003). Ce modèle accorde donc d'entrée de jeu une place importante aux dimensions sémantiques et orthographiques à côté des dimensions phonologiques. Cela signifie qu'« on ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissier le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourent à la définition de l'activité totale » (Gombert, 2003, p. 19):

1. les unités orthographiques sont les unités activables par la perception des lettres; elles rentrent en jeu dès que le regard du lecteur se porte sur un mot. Les unités orthographiques envoient des signaux activateurs aux unités sémantiques et aux unités phonologiques
2. les unités phonologiques sont activées et renvoient à leur tour des signaux activateurs pour les lettres compatibles avec ces configurations
3. les unités sémantiques sont activées également simultanément, elles subissent aussi l'influence de facteurs contextuels (contraintes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) activant aussi des unités phonologiques et orthographiques entrant dans la reconnaissance d'un mot.

La flexibilité du modèle connexionniste et son fonctionnement interactif semble lui permettre une plus grande adéquation à décrire des fonctionnements dans des langues et des systèmes d'écriture différents, au contraire du premier modèle dont le caractère universel a pu être remis en question. Il fait également la part belle aux compétences métalinguistiques (métaphonologique et métasyntaxiques). Dans cette conception, « l'apprentissage se traduit par une modification continue des connexions entre unités sous l'effet de la répétition de la lecture » (p. 9).

La connaissance des lettres

La connaissance des lettres est considérée comme fondamentale dans l'apprentissage de la lecture et des recherches récentes conduisent à la considérer comme l'un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (pour une revue de la question voir Foulin, 2007; Foulin & Pacton, 2007; Muter et al., 2004). Cet apprentissage implique trois dimensions: leur nom, leur son et leur graphie. Préconisé dès la maternelle, il doit se poursuivre au CP/CE1, en effet cette connaissance est loin d'être acquise à l'entrée au CP (Ecalte & Magnan, 2002; Foulin, 2007). Il est toutefois important de préciser que cette connaissance relève d'un apprentissage aléatoire qui ne correspond pas à la récitation de la comptine alphabétique qui, elle, ne garantit en rien l'apprentissage de la lecture.

Certains auteurs mettent en évidence la dimension visuelle (Coltheart et al. 2001; Longcamp, Lagarrigue et Velay, 2010). D'autres insistent sur le rôle des lettres dans l'association d'unités écrites et orales (Bonney & Rey, 2008), d'autres sur le fait que la connaissance du nom des lettres permet de déduire leur son et de parvenir à une première correspondance graphème/phonème (Treiman, 2006; Hilairet de Boisféron, Colé & Gentaz, 2010). Dans ce sens, il semble qu'il soit aussi important de reconnaître les lettres que de les nommer aussi vite que possible (Bonney & Rey, 2008). En outre, la connaissance du nom des lettres semble être à l'origine de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique Biot-Chevrier, Ecalte & Magnan, 2008; Castels & Coltheart, 2004): leur étude a montré que seuls les enfants qui connaissaient le nom des lettres avaient la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Ainsi « la connaissance du nom des lettres pourrait influencer la conscience syllabique et la conscience phonémique » (Briquet-Duhazé, 2013, p. 115). Elle insiste sur la capacité à « nommer toutes les lettres de l'alphabet dans un ordre aléatoire » (p. 115) plus explicite que celle figurant dans les programmes pour la maternelle en France 2008, p. 14) « reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet », de même leurs sons et leurs graphies (Briquet-Duhazé, 2013, p. 122).

La correspondance entre unités graphiques et unités phoniques: le principe alphabétique

La compréhension de la correspondance des unités graphiques et des unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes, implique un intérêt pour la langue en elle-même, indépendamment du sens. Cette objectivation n'a rien d'automatique et est le fruit du travail réalisé à l'école. Pour intégrer le principe alphabétique (Morais, 1998), l'élève doit comprendre que la parole peut se segmenter en unités (mots, syllabes, phonèmes) (Liberman & Shankweiler, 1979) et saisir progressivement les associations faites entre unités de l'oral (phonèmes) et unités de l'écrit (graphèmes) et le principe de leur co-articulation (fusion phonémique). Gombert (2005) insiste sur un travail explicite sur le principe alphabétique qui accélérerait la prise de conscience phonémique et faciliterait l'automatisation des processus nécessaires à l'identification des mots. On peut qualifier ce travail de métalinguistique, passant de la conscience phonologique, la conscience des chaînes de phonèmes, au maniement délibéré des phonèmes de la langue, que d'aucuns désignent comme la conscience phonémique. De ce point de vue, il y a bien une hétérogénéité dans les niveaux d'abstraction phonologique (Morais, 1991). Une fois ce mécanisme de mise en correspondance phonème-graphème enclenché, l'élève peut convertir le mot écrit en mot oral et, s'il sait parler la langue, en saisir le sens. Mais déchiffrer ne suffit pas si l'élève ne possède pas en mémoire une représentation sémantique associée à l'image acoustique du mot.

La conscience phonologique

L'importance de la conscience phonologique a été soulignée dès les années 1980 (Alegria & Morais, 1989; Bradley & Bryant, 1983; Perfetti et al., 1987; Swank & Catts, 1994; Sprenger-Charolles, Colé et Serniclaes, 2006; Torgesen, 2000; Dorais). Perfetti et al. (1991) définissent la conscience phonologique comme «la manipulation consciente de composants des mots». Lorsque cette capacité se développe chez l'enfant, il devient capable de manipuler les unités sonores du langage oral. Plus précisément, il peut réaliser des tâches telles que la suppression d'un phonème dans un mot, le remplacement d'un phonème par un autre, la segmentation d'un mot en syllabes, en phonèmes etc.

Des études comme celle de Bradley & Bryant (1983) ont démontré, en effet, que la conscience phonologique est un bon prédicteur des capacités en lecture et en écriture. De plus, de nombreux travaux montrent que l'entraînement de la conscience phonologique peut être d'une aide précieuse pour l'apprentissage de l'écrit. Habib (1997), quant à lui, fait état de nombreux travaux attestant une corrélation entre les capacités en conscience phonologique et les capacités en lecture. Il semble cependant, que le rapport entre la conscience phonologique et la lecture ne soit pas aussi simple.

Perfetti & Rieben (1991) mentionnent que deux scénarios différents sont possibles en ce qui concerne le lien entre ces deux éléments. D'une part, selon le premier scénario, la conscience phonologique serait une conséquence de l'apprentissage de la lecture alphabétique. Ce serait grâce à la lecture que la conscience phonologique pourrait se développer. Selon le deuxième scénario, la conscience phonologique serait un pré-requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, ce seraient les capacités en conscience phonologique qui rendraient possible l'apprentissage de la lecture. Les études de Liberman (1980), Bradley & Bradley (1983), Morais (1979) et Kolinsky (1994) ont, en effet, montré que des enfants qui ont reçu un entraînement de la conscience phonologique ont eu des résultats meilleurs en lecture que ceux des enfants non entraînés. Cet avantage en lecture chez les enfants entraînés persiste tout au long de la scolarité primaire.

Ehri (2001) a réalisé une méta-analyse quantitative de 52 contributions publiées dans des journaux à comité de rédaction ayant conduit à 96 études comparant les résultats de groupes expérimentaux et contrôles sur la conscience phonologique afin d'évaluer les effets de l'enseignement de la conscience phonémique (CP) sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture:

L'analyse de l'importance des effets révèle que l'enseignement de la CP sur le développement de la CP a un impact large et statistiquement significatif ($d = 0.86$). L'enseignement de la CP a un effet modéré, statistiquement significatif ($d = 0.53$) sur l'écriture ($d = 0.59$). Non seulement la lecture de mots en bénéficie mais également la

compréhension. L'enseignement de la CP a un impact sur la lecture dans toutes les conditions examinées, bien que la taille de l'effet soit plus large dans certaines conditions. L'enseignement de la CP est une aide pour différents types d'enfants: aussi bien pour ceux qui apprennent à lire normalement que pour les enfants à risque et pour ceux qui ont des difficultés; pour les enfants d'école maternelle ou de première année de primaire: pour les enfants de milieu social défavorisé aussi bien que pour ceux de classe moyenne. L'enseignement de la CP facilite le développement de la lecture mais pas celui de l'écriture chez les enfants en difficulté. L'enseignement de la CP a plus d'effet quand il a lieu avec des lettres que sans lettres, quand on enseigne une ou deux compétences de CP que de multiples compétences de CP, quand il a lieu en petit groupe que individuellement ou en salle de classe, et quand l'enseignement dure entre 5 et 18 heures plutôt que plus longtemps. L'enseignement de la CP en classe par des enseignants est efficace. La taille des effets est plus grande quand les études utilisent des plans expérimentaux plus rigoureux, et des évaluations rigoureuses provenant de Troia (1999). En bref, il apparaît que l'enseignement de la CP apporte une contribution statistiquement significative à l'acquisition de la lecture. (Ehri, 2001)

On voit donc que ces deux scénarios ont été vérifiés et confirmés par plusieurs études. La conscience phonologique est en même temps un pré-requis et un résultat de l'apprentissage de la lecture. Il reste que, dans les langues écrites de type alphabétique, les capacités en conscience phonologique sont étroitement liées au bon développement de la lecture. (Kanta & Rey, 2003). Relativement à l'apprentissage de la lecture dans une langue 2, la recherche de Comeau, Cormier, Grandmaison & Lacroix (1999) atteste d'un transfert entre langues alphabétiques dans le cas d'un programme d'un an consacré au développement de capacités de conscience phonologique en français pour des élèves anglophones. Cette hypothèse semble ainsi attestée (Quiroga, Lemos-Britton, Mostafapour, Abbott & Berniger, 2002; pour une synthèse voir Meschyan & Hernandez, 2004).

La conscience morphologique

Même si elle n'occupe pas la même position que la conscience phonologique dans l'émergence des habiletés de lecture, elle interviendrait également précocement, de même que la conscience syntaxique et pourrait, selon Nouri Romdhane, Gombert & Belajouza (2003, p. 9) « être non négligeable dans les stratégies de compensation en cas de déficit phonologique » (Surtout important dans certaines langues, comme le bantou : voir Tudell.) En effet, la lecture ne se déduit pas à la reconnaissance des mots et le lecteur habile procède aussi « au calcul syntaxique de la signification des phrases et à l'élaboration de la représentation du texte » (p. 10).

Les travaux de Gombert mettent en évidence l'importance précoce de la morphologie, autrement dit le rôle signifiant des configurations de lettres, dans les traitements opérés par les apprentis lecteurs: les pseudo-mots ayant une structure préfixe + base (« préfader* ») sont reconnus par des enfants prélecteurs de 5 ans comme ressemblant plus à de vrais mots que d'autres dénués de cette structure morphologique (« pradéfer* »). (Gombert, 2003, p. 21). Une sensibilité à la morphologie des mots oraux existe donc avant la lecture. Il semble également que « les lecteurs débutants français prennent en compte la morphologie des mots écrits pendant la lecture elle-même. Ainsi, ils lisent mieux les mots préfixés (« retomber ») que les mots pseudo-préfixés (par exemple: « renifler ») (Gombert, 2003, p. 23). « Il semble que, dès le début de l'apprentissage de la lecture, d'une part il y ait une prise en compte de la structure morphologique des mots, et que d'autre part le fait de reconnaître une base au sein d'un item jusqu'alors jamais rencontré facilite son traitement » (Gombert, 2003, p. 23). Cette prise en compte des régularités grapho-morphologiques a été démontrée dans la lecture des mots écrits chez le lecteur habile (Colé, 1999; Colé, Segui et Taft, 1997). Elle mérite, de ce point de vue, une autre place que celle de connaissance maîtrisée tardivement pour permettre une orthographe correcte. Etant donné les analogies établies par le lecteur débutant entre les mots déjà rencontrés et les autres en fonction de régularités orthographiques, alphabético-phonologiques et orthographico-morphologiques), la multiplication de la fréquentation des mots écrits décuple ces apprentissages implicites. Certaines écritures accordent une place importante à la dimension sémantique et notamment à la morphologie. En ce qui concerne les langues alphabétiques et le français notamment,

cette dimension n'est pas négligeable (Jaffré, 2003). En ce sens, aucune écriture n'est strictement alphabétique : un digramme comme le « ai » dans « (il) venait », peut ainsi être considéré comme un phonogramme ou morphogramme (Jaffré, 2003, p. 37).

Les pratiques d'enseignement de la lecture

Cette partie porte sur les recherches concernant l'apprentissage initial de la lecture en français langue 1.

Des composantes à doser aux différents moments de l'apprentissage

Goigoux (2004) s'est intéressé aux composantes de l'enseignement initial de la lecture et à leur dosage aux différents moments de l'apprentissage. Il s'appuie sur une synthèse des travaux sur une description des pratiques effectives ainsi que sur une analyse de leur efficacité. Il met en évidence différentes composantes de l'enseignement que les praticiens se doivent de doser aux différents moments de l'apprentissage : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2001a).

Les travaux menés par Goigoux, au croisement entre didactique et psychologie ergonomique, se sont attachés à décrire les fondements de l'expertise professionnelle des enseignants de lecture dans les premiers degrés de la scolarité. Il a ainsi pu mettre en évidence des « ajustements didactiques » caractéristiques de l'expertise professionnelle, qu'il définit comme la capacité à opérationnaliser la zone proximale du développement des élèves au cours de l'activité (Goigoux, 2001a, p. 132), par exemple lorsqu'il s'agit d'organiser et gérer le travail collectif de traitement des mots :

1. Solliciter la reconnaissance de mots, focaliser l'attention des élèves sur l'unité mot, etc.
2. Assurer publiquement la co-référence (pointer, montrer le mot à tous), souligner les mots ou parties de mots désignés et/ou identifiés, souligner en pointillés lorsque la décision d'identification non encore prise est problématique, etc.
3. Mettre en mémoire le travail réalisé, indiquer publiquement les mots déjà identifiés (les souligner, les faire relire), répéter ou faire répéter la valeur sonore d'un mot reconnu, lire ou faire relire linéairement le texte en prononçant les mots identifiés et en omettant les mots encore inconnus, focaliser l'attention des élèves sur le travail qui reste à effectuer, pointer des mots écrits au fur et à mesure de leur oralisation, etc.
4. Élaborer publiquement et collectivement la réponse à un problème d'identification de mot, pas à pas, grâce à un décodage intégral au rythme des plus lents, sans irruption intempestive d'un élève qui posséderait la solution (en alternance avec le chuchotage, la phase publique succédant à la phase privée). (Goigoux, 2001a, p. 129)

Il insiste ainsi sur les composantes spécifiques propres aux contenus et aux niveaux d'enseignement. Cela renforce encore le constat de Fijalkow (2014) affirmant que : « [...] le phonème et la syllabe n'occupent pas toute la place et cohabitent avec des écrits ayant un sens pour les enfants et avec des pratiques susceptibles de leur donner le goût de lire et de leur indiquer la finalité des activités qui se déroulent dans la classe ».

Les méthodes de lecture, où en est-on ?

Comme l'écrivait déjà Rieben, les résultats obtenus au terme de trois décennies de recherches sur le langage écrit devraient permettre de dépasser l'ère des polémiques. L'état des travaux existants suffit à démontrer que l'acquisition de la lecture est un processus complexe et multidimensionnel (2001, p. 17). De ce point de vue, il ne s'agit pas d'entrer dans une énième discussion des méthodes de lecture mais bien plutôt de penser les liens que ces différentes méthodes entretiennent avec les pratiques dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage toujours spécifiques.

Méthodes synthétiques

Cette méthode prend appui sur la découverte et la connaissance des plus petites unités de la langue. Elles accordent la primauté à l'étude des signes linguistiques plutôt qu'à une entrée par le sens des

textes. Les plus anciennes partent des lettres (ou lettres/sons) et les associent à leur valeur sonore de référence (on considère que la lettre O fait le son /o/ sans se soucier du OU ou du ON), puis combinent voyelles et consonnes pour former toutes les syllabes possibles que les élèves doivent mémoriser avant de les combiner à leur tour en mots (c'est la combinatoire). Ces méthodes synthétiques les plus anciennes font un amalgame entre lettre et son qui cesse avec l'introduction de la distinction entre phonèmes et graphèmes. Une démarche syllabique², qui s'appuie plus précisément sur la connaissance des lettres et la combinaison des graphies vers la phonie correspondante (syllabe), part, en quelque sorte, du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale), c'est le B-A-BA.

Aujourd'hui, les méthodes phonogramiques ou, plus simplement phoniques, partent d'une étude des phonèmes pour aller vers leurs correspondances avec les graphèmes. Elles visent à développer la prise de conscience par l'apprenant des correspondances qui rapprochent les constituants formels de la langue orale (les phonèmes et leur réalisation en sons) et les unités de la langue écrite (les graphèmes et leurs graphies en lettres et groupes de lettres). Ceci impose d'abord que l'apprentissage engage l'élève à segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale, afin d'atteindre un degré suffisant de conscience phonologique. L'enfant doit entrer dans la connaissance explicite de la décomposition de la chaîne parlée en sons identifiés, savoir les reconnaître et les produire séparément.

La méthode synthétique impose la découverte et la compréhension du principe alphabétique. Il s'agit de comprendre qu'il existe un mécanisme de correspondance arbitraire mais relativement régulier entre les unités de la langue orale et celles de la langue écrite. Pour une langue alphabétique comme le français, la connaissance de ses constituants et de ses correspondances entre l'oral et l'écrit est une nécessité. Les étapes – mécaniques – de fusion et de combinatoire qui s'ensuivent n'en restent pas moins abstraites. Les élèves sont amenés à lier certaines unités minimales en unités plus grandes, les syllabes, puis en mots voire en phrases rédigées dans le seul but d'assembler des syllabes. Le déroulement d'une leçon consiste à identifier auditivement un phonème, puis à le localiser dans un mot oral pour, enfin en découvrir la transcription écrite (Goigoux & Cèbe, 2004).

Méthodes analytiques

Ces méthodes procèdent par analyse dans le sens où elles partent des grandes unités écrites (parfois le texte, plus souvent la phrase ou le mot) pour aller vers leurs composantes (le mot, la syllabe, le graphème, la lettre) puis vers leurs correspondants sonores. Les méthodes analytiques procèdent en quelque sorte inversement aux méthodes syllabiques, en ce qui concerne l'identification des mots et la construction du système de correspondance grapho-phonologique. De ce point de vue, elles font, un peu plus que les précédentes, appel au sens.

Méthode globale

L'expression méthode globale est associée à un nom, celui de Decroly qui ne l'a jamais lui-même utilisée. Il considère, comme Claparède à la même époque, que l'enfant perçoit spontanément des tous, des ensembles, puis il s'intéresse à certains détails et commence l'analyse de l'objet identifié et en saisit les éléments. L'une des bases de sa méthode est la présentation, sous forme de jeu, des mots ou groupes de mots inscrits sur des cartons. Les enfants les reconnaissent, leur donnent un sens.

Méthode naturelle

La méthode naturelle de Freinet place le texte au cœur de l'étude et accorde une importance capitale à l'écriture (production de mots et de textes). La dimension communicative de l'écrit est mise au premier plan. Les correspondances grapho-phonologiques sont établies, en fonction des rencontres avec les textes et des réactions des élèves.

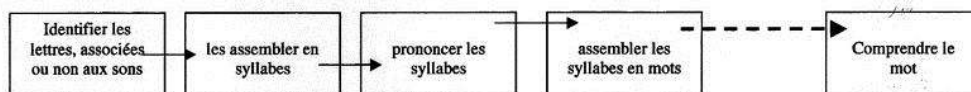
²Le qualificatif « syllabique », qui nomme les méthodes de lecture par les sons ou partant du son, n'est en fait guère utilisé en dehors des frontières françaises. Dans de nombreux pays, on parle de méthodes synthétiques ou phoniques (Chauveau, 2008, p. 17).

Méthode idéovisuelle

La méthode idéo-visuelle, développée aux Etats-Unis par Smith et Goodman et en France par Foucambert, quasi disparue des classes, est la seule à proscrire l'étude des correspondances graphophonologiques et par conséquent celle des relations systématiques entre oral et écrit, selon le critère de Goigoux (2004). Prenant appui sur une description des procédures expertes, elle bannit en effet tout enseignement du déchiffrage. Par contre, elle systématise les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle: les élèves doivent retenir les mots écrits, en s'appuyant sur leur structure orthographique et morphologique. On lui doit certainement l'attention portée au développement de la voie directe, reprise dans bon nombre de manuels et bien souvent explicitement mentionnée dans les programmes. Il s'agit de mettre l'accent sur des techniques visant la constitution d'un lexique orthographique (les mots les plus fréquents et les mots outils au CP) en exerçant la mémorisation et la discrimination visuelle des mots considérés comme des suites de lettres et non des silhouettes dont on mémoriserait le contour (Goigoux, 2004 p. 45).

La fausse querelle des méthodes d'enseignement de la lecture.
Elles reposent sur les mêmes présupposés : commencer par identifier les mots d'un texte pour comprendre le texte, et recourir au déchiffrage, avant ou après l'identification

1- le moyen proposé par les méthodes syllabiques (méthodes synthétiques) :



2- le moyen proposé par les méthodes globales (méthodes analytiques) :

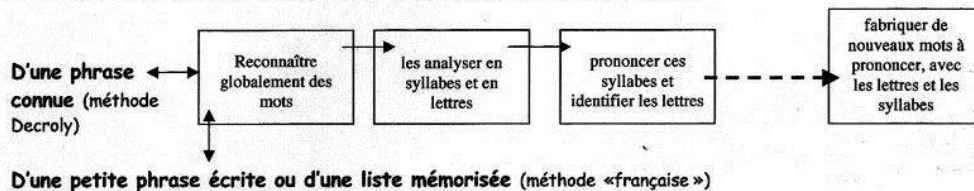


Figure 1.1. La fausse querelle des méthodes d'enseignement de la lecture (Charmeux, 2013)

Méthodes mixtes

Ces méthodes articulent un travail sur des unités porteuses de sens et une entrée dans le déchiffrage de type grapho-phonologique. Deux démarches sont traditionnellement engagées. A travers la démarche mixte, l'élève rencontre l'écrit par la méthode idéovisuelle dans les premiers temps et découvre après quelques mois la décomposition de la langue en basculant dans la méthode synthétique.

La démarche mixte conjointe propose simultanément des activités relevant des méthodes analytique et synthétique. Les méthodes mixtes restent, selon Goigoux (2004), fortement influencées par les méthodes syllabiques et reposent sur les mêmes principes, à ceci près que la découverte des lettres est précédée par une rapide mise en scène des mots dans une phrase illustrée, très rapidement découpée en mots et en syllabes. Au sein de ces méthodes, une démarche grapho-phonologique s'appuie sur la construction des correspondances graphies / phonies (du graphème ou de la lettre au son) puis phonies / graphies et l'automatisation des procédures de décodage/codage. L'accès au sens, comme dans les méthodes synthétiques, est considéré comme le produit du travail de déchiffrage. Le travail sur la compréhension de texte est considéré impossible au début de l'apprentissage et n'intervient qu'après plusieurs mois consacrés à l'étude de phrases juxtaposées (verbes au présent, pas de connecteurs, peu de substituts nominaux...)

Méthodes interactives

Les méthodes interactives s'accordent sur la nécessité de développer simultanément et en interaction toutes les compétences requises pour apprendre à lire et à écrire : identifier et produire des mots écrits ; comprendre les phrases et les textes, se familiariser avec la culture écrite.

Les méthodes interactives s'ancrent dans des traditions de production de textes (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998) et d'insertion culturelle (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; 2000). L'accès à des textes longs et complexes se fait alors par la médiation de l'adulte (Grossmann, 1994). Ce travail s'accompagne d'activités de reformulation permettant un accroissement significatif du lexique et des procédures sous-tendant la compréhension des textes (Goigoux, 2003). Elles mettent en scène des activités cognitives complexes, à réaliser d'abord collectivement sous la tutelle du maître (Bernardin, 1997), qui constituent l'acte de lecture. L'étude du code graphophonologique et, plus rarement, graphomorphologique (étude sémantique de la structure des mots: préfixe, suffixe, base) occupe une place plus ou moins importante selon les différentes approches et débute souvent plus tard que dans les méthodes phoniques. Elles incluent la possibilité d'une identification des mots en contexte (Goigoux, 2001). Certaines d'entre elles ont renoncé au manuel pour privilégier les textes longs issus de la littérature de jeunesse, d'autres en vogue actuellement, intègrent les œuvres de littérature de jeunesse dans les manuels. D'autres encore proposent une planification de l'étude des textes selon leur contenu, leur complexité linguistique, leur genre.

Concevoir une progression dans les apprentissages

S'intéresser aux pratiques de lecture et d'écriture en termes d'entrée dans la culture de l'écrit revient, comme l'écrit J. Fijalkow (1997), à changer la définition de l'objet d'apprentissage : « A un apprentissage technique, il s'agit en effet de substituer un passage à une autre culture. Dans cette perspective, la langue écrite n'est donc pas conçue seulement comme un instrument de communication, mais comme un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'enfant de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit ». Cela suppose une rupture entre culture quotidienne et culture scolaire, ouvrant vers d'autres cultures encore, scientifiques, artistiques, techniques... Cette dimension est incontournable et c'est indéniablement un élément de réponse aux problèmes posés par un enseignement précoce strictement technique de la lecture « valorisé par les milieux familial et scolaire, [qui] produit un clivage malheureux entre ceux qui peuvent apprendre à lire et ceux qui ne le peuvent pas, entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent » (Weiss, 1976).

L'on s'accorde actuellement sur des méthodes de lecture misant sur la nécessité de développer simultanément et en interaction toutes les compétences requises pour apprendre à lire et à écrire, en accord avec la définition de la lecture suivante. Lire et apprendre à lire est une activité complexe mobilisant conjointement un ensemble de composantes constituées par :

- la conscience du but de l'activité et la formulation d'un projet de lecteur,
- des connaissances d'ordre général (du monde, des textes, des langues),
- des connaissances spécifiques (du genre de texte à lire, des phrases, des mots et des unités infra-lexicales).

Ces composantes sont à mettre en relation de manière dynamique les unes avec les autres. Elles sont à tisser entre elles dans l'activité même de construction du sens d'un texte en situation. Elles permettent de former un jugement (apports en contenu, intérêt, qualité esthétique) en lien avec le projet de lecteur. Aucune de ces composantes ne peut être totalement absente du tissage qui permet de déboucher sur le sens et le jugement, mais aucune d'entre elles n'est à maîtriser totalement pour comprendre un texte. Cela signifie, par exemple, qu'il ne suffit pas de savoir décoder chaque unité d'un mot pour le comprendre, mais inversement, la compréhension d'un mot inconnu nécessite une certaine maîtrise du déchiffrement. De plus, l'activité de compréhension d'un mot est elle-même régie, et c'est même une condition de sa réussite, par la volonté de construire du sens à partir du texte que le lecteur a sous les yeux.

Les recherches récentes ont révélé que le décodage technique n'est qu'une partie de ce qu'on appelle lecture. Le développement de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique ainsi que l'attention portée à la combinatoire ne doivent pas faire oublier que d'autres compétences sont mises à contribution lors de l'apprentissage de la lecture. La définition de profils différents de lecteurs – n'établissant pas de lien entre code et sens; établissant un lien entre code et sens; établissant un lien entre code et écriture – atteste de la pertinence d'un modèle interactif d'apprentissage de la lecture : les progrès en lecture interviennent dès que les « apprentis-lecteurs révèlent des procédures où un lien entre code et sens, ou entre code et écriture est amorcé » (Elliott, 1993). Elles ont aussi montré qu'il n'existe pas un cheminement unique mais une diversité de stratégies d'apprentissage et de compréhension. Finalement, ces nouvelles orientations qui prennent en compte les difficultés de l'élève visent à améliorer les interventions des enseignants : « Il ne s'agit plus de mettre les enfants dans un « bain » d'écrit et de les laisser faire, mais d'observer leurs procédures telles que nous les avons décrites pour les aider à progresser selon leur cheminement » (Elliott, 1993). Autant d'innovations concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui proposent « une entrée plus responsable dans le monde de l'écrit » (Dolz & Pasquier, 1996).

Éléments à retenir

Que retenir des apports de la recherche ? De l'immense littérature disponible dont une petite partie seulement a été présentée ici de manière illustrative, on peut tirer une série de conclusions. Les premières conclusions s'appliquent à l'entrée dans la culture de l'écrit qui rejoint les travaux faisant l'hypothèse d'un transfert entre les différentes langues.

1. L'enseignement et l'apprentissage du lire-écrire s'inscrivent dans la perspective d'une entrée dans la culture de l'écrit impliquant une maîtrise réflexive, consciente, explicite du langage pris comme objet d'apprentissage.
2. Les divers contextes d'usages des textes et la variété des textes proposés aux élèves sont fondamentaux dans l'accès à la culture de l'écrit et la construction, à l'école, d'un rapport au savoir et au monde.
3. La mise en contact de l'élève avec toutes les sortes d'écrits, en particulier par la fréquentation du livre, constitue un premier pas important dans une démarche d'acculturation à l'écrit. Ce qui importe n'est pas tant la quantité que la qualité des échanges à propos des textes.
4. Les discussions à propos des textes et de leurs fonctions sont fondamentales dès les premiers apprentissages et peuvent sous-tendre la réussite scolaire par le sens donné aux apprentissages et, en particulier, à l'apprentissage du lire et écrire qui n'est plus réduit à l'enseignement du code.
5. Dès les premiers degrés de la scolarité, il s'agit de mettre l'accent sur l'approfondissement et l'élargissement des moyens d'expression orale acquis dans le milieu familial en jouant sur les liens entre oral et écrit, dans la perspective d'un travail sur les genres oraux formels, puisque la finalité de l'école est d'instruire.
6. Les liens entre lecture et écriture sont fondamentaux dans l'enseignement et l'apprentissage. Un dispositif comme la dictée à l'adulte permet à l'élève de se familiariser avec l'écrit à son rythme et dans des situations pédagogiques interactives avec le maître: l'élève prend conscience des spécificités du langage écrit, de ses différentes fonctions ainsi que de ses contraintes (segmentation du texte en mots et en phrases) ; un dispositif comme le texte de référence permet de mettre en évidence une nette progression de la conscience segmentale (l'effacement de phonème et la fusion de phonèmes) et des connaissances des sons et des lettres.
7. Il existe une corrélation forte entre le vocabulaire, les capacités de déchiffrement et la compréhension orale et écrite. L'enseignement lexical devrait favoriser la mise en relation entre les formes orales et écrites en compréhension et en production. Pour que des élèves lisent des textes réputés plus difficiles et rencontrent des mots inconnus, la lecture magistrale à haute voix étayée par des commentaires et des reformulations est un puissant médiateur de la compréhension de mots nouveaux.
8. La connaissance de plusieurs langues représente un atout dans la mesure où le réel se découpe différemment d'une langue à l'autre et que le fonctionnement langagier peut grandement

diverger d'une langue à l'autre du point de vue morphologique, orthographique et textuel. A travers les différences, des comparaisons sont possibles et un regard réflexif sur le fonctionnement langagier peut se construire.

9. Dans un modèle connexionniste d'apprentissage de la lecture, les dimensions sémantiques (subissant l'influence de divers facteurs contextuels) et orthographiques (activables par la perception des lettres) ont une place aussi importante que les dimensions phonologiques et cela dès les premiers apprentissages. Les compétences métalinguistiques (métaphonologique et métasyntaxiques) jouent également un rôle clé.
10. La conscience phonologique est définie comme la manipulation consciente de composants des mots et la capacité à manipuler les unités sonores du langage oral en réalisant des tâches telles que la suppression d'un phonème dans un mot, le remplacement d'un phonème par un autre, la segmentation d'un mot en syllabes, en phonèmes etc. Elle est un bon prédicteur de la réussite en lecture et en écriture.
11. Une connaissance précoce de l'alphabet, du nom des lettres et de leur correspondance sonore, constitue également un bon prédicteur de la réussite de l'apprentissage de la lecture.
12. La conscience morphologique est définie comme la perception consciente du rôle signifiant des configurations de lettre dans les traitements opérés lors de la lecture: elle se développe notamment à travers les analogies établies entre les mots déjà rencontrés et les autres en fonction de régularités orthographiques, alphabético-phonologiques et orthographico-morphologiques.
13. Les progrès en lecture interviennent dès que les élèves révèlent des procédures où un lien entre code et sens, ou entre code et écriture est amorcé. Il n'existe pas un cheminement unique mais une diversité de stratégies d'apprentissage et de compréhension qu'un modèle interactif semble à même de favoriser.
14. L'enseignement de la lecture est composé de multiples composantes : le travail sur phonème et la syllabe n'occupe pas toute la place et cohabite avec la lecture d'écrits ayant un sens pour les élèves et avec des pratiques susceptibles de leur donner le goût de lire et de leur indiquer la finalité des activités qui se déroulent dans la classe. Ce qui est en jeu est une entrée responsable dans la culture de l'écrit.

Chapitre 2

Qu'est-ce qu'apprendre à lire dans un contexte multiculturel?

« [...] il est parfaitement clair que pour la pédagogie et le travail culturel dans les régions où le plurilinguisme représente un fait essentiel dans le développement de l'enfant, la question doit être décomposée de manière détaillée, en ce qui concerne les différentes formes d'éducation des enfants » (Vygotskij, 1928, p. 408) .

« Comme on le sait, l'enfant à l'école, s'approprie une langue étrangère par une toute autre voie que dans son appropriation de la langue maternelle. Presque aucune des lois, pourtant si bien apprises durant le développement de la langue maternelle ne se répètent de manière quelque peu semblable dans l'appropriation d'une langue étrangère, c'est-à-dire un système de signes, correspondant point par point à des concepts déjà acquis précédemment » (Vygotskij, P et L, p. 375).

Enseigner et apprendre à lire (et à écrire, mais aussi à parler dans des situations formelles)³ dans un contexte multiculturel et multilingue pose des problèmes décrits dans de très nombreuses publications. Il s'agit de comprendre cette « entrée dans la culture de l'écrit » dans des contextes où se pose le problème de devoir acquérir cette capacité dans deux, voire trois langues.

Nous allons d'abord circonscrire brièvement ce que « multiculturel » et « multilingue » veulent dire, du point de vue de l'entrée dans la culture l'écrit et dans le contexte qui nous intéresse, à savoir l'Afrique subsaharienne, plus particulièrement dans les trois pays où nous nous sommes rendus pour les besoins de notre recherche : le Burkina Faso, le Niger, et le Sénégal. Il ne s'agit pas ici de présenter une description détaillée, ni d'ajouter des connaissances à un domaine d'études déjà largement défriché, mais de préciser la compréhension que nous avons de la situation dans ces trois pays, sur la base de la littérature existante. Nous exposerons ensuite brièvement l'état de la discussion au niveau politique quant à la question de l'usage des langues dans l'enseignement, montrant qu'il y a un certain consensus sur les principes, avec cependant des réalisations très variables. Puis, nous résumerons une série d'expériences et d'analyses concernant des situations multilingues dans les pays occidentaux, certains principes pouvant éventuellement être utiles de manière générale, malgré des contextes dissemblables. Nous pointons par ailleurs un problème essentiel à prendre en compte, celui de la diversité des systèmes d'écriture. En effet, s'ils paraissent identiques (à l'exception bien sûr de l'arabe), de profondes distinctions existent entre les systèmes orthographiques des langues africaines et ceux des langues officielles, notamment le français. Adoptant finalement un point de vue plus didactique, nous présenterons plus longuement une série de méthodes prônées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, une analyse de manuels, puis quelques descriptions de pratiques en classe.

La démarche adoptée est illustrative : à la lumière des principes et des données générales présentés dans premier chapitre, il s'agit de cerner des spécificités qui découlent d'une situation particulière du point de vue linguistique. Il en résulte certaines observations/constatations qui cependant ne constituent pas le centre du présent chapitre, dont l'objectif avant tout est de préparer le terrain pour les analyses proposées dans les chapitres 5 et 6.

Multilinguisme : une réalité historique omniprésente dont doit tenir compte tout enseignement

Depuis toujours, le multilinguisme est une réalité dans la plupart, sinon dans la totalité des pays du monde. Cette richesse et diversité linguistiques caractérisent tout particulièrement le continent africain. En effet, comme l'indique Wolff (2011, p. 37) : « Le continent africain abrite près d'un tiers

³ Voir à ce propos le chapitre 1, qui définit les lignes générales de cet enseignement et de cet apprentissage.

des langues vivantes du monde ; environ 1 200 à 2 000 langues africaines indigènes sur un total de 5 000 à 6 000 langues toujours parlés dans le monde ».

La figure 2.1 l'illustre à l'évidence pour la région de l'Afrique sub-saharienne qui concerne cette recherche.

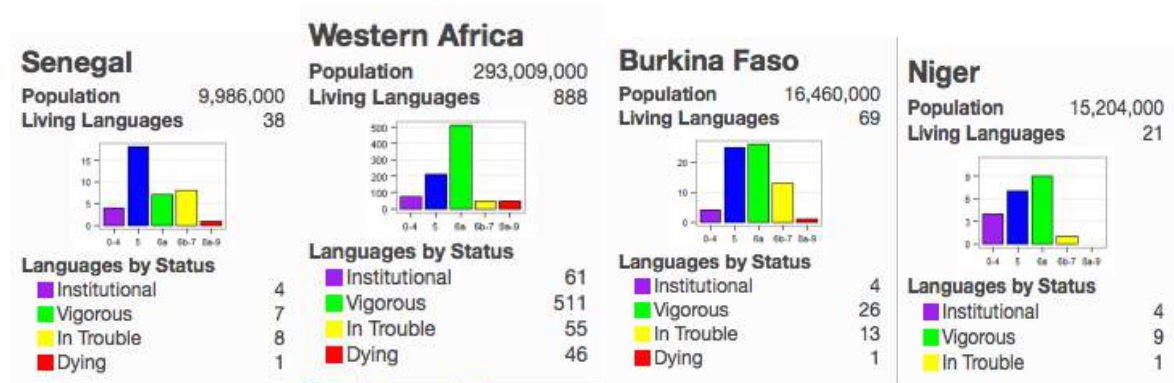


Figure 2.1 : Population et nombre de langues selon SIL – ethnologue : <http://www.ethnologue.com/region/WAF> (consulté le 24 août 2014)

Wolff (2011, p. 42) précise le statut des langues parlées au Burkina Faso et au Sénégal :

Le Burkina Faso possède environ 60 langues pour une population de 9 millions, dont la moitié est moréphone (parle la langue More), c.-à-d. soit possède le More comme langue maternelle soit est au moins bilingue et parle sa langue maternelle et le More. Le Sénégal possède six langues “nationales” importantes (Diola/Joola, Mandinka, Pulaar, Seereer, Soninke, Wolof) mais utilise le français comme seule langue « officielle » qui n’est cependant parlée que par 15% de la population au maximum même après une domination du système éducatif qui remonte à plus de cent ans, par comparaison avec le Wolof parlé par environ 80% de la population.

Quant au Niger, un article de loi (2001) identifie 10 langues nationales. Selon l’Article 2 :

Sont proclamées langues nationales : l’arabe, le budurna, le fulfuldé, le guimancema, le hausa, le kanuri, le sonay-zarma, le tamajaq, le tassawaq et le tubu⁴.

Le hausa est parlé par plus de la moitié de la population. Dans les trois pays, la langue officielle est le français. Une partie seulement de ces langues sont écrites (voir tableau 2.1).

⁴ [Loi n° 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et du développement des langues nationales](#)

Pays	Langues écrites	Population (millions)
Afrique du Sud	8	44,3
Bénin	7	12,0
Burkina Faso	12	11,4
Cameroun	38	14,3
Côte d'Ivoire	19	14,6
Éthiopie	11	62,0
Ghana	19	18,9
Guinée	6	7,7
Kenya	7	29,0
Liberia	4	2,7
Mali	9	11,8
Niger	5	10,1
Nigeria	22	121,8
Ouganda	3	21,3
République centrafricaine	4	3,5
RDC (Zaire)	7	49,2
Sénégal	6	9,0
Sierra Leone	6	4,6
Tchad	4	6,9
Togo	13	4,4
Zambie	7	8,7

Source : d'après Obanya (1999b, p. 83).

Tableau 2.1 : Une sélection de langues écrites en Afrique (Obanya, 1999, p. 83, cité in Wolff, 2010, p. 80)⁵

Mais que signifie « langue écrite » ? Et quelles en sont les conséquences pour enseigner la lecture et l'écriture ?

Une autre caractéristique massive de la réalité africaine est la place centrale des langues de colonisation, dont l'Afrique garde les traces en ayant conservé bien souvent la langue héritée de ce passé colonial comme langue du pouvoir⁶. « De ce fait, les enfants africains sont presque tous scolarisés dans des langues autres que celles qu'ils parlent en famille. » (Sanogo, 2008, p. 28). Mais, comme le note le même auteur (p. 24), « l'histoire ne se refait pas et le français, l'anglais et le portugais font désormais partie intégrante de la réalité africaine ; ils doivent être étudiés afin de voir comment en tirer le meilleur parti ». La question est bien sûr : comment ?

Conséquences générales pour l'entrée dans la culture de l'écrit - paradoxes

Cette situation complexe pose à l'évidence le problème de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, et de l'« entrée dans la culture de l'écrit ». La question se décline d'emblée doublement, et notamment à cause du « point de mire » que doit viser l'école, à savoir précisément l'accès à la culture de l'écrit.

A supposer qu'apprendre à lire et à écrire tend à la construction de la capacité à comprendre et à s'exprimer en langue écrite et formelle, il paraît nécessaire au départ de se référer à une langue connue par les élèves. Apprendre le code – c'est à dire les correspondances grapho-phonémiques, voire plus simplement le rapport entre des sons et des lettres – dans une langue inconnue restreint nécessairement l'apprentissage à un simple décodage. Ce type d'apprentissage exclut un travail sur la compréhension. Il ne permet pas non plus de rédiger des textes même courts, ou de faire écrire des textes sous forme de dictée à l'adulte. Ceci a des conséquences très limitatives sur la construction de la représentation de ce que lire et écrire signifient. L'écrit n'est pas conçu comme une modalité de produire du langage autre que l'oral, mais comme une technique de transcodage.

⁵ Selon Victor Yameogo (communication personnelle), expert national du Burkina Faso dans la présente recherche: « Les données du tableau sont largement dépassées. Le Burkina Faso compte au moins 26 langues écrites (au sens de codées) sur la soixantaine ».

⁶ Pour cet aspect historique, on peut entre autres citer : Fall, A. (2002). L'école au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours. Thèse de doctorat de 3^e cycle, FLSH / Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

En même temps, comme le montre en creux la petite statistique de Wolff (2011): de nombreuses langues africaines ne sont pas écrites. L'expression « ne sont pas écrites » a deux significations :

- a. Les langues n'ont pas été codées. Ceci est un problème qu'on peut dire mineur, comme le dit Wolff (2011, p. 79) : « Même s'il est vrai que la majorité des quelques 2000 langues africaines ne possèdent pas (encore) de code orthographique, cela ne justifie pas vraiment l'objection générale à leur utilisation dans l'éducation. Des linguistes formés pourraient s'y atteler dans des délais et pour un coût bien inférieur à ce que les gens imaginent habituellement ». L'exemple de la Papouasie Nouvelle Guinée, où l'enseignement se fait en 450 langues montre que le problème est surmontable (Klaus, 2010 ; Bühmann et Trudell, 2008).
- b. Les langues n'ont pas de registres très étendus à l'écrit, à savoir des types de textes variés, de nombreuses publications, un vocabulaire spécialisé pour des objets scientifiques (au sens large). La « culture de l'écrit » est souvent encore peu développée.

La typologie de Maurer (2010) est intéressante à ce propos. Il distingue en effet :

- des langues qui sont seulement transcrites, à une date récente, mais dans lesquelles il existe encore très peu de corpus écrit ;
- des langues récemment transcrites et dont quelques usages sociaux écrits sont représentés ;
- des langues dont les usages sociaux écrits sont relativement larges : des écrits de presse, des publicités et autres écrits fonctionnels auxquels s'ajoutent des récits oraux littéraires transcrits comme c'est le cas par exemple du bamanankan ;

Madagascar, avec une langue malgache à forte tradition écrite, avec un corpus littéraire et des usages sociaux écrits pléniers, nous permet d'ajouter un quatrième cas.

De nombreuses langues africaines sont à classer dans les deux premières catégories. Cela a des effets sur le processus d'entrée dans la culture de l'écrit. En effet, si le premier problème, la création d'un code écrit, pourrait être résolu avec un investissement raisonnable – et cela se fait de plus en plus⁷ – se pose avec vigueur le deuxième : « Créer la maîtrise de l'écrit et un environnement durable stabilisant cette maîtrise demande bien plus de temps et d'efforts et doit impliquer davantage de locuteurs de ces langues (intellectuels, enseignants, poètes, personnalités religieuses, etc.) et, dans une certaine mesure, des maisons d'édition locales » (Wolff, 2011, p. 790). Sans environnement et culture de l'écrit, le « point de mire » de l'enseignement, l'entrée dans la culture de l'écrit, est plus difficile à atteindre⁸. Alexander et Bausch (2007) parlent d'une nécessaire « intellectualisation des langues africaines », dont l'un des présupposés est la scolarisation de la langue. Scolariser les langues a pour effet de développer leur potentiel ; la scolarisation, inversement, est une base nécessaire pour développer le potentiel d'une langue dans le domaine de la culture écrite. Le problème est donc loin d'être évident. Comme le dit Bergmann (2002, sans page) : « *L'école est incontournable*. L'éducation non formelle n'est pas une alternative à l'éducation formelle et scolaire ». Et il s'agit bien, contrairement à certaines propositions prônant une école qui serait proche du quotidien des gens, d'une école au sens plein qui crée des espaces préservés pour l'étude et l'apprentissage. « La ruralisation » (Bergmann, 2002) n'est

⁷ Voir le cas du Niger.

⁸ Dans l'étude EGRA (Sprenger-Charolles (2008), les chercheurs constatent, au Sénégal, une supériorité des enfants scolarisés en français par rapport à ceux scolarisés en wolof dans le domaine des compétences orthographiques. Ils l'attribuent au fait que chez les enfants « le wolof écrit n'est pas aussi développé que le français écrit; ce qui signifie que les enfants apprenant à lire en wolof ont manifestement été moins exposés au wolof écrit que ceux qui apprenant à lire en français l'ont été au français écrit » (p. 21). Si nous sommes d'accord sur l'importance d'un environnement écrit développé, nous pensons que la différence est plutôt due à l'importance accordée à l'orthographe en français plutôt qu'à une plus grande présence dans l'environnement, peu significatif pour des enfants qui ne parlent et ne lisent guère cette langue.

pas une solution comme le montre l'exemple du Burkina Faso, où un projet de ce type a été mené sans toutefois parvenir aux résultats escomptés.

Il se pose donc la question du rapport entre apprentissage dans une langue locale, dite « maternelle » (à savoir : la langue de la communauté première d'appartenance ; nous utiliserons dorénavant le terme L1⁹) et l'appropriation d'une langue « écrite » au sens plus large du terme, appropriation qui est la condition du développement de l'usage de la langue écrite ou orale formelle dans des situations d'apprentissage systématique et dans les différentes disciplines scolaires. Il paraît en effet difficile de développer l'usage de la langue écrite dans des situations variées avec une langue qui n'est pas utilisée elle aussi dans des situations variées, notamment pour un usage « intellectuel », au sens large du terme.

Pour dépasser ce paradoxe, plusieurs voies s'offrent. De nombreux pays vont dans le sens d'une éducation bilingue (voir trilingue¹⁰). Mais quel modèle de bilinguisme, voire de multilinguisme adopter? D'autres pays continuent à faire le pari d'une scolarisation dans la langue officielle du pays, langue seconde pour la quasi totalité des élèves. Ceci pose le problème du double apprentissage : d'une langue seconde et de la lecture dans cette même langue : problème didactique redoutable s'il en est.

Enseignement bilingue/multilingue¹¹ : des atouts indéniables à certaines conditions

Hamers et Blanc, 1983, p. 301, dégagent trois grands types de bilinguisme :

- Enseignement donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues ;
- Enseignement d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette seconde langue ;

La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction.

L'analyse des effets des modèles d'enseignement bilingue aboutissent à des résultats quasi identiques, et les commentateurs des recherches sont presque unanimes. Heugh (2006) commente une quinzaine de recherches (p. 67ss) et en tire un tableau qui, dans sa simplicité, présente une vision très optimiste de l'incidence de certaines formes d'éducation bilingue.

Le tableau se lit comme suit : les colonnes représentent des modèles d'éducation bilingue, sauf le premier qui est l'enseignement en langue seconde (L2) uniquement ; ceci a un effet « soustractif », à savoir celui d'effacer la L1 au profit de la L2. Les lignes représentent le degré d'atteintes des objectifs en L2. En gros : paradoxalement, plus on enseigne en L2, ou si l'on y passe trop rapidement, moins on maîtrise la langue¹². Skutnabb-Kangas (2005, p. 2) insiste sur le rôle essentiel de la longueur

⁹ « Le terme de 'langue maternelle', largement employé, peut désigner des situations différentes. Elle se définit souvent comme: la (les) langue(s) que l'on a apprise(s) en premier; la (les) langue(s) dont on s'identifie – ou dont les autres vous identifient – comme un locuteur natif ; la (les) langue(s) que l'on connaît le mieux et la (les) langue(s) que l'on emploie le plus. La 'langue maternelle' peut également être désignée comme 'langue primaire' ou 'première langue'. » UNESCO

¹⁰ Wolff (2011, p. 69) propose, dans certaines situations avec une langue nationale forte, développée du point de vue des domaines de l'écrit couverts par la langue, d'enseigner trois langues : la langue locale, la langue nationale et la langue officielle, internationale. Notons que c'est, toute proportion gardée (le nombre de langues locales est infiniment plus petit) ce qui est préconisé en Suisse actuellement: les élèves apprennent une langue nationale étrangère en 3^{ème} année de scolarisation, puis une langue internationale (l'anglais) à partir de la 5^{ème} année.

¹¹ Maurer et ELAN, et d'autres, parlent de bi/plurilingue : bilinguisme de l'individu en situation multilingue. Pour quelques définitions de l'UNESCO, voir en annexe.

¹² On appréciera d'ailleurs à ce propos les stratégies de résistance des jeunes burkinabés pour créer leur propre français : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/napon.html>

d'exposition à la L1 : « Les conclusions des recherches sur les résultats de l'éducation en langue locale ou minoritaire montrent que la durée d'utilisation de la langue maternelle comme medium d'enseignement/apprentissage est plus importante que tout autre facteur (y compris le statut socio-économique) pour prédire la réussite scolaire des apprenants bilingues ».

Table 4: Expected Scores for L2 (Subject) in well-resourced schools²⁹ by Grade 10-12 depending on earlier language medium choices

70						
60						
50						
40						
30						
20						
10						
0						
%	L2 medium Mainstream plus L2 pull-out	L1 for 2-3 years then switch to L2	L1 for 2-3 years plus specialised L2 each subject – double teaching time	L1 for 6/7 years then L2 medium	Dual medium (L1 only 5-6 yrs, L1 +L2 MOI from 7 th yr.)	L1 medium throughout plus good provision of L2 as subject
TYPE	1 Subtractive	2a Early-exit transitional	2b Early-exit transitional	3 Late-exit transitional	4a Additive	4b Additive ³⁰

Sans vouloir viser une quelconque exhaustivité en la matière, impossible dans ce domaine qui compte des centaines de recherches¹³, voici une autre citation qui va dans le mêmes sens : « Toutes les données disponibles montrent [...] que maintenir la langue maternelle (ou une langue nationale) comme medium d'enseignement en plus de l'enseignement de la langue officielle et des langues étrangères par des enseignants qualifiés, va garantir une éducation de qualité en Afrique tout autant que dans les pays dits développés » (Wolff, 2011, p. 72. Ceci se traduit ainsi dans les paroles d'un formateur d'enseignants: « Quand on a demandé d'esquisser le profil d'un enseignant efficace à l'école primaire, les enseignants ghanéens ont placé "la maîtrise de la langue locale", "la connaissance et le respect de la culture de l'enfant [...] au même niveau que "la maîtrise des disciplines et des méthodes" » (Chatry-Komarek, 2003, p 33).

Plusieurs recherches apportent cependant des nuances à ce tableau. Les variantes dialectales des langues sont très importantes. La langue nationale enseignée peut être fort éloignée de celle que parlent les enfants comme le montrent Tambulukani et Bus (2012) pour la Zambie, ou Nicot-Guilloreil (2009) pour Madagascar. L'exemple suisse allemand vient corroborer ce fait. Les enfants de cette région parlent des dialectes forts éloignés de la langue allemande standard écrite à travers laquelle ils apprennent la lecture. Ceci rend l'apprentissage plus difficile. L'effet de distance est cependant fortement atténué par le fait que les enfants apprennent tous à connaître la langue standard, tout particulièrement à travers la radio et bien plus encore à travers la télévision, la quasi totalité des séries et des films étant transmis en langue allemande standard. Les effets de standardisation des langues à travers les mass media constituent un facteur important, souvent sous estimé voire ignoré dans les études. Soulignons également que les mass media sont également producteurs de genres oraux nouveaux qui enrichissent puissamment les moyens langagiers.

Ces normes inventées pourraient une fois, pourquoi pas, envahir aussi l'orthographe et rejaillir, en la simplifiant enfin, sur la vieille orthographe française. Ils ont des modèles simples pour leurs langues.

¹³ Voir aussi la vue d'ensemble plus ancienne de Dutcher and Tucker (1995). Skutnabb-Kangas (2005, sans page) : « Il y a des centaines d'études à petite échelle, sur la plupart des continents, qui montrent des résultats similaires », à savoir un effet très positif de la "mother tongue medium education" et de citer en appui de nombreux travaux qui font l'état de la recherche. Inutile et fastidieux d'en faire l'inventaire ici.

La plupart des recherches menées sur l'éducation bilingue restent cependant à un niveau relativement général, et apportent peu d'éléments sur les pratiques scolaires. Elles ne donnent que peu de précisions sur les pratiques réelles d'enseignement, sur les méthodes utilisées pour enseigner et sur leur fondement théorique. Des recherches sur les pratiques existent certes, mais, sans doute, moins spectaculaires et moins tranchées, leurs publications restent discrètes. De plus, le point de vue adopté est rarement orienté sur les objets d'enseignement – point de vue didactique –, mais bien plus souvent sur les pratiques pédagogiques, axées sur les relations entre enseignants et élèves.

Des situations apparemment semblables, mais fondamentalement différentes

Des situations particulières existent dans divers pays européens possédant des langues minoritaires à l'échelon national, parlées par une partie importante de la population, voire majoritaire dans certaines régions.

Une riche littérature existe à ce sujet pour le français dans le Val d'Aoste, le galicien¹⁴ en Espagne, le basque¹⁵, l'occitan dans le Sud-Ouest de la France, pour ne citer que quelques langues très minoritaires dans des pays à langues dominantes latines. Prenons le cas du romanche, langue romane parlée par environ 60'000 personnes, en Suisse. Dans la commune de Samedan, cette langue, longtemps majoritaire, a fortement régressé à cause de l'immigration massive de locuteurs suisse-allemands. Les parents de langue suisse-allemande ont fait pression pour que l'enseignement scolaire soit dorénavant donné dans la langue devenue majoritaire. La commune a pris la décision de passer à un enseignement bilingue, permettant de préserver la langue traditionnelle en regression. Le projet était de faire reconnaître la valeur culturelle du romanche tout en enrichissant les capacités des élèves par la maîtrise de deux langues à un haut niveau. Les deux langues sont actuellement enseignées dès le jardin d'enfants jusqu'à la fin de l'école obligatoire à 16 ans. Au début de la scolarité, le romanche, considéré comme plus faible, a une place plus importante dans l'enseignement. Dès l'âge de 12 ans, les deux langues sont enseignées à proportion égale. Par des mesures de différenciation, il est tenu compte des différences de maîtrise des langues par les enfants. Tous les indicateurs de performances et de motivation sont positifs ; l'usage du romanche s'est stabilisé, voire est même en progression (Gurtner, Brohy & Schork, 2007).

Prenons, toujours en Suisse, le cas de Bienne qui prévoit précisément des filières bilingues. Bienne/Biel est la ville bilingue la plus importante de Suisse, située dans le canton de Berne. 40% de sa population est francophone, 60% germanophone. Elle comporte 36,9% de monolingues, 32,9% de bilingues et 20,3% de trilingues ou plus. Bienne encourage l'enseignement bilingue durant toute la scolarité et soutient financièrement les projets allant dans ce sens. Différents modèles y sont expérimentés. Le concept de filière bilingue est fondé sur le principe d'immersion réciproque, c'est à dire non seulement un enseignement équilibré des deux langues, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, mais également dans la constitution des classes composées à 50% de locuteurs francophones et à 50% de locuteurs germanophones. Les enseignants des deux langues travaillent en collaboration et communiquent à propos de la progression des apprentissages linguistiques de leurs élèves. Il s'agit donc d'une situation d'immersion réciproque. Soit deux langues de même prestige, avec cependant une différence en allemand, où de fait deux langues distinctes sont en présence à l'école : l'allemand standard, et le dialecte suisse-allemand dans des disciplines secondaires. Un exemple est donné par la commune d'Evilard, située sur le territoire biennois. La commune a ouvert une école enfantine bilingue dans la localité de Macolin (Maggingen en allemand). Ce projet d'enseignement bilingue se déroule selon le modèle d'immersion réciproque (1/2 classe francophone et 1/2 classe germanophone). L'enseignement y est donné à raison de 50% en langue française et 50% en langue allemande sur six demi-journées par semaine. Il est conduit par deux enseignantes, l'une francophone et l'autre germanophone. Deux matins par semaine, elles interviennent ensemble au sein de la classe. Le reste du temps, les activités sont menées selon la langue de l'enseignante. L'enseignement évolue beaucoup durant une année (Hügi, Gaucher, Allaf, 2006). Comme l'analyse Straub (2014), les élèves

¹⁴ Langue parlée dans la région de la Galice au nord-ouest de l'Espagne.

¹⁵ Langue parlée dans le Pays Basque espagnol au nord-est de l'Espagne.

développent de nombreuses stratégies de communication dans leur L2 (imitation, questionnement, interprétation, changement de langues, mimique, etc.) qui leur permettent de communiquer même avec relativement peu de compétences langagières, faisant preuve de motivation et de créativité. Dans sa recherche, Buser (2012) tend à démontrer que les élèves, après plusieurs années d'immersion, ont des capacités similaires en L2 à celles de leurs camarades monolingues en L1. Notons que des expériences semblables ont été réalisées à Fribourg et Sion¹⁶, avec des résultats très positifs (Demierre-Wagner, Schwob & Ducrey, 2004), mais qu'il s'agit de dispositifs relativement coûteux, dans la mesure où les classes sont assumées par un poste de 120%.

Travailler sur différentes langues : des démarches intéressantes – transposables ?

« Le processus d'acquisition d'une L2 nécessite le repérage de composantes de la langue cible, qu'elles soient phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales ou pragmatiques [...]. Ce repérage est favorisé par les compétences métalinguistiques, définies comme la capacité à objectiver et manipuler ces données (input) dans une langue non familière. Cette compétence est également bénéfique pour la ou les langue(s) familière(s) » affirme Genelot (2001, p. 14). La question du rôle joué par la conscience métalinguistique dans l'acquisition d'une L2 reste controversée. Si certains chercheurs mettent en cause son caractère indispensable pour acquérir une langue seconde, tout le monde s'accorde cependant pour reconnaître qu'elle joue un rôle bénéfique dans ce processus (pour un exposé récent des questions qui se posent autour de ce thème, cf. Leow 2000; Simard & Wong, 2001).

Un matériel didactique a été élaboré pour développer les compétences métalinguistiques. Les activités proposées dans la démarche ont pour objectif de faire travailler des élèves sur plusieurs langues, qu'il s'agisse de langues locales, enseignées à l'école ou encore parlées par les élèves, hors de la classe. EOLE¹⁷ a ouvert une réflexion sur la langue qui a abouti à l'élaboration de huit séquences didactiques, expérimentées dans cinq classes de Suisse romande, où le français est la langue de scolarisation (Balsiger, Köhler, Panchout-Dubois, 2013¹⁸). Le fonctionnement de la langue est abordé tour à tour aux niveaux graphophonologique, phonologique, lexical, syntaxique et textuel. Les activités sont basées sur les genres de textes. Les genres textuels sociaux et plurilingues choisis sont variés : abécédaires et dictionnaires, histoires, recettes de cuisine et notices de bricolage, poèmes et lettres, articles encyclopédiques. Ces textes constituent le fil rouge du travail sur le fonctionnement de la langue. La sensibilisation aux différents genres de textes se fait dans une première phase, par la découverte et l'observation de textes variés appartenant à un genre de textes spécifique. La deuxième phase comprend une mise en évidence des caractéristiques formelles du genre en question. La troisième phase est consacrée à un schéma qui cadre le genre étudié. La quatrième phase permet d'ouvrir une réflexion sur la fonction spécifique du genre. Enfin, la cinquième phase synthétise les divers schémas qui ont été réalisés durant les séances précédentes et les trouvailles sur les fonctions du genre. La démarche dénommée « situation de recherche » est répétée pour chaque genre. Les résultats de la recherche ont montré que : « ces approches interlinguistiques avaient une influence favorable sur la perception de la diversité des langues et sur les spécificités de celles utilisées dans cette didactique du détour dans le glossaire. De plus, cette perspective comparative rend plus aisée l'accès à la catégorisation par genres de la diversité des textes et permet de prendre conscience par exemple du problème que constitue en français le marquage du pluriel »¹⁹.

EOLE propose ainsi 90 textes en 26 langues, avec une variété de 9 genres textuels. Les activités s'adressent à des élèves de 7 à 10 ans. Balsiger (2009) estime que l'expérience EOLE menée dans les classes avec une entrée par les genres textuels sociaux et leur reconnaissance par les élèves dans une approche plurilingue est concluante. Les résultats ont montré que les élèves des classes expérimentées ont mieux progressé dans leur maîtrise du français que les classes témoins.

¹⁶ Villes bilingues suisses.

¹⁷ Education et ouverture aux langues à l'école.

¹⁸ http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html

¹⁹ http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html

De quelques problèmes particuliers liés à la langue française comme L2 et aux langues africaines comme L1

Comme le montrent Bialystok, Luk et Kwan (2005), des transferts d'une langue à une autre pour les capacités de lecture et d'écriture ne sont possibles que si les langues sont semblables. Est-ce que les langues nationales africaines sont semblables aux langues officielles ? Certes, elles reposent pour leur quasi-totalité sur un système alphabétique, mais on ne saurait cacher de profondes divergences, la proportion de phono-, morpho- et logogrammes étant très différente. On pourrait dire, sous forme de boutade, que les pays africains n'ont pas eu de chance d'hériter du français et de l'anglais comme langues de colonisation. Certes, il s'agit de langues de haut prestige, utilisées par de très nombreux locuteurs dans le monde (respectivement 75 et 335 millions de locuteurs L1²⁰), mais elles ont en commun une difficulté de taille, celle de posséder une orthographe non transparente.

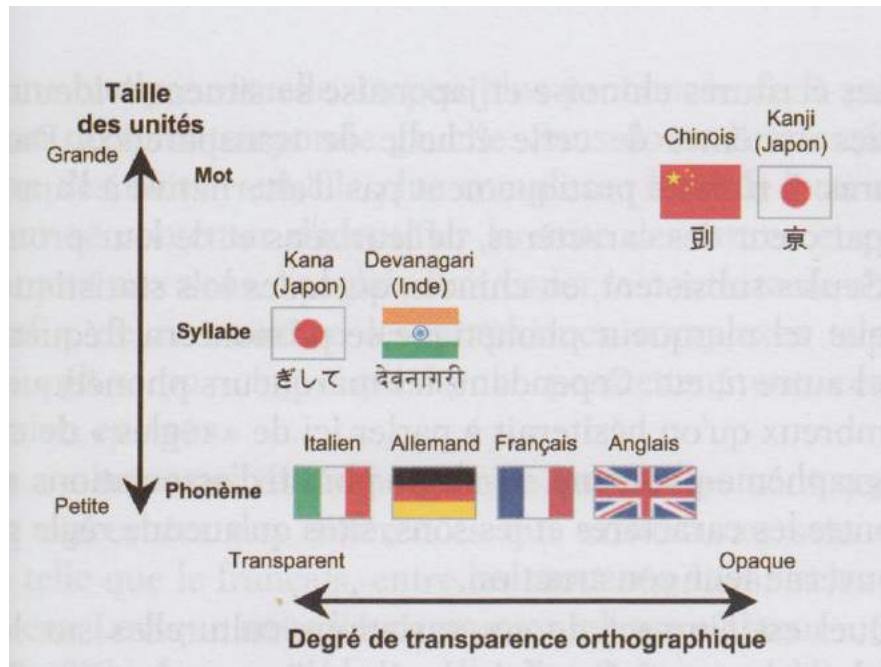


Figure 2.2. : La transparence orthographique (Dahaene, 2007 p. 163).

Comme le montre le graphique ci-dessus, le français et l'anglais se situent très à droite d'un axe horizontal, qui va des langues transparentes aux langues opaques. Comme on le sait, les langues africaines se situeraient toutes du côté de l'italien, où se trouverait également l'espagnol par exemple, ce qui met les pays d'Amérique latine dans une situation où l'apprentissage de la langue est plus facile. Le degré d'opacité d'une langue a une influence importante sur le processus d'apprentissage de la lecture du point de vue de la construction des correspondances grapho-phonémiques.

²⁰ <http://www.ethnologue.com/language/fra> et <http://www.ethnologue.com/language/eng>

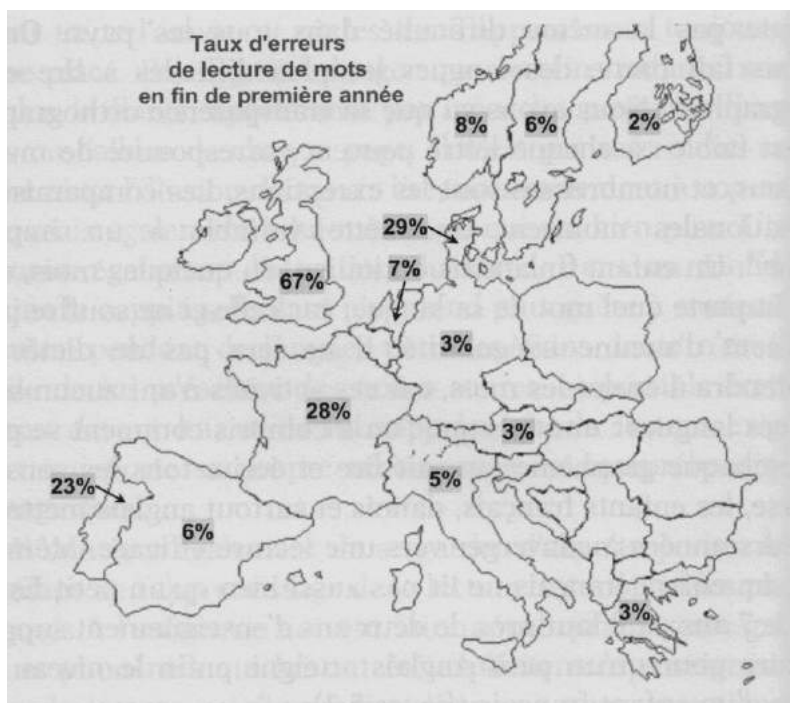


Figure 2.3 : Taux d'erreurs de lecture de mots en fin de première année (Seymour, Aro & Erskine, 2003 ; cités par Dehaene 2007, p. 306)

On constate que les espagnols ne font que 6% d'erreurs dans la lecture de mots en fin de première année, contre 28% pour les petits français et 67% pour les britanniques. Inutile de souligner que les difficultés liées à l'opacité d'une langue ont des conséquences sur son apprentissage.

Du côté des méthodes d'apprentissage des langues africaines, comme le montrent Trudell et Schroeder (2008), le prestige des langues européennes en tant que médium d'enseignement reste puissant. Les méthodes jugées adéquates pour l'enseignement de l'anglais ou du français sont considérées comme les meilleures pour s'appliquer à toute autre langue. Ceux qui sont chargés d'élaborer des méthodes plus adaptées aux langues africaines, et au contexte socio-culturel qui les accompagnent, peinent à s'affranchir des modèles dominants. Les méthodes de lecture en langues africaines ignorent généralement les propriétés linguistiques de ces langues. Ceci a pour conséquence de rendre plus difficile l'accès à la lecture à tout un pan de la société déjà marginalisé, celui des locuteurs de langues africaines illettrés. Afin d'améliorer le niveau de maîtrise et d'usage de la langue écrite de cette population en utilisant les langues africaines, le défi des formateurs en Afrique est de transposer les méthodes européennes aux langues africaines. Vu la prédominance du système d'écriture « superficiel » des langues africaines, il apparaît judicieux de tenir compte de ses caractéristiques en relation avec l'enseignement de la lecture. Concrètement : « Les lecteurs des langues bantoues rencontrent des obstacles différents avec les longs mots dus à la structure verbale bantoue, ainsi qu'aux règles de découpage des mots. [...] une rencontre fréquente avec une série de lettres qui liées entre elles phonologiquement peut aider à la reconnaissance d'une longue série de lettres. On peut remarquer qu'avec de la pratique, les associations entre paires ordonnées de lettres sont mémorisées comme une séquence cohérente et ordonnée. De plus, la nature multi syllabique de la plupart des mots en bantou n'est pas aussi redoutable qu'il peut sembler. Les patterns de syllabes facilitent les associations entre les lettres en rendant prévisibles les combinaisons de lettres » (Trudell et Schroeder, 2008, p. 169)²¹. Ces réflexions ont des conséquences pour orienter l'approche didactique.

²¹ Ces réflexions rappellent par certains côtés celles de Houis et Bole Richart (1977) qui ont jadis tenté de proposer une « typologie et pédagogie » des langues africaines en fonction des problèmes d'apprentissage en lecture qu'elles pouvaient poser. Ils distinguent des langues « économiques » du point de vue morphématique (comme par exemple le bambara) et des langues à morphématique différenciée (wolof, peul, swahili et autres langues bantoues), de nombreuses langues étant

Des démarches d'enseignement pour l'entrée dans l'écrit

On invoque souvent le principe d'enseignement bilingue, avec un démarrage dans la langue parlée par les enfants. Mais, à en croire par exemple le site du SIL²² qui recense de nombreuses recherches, les études portant sur l'explicitation des démarches concrètes, sur des descriptions détaillées, sur les fondements théoriques de méthodes d'enseignement de la lecture et d'écriture, ainsi que sur les théories du texte sont rares. En ce qui concerne l'analyse de pratiques, comme le disent Alidou et Brock-Utne (2006, p. 85) : « Très peu d'études d'observation sont menées dans les classes africaines dans le but de montrer comment l'enseignement influe sur l'apprentissage ». Dans le présent sous-chapitre, nous allons rendre compte d'un certain nombre de recherches qui nous paraissent particulièrement intéressantes, de ce point de vue.

Des principes généraux...

Un premier principe, relativement général, est souligné par de nombreux auteurs : celui de définir une progression spécifique pour la lecture dans les plans d'études. La recherche de SIL en Afrique de l'Ouest souligne deux points importants. « L'enseignement de la lecture doit spécifiquement faire partie du curriculum. Trop souvent l'enseignement de la lecture est englobé dans le programme d'études sous "langue" (dans la rubrique langue). Pourtant, la progression des compétences en première ou en deuxième langue n'est absolument pas la même chose que l'acquisition des compétences en lecture et en écriture. Le curriculum doit refléter ce fait, et une place doit être accordée dans l'enseignement de la lecture à la langue que parle couramment l'enfant » (Trudell, Dowd, Piper & Bloch, 2012, p. 21).

L'expérience de pédagogie du texte Faundez, Mugrabi et Lagier (2012, p. 42s), loin de contredire ces propositions, les radicalise. Ses représentants partent de l'analyse suivante : sur la base d'expériences au Guatemala et au Burkina Faso, ils essaient « de vaincre certaines idées reçues sur l'enseignement bilingue, notamment en Afrique francophone, qui constituent de véritables obstacles pour un travail plus efficace : i) la L2 ne peut être introduite que lorsque l'apprenant maîtrise parfaitement les leçons de calcul, d'écriture et de lecture dans sa langue maternelle ; ii) lors des enseignements de la L2, la L1 doit être évacuée et vice-versa ; iii) l'enseignement simultané de deux langues rend les apprentissages difficiles ». Ils proposent la démarche suivante : « le fait d'alterner, dès la première année, entre la L1 et la L2 dans les enseignements de disciplines non langagières, représente un saut qualitatif important dans l'apprentissage de ces deux langues. En effet, l'utilisation de la L2 comme langue d'enseignement depuis le début, au même titre que la langue maternelle, devient un facteur qualitatif plus déterminant dans l'amélioration des performances en L1 et en L2 que celui du simple allongement du temps d'exposition à l'une ou l'autre langue comme matière d'enseignement. La preuve en est que les sortants de l'expérience du Guatemala peuvent facilement s'intégrer dans le système scolaire monolingue classique (langue officielle) avec de bonnes performances en L2 tout en montrant qu'ils continuent d'être également performants, à l'oral et à l'écrit, dans leur langue maternelle ». Perregaux (1994, p. 32), semble fournir un fondement linguistique à cette approche : « Le bilingue manifeste une compétence linguistique globale, unique et spécifique qui est difficilement décomposable en deux ou trois compétences monolingues ».

Le problème de la L2 et l'entrée dans l'écrit

Un deuxième principe est souvent mentionné au sujet du statut des L2. Deux aspects les concernent tout particulièrement. Comme le dit Trudell (2013, p. 159), « Apprendre à lire et apprendre une deuxième langue sont deux processus distincts. En combinant les deux processus, on retarde l'apprentissage de chacun d'eux. En les traitant comme des activités cognitives séparées à l'aide de méthodes et de moyens appropriés permet d'améliorer considérablement l'apprentissage ». Ceci

intermédiaires. Ceci pourrait aboutir à des stratégies d'enseignement semblables: « L'enseignant qui travaille à Brazzaville et qui se trouve face à des élèves de langue bantoue, et de même l'enseignant qui travaille à Dori face à des élèves de langue peul, pourront ainsi appliquer, pour un certain nombre de faits de langue, une stratégie pédagogique analogue, soit pour l'enseignement d'une langue africaine, soit dans une perspective contrastive dont le français ou l'anglais est un des termes» (p. 70).

²² <http://www.silcam.org/folder030401/page.php>

implique notamment que « L'acquisition de la deuxième langue doit être considérée comme une composante clé du curriculum. L'apprentissage d'une langue doit être intentionnel. Il ne faut pas présumer que l'enfant va s'approprier une langue sans enseignement explicite et méticuleux » (Trudell, Dowd, Piper & Bloch, 2012, p. 21). Ceci a des répercussions précises sur les méthodes d'enseignement. En effet, comme le remarquent Alidou *et al.* (2006, p. 77), « Le défaut de conception dans le domaine de la deuxième langue porte sur la prise en considération insuffisante du développement cognitif et des besoins des enfants/élèves parlant des langues africaines. Ce qui mène à une erreur grave: l'emploi des programmes anglais, français, portugais de la deuxième langue pour un usage qui ne leur est pas destiné. L'objectif est d'enseigner la seconde langue (comme discipline), mais ils ne sont pas conçus pour préparer les élèves à apprendre au moyen de la L2 ».

Vigner (2001) mentionne quelques aspects supplémentaires. Il évoque la difficulté pour les apprenants en L2 à ordonner les mots dans la composition des phrases. Cette dimension syntaxique est rarement traitée en lien avec l'enseignement de la lecture. Pour les apprenants en L2, il semble difficile « de regrouper les mots en ensembles fonctionnels, c'est pourtant selon Vigner une dimension indispensable pour la compréhension en lecture. La question du lexique présente une difficulté supplémentaire pour les apprentis-lecteurs en français L2. Le traitement de l'information se fait plus lentement qu'en L1, car « l'activation de signifiés pertinents » (p. 45) passe par la gestion d'un lexique bilingue, afin de faire le tri entre signifiés pertinents ou non.

Par ailleurs, Vigner préconise une approche de l'écrit en L2 très progressive, voire uniquement orale en tout début d'apprentissage (sans entrer directement dans le système grapho-phonémique et l'acquisition du code). Il propose par exemple une introduction réflexive qui porte sur les fonctions et usages des écrits sociaux. Une sorte d'observation de la culture de l'écrit existant dans un milieu donné tels que les écrits dans les rues des villes (panneaux publicitaires, affiches, étiquettes sur certains objets etc...). Il estime que « commencer des activités de déchiffrage ou d'écriture sur une langue qui est encore étrangère à l'enfant n'a aucun sens. C'est le plus sûr moyen de le mettre en difficulté » (p. 46).

Une mise à distance de la langue d'origine est également nécessaire. Elle doit principalement s'opérer pour les enfants issus d'une société à tradition orale : « une pratique qui ne relève pas simplement d'une commodité fonctionnelle, mais qui constitue un mode de relation à l'autre et au monde distinct de celui qui prévaut dans les sociétés d'écriture » (p. 47).

Vigner propose finalement une intéressante catégorisation de différentes dimensions à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue seconde :

1. Initiation au monde de l'écrit :
 - formes
 - lieux
 - usages
 - locuteurs
2. Codes de l'écrit :
 - analyse de la chaîne sonore
 - code phonologique
 - code orthographique
 - code morphologique
3. Aspects syntaxiques :
 - ordre des mots dans la phrase
 - segmentation de la phrase
 - ponctuation
4. Aspects textuels :
 - formes de textes
 - continuités thématiques
 - éléments et structure des contenus

5. Univers des textes :

- genres
- fonctions discursives
- énonciation
- registres
- mondes représentés

Des méthodes d'enseignement

Ces principes généraux étant posés, regardons de manière plus détaillée les éléments méthodologiques proposés pour le travail concret en classe, dans l'enseignement bilingue, mais qui peuvent pour la plupart être appliqués également à l'enseignement monolingue pour la langue seconde²³.

Pour définir les causes des difficultés d'accès à la lecture, Klaas & Trudell (2011) citent Abadzi (2011) (qui est aussi la référence d'ELAN : 2010, 2011), où l'auteur insiste d'abord sur le temps consacré à l'enseignement, à la pratique et au feedback. De manière plus précise, Abadzi (2012, sans page) parle d'une « chaîne scientifique de causalités » qui aurait des effets négatifs sur les performances d'élèves, plus particulièrement ceux issus d'un milieu modeste. Il propose quelques recommandations pour y remédier :

- « Enseigner les lettres une par une, tous les 1-2 jours (langues locales plutôt que l'anglais, le français, le portugais)
- Repérage de modèles (ka ke ki ak ek ik)
- S'assurer que les apprenants voient bien ce qui est écrit au tableau
- Gros manuels pour tous, environ 4000 mots pour pratiquer, respecter des caractères grands et lisibles
- Pratique intensive pour réduire le temps de réaction, activer suffisamment les formes visuelles des mots
- Même seulement 15 secondes de feedback pour chacun
- Une formation réelle des enseignants (par exemple par des vidéos)
- Temps suffisant employé pour l'enseignement et l'exercitation ».

Peu de programmes de lecture, conclut Abadzi, incluent toutes ces activités indispensables à prendre en compte.

Rappelons ici l'étude de Trudell (2011) qui insiste sur le fait que la simple correspondance grapho-phonémique ne suffit pas pour accéder à une lecture rapide. Il faut aussi devenir capable de reconnaître les unités morphologiques, notamment dans des langues dans lesquelles ces morphèmes, souvent agglutinants, jouent un rôle important (voir étude citée plus haut). Ce que Maurer (2010, p. 175) confirme en insistant sur le fait que : « Si l'on veut aboutir à une didactique du/des plurilinguismes, il faut d'abord commencer à construire une didactique des langues africaines en tant que langues premières. Or, tout est à faire en la matière : Que signifie enseigner le bambara langue maternelle ? Quels paradigmes solliciter ? » Il précise sa pensée, et selon lui, il faut une démarche qui « évite à la fois le Charybde de l'enseignement exagérément descriptif, normatif, grammatical (lequel risque trop aisément de basculer vers un enseignement des langues africaines de type transmissif doctrinaire – pour reprendre la métaphore, on serait alors plutôt du côté du figement, de la rigidification) et le Scylla de l'usage strictement communicatif de ces langues en milieu scolaire [...] apprendre aux élèves à mieux communiquer dans une des langues de leur milieu en développant des aptitudes que n'exerce pas le milieu naturel : si cela est évident du côté de l'écrit en réception et en production, il importe de réfléchir au développement d'aptitudes orales n'entrant pas en contradiction avec les places traditionnellement attribuées aux enfants dans ces sociétés ». Cette dernière exigence risque d'être un vœu pieux, voire même en contradiction partielle avec le rôle de l'école, qui est précisément celui d'ouvrir aux élèves de nouveaux espaces et de nouvelles formes de communication.

²³ Nous traitons de manière plus détaillée de la démarche proposée par ELAN principalement dans le chapitre 6 consacré au Niger.

Cette ouverture se manifeste notamment par une aide apportée aux élèves pour faciliter leur compréhension du fonctionnement de la langue première (à partir d'analyses de corpus oraux ou écrits), étant entendu que celle-ci n'est pas le modèle de toute langue ; et, au contraire, de faire porter l'analyse sur des éléments dont on sait déjà qu'ils seront traités différemment par la L2. Cette stratégie permet d'introduire une dialectique dans la représentation des langues, dont les modalités possibles sont esquissées par les moyens proposés par EOLE (présenté plus haut), par exemple.

Trudell et Schroeder (2008) tirent une série de conséquences pour dépasser un « impérialisme pédagogique » qui résulte de la non prise en compte des spécificités des langues africaines :

- Un travail précoce sur la conscience phonologique
- Des exercices sur la reconnaissance des syllabes.
- La variation dans l'orthographe des différents morphèmes (plus tard)
- Apprendre à détecter la position du morphème dans un mot et dans une phrase
- L'exercitation sur la connexion d'une longue série de syllabes ou de morphèmes dans les mots.

A ces stratégies pour enseigner à lire et écrire dans un contexte spécifique doivent se rajouter les stratégies communes à toutes les langues : des pratiques de lecture silencieuse et à haute voix, des activités qui privilégient la compréhension à l'aide de textes appropriés et variés.

Briquet-Duhazé (2014) rend compte d'un programme de formation des enseignants de l'Afrique de l'Ouest, qui porte plus particulièrement sur des activités menées en classe sur la conscience phonologique (notamment la conscience phonologique du nom des lettres comme élément facilitateur pour des élèves entre 8 et 10 ans présentant des difficultés en lecture), le lexique à acquérir, les combinaisons graphèmes/phonèmes. Une unité de formation a plus particulièrement été développée à l'aide de la dictée à l'enseignant et des travaux de groupes en classe. L'élaboration de cet outil requiert une contribution scientifique solide et des outils mis à disposition durant la formation, tels que la liste des phonèmes les plus fréquents, les mots les plus employés, les capacités lexicales à travailler. Ce dispositif de formation demande aussi un temps de réflexion. Par exemple, si un enseignant utilise les mots les plus fréquents en L2, il est aussi nécessaire qu'il utilise des mots fréquemment utilisés dans sa L1. De manière plus générale, il est essentiel de tenir compte du niveau réel de formation des enseignants qui souvent n'ont pas des connaissances suffisantes du fonctionnement des langues africaines (ni du français). Ces connaissances sont nécessaires pour créer et savoir mettre en pratique des activités pour faire travailler les élèves, afin qu'ils puissent saisir les règles de fonctionnement des langues.

En ce qui concerne une présentation plus concrète de méthodes, on citera le projet PRAESA en Afrique du Sud (Trudell, Dowd, Piper & Bloch, 2012, p. 17ss). Les chercheurs ont observé un manque de pratique des enseignants, peu de présence de la langue écrite, notamment en langue 1, et des livres principalement en anglais. Pour changer la pratique, ils proposent concrètement de :

- créer un environnement riche en textes
- créer du matériel en langue première
- utiliser systématiquement les langues : L1 comme langue de scolarisation, L2 enseignée comme langue seconde tout en propulsant la bilinguïté
- créer un journal interactif pour les enseignants afin de les former

En termes de programmes d'enseignement, Trudell, Dowd, Piper & Bloch (2012, p. 18) décrivent plus précisément leur démarche: « Les enseignants ont été encouragés à situer leurs leçons sur les sons dans un contexte de textes complets qui ont du sens. Ils ont eu à planifier et à préparer le texte à utiliser (rimes, chansons, extraits d'histoires etc.), tout en ayant à décider la langue à employer, puis, ce qu'ils allaient faire avec le texte pour cette leçon spécifique. Ils ont été encadrés afin d'apprendre à faire des lectures partagées et par deux, comment préparer et raconter des histoires, et comment lire quotidiennement aux et avec les enfants, en employant aussi bien la langue maternelle que l'anglais ». C'est un principe également souligné par Trudell (2013, p. 159): « Nous devons changer nos manières

de penser la lecture et l'écriture, en nous concentrant plus sur la compréhension. La compréhension veut dire, entre autres, utiliser la langue que les élèves parlent et comprennent. Cela signifie également d'utiliser des méthodes de lecture adaptées à la langue de la classe., plutôt que les méthodes conçues pour des langues internationales ».

Trudell, Dowd, Piper & Bloch (2012, p. 18s) insistent sur le fait que l'enseignement ne doit pas se limiter à la lecture, mais inclure l'écriture, dans les deux langues d'enseignement. Ceci se fait concrètement en suivant les principes suivants :

- « encourager et s'appuyer sur l'écrit (écriture émergente, écriture inventée), par la correspondance, et les stratégies d'écriture dans un journal en langue maternelle et en français. l'usage de cadres d'écriture;
- explorer les différents genres écrits ».

Ces mêmes principes sont clairement assumés et explicités par le groupe « Pédagogie du texte » (Faundez, Mugrabi & Lagier, 2012) qui les situent dans une perspective historique. Notant un manque de connaissances sur le fonctionnement textuel des langues africaines, ils insistent néanmoins sur le fait que la méthode fonctionnelle, tout comme la méthode conscientisante, restent insuffisantes, puisqu'elles se limitent à la lecture sans liens avec l'écriture. Malgré les avancées qu'elles représentent, elles se fondent toutes deux, d'un point de vue pédagogique, sur une conception de l'enseignement et apprentissage par la répétition. Par ailleurs, Faundez, Mugrabi & Lagier, 2012 font remarquer que ces méthodes « adhèrent à la conception de la langue considérée comme un code et axent l'enseignement-apprentissage du langage écrit sur l'étude du 'micro-univers' (syllabes, mots), dépourvu de sens » (p. 19). Cette prise de position se concrétise comme suit dans une approche d'appropriation de l'écrit. « Elle ne se fait ni par une progression cumulative qui commence par les micro-unités (système d'écriture, vocabulaire et grammaire) pour aboutir à l'étude de textes, ni par des exercices dépourvus de sens ou déconnectés de l'apprentissage de nouvelles connaissances. Contrairement aux démarches traditionnelles, il ne s'agit pas d'apprendre d'abord le système d'écriture, le vocabulaire et les connaissances grammaticales avant de traiter des textes. Ce savoir se développe, dès le début du processus éducatif, à partir des textes qui sont l'objet même de l'enseignement-apprentissage. Ce développement s'appuie toujours d'un côté sur des connaissances (ou représentations) existantes à propos du langage écrit et, de l'autre côté, sur les contenus non langagiers. L'apport nouveau de ces textes, en termes de contenus, provient des connaissances issues des champs disciplinaires privilégiés dans le processus. Dans ce sens, le défi consiste à amener les apprenants à participer activement à des activités de production, lecture et audition de textes dès le début de leur apprentissage » (p. 39s).

A travers cette approche radicalement textuelle apparaît immédiatement un problème fondamental que pointent les auteurs, sans cependant l'approfondir. Insistant sur le fait qu'aucun texte ne devrait être produit seulement dans une langue, ils affirment qu'« il faut éviter de calquer sur les langues locales les modèles (genres textuels) de langues européennes » Se pose dès lors, outre le problème de vocabulaire parfois manquant pour certains contenus techniques ou scientifique, et avec plus d'acuité encore, celui de l'existence de genres textuels spécialisés pour différentes fonctions langagières, dans des situations de communication précises et variées. Un problème quasiment jamais posé dans la littérature explorée.

Des pratiques...

Constatant un manque d'études existant sur les pratiques effectives en milieu scolaire, Alidou et Brock-Utne (2006) y puisent toutefois quelques éléments essentiels concernant des observations en classe en faisant l'état de la recherche :

- Parce que les enfants ne parlent pas la langue d'enseignement²⁴, les enseignants sont forcés d'utiliser les techniques traditionnelles d'enseignement, telles que la répétition en chœur, la

²⁴ LoI : Language of Instruction.

répétition individuelle, la mémorisation. Le rappel” est caractérisé par “l’encouragement à des réponses en chœur des élèves, répétant des phrases ou des mots après l’enseignant, et en copiant ce qui est écrit au tableau (Rubagumya, 2003, p. 162).

- Les enseignants utilisent fréquemment la stratégie appelée code switching, commutation entre la langue parlée par les élèves à la maison et les moyens officiels d’enseignement.

Inversement, quand on enseigne en L1, comme le dit Bergmann (Bergmann et al. 2002, p. 62, cité par Alidou et Brock-Utne, 2006) suite à des observations en classe « De manière générale, les enseignants ne monopolisent pas la parole. Ils laissent les élèves s’exprimer très souvent au CI et parfois dans les autres classes. Jusqu’au CE2, le maître des écoles traditionnelles le fait nettement moins que son homologue des Ecoles Expérimentales ». Les observations de Bergmann montrent aussi que dès que le français domine (early exit), les enseignants retournent à un modèle pédagogique classique, aussi dans la langue maternelle. Par ailleurs, Alidou et Brock-Utne (2006, p. 56) remarquent qu’il y a une certaine résistance de la part des enseignants : « Ces enseignants croient que les élèves qui s’expriment librement dans la classe sont impolis ». Sans doute parce qu’ils prennent plus la parole, pensent les auteurs.

Cette présentation systématique de pratiques en classe, aussi intéressante soit-elle, reste générale et porte surtout sur des dimensions qu’on pourrait appeler « pédagogiques », à savoir centrées sur le rapport entre enseignants et élèves, sans prise en compte de l’objet enseigné. Plus concrètement, voici quelques analyses de pratiques et de capacités d’élèves observées en classe. Les premières sont issues du projet Modyco, dirigé par Colette Noyau, proposant des analyses précises de pratiques en classe²⁵.

Cissé²⁶ (2013) note que le transfert des connaissances entre la L1 et la L2 ne va pas de soi, bien que les élèves aient déjà une bonne maîtrise de la lecture en L1 (bamanankan, dans ce cas précis). Il cite une série de difficultés rencontrées par les élèves, et qui portent entre autres sur le décodage, la prononciation (e muet prononcé), une ponctuation non respectée. Cissé attribue ces résultats à un problème de transfert des connaissances en lecture de la langue première vers le français L2. Ceci proviendrait de méthodes d’enseignement qui ne tiendraient pas compte de la question du transfert lors de l’apprentissage en L1. De ces observations en classe, Cissé tire les conclusions suivantes: l’approche considérée comme adéquate est de prendre en considération la non-correspondance phonographémique des deux langues. Il faut pour cela que les lettres étudiées le soient parallèlement dans les deux langues. Celles qui sont communes au bamanankan et en français sont à étudier à l’oral et à l’écrit. Cela permet de faire comprendre aux élèves que certaines lettres ont la même graphie dans les deux langues, mais une phonie distincte. Ces activités favoriseraient la prise de conscience de l’irrégularité des correspondances graphème/phonème. Les exercices mentionnés plus haut sont à pratiquer dans les deux langues. Le passage d’une langue à l’autre en prenant appui sur la L1 doit se faire régulièrement pour faciliter l’apprentissage de la L2. Des manuels bilingues doivent servir de support (à défaut, le tableau noir, où les deux langues sont représentées).

Keita²⁷ (2013), au Burkina Faso, constate quant à lui que le vocabulaire n’est pas au programme dans les écoles bilingues les deux premières années de scolarité. Les objectifs de l’enseignement du vocabulaire en L1 consistent à savoir comment les mots sont formés (racine, radical), savoir écrire les mots correctement, travailler le sens, les synonymes, les contraires et les dérivés, employer les mots et expressions étudiés, pouvoir construire des phrases avec les mots étudiés. Pour ce faire, le support sera une phrase ou un texte contenant les mots à s’approprier. De la 3^{ème} à la 5^{ème}, il y a 2 séances spécifiques consacrées au vocabulaire de la L2 en lecture ou de façon aléatoire dans d’autres

²⁵ <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/journees-2013.html>

²⁶ Oumar Cissé (Mali) : [Apprentissage de lecture à l’école primaire bilingue \(bamanankan-français\) face aux enjeux du transfert](http://www.modyco.fr/corpus/transferts/pdf/Keita-presentation-vocabulaire.pdf)

« Transferts d’apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l’école bilingue : du point de vue des élèves aux activités de classe », Ouagadougou, jeudi 21 et vendredi 22 novembre 2013, journées organisées à l’occasion de la session plénière annuelle de novembre 2013 du projet de recherche plurilatéral AUF + OIF 2011-2014 (Burkina – France – Mali – Niger) <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/>

²⁷ <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/pdf/Keita-presentation-vocabulaire.pdf>

disciplines. Les objectifs d'apprentissage du vocabulaire sont équivalents en L1 et L2. Keita note des difficultés dans l'enseignement du vocabulaire à l'oral et à l'écrit. Elles touchent l'explication des termes polysémiques, la question de l'utilisation et du traitement des mots d'emprunt, l'abondance de variations phonétiques en L1. Un manque de supports tels que lexiques et dictionnaires est mis en évidence. Keita fait remarquer par ailleurs que les enseignants ne maîtrisent pas toujours suffisamment la L1 à enseigner. De ce fait, les enseignants sont démunis pour transférer la L1 en L2, excepté par le biais de la traduction. Du côté des apprenants, Keita observe des difficultés dans la prononciation des mots et expressions enseignées, dans la construction des phrases, des confusions dans les sons et les mots, ainsi que l'utilisation de mots d'emprunt.

Une autre série d'observations en classe a été menée de manière détaillée par Nicot-Guillorel (2010) dans sa volumineuse thèse consacrée à l'enseignement bilingue de la lecture et écriture à Madagascar. Elle a suivi, en observateur, des séances didactiques et enregistré les discours des enseignants sur ces séances selon la méthode de l'autoconfrontation. L'objectif était de repérer des invariants de l'action enseignante et de décrire des « gestes professionnels » mis en œuvre pour enseigner la lecture. L'analyse des données montre que les élèves ne doivent jamais découvrir seuls un texte pour en comprendre le sens. Les séances débutent systématiquement par une lecture magistrale qui « dévoile » directement le sens du texte. Les élèves ne sont pas appelés à essayer de comprendre le texte par eux mêmes. En moyenne, plus de la moitié du temps des leçons est consacrée à la lecture individuelle visant la bonne prononciation, la lecture courante et expressive. Les plus petits doivent lire des phrases mémorisées permettant à l'enseignant d'évaluer s'ils maîtrisent la segmentation syllabique. Les enseignants aident les élèves en leur montrant la bonne manière de faire en cas d'erreur. Cette forme de rituel a pour effet que l'activité de l'élève porte essentiellement sur l'imitation plutôt que sur l'exploration, la recherche et la catégorisation. Quand il s'agit de travailler la compréhension, les enseignants posent des questions qui permettent de trouver la réponse quasi mot pour mot dans le texte. Rares sont les questions qui obligent les élèves à faire des inférences à partir du texte. D'ailleurs, les enseignants ne travaillent pas les stratégies visant la compréhension du texte. Ces pratiques induisent un enseignement dichotomique de la lecture portant sur l'identification des mots par prélèvement ; la compréhension d'un texte grâce à la tutelle externe d'un adulte au lieu de favoriser un processus autocontrôlé de la part des élèves. Comme le fait remarquer Nicot-Guillorel : « Les routines scolaires actuelles fixent chez les élèves des schémas de traitement des textes peu propices à l'autonomie en lecture et permet de cerner une « zone de développement professionnelle » à explorer par les enseignants pour mieux soutenir les apprentis lecteurs vers la compréhension autonome de l'écrit au cours de la scolarité primaire. Cependant, la question de l'accompagnement pour l'exploration de cette « zone » demeure posée » (p. 402).

Éléments à retenir

De l'immense littérature disponible, dont une petite partie seulement a été présentée ici de manière illustrative, on peut tirer une série de conclusions. Les premières sont d'ordre général et ne font que reprendre ce qui est dit aujourd'hui dans la plupart des rapports et études répertoriés. Les secondes sont des pistes plus concises. Elles seront précisées dans les analyses des parties 2 et 3 de ce rapport.

1. Conformément aux tendances internationales qui font de plus en plus consensus, l'entrée dans l'écrit doit se faire en langue maternelle. C'est la condition pour ne pas transformer l'apprentissage de la lecture en un exercice mécanique de transcodage et pour permettre un accès à la culture de l'écrit, en tant qu'activité langagière communicative de compréhension et de production de sens.
2. Le contexte de l'Afrique subsaharienne étant caractérisé par un multilinguisme très riche, par la présence de nombreuses langues avec une culture écrite parfois encore peu développée et un système éducatif orienté, dans son cursus secondaire et supérieur, vers une langue dite officielle, dans notre cas le Français, un enseignement bilingue s'impose.

3. Quel que soit le mode d'enseignement (monolingue ou bilingue), le français doit être enseigné comme une véritable langue seconde. Cet enseignement comme langue seconde ne peut et ne doit pas se faire selon des démarches habituelles en L1 pour deux raisons :
 - l'apprentissage de la deuxième langue se fait parallèlement à l'entrée dans la culture de l'écrit ; autrement dit : les élèves apprennent à la fois une langue et la maîtrise de l'écrit ; l'écrit de la langue seconde fonctionne différemment de celui de la langue première (opaque versus transparent) ;
 - la langue seconde est à terme la langue de scolarisation donnant accès à des savoirs dans différentes disciplines.
4. Les particularités de la situation subsaharienne ont pour effet que les expériences d'enseignement bilingue menées dans de nombreux pays ne sont pas transposables à ce contexte spécifique. Sont transposables par contre certaines démarches de comparaison de langues telles que développées dans des expériences du type EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école). Ces démarches sont possibles aussi bien dans l'enseignement bilingue que monolingue, dans ce dernier cas, avec la possibilité de travailler sur la langue nationale (ou les langues) parlée(s) par les élèves.
5. Quel que soit le type d'enseignement (bilingue ou monolingue), l'entrée dans la culture de l'écrit implique un travail sur divers niveaux : en particulier le monde de l'écrit, le code, la syntaxe et le vocabulaire, la structure des textes, la variété des genres de textes. Il est primordial de travailler à tous les niveaux dans une progression simultanée.
6. Cela ne signifie cependant pas pour autant, bien au contraire, qu'il faille toujours toutes ces dimensions en même temps. Il est plutôt indiqué de distinguer clairement des moments de travail sur des textes qui peuvent être relativement complexes à *comprendre* à travers des activités d'écoute et de *produire* sous forme de dictée à l'adulte, par exemple, des moments de *découverte* de textes simples, adaptés aux capacités des élèves, et des moments de travail et *d'exercitation* systématique du code, et ce toujours dans les deux langues.
7. Pour la langue première, notamment en ce qui concerne les langues avec une culture écrite encore peu développée et peu présente dans l'environnement, la création d'une culture de l'écrit dans le contexte de l'école est primordiale. Ceci implique de constituer un corpus de textes de genres diversifiés, de complexités différentes, contribuant ainsi, au niveau scolaire, à une « intellectualisation des langues ».
8. Dans un enseignement bilingue, dans les deux langues, l'enseignement ne doit pas se limiter à la lecture, mais inclure très rapidement des démarches de production de textes écrits sous différentes formes : écriture de mots, dictées à l'adulte, composition de textes avec des mots donnés, etc., basés si possible sur des situations de communication dans la classe et sur des genres différents.
9. Dans un enseignement bilingue, pour le français langue seconde, compte tenu d'une part de l'orthographe opaque du français et du fait que la langue ne soit maîtrisée que de manière rudimentaire par les élèves, étant donné d'autre part que les élèves entrent prioritairement dans la culture de l'écrit par leur langue première, l'enseignement peut se concentrer d'un côté sur les principes de codage différents, de l'autre sur l'utilisation de la langue à l'oral dans des situations d'enseignement réel dans des disciplines scolaires, excellente manière de travailler sur le vocabulaire, en l'occurrence.
10. Dans le cas d'un enseignement monolingue en français, des méthodes d'enseignement doivent être développées qui ne soient pas calquées sur les méthodes d'enseignement habituelles d'une langue seconde. Les élèves se trouvant dans un bain continu de langue française, cette dernière étant la langue d'enseignement, il faut profiter des avantages de cet enseignement, tout en restant conscient de ses limites du point de vue de la compréhension en lecture des contenus et des difficultés pour y accéder de compréhension en lecture.
11. Il est primordial de développer des structures d'enseignement *avant* l'entrée dans l'écrit, donc avant le CP qui permettent aux enfants d'entrer dans la langue française dans des situations de communication aussi diversifiées que possible (jeux, histoires racontées, petites explications, etc.).
12. Le contexte de la classe peut fonctionner comme situation de communication permettant l'apprentissage du français.

13. L'usage de langues nationales véhiculaires dans des situations d'enseignement en français doit être privilégié, dans la mesure du possible.

Chapitre 3 Apprendre à lire dans des contextes aux contraintes didactiques particulières

Un système didactique qui réunit quelqu'un qui fait quelque chose pour apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre (par exemple des élèves), pour paraphraser Chevallard (2012, p. 141), se trouve nécessairement situé dans un système englobant qui est l'école, elle-même insérée dans la société. Ces différents niveaux se co-déterminent et définissent des contraintes didactiques qui agissent sur les différents éléments du système didactique. Une partie de ces contraintes a été analysée dans les chapitres précédents. Elles ont trait, dans le premier chapitre, à la manière de définir la discipline française du point de vue de l'enseignement de l'entrée dans l'écrit, et donc les différentes dimensions prises en compte ou non du côté de l'action de l'enseignant, de l'apprentissage de l'élève et, comme enjeu de leur rapport, des savoirs qu'a défini le système d'enseignement afin de transformer les processus psychiques des élèves. Le chapitre 2 a abordé plus spécifiquement les contraintes imposées par un contexte plurilingue, et aboutissant à des choix qui se manifestent à plusieurs niveaux : celui des langues présentes dans une société ; celui des caractérisations de ces langues et le rapport qui en découle ; enfin celui de l'organisation de l'enseignement en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de la situation plurilingue.

Ce bref chapitre tente de pointer une série de contraintes plus spécifiques qu'on peut observer dans le contexte africain, et dont il s'agit de tenir compte pour ne pas transférer mécaniquement des modèles qui fonctionnent dans d'autres contextes. Il s'agit de contraintes qui s'ajoutent à celles discutées dans le chapitre 2, plus spécifiquement liées à la problématique large et complexe des effets du plurilinguisme sur l'enseignement pour l'entrée dans l'écrit. Les aspects suivants sont régulièrement mentionnés dans la littérature.

Formation des enseignants

Nous ne développons pas ce point ici puisqu'il fait l'objet de comptes rendus dans les monographies dédiées aux trois pays.

Si certes la question de la formation est importante, il s'agit là d'un leitmotif répandu de toutes les démarches de réforme dans le monde entier. Sans vouloir en rien minimiser l'importance de la formation des enseignants, que nous considérons en effet comme un facteur essentiel de progrès des systèmes éducatifs, la référence à cette seule formation peut aussi être considérée comme une facilité. En effet, toute réforme doit être pensée pour les enseignants en place, qu'on peut évidemment former, mais certainement pas transformer. Le travail sur l'explicitation de la structure d'une séquence didactique, l'indication des objectifs qui sont poursuivis, éléments essentiels pour organiser l'enseignement, constituent notamment des éléments qui dépendent d'une bonne compréhension d'une démarche proposée, tout en la rendant possible

Matériel scolaire

« Des supports de lecture variés, de qualité et en quantité suffisante jouent un rôle significatif pour une acquisition réussie de la littératie dans les premiers degrés de scolarisation. En particulier, les supports avec des histoires appropriées pour lire à haute voix aux enfants, et ceux qui sont utilisés pour la lecture partagée, améliorant le développement du langage et de la littératie », notent Trudell, Dowd, Piper & Bloch (2012). Nous insistons tout particulièrement sur la question de la variété des textes (Faundez, Mugarabani & Lagier, 2012) qui joue un rôle important dans certains programmes d'études tenant d'emblée compte de la nécessité de ne pas focaliser sur un genre. De manière plus générale, il y a peu ou pas de moyens pour une familiarisation avec la culture de l'écrit : bibliothèques, littérature autre que les manuels, livres documentaires, etc. Deux problèmes essentiels se posent à ce propos :

- nous avons vu plus haut que de nombreuses langues africaines n'ont pas encore développé une culture de l'écrit, ce qui rend difficile, voire impossible la mise en pratique de cette recommandation pourtant essentielle ; l'immense travail d'intellectualisation des langues, pour reprendre l'expression d'Alexander (Alexander et Basuch, 2007), ne peut être que le produit de générations elles-mêmes déjà instruites dans leur langue première. Mais à supposer que ce

travail puisse s'effectuer, on ne peut sous-estimer les facteurs économiques et financiers : la publication, impression et diffusion d'ouvrages dans des dizaines de langues paraît constituer un défi impossible pour des pays qui connaissent une situation matérielle particulièrement difficile. Sans doute faut-il – comme cela se fait dans plusieurs langues – concentrer l'effort « d'intellectualisation », sur les langues principales. Et on ne peut attendre les résultats de ces efforts dans l'immédiat. Dire cela signifie également que même à terme, la culture de l'écrit certes se construira pour un certain nombre de langues africaines, mais probablement jamais pour toutes. La question de la présence nécessaire de la culture de l'écrit pour le travail didactique en classe doit tenir compte de ces contraintes et réalités : nous y reviendrons dans la discussion de nos monographies.

- A un niveau bien plus simple et prosaïque, il serait souhaitable que chaque élève possède au moins son propre livre de lecture. Abadzi (2012) va même plus loin en s'exclamant qu'il faut « De nombreux supports pour les élèves pour s'exercer et prendre à la maison » Le rapport personnalisé au livre ne doit pas être sousestimé : à travers lui se matérialise pour ainsi dire un rapport à l'écrit qui doit se construire ; c'est aussi l'entrée de l'écrit dans la vie quotidienne de la famille. Mais là aussi, bien sûr, des contraintes matérielles peuvent empêcher cela.

Trois autres éléments essentiels pour le travail sur l'écrit peuvent être mentionnés, dont l'absence contraint de manière décisive ce qui est didactiquement possible.

- *Tableau noir* : il s'agit là d'un outil omniprésent qui vient de très loin dans la tradition (Nonnon, 2000) ; il permet de manière particulièrement efficace de « rendre présent », « présentifier » l'objet d'étude commun à la classe. Il a en outre l'avantage de pouvoir être effacé et donc d'être transformé en fonction des changements des objets d'étude et des milieux créés pour les approprier. Mais il a le défaut de l'avantage : la non pérennité. Les objets disparaissent ; le tableau noir ne constitue pas une mémoire matérielle constante.
- *Affiches, cartons, etc.* produits par les enseignants : comme nous l'avons dit dans le chapitre 1, la présence de l'écrit dans la salle de classe, la mémoire matérialisée de ce qui a été appris, vu, lu, dit est essentiel à un double titre : d'abord précisément comme mémoire à laquelle on peut se référer sans cesse même quand les objets d'étude ne sont plus sur le tableau noir ; mais aussi pour que la classe devient le lieu, certes limité mais néanmoins réels, d'une culture de l'écrit. Son omniprésence pourrait compenser une certaine absence dans la vie quotidienne. Mais ici encore il n'est pas exclu que les difficultés financières empêchent cette transformation de la salle de classe en une salle de culture de l'écrit.
- Parler des ardoises géantes utilisées au Burkina, dont l'usage pourrait-être étendu à des pratiques variées
- Comme nous l'avons dit plus haut aussi : la culture de l'écrit forme un tout auquel participe lecture, écriture voire parole formelle. Pour l'écriture, deux types de supports sont envisageables, tout à fait analogue au tableau noir et aux affiches. D'une part des *moyens d'écriture effaçable*, de type ardoise ou autre. Ces supports, outre l'immense atout de pouvoir être réutilisés et d'être bon marché, ont cet autre avantage, plus didactique, de permettre de faire disparaître facilement l'erreur, la lettre mal formée ; le tableau noir correspond particulièrement bien aussi à l'effectuation d'exercices qui n'exigent pas que la trace écrite soit gardée au-delà de son usage immédiat. Inversement, les *cahiers individuels* (Chartier & Renard, 2000), dans lesquels les élèves peuvent écrire, laissent des traces continues, pérennes : y sont consignées les savoirs institutionnalisés, les « œuvres » originales des élèves. Tout cela sans exclusive, le cahier fait également partie de la culture de l'écrit qui se maintient, tout en pouvant passer de l'école à la famille et dans l'environnement quotidien. Mais à nouveau : les conditions matérielles permettent-elles de doter chaque élève de ces supports de base avec les moyens pour écrire qui les accompagnent, tels que stylos, crayons, craies. Ne pas disposer de ces outils constitue une contrainte didactique qu'on ne peut omettre.

Nombre d'élèves et durée annuelle des études

La moyenne de nombre d'élèves dans les classes observées est de 50. Ce chiffre, qui est sans doute une estimation basse des effectifs habituels, a des effets sur les dispositifs didactiques réalisables, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'oral. Ce nombre important d'enfants par classe, influe également sur l'espace à disposition dans l'école, les possibles mouvements dans les salles de cours, le maintien de la discipline, et ainsi de suite. A cela s'ajoute souvent, une durée annuelle de scolarisation raccourcie (par exemple, les classes sous paillotes où les cours cessent dès le début de la saison des pluies, et une rentrée tardive due aux travaux de récoltes) qui a une forte incidence sur la progression et les rythmes scolaires et sur la planification sur l'année.

Mythes pédagogiques

Les discours peuvent également constituer des contraintes : ils orientent, canalisent l'action des enseignants, empêchent certaines démarches, en favorisent d'autres. Nous appelons « mythes pédagogiques » des principes autoproclamés qui relèvent souvent plus de l'idéologie que de l'efficacité réelle, notamment dans des contextes difficiles, dont nous venons de décrire certaines dimensions.

Le mythe du sens global à tout prix. De nombreuses études, textes, et recommandations données insistent souvent sur une conception du travail scolaire où chaque objet d'étude doit s'intégrer dans un tout englobant, dans une situation qui ferait sens. Comme si le sens se trouvait uniquement dans des activités significatives globales. Un exemple type est celui du travail effectué sur un son/phonème, qui se pratique sur un mot se trouvant dans une phrase type, faisant elle-même partie d'un texte. Tout se passe idéologiquement comme si le travail sur le phonème et son graphème correspondant prenait son sens dans l'activité globale de lecture d'un texte.

Il paraît didactiquement plus efficace de définir des objets d'études clairement délimités, séparés, qui ont leur sens en eux-mêmes avec des textes clairement différents répondant à des objectifs bien distincts : des textes construits (ou à écrire, ou encore à décomposer et recomposer) pour être déchiffrés et qui visent un travail sur le code ; d'autres textes choisis pour travailler la compréhension, y compris des textes complexes (avec comme pendant la construction de textes par dictée à l'adulte). Cela s'explique par la construction de nouvelles compétences dont le sens n'échappe nullement aux élèves, bien au contraire : l'objectif sera d'autant plus clair que les tâches et textes seront nettement distingués. Nous l'avons d'ailleurs déjà signifié dans le chapitre 1.

De l'importance de l'exercitation. Bien souvent lié à la recherche d'un sens global, il y a le refus proclamé de l'exercice et de la répétition (avec variation continue bien sûr pour garantir la progression et la réflexion de l'élève sur sa progression). Le sens de la répétition et de l'exercice est peut-être bien plus lisible et compréhensible pour un élève quand il sait qu'il doit s'approprier certaines routines. Des situations simples, transparentes clarifient plus aisément les objectifs d'apprentissage visés que dans le cas d'un emboîtement difficilement saisissable d'activités diverses, où l'objet d'enseignement devient vague.

L'innovation n'est pas tant à chercher dans le sens global, que dans le découpage intelligent des contenus dont l'enchaînement et la progression s'élaborent à partir du matériau à s'approprier, des capacités des élèves et de leur propre logique de construction. Autrement dit : l'innovation doit être avant tout didactique dans le rapport entre savoir, enseignant et élèves, et moins pédagogique, à savoir dans la méthode générale et abstraite (par exemple le travail en groupe en général, indépendamment d'un contenu précis pour lequel une telle forme a un sens), basée sur un discours concernant le rapport à l'élève qui devrait trouver un sens en quelque sorte en dehors de l'étude, ce qui peut avoir pour effet, une visée utilitariste.

Éléments à retenir

Pour résumer, on peut définir les pistes suivantes concernant les contraintes matérielles et idéelles de l'enseignement.

1. Un effort particulier doit être fait pour créer un environnement dans lequel l'écrit est très présent, afin de compenser partiellement son manque dans le quotidien des élèves.
2. Ceci peut se faire par des moyens simples dans le cadre de l'espace de la classe où l'écrit doit s'afficher de façon permanente et variée, et dont l'enseignant peut rappeler régulièrement la présence et l'utilité comme support au cours des activités de lecture.
3. Au niveau individuel, la possession de livres et de cahiers constitue une manière de représenter matériellement l'écrit et de construire un rapport plus concret et intime avec ce mode de communication.
4. L'enseignement de l'entrée dans la culture de l'écrit nécessite d'intervenir à des niveaux très différents. Certes, ces niveaux sont tous en interaction, mais il n'est pas nécessaire de toujours les mettre en relation. Un travail relativement indépendant sur l'un ou l'autre niveau est toujours possible, permettant d'exercer intensément, mais avec plus de facilité, certaines capacités dans un environnement propice, bien conçu pour ne pas réduire l'exercitation à un travail mécanique inutile.

Chapitre 4 Deux pierres angulaires des systèmes éducatifs : le curriculum et la progression

Le *curriculum* est une notion apparue dans la seconde moitié du 20^e siècle (Audigier, Crahay & Dolz, 2006). La notion désigne tout ce qui transforme un projet éducatif d'un Etat-nation en termes de finalités et d'objectifs éducatifs généraux et tout ce qui se traduit en prescriptions publiques de différents niveaux qui définissent les fondamentaux de l'éducation (lois et règlements, instructions officielles, plans d'études et programmes pour l'enseignement et la formation, moyens d'enseignements divers). La réalisation d'un tel projet, plus ou moins vaste, implique de nombreux acteurs qui sont en principe appelés à œuvrer dans le même sens. Ces prescriptions permettant de transformer en actes les finalités et objectifs éducatifs restent lettres mortes si elles ne s'inscrivent pas dans des pratiques sur les lieux mêmes de la formation, de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est légitime de considérer que, dans cet ensemble, les pratiques enseignantes jouent un rôle crucial. L'ensemble de ces transformations et traductions définit un *curriculum* au sens large.

Les niveaux différents et la multiplicité des acteurs laissent supposer que la cohérence de ce vaste édifice est toujours souhaitée, mais non réalisée. Pour tendre vers plus de cohérence, la recherche de consensus des différents acteurs jouent un rôle décisif. S'ils n'œuvrent pas, chacun à leur niveau, dans ce sens, les chances d'atteindre les visées et objectifs attendus restent aléatoires. Tendre vers une adaptation du curriculum en vue d'un alignement peut être considéré comme central pour la réalisation d'une éducation de qualité, en principe celle voulue par les décideurs. Ces mêmes décideurs étant responsables du cadre d'application et du suivi des éléments principaux du curriculum.

La recherche d'un alignement du curriculum est inévitablement soumise à des facteurs qui remettent sans cesse en cause des équilibres toujours provisoires et peu établis. Ceci pour des raisons d'ordre différent, la principale provient des systèmes éducatifs eux-mêmes. Ces systèmes sont appelés à se reformer sans cesse pour s'adapter aux changements scientifiques, technologiques et aux nouveaux besoins éducatifs, sanitaires et sociaux. Ces mouvements réformateurs affectent rarement d'emblée et en même temps tous les niveaux du curriculum, par exemple ceux de l'enseignement élémentaire. Les réformes introduites ne le sont le plus souvent qu'à un niveau, par exemple celui des plans d'études. Même à ce seul niveau, il est plutôt rare d'observer une réforme qui embrasse l'ensemble de l'école élémentaire. Parfois des changements sont introduits au seul niveau de la formation des enseignants, ces changements devant servir à améliorer, à plus ou moins long terme, un pan du système éducatif. Quand de nouveaux moyens d'enseignement sont proposés, pour une première expérimentation, ils touchent souvent d'abord un seul cours d'un nombre limité de classes, puis, dans le meilleur des cas, si le nouveau moyen d'enseignement est jugé adapté, il sera généralisé à ce même cours, puis proposé aux cours, étapes ou cycle(s) d'enseignement suivants au fur et à mesure de son élaboration. Ces réformes introduisent des éléments nouveaux qui ne sont pas encore ajustés aux autres niveaux. Elles ébranlent l'ensemble et demandent des adaptations en amont ou en aval. Il faut bien admettre que tout changement est chronophage et engendre des modifications non anticipées.

Les différents niveaux mentionnés plus haut montrent qu'ils peuvent schématiquement parlant s'observer *verticalement* et *horizontalement*. *Verticalement*, pour un temps donné, il est possible de considérer les plans d'études en vigueur au fil des cycles d'enseignement et se prononcer sur leur cohérence. Cette perspective est pertinente si l'on promeut la scolarisation pour tous et la formation à l'échelle d'une génération. Analyser *horizontalement* les plans d'études et les moyens d'enseignement en vigueur, ainsi que la formation donnée oriente le projecteur sur la cohérence ou les décalages et les écarts entre les différents niveaux d'opérationnalisation d'un projet éducatif.

Les recherches foisonnantes sur le curriculum, loin de s'entendre sur une définition, cernent des éléments variables. Ils traduisent cependant le plus souvent des différences de niveaux et soulignent les incontournables décalages et écarts curriculaires par exemple par les termes de curriculum formel, réel ou caché (Perrenoud, 1984), par ceux de curriculum prescrit et implanté ou encore de curriculum officiel, matérialisé dans des moyens d'enseignement, enseigné, évalué et appris (Glatthorn, 1987, cité par Audigier, Crahay & Dolz, 2006, p. 16). Assurément, la recherche sur le curriculum sert

essentiellement d'instrument de guidage des systèmes éducatifs. Cependant aujourd'hui, les nouvelles exigences de leur pilotage par les résultats dessinent encore d'autres perspectives de gestion.

Pour la présente recherche documentaire, la définition du curriculum retenue est celle du curriculum au sens large, telle que décrite plus haut, bien que ce ne soit qu'une part du curriculum qui soit analysée : celle de l'enseignement de la lecture²⁸. L'alignement dont il est question ici est limité. L'analyse pour observer le degré d'adaptation du curriculum d'enseignement de la lecture en vue de son alignement prend en compte les orientations officielles et les plans d'études, les moyens d'enseignement, la formation des enseignants et les pratiques enseignantes. Ce qui est étudié se centre sur les premiers trois degrés ou cours, autrement dit sur l'enseignement initial de la lecture. L'analyse sera à la fois horizontale et verticale. Elle concerne la progression des contenus d'enseignement de la lecture au fil des trois cours et d'alignement des instruments d'enseignement. Pourquoi introduire la notion de progression ?

Alignement curriculaire et progression des objets d'enseignement

Le terme d'alignement curriculaire est un terme qui appartient à la gestion des systèmes éducatifs et pointe la volonté politique d'une meilleure efficacité de l'enseignement et des apprentissages. Il concerne l'ensemble des contenus d'enseignement et de formation. Par une responsabilisation des principaux décideurs du champ de l'éducation et par une adaptation des instruments de formation, on espère obtenir une amélioration des résultats généraux des élèves.

D'un point de vue didactique, le terme de progression désigne toute planification officielle des contenus d'enseignement selon un ordre temporel déterminé. La progression didactique repose sur une conceptualisation de l'appropriation d'un objet disciplinaire plus ou moins complexe et des connaissances des capacités d'apprentissage des apprenants, liées notamment à ce qu'ils sont supposés avoir déjà appris précédemment. La progression peut être plus ou moins sélective ou plus ou moins favorable à la réussite de tous.

Les continuités ou les ruptures des contenus d'enseignement font intrinsèquement partie de la progression didactique. Pour tout enseignement, il est indispensable de s'appuyer sur les connaissances déjà-là des élèves, dans la continuité de leur expérience de vie et d'apprenant. Pour qu'ils puissent s'approprier de nouveaux contenus, des ruptures sont à introduire. Elles se traduisent par la proposition de situations moins connues ou inconnues des élèves, qui font appel à des connaissances et des manières de faire inhabituelles. Pour que la progression didactique soit porteuse d'apprentissage, l'équilibre à trouver entre les éléments de continuités et les éléments de rupture est subtil. Les plans d'études et les moyens d'enseignement se revendiquent tous d'être conçus pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ces instruments proposent pour la plupart d'entre eux des temps de révision, des exercices répétés et programment des contenus et des activités nouvelles. Ils n'échappent pourtant pas à des ruptures plus ou moins appropriées qui peuvent être décisives pour la réussite ou l'échec des enseignants et des élèves.

Certaines logiques de progression qui introduisent des ruptures en tablant sur l'abandon de certaines matières au profit de l'introduction de nouvelles peuvent générer des obstacles à l'apprentissage. Par exemple, l'abandon de l'enseignement du code au profit de l'enseignement de la compréhension de textes après les deux premières années de scolarité. Parfois, la progression procède par l'introduction de nouvelles matières (comme l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire ou de la conjugaison) modifiant radicalement le rapport aux contenus d'enseignement. La progression peut toutefois aussi se concevoir selon une logique de continuité. Elle se traduit alors en termes d'approfondissements successifs, par reprises et par affinements des contenus d'enseignement.

²⁸ A préciser que la recherche documentaire s'inscrit dans un projet plus large, commencé en 2012 et poursuivi jusqu'en 2015, qui cherche à mieux comprendre les facteurs susceptibles d'améliorer les performances en lecture et en mathématiques sous l'égide du partenariat pour l'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire (PALME).

A souligner que l'élaboration d'une progression s'appuie sur une explicitation de ce qui est à enseigner, constitutive d'une planification raisonnée. Tendre vers une planification raisonnée pour l'enseignement de la lecture relève du processus de transposition didactique externe et interne, pris dans son sens large (Chevallard, 1985/1991; Schneuwly, 1995/2005). La transposition didactique externe repose sur une modélisation des capacités lectorales qui retient les éléments considérés comme pertinents du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage et comme légitimes du point de vue des savoirs de référence des sciences du langage. Des éléments sont sélectionnés, spécifiés pour devenir enseignables. Ce processus d'élémentation fait partie intégrante de toute didactisation qui suppose une décomposition et une focalisation sur certaines parties, sur certains éléments d'un tout qui reste cependant un construit complexe lié à d'autres éléments essentiellement disciplinaires de la progression.

Cette élaboration se construit non seulement au niveau externe, mais également au niveau interne, celui de l'enseignement en classe. Selon Nonnon (2010), la progression est influencée par la transformation des conditions de scolarisation, le statut des contenus d'enseignement et les pratiques des maîtres (p. 7). Elle opère sur l'activité des enseignants dans un rapport complexe, sujette à des décisions et des ajustements multiples, entre ce qui est prescrit et ce qui est faisable en fonction des contraintes matérielles et des difficultés d'apprentissage des élèves.

Les plans d'études et les moyens d'enseignement se revendiquent tous d'être conçus pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ces instruments proposent pour la plus part d'entre eux des temps de révision, des exercices répétés et programment des contenus et des activités nouvelles. Ils n'échappent pourtant pas à des ruptures qui peuvent être décisives pour la réussite ou l'échec des enseignants et des élèves.

Etudier la progression didactique des contenus d'enseignement explicités dans les différents instruments proposés aux enseignants au fil des trois premiers cours de l'école élémentaire paraît central pour se prononcer sur d'éventuelles adaptations curriculaires.

La perspective curriculaire propose le plus souvent un modèle d'alignement qui regarde les systèmes d'enseignement de haut en bas, à partir de ce qui est officiellement programmé et prescrit et qui devrait se trouver dans ce qui est enseigné. Peut-on légitimement attendre un tel alignement des contenus enseignés en classe ?

Alignement des pratiques sur le curriculum ou construction en situation orientée par les instruments d'enseignement et les pratiques professionnelles

Comme déjà souligné, l'alignement des pratiques enseignantes sur le curriculum prescrit peut être un objectif idéal auquel souhaitent tendre les décideurs. Il mérite tous leurs efforts pour améliorer les systèmes d'enseignement. Souhaité, il n'en reste pas moins utopique. La logique de l'enseignement est à saisir dans ses spécificités, comme une activité située singulière. De multiples études mettent en évidence les écarts et les différences qui se manifestent entre ce qui est prescrit et ce que l'enseignant réalise en classe. Ne devrait-on pas poser la question autrement ? Pourquoi constate-t-on des écarts et des différences dans les contenus enseignés ? La réponse est à chercher dans la spécificité de l'activité enseignante qui ne peut être conçue comme une application stricte des prescriptions. Pour décrire cette activité, trois perspectives sont retenues ici. La première touche la situation d'enseignement et d'apprentissage ; la deuxième adopte celle des pratiques professionnelles et la troisième concerne les contenus d'enseignement eux-mêmes en lien avec leur traduction dans les pratiques.

Première perspective. En classe, l'activité enseignante consiste à rendre artificiellement présent des contenus et à négocier la médiation de contenus nouveaux au fil des séquences d'enseignement. La logique différente de l'enseignement et celle de l'apprentissage est en elle-même un facteur important de décalage, ce qui est enseigné ne pouvant être équivalent à ce qui est appris. Les contenus à apprendre tels qu'ils sont perçus par les élèves et les contenus à enseigner et enseignés tels qu'ils sont conçus par l'enseignant diffèrent. Des difficultés ou des obstacles apparaissent. Des ajustements, négociés à chaud ou non, qui tiennent compte des réactions et des difficultés rencontrées par les élèves

peuvent s'avérer nécessaires. Ces ajustements peuvent impliquer des prises de décisions qui s'écartent de la prescription édictée. Cette capacité d'adaptation en situation ne peut être considérée comme un écart de la prescription. Au contraire, elle est vue comme un des traits caractéristiques des enseignants chevronnés. Selon un chercheur qui s'est parmi les premiers attelés à l'analyse des pratiques centrés sur l'enseignement et sur l'apprentissage de la lecture, Goigoux (entre autres, 1998, 2001)²⁹, la qualité des ajustements aux capacités des élèves fait la différence entre un enseignement de plus ou de moins grande qualité. De tels ajustements à l'activité réelle des élèves dénotent de l'expertise enseignante capable d'interagir dans la zone de proche développement des élèves (1934/1985).

Au niveau des interactions enseignants-élèves, la prescription est réinterprétée dans l'exercice singulier et difficile du métier d'enseignant. Cette interprétation débouche sur une progression, réalisée par l'enseignant, qui traduit *en actes* les contenus d'enseignement. La traduction en actes de la prescription ne peut que différer de la logique d'exposition des différents niveaux de prescriptions.

Deuxième perspective. Partir de l'hypothèse que la prescription peut se traduire sans écart et sans décalage dans l'activité des enseignants table sur des présupposés peu réalistes. Elle suppose que la prescription soit clairement énoncée, cohérente, fasse l'objet d'une formation initiale ou continue et s'appuie sur des instruments qui proposent des opérationnalisations appropriées, d'un cadrage et d'un suivi en adéquation avec les capacités des enseignants et les contraintes didactiques vécues dans les écoles et les classes. Force est de constater que cette hypothèse ne tient pas. Les contenus d'enseignement officiellement énoncés sont le plus souvent partiels, hétérogènes, voire contradictoires. Dans les prescriptions, on peut observer une circulation de notions différentes relatives à un contenu d'enseignement plutôt qu'une cohérence notionnelle. L'énonciation des contenus à enseigner, souvent différente dans le temps selon les ordres et les cycles d'enseignement est en elle-même un facteur d'hétérogénéité. A ce facteur s'en ajoutent d'autres. Adoptés par les responsables politiques et administratifs, les contenus élaborés émanent d'une instance énonciative plurielle (diverses commissions réunissant des experts, des encadreurs, voir des enseignants). L'analyse de la prescription officielle informe des volontés politiques, institutionnelles et professionnelles. Hébrard (1988) souligne que les prescriptions décrivent ce qui doit être appris dans une école idéale. Les prescriptions condensent un ensemble de mouvements inéluctablement contradictoires liés aux attentes et aspirations du moment, à des impératifs de réorientation qui tiennent compte du développement social, économique et de l'évolution des savoirs. De plus, ils exigent une cohérence pour être lisibles et emporter les convictions d'acteurs bien différents (autorités, experts, encadreurs, enseignants, parents,...). Ces textes tendent à afficher les continuités des contenus prescrits plutôt que d'insister sur les aspects réformateurs : du point de vue de l'institution scolaire, il s'agit de ne pas mettre en défaut les instructions passées en désavouant ce qui a précédé tout en intégrant des innovations qui justifient les changements. Pour signaler les innovations et les directions dans lesquelles s'engager, ces textes veulent donner une légitimité à certaines pratiques au détriment d'autres, souvent passées sous silence. Cette façon de procéder conduit à corriger les pratiques déviantes ou erronées sans les nommer. Les contenus d'enseignement prescrits se caractérisent par le fait qu'ils sont le résultat de négociations et l'aboutissement de compromis faisant suite à des controverses diverses et souvent nombreuses. Les « silences » et les non-dits dominent. Ainsi, on peut supposer que des approches ou des démarches qui n'auraient pas déjà trouvé un certain ancrage, même limité, dans les pratiques des professionnels ne figurent pas dans ces textes. Trop différentes des pratiques en cours, elles risqueraient en effet de braquer certains acteurs. Ces textes informent en conséquence sur les orientations principales, nécessairement contradictoires, qui guident les pratiques. De ce point de vue, il n'est guère pertinent d'y chercher une cohérence relative des notions à enseigner.

Troisième perspective. Depuis quelques décennies, le regard sur les enseignants marque un profond changement. Le souci d'une formation professionnelle de qualité de haut niveau y a contribué. Les courants actuels d'analyses des pratiques convergent dans l'ensemble pour mettre en évidence ce qui est constitutif de l'expertise. On reconnaît une culture professionnelle aux praticiens, constituée de

²⁹ Parmi d'autres recherches portant sur le guidage ou les interactions didactiques, voir, pour l'éducation scientifique, Dumas Carré & Weil-Barais (1998).

savoir-faire acquis par la formation, mais aussi par l'expérience et par la socialisation par les pairs. La culture professionnelle se forge au travers du contact régulier avec d'autres enseignants qui véhiculent de modes de faire influencés par des traditions plurielles (émanant de l'éducation religieuse, du développement d'une nation, de la colonisation et soumises à diverses influences internationales). Les échanges entre pairs sont initiés dès la formation initiale lorsqu'il y en a une et sont préconisés tout au long de la vie professionnelle. Ils favorisent la transmission de savoir-faire en lien avec les contenus et les outils d'enseignement. Ils actualisent des relations entre les prescriptions et des pratiques et, ce faisant, alimentent une sédimentation des pratiques (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 63) qui intègre les pratiques anciennes aux nouvelles, distinctes des prescriptions les plus récentes. De cette perspective découle également que les pratiques anciennes ont tendance à se manifester quand les nouvelles montrent leurs limites. Diverses contraintes didactiques, liées, entre autres, à des exigences institutionnelles diverses, à la présence de publics scolaires différenciés, mais aussi à l'absence d'opérationnalisation didactique des nouveautés de l'enseignement, amènent les enseignants à faire feu de tout bois pour favoriser les apprentissages des élèves et à s'appuyer sur des manières de faire diversifiées ayant porté leurs fruits.

Éléments à retenir

Ces différentes perspectives rendent légitimes le renoncement à l'hypothèse d'un alignement des pratiques professionnelles sur les prescriptions. Par contre, le point de vue de l'alignement des contenus d'enseignement de la lecture préconisé par chacun des niveaux de la prescription et celui de la progression préconisée par ces mêmes niveaux paraît essentiel à la compréhension des contenus d'enseignement prescrits, mais également à ceux que les enseignants mettent en œuvre.

1. Le terme *d'alignement curriculaire* appartient à la gestion des systèmes éducatifs. Il pointe la volonté politique d'une meilleure efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage et concerne l'ensemble des contenus d'enseignement et de formation. Par une responsabilisation des principaux décideurs du champ de l'éducation et par une adaptation des instruments de formation, un alignement curriculaire améliore grandement les conditions d'enseignement et les résultats généraux des élèves. Les efforts des différents acteurs, en particulier ceux des décideurs et des responsables de la formation devraient tendre vers un alignement concernant l'enseignement des différentes disciplines scolaires, et bien sûr celui des langues et de la lecture.
2. La perspective de la *progression didactique* des contenus d'enseignement, telle qu'elle se manifeste dans les différents instruments proposés aux enseignants au fil des trois premiers cours de l'école élémentaire, paraît centrale pour se prononcer sur les continuités et les ruptures génératrices d'obstacles pour l'enseignement et pour l'apprentissage et fournit des pistes pour les adaptations nécessaires. Penser en termes de progression par reprises et approfondissements contribue à l'alignement curriculaire.
3. Les pratiques des enseignants se conçoivent selon une logique qui dépend étroitement des conditions et des contraintes de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire. Pour et dans l'enseignement en classe, la prescription est réinterprétée de manière à traduire en actes des contenus d'enseignement et à les ajuster aux capacités des élèves.
4. La perspective curriculaire propose, le plus souvent, un modèle d'alignement des systèmes d'enseignement du haut vers le bas, c'est-à-dire à partir de ce qui est officiellement programmé et prescrit. Cette perspective ne tient pas compte des contraintes de la transposition des contenus d'enseignement dans les pratiques professionnelles. La progression des contenus d'enseignement et l'alignement curriculaire dépendent également de ce qui est enseigné en classe, dans un mouvement allant du bas vers le haut.

PARTIE 2
ANALYSES DES PROGRAMMES ET DES MANUELS

Chapitre 5

L'enseignement initial de la lecture au Burkina Faso

Le développement est un phénomène total qu'il faut embrasser dans sa totalité aussi. Et dans cette totalité, les facteurs culture et éducation sont primordiaux. (Ki-Zerbo, 2013)

Dès les années 1970, le Burkina Faso³⁰, confronté aux limites d'un système d'enseignement axé sur les contenus, issu de la réforme de 1962 et largement hérité du colonialisme, s'engage dans une réforme majeure de son système éducatif. Ce mouvement implique notamment une refonte des programmes, des méthodes d'enseignement, ainsi qu'une révision des modes et des sources de financement de l'éducation. Il est indissociable de la double volonté de démocratiser le savoir en entreprenant l'éducation des masses par la scolarisation et l'alphabétisation et de lancer en même temps un programme national d'élimination de l'analphabétisme.

Parallèlement, un enseignement en langues nationales se met en place, essentiellement dans l'enseignement non formel, dès 1972, dans la formation des Jeunes Agriculteurs (FJA), en remplacement de l'Ecole Rurale ainsi que dans le cadre du « Projet conjoint Haute-Volta-UNESCO d'égalité d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation ». Il s'agit d'un changement radical dans la mesure où dans la décennie suivant l'accession à l'indépendance les langues nationales n'avaient droit de cité que dans les médias oraux, notamment à la radio, pour les communiqués et les soirées de contes (Nikiéma, 2010, p. 16). De 1984 à 1987, des campagnes intensives d'alphabétisation sont organisées, privilégiant les langues nationales.

L'enseignement formel est le lieu d'expérimentation de l'utilisation de trois langues nationales comme médiums de l'enseignement pendant la réforme de 1979 à 1984 (Nikiéma, 2010 ; Ilboudo, 2009). Toutefois le français reste la langue privilégiée dans l'enseignement formel, ce qui « favorise l'existence d'un fossé entre ces deux composantes » (Sawadogo, 2004, p. 254). C'est dans ce contexte que la réforme des programmes de l'enseignement primaire de 1989 mise sur la pédagogie par objectif. Elle se profile comme un jalon important dans la réflexion menée au Burkina Faso sur les axes d'interventions délimités en vue d'atteindre une scolarisation universelle. Ces axes concernent notamment : l'encadrement de la petite enfance avec le Programme National d'Éducation Préscolaire (PNEP) élaboré et adopté de 1995; l'amélioration de l'enseignement post primaire pour lequel les programmes en vigueur ont connu des ajustements en vue de les adapter au contexte; la promotion et le développement de l'éducation non formelle.

L'ensemble des actions visant l'extension du système éducatif sont, malgré les efforts consentis, restées en deçà des attentes en matière de scolarisation³¹. C'est pourquoi la *Loi d'orientation* de l'éducation de 2007³², relayant celle de 1996, stipule que l'éducation est une priorité nationale. Tout citoyen a droit à l'éducation sans distinction de sexe, d'origine sociale, de race ou de religion. L'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans. Aucun enfant ne doit être exclu du système avant 16 ans révolus tant que les possibilités d'accueil le permettent. L'enseignement public est laïc, l'enseignement privé est reconnu et fonctionne dans le cadre d'une réglementation.

³⁰Le nom actuel du pays, Burkina Faso, date du 4 août 1984, sous la présidence de Thomas Sankara. Combinaison de deux langues principales du pays, il signifie « la patrie des hommes intègres » — burkina se traduisant par « intégrité, honneur » en mooré, et faso, terme emprunté à la langue dioula, signifiant « territoire ou terre ou patrie ». Selon la constitution nationale les habitants sont appelés les Burkinabè (mot invariable), où le suffixe « bè » désignant l'habitant (homme ou femme) est en foulfouldé. Le choix de ce mélange de langues dans la dénomination du pays et de ses habitants traduit la volonté d'unification d'une société multi-ethnique (plus de 60 ethnies) (wikipedia).

³¹ Le *Programme décennal de développement de l'éducation de base* (PDDEB) 2001-2010 prévoit à terme un taux de scolarisation de 70 % au primaire et un taux d'alphabétisation de 40 %. Les données de la DEP du MENA pour le compte de l'année 2012 indiquent que sur 1000 élèves entrant au CP1, 724 arrivent au CM2 et 661 réussissent au CEP. Sur les 1000 recrutés, 549 arrivent au CM2 sans redoubler et, parmi eux, 338 réussissent au CEP. (MENA, 2014, p. 10).

³² Loi n°013/2007/AN adoptée le 30 juillet 2007.

Le tournant du millénaire s'inscrit dans une volonté de restructuration des programmes que le rapport national conjoint MEBA-MESSRS sur le développement de l'éducation au Burkina Faso de juin 2004 a mis en cause. Elle donne lieu à une tentative de réforme des programmes suivant l'approche par compétences dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation de base. Toutefois, les limites de l'approche par compétences et son inadéquation au contexte burkinabé incitent les responsables du système éducatif à renoncer à appliquer strictement une telle approche: « *En somme on ne peut enseigner des compétences, ni enseigner par compétences* (MENA, 2014, p. 4).

La réflexion porte donc, dès 2007, sur l'intégration des « thèmes émergents » et des « spécificités locales » dans le cadre de la réforme du système éducatif. Les insuffisances constatées³³ en français et en mathématiques renforcent la décision de procéder à une analyse critique générale de ces programmes (MENA, 2014). Parallèlement, les réflexions orientent vers une réforme des programmes selon une approche pédagogique par objectif, approche par compétences et pédagogie du texte (PPO-APC-PDT)³⁴ s'inscrivant dans le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB, 2013) adopté par le Gouvernement:

La commission, réunie à Manga du 18 au 22 mars 2013, reconnaît que la pédagogie par objectifs (PPO) a été confrontée à des limites objectives, notamment le cloisonnement disciplinaire, la centration sur le premier niveau de la taxonomie de Bloom, à savoir la connaissance du domaine cognitif au détriment des autres domaines que sont le psychomoteur et le socio affectif. Elle a souligné après réflexion que l'APC telle que promue n'est pas adaptée pour le Burkina Faso. Aussi recommande-t-elle la réécriture de ces programmes suivant une approche éclectique, une sorte de combinatoire entre la pédagogie par objectifs (PPO), l'Approche par les compétences (APC) et la pédagogie du texte (PdT). (MENA, 2014, p. 5 document provisoire).

Dans ces mouvements de réforme, la diversité linguistique est considérée comme un élément parmi d'autres du « respect d'autrui, notamment l'équité entre les genres mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle, culturelle » essentiel dans le développement du jeune burkinabé (Loi d'orientation de l'éducation de 2007). L'article 10 (p. 7) mentionne que « les langues d'enseignement utilisées sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements conformément aux textes en vigueur ». Cette loi s'accompagne d'un décret d'application du 8 mai 2009 qui prend en compte l'éducation bilingue en langues nationales - français en ces termes :

L'enseignement primaire classique comporte un cycle unique constitué de trois sous-cycles d'une durée de deux ans pour chaque sous-cycle. (Article 38)

L'enseignement primaire bilingue utilisant la langue nationale comporte un cycle unique constitué de sous-cycles spécifiques. (Article 39)

La durée normale de la scolarité dans les écoles primaires classiques est de six ans. Dans l'école bilingue utilisant une langue nationale, cette durée est de cinq ans. (Article 40)

Des positions plus fermes se font toutefois entendre quant à l'importance de la prise en compte des langues nationales dans le processus de scolarisation universelle:

Aujourd'hui, le problème de la grande majorité des pays africains n'est plus de s'acharner à poursuivre une scolarisation universelle totalement hors de portée, mais de s'efforcer, avec patience et ténacité, de mettre au point de nouveaux systèmes éducatifs permettant de donner une éducation de base à la grande

³³ Selon l'étude PASEC (2009), entre 1996 et 2007, le niveau des élèves de 2ème et de 5ème année du primaire s'est détérioré. En effet, au cours de cette période, les scores des élèves de 2è année sont passés respectivement de 58,2 et 53,2 points sur 100 en français et en mathématiques, à 43,1 et 34 points sur 100. Ce constat a été confirmé par l'étude sur les acquis scolaires (DEP/MENA, 2010) qui note que la performance des élèves est inférieure à la moyenne dans toutes les matières sauf en français au CP2 (51,1/100).

³⁴ Parfois dénommée « approche pédagogique interactive centrée sur l'intégration des savoirs (APU/CIS)

partie de la population. Le recours aux langues nationales est un gage pour l'atteinte de cet objectif. (Sawadogo, p. 252)

Pour résumer, les décisions officielles réaffirment les orientations suivantes : «le socioconstructivisme interactif pour permettre la construction des connaissances par les apprenants en interaction avec d'autres acteurs et l'environnement », de «prendre en compte les spécificités de chaque région et les réalités du milieu de l'enfant », d'intégrer «le caractère pratique des enseignements (contenus fonctionnels, liaison éducation-production en s'inspirant de la pédagogie du texte (PDT)», et l'ouverture aux « nouveaux besoins sociopolitiques, économiques, culturels et scientifiques (TIC, EMP, EI, langues nationales, thèmes émergents) » est affirmée (MENA, 2014, p.10-11). C'est en fonction de ces orientations que nous proposons une réflexion sur l'enseignement de la lecture dans un contexte où les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales, dans le cas des écoles bilingues.

Instructions et plans d'études officiels des trois premières années d'enseignement du cycle élémentaire – programme de 1989 - 1990

Les programmes de 1989-1990, imprimés en grande quantité massivement et toujours en vigueur, sont la résultante des réformes évoquées ci-dessus. Ils déterminent jusqu'à aujourd'hui le développement des contenus d'enseignement et d'apprentissage, quels que soient le lieu et le moment où ces contenus sont dispensés, dans toutes les écoles du pays, selon les objectifs pédagogiques fixés. Ce sont également eux qui orientent la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques (cf. partie sur la formation des enseignants) ainsi que la conception de modules de remise à niveau dans les principales disciplines ainsi que l'évaluation des enseignants dans les examens professionnels. De ce point de vue, une de leurs grandes forces est indiscutablement leur disponibilité pour l'ensemble des acteurs concernés.

Conçus selon les principes de la pédagogie par objectifs (PPO), ils visent à fournir des indications pédagogiques aux utilisateurs en déclinant les connaissances à acquérir par les apprenants ainsi que l'ensemble des ressources à disposition des enseignants selon les cours et les divisions (cycle, sous-cycle). Ils sont en effet organisés par disciplines en termes de buts, d'objectifs généraux, d'horaires et d'instructions et de méthodologie. La partie consacrée à la méthodologie correspond pour l'enseignement de la lecture à l'utilisation prescrite des moyens d'enseignement officiels. Ils sont accompagnés d'un document élaboré en 1990-1991 : «Objectifs spécifiques et items, CP-CE-CM» regroupant les objectifs ainsi que les items et mis à la disposition des circonscriptions d'enseignement. Ces programmes déterminent donc pour l'ensemble des utilisateurs les activités à mener, au sens de la manière de travailler pour atteindre les objectifs énoncés. Ils sont conçus en fonction d'un temps scolaires de 24 semaines et proposent une répartition des apprentissages en fonction des semaines et du nombre de séances par jour accordées à chaque discipline en fonction des degrés scolaires concernés. En ce qui concerne la lecture notamment, les programmes sont étroitement liés aux manuels scolaires « Lire au Burkina » (CP1), « Livre de lecture, 2^{ème} année » (CP2) et « Livre de lecture, 3^{ème} année » (CE1) destinés aux trois premiers degrés de la scolarité.

Ce sont également à travers ces objectifs et activités que se dégage une progression³⁵ dans les composantes qui sont abordées en fonction des trois premiers degrés de la scolarité CP1, CP2 et CE1. L'évaluation est directement rattachée à la pédagogie par objectif, dans la mesure où il s'agit de vérifier l'atteinte des objectifs spécifiques.

Les programmes de 1989-1990 ont comme arrière fond théorique la pédagogie par objectif, ce qui constitue bien évidemment une rupture par rapport aux programmes antérieurs. Ils répondent également à une volonté de s'adapter aux réalités socio-économiques et culturelles du Burkina de l'époque. Ils se réclament des méthodes actives en recommandant, dans leurs principes, l'utilisation

³⁵ Ce point est confirmé par une enquête terrain effectuée lors de la conférence pédagogique annuelle en février 2013 a fait ressortir que plus des trois quart des 107 encadreurs pédagogiques interrogés estiment que les programmes de 1989-1990 permettent une formation intégrale de l'enfant car ils prennent en compte tous les domaines d'apprentissage.

des techniques de l'observation, de l'enquête, d'étude du milieu, du jeu de rôle etc. Ce point sera toutefois à nuancer en ce qui concerne l'enseignement initial de la lecture.

L'analyse critique de ces programmes menée dans le cadre de l'Etat des lieux de la mise en œuvre des programmes de l'éducation de base publiée par le Ministère de l'éducation Nationale et de l'alphabétisation (2014) met en évidence différentes faiblesses relatives à ces programmes : l'inexistence d'un dispositif de suivi de la mise en œuvre des programmes et la lenteur dans le processus de relecture des programmes et de correction des manuels scolaires ainsi que l'inadéquation de l'organisation du cycle primaire en sous-cycles scolaires (CP, CE, CM) avec la réalité du terrain en matière d'évaluation des apprentissages. Nous les reformulons ici :

- contenus très vastes, organisés dans une multitude de disciplines : les enseignants ne parviennent pas à suivre le programme fixé en raison selon eux d'un volume horaire déficitaire
- contenus insuffisamment adaptés aux réalités socioculturelles du pays : « notre institution se caractérise toujours par son inadaptation aux réalités et aux besoins actuels de la société burkinabè » (Emma KINDA). Cette inadaptation est reliée au faible rendement dans les mesures d'efficacité interne (enquête 2010 sur les acquis scolaires de la Direction des Études et de la Planification (DEP) du MENA : « En lecture, 30,6% des élèves des CP2 savent lire couramment ; au CM1 environ 67% des élèves ont réussi aux exigences de la lecture expressive » (MENA, 2014, p. 10).
- non prise en compte ou prise en compte insuffisante des contenus d'apprentissages locaux : « comment envisager un curriculum dont les contenus correspondent aux besoins éducationnels essentiels de notre pays et qui donnent à la fois des possibilités de prise en compte des spécificités locales » (MENA, 2014, p. 11).
- méthodes d'enseignement privilégiant les connaissances théoriques, absence de pratique des méthodes actives en raison de la pléthore des objectifs, du manque ou de l'insuffisance des ressources didactiques, de l'insuffisance de la formation initiale et continue, difficulté pour les enseignants à pratiquer ces méthodes « Au regard des réalités constatées sur le terrain, on en vient à se demander si les méthodes d'enseignement en vigueur ne sont pas aussi en partie responsables du retard constaté dans l'exécution des programmes » (MENA, 2014, p. 11)
- manque ou insuffisance de matériel pour les orienter dans leurs pratiques de classe (en particulier sur les activités pratiques de production, rédaction, etc.).
- cloisonnement disciplinaire et morcellement des contenus entraînant une perte de sens dans les apprentissages.
- dans la pratique classe, « les enseignants privilégient les apprentissages du domaine cognitif au détriment de ceux du socio-affectif et du psychomoteur » (MENA, 2014, p. 11).
- par ailleurs, « l'évaluation se limite à des niveaux taxonomiques peu élevés » (MENA 2014, p. 11).

Les programmes de 1989-1990 ayant fait l'objet de demandes de révision de la part des acteurs de l'éducation, nous entendons orienter notre analyse sur les possibles aménagements concernant l'enseignement de la lecture dans les trois premiers degrés du primaire en vue de rejoindre l'analyse critique actuellement menée par les acteurs de l'éducation au Burkina Faso.

La lecture dans les programmes de l'enseignement primaire de 1989-1990 : CP1, CP2 et CE1

Organisés par disciplines les programmes délimitent les objectifs d'enseignement et d'apprentissage par degré scolaire ainsi que le temps d'enseignement, soit pour la lecture : 14 séances au CP de 30 minutes par semaine, 12 séances au CE1, et 10 au CE2.

Les programmes visent à couvrir l'ensemble des disciplines des matières enseignées aux différents degrés de la scolarité. On trouve donc les disciplines suivantes pour les deux premières années de cours préparatoire: le langage, la lecture, l'écriture, le calcul et les exercices sensoriels, la récitation – le chant, l'éducation morale et civique. Dans cette configuration disciplinaire, la *lecture* n'est donc pas la seule discipline à viser des objectifs langagiers, c'est également le cas du *langage* et de *l'écriture*.

Nous nous arrêtons dans un premier temps sur les liens que ces différentes composantes de l'enseignement de la langue entretiennent entre elles.

Au CP1 et au CP2

Le *langage* a pour buts: 1) d'amener l'élève à s'exprimer naturellement dans les situations adaptées à son milieu et à son âge ; 2) de favoriser l'acquisition des mécanismes élémentaires de la langue ; 3) d'éduquer l'oreille et les organes phonatoires de l'élève. Il s'inscrit dans une optique communicative comme en attestent les notions de « situation de communication », « expression naturelle et spontanée », « thèmes choisis » et « expression libre ». Toutefois, la présence d'un objectif tel que « éduquer l'oreille et les organes phonatoires de l'élève » va dans le sens d'une correction de la prononciation des élèves. De même, les objectifs généraux formulés sous forme de thèmes (par exemple : amener l'enfant à connaître son école, sa famille, à décrire une habitation de son milieu, etc.) orientent l'enseignement vers un travail sur les mots, le vocabulaire.

La *lecture* poursuit deux buts : 1) initier l'élève aux mécanismes de la lecture ; 2) l'entraîner progressivement à découvrir le sens de petits textes de lecture en français. Ces buts se déclinent en 7 objectifs, à savoir :

1. Familiariser l'élève aux mécanismes de la lecture
2. Amener l'élève à lire globalement
3. Amener l'élève à comprendre des mots, des phrases, des petits textes
4. Amener l'élève à former des syllabes à partir des consonnes et des voyelles connues
5. Amener l'élève à savoir construire des phrases simples et intelligentes évoquant des actions et des objets de la vie courante
6. Stimuler en l'élève le goût de la lecture
7. Étendre les connaissances de l'élève en vocabulaire, tout en lui permettant l'acquisition de l'orthographe

Parmi les sept objectifs poursuivis par l'enseignement de la lecture au CP1 et CP2, l'un d'eux concerne le goût de la lecture, alors que la majorité relève d'un travail sur le code (familiariser l'élève aux mécanismes de la lecture, amener l'élève à lire globalement, à former des syllabes à partir des consonnes et des voyelles connues, à enrichir ses connaissances lexicales, tout en lui permettant l'acquisition de l'orthographe). La compréhension n'est pas absente des objectifs visés en lecture, mais semble porter progressivement sur les mots, puis sur les phrases et – finalement – sur des petits textes. De ce point de vue, les prescriptions accordent une priorité manifeste au déchiffrement, aux mécanismes de la lecture que l'on trouve dans les méthodes classiques, et la compréhension des textes n'est pas prise en considération dès le départ.

L'*écriture* a pour but d'apprendre à l'élève la bonne graphie des lettres, le préparant à la transcription de la langue française. L'accent est mis sur l'apprentissage du code, ainsi que sur le geste graphique. Il s'agit de familiariser l'élève au tracé des différents signes graphiques du français, de lui apprendre à reproduire des traits, des points, des courbes, des accents, des arabesques, etc... en fonction des familles de lettres à étudier; de l'amener à maîtriser progressivement l'écriture cursive des minuscules et des majuscules. La progression débute par l'écriture des lettres en minuscules en relation avec les lettres/sons qu'ils découvrent en lecture, en minuscules au départ, également. Au CP2, les majuscules sont intégrées dans l'écriture, en relation avec les textes proposés par le manuel. Au CP2, pour s'exercer à l'écriture, les élèves font de la copie de phrases. Les liens entre enseignement de la lecture et de l'écriture sont affirmés, tout en restant strictement limités au code puisqu'il s'agit de « lier tout enseignement de l'écriture à celui de la lecture [...] la liaison étroite entre la lecture et l'écriture doit être quotidiennement observée (dessins de mots, de lettres, décomposition de mots par écrit, dictée de lettres, de syllabes, de mots, de courtes phrases» (p.18).

Au CE1

Concernant le CE1 et le CE2, le nombre de disciplines s'accroît: la langue (remplacée par l'expression orale au CE2), la lecture, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, l'expression écrite, le calcul, les sciences d'observation, l'histoire, la géographie, la récitation – le chant, l'éducation morale et civique. Cette nouvelle configuration disciplinaire accentue le poids accordé aux composantes liées à l'enseignement du français dans la perspective d'un enseignement de la structuration de la langue par la référence au vocabulaire, à la grammaire, à la conjugaison, à l'orthographe, et à l'expression écrite.

L'*expression orale* a pour but de développer les capacités à s'exprimer oralement en français et de former l'élève à une expression orale plus précise et variée de sa pensée. Les objectifs généraux renvoient précisément au renforcement de structures syntaxiques préparant à l'expression écrite, tout en recommandant de favoriser l'expression naturelle de l'élève, dans toutes les situations adaptées à son milieu et à son âge. Des exercices types sont mentionnés, sans toutefois apporter de précisions quant à leur déroulement. On peut citer : l'entretien du matin, le récit de l'élève, une histoire à terminer, le commentaire d'une bande dessinée, le compte rendu de lecture, le compte rendu d'enquête, la réunion coopérative, l'interview de personnes, le commentaire de films, la dramatisation de textes lus ou entendus. Ces activités visent l'entraînement à l'expression orale : à l'aide d'un support (bande dessinée, illustrations), permettant de raconter des événements sociaux. Les mêmes supports sont utilisés pour l'expression écrite.

Il s'agit de genres pouvant s'inscrire dans une pédagogie de texte. La méthodologie ancre l'expression orale dans la lecture, en proposant une leçon d'élocution à partir d'une illustration et à partir d'un texte selon le schéma suivant:

- Présentation du texte au tableau
- Motivation
- Lecture silencieuse
- Compréhension du sens général du texte
- Lecture à haute voix par le maître et quelques élèves
- Commentaire dirigé du texte :
 - analyse des différentes parties
 - commentaire des idées saillantes
 - transposition
- Récapitulation et conclusion

Les thèmes de lecture proposés dans « Livre de lecture 3^{ème} année » peuvent servir de base aux exercices d'élocution. De ce point de vue, un lien étroit est établi entre l'expression orale et la lecture des textes, proposé sous la forme d'un exercice classique de commentaire dirigé.

La lecture au CE1 répond à deux buts : le perfectionnement des mécanismes de la lecture courante de textes simples à la portée de l'élève, l'entraînement à la découverte du sens général des textes de lecture. Ces buts se déclinent en fonction de six objectifs généraux visant à :

1. Perfectionner l'acquisition des mécanismes de la lecture de l'élève
2. Développer progressivement chez l'enfant les techniques de la lecture courante, expressive de textes simples
3. Contribuer à la découverte du sens général des textes lus par des questions pertinentes
4. Intéresser l'enfant à la pratique de la lecture silencieuse
5. Enrichir le vocabulaire tout en favorisant l'acquisition de l'orthographe
6. Amener l'élève à prendre goût à la lecture

Les objectifs liés à l'étude des sons renvoient aux instructions du manuel de lecture du CP2. On observe donc un changement dans les buts poursuivis, puisque l'accent est mis sur la compréhension de textes. Il s'agit d'ailleurs de veiller à la compréhension de tout texte lu,

signifiant ainsi la nouvelle importance accordée à l'unité texte, en rupture avec les activités proposées au CP1 et CP2. De nouvelles activités apparaissent telles que les « jeux variés de lecture ». La lecture individuelle à haute voix semble se profiler comme une finalité des activités à accomplir, permettant au maître de corriger les oralisations défectueuses, parallèlement aux corrections apportées aux réponses données oralement par les élèves à des questions de compréhension.

L'*écriture*, au CE1, tout comme au CP1 et CP2 continue à être considérée comme un moyen pour l'élève de s'approprier une bonne graphie des lettres en vue de leur transcription en français. A ce stade, l'apprentissage de l'écriture vise les objectifs généraux suivants : faire acquérir à l'enfant un instrument d'expression écrite lui permettant de fixer sa pensée; approfondir l'éducation de la motricité de l'enfant par des exercices appropriés ; perfectionner la bonne graphie des minuscules et des majuscules; entraîner l'élève à la maîtrise d'une écriture courante, régulière, lisible et aérée. La mention d'un objectif de communication (un instrument d'expression écrite) reste fortement concurrencée par des objectifs strictement liés au geste graphique.

L'enseignement de la lecture et les démarches préconisées

L'analyse des activités prescrites pour mener un enseignement de la lecture s'organise en fonction des composantes mises en évidence dans notre étude documentaire, en particulier : la culture de l'écrit, l'enseignement de la compréhension, l'enseignement du code.

La culture de l'écrit

La dimension relative à l'entrée dans la culture de l'écrit est absente des documents prescriptifs dans les premiers degrés du primaire. Les programmes pour le CP1 et CP2 n'évoquent nullement la sensibilisation à la culture écrite qui peut passer par la connaissance de genres oraux et écrits (récits, affiches, lettres privées ou publiques, journaux). A ce niveau de la prescription, on ne repère pas d'incitations à développer des bibliothèques scolaires et, selon les conditions, à mettre à disposition des élèves des supports d'informations divers. Par contre, au CE2, dans le cadre des activités de langage, une mention est faite à propos de la diversité de genres pouvant contribuer à établir des passerelles entre oral et écrit, des genres formels, cités précédemment (p. 6). Certains de ces genres pourraient être exploités avec de plus jeunes élèves, en faisant des liens entre le français et les langues locales. Toutefois il n'est pas fait mention, dans les programmes, d'activités possibles à pratiquer en lien avec ces genres textuels.

Aucun commentaire dans les prescriptions, ne porte, sur le fait que l'élève devrait être familiarisé au monde de l'écrit à travers, par exemple, l'organisation d'un livre, la découverte de sa couverture et la succession de ses pages. Il n'est pas question, non plus, des dimensions concernant le système d'écriture, ses caractéristiques générales et les conventions de l'écrit. Ces dimensions visent pourtant le code pris dans un sens large, comme par exemple: le sens de la lecture de gauche à droite et de bas en haut, les blancs entre les mots, la permanence de l'écrit, la linéarité des mots qui transcrivent de l'oral.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit

La référence aux activités dans les programmes de 1989 pour le CP1 et le CP2 renvoie à l'objectif général visant à amener l'élève à comprendre des mots, des phrases, de petits textes. Cet objectif peut être rattaché aux séances initiales et finales de la méthodologie proposée pour l'enseignement et l'apprentissage des voyelles et des consonnes simples. Le point de départ de la première séance est la découverte – compréhension et mémorisation de la phrase-clé. Ainsi, dans cette première séance du premier jour, il s'agit, pour l'enseignant de se conformer aux recommandations suivantes:

- Première séance [premier jour]: Découverte - compréhension - mémorisation de la phrase-clé
- a) Reproduire à l'avance au tableau, l'illustration correspondant à la phrase-clé
 - b) Faire observer cette illustration par des questions simples (du genre: qu'est-ce que c'est? Qui est-ce?); amener les élèves à trouver une phrase courte ou une expression correspondante à cette illustration.
 - c) Encourager les élèves pour leurs propositions puis résumer celles-ci en donnant la phrase-clé exacte.

d) Répéter cette phrase-clé plusieurs fois; la faire répéter par plusieurs élèves. (*Programmes d'enseignement des écoles élémentaires*, p. 6).

Cette entrée vise essentiellement la compréhension des mots et la mémorisation de la phrase-clé. En tant que telle, l'image (illustration) ne permet guère de mettre en avant une perspective textuelle ou communicative. De ce point de vue, au CP1 et au CP2, les élèves ne sont pas, à priori, confrontés à la dimension fonctionnelle de la lecture sur la base de ce travail sur la phrase-clé (excepté au prix d'une adaptation conséquente de la part de l'enseignant).

La dernière activité, proposée dans le cadre d'un travail sur les consonnes simples au CP1 porte sur la lecture du texte du manuel, plus précisément, les deux pages composant la leçon ». Cette lecture à haute voix se doit d'être une lecture courante, c'est à dire, respectant les liaisons, l'élision des lettres muettes :

Troisième séance [deuxième jour]

a) Lecture au tableau: texte de lecture du manuel porté à l'avance. Lire le tout et faire lire phrase par phrase ou paragraphe par paragraphe.

b) Lecture, dans le livre, des deux pages de la leçon: exiger une lecture courante, le respect des liaisons, l'élision des lettres muettes...

A la fin de la séance, procéder à l'écriture dans les cahiers (écriture cursive). (*Programmes d'enseignement des écoles élémentaires*, p. 7).

Le modèle proposé est celui d'une oralisation de l'écrit et non d'un travail inférentiel et indiciel de compréhension. A ce propos, la référence aux « deux pages de la leçon » peut conduire à des malentendus dans la mesure où celles-ci comportent des exercices de décomposition et de recombinaison. Une question se pose : quel est l'apport de la lecture à haute voix de ces éléments proposés par le manuel pour l'apprentissage de la lecture du point de vue de la compréhension ? Le travail de lecture/compréhension gagnerait à être ciblé sur des mots puis, très rapidement, sur des phrases, des suites de phrases du manuel qui constituent parfois de petits textes permettant un réinvestissement des activités travaillées. Il importerait donc de distinguer dans les pages du manuel, les activités possibles en vue d'une lecture de mots, de phrases, de suites de phrases porteuses de sens.

Au CP2, le programme propose un travail de lecture à l'aide du manuel impliquant de découper le texte à lire, selon la capacité des élèves. Le point de départ est le texte correspondant à la leçon abordée, dans le prolongement d'un travail sur le code. La lecture courante est réalisée par la suite, sur la base de textes présentés pour eux-mêmes, dès la 18^{ème} semaine. L'unité devient alors le texte, lu par l'enseignant, considéré comme une unité porteuse de sens.

Le travail sur la compréhension se fait par l'explication des mots difficiles – difficultés au niveau lexical – et n'implique pas en tant que telles de questions de compréhension. Le texte se prête à divers exercices de lecture (recherche de mots dans le texte, épellation de mots, recherche de mots contenant tel son, etc). Ces textes semblent adaptés du point de vue des contenus aux capacités des élèves. Toutefois, rattachés à l'apprentissage du code, ils sont complexes en ce qui concerne les correspondances phonème – graphème, ce qui peut rendre leur déchiffrement et leur compréhension difficile pour les élèves.

DEUXIÈME JOUR

Lecture dans le livre: découper le texte de lecture selon la capacité des élèves

Première séance

1- Motivation

2- Lecture magistrale

3- Explication des mots difficiles

4- Première lecture individuelle: faire lire quelques élèves

5- Déchiffrement des mots relevés au tableau

6- Deuxième lecture individuelle: faire lire le maximum d'élèves

7 - Lecture magistrale

Deuxième séance

- 1- Lecture magistrale
- 2- Lecture individuelle (rompre la monotonie par des jeux de lecture): Exemples:
 - . recherche de mots dans le texte
 - . épellation de mots
 - . recherche de mots contenant tel son, etc...
- 3 - Lecture modèle par le maître ou un élève.

Troisième séance

- 1 - Lecture magistrale
- 2 - Lecture individuelle
- 3 - Exercices de lecture. Exemples:
 - . dictée de sons
 - . dictée de syllabes
 - . dictée de mots
 - . dictée de courtes phrases.
- 4- Lecture modèle par le maître ou un bon élève.

Au CE1, la compréhension en lecture devient centrale à travers l'objectif visant l'entraînement de l'élève à la découverte du sens général des textes. Cette préoccupation est manifeste dans les objectifs généraux assignés à son enseignement : développer progressivement chez l'enfant les techniques de la lecture courante et expressive de textes simples; contribuer à la découverte du sens général des textes lus en étant guidé par des questions pertinentes ; intéresser l'enfant à la pratique de la lecture silencieuse ; amener l'élève à prendre goût à la lecture.

On peut y voir trois conceptions de l'enseignement de la lecture : la lecture courante et expressive comme reflet de la compréhension, c'est-à-dire passant par l'oralisation du texte lu sur le modèle de l'enseignant ; la compréhension de textes renforcée par la réponse à des questions pertinentes posées par l'enseignant ; la pratique de la lecture silencieuse.

- 1 - Motivation
- 2 - Lecture silencieuse
- 3 - Contrôle de la compréhension générale du texte par quelques questions bien choisies;
- 4 - Explication des mots et expressions difficiles;
- 5 - Lecture du texte à haute voix par quelques élèves bons et moyens;
- 6 - Déchiffrage des mots difficiles à prononcer: les écrire au tableau et les faire bien lire par plusieurs bons élèves;
- 7 - Lecture magistrale;
- 8 - Lecture individuelle et à haute voix par le plus grand nombre possible d'élèves;
- 9 - Lecture finale par le maître ou par de bons élèves. (Programmes d'enseignement des écoles élémentaires, 1993, p. 70).

- L'enseignement du code

Comme cela a été montré plus haut, l'enseignement du code constitue l'essentiel de l'enseignement de la lecture au CP1 et CP2, reflétant l'organisation des manuels « Lire au Burkina » et « Livre de lecture 2^{ème} année ». L'unité d'organisation du programme est la lettre, selon une organisation impliquant d'abord l'apprentissage des voyelles dites « simples » (i, u, o, a, e, é, è, ê) et ensuite des consonnes dites « simples » (l, t, p, m, d, r, s, n, b, f, c, v, k, h, j, w, x, y, z) jusqu'à la 16^e semaine avant d'aborder les diphtongues (ou digrammes) (ou, eu, oi, on,) et les digrammes avec équivalence (an, en, in, ain, ei= ai, o= au, eau, é = er, ez, è= et, es, est) et les sons articulés (gr, br, cl, pl).

La méthode préconisée est une méthode mixte analytico-synthétique. La démarche d'enseignement prescrite est systématique et obligatoire, elle se base sur une succession d'exercices de décomposition (mots en syllabes, puis en lettres) et de reconstitution (de syllabes ou de mots) à faire oralement et par écrit. L'enseignement est globalement organisé en quatre phases :

- Phase globale : le maître fait acquérir la phrase-clé en s'appuyant sur l'illustration.

- Phase d'analyse : isoler le mot-clé de la phrase, le découper en syllabe pour extraire le son ou la lettre à étudier
- Phase de synthèse : avec les élèves on forme des syllabes à partir de la lettre ou du son étudié, des nouveaux mots avec ces syllabes ; les élèves lisent les combinaisons au tableau
- Phase de réinvestissement : formation d'un texte simple et significatif avec les mots nouveaux.

Ces phases doivent être rigoureusement respectées en particulier les exercices de décomposition et de recomposition. La méthodologie diffère légèrement en ce qui concerne les instructions selon l'étude des voyelles et des consonnes, raison pour laquelle nous l'abordons séparément.

Voici les activités prescrites³⁶ concernant le code pour l'apprentissage des voyelles simples au début du CP1 :

PREMIER JOUR

[La première activité a été analysée en termes de compréhension]

Deuxième séance: Découverte de la voyelle du jour (analyse ou décomposition)

- Rappeler la phrase-clé; la faire répéter par quelques élèves.
- Ecrire la phrase-clé en script sous l'illustration (mettre en couleur la voyelle du jour)
- Isoler le mot-clé; le prononcer en insistant sur la syllabe contenant la voyelle du jour (ali; vê-tu)
- Décomposer le mot clé jusqu'à la voyelle (utiliser la craie de couleur)
- Lire et faire lire la voyelle isolée.
- Ecrire éventuellement la voyelle en grand (script et cursive) sur une feuille cartonnée ou sur l'ardoise; la présenter aux élèves; la faire lire par plusieurs élèves.

Troisième séance: Lecture au tableau.

- Mettre au tableau le point n°2 de la page de la leçon «lecture de voyelles»; lire et faire lire plusieurs élèves.
- Mettre au tableau des mots contenant la voyelle étudiée (mots du livre ou donnés par les élèves ou par le maître); faire répéter la voyelle, la lire et la faire lire par plusieurs élèves (éviter la craie de couleur; un effort de repérage est demandé aux élèves)

DEUXIEME JOUR

Première séance: Repérage et lecture de la voyelle dans d'autres mots donnés par les élèves ou le maître.

Deuxième séance: Même exercice; ce n'est qu'en multipliant les exemples que les élèves consolident leurs acquis.

Troisième séance: Lecture, dans le livre, du tableau de lecture (point n°2 de la page de leçon). A la fin de la séance, écriture dans le cahier.

Dans cette première étape de travail sur le code, les notions sont celles de : phrase-clé, mot-clé (à prononcer en insistant sur la syllabe), syllabe, voyelle, script-cursive. De ce point de vue, les unités d'enseignement sont surtout écrites et visuelles. On peut considérer qu'on a affaire à une approche plutôt graphophonologique qui ancre le travail sur le code essentiellement sur l'écrit à partir de la phrase-clé à décomposer en mots, syllabes, lettres (voyelle ou consonne), puis à recomposer en passant des lettres à la syllabe selon les activités de recomposition proposées dans la méthodologie concernant les consonnes simples, toujours au CP1 :

³⁶ Pour être efficaces, ces différentes phases doivent être rigoureusement respectées; en particulier les exercices de décomposition (mots en syllabes, puis en lettres) de reconstitution (de syllabes ou de mots) à faire oralement et par écrit ne doivent pas être écartés. Ces exercices, en familiarisant les élèves avec la structure des mots, facilitent et l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe.

PREMIER JOUR

[La première séance a été analysée en termes de compréhension]

Deuxième séance: Découverte de la consonne (analyse)

- Reprendre la phrase-clé et isoler les mots contenant la consonne du jour. b) Lire et faire répéter ces mots par plusieurs élèves en insistant sur la consonne étudiée.
- Continuer la décomposition jusqu'à la consonne étudiée qui sera écrite en script et reprise en cursive. La craie de couleur sera utilisée tout au long de cette opération pour mettre en relief la consonne du jour.
- Lire et faire répéter par plusieurs élèves la consonne ainsi isolée (la garder dans un coin du tableau pour les prochaines séances)

Troisième séance: Repérage de la consonne

- Mettre au tableau des mots contenant la consonne (ceux du livre ou ceux proposés par le maître)
- Y retrouver la consonne étudiée la lire et la faire lire par plusieurs élèves (éviter l'usage de la craie de couleur) A la fin de la séance, procéder à l'écriture sur l'ardoise.

DEUXIEME JOUR

Première séance: Formation de syllabes (synthèse)

- Au début de cette séance, procéder à une révision des acquis, faire retrouver la phrase-clé et procéder de nouveau à la décomposition jusqu'à la consonne.
- procéder ensuite, au tableau, à l'association de la consonne avec les voyelles déjà vues, pour constituer des syllabes. Emploi de l'ardoise.
- Lecture des syllabes ainsi formées.

Deuxième séance : Chasse aux sons et lecture de mots

- le maître donne l'exemple en fournissant lui-même son mot contenant la consonne étudiée; les élèves sont invités à en faire autant. Retenir au tableau des exemples contenant des sons déjà vus.
- Lire et faire lire ces mots en insistant sur la consonne du jour.

[La troisième séance a été analyse en termes de compréhension]

A la fin de la séance, procéder à l'écriture dans les cahiers (écriture cursive).

Une majorité de séances porte sur l'oralisation de l'écrit, notamment les séances 2 et 3 du premier jour portant sur la découverte de la consonne (analyse) et le repérage de la consonne, la séance 2 du deuxième jour consacrée à la formation de syllabe (synthèse) ainsi que la séance finale consacrée à l'écriture (copie) dans les cahiers. La seule activité portant sur l'oral est la chasse aux sons, impliquant de fournir des mots « contenant la consonne étudiée » qui est une des manières non dénuées d'ambiguïté dans sa formulation, parmi d'autres, de travailler le phonème. Le maître fournit l'exemple, puis il est suivi par les élèves qui répètent, avant de passer très vite à l'écrit. Cette démarche est proposée pour l'ensemble des éléments de code abordés.

Le travail sur le code, tel que préconisé dans les programmes présente donc les caractéristiques suivantes. Du point de vue des activités,

- un nombre limité d'activités essentiellement de décomposition et de recombinaison pour travailler sur la chaîne écrite, ainsi qu'une chasse aux sons, seul travail plus spécifiquement consacré à éveiller, soutenir et développer la conscience phonologique ;
- une démarche d'oralisation de l'écrit répétitive à partir de la phrase-clé (4 séances sur 6) à répéter impliquant une mémorisation de cette phrase sans objectifs de communication, ni de finalisation de l'activité de lecture ;
- une non distinction entre les notions de lettres (un signe graphique qui n'est pas en soi rattaché à un son), de graphème (une lettre ou un groupe de lettres correspondant à un phonème) et de phonème (la plus petite unité de l'oral non porteuse de sens, un son de la langue). Ainsi la consigne proposée dans le cadre d'une activité impliquant de chercher des « mots contenant

la consonne étudiée » implique de passer de la lettre c au phonème [k] réalisé par la lettre c sans perdre de vue que cette relation n'est pas bi-univoque :

- « musicien » comprend la consonne étudiée mais non le son/phonème attendu ;
- « hakani » comprend le son/phonème visé mais non la consonne étudiée.

La simplification du système – une lettre, un son – ne fait donc que repousser un obstacle auquel les maîtres peuvent se trouver confrontés dans la pratique.

La démarche préconisée au CP2 pour la poursuite de l'apprentissage du code n'est pas sans rappeler celle du CP1. Elle se base toujours sur 2 jours et 6 séances :

PREMIER JOUR

Première séance

- 1) motivation
- 2) découverte de la phrase-clé par l'observation de l'illustration : aider les élèves par des questions simples.
- 3) Répétition de la phrase-clé plusieurs fois :
 - Par le maître
 - Les élèves.
- 4) Ecriture de la phrase-clé en script au tableau par le maître
- 5) Isolement du mot contenant le son à étudier
- 6) Décomposition du mot en :
 - a) syllabes
 - b) sons : isoler le son à étudier en le séparant en couleur.
- 7) Reprise en cursive du son ainsi isolé
- 8) Lecture de ce son par le maître, puis par plusieurs élèves :
 - a) au tableau
 - b) sur feuille cartonnée.
- 9) Ecriture du son sur les ardoises par les élèves, en script et en cursive.

Deuxième séance

- 1) Rappel de la phrase-clé du mot-clé et du son du jour
- 2) Recherche des mots contenant le son étudié
 - Exemple du maître
 - Exemple des élèves
- 3) Ecriture au tableau des mots trouvés et dont les sons sont connus des élèves
- 4) Lecture des mots écrits au tableau :
 - par le maître
 - par les élèves
- 5) Repérage par les élèves du son étudié dans des mots écrits au tableau
- 6) Lecture du son repéré
 - par le maître
 - par les élèves
- 7) Ecriture en cursive du son sur l'ardoise

Troisième séance : formation des syllabes

- 1) Rappel de la phrase-clé, du mot-clé et du son du jour
- 2) Formation et lecture des syllabes: associer le son du jour avec des voyelles ou des consonnes selon le cas et faire lire par le maximum d'élèves
- 3) Exercices (jeux) de lecture. Exemples:
 - dictée de syllabes et mots
 - lecture de ces syllabes et de ces mots etc...

DEUXIÈME JOUR

Lecture dans le livre: découper le texte de lecture selon la capacité des élèves

Première séance

- 1- Motivation
- 2- Lecture magistrale
- 3- Explication des mots difficiles
- 4- Première lecture individuelle: faire lire quelques élèves
- 5- Déchiffrage des mots relevés au tableau
- 6- Deuxième lecture individuelle: faire lire le maximum d'élèves
- 7 - Lecture magistrale

Deuxième séance

- 1- Lecture magistrale
- 2- Lecture individuelle (rompre la monotonie par des jeux de lecture): Exemples:
 - recherche de mots dans le texte
 - épellation de mots
 - recherche de mots contenant tel son, etc...
- 3 - Lecture modèle par le maître ou un élève.

Troisième séance

- 1 - Lecture magistrale
- 2 - Lecture individuelle
- 3 - Exercices de lecture. Exemples:
 - dictée de sons
 - dictée de syllabes
 - dictée de mots
 - dictée de courtes phrases.

- 4 - Lecture modèle par le maître ou un bon élève.

La lecture de textes intervient au CP2 dans le prolongement de l'enseignement proposé au CP1 avec une complexification des unités de base de l'enseignement du code: non plus la lettre correspondant à un son mais les digrammes ou trigrammes dans le prolongement des apprentissages de fin de CP1 (ch, gn, qu, gu) et les équivalences (é=ez=er (révision), è=et=es=est (révision), c=s; s=z), les syllabes inversées (gr, vr, br (révision), bl - cl - pl (révision) et sons liés.

Ces unités complexes du code se retrouvent dans les textes proposés à lire aux élèves et dont on peut penser que de fait, ils peuvent poser des problèmes de déchiffrage difficiles à surmonter, surtout pour les élèves ayant encore mal maîtrisé des unités plus simples à l'issue du CP1. De ce point de vue, on relève une meilleure articulation au CP2 entre travail sur le code et travail sur la compréhension, toutefois cette articulation tend à rendre les textes résistants au déchiffrage par les particularités graphologiques et morphologiques qu'ils concentrent.

Au CE1, les prescriptions concernant le code visent à perfectionner l'acquisition des mécanismes de la lecture de l'élève. Pour l'étude des sons, il est dit de se référer aux instructions pédagogiques contenues dans le manuel de lecture du CP2.

Les programmes d'enseignement bilingue

Les programmes d'enseignement bilingue 1^{ère} année s'inscrivent dans la pédagogie par objectifs). A la différence des programmes de l'enseignement classique organisés par disciplines et présentant des objectifs d'apprentissage déterminés en fonction des performances à faire acquérir par l'élève dans chacune de ces disciplines, ces programmes bilingues sont organisés en fonction d'objectifs d'apprentissage répartis en sept grandes thématiques ou domaines qui sont :

1. Les connaissances instrumentales

2. L'environnement
3. L'éducation sociale et le genre
4. Santé-hygiène- nutrition
5. Le civisme, les droits humains et les valeurs nationales
6. Les occupations quotidiennes
7. Les activités physiques éducatives.

La lecture s'inscrit dans le domaine des connaissances instrumentales regroupant le domaine des savoirs de base, indispensables à l'élève (parler, lire, écrire et calculer). C'est celui qui vise à le doter des outils lui permettant d'aborder l'ensemble des autres apprentissages. Le contenu de ce domaine correspond à celui des disciplines dites fondamentales ou instrumentales (français et mathématiques) qui constituaient l'essentiel des anciens programmes.

DOMAINE : Connaissances instrumentales DISCIPLINE : LECTURE_1^{ère} année

Objectif Général : Savoir lire

Contenu général : La lecture

N°	OBJECTIF SPECIFIQUES	CONTENUS SPECIFIQUES	APPROCHES PEDAGOGIQUES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	SUPPORTS PEDAGOGIQUES	TACHES D'EVALUATION
1	- Lire les lettres de l'alphabet	- Les lettres de l'alphabet : les voyelles et les consonnes.	- Présentation - Observation - Analyse	- Observation - Lecture - Jeux de lecture	- la phrase clé - mot clé - son du jour - tableau, ardoise	Lis les lettres étudiées écrits au coin du tableau
2	- Lire les sons étudiés	- Les voyelles longues - Les voyelles nasalisées - Les voyelles composées - Les syllabes	- Présentation - Observation - Analyse - Synthèse	Idem	Idem	Lis les sons et les voyelles étudiées au coin du tableau
3	- Identifier une lettre ou un son étudié	- une lettre ou un son	- Présentation - Observation	- Observation - Repérage - Chasse aux sons	- Mots au tableau - Manuel de l'élève	Montrer une lettre et faire lire un élève
4	Former des mots à partir des sons étudiés	Formation de mots à partir de sons étudiés	Explication consignes	- Observation production	Ardoise lettre son	Construire 3 mots avec les sons étudiés
5	- Lire les mots formés avec les lettres étudiées.	- Les mots formés à partir des lettres étudiées.	- Présentation des syllabes - construction des mots - Lecture	- Observation - Construction de mots - Lecture	- Tableau - Syllabes	Lis les mots écrits au tableau
6	- Lire de courtes phrases contenant les mots étudiés	- Lecture de courtes phrases	- Présentation de mots - Construction de phrases	- Lecture des mots - Construction de phrases - Lecture des phrases	- Tableau - Mots	Lis une courte phrase.
8	- Lire à haute voix de courts textes.	- Lecture à haute voix	- Lecture magistrale	- Lecture à haute voix du texte par les élèves.	- Textes de lecture : . au tableau . dans le manuel	Lis à haute voix un passage du texte.
9	Lire silencieusement un texte	Lecture silencieuse d'un texte	Présentation du texte	Lecture silencieuse.	Textes de lecture : . au tableau	Lis silencieusement ce texte et

					. dans le manuel	réponds aux questions
10	Répondre à des questions portant sur un texte lu.	Question sur le contenu du texte.	Questionnement sur le texte	- Réponse des élèves - Jeux de rôles - Saynètes	- Textes de lecture : . au tableau . dans le manuel	Réponds aux questions suivantes après avoir lu le texte. NB : Elabore 2 questions

La deuxième année est consacrée à la suite du programme de la première année. La langue nationale est utilisée comme médium d'enseignement. L'enseignement des sons et de la lecture du français est introduit. Le document utilisé « Phonétique et lecture du français » expose l'élève, à l'ensemble des sons du français ; aux divers graphismes des lettres de l'alphabet : majuscules, minuscules, cursives, caractères d'imprimerie, etc. Ce qui doit se traduire par la capacité de reconnaître, distinguer et reproduire les divers symboles de l'alphabet du français.

Faire acquérir l'ensemble des sons du français par l'élève, doit se traduire par : une perception correcte et discriminatoire de chaque son, la maîtrise de chaque son, reflétée par la capacité de le reproduire correctement et cela dans tous les contextes pertinents, faire acquérir les principales règles de correspondance symbole-son et de lecture courante du français, de manière à pouvoir lire correctement même les mots inconnus rencontrés pour la première fois. A l'issue de cette formation, le niveau de maîtrise des sons et de la lecture des mots et/ou des textes doit être au moins égale à celui requis des élèves de l'école classique du niveau CE1 pour l'ensemble de la classe. Les meilleurs élèves doivent avoir atteint un niveau plus élevé, Cela doit être contrôlable par leur capacité à lire les documents de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB) prévus pour ces niveaux d'études à l'école classique. Parallèlement, le document de phonétique vise à : Faire acquérir à l'élève un vocabulaire minimal (essentiellement celui du français fondamental) et des expressions courantes ; Fixer la graphie des mots à apprendre dans les esprits ; Faire acquérir un certain nombre de structures simples de français de manière systématique mais implicite.

DOMAINE : Connaissances instrumentales Discipline : l'expression orale 3^e année

OBJECTIF GENERAL : Savoir s'exprimer oralement

CONTENU GENERAL : L'expression orale

N°	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS SPECIFIQUES	APPROCHES PEDAGOGIQUES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	SUPPORTS PEDAGOGIQUES	TACHES D'EVALUATION
1	Construire des phrases oralement avec une structure de la langue française.	Emploi des structures dans des phrases	Mise en situation Exemples du maître	Observation Lecture Exercices de construction Correction	Texte Phrases	Construire 3 phrases oralement avec la structure
2	Répondre à des questions après une lecture, un événement	Répondre à des questions	Mise en situation Lecture Question Synthèse	Observation Lecture/audition Echanges Correction	Texte Questions Evénement	Tu as assisté au baptême d'un enfant. Que s'est-il passé
3	Poser des questions sur un sujet donné	Questions sur un sujet ou un événement	Mise en situation Lecture Consignes	Observation Lecture/audition Questionnement Synthèse	Texte Questions Evénement	Après avoir lu ou assisté avec tes camarades à un événement pose trois questions
4	raconter oralement en 2 ou 3 mn une	Une histoire	Mise en situation Consignes	Observation/Ecoute Construction de phrase	Faits Histoire Evénement	Raconte une petite histoire

	histoire		Exemples			
5	Dire une récitation	Une récitation	Mise en situation Lecture Explication	- observation/écoute - lecture - répétition - Mémorisation	Poème Prose textes de récitation	Dis avec expression ce poème cette prose.

DOMAINE : Connaissances instrumentales Discipline : Lecture 3e Année

OBJECTIF GENERAL : Savoir lire couramment

CONTENU GENERAL : Lecture courante

N°	OBJECTIFS SPECIFIQUES	CONTENUS SPECIFIQUES	APPROCHES PEDAGOGIQUES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	SUPPORTS PEDAGOGIQUES	TACHES D'EVALUATION
1	Lire couramment un texte de quelques lignes	Lecture courante	-Mise en situation -Lecture silencieux -Question de compréhension -Lecture magistral - entraînement	Lecture silencieux Réponses aux questions Lecture individuelle à haute voix Jeux de lecture	Livre de Lecture Textes Bandes dessinées	Lis 2 paragraphes du texte
2	Répondre à des questions de compréhension relatives au texte lu	Réponses à des questions	- Mise en situation - Lecture silencieuse - Observation - Questionnement - corrections	Lecture silencieuse Réponses aux questions	Texte Bandes dessinées	Après avoir lu le texte répons aux questions de compréhensions N.B : Le maître rédige les questions
3	Poser des questions oralement ou par écrit relatives à un texte lu	Questions relatives à un texte lu	Observation/ Ecoute Echanges Exemples Correction	Questionnement Réponses Correction	Texte Livre de lecture	Tu as lu le texte pose une question relative à ce texte à un camarade.

Résultat des analyses des plans d'études

1. L'examen des buts et objectifs relatifs à un enseignement langagier dans les degrés CP1, CP2 et CE1 laisse entrevoir deux configurations disciplinaires spécifiques. Une première configuration au CP1 et CP2 où domine un enseignement du code, sur des unités non porteuse de sens : lettres (consonnes et voyelles), syllabes, mots, phrases éventuellement petits textes configuration essentiellement portée par les activités de lecture et d'écriture. Ainsi s'il y a bien une référence de base, à travers les liens à l'étude du *langage*, à une approche communicative. Il n'en reste pas moins qu'au-delà de la référence aux termes de situations de communication, l'équilibre de la configuration disciplinaire assuré par l'ancrage dans des activités de langage est fragile et risque à tout moment de basculer³⁷ vers un enseignement du code visé dans le cadre des activités de lecture et d'écriture : travail sur la prononciation, les unités du code non porteuses de sens (syllabes, consonnes, voyelles), le vocabulaire et l'orthographe, le geste graphique, la phrase.
2. Une deuxième configuration au CE1 (voire en fin de CP2) s'oriente vers la lecture de textes, une orientation qui est résolument en rupture avec celle des deux précédentes années de la scolarité obligatoire. En marge des activités d'expression orale, la méthodologie s'axe sur des démarches

³⁷ Ce déséquilibre, caractéristique des approches communicatives a été mis en évidence dans de nombreuses recherches portant sur le suivi de la rénovation de l'enseignement du dernier tiers du XXe siècle (voir sur ce point Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000 pour une synthèse à propos de l'enseignement en Suisse romande). Il se manifeste également dans le manque de propositions dans les moyens d'enseignement, pour soutenir et évaluer les dimensions communicatives de l'enseignement de la langue.

où la lecture de textes du manuel sert de point de départ aux activités d'élocution. Sans qu'on puisse nécessairement parler d'un enseignement communicatif, il semble qu'il y ait ici une place possible pour un enseignement de la compréhension, côtoyant le dispositif classique avec tour à tour la lecture silencieuse, la compréhension générale du texte, l'explication des mots difficiles, la lecture magistrale, la lecture individuelle et à haute voix par les élèves, puis par le maître ou par de bons élèves. Toutefois, sans indications pédagogiques et didactiques visant à mettre en place un enseignement communicatif, à partir des genres de textes cités, les risques sont grands que l'accent soit porté sur les sous-disciplines traditionnelles de l'enseignement du français.

3. La méthodologie retenue pour l'apprentissage du code s'appuie sur un nombre limité et systématique d'exercices, notamment, d'analyse et de synthèse. En fonction des différentes étapes de l'apprentissage du code, un renforcement du travail sur certaines composantes pourrait être envisagé : activités de renforcement de la conscience phonologique en début d'apprentissage notamment ; activités réflexives sur les dimensions orthographiques intervenant dans l'enseignement de la lecture.
4. L'oralisation du texte sous forme de lecture courante puis de lecture expressive est une activité dominante, voire constituant la finalité de l'enseignement de la lecture et sa modalité d'évaluation privilégiée.
5. La méthodologie prescrit un nombre limité d'activités systématiques à mettre en œuvre en classe, ce qui laisse une marge de manœuvre restreinte aux enseignants pour adapter leur enseignement aux besoins et aux capacités des élèves à différentes étapes de l'apprentissage ; la prescription d'une méthodologie fondée sur une suite d'activités à mener peut conduire à privilégier la réalisation de ces activités sous forme d'exercices mécaniques impliquant la mémorisation au détriment d'une réflexion sur les objectifs visés et les capacités des élèves à développer. Le rythme d'introduction des différentes lettres/sons, ainsi que des révisions est rapide compte tenu du fait que les élèves doivent s'approprier ces lettres en écriture script et en cursive. Une progression plus lente et/ou plus ciblée serait à recommander.
6. Il n'est mentionné nulle part que le français enseigné est une langue seconde pour une majorité d'élèves et que cette spécificité devrait être prise en compte pour enseigner le français et la lecture.

Les moyens officiels d'enseignement de la lecture

La méthode d'enseignement de la lecture recommandée est la méthode mixte analytico-synthétique. Elle est concrétisée par les manuels officiels dont la parution est antérieure aux Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990 :

1. Lire au Burkina 1^{ère} année (Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, 1987, Méba, 2010; préface de Philippe Somé)
2. Livre de lecture 2^{ème} année (Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, 1987; préface de Sansan Jean-Baptiste)
3. Livre de lecture 3^{ème} année (Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, 1987; préface de Tiendrebeogo Alice, 2012)

Elle est présentée dans la préface de Philippe Somé à l'édition 2010 de *Lire au Burkina 1ère année* comme «une méthode mixte à dominante syllabique, en raison des commodités d'usages qu'elle présente au Burkina Faso et d'une meilleure maîtrise du plan de progression» (préface de Philippe Somé, pp.3-4) :

« La méthode utilisée dans ce manuel est la méthode mixte qui allie les avantages de deux autres méthodes, à savoir la méthode globale et la méthode syllabique. En effet la méthode mixte permet d'une part de percevoir de façon globale un certain nombre d'éléments, et d'autre part de procéder immédiatement aux deux opérations d'analyse et de synthèse» (p.4).

Elle s'inscrit dans une définition de la lecture correspondant essentiellement à l'oralisation de l'écrit visant à terme la lecture courante considérée comme le reflet de la compréhension :

« Or, lire n'est pas un simple déchiffrement d'unités isolées (lettres, syllabes, mots), mais le décodage d'un message exprimé par ces unités prises de manière globale. C'est pourquoi le maître

s'efforcera de dépasser très vite la lecture syllabée, pour arriver à une lecture courante, naturelle, qui prouve que l'élève comprend ce qu'il lit » (p.4).

L'ensemble des méthodes proposées respectent cette orientation, notamment *Lire et écrire au Burkina Faso* de l'ONG Bambini nel deserto qui se présente comme «[...] une méthode mixte à prédominance phonémique et syllabique qui présente les sons en caractère majuscule» (préface de *Lire et écrire au Burkina Faso*).

La culture de l'écrit

Si la méthode de lecture *Lire au Burkina* présente une grande adéquation avec les thèmes proches de l'enfant et de l'écolier africain, la dimension de la culture de l'écrit n'est pas présente dans la méthode. Si le thème de l'école s'y trouve avec ses différents acteurs, il n'y est guère fait référence à des pratiques de lecture et d'écriture, pas plus qu'à des supports écrits (à deux exceptions près : le conte, *Le chat devenu savant* du manuel de CP2 (pp. 72-73).

 <p>Leçon 28</p> <p>Conte: Le chat devenu savant</p> <p>Les mots difficiles: il abandonne - savant - flattées - sage.</p> <p>1 Gnouga le chat est revenu d'un long voyage. Il est maintenant un grand savant. — Venez, dit-il à tous les animaux. Venez apprendre des choses que tout le monde doit savoir. Moi Gnouga, je suis un grand maître : je sais tout.</p> <p>72</p>	<p>Les souris, flattées par ces paroles, veulent aller à l'école chez le chat. Mais une vieille souris leur dit : — Attention ! Il parle bien, mais est-ce qu'il ne cherche pas à vous attraper ? — Mais non ! répond une jeune souris. Écoute-le : il parle bien. On dit aussi qu'il est devenu sage. Il ne doit plus être méchant ! Allons le trouver. — Moi, je reste dans mon trou, répond la vieille souris. Allez, mais ne vous approchez pas trop de lui.</p> <p>Toutes les souris sortent de leur cachette et vont chez le chat. Au début, tout va bien. Mais un jour, Gnouga abandonne ses gros livres : il saute sur les souris. Elles se sauvent. La vieille souris dit alors : — Vous voyez ! même devenu savant, un chat est toujours un chat.</p>  <p>Exercices</p> <p>Complète: Au début, t _ _ t va bien. Un jour, Gnouga aband _ _ _ _ ses gros _ _ _ _ _.</p> <p>Dictée: Le chat saute sur les souris. Mais elles se sauvent.</p> <p>73</p>
---	--

L'enchaînement des activités de compréhension de l'écrit

Les unités de travail proposées à la lecture pour le CP1, se trouvent dans les parties du manuel consacrées à l'étude des voyelles simples. Ce qui donne, par exemple pour la leçon 1 qui porte sur le « i »: la phrase « ali est vêtu », et les mots (pipe, ali, lit, midi, uni, igname, canari). Une image est associée à la phrase-clé.

Pour l'étude des consonnes, par exemple le « d » à la leçon 13, on retrouve plusieurs phrases (« madi est malade, « adama est malade », « papa a du dolo ») associées à des images.

madi est malade

leçon 13

① madi est malade
madi malade
ma-di ma-la-de
di de
d d

② adama est malade

di du do da de dé dè dé
di du do da de dé dè dé

papa a du dolo

L'exercice 3 est consacré à la lecture de mots, dans une perspective de reconnaissance : « de » « une » « est » et de décodage : « il » « adama » « odile » « madame » « dos » « dolo » « malade » ; mais aussi de phrases :

■ **madi est malade**
adama est malade
papa a du dolo

il a du dolo
le dos de lalé

le dos de mata.

Au CP2, les unités de travail sur la compréhension restent la phrase, les mots et le texte, à l'exemple de la leçon 4.

Leçon 4

on = om
on = om

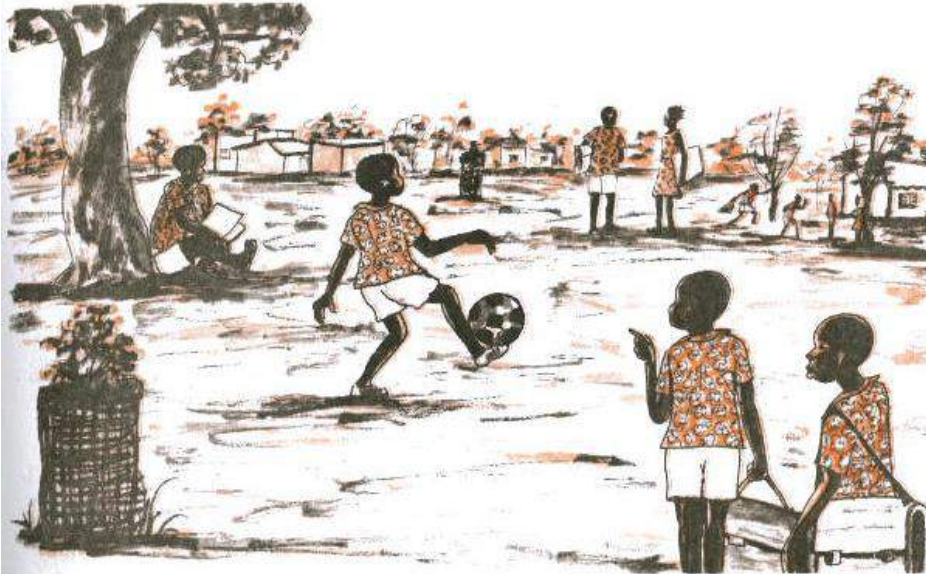
Konfé et Com bary jouent au ballon

Com bary ballon
Com-ba-ry ba-llon
Com llon
om on
om on

La lecture porte sur les mots : « Compaoré » « Com bary » « un nom » « un prénom » « une pompe » « des nombres » « du gombo » « son surnom » « un front bombé », enfin un petit texte constitué de ces mots est proposé :

Mon voisin de classe

- 1 **Dans notre classe, nous sommes nombreux. Le maître connaît le nom et le prénom de chacun. Certains ont des surnoms, mais tout le monde préfère être appelé par son prénom.**



- 2 **Mon voisin s'appelle Compaoré Issa. Compaoré est son nom, Issa est son prénom. Il joue bien au ballon : on l'appelle Issa-ballon. Il aime ce surnom.**

- 3 **L'autre jour, Issa-ballon est tombé. Il s'est blessé. Ses camarades l'ont consolé.**

Ce texte semble adapté aux élèves du point de vue des thèmes traités. On doit toutefois considérer que ces textes reprennent des difficultés au niveau du code (dans cet exemple, l'équivalence entre les digrammes on et om (ballon vs nom) pour le phonème [ɔ̃]; mais aussi la distinction avec les suites de phonèmes [om] et [on] pour les mêmes lettres (connait vs sommes). Ces difficultés constituent en soi des obstacles à la lecture courante. Dès la page 70, 28 petits textes sont proposés, suivis d'exercices. Enfin, on trouve des récitations.

A la campagne (« Lire au Burkina » CP2)

- Pendant les vacances, je vais chez mes grands-parents. Ils habitent à la campagne. Ils sont encore forts.
- Grand-père se lève très tôt. Il va au champ avec oncle Sambo et les enfants. Pendant ce temps, grand-mère-allume sa lampe.
- Elle prépare le repas avec tante Fanta. Après, elle vont retrouver les autres au champ.
- Grand-mère fait de bons beignets. Elle sait aussi soigner les enfants avec les plantes.

Le livre de lecture de 3^{ème} année propose un travail à partir des textes. Un effort considérable d'adaptation des textes au contexte burkinabé a été consenti par les auteurs: les thèmes sont proches des élèves. Ils concernent l'école, les activités scolaires et extrascolaires des jeunes écoliers (en particulier le football), la famille, les métiers, etc. On constate également la présence de contes dans le manuel. De ce point de vue, le manuel de CE1 propose de nombreux textes intéressants (voir le conte présenté ci-dessous) relevant de différents types (narratif, descriptif, explicatif, rhétorique) et de genres divers. Sur ce point, notre analyse rejoint les constats faits dans le « Guide de l'enseignante et de l'enseignant pour l'implantation des fiches de lecture » sur l'intérêt des textes proposés (PAMEB, MEBA, 2010). Ces textes restent toutefois sous-exploités, en fonction de la méthodologie proposée, en

ce qui concerne leurs spécificités génériques et les activités de compréhension auxquelles ils pourraient donner lieu. Des propositions d'exploitation extrêmement intéressantes existent toutefois (MEBA, 2010) sous la forme de fiches de lecture axées sur les dimensions textuelles et génériques et proposant des activités ciblées de compréhension. Ce matériel serait à exploiter dans la perspective d'une diffusion large des approches textuelles au CE1 (voir au chapitre 8, consacré à l'analyse de pratiques au Burkina Faso et en particulier le projet PAMEB).

Conte

LE MUR DE MIEL

Un jour, le lièvre et l'hyène vont aider des génies à construire un mur.
C'est un mur de miel.

Un jour, le lièvre et l'hyène vont aider des génies à construire un mur.
C'est un mur de miel.

Un jour, le lièvre et l'hyène vont aider des génies à construire un mur.
C'est un mur de miel.


Un jour, le lièvre et l'hyène vont aider des génies à construire un mur.
C'est un mur de miel.



Texte du manuel « Livre de lecture 3^{ème} année », utilisé dans les pratiques de classe au CE1 (voir analyse de pratiques au Burkina Faso, dans ce rapport, au chapitre 8)


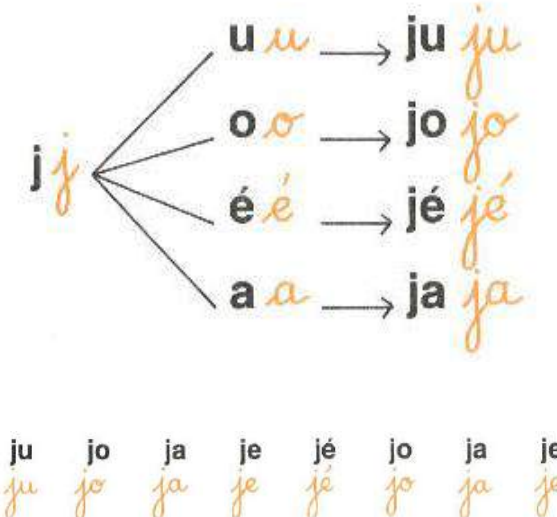
L'enchaînement des activités sur le code

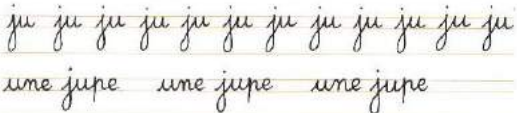
Notre analyse vise à dégager les spécificités des différentes activités pour travailler les différentes dimensions de la lecture. De ce point de vue, il s'agit de montrer les apports et compléments possibles aux activités de décomposition et de recombinaison proposées par le manuel du CP1.

Sur les voyelles			<i>Possibilités et propositions</i>
<p>la moto de papa</p> <p>o a</p>		Phrase	
<p>1.</p> <p>① la moto de papa</p> <p>mo-to</p> <p>mo to</p> <p>o o</p> <p>a a</p>		Exercice d'analyse (décomposition)	
<p>2.</p> <p>② lecture de la voyelle :</p> <p>o o o o o o o a a a a a a a a</p> <p>o o o o o o o a a a a a a a a</p> <p>o a o a o a o a o a o a o a o a</p>		Lecture de la voyelle	Reconnaissance de la lettre, nom, son, tracé
<p>3.</p> <p>③ repérage de la voyelle :</p> <p>moto - sori - loto - kola - gogo - bobo</p> <p><i>moto - sori - loto - kola - gogo - bobo</i></p>		Repérage de la voyelle dans le mot	<p>Repérage de la voyelle à l'écrit (discrimination visuelle)</p> <p>Repérage de la voyelle à l'oral (discrimination auditive), positionnement du phonème dans les mots (à l'aide de symboles)</p> <p>Chasse aux mots</p>
<p>④ écriture :</p> <p>o o o o o o o o o o o o o o o o</p>		Ecriture	Ecriture d'un prénom d'élève contenant la voyelle étudiée (possibilité d'un affichage permanent dans la classe)

Le point de départ des activités est la phrase qui est la même pour un travail sur plusieurs voyelles (ici o et a). Elle donne lieu à 1) un exercice d'analyse (décomposition) ; 2) un exercice de lecture de la voyelle; 3) un exercice de repérage de la voyelle dans plusieurs mots (ces mots, à l'exception de moto déjà vu dans la phrase clé, ne sont pas déchiffrables à ce stade de l'apprentissage); d'écriture de la voyelle.

A ce niveau, le manuel de CP1 propose donc un travail sur des mots, à décomposer et à retenir, et des lettres.

<p><i>Sur les consonnes</i></p>			
<p>Julie a une jolie jupe</p> <p><i>j j</i></p>		<p>Phrase</p>	
<p>① Julie a une jolie jupe</p> <p>Julie jolie jupe</p> <p>ju-lie jo-lie ju-pe</p> <p>ju jo ju</p> <p><i>j j</i> <i>j j</i> <i>j j</i></p> 		<p>Exercice d'analyse (décomposition)</p>	
 <p>ju jo ja je jé jo ja je</p>		<p>Exercices de recombinaison</p>	
<p>Ajout des programmes</p>		<p>Chasse aux sons</p>	<p>Discrimination auditive, travail sur la conscience phonologique</p>
<p>③ lecture :</p> <p>■ avec sur avec sur <i>avec sur avec sur avec</i></p>		<p>Reconnaissance de mots</p>	<p>Reconnaissance visuelle – travail sur la mémorisation de ces mots, manipulation à l'aide d'étiquettes</p>
<p>■ Julie – jérémie – une jarre – une jupe – déjà</p> <p><i>Julie jérémie une jarre une jupe déjà</i></p> <p>■ la jolie jupe de Julie</p>		<p>Déchiffrage de mots</p>	<p>Discrimination visuelle : repérage de la consonne à l'écrit</p> <p>Discrimination</p>

		auditive : repérage de la consonne à l'oral positionnement du phonème dans le mots (à l'aide de symboles)
<p>1. papa a donné une jolie jupe à julie. la mère de julie dit : "oh ! julie, ta jupe est jolie !"</p> <p>2. julie a mis sa jolie jupe. elle va à la fête. elle a vu lolo. lolo dit : "oh ! julie, tu es jolie !"</p> <p>3. julie arrive à la fête. sori a vu julie. il dit : "oh ! oh ! la jupe de julie est jolie."</p>	Réinvestissement	Exercisation de la lecture
<p>④ écriture :</p> 	Écriture	

Le point de départ des activités est la phrase, ici une phrase pour travailler une consonne. Elle donne lieu à 1) un exercice d'analyse (décomposition) ; 2) un exercice de recomposition portant sur la fusion syllabique ; 3) des exercices de lecture portant sur la reconnaissance de mots à mémoriser, la lecture de mots que les élèves pourraient déchiffrer et qui pourraient donner lieu à des activités de soutien en vue de travailler la discrimination auditive et visuelle, la lecture de phrases et de suites de phrases cohérentes visant à finaliser la lecture par l'accès à la compréhension. C'est essentiellement ces deux dernières parties qui pourraient donner lieu à des activités de lecture à voix haute (déchiffrage de mots et de phrases).

Les activités de révision qui sont régulièrement proposées avec des exercices de recomposition pour associer deux lettres, des exercices de lecture de mots et de phrases reprenant ce qui a été vu dans les deux unités précédentes.

Du côté des activités d'écriture, au CP1 et au CP2, les manuels contiennent des exercices d'orthographe en rapport avec ce qui a été vu en lecture: dictée de syllabes, de mots, de courtes phrases tirés des textes de lecture. Des exercices d'autodictées sont également proposés au CP, il s'agit de courts textes vus précédemment en lecture. Le texte est écrit au tableau, certains mots ont été effacés, les élèves doivent compléter le texte de mémoire.

La progression

Selon le manuel, le travail sur le code est organisé de la manière suivante :

- Travail sur les voyelles : repérage de mots dans une phrase, décomposition et mémorisation de mots, reconnaissance visuelle des voyelles ; à ce niveau, on ne peut attendre de fusion phonologique de la part des élèves puisqu'ils ne connaissent pas encore les consonnes.

Cette première étape pourrait également être un lieu privilégié pour travailler la conscience phonologique, impliquant un travail important à l'oral, sur les sonorités de la langue.

- Travail sur les consonnes : décomposition d'une phrase en mots, syllabes, lettres et recomposition en vue de travailler la fusion syllabique [impliquant la discrimination visuelle et auditive]; mémorisation de mots, déchiffrage de mots et de phrases, voire suites de phrases.

Cette deuxième étape doit également être un lieu privilégié de travail et d'exercitation de la discrimination visuelle et auditive.

- Travail sur les digrammes, trigrammes, équivalences et syllabes inversées : même principe que supra, si ce n'est qu'on entre dans des apprentissages plus orthographiques.

L'ONG *Bambini nel Deserto* a produit des cahiers interactifs pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP1. Sans être aussi détaillée que celle faite dans le manuel officiel, leur analyse révèle des choix qui vont dans le sens d'une simplification, à travers le recours d'abord aux lettres majuscules et au prégraphisme et au graphisme avant de passer aux caractères minuscules et au cursif.

Il est intéressant de voir que le manuel annonce un point de départ à prédominance phonémique, il propose aux enseignants des images afin de permettre aux élèves de les nommer oralement, et d'enrichir leur lexique. Elles peuvent également servir à un travail sur la conscience phonologique, par exemple en repérant à partir de quatre images, la présence d'un même phonème : serpent, sac, soleil, souris.

La prise en compte du plurilinguisme

Les programmes de 1989-1990 (réédition 1993) ne proposent pas de réflexion sur la prise en compte du plurilinguisme et de ses spécificités dans l'enseignement des langues. Dans le manuel, non plus, et rien n'y indique que l'apprentissage de la lecture se fait en français langue seconde, ce qui comporte des spécificités incontournables pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Aucune recommandation n'est donnée à ce sujet, l'enseignement bilingue bénéficiant de son propre programme et ses propres moyens d'enseignement. On peut toutefois noter une adaptation au contexte burkinabé, du point de vue thématique ainsi que par les différents prénoms choisis dans les textes. Par contre, l'ordre et le rythme d'introduction des lettres (voyelles et consonnes) ignore les difficultés spécifiques que cela peut pourrir impliquer pour des élèves parlant une autre langue. A titre d'exemple les leçons 5, 6, 7, 8 et la révision qui s'ensuit sur la lettre sans ou avec signe diacritique (e, é, è, ê) est certainement propre à mettre les élèves en difficulté.

Les manuels utilisés dans l'enseignement bilingue

Cette partie présente les manuels utilisés dans l'enseignement bilingue, essentiellement les manuels co-produits par le MEBA et OSEO/SOLIDAR suisse. Le manuel concernant l'initiative ELAN est décrit dans le chapitre 8 pour le Burkina Faso, mais aussi dans les chapitres consacrés au Niger et au Sénégal, les trois pays étant impliqués dans le projet ELAN. Toutes ces méthodes utilisées au Burkina à l'heure actuelle sont mixtes avec des variantes/dominantes. Les manuels en langues nationales sont conçus pour acquérir le français à partir de la langue nationale, par un processus de transfert. Ce qui oppose fondamentalement les concepteurs de ces manuels au plan théorique, c'est le choix du modèle de bilinguisme: certains comme SOLIDAR SUISSE (OSEO) prônent un bilinguisme de type additif et d'autres comme Tin Tua et ES/CEBNF optent pour un bilinguisme de type soustractif. L'unanimité est faite cependant autour de l'apport inestimable des langues nationales pour la conquête du savoir, un savoir qu'on ne confond plus avec la langue française. Pour une présentation des moyens d'enseignement utilisés dans les écoles satellites ainsi que dans les centres Banma Nuara 1 ou l'approche Tin Tua, le lecteur se reportera au rapport de Victor Yameogo, (2014).

Les manuels OSEO³⁸

Dans les manuels MEBA/SOLIDAR-SUISSE (OSEO), c'est l'approche mixte qui est utilisée conformément à la méthodologie officielle. Pour un enseignement efficace de la leçon de lecture dans les classes de 1^{re} année des dans les écoles bilingues, le maître devra respecter les principes suivants :

- partir toujours de la phrase-clé tirée de la causerie- débats ;
- amener les élèves à participer à la découverte du son du jour ;
- mettre l'accent sur la lecture individuelle à toutes les étapes par le plus grand nombre d'élèves possible ;
- varier les exercices de syllabation en mettant l'accent sur de nouvelles combinaisons de la lettre du jour avec les autres lettres déjà enseignées ;
- procéder à une comparaison des nouvelles combinaisons syllabiques ;
- opposer, dans un contexte identique, la lettre du jour aux lettres déjà étudiées ;
- recourir à des lettres inscrites sur l'ardoise emmanchée ;

³⁸ Cette partie prend appui sur le rapport de Victor Yameogo rédigé dans le cadre de ce projet.

- lier la lecture et l'écriture ;
- amener l'enfant à être actif dans tous les apprentissages ;
- habituer les élèves à la lecture naturelle ;
- respecter les démarches préconisées qui participent grandement à l'atteinte des objectifs ;
- exploiter le tableau de commutation pour les révisions.

On constate donc pour l'apprentissage du code, une grande similitude avec la méthodologie officielle.

L'écriture dans l'approche bilingue OSEO est en lien avec la lecture. Il s'agit de

- Permettre aux apprenants l'acquisition des mécanismes psycho-moteurs du code écrit.
- Savoir écrire correctement des sons, des mots, des phrases, de petits paragraphes sous dictée ou de sa propre composition.
- Mettre l'accent sur l'écriture script en 1ère année pour éviter une trop grande variation entre les formes des graphèmes à écrire et leur forme dans le manuel de lecture.
- Enseigner les cursives et les majuscules à partir de la 2ème année.
- Lier le programme de l'écriture à celui de la lecture.

Un accent particulier est mis sur l'enseignement de l'écriture avec les recommandations suivantes :

- Réserver 2 semaines pour l'initiation au graphisme sur les ardoises et dans les cahiers (1^{ère} année).
- Respecter scrupuleusement la page d'écriture par jour (1ère année).
- Faire uniquement l'écriture script (1ère année).
- Utiliser des cahiers ordinaires (1ère et 2ème année).
- Concrétiser les différentes lettres avant les essais et l'écriture dans les cahiers (1ère et 2ème année).
- Introduire l'écriture cursive et script (2ème année).
- Introduire les majuscules scripts et cursive (2ème année).
- Tracer le modèle dans les cahiers

L'enseignement dans les écoles bilingues suit la même démarche qu'au niveau du classique tant en ce qui concerne les signes de base que l'écriture des lettres. En général on peut distinguer 2 séances dont la dernière sera consacrée à l'écriture sur les cahiers.

Résultats de l'analyse des moyens d'enseignement

1. Les méthodes d'enseignement proposées sont des méthodes spécifiques à l'enseignement de la lecture en français qui ne prennent pas en compte les capacités langagière et linguistique des apprenants, en particulier l'absence de certains phonèmes – graphèmes – lettres dans une des langues nationales les plus répandue, le mooré : travail sur la voyelle e, é, è, ê dans les premières semaines.
2. La méthode d'enseignement – mixte – retenue induit un travail sur la lettre/son (voyelle et consonne), les équivalences, les sons liés qui n'est pas toujours à même de rendre clair aux yeux des enseignants et des élèves les enjeux d'une entrée systématique dans le système écrit du français qui est complexe.
3. Le rythme des révisions proposé dans le manuel est élevé et risque de privilégier une forme d'évaluation à l'enseignement des différentes composantes à maîtriser. Apprendre à lire prend du temps.
4. La méthode d'enseignement contient des textes, à partir du CE1 que l'on peut considérer comme intéressants y compris dans la mise en place d'une approche de la compréhension de texte (notamment en utilisant des contes). Certains moyens complémentaires (Lire et écrire au Burkina) proposent également des textes simples qui peuvent faire l'objet d'une exploitation en classe avec des élèves de CP1. Les suites de phrases ou petits textes associés au travail sur le code au CP2 peuvent mettre les élèves en difficulté dans la mesure où ils concentrent des difficultés graphophonologiques, il convient

donc de prendre également en compte ce facteur de concentration de difficultés par rapport au code dans le choix des textes proposés et donnés à lire aux élèves.

La formation des enseignants

Cette partie a été rédigée sur la base des documents à disposition ainsi que des entretiens menés sur le terrain.

La formation initiale

Les contenus de formation des ENEP (Ecoles nationales des enseignants du primaire) sont étroitement liés aux Programmes de l'enseignement primaire. Ils sont définis par les Directeurs généraux, en fonction de l'orientation donnée par le Ministère. Une rencontre annuelle a lieu pour les formateurs des 7 ENEP publiques du pays. L'échange porte sur des thématiques diverses (la dernière rencontre a porté sur l'approche modulaire des contenus et du continuum éducatif). Il n'y a pas de contacts avec les ENEP privées.

A l'ENEP de Loumbila, que nous avons eu l'occasion de visiter et y rencontrer certains acteurs, le personnel des formateurs est constitué d'une centaine de personnes, dont 14 permanents et des vacataires³⁹. Ils ont suivi, après plusieurs années d'enseignement, une formation d'encadreur (inspecteur ou conseiller pédagogique). Ils peuvent intervenir dans diverses matières, selon les besoins. Des films de maîtres en situation d'enseignement sont présentés aux stagiaires de 1^{ère} année, ceux-ci sont discutés et mis en lien avec la méthodologie prévue selon la discipline.

La question du niveau des élèves-maîtres est soulevée : le diplôme requis pour l'entrée à l'ENEP est encore le BEPC. Innover suppose d'être à même de faire des recherches, et ce n'est qu'au niveau BAC que cela est possible (le comportement des enseignants reflète leur niveau de formation). Selon les projections, à partir de 2015, le recrutement des élèves maîtres se fera au niveau BAC. Ce seront des gens plus à même d'apporter leur contribution à la recherche pédagogique et didactique, en contexte. Pour l'instant, la sortie des 2 ans de formation initiale à l'ENEP, les élèves maîtres doivent passer le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP)

La formation en lecture

La formation dans le domaine de l'enseignement de la lecture se fait selon les documents officiels et répond à la méthodologie préconisée dans les programmes et dans les manuels officiels. En effet il fait mention dans le cadre des entretiens menés d'une double exigence: les enseignants devraient « aimer lire et respecter scrupuleusement la démarche méthodologique officielle ».

Au cours des deux années de formation, elle allie théorie et pratique. La première année de formation est consacrée à la pédagogie du français et à la remise à niveau en français des élèves-maîtres. Ce cours est considéré comme important par l'ensemble des partenaires. Il est donné par des professeurs de français du secondaire (60 heures).

Elle vise à enseigner aux élèves-maîtres les objectifs, contenus, méthodes d'enseignement de la lecture et comprend également des séances de simulation d'une salle de classe. La deuxième année porte sur les stages pratiques dans des écoles appelées « écoles d'application ». Au cours de cette année de formation, ce sont les encadreurs de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école) qui interviennent. Les formateurs de l'ENEP vont sur le terrain pour faire le suivi des stages des élèves-maîtres de 2^{ème} année, ils rencontrent les directeurs, les inspecteurs et les maîtres formateurs (formatrice d'enseignants ENEP de Loumbila). Le principal travail sur la lecture se fait à l'école annexe (observation dans les classes) en dehors du stage pratique (Entretien du 22 avril 2014 avec Etienne Kabore, directeur général de l'ENEP de Loumbila).

³⁹ Les vacataires sont généralement des encadreurs du primaire, mais parfois des enseignants du secondaire formés à l'ENS (Ecole normale supérieure). L'école normale supérieure est un établissement d'enseignement, de formation professionnelle et de recherche, faisant partie de l'Université de Koudougou.

Au cours des entretiens effectués à L'ENEP de Loumbila, les limites des dispositifs d'enseignement prescrits et de la méthodologie préconisée sont pointées aussi bien par les directeurs, les formateurs que par les élèves-maitres:

- la mémorisation des leçons sans compréhension ni du système de décodage ni de ce qui est lu;
- l'évaluation se fait selon des critères classiques qui portent sur la dictée de mots sur ardoise. Les critères d'évaluation restent empiriques, subjectifs car imprécis: lecture courante d'un texte et compréhension.
- l'exploitation insuffisante des textes et issus des livres de lecture conçus par la DRDP en suivant des thématiques. Les contes traditionnels présents dans ces manuels sont peu ou mal exploités dans l'enseignement de la lecture. On travaille la compréhension, mais pas le genre textuel, le jugement esthétique, ce que certains formateurs essaient de travailler en formation
- le manque de supports et d'illustrations en particulier pour enseigner la lecture dans les petites classes
- le peu de place laissé à l'initiative personnelle (ce qui n'est pas prescrit officiellement) dans un système éducatif qui n'évolue pas au même rythme que la recherche).

Il ressort de l'ensemble des entretiens que la méthode mixte préconisée n'est pas fondamentalement remise en question. Toutefois l'on reconnaît que toutes les méthodes innovantes qui n'ont pas connu de validation officielle et n'entrent donc pas dans le cadre des critères d'évaluation. Des possibilités de pouvoir expérimenter d'autres démarches que la méthode mixte préconisée sont souhaitées, par exemple la méthode dite « éclectique ». La pédagogie du texte, à laquelle certains formateurs ENEP sont formés, est ainsi considérée comme pouvant être une bonne approche dans l'enseignement de la lecture⁴⁰. Toutefois, la nécessité de maîtriser d'abord la méthode prescrite est évoquée. De ce point de vue, les 2 ans de formation sont perçus comme limitant les possibilités d'explorer d'autres approches. Dans ce contexte, les principaux acteurs concernés se disent favorables voire très favorables à une réforme innovante dans l'enseignement du français et de la lecture. (Entretien du 22 avril 2014 avec Etienne Kabore, directeur général de l'ENEP de Loumbila).

La formation en enseignement bilingue

Selon les entretiens menés auprès des formateurs et élèves-maitres, la formation en matière d'éducation bilingue se limite à la transcription (80 h), c'est-à-dire à « apprendre à écrire dans une langue nationale ». Or, plusieurs partenaires considèrent que savoir écrire dans une langue nationale ne veut pas dire qu'on puisse en expliquer les règles. La didactique en ce qui concerne l'enseignement bilingue serait envisagée, mais pas encore effective dans la formation. On n'enseigne pas de méthode pour intervenir dans les classes, bien que les élèves en début de scolarité ne parlent généralement pas le français au départ, d'où le sentiment d'une question qui reste à clarifier dans la formation. En s'appuyant sur une langue que l'enfant maîtrise déjà, on facilite l'apprentissage du français et des disciplines scientifiques. On peut dès lors considérer que :

la formation à l'enseignement bilingue, notamment à l'enseignement des langues africaines, est donc quelque peu marginale, un appendice de l'enseignement du et en français, et cela y compris dans les pays qui ont une « longue expérience » en éducation bilingue (Niger, Mali). Par ailleurs, la formation concerne presque exclusivement les maitres qui tiennent effectivement des classes et rarement les autres maitres. Souvent les encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école) ne sont pas concernés. (Nikiéma, 2010, p. 30)

Quant aux enseignants affectés par la suite dans une école bilingue, ils reçoivent une formation complémentaire prodiguée par les inspecteurs. De ce point de vue le mode de formation dominant est la formation continue (Nikiéma, 2010, p. 30). Toutefois, les formateurs estiment que le travail demandé dans les écoles bilingues est énorme, pour maîtriser à la fois la langue nationale et le français. On peut considérer que c'est un bilinguisme soustractif qui est programmé (en fin de primaire

⁴⁰ cf. la formation en « Pédagogie du texte » initiée par la DRENA a initié cette formation en 2011. Mme Pauline Yabre s'occupe de cette formation.

10% langue nationale/90% français. Le programme est considéré comme beaucoup trop chargé pour les élèves d'écoles bilingues, surtout en 2^{ème} année. L'éducation bilingue s'arrête généralement à la fin du primaire, une exception, le collège multilingue de Loumbila.

Quelques bémols sont mentionnés à l'éducation bilingue:

- les parents ne sont pas favorables à l'éducation bilingue ou ne s'impliquent pas, ils ne peuvent aider leurs enfants qu'à l'oral. Ceux qui ont suivi des cours d'alphabétisation peuvent aller plus loin.
- Les élèves ayant reçu une éducation bilingue au primaire ont des difficultés quand ils entrent au collège d'enseignement général. Tout ce qu'ils ont appris en langue nationale n'est pas validé. Donc la réussite spectaculaire au primaire, mais lacunes en français au secondaire, le français est moins maîtrisé.

Les demandes vont dans le sens d'une réflexion pour améliorer l'option bilingue, ainsi qu'une formation continue (cours de recyclage) renforcée pour les enseignants ainsi qu'on cherche à analyser les lacunes que les élèves ont en français à l'issue d'une scolarité en classe bilingue. Toutes convergent vers une demande de formation plus approfondie sur l'enseignement bilingue.

La formation continue

L'accompagnement pédagogique est assuré par les conseillers pédagogiques⁴¹ qui font des tournées dans les écoles. Les inspecteurs ainsi que les directeurs d'école assurent un suivi sur le terrain. Les formateurs de l'ENEP n'interviennent plus. La législation ne prévoit pas qu'un enseignant débutant soit plus suivi qu'un enseignant expérimenté. Il existe une rencontre pédagogique annuelle appelée conférence annuelle des encadreurs pédagogiques où se retrouvent les formateurs de l'ENEP et les inspecteurs pour travailler sur un thème particulier, principalement sur des questions de planification. Pour les contenus disciplinaires, tels que la lecture, il existe des conférences pédagogiques des enseignants ainsi que des stages de recyclage.

Le suivi de formation en lecture

Les conseillers manquent de moyens logistiques pour pouvoir se déplacer et visiter les écoles plus souvent. Des supports numériques seraient bienvenus. Des cours de formation continue pour améliorer l'aide à apporter aux enseignants seraient nécessaires également. Quant aux difficultés des enseignants, elles sont d'ordre méthodologique, dans l'enseignement des disciplines. Ce sont les mêmes difficultés qui sont rapportées que dans la formation initiale. Le rapport maître/élève est souvent problématique dans les petites classes. Les enfants ont peur de l'environnement scolaire qui est nouveau pour eux, ils font semblant de comprendre, répètent et mémorisent sans comprendre. Les mécanismes de décodage ne sont pas acquis ce qui fait qu'au passage à la lecture courante le taux de réussite dégringole.

Les enseignants disposent de formations continues dans le cadre de différents projets qui, sans bénéficier de diffusion, se profilent comme des aménagements possibles des prescriptions officielles en matière de lecture :

- L'innovation de ONG *Bambini nel deserto* dont le projet en est actuellement à sa 2^{ème} année et vise à améliorer la méthode classique en lecture. L'expérimentation concerne 5 classes de la CEB de Nagreongo. En principe, pour la formation continue des enseignants, il existe des GAP (groupes d'animation pédagogique) choix d'un thème (disciplinaire ou transversal) par les enseignants qui se réunissent chaque mois pour travailler dessus. Cette année, les GAP n'ont pas eu lieu. L'enseignant de CP2 a reçu une formation spécifique concernant le projet pédagogique proposé par l'ONG et qui a publié deux cahiers interactifs « pour l'apprentissage

⁴¹ Les élèves encadreurs et élèves conseillers pédagogiques sont actuellement en stage sur le terrain, ce sont les maîtres conseillers qui sont en rapport direct avec les encadreurs en formation.

de la lecture et de l'écriture au CP1 » un tel cahier existe également pour le CP2⁴², et est pensé comme une « suite logique » à ceux du CP1. Les autres enseignants qui travaillent avec la méthode classique n'ont bénéficié d'aucune formation particulière pour l'enseignement de la lecture.

- A reçu une formation en lecture dans le cadre de la pédagogie différenciée (pédagogie de groupes). Pour favoriser l'apprentissage de la lecture, le directeur a privilégié la constitution de groupes de lecture entre pairs (groupes de 5), la répartition se fait en répartissant en proportion les meilleurs élèves et ceux en difficulté pour composer les groupes, tout en restant attentif aux élèves qui s'entendent entre eux ou pas. Au CP2, les élèves travaillent en groupes de 5 sur les ardoises géantes. Le texte travaillé en classe est reproduit sur l'ardoise et relu en groupe. Le meilleur élève du groupe lit, les autres poursuivent la lecture. L'élève responsable note les mots qui ont posé des difficultés. Ils écrivent ensuite sur leur ardoise individuelle, les mots qui présentaient des problèmes à la lecture. Chaque élève a son propre livre de lecture. Les aspects évalués en lecture sont la compréhension du texte, le respect de la ponctuation qui favorise la compréhension (lecture expressive au CE2). Les formations continues (conférences pédagogiques) n'ont pas encore eu lieu cette année. Pas d'appui de conseillers pédagogiques sur l'enseignement de la lecture (ni de visites). Le directeur serait ravi de pouvoir bénéficier d'une bibliothèque pour compléter ce qui est fourni dans le livre de lecture : *Lire au Burkina*.
- Formation à la pédagogie interactive Un guide sur la pédagogie interactive pour l'enseignement de la lecture n'a pas abouti dans sa diffusion au niveau national. La méthode a été expérimentée par l'enseignant qui continue à l'utiliser pour ses leçons. Les inspecteurs ne sont pas formés pour comprendre et évaluer cette approche. Cette nouvelle approche a été évaluée positivement du point de vue technique, mais n'a pas été validée finalement au niveau institutionnel. Pour cette approche, 2 enseignants de l'école de Koudougou Sud A ont bénéficié d'une formation. L'expérimentation est restée limitée à quelques écoles de la région.

Les propositions des conseillers pédagogiques vont dans le sens de :

- diversifier les supports pour l'enseignement de la lecture ainsi tout écrit peut servir comme support (ex : calendrier, journal) pour la lecture courante, à partir du CE1. Les écoles bilingues font parfois appel à des conteurs, la culture du pays y est valorisée.
- varier les activités avec des jeux de lecture, par exemple : reconstitution d'une phrase étudiée après avoir mélangé les mots, reconstitution de mots dont les syllabes ne sont pas ordonnées. Pour les petites classes, il est recommandé de faire des « étiquettes mots », une « banque de mots », mais peu d'enseignants le font par manque de motivation ou de stimulation. Parfois également les enseignants élaborent eux-mêmes un livret où ils ont sérié les difficultés pour faire travailler les élèves avec un tuteur.
- accorder plus de temps aux jeux de lecture en début d'apprentissage en considérant que prendre des initiatives fait partie du travail enseignant.
- prendre en compte la réalité de l'enfant, notamment dans les petites classes où les élèves de CP1 arrivent souvent à l'école sans parler le français, et les enseignants doivent faire recours à la langue du milieu même dans les écoles classiques. Il n'y a pas de méthode systématique pour autant.
- organiser régulièrement des journées d'échanges sur les pratiques entre enseignants pour mettre en place une formation pratique plus approfondie (suivi et échanges) pour enseigner la lecture. En effet, « On rencontre des expériences de bonnes pratiques sur le terrain, expériences qu'on ne parvient malheureusement à capitaliser (varier les activités) ». La confection de matériel didactique approprié devrait être pensée et réalisée sur l'initiative des enseignants.

⁴² En 4^{ème} de couverture du cahier CP2, il est précisé qu'il « s'intègre au manuel de lecture 2^{ème} année de l'Institut Pédagogique du Burkina ».

Le suivi de formation sur le bilinguisme

La durée des formations continues est très souvent limitée d'une durée de quelques semaines au maximum (Nikiéma, 2010, p. 30). En fait, la formation continue sur le bilinguisme dépend des différents projets dans lesquels les enseignants sont engagés. Dans le cadre du projet ELAN, 8 pays, expérimentent cette nouvelle approche depuis un an. La formation des enseignants pour enseigner dans les classes ELAN est actuellement de 10 jours⁴³.

En ce qui concerne la formation dans les élèves privées, selon les établissements les enseignants peuvent bénéficier d'un complément de formation. Les enseignants choisissent eux-mêmes le degré de la classe dont ils vont s'occuper. Pour le directeur, il serait important de mettre les enseignants les plus expérimentés dans les classes de CM1 et CM2. Les enseignants ont suivi une conférence pédagogique sur la lecture (3 jours de formation), l'an dernier.

Résultats de l'analyse de la formation des enseignants

1. La formation initiale des enseignants est dépendante des prescriptions faites dans la méthodologie officielle. Ce point fort de la formation entraîne une stabilité et une cohérence dans les pratiques. Mais il peut être un frein à leur développement quand il s'agit d'introduire des nouveautés. En particulier en ce qui concerne les notions en jeu (phonème, graphème, lettre) ainsi que des variations dans les pratiques sous la forme de jeux de lecture.

2. Les projets initiés au Burkina (Bambini nel Deserto, ELAN, PAMEB, pédagogie du texte) esquissent des propositions d'amélioration de la méthode d'enseignement de la lecture pour simplifier cet enseignement et développer un travail sur la compréhension. L'ensemble des partenaires et en particulier les enseignants profitent d'une plus grande expertise professionnelle à travers l'implication dans ces projets. Leur diffusion reste toutefois restreinte, ce qui est certainement dommageable.

Éléments à retenir

On peut faire une série de constats suite à nos analyses.

1. Des phrases ou des suites de phrases ne suffisent pas pour construire une culture de l'écrit. D'autres textes, plus proches des pratiques sociales de lecture et d'écriture semblent aussi nécessaires. Il convient d'affirmer l'orientation communicative prise par les plans d'études en permettant aux élèves, dès le CP1, d'entrer dans la culture de l'écrit à travers une diversité de situations motivantes: lecture à haute voix par l'enseignant de contes dans les langues nationales, si nécessaire, et en français ; activités de manipulation de livres; activités de compréhension des textes de genres divers lus à haute voix par les enseignants. Ce qui importe n'est pas la quantité mais la qualité des interactions autour des textes écrits qui doivent susciter l'intérêt des élèves.

2. Partir des textes pour renforcer les liens entre langage, lecture et écriture dans des situations complexes à partir de propositions faites sur des textes tirés des moyens d'enseignement officiels mais en renforçant les démarches d'utilisation de ces textes (cf. projet PAMEB)

3. Prendre en compte, pour l'enseignement du code, des unités clairement distinctes qui auront été présentées dans la formation initiale des enseignants : phonème, graphème, lettre

4. Clarifier le rôle et les objectifs de la lecture à haute voix permettrait d'en faire un usage plus réfléchi dans les pratiques.

5. Aller dans le sens d'un renforcement des pratiques en développant et diffusant des activités complémentaires sur les différentes composantes de la lecture, en particulier la conscience phonologique, la reconnaissance de mots, qui pourraient se concrétiser dans des jeux de lecture. Des

⁴³ Ce qui est estimé comme insuffisant par l'enseignant interviewé. Bien qu'il reconnaisse des points positifs à l'expérience, en particulier, l'avantage de pouvoir diversifier les activités.

demandes de mise à disposition d'images ont été formulées dans ce sens notamment au niveau de la formation initiale.

6. Sensibiliser les enseignants à la nécessité de transitions entre les activités proposées dans le manuel en explicitant les objectifs des leçons.

7. Clarifier les objectifs à atteindre à la fin de chaque degré en termes de maîtrise des opérations impliquées dans la lecture en établissant une progression.

Ces constats nous amènent à proposer un série d'éléments à retenir.

1. Des phrases ou des suites de phrases ne suffisent pas à la construction d'une culture de l'écrit. D'autres textes, plus proches des pratiques sociales de lecture et d'écriture semblent nécessaire à la construction d'une culture de l'écrit. Affirmer l'orientation communicative présente dans les plans d'études en permettant, dès le CP1, aux élèves d'entrer dans la culture de l'écrit à travers une diversité de situations motivantes: lecture à haute voix par l'enseignant de contes dans les langues nationales, si nécessaire, et en français ; activités de manipulation de livres; activités de compréhension des textes de genres divers lus à haute voix par les enseignants. Ce qui importe n'est pas la quantité mais la qualité des interactions autour des textes écrits qui doivent susciter l'intérêt des élèves.

2. Partir des textes pour renforcer les liens entre langage, lecture et écriture dans des situations complexes à partir de propositions faites sur des textes présents dans les moyens d'enseignement officiels mais en renforçant les démarches d'utilisation de ces textes (cf. projet PAMEB)

3. Prendre en compte pour l'enseignement du code des unités clairement distinctes qui auront été présentées dans la formation initiale des enseignants : phonème, graphème, lettre

4. Clarifier le rôle et les objectifs de la lecture à haute voix permettrait d'en faire un usage plus réfléchi dans les pratiques.

5. Aller dans le sens d'un renforcement des pratiques en développant et diffusant des activités complémentaires sur les différentes composantes de la lecture, en particulier la conscience phonologique, la reconnaissance de mots, qui pourraient aller dans le sens des jeux de lecture. Des demandes de mise à disposition d'images ont été formulées dans ce sens notamment au niveau de la formation initiale.

6. Sensibiliser les enseignants à la nécessité de transitions entre les différentes activités proposées dans le manuel en explicitant les objectifs des leçons ainsi que des activités au fil des trois premières années de la scolarité : la syllabation a-t-elle la même finalité au début de CP1 qu'en CE1 ? Assurément non.

7. Proposer des recommandations quant aux objectifs à atteindre à la fin de chaque degré en termes de maîtrise des opérations impliquées dans la lecture en établissant une progression.

Chapitre 6

L'enseignement initial de la lecture au Niger

Dans ce qui suit, nous nous proposons de faire un état des lieux curriculaire de l'enseignement de la lecture au Niger. Pour ce faire, nous fondons notre analyse sur les 4 sources ci-après concernant les trois premières années:

- Les programmes scolaires
- Les manuels et guides de lecture
- Les données sur la formation des enseignants

Notre analyse se fera en deux étapes qui seront suivies d'une petite synthèse. Dans la première étape, nous commençons par faire une analyse des principales informations et questionnements à propos de chacun des 3 éléments susmentionnés puis, dans une seconde phase, nous faisons émerger quelques recommandations à propos de ces différents éléments.

Panorama des documents curriculaires : curriculum d'enseignement de la lecture au Niger dans les classes de CI, CP et CE1.

Les programmes scolaires

L'analyse qui est faite dans cette partie se réalise dans un contexte de transition. En effet, suite au diagnostic de son système éducatif réalisé durant les 3 phases du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (ci-après PDDE) entre 2003-2013, le Niger s'oriente résolument vers une réforme curriculaire fondée sur l'Approche Par les Situations (APS). Cette importante réforme se donne pour objectif de relever la qualité de l'éducation dans les disciplines fondamentales (notamment en lecture en conformité avec les principes édictés dans le *Cadre d'Orientation du Curriculum (mai, 2012)* et qui devrait se réaliser dans le cadre du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024).

Le Niger étant engagé dans une réforme du système scolaire, le seul document de référence, pour tous les acteurs, devrait être ce *Cadre d'Orientation du Curriculum (mai, 2012)*, ci-après: COC. Néanmoins, pour que notre analyse soit la plus complète possible, nous avons estimé qu'il était nécessaire de nous intéresser à tout document curriculaire nigérien, à partir du moment où il était en circulation, estampillé par un sceau officiel, et cité par nos interlocuteurs sur le terrain, sans forcément tenir compte de sa compatibilité au COC en amont. Aussi, pour cette rubrique, avons-nous retenu les documents ci-après:

- *Programmes de l'Enseignement du Premier degré* (INDRAP, édition de 2013)
- *Guide de l'enseignant / enseignante – Langage français CI* (DCIP, septembre 2013)
- *Guide du maître – Pour lire et pour écrire* (INDRAP, 2001)
- *Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) – Loi n°98-12 du 1^{er} juin 1998.*

De manière générale, ces documents préconisent un ancrage socioculturel de l'enseignement. L'extrait du COC ci-après met l'accent à ce propos sur la nécessité de privilégier des situations et activités significatives pour les apprenants, en orientant les :

Activités d'apprentissage non plus vers des savoirs morcelés, perçus isolément mais sur un ensemble de savoirs intégrés nécessaires pour la résolution de problèmes scolaires et ceux de la vie courante. (...) en donnant un sens au contenu des apprentissages des élèves : les compétences ne s'exercent que sur les situations significatives pour l'enfant et non sur des supports factices servant de prétexte à la restitution de connaissances mémorisées (pp. 6-7).

En indiquant que les programmes « ont surtout l'ambition d'être à la fois utilitaires et éducatifs » (*Programmes de l'Enseignement du Premier degré*, p.7), ce document précise en outre que « par utilitaires, il faut entendre que notre enseignement doit de plus en plus se traduire en termes de comportements et non seulement en éléments de connaissances théoriques ». À ce propos, l'un des

objectifs que nous retenons à titre d'exemple est le suivant: « en quittant l'école primaire, l'enfant doit être capable de (...) communiquer, s'informer, savoir utiliser appareils, outillages, mais aussi confectionner des produits artisanaux [...] » (p.7).

Pour la suite de cette rubrique, la plus grande partie des informations est tirée du document susmentionné (*Programmes de l'Enseignement du Premier degré*, 2013 ; ci-après PEP). Celui-ci est subdivisé en deux parties. La première a pour ambition de donner les « instructions officielles » sous-tendues par des « commentaires des programmes du premier degré ». La seconde partie se focalise quant à elle sur les « programmes de l'enseignement » du même degré.

L'analyse des instructions officielles montre que l'objet qui nous intéresse particulièrement dans ce rapport apparaît sous la configuration disciplinaire « français » avec d'autres sous-disciplines comme suit: *langage, élocution, lecture, exercices sensoriels et de psychomotricité, expression écrite, vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison*. Il est à noter qu'un de ces domaines (exercices sensoriels et de psychomotricité) n'apparaît pas dans les indications du COC qui, en plus des 8 précédents, en introduit deux autres à savoir : *la récitation et la rédaction*.

Dans cette configuration disciplinaire du français, il ressort des prescriptions officielles que la lecture est censée entretenir des liens avec l'écriture, les exercices sensoriels et de psychomotricité, l'orthographe et le langage. Même si l'idée apparaît déjà brièvement lorsque que le domaine de la lecture est traité pour le CI (« la liaison entre le langage et la lecture reste la ligne de force de cette première année », p.12), il importe également de souligner que lorsque le chapitre des langues nationales est abordé, il y a un lien qui est explicitement établi entre le langage et l'enseignement de la lecture.

Pour mieux cerner la nature de ces liens, nous présentons chacun de ces 4 domaines dans ce qui suit.

L'écriture

Au CI, le programme ne prévoit pas de leçons d'écriture en tant que telles. Il est suggéré de travailler des « exercices de préapprentissage permettant de développer la discrimination et la mémoire visuelle, l'aptitude à la symbolisation » (p.7). Au CP, c'est l'expression écrite qui intervient au cours du deuxième trimestre (au travers de petits exercices progressifs). C'est à partir du CE1 que les deux types d'écrits ciblés (à savoir: les écrits professionnels et les écrits littéraires) sont au programme.

Ci-après l'objectif déclaré :

- à partir d'une motivation basée sur le thème de la semaine (...) amener l'enfant à l'élaboration de textes (narration ou dialogues) à l'aide de phrases simples construites avec les acquis de la semaine.

En langues nationales, on parle plutôt de:

- amener l'enfant à écrire facilement un texte en utilisant toutes les formes de graphie (script, cursive) et les majuscules.

Sur la base de l'entretien que nous avons mené avec le Directeur de la Recherche et de l'Équipement des Langues Nationales (DRELN) et de l'analyse de Seydou Hanafiou Hamidou (expert national), l'on peut signaler que les nouveaux livres de lecture en langue nationale produits (par les services du Ministère de l'Éducation Nationale) pour l'enseignement de la lecture en classe bilingue représentent en réalité une adaptation en langue nationale de la version française de la collection « Pour lire et pour écrire ». Dans la mesure où il s'agit d'adaptation, nous inférons que le texte écrit en langue nationale part également d'un thème, comme c'est le cas pour l'enseignement du français. Aussi, de ce qui précède, déduisons-nous provisoirement que même s'il y a des éléments qui montrent que dans les guides et manuels actuels nous n'en sommes pas encore totalement à l'opérationnalisation d'un enseignement intégrant véritablement la dimension compréhension des textes, il est important de voir que les nouveaux moyens d'enseignement tendent progressivement à répondre à cette orientation

fondamentale pour une meilleure qualité de l'enseignement, dans la mesure où les instructions officielles tendent elles-mêmes vers une approche communicative de l'enseignement de l'écriture. L'analyse des manuels et guides devrait permettre de confirmer ou d'infirmar cette hypothèse.

Les exercices sensoriels et de psychomotricité

Le document curriculaire susmentionné précise que les « exercices sensoriels et de psychomotricité forment avec le langage, l'essentiel des préapprentissage nécessaires au démarrage des leçons de lecture, écriture, (etc.) ». Il est recommandé de proposer ces exercices en tenant compte « de ce qui est immédiatement disponible dans l'entourage de l'enfant » (p.15). Parmi les objectifs qui concernent d'autres disciplines, nous en retenons un qui est en lien avec la configuration du français :

- acquérir une bonne mémoire visuelle (p.16)

L'orthographe

L'orthographe du français étant non transparente en français (rapport entre graphème et phonème loin de bi-univoque), il est fortement conseillé de mettre à contribution toute une série de compétences acquises dans d'autres domaines du français et notamment « en langue (distinction exacte des sons même nouveaux); en lecture (la connaissance des diverses graphies d'un son); en grammaire (les règles syntaxiques), etc. »

Nous retenons, parmi d'autres, la compétence suivante (déclinée sous forme d'objectif) qui est en lien avec la lecture:

- maîtriser les principales graphies d'un son selon le contexte, ce qui suppose une audition correcte et une bonne prononciation (p.18).

Au CI/CP, le « maître doit favoriser tous les moyens de fixer l'image du mot dans l'esprit: copie soignée, lecture correcte, comparaison des mots ».

Au CE, il est recommandé de procéder « au cours des leçons d'orthographe à l'étude systématique du phonème et de ses graphies, du phonème et des catégories grammaticales, du phonème et du fonctionnement lexical ... » (p.19).

À ce stade il y a à noter qu'une grande majorité des éléments relevés ci-dessus atteste de liens forts entre l'enseignement de l'orthographe et l'enseignement du déchiffrement, avec davantage de travail sur le code et moins de place pour la compréhension. Toutefois, comme nous le verrons dans ce qui suit, une partie des instructions officielles à propos des enseignements ciblant le langage remet la compréhension au centre des préoccupations et de l'objectif visé.

Le langage

Le langage constitue l'un des préapprentissage nécessaires au démarrage des leçons de lecture. L'objectif visé ici c'est :

- l'étude des mots et des structures simples dont l'enfant a besoin pour communiquer (p.50).

Relevons qu'en plus de l'emphase qui est mise sur la communication (l'effort principal portera sur l'usage des mots, la variété et la souplesse des combinaisons plus que sur le nombre), il y a également un travail qui est suggéré sur la bonne prononciation (sons et intonations). Toutefois, cette question du travail à réaliser avec les élèves sur la bonne prononciation, dans le contexte nigérien, sans qu'aucun lien ne soit explicité sur l'importance et, partant, la forte influence sémantique que les tons et dans une moindre mesure l'intonation peuvent avoir dans certaines langues nationales, mérite d'être questionnée. En effet, nous constatons qu'alors que le contexte multilingue nigérien pourrait offrir des opportunités de développement et des comparaisons à faire avec les langues nationales ou à l'intérieur d'une même langue nationale, les instructions officielles ne vont pas plus loin (dans l'enseignement traditionnel, mais surtout bilingue) dans l'exploration de cette piste. Elles se contentent tout simplement de mentionner que Wil apparaît nécessaire de mettre l'accent dans le cycle d'initiation sur

un enseignement oral qui facilite la formation de l'oreille et l'adaptation des organes physiologiques de la parole aux sons, phonèmes de la langue française, au rythme et à l'intonation nécessaires » (p.10). À l'évidence, ces éléments facilitateurs à eux tous seuls ne suffisent pas pour atteindre l'objectif communicatif visé par l'enseignement du langage. Nous estimons que plutôt que de s'arrêter sur la bonne prononciation, on pourrait aller plus loin en faisant comprendre aux élèves son impact sur la communication. En l'occurrence, attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'une intonation montante, neutre ou autre peut changer le sens d'un mot, d'une phrase, et les encourager à donner des exemples dans une langue nationale⁴⁴ pourrait contribuer à renforcer la nécessité susmentionnée.

La lecture en français

La définition qui est retenue dans le document officiel pour la lecture est la suivante : "saisir du sens par les yeux, c'est-à-dire découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit" (p.12). Avec le langage, la lecture est présentée comme l'une des disciplines essentielles de l'éducation de base. Le projet assigné à l'école autour de la lecture est ambitieux, si l'on s'en tient à l'objectif général qui en est prescrit dès le CI, à savoir : « amener chaque élève, et pour toute la vie, à vouloir lire, à savoir lire, et à aimer lire » (p.12). Au-delà de ce projet, soulignons également que :

- l'un des objectifs principaux de l'école primaire est de préparer l'enfant à la lecture adulte.

La préparation dont il est question ici se veut étroitement liée à une finalité communicative. L'enfant doit sentir que « lire c'est déchiffrer des signes chargés de pensées qui traduisent la vie » (p.12). C'est dans cette optique que la lecture silencieuse est préconisée de sorte que l'apprenant puisse très tôt cerner le lien entre le texte et le message qu'il véhicule. Un élément qui nous semble important, mais qui est noyé dans l'ensemble des informations dispensées dans le plan d'études, et sur lequel nous reviendrons, est le lien implicite qui peut être fait avec la culture ou l'entrée dans l'écrit. En effet, il est demandé aux maîtres de ne pas oublier que « pour beaucoup de ses élèves, l'écrit n'est pas une réalité familière. Aussi, il ne manquera pas d'user de tous les moyens pour susciter, encourager et développer le désir de lire » (p.13). Nous y voyons un potentiel dont nous nous proposons d'analyser les formes et les contours que cette ouverture peut prendre sur le terrain.

Au préalable, voyons à présent comment se manifestent notre configuration disciplinaire dans les moyens d'enseignement officiels.

Les manuels et guides de lecture

Pour mieux cerner le contexte dans lequel les moyens d'enseignement sont censés apporter des réponses, commençons d'abord par faire la synthèse des principales informations relatives aux méthodes contenues dans le document *Programmes de l'Enseignement du Premier degré*, 2013. Ensuite, nous analyserons les manuels et guides des cycles concernés par notre étude.

Le PEP préconise une grande ouverture (synonyme de variété de sources) pour tous les enseignements du français dans le choix des faits, des situations, des textes et des documents. À titre d'exemple, ce document indique qu'il ne faudrait pas se limiter uniquement à l'étude de textes littéraires, il faudrait également penser à exploiter des « documents authentiques (carte d'identité, annonces et avis des journaux, ordonnances, factures, télégrammes, recettes de cuisine, etc.) » (p.10).

De même, pour le choix de la méthode pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, le PEP adopte la position ci-après : « Une méthode ne saurait être imposée à tous. Le simple bon sens et l'évolution actuelle de la pédagogie inclinent vers la recommandation d'une méthode active, vivante et pratique : une méthode mixte à départ global » (p.13).

⁴⁴ Par exemple en Hausa, « Yaa tahi / Yaá tahi / Yá tahi » (respectivement « il est parti / il est très possible qu'il parte / qu'il parte ») ne veulent pas dire la même chose.

Par ailleurs, en ce qui concerne les programmes, le PEP se contente de décliner les grandes lignes de ce qui doit être enseigné (en français ou en langue nationale) laissant ainsi le soin aux manuels et guides d'opérationnaliser les instructions officielles.

Ainsi au CI, par exemple, il est recommandé que l'enseignement de la lecture soit « basé sur les acquis en langage et sur l'étude des mots clés commencée la cinquième semaine, l'apprentissage de la lecture proprement dite n'interviendra qu'à partir de la neuvième semaine » (p.50). Pour ce faire, la liste de mots clés (qui suit) est donnée par le PEP à titre indicatif (Ali - Mina - voici - et - la balle - une - tête - Sani - moto - a - le - père - papa - pipe - mère - fume - est - de - Mariama - bonjour - chante - vélo - un - feu - jardin - va - vite - kola). Précisons que cette liste devrait être issue des leçons de langage organisées par thèmes (la famille, l'école, les jeux, etc.). En plus de la liste des mots clés, une liste de voyelles (simples et à graphies composées) est indiquée, ainsi qu'une liste de consonnes.

Pour le CP, la seule indication qui est donnée est celle de la « reprise systématique du programme du CI à raison d'un son par jour » (p.51).

Au CE1, il est recommandé de commencer par la révision (dénnotant ainsi de l'importance qui lui est accordée au fil des années d'études) pour « amener l'enfant à une maîtrise des mécanismes de la lecture » (p.55). La suite du programme prévoit la « lecture courante de textes simples et de types variés » et il est également préconisé de mettre « un accent particulier » sur la lecture silencieuse. Faisons remarquer que l'accent particulier qui est accordé à la lecture silencieuse est une caractéristique qui intervient davantage au CI et CP. En effet, très souvent associée au Procédé La Martinière (ci-après PLM)⁴⁵, la lecture silencieuse occupe une place très importante tant dans les instructions officielles que dans les manuels, en passant par les guides du maître. En revanche, nous constatons que la lecture à haute voix est reléguée au second plan, car l'un des objectifs visés, c'est « de donner à nos élèves le comportement d'un lecteur adulte qui, dans la majorité des cas, n'oralise pas ce qu'il lit » (Pour lire et pour écrire, CE1, p.3).

Sans réfuter l'importance de la lecture silencieuse, nous constatons qu'à la longue, le déséquilibre créé par ce choix pourrait être préjudiciable pour une véritable entrée des apprenants dans la culture de l'écrit pour plusieurs raisons. Tout d'abord, dans le cadre de la lecture silencieuse, même s'il y a échange entre l'enseignant et les apprenants via le PLM, il convient de souligner que le travail effectué ici est davantage orienté vers l'évaluation de certains acquis (phonème, syllabe, mots, vocabulaire, etc.) qui ne mettent suffisamment pas à contribution des activités de compréhension en lecture à cause de la focalisation qui est essentiellement faite sur des dimensions de déchiffrement et de décodage. Ces dimensions méritent certes qu'on leur accorde de l'importance, toutefois l'enseignement de la lecture ne devrait pas s'arrêter-là, même pas dans les premiers degrés ! Comme nous l'avons relevé dans le premier chapitre, introduire des activités autour de la lecture à haute voix favorise le développement de l'aptitude à comprendre les textes dans leur diversité. Aussi réaffirmons-nous l'importance de laisser une place aux textes ou albums de jeunesse lus à haute voix, et cela dès les premiers apprentissages. Une telle visée, nous semble-t-il est éminemment porteuse si l'enseignant lui accorde de l'importance, suscite de l'intérêt et outille ses élèves pour faire émerger le sens qu'il y a dans les écrits.

Après cette analyse préliminaire, nous présentons dans ce qui suit les différents moyens utilisés par les acteurs sur le terrain. Nous procédons en deux temps. Dans un premier temps, un éclairage historique est proposé afin que le lecteur puisse mieux apprécier le contexte actuel. Cette rubrique est l'œuvre de

⁴⁵ Le PLM est à la base une technique d'utilisation des ardoises qui était employée pour travailler collectivement le calcul mental. L'enseignant pouvait évaluer rapidement les réponses des élèves. La démarche est pratiquée dans certaines classes au Niger et au Burkina Faso pour évaluer l'orthographe correcte des mots appris durant la lecture. En voilà le déroulement : chaque élève a devant lui une ardoise et une craie, l'enseignant donne la consigne à haute voix (souvent écrire un mot) puis donne le signal d'écrire (un coup de baguette sur le bureau), les élèves commencent à écrire, l'enseignant donne à nouveau un coup de baguette pour signifier aux élèves que le temps imparti pour répondre est écoulé. Les élèves lèvent l'ardoise et l'enseignant passe dans les rangs pour vérifier les réponses. Il signale les erreurs. La correction se fait collectivement, un élève va écrire le mot au tableau et peut être aidé par les commentaires des autres élèves ou de l'enseignant, puis les élèves qui ont fait une erreur corrigent individuellement sur leurs ardoises.

Seydou Hanafiou Hamidou (expert national) qui analyse les deux premières générations de manuels. Dans la deuxième rubrique, nous analyserons les manuels et guides officiels du moment, dite de troisième génération.

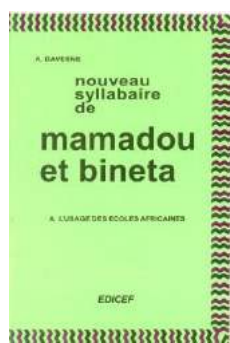
Manuels et guides : Les livres de lecture à l'école traditionnelle en français (langue seconde) : aperçu historique (Seydiou Hanafiou Hamidou)

L'analyse des méthodes utilisées pour l'enseignement du français au Niger est intimement liée, comme on peut l'imaginer, à l'histoire même de l'école nigérienne à travers les différentes réformes qui ont jalonné cette histoire. L'on doit à ce titre rappeler qu'en tant qu'ancienne colonie française, le Niger a, aux lendemains des indépendances, comme unique langue d'enseignement le français, qui n'était la langue première d'aucun enfant nigérien. Le français était et reste encore enseigné comme langue seconde au Niger. Les méthodes d'enseignement du français diffèrent d'une période à l'autre.

Pour mieux appréhender les méthodes utilisées pour l'enseignement du français au Niger, il convient de se référer aux différents ouvrages ou manuels utilisés à cette fin. L'on tiendra également compte des réformes de l'ensemble du système, en particulier les réformes qui ont concernés le cycle primaire, et plus spécifiquement les réformes liées à l'enseignement de la lecture.

On peut d'emblée noter trois générations d'ouvrages de lecture qui correspondent par ailleurs à trois visions de l'enseignement du français. Le choix des ouvrages réfère souvent à des réformes pédagogiques entreprises par l'Etat du Niger.

La première génération d'ouvrages de lecture en français. Au lendemain des indépendances, dans un souci d'adapter l'école nigérienne aux réalités africaines et nigériennes, les autorités en charge des questions éducatives ont entrepris de remplacer les ouvrages de lecture utilisés pendant la période coloniale par des ouvrages que l'on considère comme mieux adaptés aux réalités socio-culturelles du pays. Il s'agit des livres de lecture connus dans les différents pays de l'Afrique Occidentale francophone et appelés '*Mamadou et Bineta*' et '*Mamadou et Bineta sont devenus grands*'.



'*Mamadou et Bineta*' était destiné aux classes d'initiation, notamment le CI et le CP. Quant à '*Mamadou et Bineta sont devenus grands*', il est à l'usage « des cours moyens et supérieurs des écoles de l'Afrique Noire », ce qui correspond aux classes de CM.

L'introduction de ces livres de lecture dans les écoles du Niger fait suite à une analyse critique de ceux qui étaient jusqu'ici utilisés et que l'on considérait comme non adaptés tant du point de vue du contenu que de la démarche. '*Mamadou et Bineta*' est aussi appelé 'nouveau syllabaire', ce qui en dit long sur la démarche envisagée à travers ce livre de lecture. Ces livres de lecture sont en fait une initiative de deux personnalités du système éducatif français de l'époque, en l'occurrence M. A. Davesne, inspecteur d'Académie et M. J. Gouin, ancien directeur d'école primaire supérieure. Ils ont été édités à la maison EDICEF, 26, rue des fossés St-Jacques, Paris 75005 en 1952, pour leur première édition.

Le syllabaire, Mamadou et Bineta, fait 88 pages et subdivise en 62 leçons portant bien entendu sur les fondamentaux de la lecture pour les premières années. Il comporte une répartition hebdomadaire des leçons de lecture (pages 9-10) ainsi que des conseils aux instituteurs chargés du cours préparatoire pages (11-12).

RÉPARTITION HEBDOMADAIRE DES LEÇONS DE LECTURE	
I. — Les voyelles	
1 ^{re} semaine	13
2 ^e " " o - a - e - é	14 - 15
3 ^e " " é - è - Révision	16 - 17
<p><i>Note.</i> — Ce programme est très inférieur à celui que les enfants sont capables d'assimiler en 3 semaines. Mais nous avons tenu compte de ce fait que pendant les deux premières semaines le recrutement des élèves n'est pas toujours régulier, et la fréquentation non encore parfaitement assurée. A partir de la 3^e semaine, l'écrit doit fonctionner à plein rendement.</p>	
II. — Les consonnes simples	
4 ^e semaine	20 - 21
5 ^e " " n, l	22 - 23
6 ^e " " d, v	24 - 25
7 ^e " " m, r	26 - 27
8 ^e " " b, Révision	28 - 29
9 ^e " " j, f	30 - 31
10 ^e " " s, c	32 - 33
11 ^e " " g, k	34 - 35
12 ^e " " h, x, y, z	36 - 37
13 ^e " " Révision : les consonnes	38 - 40
<p><i>Note.</i> — Les élèves n'entraînent pas à peu à l'effort intellectuel et au langage l'exercice de lecture. Cet effort devient de plus en plus facile et le programme de la semaine peut aller en croissant.</p> <p>Cependant, le programme que nous proposons est pour les consonnes comme pour les voyelles, borné d'avance par la capacité d'absorption des jeunes esprits.</p>	
III. — Les diphtongues ou voyelles composées	
14 ^e semaine	ou, eu
15 ^e " " ou, an (en)	44 - 45
16 ^e " " in, on	46 - 47
17 ^e " " ai (ei), au	48 - 49
18 ^e " " Révision : les diphtongues	50
IV. — Les majuscules	
19 ^e semaine	51 - 53
V. — Les articulations composées	
20 ^e semaine	54 - 55
21 ^e " " Es, er, et, etc. (sans consonnes)	56 - 57
22 ^e " " ch, qu (souvent avec)	58 - 59
23 ^e " " gu, que (souvent avec)	60 - 61
24 ^e " " Révision : les articulations composées (travaux dans le chapitre)	
VI. — Les syllabes simples	
25 ^e semaine	62 - 64
26 ^e " " es, er, et, etc. Révision : les syllabes simples	65
VII. — Equivalences et sons liés	
27 ^e semaine	66 - 67
28 ^e " " Equivalences de t (tu, cas) de si (sou) et de s (es, ed, ez)	68 - 69
29 ^e " " Equivalences de r (re, er, es) de an, un (en, em)	70 - 71
30 ^e " " Equivalences de y = j, Liaisons de i (in, il, ion, ion)	72 - 73
31 ^e " " Sons liés, ou = au, vil, vil	74 - 75
32 ^e " " Equivalence ien = ion, étude de in	76 - 77
33 ^e " " Etude de son ain : y = aie	78 - 79
34 ^e " " Equivalence ph = f, liaisons naïve	80 - 81
35 ^e et 36 ^e semaines	VIII. — Révision générale
IX. — Croquis	
1 ^o	Objets et végétaux
2 ^o	Animaux
3 ^o	Arbres et paysages
<p>Observation très importante. Dans les régions où la fréquentation scolaire est mauvaise, et où, par conséquent, l'enseignement est particulièrement difficile, on pourra, si les élèves ont peine à suivre le programme proposé, consacrer deux semaines au programme proposé ci-dessus pour une semaine.</p>	

Répartition hebdomadaire des leçons de lecture dans « Mamadou et Bineta »

11	12
<p>I. — CONSEILS AUX INSTITUTEURS CHARGÉS D'UN COURS PRÉPARATOIRE</p> <p>1^o Le directeur général, l'inspecteur, les instituteurs ont pour tâche de faire passer à l'élève le message de la lecture. Ce message est contenu dans les livres de lecture. Les instituteurs doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>2^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>3^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>4^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>5^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>6^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>7^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>8^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>9^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>10^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p>	<p>II. — MÉTHODE A SUIVRE POUR L'ÉTUDE DES VOYELLES</p> <p>Exemple : 1^{re} leçon - lettre « a »</p> <p>1^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>2^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>3^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>4^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>5^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>6^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>7^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>8^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>9^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>10^o La lettre « a » est une voyelle. Elle se prononce « a ».</p> <p>III. — MÉTHODE A SUIVRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE</p> <p>1^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>2^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>3^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>4^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>5^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>6^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>7^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>8^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>9^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p> <p>10^o Les instituteurs doivent être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture. Ils doivent donc être capables de lire et de comprendre les livres de lecture.</p>

Les conseils aux instituteurs

Quant au livre de lecture « Mamadou et Bineta sont devenus grands », il fait 412 pages. Dans les premières pages (de 3 à 7), les auteurs donnent des directives pédagogiques qui permettent de mieux comprendre la démarche pédagogique prônée.

En ce qui concerne *Mamadou et Bineta*, l'approche utilisée pour cette génération de livres de lecture est celle dite syllabique, une approche qui fait suite aux critiques formulées à l'endroit de la méthode qui a prévalu avant et caractérisée de globale. Les auteurs de cet ouvrage indiquent que « La méthode syllabique construit toutes ses leçons sur un plan unique : examen d'un 'mot-type' ou 'mot-clé' (illustré par un dessin) qui fournit le son étudié ; puis, formation de syllabes et, immédiatement, lectures de mots, de phrases, d'historiettes ». Bien plus, « La méthode syllabique constitue, non seulement pour le maître qui enseigne, mais encore pour les élèves, un moyen pratique de passer d'une connaissance acquise à une connaissance nouvelle ; elle permet de faire une large place au travail personnel de l'enfant ; elle ne nécessite pas une intervention constante du maître ; elle se plie aisément aux conditions de la vie journalière ; elle s'accommode plus que toute autre des rentrées tardives, des fréquentations irrégulières si coutumières aux petits. »

L'analyse de ce paragraphe ci-dessus permet de constater que les auteurs de cette démarche pensent avoir pris en compte à la fois le rôle du maître mais aussi accordé un rôle d'acteur de son apprentissage à l'élève. Même les retards dans le démarrage des cours et les problèmes de fréquentation des élèves ne sont pas censés avoir des répercussions sur les apprentissages.

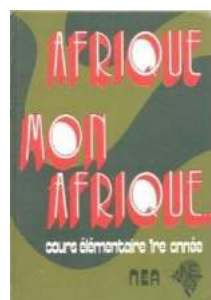
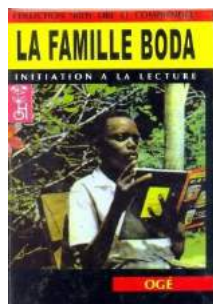
Une leçon type de lecture part d'un dessin d'un objet par exemple (dans la leçon 1, un ca-na-ri) qui contient le son/graphème à étudier. Le maître est censé montrer aux élèves le canari. Sous le dessin se trouve écrit son nom. Ensuite il prononce le mot en insistant sur le son à étudier. Au moment d'écrire le nom de l'objet dessiné, il peut prendre soin d'écrire le son à étudier en couleur. L'étape suivante est la composition d'un tableau de lecture où écrit sur plusieurs lignes, un, deux ou trois, la lettre en question. Les élèves passeront par la suite au tableau, avec souvent la grande règle ou un bâton, pour lire la lettre étudiée. La lecture de la lettre sera généralement suivie d'exercices d'identification la lettre étudiée dans d'autres mots, exercices au cours desquels l'on précisera aux élèves que la lettre peut être au début ou à la fin du mot, ou encore au milieu.

Tout ce travail doit tenir compte des conseils, pratiques, à l'endroit des instituteurs à la page 11 du livre. Cela dit, l'une des caractéristiques de cette approche est le fait qu'elle favorise beaucoup plus la mémorisation qu'un véritable apprentissage. Elle est caractérisée aussi de frontale (référence au rapport enseignant-élève).

Quant à *Mamadou et Bineta sont devenus grands*, rappelons que ce livre de lecture est destiné aux élèves du cours moyen (CM) ; autrement dit ceux qui sont en cinquième et sixième année du primaire. Aussi, ces ambitions pédagogiques sont beaucoup plus étendues que celles du niveau d'initiation (*Mamadou et Bineta*). Les enseignements concernent ici tous les domaines de connaissance du fonctionnement de la langue française, notamment la grammaire, les questions de vocabulaire, d'orthographe.

Le document commence par des indications pédagogiques à l'endroit des auteurs. S'ensuivent des textes qui permettent de travailler tous les aspects du fonctionnement de la langue française. Étant entendu que le présent travail ne prend pas en compte le niveau auquel est destiné ce livre de lecture, nous nous contenterons de donner en annexe les pages relatives aux directives pédagogiques.

Dans la *deuxième génération d'ouvrages de lecture en français* on est toujours à la recherche d'ouvrages qui cadrent avec la culture et les préoccupations des autorités en matière d'éducation. Après plusieurs réunions autour de ces questions, le Niger, comme nombre de pays d'Afrique francophone occidentale, va adopter de nouveaux ouvrages de lecture, en l'occurrence 'La famille Boda' et 'Afrique Mon Afrique' au début des années 70.



Ces ouvrages sont arrivés au Niger avec la nomination au Ministère de l'Education de M. Tranchard comme conseiller de M. le Ministre de l'Education Nationale. M. Tranchard avait élaboré un certain nombre d'ouvrages, surtout de langage pour presque tout le Sahel en vue remplacer les anciens ouvrages qui ont jusqu'ici servis.

Du point de vue culturel, ces ouvrages ont été largement critiqués car ils répondaient plus à une culture de l'Afrique centrale, où la société est très différente de celle du Sahel (le repas à table, le lavabo). Il y avait aussi la différence d'environnements : dans *Afrique mon Afrique*, il y a la forêt équatoriale. C'est bien de s'ouvrir sur le reste du monde, mais il y a beaucoup plus de choses qui ne cadrent pas avec les réalités de l'Afrique de l'Ouest. C'est pour toutes ces raisons que dans les nouvelles orientations, il a été indiqué de tenir compte du milieu de l'enfant, de son environnement et de sa culture.

Ces ouvrages présentaient, au niveau des petites classes (CI, CP et CE1), la méthode globale. Ce qui implique la fabrication d'étiquettes comme pré-apprentissage, étiquettes qui étaient présentées à l'enfant avec parfois pour une étiquette deux faces (signifiant/signifié). Dans cette approche, l'on part de la phrase qui est ensuite décomposée en mots ; s'en suit la décomposition du mot en syllabes, celle de la syllabe en lettre, pour travailler par la suite sur la lettre à étudier.

Analyse des manuels et guides officiels du contexte actuel

Dans cette rubrique, nous nous focalisons uniquement sur les manuels et guides dits de la 3^e génération des manuels. Une seule série « Pour lire et pour écrire » est en vigueur. Dans la préface, il est précisé que ce manuel est conçu en tenant compte des prescriptions du PEP avec lesquelles il est en conformité. Aussi reprend-il et réprecise-t-il les instructions officielles. Les concepteurs du manuel parlent « d'une pédagogie par l'action qui vise à instruire en intéressant » en proposant des activités et situations d'enseignement qui ont pour vocation de rendre l'élève actif dans son apprentissage en lui procurant du plaisir. Le lien entre l'écriture, le langage et la lecture est réaffirmé.

La culture de l'écrit

Chaque page propose des illustrations de scènes tirées de l'environnement socioculturel de l'apprenant, ainsi que des images variées (par exemple dans le manuel du CE1) qui représentent un écrit ou un document authentique. Cette omniprésence des images et/ou illustrations montrent-ils une volonté d'éveiller la sensibilité de l'élève à la culture de l'écrit ? Il est par ailleurs prévu que les premières séances soient consacrées à familiariser l'élève avec son manuel. Aussi est-il proposé aux enseignants une série de 7 séances à travailler préalablement avec les élèves, pendant une semaine, en vue de les aider à découvrir leur livre et en comprendre la logique !

	: <u>Moussa</u>
	: <u>Jani</u>
	: <u>le 3 Février 1981</u>
	: <u>Tillabéri</u>
	: <u>Quartier Boukoki</u>
	: <u>Niamey</u>
: <u>Sani Moussa</u>	
	

La première séance s'organise autour d'un exercice intitulé « Observation du livre et des pages ». Elle se propose d'amener les acteurs à analyser progressivement « la couverture » associée à la quatrième de couverture. L'idée est d'amener les élèves à s'exprimer et à décrire ce qu'ils voient. Ensuite, en se tenant dans le même sens que les apprenants, le maître les invite à découvrir les pages. Le travail qui est proposé ici se focalise sur la structuration spatiale en exerçant l'apprenant à identifier les subdivisions du livre (page de gauche, page de droite, en haut de la page, en bas de la page, etc.) par diverses combinaisons. L'élève est invité à pointer du doigt ou à décrire ce qui est pointé.

La deuxième séance intitulée « Observation de la première image et des bulles » fait le lien avec la première. Lorsque les apprenants repèrent l'objet défini spatialement par l'enseignant, il leur est ensuite proposé de le décrire librement. Puis la focale est mise sur l'image contenant les bulles. L'idée étant d'amener les apprenants à comprendre le mécanisme des phylactères, le maître dessine les personnages puis les bulles en prenant soin de bien diriger la pointe de la bulle vers la bouche de celui qui parle.

Dans la troisième séance, les acteurs sont invités à axer leur travail sur le « Repérage des 2 répliques ». Comme dans les précédents exercices, ce repérage se fait par questions-réponses. On fait appel à l'analyse des apprenants pour repérer les répliques, dire à qui elles appartiennent, identifier le nombre de mots contenus dans une réplique. Le travail sur les répliques représente également l'occasion pour introduire les signes de ponctuation et le sens qu'ils peuvent véhiculer.

L'organisation du travail autour des « icônes et les consignes » constitue l'essentiel de la quatrième séance. Dans cette dernière, l'enseignant outille les apprenants à identifier et comprendre les consignes qui les inviteront très souvent à réaliser les activités ci-après : « tu lis, tu t'exerces, tu écris ». C'est également l'occasion pour l'enseignant de présenter les signes du livre (rond, étoile, croix, etc.) dont les apprenants se serviront très souvent pour répondre aux questions selon le Procédé La Martinière.

[i]

« fati est là ?
-elle arrive. »

tu lis

fati
ti
i

le lit	le lit	l'épi	l'épi	le nid	le nid
lit	lit	épi	épi	nid	nid
lit	lit	pi	pi	ni	ni
i	i	i	i	i	i

idi lit dans son livre.

tu t'exerces

A - mets ensemble le numéro et le signe correspondants.

- une souris
- un pilon
- un canari
- un livre

B - écris les numéros des mots où tu lis «i».

1 - la ville	3 - la chaise	5 - il dit
2 - le tableau	4 - la souris	6 - un pilon

tu écris

i i i i i i i i

Légende - source

Les cinquième, sixième et septième séances sont pour l'essentiel constituées d'exercices de révision pour mieux asseoir les notions étudiées et préparer l'étude des sons qui succèdera à cette semaine de familiarisation avec le manuel.

De manière générale, les images utilisées dans les manuels, ainsi que les supports textuels, dénotent d'une volonté de diversification, tant au niveau de la mise en page qu'au niveau de la taille et du type de texte. Au niveau de la mise en page, les concepteurs du manuel partent du principe que « savoir lire, ce n'est pas seulement déchiffrer des mots, c'est aussi savoir se retrouver dans une mise en page : lecture en colonnes comme dans les journaux, tableaux à double-entrée des mathématiques, schémas et légendes des sciences; autant de présentations diverses qui constituent :

- une préparation au rôle important de la disposition des signes, que ce soit sur une page ou sur une carte, sur une affiche ou sur un écran;
- un décloisonnement qui évite de réduire l'acte de lire à la seule approche des textes littéraires;
- une ouverture, enfin, sur les autres matières d'enseignement ».

La question que l'on serait en droit de se poser, c'est de savoir pourquoi un exemple de travail comparatif ou d'approfondissement de cette diversité n'est-il pas ensuite proposé aux maîtres dans le manuel ou dans leur guide en guise de source d'inspiration ?

Compréhension de textes et d'écrits

Au niveau des textes, les concepteurs du manuel proposent de partir des structures de phrases courtes et simples vers des plus complexes (Groupe Nominal + Groupe Verbal ; Groupe Nominal 1 + Groupe Verbal + Groupe Nominal 2 ; etc.). Au CI, on note un grand usage des dialogues. En effet, l'étude du son est toujours déclenchée par un dialogue contenue dans « la vignette d'appel » (de la page de gauche). En guise de complément, les auteurs proposent un texte (à la page de droite) pour chaque unité. La majorité des extraits proposés montre une prédominance des 2 aspects typologiques ci-après : le narrer (conte, récit d'aventure, etc.) et le relater (biographie, faits divers, témoignage, etc.). C'est quasiment le même principe au CP, à la seule différence qu'en plus des extraits du CI, quelques poèmes, chansons et devinettes sont proposés. C'est à partir du CE1 que l'unité d'apprentissage cesse d'être organisée autour du son pour épouser une nouvelle configuration autour d'un « acte de langage », qui de fait prennent la forme de textes. C'est cette nouvelle configuration qui donne l'opportunité aux auteurs de mettre à contribution une large palette des 2 types d'écrits (prescrits par les textes officiels) que l'enseignement de la discipline devrait cibler, c'est-à-dire « les écrits professionnels (consignes, lettres, articles, etc.) et les écrits littéraires (contes, poèmes, fictions, etc.) » (PEP, p.17).

Pour la compréhension des textes, les exercices proposés ont pour objectif d'outiller les élèves à la lecture silencieuse (qui est la plus pratiquée par les adultes). Les illustrations proposées sous-tendent la lecture silencieuse et concourent à faciliter l'accès au sens des textes. Avec l'appui des illustrations, cette lecture silencieuse devrait les amener à extraire les informations essentielles en un temps record. Aussi, en recourant au PLM, diverses stratégies de lecteurs sont-elles constamment sollicitées chez ces apprenants pour vérifier leur niveau de compréhension des textes.

Toutefois, il convient de faire remarquer que l'orientation des exercices et des activités préconisées n'est véritablement pas de nature à permettre aux apprenants de saisir la portée communicative des textes proposés. Certes, il y a des activités de compréhension, mais force est de constater que ces activités sont plutôt orientées vers le repérage de certains éléments relatifs à la compréhension de mots ou au fonctionnement mécanique d'un texte. Pour dire les choses autrement, il ressort davantage de notre analyse que les activités proposées sont fortement orientées vers la vérification des capacités de lecteur-décodeur des apprenants, sans pour autant que ce travail soit complété et orienté vers d'autres possibilités de compréhension qui fondent l'activité de lecture.

L'enseignement du code

Le guide propose une démarche pour l'étude d'un son en 7 séances.

La première séance vise à « identifier auditivement le son ». Notons que ce son est contenu dans les mots ou phrases dites par l'enseignant et provenant des leçons de langage. Pour faciliter la reconnaissance du son, le maître exploite la vignette d'appel et fait jouer les personnages aux élèves face à la classe.

La deuxième séance se propose de faire « découvrir la graphie du son » au travers de la lecture des dialogues et des mots contenus dans les cadres. Dans les répliques du dialogue, il est d'abord question d'isoler le mot, avant de le décomposer. Alors que pour les cadres qui succèdent aux dialogues, leur contenu n'étant constitué que de mots, le travail proposé ici tournera essentiellement autour de la « chasse aux mots et mise en relief des graphies ».

La troisième séance est dévolue au traitement du premier exercice écrit (ou « Exercice A »). Cet exercice requiert beaucoup d'attention et de concentration, de la part des apprenants, pour parvenir à bien le réaliser. Son traitement se fait par la PLM.

Pour la quatrième séance, il est prévu de faire « lire la page de droite » aux apprenants. La lecture silencieuse du texte qui se trouve dans cette page de droite vise à repérer les mots contenant le son étudié.

La cinquième séance propose de traiter l'exercice B, présenté comme un peu plus difficile que le premier. Même s'il s'agit quasiment des mêmes types d'exercices, le degré de difficulté progressif amène les auteurs à préconiser de débiter par l'exercice A, avant de passer au B.

Quant à la sixième séance, il est question d'une révision générale. Il faut amener les apprenants à relire silencieusement les deux pages pour faire « 2 ou 3 exercices de repérage visuel ». Cette séance se clôture par la lecture à haute voix.

La septième séance vise à « consolider les acquis ». Cette consolidation passe par des exercices d'approfondissement.

De façon générale, l'enseignement du code est déployé de manière à amener les apprenants à « reconnaître la graphie étudiée (...) les mots sont décomposés afin de permettre à l'enfant de discriminer les lettres ». Notons que dans la rubrique « tu écris » du manuel, il y a par ailleurs un autre type de travail qui est proposé où l'apprenant part du son étudié pour écrire d'autres mots contenant ce son. Dans la mesure du possible, le manuel propose des mots avec différentes graphies du même son (dans la rubrique « tu lis ») ; mais c'est véritablement à partir du CP que la discrimination des sons est accentuée. L'objectif qui est visé ici, c'est d'amener « les élèves à s'habituer à bien faire la différence entre le code sonore de la langue parlée et le code graphique de la langue écrite ».

L'apprentissage commence donc par la découverte et oralisation des mots, avant le travail sur la correspondance phonème et graphème. Cette correspondance graphophonémique se complexifie au fur et à mesure. Ainsi, en attirant l'attention de l'apprenant en lui permettant de développer l'habileté à découvrir et faire correspondre des sons du langage à des lettres, celui-ci est entraîné à développer la conscience phonémique.

La progression

Sur un plan général, il est prévu une progression en 3 étapes au CI :

- une période de préapprentissage qui dure quatre semaines. Celle-ci est composée d'exercices sensoriels et de graphisme qui sont présentés comme étant indispensables avant d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions;
- une période d'acquisitions globales qui dure cinq semaines et consiste à faire acquérir un mot globalement, à apprendre à le lire et à l'écrire sans chercher à le décomposer, c'est-à-dire sans montrer aux élèves qu'il est composé de sons et de lettres;
- l'étude de la graphie du son qui débute en janvier et qui va durer jusqu'à la fin de l'année.

Pour la progression entre le CI et le CP, d'après les concepteurs du manuel, la sélection des sons est faite en tenant compte des difficultés liées à la prononciation et à l'écriture des graphèmes. Cette sélection tient également compte de "la fréquence d'apparition de ces graphèmes dans les communications orales ou écrites". Si au CP l'on reprend systématiquement tous les sons étudiés au CI, nous constatons que la logique de progression proposée par le guide du maître et le manuel « Pour lire et pour écrire » prévoit, lorsque le son s'y prête, le passage de la graphie la plus simple d'un son au CI, vers une étude des différentes graphies du même son au CP. Nous en présentons un exemple au travers du phonème /f/ ci-après.

Les livres de lecture d'enseignement bilingue français - langue nationale (y compris initiatives ou projets bilingues)

Avant d'aborder les différentes parties qui composent cette rubrique, il est important de signaler que c'est la baisse de la qualité des enseignements et apprentissages en éducation de base (notamment dans les disciplines fondamentales) qui explique les récentes multiplication d'initiatives en enseignement bilingue ou en langue nationale. Il en va de même du chantier de refondation du curriculum de base engagé par le Niger dont la dernière version s'organise autour de l'Approche Par les Situations (APS). Pour cette rubrique, qui est l'œuvre de Seydou Hanafiou Hamidou (expert national), nous ne ferons pas l'historique de l'enseignement bilingue au Niger depuis plusieurs décennies, nous invitons le lecteur intéressé à se référer au rapport d'étude-Niger LASCOLAF produit par Mallam Garba et Seydou Hanafiou (2010). Nous nous contentons ici de faire une synthèse des récentes initiatives dévolues à l'enseignement bilingue.

Apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles NECS

Niger Education and community Strengthening (NECS), est un programme complexe doté de plusieurs composantes dont l'une porte sur l'apprentissage rapide de la lecture (ARL) dans les premières classes du cycle primaire. Les autres concernent le déparasitage des enfants, la promotion de la scolarisation de la jeune fille, le fonçage ou la réhabilitation des puits et l'alphabétisation des parents en vue de l'appropriation des activités éducatives au sein de leur communauté. Il constitue la deuxième phase d'un programme initial, intitulé IMAGINE, entièrement voué à la construction des classes scolaires et au fonçage des points d'eau.

Financé par USAID dans le cadre du Millenium Challenge Corporation, NECS est mis en œuvre par l'ONG Plan International Niger avec, pour ce qui du volet Education, l'appui des ONG Aide et Action Niger et Volontaires pour l'Intégration Educative (VIE). Il a démarré en février 2013 avec un certain retard sur la planification initiale mais l'introduction de l'approche ARL n'a été effective qu'en janvier 2014. Il couvre 150 villages répartis dans toutes les régions du Niger, à l'exception de Niamey.

En raison d'un échantillonnage aléatoire, quatre des cinq langues nationales expérimentées ont été retenues mais le matériel produit par NECS est constitué de 15 ouvrages équitablement répartis comme suit.

	Ouvrages	fulfulde	hausa	kanuri	soṅay-zarma	tamajaq
1	Guide de l'enseignant(e)	1	1	1	1	1
2	Livret de l'élève	1	1	1	1	1
3	Recueil de textes	1	1	1	1	1
	Total	3	3	3	3	3

Eventaire des documents prévus



Guide de l'enseignant



Livret de l'élève

La version pré finalisée du recueil de textes n'est pas encore accessible

On ne dispose d'aucune version en français de ce document. Voici l'approche pédagogique mise en œuvre :

Étape 1: Révision

Étape 2 : Conscience phonémique (reconnaissance de sons).

Étape 3 : Phonétique (son de la lettre)

Étape 4 : lecture de mots décodables (lecture rapide et lente de mot).

Étape 5 : mots mémorisable à vue

Étape 6 : lecture compréhension

Étape 7 : lecture expressive

Pilote d'ELAN d'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Le pilote d'apprentissage rapide de la lecture et de l'écriture est initié par le Programme ELAN Afrique avec une contribution financière substantielle du Programme Mondial pour l'Éducation (PME). Il est mis en œuvre dans les huit pays du programme ELAN pour une durée de trois ans (2013-2015). Pour chaque pays, il est prévu une seule langue nationale, 10 écoles témoins et 10 écoles pilotes, toutes bilingues, pour l'expérimentation de l'approche ELAN en première année du primaire, à la rentrée 2013-2014. Certains pays, notamment la République Démocratique du Congo et le Sénégal, sont allés au-delà de la limite linguistique convenue.

Les vingt (20) écoles du Niger ont été sélectionnées pour moitié dans la région Niamey et pour moitié dans la région de Maradi, tout en respectant les deux catégories d'écoles nécessaires. La langue nationale d'enseignement retenue est le hausa, première langue d'expérimentation bilingue au Niger depuis 1973, suffisamment documentée et idiome majoritaire. De toutes les innovations éducatives axées sur la lecture et l'écriture, c'est actuellement la seule à avoir disposé d'une année scolaire complète d'expérimentation.

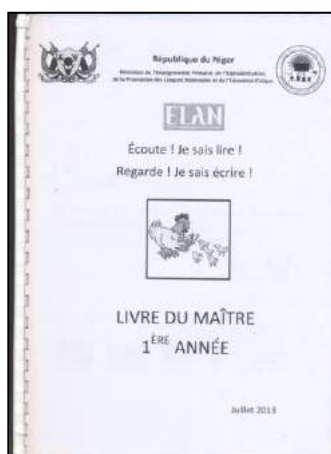
L'approche ELAN a été conçue et conceptualisée par les membres du Comité Scientifique International (CSI) du programme ELAN, sur la base des expérimentations bilingues les plus fécondes et l'ARL mise en œuvre au Mali dans un programme financé par USAID, Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Éducation (PHARE) lancé le 29 octobre 2008 et suspendu en 2012 en raison de la crise malienne. Le document de référence pour l'élaboration des matériels ELAN est le Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-Ecriture, produit en 2013.



La page de couverture de la 1^{ère} partie du Guide d'ELAN

Ce guide vise à aider à l'amélioration des compétences des élèves en lecture et en écriture dans un contexte bilingue langue nationale/français, tout en développant leurs capacités de communiquer avec aisance à l'oral comme à l'écrit dans les deux langues, au cours de trois premières années du cycle primaire. Il comporte deux parties essentielles (voir pp. 6-7 dudit guide). La première est axée sur les principes de base en lecto-écriture dans une perspective bi-plurilingue, l'explicitation de la démarche préconisée, les types d'outils à utiliser et un lexique de référence comportant les notions utilisées. La deuxième partie propose des indicateurs de compétences en lecto-écriture, les domaines de compétences et les ressources correspondantes, une planification du déroulement chronologique des apprentissages dans les deux langues et des exemples d'activités liées aux domaines de compétences et aux ressources. Il constitue une sorte de vadémécum du formateur et du concepteur des matériels pédagogiques de l'approche ELAN.

Le guide d'orientation du niveau deuxième année est produit mais il n'est pas encore à notre disposition. Indépendamment des livres (guides et manuels) au programme officiel des écoles bilingues, la documentation mise à la disposition des enseignants expérimentateurs et de leurs encadreurs est un kit composé de trois pièces issues du guide d'orientation de ELAN : le livre du maître, le livret de l'élève et la boîte à outils du formateur. De tous les documents, seul le livret est en hausa, ceux destinés aux enseignants sont en français. La reproduction ci-dessous des couvertures de ces documents donne une idée de leur nature, particulièrement en ce qui concerne le Niger.



Livre du maître



Livret de l'élève



Boîte à outils

A partir d'une production commune du livret de l'élève, tous les pays ont constitué des équipes nationales qui ont, après formation, procédé à son adaptation à leurs contextes culturel et linguistique mais curriculaire.

Les principes généraux de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture sont :

- Le bilinguisme
- Comprendre les liens entre les deux langues pour mieux les enseigner
- Faciliter le transfert vers le français
- L'utilisation du jeu
- La lecture guidée
- L'écriture guidée

Démarche de la lecture

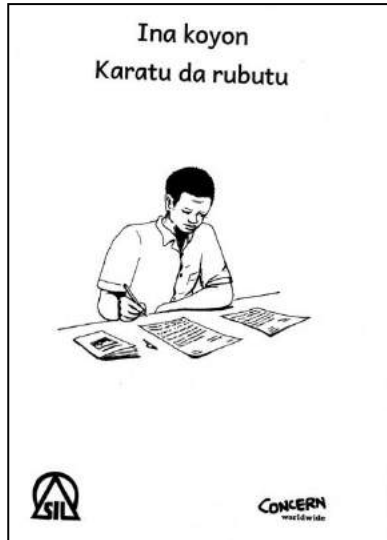
- Le repérage de mots
- Décodage des mots nouveaux
- Séparer les sons dans des boîtes
- Le petit mot connu dans le grand
- Séparer les mots en syllabes
- Les jeux et l'alphabet phonétique international

ELAN propose une entrée en matière alphabétique avec la présentation illustrée de l'ensemble des lettres de l'alphabet, en minuscule et en majuscule, avec des mots d'ancrage. L'élève connaissant le sens du mot, il identifie les sons et doit être capable de les chanter sous forme de comptines. Aussitôt on entame les cours avec des paragraphes courts de 2 à 3 phrases desquelles on extrait des mots qu'on réutilise grâce à des exercices à trous. Mais la leçon de lecture commence toujours par les nouvelles de la classe.

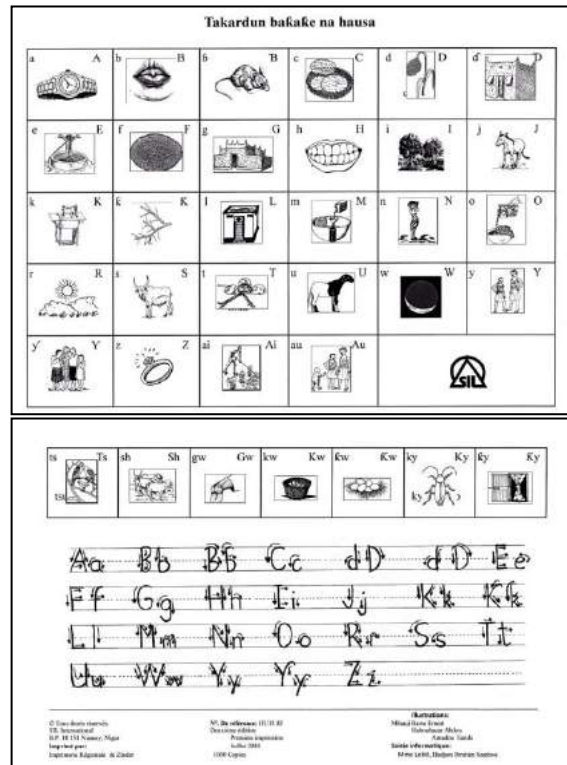
Lecture et écriture dans le programme expérimental de l'ONG CONCERN

Le programme expérimental de l'ONG CONCERN Niger est impliqué dans la Commune de Bambèye sise dans le département de Tahoua. Il couvre 32 écoles traditionnelles et ne concerne qu'une seule langue nationale, le hausa. CONCERN bénéficie de l'appui scientifique et de la collaboration technique de la Société Internationale de Linguistique (SIL) pour l'élaboration de ses outils pédagogiques. L'expérimentation de CONCERN a démarré en 2013 et concerne pour l'instant le cours d'initiation (CI).

Deux documents sont recensés pour la conduite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles suivies par CONCERN. Il s'agit d'un guide destiné à l'enseignant et d'une carte alphabétique, ci-dessous représentés.



Livre de l'enseignant



Carte alphabétique (en 2 pages)

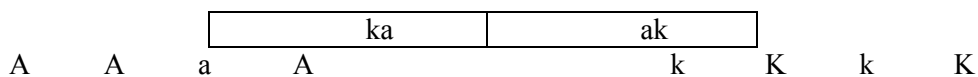
Comme avec les sites d'intervention de NECS, les documents de CONCERN sont destinés à des enseignants n'ayant jamais étudié leurs langues nationales. Cette approche est de type syllabique. Dans un mot d'appel illustré, on isole toutes les lettres du jour. Ensuite les syllabes qui seront décomposées en leurs ultimes constituants. Ceux-ci sont recomposés par permutation pour produire d'autres syllabes qui vont à leur tour donner des mots complets dotés de sens, le mot initial.

La première leçon illustre cette démarche. A partir du mot « Kaka » qui signifie « grand-mère », soutenu par une illustration, on isole les lettres k, K, a et A. La combinaison de k et a va donner « ka » qui va à son tour être décomposé en k et a. Puis on procède dans un tableau à double entrée à des permutations dans les colonnes et dans les lignes. Exemple de la leçon.

Kaka

K k a A

ka	aka	kak	kaka
k a	a ka	kak	ka ka
akka	kakka	akka	kakka
ak ka	kak ka	ak ka	Kak ka



Kaka

K k a A

L'élève est censé identifier les sons dans toutes les positions et lire des mots inventés. On développe ainsi sa conscience phonémique, le sens de l'observation et de l'audition. Contrairement aux approches traditions, on peut au cours d'une même leçon étudier un ou plusieurs sons, les minuscules et les majuscules, les cursives et les scriptes. On part du mot audible et compréhensible et on retient au même mot après décompositions et recombinaison. On part des lettres les plus simples (b, d, k, etc.) aux plus complexes, lettres à croche spécifiques au hausa mais dérivées celles existantes (B, d, k, etc.). Lorsqu'un nombre suffisant de lettres est étudié, on passe à l'étude des textes.

Lecture et écriture dans l'Approche Par les Situations (APS) du ministère de l'éducation

Le Niger a initié depuis plus d'une dizaine d'années la refondation de son curriculum d'éducation de base incluant l'enseignement formel et le non formel. La démarche retenue alors consistait à adopter, en lieu et place de la pédagogie par les objectifs (PPO) et ses avatars, un nouveau paradigme pédagogique : l'approche par les compétences (APC). Après des vaines tentatives de mise en place d'un dispositif expérimental et au regard de l'échec de certains pays (Madagascar et Tunisie notamment), le Niger qui travaille sous l'encadrement scientifique de l'Observatoire des Réformes Educatives (ORE) a opté en 2010 pour une approche par les situations (APS). En effet, pour les tenants de l'APC, l'élaboration d'un programme d'études peut être conçue selon au moins trois entrées : une entrée par les savoirs, une entrée par un référentiel de compétences, une entrée par les situations de vie.

Pendant ce temps, la Direction de la Formation Initiale et Continue (DFIC) continuait à former les encadreurs des EN en APC et les sortants de ces EN se confrontaient sur le terrain à plusieurs approches souvent hybrides dont la PPO et l'approche par les contenus.

Depuis 2011, le Ministère en charge de l'éducation a définitivement arrêté sa position par l'option exclusive de l'APS comme unique cadre de référence pédagogique pour la réforme de son curriculum et subséquemment la formation des enseignants et leurs encadreurs. Des équipes techniques ont été mises en place et ont conduit à l'élaboration des programmes d'études selon les niveaux et les types d'éducation mais circonscrits à l'enseignement du cycle primaire, à l'adoption d'une stratégie graduelle d'implémentation de l'expérimentation et de passage à niveau de l'approche, à la constitution d'une banque de situations de vie de l'enfant et à la production de matériels pédagogiques pour le niveau première année.

Ce sont au total quarante-cinq livres (voir annexes pour la liste exhaustive) qui ont été produits et expérimentés dans les écoles au cours de l'année 2013-14 mais qui ont été finalisés pour être introduits dans quelque 500 écoles bilingues à travers le pays. Les langues ciblées sont les 5 langues nationales déjà expérimentées et l'arabe littéraire. Ils sont constitués de 3 séries d'ouvrage pour chacune des 6 langues et pour l'ensemble des domaines d'apprentissage en première année : guides, manuels et programmes d'études. Pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous distinguons les ouvrages suivants.

	Types	Langues	Titres
1	Programme	Zarma	Programme d'étude
2	Manuel	Zarma	Manuel de Zarma au CI
3	Guide	Zarma	Guide de l'enseignement du Zarma au CI
4	Guide	Français	Guide de l'enseignement du français langue seconde

Exemple de matériel pour une classe zarma de 1^{ère} année

L'approche de la lecture et de l'écriture dans les matériels APS n'est pas explicitement énoncée mais elle semble être hybride avec une forte inspiration de la démarche holistique mise en œuvre dans les écoles bilingues dont elle fait ses sites d'expérimentation. Cela s'explique par le fait que l'APS s'appuie sur le bilinguisme. Il s'agit de partir d'une leçon de langage pour faire une leçon de lecture et celle d'écriture. C'est le même thème qui est étudié tout au long de cette série de disciplines.

Les versions de livres que nous avons pu examiner présentent une démarche qui va de la phrase au mot, puis à la syllabe et enfin à la lettre. Par des exercices de substitution, on construit des mots nouveaux. Peu de place est accordée aux mots inventés et l'on n'étudie pas plus d'un son à la fois. Dans la progression des apprentissages, on commence par les minuscules en 1^{ère} année, plus tard on aborde les majuscules.

Comparaison des différentes approches

Toutes les approches s'accordent sur le recours à la langue locale comme instrument d'amélioration des compétences en lecture et écriture des élèves mais les contextes de mise en œuvre et leurs stratégies opérationnelles sont divergentes.

- ✓ Les projets NECS et CONCERN opèrent dans des écoles monolingues où l'enseignement de la langue locale est cloisonné, circonscrit dans le domaine strict de l'apprentissage de la langue nationale en vue d'un transfert vers la langue française. Ils mettent le focus sur une seule dimension des apprentissages : la lecture et l'écriture. Aucune autre discipline n'est dispensée en langue locale et les enseignants ne sont pas formés à cet effet. Ces derniers peuvent se prévaloir d'une appropriation suffisante de leurs langues à l'oral mais à l'écrit, ils sont très limités, presque au même niveau que leurs propres élèves.
- ✓ Les programmes ELAN et APS se fondant un substrat bilingue, les langues nationales sont les langues d'enseignement dominantes au cours des trois premières années du cycle primaire, toutes disciplines confondues. Presque toutes les innovations allient l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture et établissent le lien indispensable entre les pratiques à l'oral à celles à l'écrit. Partout le couple lecture et écriture apparaît sur le titre des ouvrages, soit en français, soit en langue nationale (karatu da rubutu « lecture et écriture ») sauf avec Concern (koyon karatu « apprentissage de la lecture).
- ✓ Tous les projets, à l'exception de celui du Ministère, utilisent l'approche EGRA pour l'évaluation des acquis. Ils disposent déjà de l'évaluation de base (base line) qui servira de référence en la matière.

La formation des enseignants et des encadreurs

Faisant référence à notre cadrage, nous nous contenterons, dans ce qui suit, d'analyser les types de formation souvent cités dans la littérature spécialisée, à savoir : la Formation Initiale (ci-après FI), puis la Formation Continue (ci-après FC). Sur la base de nos enquêtes de terrain, nous avons relevé l'existence d'une catégorie particulière relative au contexte nigérien : la Formation Rapide (ci-après FR). Pour rendre compte de ces formations, nous proposons de commencer par le corps enseignant, puis de poursuivre par celui des encadreurs.

La formation des enseignants

Pour les besoins de ce rapport, nous nous limitons ici à la formation du primaire qui est le degré qui nous intéresse dans notre étude. Nous commençons par parler de la FC, nous enchaînons par la FC, puis terminons par la FR.

La formation initiale des élèves maitres

Cette formation est donnée dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ci-après ENI). Le Niger totalise actuellement 7 ENI dans les régions de : Agadez, Diffa, Dosso, Maradi, Tahoua, Tillabéri et Zinder. Notons par ailleurs que, très prochainement, si le parlement se prononce positivement, on procéderait à l'ouverture de 4 ENI supplémentaires (en principe, à Douthi, Magaria, Niamey et Tessaoua) pour subvenir aux besoins de formation en personnel enseignant qualifié.

La formation donnée dans les ENI s'étale sur 1 an ou 2 ans en fonction des profils d'entrée des élèves-maîtres (ci-après EM).

Les EM qui entrent avec le BEPC sont formés sur 2 ans et obtiennent à la sortie un Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales (ci-après CFEEN) option Instituteur Adjoint. Les EM titulaires du Baccalauréat à l'entrée sont formés sur 1 an et obtiennent un CFEEN option Instituteur à la fin de leur formation.

Les contenus d'enseignement donnés pour les 2 options sont les mêmes; la seule chose qui diffère c'est le temps d'enseignement qui est raccourci pour les EM de l'option Instituteur. La formation proposée ici se fonde sur l'alternance théorie-pratique organisée (de manière progressive) autour de trois Unités de Formation (ci-après UF) en fonction des sous-cycles du primaire (UF1= CI-CP ; UF2=CE1-CE2 ; UF3=CM1-CM2). Les modules de formation qui sont proposés respectent cette alternance et les encadreurs en assurent l'opérationnalisation dans leurs séminaires. Par ordre d'importance, voici la liste des modules proposés par la formation:

- Psychopédagogie (coefficient 3)
- Didactique des disciplines (coefficient 3)
- Maths et le français (coefficient 2)
- Morale professionnelle et législation, éducation physique et sportive, langues nationales, sociologie de l'éducation : (coefficient 1)

Il est à noter que le français contenu est principalement destiné aux EM de l'option Instituteur Adjoint dont le niveau de français est très bas, avec précisément pour objectif de le relever au cours des 2 ans de formation.

Pour le français, l'enseignement de chacun des modules (ci-après: langage, lecture, écriture, expression écrite, récitation, grammaire/conjugaison/orthographe, vocabulaire usuel/théorique ou méta) se fait en 4 phases, à savoir :

- une phase exploratoire (recueil des représentations) ;
- une phase des apprentissages de base ;
- une phase d'intégration /entraînement ;
- une phase de transfert.

En nous intéressant précisément au cas de la formation des EM en lecture au CI-CP par exemple, il convient de constater qu'elle est axée vers 2 éléments :

- la prélecture (subdivisée en 3 : le graphisme, les exercices sensorielles, les acquisitions globales) ;
- la lecture proprement dite qui se réalise concrètement comme suit :
 - Phase exploratoire : Recueil des représentations des élèves maîtres sur l'enseignement de la lecture : Lecture, Fiche, vignette d'appel, étude d'un son, graphie, bulle, LHV, LS, etc.
 - Phase des apprentissages de base: acquisition des ressources nécessaires à la construction d'une séquence de leçon de lecture au CI-CP par :
 - le visionnage vidéo de leçons de lecture (pour identifier les étapes, la durée, les techniques, le matériel ...) ;
 - la comparaison de la préparation à la présentation, comparaison de la préparation au guide de pré-lecture, comparaison du guide au programme ;
 - Analyse de la séquence (leçon) vidéo ;
 - Phase d'intégration/entraînement: construction d'une séquence didactique de lecture au CI-CP (en respectant les 7 séances du livre de l'élève)
 - Phase de transfert (pendant le stage).

En outre relevons, dans deux ENI, l'existence d'une filière "Enseignement bilingue" qui vise à répondre aux besoins du terrain en offrant 5 options : hausa, fulfulde, zerma, kanuri et tamasheq. Les EM inscrits dans cette filière se voient offrir, en plus des modules susmentionnés, des cours de didactique de ces langues nationales (à raison de 5h par semaine). En plus du CFEEN, les EM ayant suivi ce module reçoivent une "attestation" officielle qui mentionne qu'ils ont suivi cette filière de formation.

De manière générale, le module de formation en lecture proposé par les ENI démontre leur volonté d'alignement curriculaire. En revanche, nous constatons un décalage dans le circuit de circulation des informations entre les instances du Ministère de l'éducation et les ENI, car les orientations du nouveau programme intitulé « Programme d'études des Ecoles Normales d'Instituteurs » (2008) reposent encore sur la mise en œuvre de l'APC, alors que le COC parle désormais d'APS. Pis encore, il ressort des entretiens focus-groupes (avec les encadreurs de l'ENI de Dosso d'une part, et les EM d'autre part) que dans plusieurs lieux de stage, l'approche en vigueur c'est celle de la « Pédagogie Par les Objectifs » (PPO). Un autre constat concerne la formation des encadreurs des ENI qui mérite qu'on lui accorde de l'importance, si on veut que ces derniers disposent de plus de compétences pour la formation des EM.

La formation continue des enseignants du primaire

La FC est organisée selon une logique de découpage administratif depuis la plus petite unité jusqu'à la plus grande.

La plus petite unité c'est l'école. Le cadre de formation continue dans une école s'appelle "Mini Cellule d'Animation Pédagogique" (ou Mini-CAPED). La Mini-CAPED est animée par le directeur de l'école qui se doit de l'organiser régulièrement en vue d'instaurer un cadre d'échanges de pratique et de co-formation dans son école.

L'unité au-dessus de l'école, c'est le Secteur Pédagogique qui est piloté par un Conseiller Pédagogique. Étant donné qu'il y a un grand nombre d'écoles par Secteur, celles-ci sont réparties en sous-groupe autour de l'école la mieux située de ce sous-groupe. C'est donc autour de ce regroupement que des CAPED devraient être organisées (en principe, 2 regroupements de 5 jours chacun, par an, sous la houlette du Conseiller Pédagogique). Notons qu'une CAPED ne devrait pas dépasser 36 enseignants. Outre les CAPED, faisons remarquer que les conseillers pédagogiques vont également superviser les enseignants sur le terrain. Les rétroactions qui succèdent à ces séances d'observation de leçons constituent également des moments formels de Formation Continue individualisée.

L'unité qui vient ensuite, c'est l'Inspection qui est l'unité pédagogique qui dirige plusieurs secteurs pédagogiques. Une inspection est dirigée par un Inspecteur et son adjoint. La norme veut qu'il y ait une inspection pour 144 enseignants maximum. Comme les conseillers, les inspecteurs supervisent également les enseignants sur le terrain.

Même si cette unité n'intervient pas directement sur le terrain, signalons qu'au dessus des inspections, il y a les Directions Régionales. Celles-ci sont pilotées par un Directeur Régional qui établit les plans régionaux en matière d'éducation et de formation.

En ce qui concerne la FC, faisons provisoirement émerger les constats et questions ci-après :

- L'absence des encadreurs des ENI : par quoi se justifie-t-elle ? Il semble important de les associer à cette étape de la carrière professionnelle des enseignants. Les directeurs, conseillers et inspecteurs étant en même temps chargés de l'évaluation des enseignants, la présence des encadreurs des ENI pourrait contribuer à renforcer le pôle formatif qui fonde les FC (mais que les enseignants peinent parfois à percevoir lorsqu'ils sont face à des personnes en charge de les évaluer).
- Il y aurait donc la nécessité de (re)nouer des relations entre encadreurs des ENI et encadreurs de terrain (Conseillers et Inspecteurs Pédagogiques) pour travailler en FC. Nous y voyons un gros intérêt qui permettrait la rencontre entre savoirs expérientiels et savoirs issus de la

recherche, mais qui permettrait en retour de questionner les savoirs utilisés en formation initiale par les encadreurs des ENI.

- Dans la mesure où les CAPED existent déjà, ne serait-ce pas justement un lieu privilégié pour faciliter la circulation des savoirs ?

La formation rapide des enseignants du primaire

Ce type de formation a très souvent été mentionné sur le terrain, mais nous avons très peu d'informations à ce sujet. Toutefois, il faut néanmoins relever qu'avec la massification de l'éducation et l'explosion du nombre d'élèves, depuis l'année 1998-99, le Niger a procédé à un recrutement important d'enseignants sans formation initiale. Pour relever le niveau, une partie de ces enseignants d'abord appelés "Volontaires de l'éducation", puis "Enseignants Contractuels", a reçu une Formation Rapide de 15 à 45 jours (en fonction de la provenance des fonds et des moyens disponibles) en vue de leur faire acquérir les bases de leur métier.

À titre d'exemple, l'an passé, un financement de la Coopération Suisse a contribué à former 5884 enseignants contractuels (sans formation initiale) pendant les vacances (sur 30 à 45 jours). Cette brève formation avait pour objectif de leur procurer des outils de base, comme par exemple: qu'est-ce qu'un cahier de préparation ? Comment préparer une leçon ?

La formation des encadreurs

Comme nous l'avons vu ci-dessus, il existe plusieurs types d'encadreurs qui interviennent dans la formation des enseignants. Dans ce qui suit, nous tentons de présenter l'essentiel des éléments qui composent leur formation initiale et continue (lorsque des informations sont disponibles).

Les directeurs

Les directeurs interviennent dans la supervision de leurs collaborateurs et organisent des Mini-CAPED. Toutefois, aucune formation spécifique de base n'est prévue pour les préparer à la fonction de directeur. Par conséquent, ils doivent apprendre à assumer leur nouveau rôle d'animateur pédagogique en pratiquant sur le terrain. Il y a 10 ans, une initiative financée par le Fond Africain de Développement (FAD) a permis de former une grande majorité des directeurs nommés à cette époque. Les personnes nommées dans l'intervalle (parmi lesquels des enseignants sans formation initiale) n'ont pas reçu de formation.

Les conseillers pédagogiques

La formation initiale des conseillers se fait à l'École Normale Supérieure (ci-après ENS). Pour y accéder, il faut avoir le profil qui suit : être instituteur nommé depuis minimum 3 ans et avoir réussi le concours d'entrée à l'ENS. La formation qui est donnée dure 2 ans et les étudiants obtiennent le diplôme de conseiller pédagogique de l'enseignement de base 1 à la sortie.

Les inspecteurs pédagogiques

Leur formation donnée à l'ENS n'est ouverte qu'aux conseillers pédagogiques titularisés depuis 3 ans. L'admission à la formation d'inspecteurs se fait par voie de concours. La durée de cette formation est de 1 an (bientôt 2 ans).

Les chargés d'enseignement ou encadreurs des ENI

Il y a deux profils d'encadreurs des ENI : soit être Conseiller ou inspecteur pédagogique; soit être titulaire d'une licence en sciences de l'éducation ou d'un Master en langue – français – ou en linguistique ou psychopédagogie ou sociologie ou encore arabe.

Etant donné qu'il n'y a pas de formation pour ces encadreurs, ce sont les Unités Pédagogiques (ci-après UP) à l'intérieur de chaque ENI qui constituent le lieu de formation par excellence à l'intérieur des UF dans lesquelles ils interviennent.

En guise de brève conclusion à cette rubrique sur la formation des encadreurs, deux questions nous interpellent :

- En consultant les plans d'études de la formation des futurs encadreurs de terrain à l'ENS, nous constatons qu'ils ne sont pas formés pour l'enseignement bilingue, or certains d'entre-eux seront appelés à intervenir dans ce cadre, qu'en est-il de leur formation pour intervenir dans ce contexte différent de l'école traditionnelle ?
- Pourquoi les encadreurs des ENI ne bénéficient-ils pas de formation autre que les UP ?

Eléments à retenir

1. Ne serait-il pas nécessaire de pousser la réflexion sur la possibilité de faire ressortir les liens prônés par les prescriptions officielles (par exemple entre la lecture, le langage et l'écriture), au travers des activités proposées dans les manuels de lecture et guide du maître ? Nous avons comme l'impression que le découpage proposé actuellement n'incite pas à explorer cette dimension importante des prescriptions.
2. Lorsque des activités sont proposées pour travailler un « son », les 7 séances préconisées par le guide du maître devraient inciter à plus de flexibilité dans la manière de les exploiter. Par exemple, du fait que le contexte multilingue offre des possibilités de comparaison entre la langue première et la langue seconde, il pourrait être envisagé, lorsque le son étudié s'y prête, de rendre les apprenants sensibles aux spécificités tonales de certaines langues locales. Passer par ce type de détour pourrait contribuer à renforcer la conscience de la différence entre le code sonore de la langue parlée et le code graphique de la langue écrite.
3. A l'instar des résultats de recherche, les prescriptions officielles préconisent de varier des textes. Nous estimons qu'il faudrait davantage renforcer cet aspect dans les manuels, voire aller plus loin en encourageant des supports de lecture variés qui renforcent l'entrée dans le monde de l'écrit. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, la lecture à haute voix devrait également jouer un rôle primordial. Il nous est apparu que la place accordée au PLM, pour des raisons évidentes, semblait reléguer au second plan la lecture à haute voix.
4. Le choix des textes et de leur visée devrait davantage être explicité dans les manuels et guides ; tout comme les enseignants gagneraient à sélectionner leurs textes en fonction des objectifs visés par eux.
5. Nous constatons que peu de place est réservée à l'apprentissage de l'écrit au CI et CP. Nous pensons que cette dimension peut être renforcée. De même, il ne serait pas inintéressant de pratiquer la dictée à l'adulte dans ces premiers degrés. Non seulement cela facilite la construction d'une culture de l'écrit, mais aussi cela contribue à faciliter l'orientation communicative préconisée par les textes officiels.
6. Par rapport à la formation des enseignants, le manque de collaboration entre les acteurs qui interviennent dans la formation initiale et ceux qui sont chargés de la formation continue demande à être questionné.
7. De même, on devrait veiller à éviter les gros décalages qui existent entre les instances de formation et ceux qui sont censés encadrer les étudiants stagiaires sur le terrain. La collaboration au niveau de la formation continue pourrait justement contribuer à gommer ces décalages souvent préjudiciables pour les futurs enseignants.

Chapitre 7 L'enseignement initial de la lecture au Sénégal.

Après l'indépendance politique du Sénégal, divers mouvements ont marqué de manière durable l'enseignement de la lecture. Dans ce pays aux parlers multilingues, deux orientations contradictoires concernant le choix de la langue d'enseignement résumant très schématiquement ce qui alimente ces mouvements jusqu'à aujourd'hui. La controverse soulève des questions diverses que sont, pour l'essentiel, l'éducation à la culture africaine et le développement de celle-ci, l'appropriation de connaissances techniques et scientifiques favorables au développement national, les conceptions pédagogiques d'une école moderne.

Pour L. Senghor et A. Sadi, la langue d'enseignement doit être le français et la lecture joue un rôle crucial pour la formation et l'édification morale du citoyen : « il s'agit d'enseigner aux enfants le français, c'est-à-dire une langue riche et nuancée, qui tend à l'abstraction. Il s'agit, en même temps, d'adapter cet enseignement au milieu africain et à la psychologie profonde de l'enfant noir » (1953, p. 5). Cette psychologie s'est déjà forgée à travers « les mythes, légendes, contes, fables, proverbes et devinettes qui peuplent les veillées noires » (p. 5), à travers des « récits déjà entendus par l'enfant dans sa langue maternelle et déjà vécus de lui » (p. 5).

Ch. Anta Diop trace une autre voie. Pour l'acquisition d'une mentalité africaine « moderne », « seule garante d'une adaptation au monde technique », « il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère ; un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance. Très souvent l'expression étrangère est comme un revêtement étanche qui empêche notre esprit d'accéder au contenu des mots qui est la réalité. Le développement de la réflexion fait alors place à celui de la mémoire » (1954/1979, p. 405).

Dans un premier temps dans les années 1970, les décideurs ont opté pour le maintien du français comme langue d'enseignement. L'enseignement dans la langue parlée n'est cependant pas totalement abandonné. Au tournant des années 1980, divers projets, aux scénarios différents, expérimentent un enseignement bilingue touchant notamment les premières années d'enseignement. Ces projets, auxquels d'autres projets d'enseignement portés par divers organismes se greffent, s'inscrivent dans un projet éducatif réformateur englobant la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire et l'alphabétisation des adultes. Ils débouchent sur la loi d'orientation de l'éducation nationale no 91-22, du 16 février 1991 qui stipule, article 6 que :

L'Education nationale est sénégalaise et africaine développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité.

Mues par une même volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement et la scolarisation des élèves, filles et garçons, les autorités politiques et éducatives ajoutent à l'enseignement du français langue seconde, celui en et des langues nationales ; dans le même mouvement, en 2005, l'enseignement de l'arabe est introduit dans les écoles publiques ou dans des daaras⁴⁶. La Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation de la République du Sénégal prévoit :

un développement stratégique de la carte scolaire qui accorde la priorité aux zones rurales et tienne compte de la demande d'éducation notamment en mettant en place là où les populations le souhaitent, des écoles bilingues formelles franco arabes ou en introduisant l'enseignement de l'arabe dans les écoles existantes. (Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation de la République du Sénégal, 2005, p. 2).

Durant toutes ces années, différents plans d'études nationaux et de multiples démarches ou méthodes d'enseignement de la lecture ont été élaborés et mis en pratique en classe. Ces efforts, soutenus par

⁴⁶ Les daaras sont des écoles coraniques.

une politique de formation des enseignants, ont favorisé le développement de pratiques enseignantes qui constituent aujourd'hui un potentiel qu'il paraît intéressant et nécessaire de mieux connaître.

Dans ce qui suit, afin de cerner quelles sont les principales orientations qui jalonnent l'enseignement de la lecture au Sénégal, différentes strates de l'enseignement seront analysées: 1. Les plans d'études officiels ; 2. Les moyens d'enseignement de la lecture en français langue seconde et certains de ceux expérimentés pour l'enseignement en langue nationale ; 3. Les principaux contenus de formation des enseignants, et en particulier ceux qui touchent l'enseignement de la lecture. Après une telle analyse complétée par celle du chapitre 10 sur ce qui est enseigné au Sénégal dans les classes du CI, du CP et du CE1, il sera possible d'identifier, d'une part, quelles sont les principales composantes de la lecture qui sont enseignées et, d'autre part, d'observer quelle est la progression de cet enseignement au fil des trois premiers cours de l'enseignement élémentaire. Les éléments pertinents, les ressources professionnelles ou les éventuels écueils pourront être mis en évidence.

Dans le mouvement continu de réformes de l'éducation au Sénégal, il semble pertinent d'étudier les facettes de l'enseignement de la lecture en distinguant trois périodes. La première période, des années 1960 jusqu'aux années 1980, voit progressivement se stabiliser l'éducation de base de la République sénégalaise fondée sur l'enseignement du français langue deux. Influencé par la didactique des langues secondes, cet enseignement adopte une perspective communicative qui accorde une place importante à la communication orale s'appuyant sur des ressources audio-visuelles. Cette orientation est abandonnée en 1981 par les Etats Généraux de l'Education et de la formation. La deuxième période, entamée au début des années 1980 et s'étendant jusqu'au tournant du 20^e siècle, est marquée par un changement de perspective important : l'enseignement s'organise à partir d'objectifs à atteindre ; il veut valoriser les auteurs africains et vise à la fois la compréhension et l'étude des « sons ».

La troisième période veut dorénavant former à des compétences, préconise une entrée par la communication et l'étude des types de texte. Un mouvement de réécriture curriculaire commence alors. Il est encore en cours aujourd'hui.

Dans ce qui suit, la présentation des analyses portant sur les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation des enseignants s'organise à partir de cette périodisation, incontestablement schématique.

Instructions et plans d'études officiels des trois premières années d'enseignement de la lecture au cycle élémentaire

Les instructions et plans d'études officiels de la première période (1960-1981).

Les instructions officielles de 1972 sont complétées et reprises en 1978 (Ministère de l'éducation nationale, 19 janvier 1978). Ces documents sont généraux et en conséquence leur analyse en sera plus sommaire. Elles font suite à l'élaboration d'une méthode d'enseignement *Pour parler français* (voir le rapport de A. N. Seck, *Description des méthodes de lecture en français du Sénégal*, remis au BIE en juin 2014).

Ces instructions officielles s'inscrivent dans le mouvement international de réforme de l'enseignement du français langue première et langue seconde qui revendique une approche communicative, qui ne soit pas artificielle, mais vivante et qui accorde la primauté à la langue orale et à un usage intuitif de la langue (p. 3). Il s'agit : « d'appréhender la meilleure façon d'enseigner le français comme moyen de communication » (p. 2), « d'éviter l'étiquetage lexical, car un mot n'a de sens que dans un ensemble lui-même signifiant » (p. 3) et « de conduire naturellement l'enfant à utiliser des structures et des formes qu'il n'aura pas été entraîné à reconnaître consciemment dans des langues de grammaire » (p. 3).

Les instructions de 1978 précisent que la langue française est considérée comme une *langue de travail* et se fera parallèlement à *l'introduction de l'enseignement en langues nationales*, dans le souci de préserver la personnalité des peuples africains par une réelle promotion de leur culture. L'enseignement du français s'appuie sur les techniques de la pédagogie des langues vivantes est-il

indiqué. Ces instructions confirment le statut de la langue française : une langue étrangère et seconde. Le perfectionnement de la pédagogie de l'enseignement de cette langue suivant les techniques les plus éprouvées et l'élaboration d'outils facilitant l'apprentissage des langues nationales annoncent un renversement possible : les techniques ayant fait leur preuve dans l'enseignement du français favoriseront l'enseignement – à venir – des langues nationales.

La progression de l'enseignement proposée est claire : l'enfant doit apprendre à communiquer, à s'entraîner à l'usage de la communication orale, puis écrite avant d'appréhender le langage de façon analytique. L'étude structurale et des exercices d'appropriation des faits de langue établissent une liaison entre les différents cours. A la suite d'évaluations, ces orientations sont rejetées : on dénonce le fait que les élèves apprennent à lire à haute voix en mémorisant et en déclamant les textes au détriment de leur compréhension.

Les instructions et plans d'études officiels de la deuxième période (1981-2000)

Après l'arrêt d'une approche accordant la primauté à l'oral, la réforme de l'enseignement des langues subit les influences de la pédagogie par objectifs. Le programme de 1987 concernant probablement les programmes des classes pilotes⁴⁷ (programmes et instructions officiels, MEN, 1987) introduit ces nouvelles orientations inspirées par la taxonomie de Bloom. Cette réforme modifie la configuration disciplinaire. La discipline semble se présenter comme une liste d'objectifs. Pour la compréhension de mots, de phrases, d'images, de texte, les objectifs prioritaires retenus pour le CP sont au nombre de neuf, quatre d'entre eux visant la maîtrise du code : 1. Discriminer les sons semblables ; 2. Maîtriser les consonnes associées ; 3 : Distinguer correctement les sons s, ç, c. ; 4. Identifier les signes k, g, gn ; 5. Maîtriser le sens des mots-clés d'un texte ; 6. Reconstituer un texte à partir d'images appropriées ; 7. Rédiger une légende à partir d'une image (mot ou phrase) ; 8. Compléter une phrase à l'aide du terme correct ; 9. Associer des mots donnés par écrit à des éléments d'un dessin donné (MEN, 1996, p. 30).

Au CE1, 12 objectifs cernent ce que l'élève doit maîtriser en lecture. Seul un objectif concerne le code, les autres visent la compréhension de mots, de dessins, d'écrits ou de textes. 1. Discriminer des mots contenant des sons proches (groupes consonnantiques) ; 2. Classer des images ou des phrases selon leur ordre chronologique ; 3. Compléter une phrase à l'aide du terme correct ; 4. Parmi une série de mots, identifier ceux qui appartiennent à un même champ lexical ; 5. Dans une phrase donnée, substituer un terme à un autre ; 6. Se prononcer sur l'exactitude d'une information contenue dans une phrase donnée ; 7. Identifier des objets sur un dessin ; 8. Un mot ou une expression étant donné, identifier son synonyme ou une expression possédant la même signification ; 9. Identifier parmi plusieurs phrases, celle qui correspond à un dessin ; 10. Répondre à des questions concernant les personnages, les actions, les lieux, les moments ; 11. Parmi les titres proposés, identifier celui qui convient à l'histoire ; 12. Parmi plusieurs phrases, identifier la dernière phrase qui manque au texte ; 13. Trouver le mot qui remplace un pronom personnel sujet dans un texte.

La progression des objectifs entre ceux du CP et ceux du CE1 est nette. La distribution des composantes visées est certes variée pour les deux cours. Elle touche la connaissance du code, la compréhension de mots, de phrases et de textes. Au CP, la reconstitution d'un texte à partir d'images et la maîtrise du sens des mots-clés d'un texte pointent la compréhension globale. Au CE1, les connaissances portent essentiellement sur la langue (substitut, champ lexical, synonymie) et nettement moins sur le code phonographique. Les objectifs de compréhension de texte visent la compréhension globale du texte (les questions pointent les personnages, les actions, les lieux, les moments ; le choix du titre témoigne de la compréhension du tout et l'identification de la dernière phrase atteste de la compréhension de la cohérence du texte). On relèvera qu'il n'est pas question de production d'écrits ou de textes.

⁴⁷ Ce document n'étant pas entre nos mains, il n'a pas fait l'objet d'une analyse. Ce document est cité dans : MEN (1996), De l'analyse des curricula à l'identification des objectifs pédagogiques prioritaires en français et en mathématiques au cycle élémentaire. Livret pédagogique no 1 (CP-CE-CM1). Dakar : Institut National d'étude et d'action pour le développement et l'éducation. L'analyse des curricula de 1996 cite notamment Sidi et Rama : CP ; CE1, CE2, CM1.

Les plans d'études de la troisième période (à partir des années 2000 jusqu'à aujourd'hui)

Les plans d'études de la troisième période ont bénéficié d'une longue phase d'élaboration. Mis à l'essai pour en vérifier la pertinence et la faisabilité dans l'enseignement formel, les résultats de ces essais ont donné lieu à des adaptations. Intitulés *Curriculum de l'éducation de base élémentaire, guide pédagogique* (MEN, 2008), ces plans d'études se découpent selon les trois étapes de l'école élémentaire (CI-CP ; CE1-CE2 ; CM1-CM2). Ils contiennent un programme détaillé de l'enseignement du français. Ces documents sont aujourd'hui en cours de réactualisation, une version révisée (2^e édition) a été publiée en décembre 2013. Cette version n'a pas été diffusée auprès des enseignants. Les deux versions contiennent une première partie « cadre théorique », une deuxième « cadrage pédagogique » et la troisième partie présente le programme accompagné d'explicitation des objectifs, de propositions de démarches et d'activités, ainsi que des exemples d'évaluation. Ces documents officiels sont bien étoffés et contiennent des informations didactiques diverses. La volonté d'explicitation de la prescription est manifeste et vise certainement à pallier le manque, constamment déploré, de moyens d'enseignement.

Le période préparatoire et la publication du Curriculum d'éducation de base de 2008 (dorénavant CEB, 2008) marquent certainement un tournant important. Il adopte la double perspective d'une approche curriculaire et de l'apprentissage de compétences. La partie du cadre théorique, reprise en 2013, définit le terme curriculum⁴⁸ et celui de compétence⁴⁹. Complexe, une compétence s'acquiert progressivement, par intégration successive : « une pente ascendante entrecoupée de paliers qui sont tantôt situés en étages les uns par rapports aux autres, tantôt de même niveau » (p. 11). Trois catégories de compétences structurent le programme : les compétences de sortie (de fin de cycle élémentaire), les compétences de sortie d'étapes (rassemblant deux cours) et les compétences de base qui jalonnent les cours par paliers. Cette conception de la progression, par paliers et par catégories de compétences veut assurer une continuité et une complexification croissante des acquisitions des élèves.

Le programme organisé par domaines disciplinaires se décompose en sous-domaines. Pour le français, la configuration disciplinaire est la suivante : pour la première étape (CI-CP), les sous-domaines se décomposent en langage ou communication orale, lecture avec les lettres/sons, production d'écrits, graphisme. La deuxième étape (CE1-CE2) réunit les sous-domaines qui sont la communication ou expression orale, la communication écrite rassemblant la lecture et la production d'écrits auxquelles s'ajoute l'étude des outils de la langue (le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le graphisme/écriture). A souligner : les variations entre le CEB 2008 et 2013 ne sont pas très importantes. La hiérarchisation est plus précise en 2013, l'étude des outils de la langue étant subordonnée à la communication écrite (lecture et production d'écrits).

Dans le CEB de 2013, le cadre théorique et pratique (partie I et II) est beaucoup plus détaillé concernant l'intégration, le déroulement de situations d'apprentissage et d'intégration⁵⁰. La place

⁴⁸ « Le curriculum est un ensemble planifié de finalités, d'objectifs, de contenus, de méthodes pédagogiques, de manuels, de stratégies de formation des maîtres et de modalités d'évaluation » (CEB, 2008, section contexte et justifications, s.i. de page).

⁴⁹ « Cette approche valorise la pédagogie de l'intégration qui permet à l'élève de mobiliser ses acquis pour résoudre une situation complexe, à l'image de ce qui se fait dans la vie courante » (CEB, 2008, section contexte et justifications, s.i. de page). « Une compétence exige la mobilisation des ressources disponibles chez l'élève ; une compétence a une finalité, une fonction ou une utilité sociale associée ; une compétence est liée à une famille déterminée de situations ; une compétence est évaluable [...] ; une compétence est une réalité complexe. Son installation requiert de la part de l'apprenant une maîtrise progressive et graduées en difficulté ». (CEB, 2008, p. 10).

⁵⁰ Une situation significative d'intégration : prend place dans une suite planifiée d'apprentissages ; débouche sur une production ; suscite l'intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être et non leur simple juxtaposition ; est complexe au sens où sa résolution doit faire appel à plus d'une ressource à mobiliser. La complexité implique que l'élève puise de lui-même, parmi ses ressources, celles qui sont pertinentes et déterminantes puis, les intègre pour parvenir à une solution ; comprend les éléments essentiels à sa résolution mais également des éléments parasites ; met en jeu des apprentissages antérieurs ; porte strictement sur des acquis des élèves ; est significative, c'est-à-dire qu'elle a du sens pour l'élève, garçon et fille, qu'elle est concrète et qu'elle touche l'élève dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêts ; constitue un défi pour l'élève qui le motive à acquérir des savoirs nouveaux afin de lui permettre d'accéder à des moyens qui lui permettent de la résoudre ; se prête à un travail individuel mais aussi de groupe (le travail en groupe constitue un des principes de base du socioconstructivisme qui a

accordée aux situations induit un examen des démarches préconisées en centrant le regard sur l'enseignement de la lecture.

Dans le document édité en 2008, un lien fort est affirmé entre l'enseignement de la communication orale et celui de la lecture. L'enseignement de la communication orale se fait à partir de situations de communication de la vie quotidienne en référence aux *actes de langage*. Elle favorise l'apprentissage du vocabulaire français, l'exercice d'une phonétique qui se veut corrective, par répétition de mots (CEB, 2008, 1^e étape, p. 54) et la pratique de divers exercices structuraux⁵¹ pour l'appropriation de la syntaxe de phrases simples.

La compréhension écrite s'organise à partir d'une autre unité : *le type de texte*. La situation de communication et l'intention de communication se définissent en lien avec la communication orale, certainement en référence avec le schéma de Jakobson (qui parle ? A qui ? Pourquoi ? Par quel moyen et canal- ? Comment ou avec quel code ? A quel sujet ?; CEB, 2008, 1^e étape, p. 48). L'intention de communication est « ce que le locuteur veut obtenir et qui justifie qu'il s'adresse à un autre » (p. 48). La lecture de types de textes dont l'intention de communication varie structure la démarche qui se veut fonctionnelle.

Concernant l'enseignement de la lecture, la démarche préconisée apparaît sous deux rubriques: Lire et maîtriser la combinatoire. *La rubrique « lire »* commence par l'exploitation d'un texte. Dans une perspective d'approche globale et d'anticipation du sens, le texte est à lire silencieusement pour repérer des indices de surface. Ces indices sont la façon dont le texte est présenté sur son support, la présence d'une illustration, le titre, le nom de l'auteur, les mots connus, les marques de ponctuation, la présence de majuscule, de chiffres, de dates ou d'autres unités marquantes. Une fois le texte parcouru et les indices repérés, une confrontation des découvertes en groupe est prévue. Le texte est ensuite relu silencieusement par les élèves et la compréhension « totale » (p. 74 et p. 78) est travaillée : les hypothèses des élèves sont vérifiées, le sens des mots inconnus est donné et des questions d'informations littérales sont posées aux élèves. Après ces quatre premières phases, des réflexions sur le texte sont menées au cours desquels les élèves donnent leur avis sur le texte. La dernière étape est l'oralisation modèle du texte par le maître et celle des élèves. L'oralisation s'appuie sur les indices du texte pointés et sur la compréhension construite. La lecture à haute voix vise à la fois une lecture courante, bien articulée et prononcée, avec une bonne intonation et une bonne modulation de la voix.

Au CE1, la démarche reste dans l'ensemble la même. Après une première lecture silencieuse du texte, le prélèvement des indices sert à la compréhension générale. Cette compréhension permet de connaître le thème du texte et d'identifier le type ou le genre auquel il peut être attribué.

La rubrique « Maîtriser la combinatoire », réservée à la première étape du cycle élémentaire, se travaille également en différentes phases. Le même texte sert de support d'enseignement. L'enseignant met en évidence une *phrase clé* contenant la lettre/son à étudier. La démarche est essentiellement guidée par une approche graphophonémique, de type syllabique. La phrase clé sert à extraire le mot comportant la graphie du son, ce mot est découpé en syllabes et le son à l'étude est isolé. Ses différentes graphies sont montrées et écrites. Ensuite, comme exercice de reconnaissance auditive, des mots sont à trouver contenant le « son ». Pour la reconnaissance visuelle, les mots trouvés sont écrits et le son cible est systématiquement mis en évidence par entourage. La lettre/son est systématiquement associée à d'autres lettres voyelles pour former des syllabes. Une fois la fusion syllabique⁵² exercée, les syllabes servent ensuite à former des mots par association de syllabes.

mis en vedette l'approche par les compétences). (p. 16, CEB, 2013, cadre théorique commun pour les guides publiés par domaine disciplinaire d'enseignement).

⁵¹ Les exercices structuraux sont des exercices de substitution, de transformation, d'expansion qui permettent aux élèves de systématiser l'emploi des structures et du vocabulaire découverts dans les actes de langage pointés (CEB, 2008, p. 90).

⁵² Le terme utilisé dans les prescriptions est : formation syllabique. Le terme de fusion rend mieux compte de l'activité attendue des élèves.

Les différentes leçons s'achèvent sur la production d'écrits qui permet d'intégrer les différentes connaissances apprises et les savoir-faire exercés. Par exemple, des histoires, des descriptions ou des consignes sont inventées oralement et dictées au maître⁵³ ou l'élève rédige quelques phrases pour raconter un fait, décrire un objet ou réguler des comportements.

Au CE1, la maîtrise de la combinatoire n'est plus préconisée. La connaissance de la langue vise les connaissances orthographiques, grammaticales et lexicales, ces connaissances, des outils, sont mises au service de la production écrite et ce faisant cognitivement intégrée à cette dernière.

Le plan d'études de 2013 garde la structure d'ensemble en paliers et celle des démarches. Il introduit pourtant d'importants changements en accordant plus de place à l'enseignement de la lecture. Les nouvelles orientations définissent la compréhension de la façon suivante : comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances personnelles sur le sujet. Cette représentation mentale du texte est dynamique : elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture, ce qui demande de l'attention et un effort cognitif important (CEB, 2013, 2^e étape, p. 50).

Comme préconisé en 2008, l'enseignement de la lecture repose sur deux éléments : la compréhension de l'écrit et le décodage. En 2013, ces éléments se décomposent autrement. La compréhension de l'écrit se définit en lien avec cinq composantes de la lecture, la dernière intégrant les autres :

1. La *maîtrise du code alphabétique* régissant la langue écrite. Cela passe par la conscience phonémique, le principe alphabétique et la maîtrise des correspondances graphophonologiques.
2. Le *développement du vocabulaire*. Il s'avère indispensable à la compréhension et à toute communication.
3. L'*identification des mots* par le développement de la reconnaissance orthographique des unités linguistiques de façon instantanée.
4. La *compréhension des textes* par le traitement des différents indices, l'intégration des informations au regard des connaissances du lecteur au cours de la rencontre régulière de différents types de texte.
5. La *fluidité de lecture* par l'intégration de toutes les habiletés capitalisées dans les précédentes composantes. (CEB, 2013, 1^e étape, p. 15).

A la suite de la présentation générale de la configuration disciplinaire, des conceptions de l'enseignement et des démarches préconisées pour l'enseignement de la lecture, les plans d'études de la troisième période sont analysés du point de vue de la culture de l'écrit qui se construit à travers l'enseignement, de l'enseignement de la compréhension et de la production de textes et de la maîtrise du code. La progression de l'enseignement de la lecture du CI au CE1, ainsi que la manière dont le plurilinguisme des élèves est pris en compte sont également abordées. Ces différents points de vue permettent de cerner l'essentiel de ce qui est à enseigner.

La référence à la culture de l'écrit

Le CEB de 2008 et celui de 2013 se revendiquent, dans la continuité des prescriptions précédentes, de la perspective communicative et insistent sur l'enseignement de la communication orale en français. Cet enseignement s'articule autour d'actes de langage dans les premiers mois du CI. A préciser qu'il n'est pas fait référence à des formes de communications orales plus formelles (entretien télévisé, présentation de nouvelles, commentaire sportif, etc.) qui pourraient constituer une progression de l'apprentissage de l'oral. Les documents officiels ne pointent pas les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde écrite. L'expérience de la langue parlée des élèves est essentiellement orale et le français se présente comme une langue scolaire. On ne repère pas, dans les plans d'études, l'évocation d'une nécessaire sensibilisation à la culture écrite. L'écart est pourtant

⁵³ La dictée à l'adulte est définie comme une situation qui permet à des pré-lecteurs/scripteurs d'élaborer une histoire à l'oral ; d'énoncer un oral susceptible d'être écrit et de découvrir les fonctions de l'écrit. Les enseignants sont également incités à faire relire l'écrit et d'y apporter des modifications si nécessaire. (CEB 2008, 1^e étape, p. 91).

important entre ce que l'élève maîtrise dans sa/ses langues nationales acquises dans les contextes de la vie quotidienne et l'entrée dans l'écrit dans une langue seconde à l'école. A ce niveau de la prescription, on n'observe pas non plus d'incitations à développer des bibliothèques scolaires et à mettre à disposition des élèves des supports d'informations divers.

Le plan d'études de 2013 marque un changement notable, limité au début du CI : l'élève doit être familiarisé au monde de l'écrit. Il est initié à l'organisation d'un livre, à sa couverture et à la succession des pages. Le monde de l'écrit reste cependant centré sur des dimensions concernant le système d'écriture, des caractéristiques générales et des conventions de l'écrit. Ces dimensions visent le code pris dans un sens large : le sens de la lecture, en français, de gauche à droite et de haut en bas, les blancs entre les mots, la permanence de l'écrit, la linéarité des mots qui transcrivent de l'oral. L'introduction d'une telle familiarisation se conçoit par le fait que la plupart des élèves vivent simultanément une scolarisation à la langue arabe classique dont le sens de l'écriture diffère, dont les signes graphiques, comme chacun sait, se distinguent de l'alphabet romain et dont le rapport à l'écrit est spécifique à un enseignement religieux.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit

Concernant le plan d'études de 2008. La compréhension d'écrits divers est un souci constant des prescripteurs. Après plusieurs semaines d'initiation au français visant à doter les élèves d'un lexique et de structures syntaxiques de base, l'enseignement de la lecture s'organise, au CI, à partir de courts écrits, des types de textes narratifs (récits, contes et bandes dessinées), descriptifs (de lieu, d'objet et le portrait) et injonctifs (consignes à exécuter, notice de fabrication d'un objet) ; au CP, les mêmes types de textes sont repris auxquels s'ajoutent des textes informatifs (lire une note pour répondre à une sollicitation, lire une affiche ou une carte d'invitation). Au CE1, les types de textes narratifs, descriptifs et informatifs sont repris. Le texte poétique s'y ajoute.

Tout d'abord les courts textes sont à comprendre pour être ensuite lus à haute voix, la lecture à haute voix étant en quelque sorte un premier garant de la compréhension. Les textes injonctifs servent à manifester la compréhension par l'action, mais toujours aussi par la lecture à haute voix. Au CP, l'élève doit attester de sa capacité à dégager l'idée générale du texte (selon le type, il devra donner l'information principale, indiquer les différentes étapes d'une histoire ou exécuter la tâche demandée). Il devra également être capable de donner des renseignements à partir du texte lu. Le troisième objectif d'apprentissage consiste à lire à haute voix en situation de vraie communication (CEB, 2008, 1^e étape, p. 65)⁵⁴. A la fin de la première étape, après deux ans d'école en français, un élève doit pouvoir lire l'affiche suivante, après une mise en situation.

Minielle a marché pendant longtemps pour trouver le lieu où doit se dérouler la kermesse. Elle s'est perdue car les rues du quartier se ressemblent. Elle a peur de demander son chemin, car sa mère lui interdit de parler à des personnes inconnues. Elle marche... Elle marche... Quelquefois, elle revient sur ses pas. Sa montre indique 16h30. Tout à coup, une affiche ! Elle s'approche et lit :

*Grande kermesse de l'ASC « Entente »
Le 23 mai 2006 à partir de 17 heures au Foyer des Jeunes
De nombreux lots à gagner !
Ne vous le faites pas raconter !
Prix des billets :
- adultes 500 F
- enfants 200 F
→ Après la Mairie, tourner à gauche*

Des questions suivent « l'affiche » : retrouver l'information où se rendre, mettre dans l'ordre des phrases énonçant ce que Minielle a fait, répondre à des questions oui/non et barrer les informations fausses données dans des phrases. L'élève doit aussi lire le texte à voix haute.

Au CE1, l'exemple d'affiche donné à lire et à analyser est le suivant (CEB, 2008, 2^e étape, p. 85).

⁵⁴ Les indices d'une bonne lecture à haute voix sont : l'intonation, la ponctuation, l'articulation et le débit.

« **KANGOURANG PRODUCTIONS** » VOUS OFFRE UN BEAU CADEAU DE NOEL :
HERCULE VS BOMBARDIER

(Illustration : deux mastodontes en tenue de lutteur)

Le choc des titans !!!

Une seule date à retenir :

Vendredi 25 décembre 2006

18 heures précises au stade *Mare Diouf*

Un rendez-vous à ne pas manquer.

Homme : 1000 F

Enfant : 500 F

L'exemple pour le CE1 contient plus d'indices au niveau de la ponctuation ; les signes particuliers permettant l'identification du texte sont plus nombreux. Les questions de compréhension portent sur le lieu du combat, la date, l'heure et le prix des billets. Les informations factuelles explicites pointées par les questions passent sous silence le contenu thématique et les indices lexicaux ou syntaxiques qui traduisent l'invitation à se rendre au combat de lutte.

Pour *le texte narratif*, toujours pour le CE1, l'idée générale du texte est à donner (savoir résumer), la chronologie des faits est à indiquer, le début ou situation initiale, le développement ou les éléments perturbateurs et la fin ou la situation finale sont à nommer ; les connecteurs temporels et logiques, les temps verbaux sont à repérer. La lecture à haute voix est aussi travaillée. La production d'un récit ponctue la fin d'une séquence d'enseignement.

Une fois l'idée générale *du texte descriptif* dégagée, les caractéristiques sont à connaître : les adjectifs qualificatifs, les connecteurs spatiaux, les comparatifs et les présentatifs, ... Ces connaissances seront investies par exemple dans la production d'un portrait et pourront faire l'objet d'une évaluation. *Le texte injonctif* est abordé de la même façon, la visée d'intention « faire agir » est cependant explicitement pointée.

La compréhension de chaque type de texte est vérifiée à travers diverses capacités. La compréhension ne vise pas la seule compréhension générale des informations.⁵⁵

Le plan d'études de 2013 garde la référence aux types de textes et maintient l'organisation annuelle par types, sauf au CI pour lequel il est question de petits textes. Pour le CP, les textes informatifs sont abandonnés pour être introduits au CE2 seulement. La compréhension de texte change cependant notablement : il est fait référence au prélèvement des informations données dans le texte (compréhension littérale), mais il est également fait appel à la capacité de faire des inférences en mettant en lien les informations du texte et en les mettant en relation avec les connaissances personnelles de l'élève. Le lecteur devient plus actif, porteur d'un projet et élaborateur de sens. A la compréhension inférentielle s'ajoute une compréhension critique : l'élève doit être en mesure

⁵⁵ Pour *le texte narratif*, la capacité à donner un nouveau titre ou un titre à chaque paragraphe, à identifier la superstructure du texte, à nommer les personnages, à indiquer le lieu et les circonstances des actions ou des événements, à situer l'ordre des événements sur une échelle temporelle, à terminer un récit, à résumer ou encore à porter un jugement. *La compréhension du texte descriptif* se vérifie à travers des questions portant sur l'aspect général, sur les personnages ou les lieux, sur l'identification des différentes parties du texte, sur la capacité à représenter ce qui est décrit sous une autre forme ou à donner son impression sur le texte. *La lecture du texte informatif* est évaluée sur la base de questions de repérage de la présence d'informations ou sur la capacité à mettre en relation des informations ou encore par leur reformulation. Les capacités à établir une liste de matériel, à restituer dans l'ordre les différentes actions à exécuter, à énumérer des conseils pour la bonne réalisation de la recette, du bricolage ou du jeu, à repérer des informations données à travers l'illustration ou à réaliser ce qui est demandé servent à cerner la compréhension du *texte injonctif*. Le texte poétique est appréhendé à partir du schéma, de la structure, de la rime ou du rythme, mais aussi à partir de la capacité à le lire ou à le réciter à haute voix ou à l'illustrer.

d'apprécier le texte sur la base de ses connaissances personnelles. La fluidité de la lecture est également un indice de compréhension : la lecture précise des mots, leur prononciation signale leur identification du point de vue du sens ; la rapidité et l'expression de la lecture sont des indices de construction du sens. Les auteurs du CEB indiquent que la fluidité « intervient dans la compréhension en lecture car il est nécessaire de lire de manière fluide pour pouvoir se concentrer sur la signification du texte » (2013, 2^e étape, p. 46).

Dès le CI et tout au long de la première étape, les élèves doivent attester de leur compréhension de courts textes lus par le maître et par eux-mêmes en dégagant l'idée principale, en reformulant le contenu avec ses propres mots, en résumant l'essentiel et en donnant leur avis.

Il est demandé au lecteur de mobiliser des stratégies de lecture et de contrôler sa compréhension en cours de lecture. Une stratégie de lecture se définit ainsi :

c'est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. Un lecteur stratégique est actif et se pose continuellement des questions: « *De quoi parle l'histoire? A quoi ressemble cette personne, cet objet, cet endroit? Qu'est-il arrivé jusqu'à maintenant? Qu'ai-je appris dans ce texte?* » Il planifie sa lecture. Il en vérifie le bon déroulement. S'il rencontre un problème en cours de route, il est capable de reconnaître qu'il a une perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte (CEB, 2013, 2^e étape, p. 46).

La configuration disciplinaire du français structurant les plans d'études de la deuxième génération accorde un rôle à la production de textes comme activité intégratrice des notions acquises, comme l'exercice d'une « compétence » qui donne à observer les apprentissages réalisés. Indissociable de l'enseignement de la communication écrite, la production écrite doit aussi être traitée dans le cadre de cette monographie.

La production écrite

Le plan d'études de 2008 prévoit dès le CI, déjà pour le 1^{er} palier, la rédaction de quelques phrases pour relater un fait, pour décrire un objet ou rédiger des consignes. La dictée à l'adulte est le dispositif d'écriture préconisé. Au CP, l'élève est appelé à écrire de manière plus autonome de courtes histoires, des descriptions d'action, d'animaux ou des recommandations d'action, ... Les notions acquises à travers la lecture de textes narratifs, descriptifs et injonctifs sont à réinvestir. Pour le CE1, la production de textes narratifs, descriptifs, injonctifs, poétiques, celle d'une lettre, d'une affiche sont préconisées. Un travail de révision et de lecture de textes est attendu : les élèves doivent produire un premier jet en respectant des critères, évaluer ce premier jet, réécrire le texte et lire à haute voix un texte produit par un autre élève.

A signaler que les consignes cadrent des situations de communication vraisemblables, calquées sur les types de textes : « dans ton cahier d'activités, il y a des images mais on n'a pas écrit ce qui s'est passé. Et ton petit frère ne comprend pas. Regarde les images et rédige deux phrases pour raconter ce qui se passe » (CEB, 2008, CI, p. 81). Ou encore : « Votre oncle a perdu le bélier qui est sur cette photo (ou dessin). Décris-le en quatre phrases que vous afficherez sur le mur pour aider à le retrouver » (CEB, 2008, CP, p. 88). Au début du CE1, la situation d'écriture proposée est la suivante : « L'école a créé un journal. Votre classe est désignée pour produire des textes racontant des histoires intéressantes. Choisis un texte narratif (conte ou autres). Lis-le à haute voix pour tes camarades et résume-le en quelques mots. Ensuite, rédige un texte que tu proposes à la classe » (CEB, 2008, CE1, p. 45). D'autres situations comme écrire une lettre de réponse à la place de sa mère à partir d'un modèle de lettre reçue ou la production d'une affiche pour une kermesse sont également préconisées.

Dans le plan d'études de 2013, les situations d'intégration (voir en amont, en particulier la note 5) portent sur la lecture ; celles concernant la production de texte ne sont plus aussi détaillées. On lit, pour la première étape, que la *production de textes* s'appuie sur un projet d'écriture où l'on a quelque chose à communiquer à quelqu'un. L'élève doit penser à ce qu'il a à écrire, à la manière dont il va le mettre en ordre, puis choisir les mots à employer. Bien sûr, au début, l'enfant n'est pas capable d'écrire tout un texte, mais lui demander de rajouter quelques mots, de finir une phrase, c'est déjà le mettre dans un travail de production de texte (CEB, 2013, p. 14). Au CI et au CP, il s'agit de produire des

énoncés adaptés à des situations de communication. En début d'année, la situation proposée s'adapte aux actes de langage travaillés en communication orale. Les indications et la consigne sont les suivantes:

Au tableau, dessins de trois vignettes : 1 vignette montrant une personne qui salue une autre personne ; 1 vignette montrant une personne qui en présente une autre ; 1 troisième dans laquelle une personne dit au revoir. *Choisis des étiquettes pour écrire ce que disent les personnages sur les images.* (CEB, 2013, section CI, p. 68.).

Au CP, la situation est davantage en lien avec les types de textes. L'exemple concerne le texte injonctif.

Tu t'occupes d'une tâche à la maison ou à l'école (laver le mouton, [...] fermer la classe, [...]), tu dois t'absenter et tu demandes à ton frère / ta sœur de te remplacer. *Ecris au moins 2 phrases pour lui dire ce qu'il faut faire* (CEB, 2013, section CP, p. 76).

Au CE1, les prescriptions prévoient de s'exercer à l'écriture de textes narratifs, descriptifs et injonctifs en intégrant les connaissances acquises sur la langue. L'exemple ci-dessous concerne le texte narratif. La situation d'écriture suivante est proposée pour le premier palier. « Ton petit frère a trouvé cette bande dessinée muette. Tu décides d'écrire l'histoire pour l'aider à mieux comprendre la sécurité routière. *Ecris l'histoire correspondant aux images suivantes.*



(CEB, 2013, section CE1, p. 62).

De 2008 à 2013, on peut retenir que la part dévolue à la production écrite se déplace au profit de l'enseignement de la lecture. Les difficultés d'écriture rencontrées par les élèves pour élaborer et énoncer des contenus en français ne sont certainement pas étrangères à ce changement. Les situations proposées dans les documents de 2013 sont plus proches du langage oral appris au début du CI. A relever aussi que la dictée à l'adulte reste préconisée, mais elle n'est pas exemplifiée à travers une situation de production. Dans l'ensemble, les produits attendus des élèves sont plus courts. Les écrits à produire semblent moins situés dans une perspective communicative. Le cadrage des situations de communication tend à être plus sommaire rendant la visée du texte à produire moins explicite.

L'enseignement du code

Pendant les neuf premières semaines d'école (palier 1, CI), le plan d'études de 2008 vise une approche globale de la lecture. Des mots du quotidien de l'élève sont à mémoriser et à reconnaître. Dès le 2^e palier, des phrases-clés tirés de textes servent à l'identification des phonèmes et des graphèmes. La fusion syllabique est systématiquement travaillée dès que les premières consonnes (/t/, /l/) sont apprises. Au CP, l'enseignement porte sur des phonogrammes plus complexes présentant des difficultés orthographiques (/s/ ou /ʒ/), des suites consonnantiques (tr, pr,.. ou fl, gl), des suites de lettres (ette, ien),

Au CE1, ce n'est plus l'apprentissage de la combinatoire et du système graphophonémique qui est étudié. Ce sont les outils indispensables à la production écrite qui sont retenus : par le biais de l'orthographe, de la conjugaison, de la grammaire et du vocabulaire, les élèves exercent l'emploi de mots adaptés (par exemple les connecteurs logiques et temporels), l'utilisation du dictionnaire, l'apprentissage des lettres finales muettes ou l'application de l'accord du sujet et du verbe.

En 2013, l'apprentissage du déchiffrement et la reconnaissance de mots se déploie selon un autre modèle qui s'appuie sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique, sur des connaissances morphologiques et orthographiques. Au CI, l'approche préconisée est toujours globale, des mots fréquents étant à acquérir. Mais dès le début de l'enseignement de la lecture, cette approche globale est complétée par l'identification des composantes sonores du langage et l'apprentissage des lettres de l'alphabet associées à un « son ». A partir de comptines et de formulettes, l'élève est appelé à identifier des mots qui riment, à scander des syllabes, à les dénombrer dans un mot ; il lui sera demandé de localiser un « son » dans un mot placé au début, au milieu ou à la fin ou encore de supprimer, d'ajouter une syllabe ou un « son ». Dès le 2^e palier, à partir de la onzième semaine d'école, démarre l'enseignement des correspondances graphophonologiques à partir d'une phrase-clé conformément à la démarche préconisée dans le curriculum d'éducation de base de 2008.

Le curriculum d'éducation de base de 2013 met l'accent sur la maîtrise de la combinatoire, mais aussi sur la connaissance des mots en vue de leur reconnaissance orthographique. Cette connaissance vise les catégories de mots, mais aussi, et ceci dès le CI, le champ lexical et les affixes les plus courants.

Ce plan d'études reconnaît que des élèves entrant dans la deuxième étape du cycle élémentaire peuvent se trouver en difficulté pour déchiffrer. Ces capacités sont à retravailler pour s'assurer d'une bonne progression des apprentissages des élèves.

La progression de l'enseignement de la lecture

Concernant l'enseignement de la lecture au fil de la première étape du plan d'études de 2008, il est difficile de cerner une progression au niveau de la compréhension (orale ou écrite) de texte, l'apprentissage du déchiffrement de mots en français étant privilégié. Au CE1, on repère l'ajout du texte poétique, les textes de type narratifs, descriptifs, injonctifs, informatifs étant repris. On peut supposer que les élèves connaissent plus de vocabulaire français et sont capables de lire seuls les textes qui leur sont soumis, toujours avec un guidage de l'enseignant. De plus, selon les concepteurs, une meilleure connaissance typologique des textes devrait aider à la compréhension.

A souligner que la progression du plan d'études de 2013 est plus lente : au CI, de courts textes sont à lire ; au CP, ce sont les textes narratifs, descriptifs et injonctifs qui sont à travailler. Ce n'est qu'au cours de la 2^e étape que les textes informatifs et dialogués seront enseignés. Cette progression qui veut éviter certaines redondances (introduire la lecture de texte informatif au CP pour le reprendre au CE1) est plus exigeante concernant la compréhension de texte. Elle ne se veut plus seulement littérale, mais inférentielle, critique, régulée et contrôlée par le lecteur. Les connaissances portant sur les mots sont aussi plus étendues (au niveau de l'orthographe, du sens et de la composition morphologique des mots).

Pour le code, le premier curriculum d'éducation de base (CEB, 2008) prévoit l'enseignement des monogrammes, les premiers digrammes (/u/, /É/ ou trigrammes /o/). Au CP, les graphèmes plus complexes sont exercés et appris. Au CE1, l'enseignement porte sur les outils de fonctionnement de la langue (les règles d'accord en genre et en nombre, l'écriture d'homophones ; le groupe nominal et ses satellites). Dès 2013, l'analyse phonologique des mots complète l'apprentissage des lettres et de la combinatoire qui, elle, reste inchangée.

L'enseignement de la lecture adopte une progression qui est celle du modèle classique d'apprentissage de la lecture qui échelonne l'apprentissage en deux temps : d'abord l'apprentissage technique du déchiffrement, puis la compréhension autonome de textes écrits.

La prise en compte du plurilinguisme

Dans le CEB de 2008 et dans celui de 2013, aucune mention explicite relative à la langue parlée des élèves n'est faite. On aurait pu s'attendre à un commentaire concernant les difficultés liées à l'enseignement de phonèmes inexistantes dans la langue parlée par les élèves. Pour les destinataires des plans d'études, ces informations sont probablement bien connues et donc superflues. Ces difficultés se travaillent certainement dans les phases de « phonétique correctrice et préventive » inscrites dans le domaine de la communication orale.

L'accent mis sur le vocabulaire et la syntaxe, ainsi que sur la prononciation du français (des mots prononcés ou des textes lus à haute voix) constituent certainement une prise en compte implicite que les élèves sénégalais se trouvent immergés dans l'apprentissage d'une langue seconde. La difficulté particulière que représente l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde ne peut, elle, rester implicite.

Résultats de l'analyse des plans d'études

Ce que montre l'analyse :

1. Une annonce frappe dans les plans d'études de la première génération : Le perfectionnement de la pédagogie de l'enseignement de la langue française suivant les techniques les plus éprouvées et l'élaboration d'outils facilitant l'apprentissage des langues nationales annoncent un renversement possible : les techniques ayant fait leur preuve dans l'enseignement du français favoriseront l'enseignement – à venir – des langues nationales.
2. Le plurilinguisme des élèves est évoqué sous l'angle de l'affirmation que l'enseignement du français est celui d'une langue seconde. Le poids mis sur les actes de langage et les exercices structuraux doit certainement pallier le fait que très peu d'élèves parlent français en arrivant à l'école.
3. La part accordée à la phonétique corrective et préventive et à la lecture à haute voix peut être considérée comme une réponse à la difficulté d'apprentissage du français en contexte scolaire. La lecture magistrale fournit des modèles sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer. La lecture à haute voix fournit également un accès à des types et genres de textes différents et sert de médium à la construction d'une culture de l'écrit, à condition que ces textes soient médiatisés de telle façon qu'ils puissent être compris (commentaires, mises en relation, etc.).
4. Les pratiques essentiellement orales d'une ou de plusieurs langues nationales ont des répercussions sur le rapport l'écrit et la culture de l'écrit que les élèves peuvent se construire. La connaissance des supports écrits et des genres de textes oraux et écrits incombe totalement à l'école. Cette réalité est prise en compte à travers la typologie textuelle. La connaissance de types de textes permet à l'élève de cerner diverses visées communicatives. Elle contribue à la construction d'une culture de l'écrit pour autant que ces visées soient rendues perceptibles.
5. L'apprentissage de l'arabe classique fait entrer les élèves dans une culture de l'écrit qui contraste avec l'apprentissage du français. Les signes graphiques, le sens de la lecture et le rapport à l'écrit diffèrent. Cette expérience d'apprentissage supplémentaire a des retombées sur le plan d'études de 2013 où ces dimensions sont pointées.
6. Eu égard aux points figurant ci-dessus, les contraintes et difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde sont prises en compte. Par contre, celles, spécifiques, de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde sont tuées dans les prescriptions.
7. Concernant l'enseignement du français, dans les plans d'études de la troisième génération, la communication orale s'apprend à travers les actes de langage. L'enseignement de la communication écrite se structure à partir d'une typologie textuelle. Les deux logiques ne sont pas les mêmes. Les écarts sont inévitables entre le travail sur des actes de langage et sur les textes donnés à lire. La progression de l'apprentissage s'inscrit en conséquence dans une discontinuité, si ce n'est des ruptures. La culture de l'oral se présente différemment que la culture de l'écrit, dans la discontinuité.
8. Dès le CI, l'enseignement de la lecture s'organise à partir d'une situation significative pour l'élève, une situation qu'il peut comprendre, ancrée à partir d'un texte ou dans la vie quotidienne. La maîtrise du code s'appuie sur une phrase dont les éléments sont isolés jusqu'à l'identification d'une lettre/son. La fusion syllabique et l'association syllabique s'exerce. La classique méthode mixte à démarrage global se reconnaît. Elle s'appuie sur le mot, la syllabe et le phonogramme. L'approche est essentiellement graphophonémique. L'analyse phonémique est préconisée dans le plan d'études de 2013, mais l'approche graphophonémique semble toujours dominer au fil de l'étape 1 et au début de l'étape 2.
9. Le modèle de l'enseignement initial de la lecture du plan d'études de 2008 et celui de 2013 diffère : en 2008, la référence est le modèle d'identification des mots à deux voies : la médiation phonologique pour déchiffrer des mots (voie indirecte) et la reconnaissance

orthographique (voie directe). La référence à ce modèle a pour conséquence de privilégier d'abord l'enseignement de la dimension phonologique, l'apprentissage de l'orthographe et des composantes morphologiques intervenant dans un second temps. En 2013, le modèle de référence est celui de composantes conjointement présentes, certaines étant prédominantes au début de l'entrée dans l'écrit alors que d'autres prennent le dessus à un moment ultérieur de l'apprentissage. Ces composantes sont logographiques, phonographiques et morphographiques. La référence au modèle des composantes préconise un enseignement conjoint des composantes phonographiques et morphographiques.

10. L'enseignement s'organise souvent par thèmes avec les visées éducatives et morales. Cette orientation fait courir le risque que les visées d'enseignement de la langue s'estompent.

Ce qui est à retenir :

1. La progression entre la communication orale et écrite n'est pas nécessairement garantie (deux approches, pas immédiatement compatibles : pour l'oral, celle des actes de langage et, pour l'écrit, celle par les types ou genre de textes).
2. Dans le CEB de 2008, dès le CE1, une rupture manifeste s'observe dans la progression : les élèves doivent avoir acquis le décodage et l'approche de l'écrit s'appréhende à partir des connaissances des outils de fonctionnement de la langue (du point de vue de l'orthographe de la grammaire et de la conjugaison). Ces connaissances s'inscrivent dans la continuité de l'étape suivant le CE, mais en relative rupture avec la première étape du cycle élémentaire. Le plan d'études de 2013 ne préconise pas de changement en lien avec cette rupture.
3. Le plan d'études de 2013 propose une progression moins rapide concernant la lecture et l'écriture de textes : d'abord de courts énoncés sont à lire et à produire. Dès le CP, la lecture de types de texte différents est entamée. Ce choix récent peut être considéré comme pertinent à deux conditions : favoriser le développement d'une culture de l'écrit notamment par la lecture magistrale commentée de genres de textes différents et faire produire des genres de textes différents à travers la démarche de production de texte *dictée à l'adulte*.
4. L'énoncé des plans d'études de 2008 laisse entendre que la visée d'intention des textes se perçoit à travers la connaissance des unités de la langue. Grâce à cette connaissance précise des mots et des phrases, le lecteur saisirait ce que l'auteur du texte a voulu dire. On trouve certes une explicitation sommaire des « intentions de communication » : raconter quelque chose ; informer, inciter, inviter, demander ; donner des instructions ou des ordres pour faire agir ; décrire, montrer, donner à voir (CEB, 2008, 2^e étape, p. 56). Ces éléments du texte à pointer avec les élèves dans la mise en mots ne sont pas explicités autrement que par une grille d'analyse et l'inscription de l'activité de production dans un projet d'écriture dont la visée se traduit en général dans les consignes données. Les élèves doivent inférer, sans enseignement explicite, l'intention à partir des situations d'intégration. A signaler que les questions de compréhension posées aux élèves ciblent parfois des dimensions de la spécificité typologique des textes.
Cinq ans plus tard, en 2013, l'approche de la lecture est davantage guidée par le modèle inférentiel de traitement de l'information qui se marque par une plus grande indifférence à la spécificité typologique des textes. L'accent est mis sur la régulation et le contrôle de la découverte du sens du texte par un lecteur stratégique. Ce choix récent s'appuie sur l'hypothèse que des processus essentiellement transversaux sont à l'œuvre pour comprendre un texte. Cette hypothèse est invalidée par des recherches récentes.
5. Les questions de compréhension posées aux élèves visent la construction de la référence. La plupart des questions sont littérales trouvant leur réponse dans le texte. A partir de 2013, la compréhension s'élargit à la lecture inférentielle et critique. On peut cependant relever, d'une part, que les réponses des élèves ne doivent pas faire l'objet d'une justification et que les questions visant des inférences ou les non dits ne doivent pas non plus être explicitées. On peut en conclure qu'une position plus distanciée appelant des justifications de son point de vue ne sont pas systématiquement attendues.

Certes des appréciations et des avis sont demandés aux élèves en lien avec les textes : il semble que ces appréciations et avis portent sur des dimensions normatives de la lecture, des textes lus ou produits. Ces appréciations et avis peuvent aussi concerner l'éducation des comportements et l'édification morale.

6. Dans les plans d'études de troisième génération, on repère une référence à une théorisation de la fluidité de la lecture qui intègre différentes composantes de la lecture. La fluidité se conçoit comme une lecture rapide, précise et expressive. La fluidité dépendrait de l'empan visuel (CEB, 1^e étape, 2013), une notion aujourd'hui controversée. A travers l'exercitation, cet empan peut être élargi, la lecture en serait plus rapide et donc plus performante. Dans le plan d'études de la 2^e étape, la fluidité est associée à la fluence (CEB, 2013, p. 46). Cette dernière est définie comme la capacité à lire avec exactitude et rapidité. Elle se vérifie par la lecture à voix haute. Elle se distingue de la lecture expressive qui se travaille pour communiquer un texte à des auditeurs (p. 46). A souligner que la fluidité de la lecture serait un garant de la compréhension. Peut-être en est-elle seulement une condition.
7. Les visées et la place de la lecture à haute voix et celles de la lecture silencieuse semblent se contrarier l'une l'autre. Placer les élèves en situation de lecture suppose les placer devant des textes dont ils découvrent le sens par eux-mêmes, moyennant un cadrage de ce qui est attendu de leur lecture. Une telle mise en situation est délicate pour des élèves ne connaissant pas encore bien le français. Pourtant la lecture magistrale à haute voix ne peut suppléer à la lecture silencieuse. L'introduction de textes plus courts, plus simples favorisant la lecture autonome des élèves s'avèrent nécessaire pour l'enseignement initial de la lecture.
8. Ces textes simples ne suffisent pourtant pas à la construction d'une culture de l'écrit. D'autres textes, des genres de textes, plus complexes et plus proches des pratiques sociales de lecture et d'écriture semblent nécessaire à la construction d'une culture de l'écrit.
9. Le poids moins important des activités de lecture par rapport aux activités d'écriture observable dans le plan d'études de 2008 et le changement d'équilibre des activités d'écriture au profit des activités de lecture introduit dans le plan d'études de 2013 peuvent peser sur la construction articulée des capacités de lecture et d'écriture attendues aujourd'hui.

Les moyens d'enseignement de la lecture dans les trois premiers cours du cycle élémentaire.

Dans ce qui suit sont analysés les moyens d'enseignement en français langue seconde et en langues nationales. Les critères qui ont servi à l'analyse des plans d'études sont également utilisés pour la présente partie. Les moyens d'enseignement en français accompagnent les éditions des plans d'études des trois générations. Les moyens conçus pour l'enseignement des langues nationales sont plus récents.

Les moyens d'enseignement en français langue seconde de la première période

Pour parler français a été mis au point par une équipe composée de Sénégalais et de Français. L'analyse proposée par Seck dans son rapport (juillet 2014) précise que ce moyen est une adaptation de la méthode structuro-globale audiovisuelle. Il réunit des textes à lire, des exercices en lien avec des centres d'intérêt.

Cette méthode se propose d'enseigner la langue comme moyen de communication. Bien que les quatre habiletés que sont *comprendre, parler, lire et écrire* soient présentées dans la méthode, il faut bien noter que le texte de lecture n'apparaît presque à la fin de la séquence d'apprentissage. L'entraînement à la lecture se fait en enseignant le rythme, l'intonation, le respect des pauses, les liaisons, la place de l'accent tonique, etc. Ici, l'imitation juste de l'intonation et du rythme est au moins d'égale importance que la compréhension du message. Il apparaît clairement que l'écrit est un peu sacrifié à la langue parlée, c'est-à-dire l'élocution et plus particulièrement la prononciation essentielle dans l'étude d'une langue étrangère » (Seck, a, 2014, p. 2).

Les orientations principales de *Pour parler français* sont les suivantes : la priorité est mise sur la langue orale et prévoit une initiation préalable d'au moins un trimestre à la langue orale, précédant tout

apprentissage de la lecture; les leçons s'appuient sur des supports audiovisuels qui reproduisent des dialogues vivants, liés à des situations familiales. Les difficultés phonétiques et grammaticales sont enseignées à partir d'une programmation établie sur la base d'études comparées entre le français et les principales langues du Sénégal s'adossant aux connaissances émanant de la linguistique structurale. Le moyen est conçu pour les différents cours de l'école élémentaire et s'enrichit d'un dispositif audiovisuel comportant une radio scolaire, des supports de présentation des situations de communication (figurines, tableau de feutre, système mimogestuel). Chaque maître dispose en outre d'un guide méthodologique qui lui permet notamment d'exploiter la collection de manuels de lecture destinés aux élèves du CI au CM2.

Ainsi, du CI au CE2, la radio était utilisée pendant un minimum de 30 minutes par jour de manière synchronisée dans l'étendue du territoire national pour présenter ou fixer un échantillon linguistique avec des voix bien françaises. Utilisée aussi pour la lecture au CE1 – CE2, elle a été très vite abandonnée devant les récriminations des utilisateurs et des organisations syndicales.

Les moyens de la deuxième période

Je lis et j'écris est un moyen élaboré pour les deux premiers degrés de l'école élémentaire. L'unité d'apprentissage y est structurée selon les principes de la méthode mixte à point de départ globale. A retenir que la démarche adoptée à ce moment-là ne sera pas abandonnée dans la troisième période d'élaboration des moyens d'enseignement. La démarche décrite par Seck est la suivante :

la séquence commence par une mise en situation permettant de produire la phrase d'étude ou par un petit texte servant de corpus et renfermant la phrase-clé. La phase d'analyse part de la phrase-clé pour aboutir au son clé en passant par les mots et syllabes clés. L'isolement du son-clé est suivi des activités de formation et d'association syllabiques. Les mots ainsi formés seront lus et utilisés pour former des phrases et un petit texte qui seront lus au tableau avant la lecture dans les manuels (Seck, a, 2014, p. 4).

Les classes des degrés supérieurs bénéficient de la collection *Afrique mon Afrique*. L'abandon de la référence aux normes du parler des Français s'est accompagné d'une revalorisation du *récit africain* raconté par des auteurs africains et antillais ou des étrangers ayant longtemps séjourné dans le continent. Ces manuels reflètent le regard de l'Africain sur le monde.

Les directives de 1986 sont revues en 1990. Les nouvelles indications méthodologiques conduisent à l'élaboration de *Sidi et Rama*. La collection *Sidi et Rama* est éditée par Institut National d'Etude et D'action pour le Développement de l'Education (INEADE). Les manuels qui la composent sont des répliques d'un modèle dominant en Afrique francophone, le livre unique de français qui, contrairement aux anciens ensembles méthodologiques lourds et complexes (supports d'images, bandes enregistrées, livrets d'exercices, recueils de textes), est un support unique découpé en unités didactiques (textes pour la lecture, des exercices et des pages récréatives) qui tout à la fois définissent un parcours et proposent des supports d'activités.

Il est à préciser que, parallèlement aux écoles publiques, les écoles privées catholiques utilisent la collection *Ami et Rémi* dont les manuels destinés aux deux premiers degrés sont conçus selon la méthode syllabique de la série Davesne.

Sidi et Rama est encore disponible dans les classes. Il peut toujours être considéré comme une ressource importante, encore utilisée aujourd'hui par les enseignants, faute d'autres moyens d'enseignement. Cette ressource mérite une analyse plus détaillée.

Sidi et Rama

Ce moyen concerne le CI, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2, à savoir tous les cours de l'école élémentaire. Ne disposant que des manuels destinés aux élèves du CI et du CE1, notre analyse se limitera à ces deux cours.

- La culture des élèves comme moyen pour entrer dans le monde de l'écrit

Dans l'avant-propos du manuel concernant le CI, il est affirmé que les « options méthodologiques » qui le sous-tendent « participent au principe que lire, c'est avant tout découvrir du sens, ce sens ne se trouvant que dans des textes (et non pas des sons, des syllabes ou des mots isolés) » (MEN, 1990/2003, p. 3). Le manuel accorde ainsi une place importante aux textes dès le début de l'apprentissage de la lecture. Selon les auteurs, l'approche de découverte de sens des textes vise une prise de conscience de la part de l'élève que « l'objectif de la lecture c'est moins le déchiffrement que l'appropriation du message » (p. 3). Les textes sont conçus sur la base de thèmes proches du vécu des élèves, ce qui permet « une véritable complicité avec l'enfant qui est constamment interpellé dans son vécu quotidien » (p. 3). Cette diversité de thèmes est censée développer chez l'enfant le plaisir de lire et le goût de la lecture. L'avant-propos du manuel destiné aux élèves de CE1 réitère ce principe. Une similarité avec les thèmes développés dans *Sidi et Rama* 1^{ère} étape est annoncée ainsi qu'une volonté d'élaboration de textes proches du « vécu de l'enfant », de « ses motivations » mais également de « ses possibilités intellectuelles et pédagogiques » (MEN, ?, p. 3).

L'analyse des 35 unités d'apprentissage du manuel de CI montre, effectivement, que les thèmes choisis sont liés aux expériences de vie des élèves. Des personnages enfants (des camarades d'école, des frères et des sœurs) et leurs familles (l'enseignant, le père, la mère, un oncle, une tante, un voisin) vivent des actions, des situations ou des épisodes courants dans le quotidien des élèves. Le personnage principal, Sidi, fait le trajet pour aller à l'école, il présente un ami à son père. Le voyage des personnages Sidi et Rama à Dakar et les événements quotidiens urbains vécus sur place font l'objet d'une suite d'environ dix leçons. Des thèmes liés à la vie rurale sont également présents : la recherche d'eau dans un puits, la préparation des champs, la pêche, un match de football.

Le choix thématique des textes proposés cherche donc à respecter la culture des élèves et à les motiver à la lecture par la création d'un univers fictif proche de celui des élèves. Les fonctions communicatives et les usages sociaux de l'écrit sont toutefois passés sous silence. Des objets extrascolaires incarnant une culture de l'écrit (des livres, des panneaux informatifs, des journaux, des recettes de cuisine, etc.) sont toutefois absents des situations de communication proposées dans le manuel, ne faisant pas ainsi l'objet d'un travail de lecture et d'apprentissage de la lecture. Par conséquent, l'entrée dans l'écrit se fait plus par le contact avec une diversité thématique (connue) des textes et moins par leur dimension communicative et le contexte dans lequel ils peuvent être lus.

Dans les 15 unités d'apprentissage du manuel destiné à des élèves du CE1, on trouvera une plus grande diversité de textes et de thèmes. Chaque unité contient trois textes narratifs concernant une même thématique : l'école, la famille, les voyages et les moyens de transport, les vêtements, les métiers, les activités domestiques, la santé. En partant des situations connues des élèves, ces textes ont un but éducatif visant la citoyenneté. Comme dans *Sidi et Rama* CI, ils ne sont pas appréhendés dans leurs dimensions communicatives. C'est le cas également des fables (un conte, ou une légende selon les auteurs) ou des poèmes d'auteurs proposés à la fin des unités qui, par leur lecture ou leur mémorisation, visent surtout le plaisir de la lecture.

Si le contact précoce avec les différents supports et textes divers a été maintes fois préconisé dans les recherches sur l'apprentissage de la lecture des dernières années, il a été également souligné qu'apprendre à lire et développer une motivation à lire et à apprendre à lire, c'est aussi comprendre les fonctions de l'écrit et prendre connaissance des situations où l'on peut se servir de l'écrit (Chauveau, 1997) dans un but communicatif. Les activités et exercices proposés dans la collection *Sidi et Rama* exploitent peu cet aspect fondamental de l'entrée dans l'écrit, en privilégiant la compréhension de phrases⁵⁶ ou des idées principales des textes et extraits de textes lus dans chaque unité d'apprentissage et, dans le cas du CI, l'apprentissage du code écrit.

Cette dimension communicative des textes écrits est toutefois un peu plus marquée dans *Sidi et Rama* CE1 dans les activités de production de textes proposées à partir de l'unité 7 : faire une affiche pour

⁵⁶Dans les premières unités d'apprentissage du manuel destiné aux élèves de CI, le travail est réalisé à partir de quelques phrases.

annoncer une course de chevaux ; écrire un billet d'excuse ; décrire les étapes de la culture des arachides.

- La compréhension de phrases et de textes

En ce qui concerne la compréhension en lecture, les manuels *Sidi et Rama* reprennent les principales orientations du programme de 1987. Avec des niveaux de complexité différents, les exercices proposés pour le CI et le CE1 visent surtout la compréhension globale.

Les phrases et les textes à lire sont toujours précédés d'une image dans chaque unité d'apprentissage (en couleur rouge pour le CI et en couleur verte pour le CP). Cette image illustre les contenus des mots, des phrases ou du texte. Des orientations n'étant pas données quant à la manière d'exploiter l'image, l'enseignant peut décider ou non de l'examiner avec les élèves. On peut néanmoins supposer qu'un travail au niveau de l'anticipation des contenus et du contrôle des hypothèses émises avant la lecture est fait en classe.

Pour le CI, les textes proposés contiennent des mots étudiés en langage et font l'objet d'une « acquisition globale ». Selon les auteurs du manuel, ces mots sont présents dans plusieurs textes et doivent être régulièrement révisés pour que les élèves puissent se les approprier. Le texte doit ainsi « être lu et expliqué à l'enfant pour la découverte du sens » (p. 3). Dans les premières unités d'apprentissage, une courte phrase (la phrase-clé qui engendre le travail sur le code) ou une suite de deux ou trois phrases sont proposées. Ces phrases sont toujours au présent de l'indicatif et en caractères d'imprimerie. Les signes de ponctuation sont présents mais pas les majuscules. Le nombre de phrases à lire augmente progressivement. Elles se transforment en de brefs dialogues ou de courts récits. Un récit long sur le voyage de Sidi et Rama à Dakar contenant des parties dialoguées s'initie à la 11^e unité d'apprentissage et finit à la 22^e. Des questions de compréhension de texte apparaîtront seulement à partir de la 23^e unité. Elles concernent, pour la plupart, le repérage d'informations données dans le texte (actions ou états des personnages) au moyen de questions auxquelles il faut répondre par oui ou par non. Quelques questions impliquant des inférences à construire à partir de ces informations sont également posées. Des exercices de remise en ordre d'images légendées ou de phrases d'un texte sont plus rarement proposés.

Contrairement au manuel destiné aux élèves du CI, dans *Sidi et Rama* CE1 aucune indication particulière n'est fournie quant à l'approche des nombreux textes proposés dans le moyen. En dessous de l'image qui ouvre la leçon, un texte narratif long est introduit par un titre annonçant les contenus abordés. Des dialogues entre les personnages sont aussi présents et des organisateurs textuels temporels ponctuent les différentes parties du texte. Après le texte, vient une liste de quatre à cinq « mots et expressions difficiles » avec leur définition ou explication. Un travail de construction de la signification de ces mots à partir du cotexte n'est pas proposé par les auteurs du manuel. La compréhension du texte est vérifiée à travers des questions et des exercices visant le développement des stratégies de lecture chez les élèves. Ces questions et exercices impliquent : le repérage (lire une phrase ou un passage du texte), la sélection et la mise en lien d'informations explicites ou implicites (mettre en lien des informations données dans des paragraphes différents, résumer le texte, trouver un autre titre) ; la construction d'inférences ; l'identification, la description des personnages (principaux ou adjutants), la justification et l'évaluation de certains comportements et actions des personnages. Les questions ne pointent toutefois pas toujours les possibles difficultés des élèves à comprendre le texte lu.

Les activités de production de textes en lien avec la thématique du texte lu sont aussi un moyen de contrôle de la compréhension des contenus abordés. Le comportement du lecteur face au texte restant implicite, il est à déduire par les (bons) élèves (à partir des activités effectuées) ou à expliciter par l'enseignant. Nous verrons plus loin que cette explicitation devient un objectif d'apprentissage plus présent dans les moyens d'enseignement de la troisième période.

- L'apprentissage du code écrit

L'apprentissage du code écrit est central dans le manuel destiné aux élèves de CI (et probablement à ceux du CP). Les phrases et textes proposés sont ainsi construits à partir de cet objectif majeur et « la progression des leçons est essentiellement basée sur la typologie des sons », regroupés « pour de raisons de commodité éditoriale (ex. : **a** et **o** ; **l** et **u**) » ou par « leur parenté articulatoire (ex. : **ai** = **ei**) » (MEN, 1990/2003, p. 3). Pour le CE1, aucune mention explicite n'est faite à cette dimension de l'apprentissage de la lecture (ni d'ailleurs à d'autres !) dans l'avant-propos du manuel. Les auteurs affirment seulement que « les exercices s'inspirent des items des nouveaux programmes et couvrent la plupart des domaines et niveaux taxonomiques » (MEN, s/d, p. 3). L'analyse des leçons révèle toutefois un accent fort mis sur la compréhension de textes, dont les orientations majeures viennent d'être décrites précédemment.

En ce qui concerne l'approche du code dans le manuel du CI, chaque unité d'apprentissage présente la même structure de décomposition progressive à partir d'une phrase-clé que celle décrite pour *Je lis, j'écris* (voir plus haut). Les « sons » sont présentés en écriture script et cursive et suivis d'une liste de syllabes les contenant. La lecture d'autres mots ou phrases, accompagnés ou non d'images, contenant ces mêmes syllabes est également proposée. Suivent des exercices divers qui se complexifient au long des unités d'apprentissage et correspondent à certains exercices mentionnés dans le programme de 1987. Sans être hiérarchisés, ils portent soit sur l'unité lettre/groupe de lettres (identification de lettres dans des mots accompagnés d'images ; copie de lettres ; complétion de mots avec des lettres), soit sur l'unité mot (identification de mots contenant les lettres ou groupes de lettres étudiés ; copie de mots), soit sur l'unité phrase (copie de phrases ; complétion de phrases avec des mots à choix ; remise en ordre des mots d'une phrase ; écriture d'une phrase lue et mémorisée) et, dans une moindre mesure, sur l'unité texte (remise en ordre d'une séquence d'images légendées ou des phrases d'un texte).

Même si l'apprentissage du code ne semble pas constituer un objectif majeur dans *Sidi et Rama* CE1, des exercices semblables concernant les mots, les phrases et un texte sont aussi parfois proposés. Ils sont toutefois orientés vers l'étude du fonctionnement de la langue. Des notions concernant le lexique (relations de synonymie, hyperonymie ou dérivation) la grammaire (structure et fonction grammaticale ; transformation de phrases – affirmative/négative, active/passive), la morphosyntaxe (construction de phrases, choix de déterminants et reprises anaphoriques), la conjugaison (identification et choix des temps verbaux ; choix de pronoms) et l'orthographe (homophones ; accord du groupe nominal) sont abordées dans ces exercices. Les mots et le contenu du matériau linguistique proposés sont toujours en lien avec ceux du texte lu.

Au bout de cette analyse, on constate que, comme pour les instructions officielles, les contenus abordés dans les manuels *Sidi et Rama* CI et CE1 sont très distincts. Au CI, l'apprentissage des mots et du code écrit est l'objectif phare. Ainsi, les mots, les phrases et les textes proposés visent d'une part la construction d'un capital-mots et d'autre part l'accès au fonctionnement du code écrit, tout comme les exercices qui les accompagnent. Pour ces raisons, le travail sur la compréhension en lecture s'effectue surtout par la lecture répétée de mots, par la compréhension de phrases et le repérage d'informations dans des textes courts. Au CE1, les exercices proposés visent, essentiellement, le développement de stratégies de compréhension des textes (plus longs et plus complexes) et les connaissances sur le fonctionnement de la langue (grammaire, lexique, conjugaison).

Les deux manuels *Sidi et Rama* illustrent bien les orientations officielles de la deuxième période aussi bien du point de vue des objectifs à atteindre pour chaque degré que des moyens pour les atteindre. L'approche du code écrit est résolument mixte à départ global, la composante phonologique du décodage, mise en exergue seulement dans les instructions officielles de 2013, étant ainsi absente. L'approche de la compréhension en lecture vise le développement de stratégies globales de lecture. Les textes sont conçus sur la base de thèmes proches du vécu des élèves afin de les motiver à lire et à apprendre à lire mais les contextes communicatifs de la lecture ainsi que les usages sociaux de l'écrit sont peu explorés, surtout dans le manuel destiné aux élèves du CI. La visée communicative des textes écrits est toutefois un peu plus marquée dans *Sidi et Rama* CE1 dans les activités de production de textes.

Les moyens d'enseignement en français langue seconde de la troisième période

Divers moyens d'enseignement de la troisième période accompagnent la parution des plans d'études. *L'album de lecture* 1^e, 2^e et 3^e étapes, les manuels *Moussa et Animatou* édités au Québec en 2009 et les moyens SARENA, *Nafi et Moussa* publiés en 2013. Cette même année voit paraître d'autres moyens concernant la 1^e étape d'enseignement : *Français CI et CP*, parus aux éditions sénégalaises Fermon et Hachette livre international ; *Marie, Madi et le français CI et CP*. Les guides de lecture *Partenariat pour l'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire (PALME)*, *Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture* sont, eux, destinés à la 1^e et à la 2^e étape d'enseignement. Ces différents moyens sont présentés ci-dessous.

L'album de lecture

Ce moyen, qui peut être considéré comme une méthodologie complétée par un recueil destiné aux enseignants, est proposé pour accompagner l'introduction du Curriculum d'éducation de base (CEB, 2008) : *L'album de lecture 1^e, 2^e et 3^e étapes*. À signaler que ces manuels sont utilisés quasi quotidiennement par les enseignants, surtout à partir du CE1. Ce cours et ceux qui le suivent n'ont pas d'autres moyens à disposition, contrairement au CI et au CP qui se sont vu proposer d'autres moyens pour guider l'enseignement initial de la lecture. Les auteurs de *L'album de lecture* le considèrent comme un « palliatif » (p. 10). Les indications méthodologiques (partie théorique) sont réservées à la 1^e et à la 2^e étape. Un recueil de textes est proposé pour chaque étape du cycle élémentaire.

Chaque recueil s'organise en chapitres réunissant un ensemble de types de textes différents, les types de textes correspondant dans l'ensemble aux prescriptions curriculaires⁵⁷. L'innovation pointée est l'introduction, dès la 1^e étape, de textes narratifs, descriptifs, poétiques et injonctifs. Au fur et à mesure que l'élève évolue dans sa scolarité, cette option s'élargit pour également embrasser, au CE, les textes informatifs et, au CM, les textes argumentatifs (p. 5). Pour notre analyse, nous ne retenons que les moyens de la 1^e et de la 2^e étape.

Dans la partie théorique, les auteurs précisent que « Lire est une activité productrice de sens à partir d'indices visuels abstraits » (p. 4). Selon eux, « toute situation de communication écrite positionne un type de texte déterminé. On peut retenir essentiellement 7 types de textes eu égard aux *intentions de communication*. Chaque type comporte plusieurs genres et des caractéristiques particulières qu'il convient de maîtriser pour les produire » (p. 8).

Plus précisément, les auteurs donnent une définition fonctionnelle de la lecture. On lit pour agir : « lire, c'est se servir de ses yeux pour construire du sens sur un message dont on a besoin pour faire autre chose que lire » (p. 4). Ce sont des textes authentiques à partir de types d'écrits variés qui constituent les supports privilégiés de l'enseignement de la lecture. Une utilisation plurielle de l'écrit pour s'informer, agir, se détendre et réagir est visée.

Dans le recueil de texte de *L'album de lecture 1^e étape* sont réunis des textes narratifs (27), injonctifs (22), des textes descriptifs (23) et des textes poétiques (30). Ils sont choisis en fonction de thèmes (la famille, l'école, l'habitat, les activités, la santé, les voyages, les questions émergentes, les animaux, l'environnement et les spectacles). Tous ces textes sont courts et faciles à copier au tableau noir. Ils évoquent un monde proche des enfants et traitent de thèmes éducatifs. Ils ont aussi été choisis pour leur relative simplicité. Il est suggéré d'accompagner la lecture des textes par des illustrations qui ne peuvent que faciliter l'anticipation de ce qui est écrit. Les textes narratifs contiennent un nombre important d'organiseurs temporels. Les descriptions d'action sont présentées sous forme de liste, signalées par des tirets ou par des chiffres. Les signes de ponctuation sont nombreux. Pour les textes narratifs et descriptifs, les auteurs du moyen d'enseignement s'en sont tenus à l'utilisation du présent de l'indicatif. Le présent et l'impératif sont les temps utilisés pour traduire l'injonction.

L'album de lecture 2^e étape reproduit la même introduction que celle de *L'album de lecture 1^e étape* sans reproduire intégralement la démarche préconisée dans le plan d'études. Il présente un ensemble

⁵⁷ Les textes informatifs sont officiellement planifiés dès le CP et les textes descriptifs ne sont pas ciblés.

de types de textes : narratifs (19), descriptifs (12), injonctifs (9), poétiques (11). Les textes sont un peu plus longs et un peu plus complexes. Il n'est plus fait référence à des illustrations, comme si on pouvait s'en passer pour des élèves de CE1 et CE2.

A souligner qu'il n'est jamais fait mention de la visée d'intention des textes. Cet élément reste dans l'implicite. Les textes proposés dans le recueil sont à exploiter comme le propose le plan d'études et comme le rappelle *L'album de lecture* après le premier trimestre du CI :

Le maître insistera sur le questionnement de texte avec comme toile de fond le développement de la lecture silencieuse. Confronté à une variété de textes, l'élève par la lecture silencieuse, s'exercera à repérer les indices (silhouette, illustrations, titre du texte, mots connus, ponctuation...) indispensables à leur compréhension et à leur identification. Principalement, l'élève apprendra à lire et non à déchiffrer (p. 5).

La démarche veut que les élèves cherchent des indices permettant de faire des hypothèses sur le sens du texte, qu'ils confrontent ensuite leurs découvertes. Puis ils (re)lisent le texte pour en appréhender le sens global (« compréhension totale »). Un temps de réflexions et d'échanges sur le texte est prévu au cours duquel les élèves donnent leur avis sur le texte. Pour finir le texte est oralisé d'abord par le maître qui donne vie au texte et présente un modèle de lecture et par les élèves ensuite (p. 11).

Les auteurs du fascicule critiquent une centration sur l'enseignement de la combinatoire (lecture), sur la pratique de la rédaction (production écrite) et l'oralisation des écrits. Ils réaffirment la perspective communicative à adopter pour l'enseignement du français.

La démarche préconisée pour l'enseignement du code suit et exemplifie le plan d'études de 2008 (CEB, 2008). L'enseignement de la lecture commence par une première acquisition globale de mots (sans liaison avec la lecture et la production écrite). A ce stade, le lien à établir est celui des leçons de langage avec celles de la lecture. Une liste de mots sert de stock à ce premier enseignement. Il s'agit de suivre trois temps, celui de la découverte, de l'appropriation et du renforcement. Pour la reconnaissance de mots, deux ou trois mots de la leçon de langage sont choisis. Ils sont donc connus et compris. Il est conseillé de les écrire au tableau (découverte), de les faire lire, de les faire mémoriser globalement, de les faire écrire et dessiner (appropriation) et de les afficher dans la classe. Pour finir, il est préconisé de jouer à les reconnaître, les faire lire régulièrement (renforcement).

Pour la maîtrise de la combinatoire, la structure de la démarche reste la même que déjà évoquée : une phrase contenant le phonogramme à étudier est tirée du texte. A partir de cette phrase, le mot contenant le phonogramme est extrait. Les syllabes de ce mot sont identifiées. Puis, la syllabe contenant la graphie est isolée. Le phonogramme est isolé et écrit au tableau, puis copié sur les ardoises (p. 12). Cette démarche d'élémentation progressive est suivie d'une recherche de mots contenant le phonogramme à maîtriser (identification auditive). Dans les mots trouvés, la graphie correspondant au phonème est mise en évidence. A partir de la graphie des syllabes sont formées : par exemple t a forme la syllabe ta. A la fin de la leçon visant la maîtrise de la correspondance graphophonémique et l'apprentissage de la fusion syllabique, différentes syllabes sont associées pour former des mots.

La partie recueil du manuel rassemble des textes pour l'essentiel scolaires. Ils sont simplifiés, conçus pour l'initiation à la lecture. La visée des auteurs est de former des comportements citoyens. Les textes servent à l'édification morale, à la diffusion de connaissance patrimoniale, comme *Sidi et Rama*, et à la diffusion de connaissances sanitaires. La présence de textes descriptifs plutôt qu'informatifs montre que la visée communicative est rattrapée par la tradition du modèle classique. Cette affirmation est à nuancer pour les textes injonctifs dont le plan de texte et l'organisation des contenus annonce la visée d'inciter à agir.

Les indications montrent que la signification du texte s'appréhende à partir de marques de surface, des indications inspirées des connaissances provenant de la typologie des textes, et que la compréhension se construit par une recherche active du sens par les élèves à travers la lecture silencieuse. Ces moyens postulent que les élèves disposent de connaissances suffisantes en français et concernant la lecture

pour appréhender ce que le texte signifie. Les indices sur lesquels les élèves doivent s'appuyer sont des indices de surface qui favorisent une étude formelle des textes, éloignées du modèle du lecteur stratégique qui lit dans des buts précis, le plus souvent pour agir. Les textes scolaires mis sous les yeux des élèves s'éloignent également du modèle fonctionnel de la lecture.

Pour l'enseignement du code, la décomposition (de la phrase clé en mots, celle des mots en syllabes et celle des syllabes aux lettres sons à l'étude) et la recomposition (des lettres-sons à la syllabe, de la syllabe au mot) préconisée cible la fusion syllabique présentée dans sa relation au mot et au sens qu'il véhicule. Ce mouvement vers la lettre-son et vers le mot pointe davantage le visuel que l'auditif. Dans l'ensemble, la part d'analyse phonologique et phonémique est faible.

Moussa et Animatou ; Nafi et Moussa.

Ces moyens ont été édités au Québec : *Moussa*, en 2008, pour le CI et *Animatou* en 2009 pour le CP⁵⁸. *Nafi et Moussa* sont édités pour le CI et pour le CP en novembre 2013. Les deux moyens parus à cinq ans de différences, ont des caractéristiques communes et sont présentés ensemble dans la partie qui suit. À l'origine se trouve un projet de collaboration qui a permis à des auteurs sénégalais de concevoir et d'éditer guides et manuels⁵⁹. Les deux moyens se réfèrent à l'approche par les compétences.

L'approche des deux moyens est celle de la lecture fonctionnelle. Les contenus proposés renvoient au livre unique qui permet de poursuivre des visées éducatives et d'aborder différents domaines d'enseignement. Le choix des textes doit favoriser des liens avec l'éducation à l'environnement, à la santé et au vivre ensemble. Ils accordent une part importante à l'activité et à l'explicitation des élèves. Le rôle de l'enseignant est de susciter des discussions avec les élèves, d'encourager leurs explications. Il importe de soutenir l'enfant dans ses essais, de reprendre ses phrases incomplètes et maladroitement, d'inciter à employer des mots justes et précis, d'inviter à écouter ses camarades et à se faire comprendre.

Pour soutenir l'explicitation, une liste de stratégies de lecture est proposée dans le manuel de l'élève. Ils incitent à une attitude réflexive, même si la manière d'y parvenir est très différente. *Moussa* et *Animatou* propose une approche métacognitive : pourquoi je lis ; je lis les titres et les intertitres ; je regarde la présentation du texte ; je regarde les dessins ou les photos et je cherche à comprendre ; je pense à ce que je connais ; j'imagine ce qui pourrait être dit dans ce texte. *Nafi et Moussa* reprend à peu de choses près les mêmes en les complétant. Le complément, lui, s'éloigne de la visée métacognitive en recourant à des termes qui se veulent ludiques. Des couleurs différentes servent à entourer les mots qui sautent aux yeux, à encadrer les phrases porteuses d'information, à souligner ceux qui ne sont pas connus ou reconnus, à surligner les « déguisements » que sont les marques morphologiques, à découper les mots en syllabes.

Les manuels pour l'élève proposent un ensemble d'outils qui en font de réels instruments de travail. Pour le CI, une banque de mots classés par ordre alphabétique, du lexique présenté par thème, une liste de mots avec des graphies mises en évidence ; pour le CP, un dépanneur orthographique et une grammaire.

- Des signes d'une culture de l'écrit

L'édition des deux manuels véhicule une culture du livre : la présence d'un sommaire, d'outils en sont un premier indice. La variété des illustrations et des images montrent une volonté de présenter des fonctions et des instruments cognitifs de l'écrit. Des enseignes, des cartes géographiques, des journaux jonchant le sol, une lettre lue par un enfant, une enveloppe munie d'un timbre, l'utilisation de tableau à

⁵⁸Le guide d'utilisation n'est pas accessible

⁵⁹L'introduction du manuel de 2008 précise qu'une expérimentation suivie d'une adaptation ont eu lieu. Les résultats sont déclarés probants. Selon les auteurs, en 2008-2009, SARENA a formé 1323 maîtres et directeurs (projet de recherche FICEA ?, p. 34).

double entrée, des phylactères accompagnant un dialogue témoignent d'une volonté de socialiser les élèves à l'écrit. La diversité des textes munis d'indices graphiques variés œuvre dans le même sens. On repère que certains textes proposés dans *Moussa* et *Animatou* sont repris dans *Nafi et Moussa*. Leur diversité introduit les élèves à des écrits variés. Les illustrations et les images complètent les outils cognitifs mis à disposition des élèves.

- Supports écrits et compréhension de textes et d'écrits

Des textes variés sont proposés aux élèves dans les deux manuels, en particulier pour le CP : des récits, des devinettes, des comptines, portrait de personnes et de leurs occupations, notices de fabrication, ...) sont systématiquement accompagnés de questions. Les questions d'informations trouvent une réponse dans le texte. Souvent elles invitent le lecteur à évoquer sa propre situation ou son expérience, à dire ce qu'il pense. Les textes informatifs introduits dans le manuel du CP reproduisent des fiches encyclopédiques, le plus souvent animalières. La motivation du lecteur et la construction d'une référence jouent un rôle clé pour la compréhension.

En particulier dans le manuel *Nafi et Moussa* CP, les textes contiennent les principales caractéristiques qui permettent de mettre en évidence la visée d'intention. Ils sont accompagnés d'images qui s'adaptent aux types de textes. Leur silhouette canonique est respectée et signalée par les organisateurs spécifiques.

Le questionnement du texte est une phase de travail importante : la syntaxe, le lexique, les relations entre les phrases, l'orthographe sont pointés. Au CP, des couleurs sont utilisées pour classer les catégories de mots : nom et déterminant, adjectifs, verbes, et autres mots. Un accent particulier est mis sur l'orthographe lexicale (une liste de mots fréquents -645- constitue le stock de base) en vue d'une reconnaissance automatisée des mots (mémorisation de listes de mots). Dès le CI, des propositions d'écriture de petites histoires permettent de vérifier l'orthographe des mots.

Les activités de compréhension s'articulent à des tâches qui supposent un retour au texte et le recours à des stratégies diverses : repérer les informations explicites, les sélectionner, les regrouper, les classer ; anticiper ; inférer, dégager les informations implicites ; relier ces informations à ses connaissances et y réagir. Les auteurs du moyen *Nafi et Moussa* attirent l'attention sur les difficultés de compréhension liées aux substituts et aux déterminants.

Une situation d'enseignement de la compréhension de l'écrit doit tableer, selon les auteurs du manuel, sur la motivation des élèves et développer les capacités d'un lecteur stratégique. Elle vise à mettre en projet la lecture d'un texte et à développer le contrôle de l'activité de lecture par les élèves eux-mêmes : « je lis les titres et les intertitres ; je regarde comment le texte est présenté [des plans/silhouettes de textes aident à l'identification], je regarde les dessins ou les photos et je cherche à les comprendre ; je pense à ce que je connais ; j'imagine ce qui pourrait être dit dans ce texte. » L'élève est guidé vers la construction d'une représentation mentale de ce que dit le texte.

- L'enseignement du code

L'enseignement du code est soutenu par des alphabets illustrés, par des imagiers ou des cartes sons. Ces outils doivent favoriser l'apprentissage du déchiffrage et, pour démarrer l'enseignement de la lecture, préconisent l'apprentissage de l'alphabet. Les auteurs de *Nafi et Moussa* considèrent que la présentation des lettres à l'élève développe la conscience phonologique.

Au CI, ce sont d'abord les voyelles, puis les consonnes simples qui sont abordées. Viennent ensuite les digrammes et les lettres dont la lecture dépend de la position (c, s, g) et les groupes consonnantiques. Le dépanneur orthographique illustre les principales règles. Les élèves sont sensibilisés aux sonorités de la langue (rimes). Ils doivent apprendre à lire des syllabes et à compléter des mots. Au CP, le manuel, respectueux du CEB aborde les graphèmes composés (eur, ien, ette, ouill, euill, tion...). Les manuels de 2008 et de 2013 préconisent l'appropriation de la combinatoire par la fusion syllabique. L'approche de *Moussa* et *Animatou* est globale (analytique), accompagnée d'identifications de syllabes et de sons. Les exercices de syllabation sont réduits : chaque lettre-son est accompagnée

d'une série d'images et de mots pour identifier la lettre-son à apprendre. On repère beaucoup de lecture de listes de mots contenant le son à l'étude. Par contraste, aucun travail phonologique sur les mots de la langue ne s'observe. Les élèves sont surtout appelés à lire des mots classés par liste. La mémoire visuelle est davantage sollicitée que la mémoire auditive.

Les manuels *Nafi et Moussa* se distinguent de *Moussa* et *Animatou* sur plusieurs points. Seulement certains sont mis en évidence ici. Le premier concerne l'approche globale des mots. *Nafi et Moussa* fait appel à la silhouette, au « patron visuel » du mot (MEN, Guide d'utilisation des manuels *Nafi et Moussa*, p. 49). Pour favoriser la reconnaissance de mots, les auteurs du moyen insistent sur la mise en évidence des lettres et des mots écrits dans des « chemins ». Cela permet d'observer ce qui dépasse en haut et en bas. La mise en évidence du patron est associée à l'entrée logographique dans l'écrit.

Une autre différence du manuel édité en 2013 est un travail plus systématique de discrimination visuelle et auditive : « ce que je vois », « ce que j'entends » soutiennent cette découverte. Les exercices phares visant la discrimination visuelle sont : la reconnaissance du bruit d'une lettre dans un mot, la reconnaissance des graphèmes dans un mot ; le choix de la bonne graphie selon les règles de position ; la lecture de tableaux composés de mots comportant la même graphie ; l'ajout d'un mot à une série de mots ayant une graphie commune ; le choix de la bonne lettre pour compléter un mot. Le choix de la bonne syllabe pour compléter un mot, ou l'ajout d'une syllabe dans une série de mots ou encore l'association de deux syllabes pour former un mot sont des exercices complémentaires. L'approche auditive voulue par les auteurs parle du bruit des lettres et mobilisent des « trucs » pour s'en rappeler : SSS comme serpent. Il est également question du bruit du r et du a, ainsi que du pays des lettres. Des activités de syllabation et de discriminations auditives sont également préconisées. Pour la discrimination, des mots contenant le son à étudier sont à chercher ou des mots sont à trouver par remplacement d'un phonème.

- La progression d'un cours à l'autre

Une progression d'un cours à l'autre s'observe : la part de la communication orale est très présente au CI. La lecture s'y réduit à de courts textes. Ils se complexifient notablement au CP. Concernant le code, la difficulté va s'accroissant. Au CP, ce sont les graphies difficiles (digrammes et trigrammes ou groupes consonantiques) qui sont travaillés.

Les textes se diversifient et deviennent, eux aussi, plus complexes, plus proches surtout des modèles de textes des pratiques sociales de références. Ils alimentent la culture de l'écrit des élèves.

Les auteurs des manuels cherchent à donner le goût de lire. Ils veulent mobiliser et impliquer l'élève. Les visées éducatives sont très affirmées. Les thèmes abordés ont tendance à l'emporter sur les connaissances linguistiques. Les textes proposés sont mis au service de l'apprentissage dans les autres disciplines, en particulier l'éveil scientifique et technique et l'éducation à l'environnement. Les visées morales ne sont pas absentes non plus. La compréhension est travaillée de manière systématique et vise la formation d'un lecteur stratégique proche des intentions du PALME. Les auteurs des manuels de 2008 et de 2013 se revendiquent de la réflexivité. Les deux moyens proposent des stratégies et des « trucs » pour y parvenir. L'explicitation des stratégies, l'autoévaluation et la réflexivité de l'élève sont préconisées. Dans *Nafi et Moussa*, on observe toutefois des simplifications qui semblent contradictoires avec la formation d'un lecteur stratégique : il est question de chemin pour le tracé des lettres, de bruit que font les lettres et de pays des lettres. Les cartes des lettres de l'alphabet sont toutes pourvues d'une souris, appelée Souris mot. On suggère de demander aux élèves : montre-moi une illustration où Souris-Mot est dans quelque chose ? Elle est dans le camion... (Guide d'utilisation des manuels *Nafi et Moussa*, p. 86). Qu'ils s'agissent des noms des lettres ou des cartes de l'alphabet, les termes personnifient les lettres et dénotent d'une approche motivationnelle, étrangère à la constitution des unités de la langue comme des unités abstraites. Elles sont justement abstraites parce qu'elles permettent de lire, de parler, d'écrire, d'écouter une infinité de textes. Parler de silhouette des mots contraste également avec une approche qui se veut analytique et réflexive et qui fait appel à la conscience phonologique. La notion de silhouette d'un mot se réfère à une approche globale

considérant que l'allure générale non différenciée par graphies joue dans la reconnaissance de mot, c'est justement ce que l'élève doit dépasser pour comprendre le principe alphabétique.

L'enseignement du code est analytique et s'appuie sur l'apprentissage de liste de mots : il procède de courts textes au mot, du mot à la syllabe et de la syllabe au son. Dans *Moussa* et *Animatou*, contrairement à *Nafi et Moussa*, l'approche est plus graphophonémique que phonologique.

Les activités d'écriture sont peu nombreuses. Dans *Moussa* et *Animatou*, peu de copie s'observe et la calligraphie est absente. Les activités d'écriture ont l'avantage de s'appuyer sur des projets comme écrire un règlement, fabriquer des affiches, rédiger une devinette, inventer une histoire selon un schéma, composer un acrostiche. Ces projets ne sont cependant pas soutenu par un enseignement.

Français CI et CP

Les moyens d'enseignement *Français* ont été élaborés sur la base du curriculum de l'éducation de base (CEB) de 2008. Ils reprennent, de manière explicite, les orientations du CEB, les domaines du français à aborder au CI et au CP ainsi que l'organisation temporelle des apprentissages. Chaque moyen est composé d'un *guide d'utilisation* d'une soixantaine de pages à l'intention de l'enseignant et d'un *manuel* pour l'élève.

Dans l'introduction du guide, les auteurs réaffirment les principes du CEB. Ils définissent l'approche par les compétences, réitèrent les rapports entre oral, lecture et production d'écrits préconisés dans le plan d'études et présentent les principales orientations choisies pour ces domaines. En lien avec les orientations du CEB, selon un « modèle général d'exploitation », des leçons de chaque palier d'apprentissage très détaillé et une marche à suivre complète de la première leçon de chaque palier sont proposées. Organisés en 24 semaines, sept paliers⁶⁰ sont à accomplir à la fin de la 1^e étape de la scolarité : quatre au CI et trois au CP. Le modèle d'exploitation décline la logique sous-jacente à la structuration en phases des leçons : « mise en situation » ; « appropriation et recherche » ; « consolidation et réinvestissement » ; « évaluation ». Ces phases sont mises en lien avec la démarche de déroulement des leçons pour chaque sous-domaine du français (communication orale, lecture et production écrite), telle qu'elle est décrite dans le CEB. Pour ce qui est du sous-domaine « lecture », la première phase porte sur la compréhension en lecture, les deux suivantes sur la « maîtrise de la combinatoire » et la dernière sur la lecture silencieuse, la compréhension du texte et sa lecture à voix haute. Après chaque palier, des activités d'intégration et d'auto-évaluation, également conseillées dans le plan d'études, constituent des moyens d'intégration et de vérification des différents apprentissages réalisés⁶¹. Un modèle de passation d'évaluation de fin d'année ainsi qu'un glossaire concernant le lexique utilisé dans le guide se trouvent en fin d'ouvrage.

Le manuel de l'élève s'initie par un avant-propos, qui fait également référence au CEB. En homologie avec le guide de l'enseignant, il fournit des précisions concernant les apprentissages à faire pendant le CI et le CP dans les sept paliers d'apprentissage. La logique de structuration des leçons est également décrite en référence à la démarche proposée par le CEB pour chaque sous-domaine par des renvois aux pages du plan d'études.

Les objectifs spécifiques et les contenus à aborder chaque semaine sont, eux aussi, pratiquement identiques à ceux proposés dans le CEB : la communication orale est abordée du point de vue des actes de langage et à partir des structures proposées dans le plan d'études ; la lecture et la production d'écrits sont travaillées sur la base de types de textes (« narratifs », « descriptifs », « prescriptifs » ou « injonctifs »). Le travail sur la lecture s'articule autour de deux dimensions principales, celle de la compréhension de textes et celle de la maîtrise du code écrit à travers l'étude de la combinatoire. Comme conseillé dans le CEB, les trois sous-domaines sont abordés dans cet ordre et selon les « informations didactiques » du plan d'études, précédemment décrites : deux pages pour la

⁶⁰La version de 2008 du CEB propose 8 paliers.

⁶¹Certaines de ces activités étant identiques à celles suggérées dans le CEB.

communication orale (Je parle) ; une page pour la lecture (Je lis) ; une page pour la production d'écrits (J'écris).

En raison des similarités entre le CEB et les moyens *Français* ici exposées, et afin d'éviter des répétitions, nous nous centrerons, dans les lignes qui suivent, sur les contenus abordés et les exercices proposés dans ces moyens dans les différents paliers d'apprentissage. Ceci, en ce qui concerne l'entrée dans la culture de l'écrit, l'enseignement de la compréhension de textes et l'approche du code écrit.

- L'entrée dans la culture de l'écrit par une diversité de textes

Nous avons vu précédemment que la perspective d'une sensibilisation à la culture écrite était peu présente dans le CEB, surtout dans sa version de 2008. Il en est de même, d'une certaine manière, pour les moyens d'enseignement *Français*. Si, comme nous le verrons par la suite, les mots et phrases proposées en lecture au palier 1 sont, pour la plupart, liés à l'univers scolaire, la sensibilisation des élèves aux objectifs de l'école, aux fonctions sociales de l'écrit et aux supports écrits n'est pas un but à atteindre dans les unités d'apprentissage de ce palier. Pourtant, dans sa version de 2013, le CEB souligne, par exemple, l'importance d'initier les élèves, au début du CI, à l'organisation d'un livre, à sa couverture, à la succession des pages. En l'absence d'une diversification de ces supports, le manuel devient la seule référence, et pour les élèves et pour l'enseignant, pour la construction des représentations concernant la lecture. En ce sens, il doit fournir aux élèves des outils qui leur permettent de comprendre les enjeux de l'écrit.

Le fait de proposer différents types de textes à lire et à écrire peut certainement contribuer à cet objectif par le pointage de leurs caractéristiques et de leurs visées spécifiques. En effet, le modèle d'exploitation général des leçons proposé dans le guide d'utilisation mentionne, depuis le palier 2 du CI, que lors de la lecture des phrases et des textes l'enseignant doit toujours demander aux élèves « où on peut lire ce type de texte » et « à quoi il sert ». Ces questions ne sont toutefois pas reprises dans le manuel de l'élève, le travail d'explicitation restant entièrement à la charge de l'enseignant. De plus, dans les manuels du CI, sont proposées surtout des phrases et des parties de textes, ce qui rend difficile aux élèves une représentation claire des dimensions constitutives d'un texte (ses contenus, sa structure et certains éléments linguistiques qui caractérisent sa mise en texte). Cette remarque est également valable pour le sous-domaine de la production écrite vu que le contexte de la tâche d'écriture n'est jamais annoncé.

Au CP, la dimension communicative de la compréhension et de la production écrites devient plus marquée. D'une part, par la présence plus importante de textes complets dans le manuel (surtout les textes injonctifs) et d'autre part, par les orientations données dans le guide d'utilisation, parfois plus développées en ce qui concerne notamment l'explicitation des contenus et la structure des textes lus ou produits. Cette contextualisation est encore plus explicite dans les activités d'intégration et d'auto-évaluation de fin de palier. Par exemple, au palier 5, la situation dans laquelle un enfant est amené à lire une notice pour donner un médicament à sa sœur est décrite avant la présentation de la notice. Au palier 7, en production écrite, les élèves doivent écrire un avis de recherche d'un animal disparu afin qu'il puisse être retrouvé. Ces activités de fin de palier peuvent, par conséquent, contribuer à la construction des représentations initiales des élèves concernant les fonctions et usages des types de textes auxquels ils sont confrontés.

- La compréhension de textes ou d'extraits de textes divers

Comme déjà dit dans la partie consacrée à l'analyse du CEB, les apprentissages à faire dans le domaine de la lecture dans le palier 1 concernent surtout l'acculturation de l'élève au monde scolaire et son développement langagier. Il s'agit de « l'acquisition globale d'un premier stock de mots », de la « découverte des graphismes de base » et de la « manipulation d'étiquettes » pour la réalisation des « premiers écrits ». Les huit leçons composant ce palier visent ainsi la lecture globale (logographique) de mots et de courtes phrases (en écriture script et cursive) liés à la vie de la classe en articulation, la plupart du temps, avec les mots proposés dans le sous-domaine de la communication orale.

A partir du palier 2, des amorces de textes (en général, le début d'un récit) et, progressivement, des courts textes sont proposés. Les types de textes concordent avec ceux conseillés par le CEB. Au CI : des « textes narratifs » (au présent) au palier 2 (des courts récits ; une bande dessinée en trois images avec un dialogue entre deux personnages) ; des courts « textes descriptifs » (description d'un personnage, d'un animal ou d'un lieu) au palier 3 ; des « textes prescriptifs » (des phrases ou des parties de textes « pour agir et fabriquer » au mode impératif présent, comme la marche à suivre d'une notice de bricolage) au palier 4. Au CP : des courts « textes injonctifs » (une lettre d'invitation ; une partie d'une recette ; une affiche santé) au palier 5 ; des textes ou des extraits de textes « narratifs » contenant parfois des dialogues ou des « connecteurs » au palier 6 ; des « textes descriptifs » (un récit avec une partie descriptive ; un court récit avec un dialogue et un commentaire appréciatif ; un texte décrivant un musicien et son contexte de travail) au palier 7.

L'approche de ces textes et extraits de textes est celle déjà citée précédemment. Elle concerne les phases initiale, de « mise en situation », et finale, « d'évaluation », du sous-domaine lecture dans chaque unité d'apprentissage.

La première phase comporte toujours : l'observation d'images et l'élaboration d'hypothèses à partir d'indices ; la lecture silencieuse du texte avec relevé des mots inconnus ; la « confrontation des découvertes » par les élèves ; la « relecture du texte » pour revenir sur les hypothèses et constats initiaux ; la « compréhension totale » (validation des hypothèses par l'enseignant) ; la « réflexion sur le texte » par rapport à sa fonction et à la situation où l'on peut le lire ; « l'oralisation du texte » (lecture à voix haute). Outre sa compréhension et son oralisation, la démarche implique ainsi une projection dans les éventuels contenus du texte à lire, la confirmation ou réfutation des hypothèses initiales suite à la lecture et une focalisation de la part de l'enseignant sur le contexte et les buts de la lecture d'un tel texte.

Suite aux exercices portant sur le code écrit (« appropriation et recherche » ; « consolidation et réinvestissement »), que nous commenterons ci-dessous, débute la phase finale « d'évaluation » portant sur la lecture silencieuse d'un nouveau texte/extrait de texte (parfois une suite) et son ultérieure lecture à voix haute.

Il s'agit d'abord, de lire le texte/extrait de texte silencieusement, d'observer les illustrations qui l'accompagnent et de le comprendre. Au CI, l'exercice le plus fréquent est celui où les élèves doivent choisir parmi trois phrases celle qui correspond à l'image proposée. Elles concernent le nom d'un personnage, le lieu ou le moment d'un événement. D'autres exercices portent sur la remise en ordre des mots d'une phrase ou des phrases d'un court texte. Au palier 4, l'enseignant peut encore vérifier la compréhension des élèves à travers des questions visant le repérage d'informations. Aux paliers 6 et 7 du CP, la lecture silencieuse s'effectue à partir de la remise en ordre de phrases dans un extrait de texte ou de la suite du texte lu dans la phase de « mise en situation ». Il s'agit parfois de choisir le résumé correspondant à ce texte. Des exercices de lecture de phrases vraies ou fausses en lien avec des images ou le texte initial sont plus fréquents au palier 7. L'enseignant peut aussi poser des questions inférentielles.

Pour finir, les élèves relisent à voix haute le texte/extrait de texte sur lequel ont porté les exercices de compréhension. Ce moment final de (re)lecture vise d'une part la « prononciation correcte » des phonèmes dans les mots lus et d'autre part la lecture expressive (intonation) du texte.

- L'approche du code : de la phrase vers la lettre et des lettres aux syllabes, puis aux mots

Suite au travail de lecture globale de mots (prénoms, mots outils) et de phrases entamé au palier 1, les phases « d'appropriation et recherche » et de « consolidation et investissement » proposées aux paliers suivants visent un travail sur le code écrit à travers « la maîtrise de la combinatoire ». Comme préconisé par le CEB, la démarche proposée dans les moyens d'enseignement *Français* est essentiellement guidée par une approche graphophonémique, de type syllabique sans pour autant passer par la proposition d'une phrase clé. La première phase est consacrée à l'étude de sons et des lettres. La deuxième, à la mobilisation des notions acquises dans le contexte des syllabes et des mots.

Dans la phase « d'appropriation et de recherche », quelques mots du texte/extrait de texte lu pendant la phase de « mise en situation » (compréhension en lecture) sont le point de départ pour l'étude des « graphies » d'un son. Ces mots sont présentés en écriture liée et script. Ils sont d'abord décomposés en syllabes. Le « son » et ses différentes « graphies » sont ensuite isolés à partir des syllabes. S'ensuivent des exercices de repérage du son étudié dans des mots écrits (avec leurs déterminants) accompagnés d'images. L'ordre de présentation de sons dans les différents paliers correspond à celle proposée par le CEB. Au palier 2, ce travail porte sur un seul son. A partir de la deuxième moitié du palier 3, deux sons contrastés au minimum sont étudiés ([p] / [d] ; [m] / [b]). Le principe de polyvalence phonogrammique et les digrammes commencent à être abordés à partir du palier 4 (au/eau ; on/om) et intensifiés au palier 5 (c/qu/k ; s/ss/ç/c). Quelques groupes consonnantiques (tr, pr, gr, fl, pl, cl) et des suffixes (ette, esse, elle, eille) sont appris à partir du palier 6. Au CP, les exercices se diversifient un peu. Outre le repérage des sons dans les mots proposés, les élèves doivent parfois classer ces derniers ([ks] ; [z] ; [s]) et aussi trouver d'autres mots avec les mêmes sons. Le repérage de lettres et de lettres muettes (terminaisons verbales, lettres non fonctionnelles ou dérivatives) est également présent dans certains exercices des paliers 6 et 7.

La phase de « consolidation et investissement » vise à « remonter des lettres aux syllabes, puis aux mots » (Diakhaté, Zaccaria & Ndiaye, 2013, p. 3). Au palier 2, il s'agit de partir du son/lettre étudié pour chercher d'autres mots (des prénoms surtout), fusionner (associer) des syllabes pour former des mots et lire des mots ou quelques phrases courtes. A partir du palier 3, les élèves doivent également lire une liste ou des listes de syllabes et un nombre plus important de mots contenant les sons/lettres étudiés. Au CP, les exercices ne changent pas mais le nombre de syllabes et de mots à lire augmente. Des mots à compléter avec les sons/lettres ciblés dans l'unité d'apprentissage ou la lecture de deux à trois phrases qui amorcent un récit peuvent également être proposés aux paliers 6 et 7.

Pour rappel, cette phase d'exercitation est suivie d'une activité de compréhension impliquant la lecture silencieuse et la lecture à voix haute d'un nouveau texte ou d'un extrait de texte, qui permettra aux élèves de réinvestir également les connaissances acquises sur le code écrit.

Les moyens d'enseignement *Français* s'appuient fortement sur les orientations officielles du CEB. L'entrée de la culture écrite se fait de manière discrète par la confrontation à une diversité de types de textes. Ces textes sont le point de départ pour les activités sur la compréhension, la maîtrise du code écrit et la production écrite. La progression est déterminée par des phrases et amorces de textes au CI vers des textes courts mais complets au CP. La démarche de compréhension présuppose l'anticipation du contenu d'un texte, sa vérification par la lecture et son oralisation. Les questions posées par l'enseignant peuvent être littérales (CI et CP) ou inférentielles (CP). La fluidité de la lecture est un objectif qui traverse les deux degrés. Elle vise aussi la bonne prononciation des mots et la lecture expressive.

L'approche du code écrit est graphophonémique. En partant des notions de mot et de syllabe, et par des exercices systématiques, elle vise d'une part le développement de la conscience phonologique et d'autre part la mobilisation de cette compétence dans la formation de mots à travers la fusion syllabique. La progression suit la complexification des phonogrammes et une sensibilisation à quelques morphogrammes.

A relever la présence massive d'images pour la réalisation de toutes les tâches demandées et des activités d'évaluation et auto-évaluation à la fin de chaque palier et en fin de degré.

Marie, Madi et le français

Ce moyen est disponible pour le CI et le CP. Il suit les prescriptions du plan d'études de 2008 et certainement aussi en partie celui de 2013. Deux personnages, Marie et Madi, sont présents tout au long du manuel et explicitent comment ils réalisent les objectifs visés. Par exemple : « Pour photographier un mot, j'observe l'image et je devine le mot. Je dis le mot à voix haute et je retiens le son. Après, je ferme les yeux et j'essaie de voir le mot dans ma tête ».

L'ordre des activités langagières est « écouter, parler, lire, écrire » (Guide d'utilisation, 2013, p. 11). L'ordre naturel, historiquement et génétiquement, est de partir de l'oral pour aller vers l'écrit. Le guide d'utilisation affirme que l'articulation de l'oral à l'écrit passe par l'étude d'écrits sociaux (types de textes) (p. 11).

De nombreuses images de couleur mettent des situations de communication orale en scène, présentent des éléments en lien avec les thèmes abordés. À partir des activités de communication orale s'organisent l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture.

- La culture de l'écrit

Les illustrations des manuels pour l'élève exhibent des fonctions diversifiées de l'écrit : les produits munis d'étiquettes sur l'étal d'un marchand, une suite d'images avec des phylactères, des légendes, une reproduction d'un livre ou du manuel *Marie, Madi et le français*, des étiquettes complétant des illustrations ou indiquant les cultures d'un potager, un père lisant un journal, des badges, les enseignes d'un salon de coiffure, d'un dispensaire ou encore de stands d'une foire du livre, diverses affiches, un petit imagier alimentaire, un présentoir d'un centre de documentation, un classement présenté sous forme de tableau,... Les écrits et les textes présentés dans le manuel illustrent des intentions communicatives diverses. A signaler toutefois que les fonctions et les intentions communicatives ne sont pas pointées comme devant faire l'objet d'une explicitation pour attirer l'attention des élèves sur les aspects communicatifs des écrits et des textes. Les manuels offrent une ressource aisément exploitable.

Le manuel se veut un outil de travail. Il contient une table des matières. D'autres outils se trouvent à la fin des deux manuels : un abécédaire illustré, un regroupement illustré des sons modèles, une série d'adjectifs qualificatifs, des tableaux de connecteurs temporels et logiques, ainsi que des indicateurs de lieu. Des exemples de mots pour poser des questions sont également proposés, le manuel se terminant par un tableau de conjugaison de verbes au présent de l'indicatif, au passé composé et à l'impératif présent. Des pictogrammes balisent les différents objectifs. Ils signalent les phases de communication orale, de lecture, d'écriture ou le travail à faire en équipe ou encore les consignes que doit lire l'enseignant.

- La compréhension d'écrits et les supports d'enseignement

Dans les manuels, on observe trois ensembles d'écrits : 1. des écrits courts aisément accessibles, souvent accompagnés d'illustrations de grandes tailles, qui doivent susciter l'intérêt des élèves et la communication orale ; 2. des textes de types différents, à écouter, à lire ou à mémoriser pour les dire devant d'autres ; 3. Des textes d'enrichissement: des affiches pour une kermesse, des annonces ; une marche à suivre pour une chasse au trésor ; des imagiers ; des contes ; une lettre familière ; un récit de visite, d'anniversaire, d'une journée d'élection à l'école ; des descriptions de lieu, des courts portraits, la description d'un repas en commun, d'une course ; des prières ; des légendes accompagnant des illustrations ; des consignes pour bien vivre ensemble, des notices de fabrication d'objets, une recette de cuisine. Dans le manuel du CP, les trois ensembles sont maintenus. On repère une plus grande variété de textes encore.

Au CI, le travail sur la compréhension de texte s'appuie souvent sur la lecture magistrale. Au CP, c'est la démarche des plans d'études qui est adoptée : les élèves doivent chercher du sens et utiliser leurs connaissances pour lire silencieusement. Pour favoriser les anticipations des élèves, les textes contiennent des indices linguistiques relatifs à leur type. Les plans de textes standards et les titres sont censés annoncer la visée d'intention. On y repère des organisateurs d'énumération et temporels, des organisateurs logico argumentatifs en moins grand nombre. Les temps verbaux sont également ceux qui sont spécifiques aux types de textes, selon des actualisations simplifiées.

Dans les deux cours, la compréhension globale est travaillée à travers des tâches de reformulation ou de complétement par des mots. La compréhension est vérifiée à travers la reformulation d'interdits, à travers les gestes et la lecture à haute voix.

Les textes servent de modèles à des activités d'écriture : productions de phrases (par ex. recomposition de phrases à partir d'étiquettes, description d'un lieu ; recommandation) ou de textes (par ex. recomposition de phrases, complément par des mots, invention à l'aide d'un stock de mots). Peut-être qu'à travers l'écriture, la visée communicative est explicitée. Elle n'est pas pointée en lien avec la lecture de textes.

- L'enseignement du code

Comme il en est des autres moyens d'enseignement et comme prévu par le CEB, le CI commence par l'apprentissage de mots globaux. Ensuite, la correspondance phonème et graphème se travaille. D'abord les plus simples, avec une alternance entre voyelles et consonnes. La maîtrise de la correspondance graphophonémique se poursuit par l'apprentissage des graphies plus complexes ou des morphogrammes.

Pour l'apprentissage du code, les manuels suivent plus ou moins le CEB. Les mots sont choisis en fonction des thèmes et des connaissances lexicales déjà traitées. Voici un exemple (p. 48-50 du guide d'utilisation et p. 74-79 du manuel de l'élève). Des illustrations complétées par des étiquettes servent de point de départ. L'enseignant lit les mots, les fait répéter et attire l'attention sur le « son » à apprendre. Des indications sur la manière de prononcer le son sont données (où placer sa langue, par exemple pour /t/). Identifier les mots où le phonème s'entend. La syllabe ta⁶² est également à reconnaître. Repérer les mots où la lettre se voit. Cette première identification faite, il est préconisé que l'enseignant lise le conte « Le singe et la tortue » présenté sur la même page et vérifie la compréhension que les élèves en ont. Un prolongement suggère de revenir sur le « son » à l'étude en s'appuyant sur les prénoms des élèves qui contiendraient le phonème /t/. Ces prénoms sont notés et le t mis en évidence. La page suivante du manuel reprend l'observation de mots plus nombreux. Les mots que les élèves reconnaissent seuls sont pointés. Les mots sont lus par l'enseignant et répétés. Le son /t/ et les syllabes ta et to sont à identifier et la rubrique *savais-tu* que est exploitée : « Savais-tu que les mots sont formés de syllabes ? Les syllabes sont des groupes de lettres qui se prononcent d'une seule émission de la voix : le son /ta/ correspond à la syllabe ». (Manuel Marie, Madi et le français, CI, p. 77). Une nouvelle fois, les élèves sont appelés à reconnaître les mots où l'on voit la lettre t, les syllabes to et ta. Ce temps d'apprentissage et d'exercice se termine par l'écriture des lettres et syllabes.

La page suivante introduit de nouveaux mots avec des images. Ces mots servent cette fois à la vérification de la compréhension. Ils sont lus par le maître, de même que la comptine dans laquelle des mots manquent. Les élèves doivent signaler quand ils sont lus par le maître à l'aide d'un jeton. Une autre activité d'écriture consiste à compléter des mots.

Des étiquettes sont une nouvelle fois à lire : elles doivent servir à former une phrase qui est la première phrase de la récitation : Un matin, la tortue dévore les patates du potager du singe. Cet exercice se termine par la lecture d'un nouveau *savais-tu que* : *savais-tu qu'une phrase est une suite de mots qui a du sens ?* Généralement, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

Au CP, le travail sur la correspondance graphème-phonème se poursuit. Prenons l'exemple de la situation 9, « Des actions pour sauver la terre », pour dégager comment elle se travaille (p. 40-42 du guide d'utilisation et p. 56-61 du manuel de l'élève). La préparation s'effectue à partir d'une illustration couvrant toute une page et représentant un carrefour. Cette mise situation doit favoriser l'expression des élèves et susciter la formulation d'interdictions. Sur la page suivante, deux mots comportant la lettre g sont à prononcer : courage et gâteau. Les élèves doivent repérer que la lettre g ne se prononce pas de la même manière dans chacun des mots. A la suite de cette observation, les élèves doivent lire de manière autonome ce qui est appelé une comptine environnementale. Ils peuvent être aidés si besoin est. Pour attester de la compréhension du texte, les élèves doivent nommer deux actions qu'il ne faut pas faire. La comptine est étudiée, accompagnée de gestes, lue de manière expressive. Certains mots sont surlignés : l'enseignant les lit et les fait répéter correctement. Les élèves sont

⁶² Nommée son et non syllabe.

incités à placer des jetons sur les mots contenant le son /g/ (fagot, gaspille) et le son /ʒ/ (jamais, objets, image, protéger). Les élèves répètent les mots. La manière d'articuler le /g/ et le /ʒ/ sont décrites dans une bulle. A retenir que le son /ʒ/ n'existe pas en wolof. Des étiquettes accompagnées d'illustrations sont à lire : guidon, gâteau, gomme, mangue, griffes, éponge, étagère, girafe, manger. On rend l'élève attentif au fait qu'une lettre peut avoir des sons différents et que le g placé devant les lettres a, u, o, r, l. se prononce /g/. Quand le g est placé devant les lettres i et e, il se prononce /ʒ/.

A relever que le travail de type phonogrammique et orthographique occupe une petite place dans le déroulement de l'ensemble de la situation.

- La progression

L'approche de la lecture est d'abord globale : les élèves sont appelés à reconnaître des mots courants. La correspondance phonème et graphème est travaillée en commençant par les monogrammes, puis par les graphèmes plus complexes. L'unité syllabe est également très présente : les élèves en lisent régulièrement.

Les énoncés à lire s'appuient d'abord fortement sur les mots appris pendant les séances de communication orale. Il est plus souvent fait appel à la lecture magistrale au cours d'initiation. Les textes se complexifient, la lecture des élèves s'autonomise selon la démarche calquée sur les plans d'études.

L'implication des élèves est sollicitée de manière récurrente à travers les questions qui renvoient à leur expérience et à leur environnement. Le moyen *Marie, Madi et le français* cherche à expliciter les tâches et les notions à apprendre. Toujours dans le sens de rendre explicite comment s'y prendre, on observe que des flèches signalent le sens de la lecture de gauche à droite sous des phrases ou des lignes, jusqu'au milieu de l'année du CI : L'enseignement de l'arabe que reçoivent les élèves rend certainement nécessaire une telle explicitation. Les auteurs du moyen ne font pas référence à cet autre enseignement d'une langue officialisé depuis une dizaine d'années.

Pour l'enseignement du code, c'est une approche graphophonémique qui est adoptée. On ne repère guère d'activités systématiques d'identification, de localisation ou de suppression de phonèmes qui visent le développement d'une conscience phonologique. On observe la présence systématique d'activités de discriminations auditives et visuelles. A souligner encore : Les connaissances sur les unités de la langue sont explicitées systématiquement au fil des leçons (par exemple : syllabe, mot, phrase).

Dès le CP, la compréhension de texte s'appuie sur l'anticipation, sur la vérification, puis sur la reformulation. Des questions ciblent l'implication ou l'appréciation des élèves.

Les manuels proposent une série d'exercices, certainement en plus grand nombre que d'autres manuels. On peut également relever qu'une part importante s'effectue à travers les activités d'écriture.

Les méthodologies du Partenariat pour l'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire (PALME) CI, CP et CE1.

Trois méthodologies dont le titre précis est « Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture Guide de lecture CI (PALME, ?), CP (PALME, ?) et CE1/CE2 (PALME, ?) semblent se situer dans le cadre du plan d'études de 2013 (CEB, 2013). La partie présentation du guide se réfère au plan d'études en vigueur, toutefois sans préciser lequel. Ces guides se proposent d'accompagner les enseignants dans leurs prestations en lecture et en écriture pour les trois premières années de l'école élémentaire. Ils marquent une volonté de réfléchir en termes de progression cohérente d'une étape à l'autre. La centration sur ces contenus d'enseignement précise ce qu'il est conseillé d'entreprendre. Il est affirmé que l'écriture et la lecture sont étroitement liées et s'acquièrent de façon simultanée. C'est dans cette optique que la planification présente « l'échelle » de compétences lecteur/scripteur dans un ordre synchronique. L'usage du terme échelle est à souligner : il montre la part prise par l'évaluation,

l'enseignant devant être en mesure d'apprécier les performances de ses élèves pour les préparer aux évaluations de fin d'étapes.

La centration affirmée dans l'introduction sur la lecture et l'écriture a pour conséquence de laisser dans l'ombre comment les autres domaines d'enseignement du français s'inscrivent dans ces activités. Dans les présentations des guides du CI et du CP, la façon dont la communication orale, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe s'articulent entre elles n'est pas décrite. La nécessité d'un lien fort entre l'enseignement du langage en français et l'enseignement de la lecture, fortement soulignée dans le plan d'études de 2008, ne semble plus aussi affirmée. Les planifications proposées dans les dernières pages des guides apportent des réponses plus précises sur les ponts à établir entre les différents domaines. Le PALME cible plus particulièrement la lecture et indique que chaque apprenant doit devenir un meilleur lecteur et que le soutien offert aux élèves repose « sur une nouvelle échelle métrique fondée sur cinq composantes en lecture » (p. 2). Pour le CI et le CP, les cinq composantes, signalées comme mises en évidence par la recherche sur la lecture et sur les pratiques éprouvées, sont : la conscience phonologique, le principe alphabétique, le vocabulaire, la compréhension et la fluidité. Pour le CE1-CE2, le code étant supposé être acquis, « l'échelle métrique [...] est [...] essentiellement dédiée à l'apprentissage du vocabulaire, de la compréhension et de la fluidité » (p. 3).

Voici comment ces composantes sont définies dans les guides de la première étape. La définition concourt à délimiter deux ensembles de la lecture : d'une part, pour la maîtrise du code, l'identification de mot et, d'autre part, la compréhension de l'écrit. « Le recours à la conscience phonémique et au principe alphabétique participe à la maîtrise du fonctionnement de l'écrit » (p. 2). La maîtrise du code s'accompagne de l'identification instantanée des mots familiers et de l'enrichissement du vocabulaire. La compréhension, elle, passe par le développement de stratégies simples et par l'entraînement à la lecture. Dans le guide de la 2^e étape, les composantes en lecture sont décrites plus finement. Nous les détaillerons plus bas.

- Les démarches et composantes de l'enseignement de la 1^e étape

A travers la description des leçons semaine par semaine et par la planification proposée, les composantes à enseigner peuvent être repérées.

Pour le CI, *concernant l'apprentissage du code*, la description des leçons et la planification prévoient une première phase de transition d'une durée de 12 semaines qui programme l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et, pour que les élèves entrent dans la culture de l'écrit, la lecture magistrale d'un récit « l'histoire de Sali », sa présentation au tableau noir et l'exploitation du texte. Pendant ces semaines, à partir de l'histoire de Sali, les élèves doivent apprendre à manipuler de l'écrit et prendre conscience qu'on lit, en français, de gauche à droite et de haut en bas. A travers la lecture à haute voix du maître, les élèves doivent découvrir que l'écrit est porteur de sens : écouter, comprendre un récit et savoir répondre à des questions portant sur les personnages et les sentiments qui meuvent le personnage principal. Les concepts liés à l'écrit sont aussi à découvrir : le concept de phrase, de mot, de syllabe, de lettre. L'alphabet est également à connaître, les voyelles et les consonnes sont à différencier et la formation syllabique est à comprendre (to, ta, ti, te, tu, ata, tata...). Pour son exploitation, le récit est analysé : les différentes parties du texte sont identifiées (début, milieu, fin) (p. 8) et les élèves doivent désigner la partie du texte qui présente Sali, le personnage principal et prélever les informations qui contribuent à construire le sens du récit. La description du déroulement propose des liens avec la leçon de langage. En effet les élèves sont amenés à se présenter et à produire eux-mêmes un récit oral.

Dès la 13^e semaine, la démarche change. Durant une même semaine, les séances pointent les cinq composantes en lecture, allant de la plus petite unité (la lettre, le son) vers l'unité significative texte. Les séances portent sur la conscience phonémique et phonologique (travail de deux sons), sur l'identification de mots (reconnaissance globale de mots), sur le vocabulaire (par exemple, d'abord ensuite, enfin) et la lecture magistrale du récit de Soda, la petite écolière qui reprend le thème de l'histoire de Sali et certains des mots appris au cours des séances précédentes. La fluidité s'exerce par la lecture à haute voix des élèves. L'évaluation consiste, d'une part, à réinvestir les mots appris durant

la semaine et à écrire une phrase et, d'autre part, à remplir un tableau avec tous les mots d'une phrase contenant les sons /a/ et /o/. L'écriture de phrase peut-être considéré comme une façon d'intégrer les connaissances construites sur le code.

L'originalité des propositions du guide CI du PALME est le travail de manipulation phonémique qui s'appuie sur le triplet « j'entends, je vois et j'écris ». La manipulation orale consiste à identifier le son dans des mots, à remplacer un son par un autre (sac-soc), à supprimer un phonème (omar-mar). Les tâches proposées en fin de guide sont l'isolation du son, l'identification d'un même son dans différents mots, l'identification, parmi plusieurs mots, du mot qui ne contient pas le son indiqué, la fusion, la segmentation, la soustraction, l'addition, la substitution phonémiques. Parfois des classements de mots sont demandés : placer des mots comportant un son déterminé selon que ce son se trouve en position initiale, médiane ou finale (p. 42).

On peut également souligner l'approche de la langue préconisée en lien avec le vocabulaire. Il est bien question d'étendre les connaissances lexicales des élèves en lien avec les leçons de langage et les thèmes abordés dans les textes à lire, mais une étude plus fine de la langue est également attendue dès le CP. Dès le milieu du CP, des mots synonymes, de sens contraires, de la même famille sont à classer parmi des ensembles de mots. Ou encore, il est demandé à l'élève de « reconnaître des segments de mots et les utiliser pour en dégager le sens » (MEN, PALME, Guide de lecture CP, p. 13) ou de comprendre des mots polysémiques.

Concernant la compréhension, pour les textes narratifs, il est demandé d'établir des liens entre une histoire et des événements réels, d'identifier les étapes d'un texte narratif ou d'une bande dessinée, de distinguer la situation initiale, la transformation et la situation finale. Les éléments de compréhension des textes descriptifs sont moins ciblés : reconnaître certains indices fournis par le texte. Comme pour les autres types de textes, les indices de compréhension du texte injonctif portent sur la capacité à faire des prédictions sur le contenu, mais la visée du texte se dégage à travers des questions plus ciblées. Par exemple pour le texte « Comment fabriquer un filtre à eau ? » (MEN, PALME, Guide en lecture CI, p. 81), les questions suggérées sont les suivantes : « à quoi sert un filtre à eau ?, quel matériel doit-on utiliser ? Que faut-il faire en premier ? Et en dernier ? ». On relèvera cependant que ces questions ne contribuent pas à elles seules à expliciter la visée. À charge des enseignants de le faire. Dans l'ensemble, on peut considérer que les stratégies de compréhension exercées portent sur tous les types de textes, de manière peu différenciée : la reconnaissance de mots connus, le pointage de la lecture linéaire phrase par phrase, le décodage, l'identification de groupes nominaux ou d'adjectifs. Des questions ciblant des informations sont posées après la découverte du texte (par lecture silencieuse, puis magistrale).

La production d'écrit vise, en fin d'année, l'écriture d'un texte descriptif et d'un texte injonctif. Précédemment ce sont surtout des capacités calligraphiques et orthographiques qui sont attendues.

Au CP, les cinq composantes sont abordées dans le même ordre qu'au CI, de l'élément le plus petit, dénué de sens, vers les mots à identifier instantanément, à classer et à comprendre, puis vers les textes à lire silencieusement et enfin à lire de manière expressive et fluide. *La correspondance graphophonologique* constitue l'essentiel du travail : les graphies sont identifiées, repérées dans des mots, et exercées par fusion syllabique. *Les questions de compréhension* portent sur la capacité à identifier l'idée principale du texte, sur celle à sélectionner des informations en réponse à des questions, sur la capacité à repérer le lieu de l'action, quels sont les personnages ou sur la capacité à reformuler le début et la fin de l'histoire. L'élève est également appelé à s'appuyer sur sa propre expérience pour prédire ou justifier ce qui va se passer dans une histoire, à expliciter le pourquoi des actions des personnages, à décrire une situation ou un événement. La lecture de textes injonctifs permet de vérifier la compréhension d'une manière différente : s'appuyer sur le texte pour faire réaliser un objet, un mets ou pour guider un comportement.

Les activités d'écriture visent la calligraphie, l'orthographe, l'écriture de petites phrases et la production de petits textes comportant un début, un milieu et une fin.

- Les démarches et composantes de l'enseignement de la 2^e étape

Au CE1 et CE2, aux cinq composantes en lecture (pour rappel : conscience phonémique, principe alphabétique, vocabulaire, compréhension, fluidité) s'ajoutent les habiletés rédactionnelles. Ces composantes sont décrites très précisément dans le guide de lecture CE1-CE2. Ce guide vise à clarifier comment et quoi évaluer concernant la lecture. Il comporte des indications sur la planification générale des activités, sur la démarche d'enseignement (un modèle de canevas de leçon est proposé (p. 24-25) et formule des échelles de compétences et des standards pouvant être évalués. Contrairement au guide CI et CP, dans le guide CE1-CE2, on ne trouve pas de recueil de textes et il n'est fait référence à aucun manuel que les enseignants pourraient utiliser.

La *conscience phonémique* suppose une « habileté » : la découverte des sons du langage et se traduit par la capacité (nommée stratégie) à faire correspondre les lettres à des sons. Selon le guide de lecture, le principe alphabétique consiste à savoir diviser les mots sonores en unités, à manipuler et associer des lettres et à discriminer des mots. Cette composante mobilise les « stratégies » d'identification des lettres (auditivement, visuellement et graphiquement), de formation de syllabes, de rimes et de mots et la segmentation des mots. Pour le CE1-CE2, il est précisé que l'enseignement de la correspondance « graphie/son et le principe de la combinatoire ne sont pas pris en compte de façon systématique » (p. 4). Le décodage est considéré comme une stratégie de dépannage. L'identification systématique des mots continue de se travailler. Ce travail se réalise au cours de la lecture d'un texte ou d'une leçon d'orthographe ou de vocabulaire. La composante *vocabulaire* vise la saisie du sens des mots en contexte, mais aussi leur compréhension en lien avec des mots de sens proche, les connaissances de la polysémie lexicale ou morphologiques (affixes). Les connecteurs et les organisateurs textuels sont aussi à comprendre. La composante *compréhension* est décrite par la nécessité de saisir le sens des idées exprimées oralement ou par écrit. L'élève doit être capable, à partir des indices du texte de prédire et de justifier de quoi il est question, de repérer le lieu, le moment des actions et des événements; de préciser comment les éléments sont décrits, comment les événements se produisent ou les actions se réalisent. Le lecteur du CE1 doit aussi être capable de reconstituer, de résumer un texte, d'établir la séquence des événements ou de classer les informations par ordre d'importance. Des stratégies de prises d'indice pour accéder aux informations recherchées sont à développer (au niveau graphique, sémantique, syntaxique, mais aussi au niveau du paratexte comprenant les titres, images, silhouette du texte). Le lecteur doit aussi s'appuyer sur ces connaissances antérieures et les pratiques sociales de référence pour comprendre. La cinquième composante, *la fluidité* concerne la lecture silencieuse et à haute voix. Elle s'appuie sur une lecture courante (identification instantanée ou décodage du mot), mais aussi sur la capacité à établir les liens entre les idées, à mettre de l'expression dans sa lecture et à s'autocorriger en cas de méprise. La fluidité suppose aussi la mobilisation de capacité de compréhension.

Le guide de lecture indique que les habiletés rédactionnelles doivent permettre de produire de l'écrit. Ces habiletés s'appuient sur la lecture et supposent des capacités graphomotrices (la maîtrise du geste) ; des connaissances linguistiques (orthographique, lexicale, syntaxique, sur la ponctuation) ; des capacités cognitives de constructions d'images mentales, d'anticipation et d'organisation des contenus élaborés. L'écriture d'un premier jet, sa révision et réécriture sont des habitudes à développer, avec l'aide du maître.

A relever que la compréhension s'appuie sur des dimensions stratégiques qui traversent la lecture de textes et sur des dimensions spécifiques aux textes (titre, plan du texte – silhouette du texte), images, syntaxe... A remarquer également que la lecture à voix haute fluide n'est pas seulement associée à une situation de communication d'un texte pour d'autres (p. 25). Il s'agit aussi d'exercer la rapidité de la lecture (p. 18).

A signaler que l'activité d'écrire suppose celle de lire. Les connaissances et capacités acquises à partir de la lecture de textes se voient mobilisées pour écrire.

Calquée sur le Plan d'études de 2013, la démarche décrite se résume aux points suivants (p. 4 et p. 24 et 25):

- Présentation du texte de base, selon le type de texte, en précisant l'intention du lecteur et en rappelant des notions déjà travaillées,
- Phase d'imprégnation par la lecture silencieuse du texte. Au cours de cette phase, les stratégies de prise d'indices sont activées pour permettre à l'apprenant d'avancer des hypothèses prédictives,
- Retour sur le texte qui se manifeste par une lecture partagée à haute voix pour confirmer ou infirmer les prédictions. Les mots inconnus sont pointés, définis et mis en relation avec d'autres mots de sens proches. La production d'inférences est suscitée. Une aide à la construction d'images mentales est apportée.
- Lecture systématique pour approfondir la compréhension et affiner la fluidité. Par le pointage du titre, des images, des connecteurs et des substituts, établir des relations logiques et dégager les inférences.

La démarche suppose que le texte de base renferme pour une large part des mots connus du point de vue graphique et sémantique. De même, il faut s'assurer que les éléments syntaxiques (structure de la phrase) sont réellement acquis. (p. 4).

La compréhension se travaille par affinement progressif. Dans un premier temps, il est demandé à l'élève de découvrir le sens du texte en activant des stratégies de prises d'indices du texte et de son environnement, d'émettre une hypothèse sur le sens du texte. Avec le guidage du maître, le sens des mots est à trouver dans le contexte proposé. Pour les mots nouveaux, les élèves doivent mobiliser des stratégies qui aident à lire et à comprendre (regarder le mot pour trouver un mot de même famille, regarder autour du mot, relire la phrase pour s'aider, chercher dans le dictionnaire ou demander l'aide d'un pair. Des éléments propres au type de texte au fil de la lecture sont à repérer (les signes de ponctuation, les s, e, ent, pronoms, et, ou, où, mais, car, parce que).

L'enseignant est également appelé à interroger l'élève s'il a trouvé ce qu'il cherchait selon son intention de lecture et s'il a atteint le but visé. Il peut lui demander de faire le résumé du texte et de chercher une information manquante. (MEN, PALME, Guide de lecture CE1/CE2, p. 22 et 24). L'enseignant aide aussi les apprenants à se construire des images mentales, à faire des inférences (causes, lieu, conséquence, etc.) et à veiller à confirmer ou infirmer les hypothèses et les prédictions faites avant la lecture, au fur et à mesure.

Aux différentes stratégies de compréhension à mobiliser, la lecture fluide vient compléter le travail visant la compréhension. La rapidité, l'expressivité et la précision sont exercées et évaluées.

Concernant la culture de l'écrit, on peut constater que les textes, divers, proposés pour le CI et le CP se présentent selon un modèle proche des textes des pratiques de référence. Le titre, le plan de texte et les illustrations traduisent les différentes visées d'intention. Sans connaître quels sont les textes proposés aux enseignants de CE1-CE2, il n'est pas possible de se prononcer concernant ces cours. La méthodologie invite les enseignants à introduire la leçon de lecture en mettant des mots sur les visées du texte. La méthodologie les invite aussi à « partager le projet de lecture en précisant l'intention de lire » (p. 24).

Pour le CI et le CP, les caractéristiques de l'écriture française, la manipulation de livre, d'affiche, etc. et certaines fonctions de l'écrit sont pointées de façon à ce que les enseignants prévoient des activités en lien avec ces dimensions. Sans accompagnement d'un manuel, le format méthodologie, qui ne propose pas des illustrations ou des textes déjà mis en page à soumettre aux élèves limite les possibilités de mise en évidence de ces dimensions.

- La progression au fil des cours

Elle est notable entre les trois premiers cours de l'école élémentaire. Elle s'observe au niveau des composantes de la lecture, des capacités d'écriture, du code et des unités linguistiques travaillées. La progression n'est guère perceptible au niveau des textes : ils sont très proches au CI et au CP, et, au CE1, les textes soumis aux enseignants ne sont pas connus.

Le travail sur le code débute, au CI, par le repérage des signes graphiques, la connaissance des lettres et de l'alphabet. Dès que l'enseignement des premières graphies est entamé, la formation de syllabes est travaillée. Le déchiffrage est systématiquement exercé, adossé au développement de la conscience phonémique. Au CP, l'enseignement adopte une approche graphophonémique le plus souvent centrée sur des suites consonnantiques ou la lecture d'affixes. La sensibilisation phonologique des élèves perdure. Au CE1, c'est l'identification automatique des mots qui est travaillée, basée sur des connaissances morphologiques.

Les unités linguistiques abordées se diversifient : dès le début de l'enseignement de la lecture, les connaissances des organisateurs textuels, morphologiques et phonographiques sont abordées. Au CE1, elles s'élargissent à des connaissances telles que les marques du pluriel du nom et des verbes, celles de l'accord des verbes, celles concernant la ponctuation, les anaphores et les organisateurs textuels.

Les connaissances linguistiques progressivement acquises permettent de faire produire correctement des phrases, des petites histoires « par l'écriture alphabétiques tolérée » (p. 119), puis des textes révisés.

La transposition didactique de ce qui est appelé identification de mots est à souligner. Elle prend un sens particulier : l'identification instantanée des mots familiers. Dans les Guides de lecture (MEN, PALME, CI, CP et CE1-CE2), l'identification de mots prend un sens qui tranche avec les guides et manuels précédents. Dans les moyens précédents, soit les mots sont à mémoriser logographiquement, comme des images, des silhouettes en vue de leur reconnaissance directe, soit ils sont identifiés par médiation phonologique, par la voie indirecte. Les moyens PALME s'appuient eux aussi sur l'identification de mots par médiation phonologique. Ils proposent même des activités systématiques pour travailler la conscience phonémique. Mais la manière d'investir l'identification directe des mots diffère.

Dans les Guides de lecture du PALME, on observe que les deux voies de l'identification sont distinguées, mais leur désignation est spécifique : d'une part, désignées par les composantes *conscience phonémique* et *principe alphabétique* (MEN, PALME, Guide CI et CE1-CE2) ou par le terme correspondance graphophonémique (Guide CP) et, d'autre part, *identification de mots* (CI, CP) et *vocabulaire* (CI, CP et CE1-CE2). La compréhension des mots, leur reconnaissance auditive, visuelle et graphique et, dès le CP, des connaissances morphologiques lexicales sur la langue sont associées pour permettre l'automatisation de l'identification de mots. Des liens et des passages entre les composantes sont établis. L'approche du vocabulaire est renouvelée, invitant à une étude linguistique. Pour des élèves multilingues, il est certainement pertinent de les inciter à analyser les unités de la langue tant du point de vue phonologique, phonographique que morphographique.

L'usage du terme *stratégie de lecture* mérite que l'on s'y arrête. Le terme est utilisé pour désigner aussi bien des opérations considérées comme étant de bas niveau qui concernent le déchiffrage, le décodage ou des stratégies dites de haut niveau comme faire des inférences ou se construire une image mentale du texte. Le terme stratégie met en évidence le rôle du lecteur comme stratège. Il renvoie à un modèle cognitif inférentiel de la lecture. Mais l'usage du terme ne donne pas à voir une modélisation de la lecture qui différencie hiérarchiquement des ensembles de composantes qui ne peuvent pas toutes être automatisées au même titre. Ce qui surprend encore davantage est l'hétérogénéité et le niveau de description des stratégies (MEN, PALME, Guide de lecture, CE1-CE2, p. 5.). Parfois, il sert à désigner des stratégies que l'élève doit mettre en œuvre (concernant le principe alphabétique, former des syllabes, des rimes, des mots ; pour le vocabulaire, il est question du rapprochement du mot à étudier avec le sens d'autres mots ; ou en compréhension, on entend le développement des stratégies de prise d'indices). D'autres fois, le terme pointe ce que l'enseignant doit faire (organiser des séances d'anticipation sur le sens). D'autre fois encore, ce sont des types d'activités scolaires de lecture qui sont signalées (lecture silencieuse, à haute voix,...).

Les moyens d'enseignement bilingues (ARED et ELAN)

Une remarque pour commencer cette section. L'analyse des moyens bilingues place les auteurs de la monographie dans une situation paradoxale : analyser des moyens d'enseignement de la lecture dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Les moyens sont certes disponibles en français, certains tout au moins. Les versions en français servent de modèle aux moyens en langues nationales et/ou soutiennent l'enseignement de la lecture en français. Cet enseignement s'effectue en parallèle en langues nationales et en français dans le projet Associates in Research & Education for Development (ARED) ou en différé dans le projet Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN). Il est de toute façon délicat de considérer que les moyens sont identiques dans les différentes langues. Lorsque l'enseignement est donné en parallèle comme dans le projet ARED, le postulat d'une forte similitude est plus légitime. De toute façon, c'est celui qui est adopté ici, faute de connaissances plurilingues.

Pour l'analyse de l'enseignement bilingue de la lecture dans les trois premières années de l'école obligatoire, concernant le programme ARED (2012, 2013), seuls les manuels sont analysés, les guides pour le maître n'étant pas accessibles au moment de la rédaction de la monographie. Pour le projet « Ecole et langues nationales en Afrique »⁶³ (ELAN, juillet 2013 ; 2014), le « livret » de l'enseignant et de l'élève pour l'apprentissage du français qui intervient après une année d'enseignement de la lecture en langue nationale est à disposition. Concernant ELAN, la manière dont s'organise l'apprentissage de la lecture en langue nationale n'est pas connue. Le document de travail de A.N. Seck (b, juillet 2014) permet de compléter en partie les informations concernant ARED et ELAN. La progression et la démarche sont-elles les mêmes que pour l'enseignement du français et de la lecture en français ? Les informations concernant la formation et le suivi des enseignants qui ont eu concrètement lieu ne sont pas accessibles [voir présentation faite en juin 2014, à Genève]. Il est par conséquent parfois difficile de se prononcer sur les éléments qui doivent accompagner le déroulement des leçons tel qu'il se présente au fil des pages des manuels.

Concernant les manuels ARED, qu'ils soient rédigés en français (manuel dit conceptuel), en wolof ou en pulaar, ils se réfèrent, dans l'introduction, au curriculum d'enseignement de base (2008) et à son organisation en chapitre par paliers de compétences, trois paliers par année. Chaque chapitre-palier débouchant sur une activité d'intégration. L'introduction précise que les manuels s'appuient sur une typologie des textes à laquelle s'ajoutent des thématiques. Les auteurs se réfèrent à une didactique convergente qui table sur une approche calquée sur le CEB et sur des transferts rendus possibles par une comparaison rigoureuse entre sons en langue nationale et en français, avec mise en évidence des différences lorsqu'il y en a. Les thèmes sont le plus souvent ceux traités dans les leçons de langage tels que prévus dans le plan d'études (CEB, 2008). Ils sont proches du vécu des enfants.

Seck considère que l'approche par une typologie textuelle favorise l'entrée dans le monde de l'écrit :

L'entrée par les types de texte est une option didactique permettant de doter l'apprenant d'une compétence de classification textuelle qui lui permettra de se repérer dans le monde de l'écrit. Cette compétence consiste à pouvoir identifier les types de texte au programme à partir d'invariants spécifiques tels que, entre autres, l'intention de communication, le lexique, le temps des verbes, les connecteurs (2014b, p. 4).

La démarche consiste à lire un type de texte (narratif, descriptif ou injonctif), dans lequel une phrase clé est identifiée. Cette phrase clé comprend le *son/lettre* au centre de la leçon. Un même texte peut servir à l'étude de plusieurs sons à partir d'une phrase clé différente. L'étude des sons/lettres est ainsi insérée, comme l'indique l'auteur du moyen, dans « un contexte discursif cohérent » (ARED, p. 3).

Dans le projet ELAN, l'apprentissage des lettres en langue nationale suit un ordre qui est celui adopté pour l'enseignement du français une année plus tard. L'apprentissage des lettres révisées est renforcé. A la fin de la 1^e étape, toutes les lettres-sons sont étudiées. Le projet ELAN propose des textes

⁶³Le projet Elan doit durer 3 ans. Il a démarré en 2013 et fait suite au projet dit ARED. L'enseignement de la lecture-écriture concerne cet enseignement en six langues nationales. Le projet prévoit l'introduction de l'enseignement bilingue dans 30 classes par an. 10 classes sont concernées par l'enseignement de la lecture en wolof et en français. Les écoles concernées par le projet Elan voient programmée la mise en place d'une formation des inspecteurs, des directeurs d'école, des enseignants titulaires et celles des enseignants suppléants des classes incluses dans le projet. Un dispositif de suivi attend d'être élaboré.

desquels les lettres-sons sont choisis. Les concepteurs se distancient de la démarche qui élabore un texte à partir du et des sons à l'étude.

Le lien, en temps réel (ARED) ou en différé (ELAN), de l'enseignement de la lecture en langue nationale et de celui de la lecture en français est laissé à l'initiative des enseignants et devrait reposer, selon ARED « sur une comparaison préalable entre les langues qui cohabitent » (p. 3).

- La construction d'une culture de l'écrit

Le *manuel ARED* du CI en français s'appuie sur des dessins qui illustrent parfois des usages de l'écrit : un panneau à l'entrée d'une école, l'inscription « bibliothèque » au-dessus d'une porte, des cahiers avec des lettres sur un pupitre, une bibliothèque pleine de livres dans un salon, l'étiquette du tube de colle. Les images sont bicolores et porteuses des principales informations guidant les hypothèses des élèves. Les manuels contiennent également des icônes qui guident l'élève dans les tâches à réaliser. Dans le manuel du CP, des phylactères accompagnent des suites d'images. On voit également Leuk le lièvre, un héros national, tenant un manuel de lecture.

A souligner qu'aucune image ne présente des écrits, tels que des affiches, des enseignes ou des messages sur des supports numériques.

A remarquer également que seul un dessin avec des livres est montré dans le manuel du CI en pular, le monde représenté étant plus rural que celui du manuel en français. Dans le manuel en wolof du CI, on repère, sur une table, un cube avec la mention « sucre » et un berlingot avec la mention « lait ». Une bouteille avec l'étiquette « huile » et un cube avec l'indication « levure » accompagnent la description des actions à réaliser pour faire des beignets. Dans le manuel du CP, des légendes sont écrites sous des images. On voit également Leuk le lièvre lisant un manuel assis devant une table ou couché sur une natte. Celui du CE1 montre un dessin représentant une salle informatique, des phylactères dans une suite de dessins et un panneau signalant l'entrée d'une école.

Dans l'ensemble, le monde représenté à travers les dessins dans les manuels en langues nationales est plus rural et l'usage des écrits représentés moins différenciés. Les documents à disposition ne permettent pas de trancher s'il est conseillé de parler de différents usages de l'écrit présentés à travers les dessins des manuels.

L'organisation des manuels à travers les types de textes narratifs, descriptifs et injonctifs évoquant des thèmes familiers forge l'idée d'une visée communicative de l'écrit. Quelques textes à la fin des manuels CP offrent d'autres opportunités de découverte de textes narratifs, descriptifs et injonctifs. Si les textes sont compris par les élèves, leur lecture permet de percevoir cette visée. Les enseignants sont-ils invités à expliciter l'intention communicative et les indices linguistiques qui la traduisent ? Impossible de le savoir. Il semble que l'identification de textes de types différents à partir d'invariants permet à l'élève de se repérer dans la diversité des écrits.

Les thèmes du *manuel ELAN* sont proches du vécu de l'enfant et de ceux adoptés par le plan d'études pour les leçons de langage en français (CEB, 2008). Ils traitent des noms des élèves de la classe, de l'école, de la famille, du marché, etc. Les élèves sont sollicités pour réaliser des dessins illustrant les légendes sous les dessins lues en classe. Ce sont des écrits scolaires de type semblable se répétant au fil des leçons qui contribuent à la construction de représentations et de connaissance de certaines fonctions culturelles de l'écrit. L'organisation canonique des pages du manuel se résume à l'essentiel : lire des légendes, répondre par écrit, écrire et dessiner.

La typologie textuelle ne se retrouve pas dans les moyens ELAN. 18 histoires traitent de thèmes différents, la première histoire étant consacrée à l'alphabet.

- Ecrits et démarches d'études des écrits

Le *manuel ARED* s'organise de la façon suivante. Les chapitres « je raconte », « je décris » et « j'ordonne » structurent les manuels des trois degrés. Ils présentent des textes plus ou moins courts

dont les intentions de communication varient. Ces écrits scolaires, accompagnés d'un dessin, introduisent les leçons de lecture. Ils contiennent des marques de dialogues, de ponctuation ou d'organisateur propres aux types de textes. Par exemple des organisateurs d'énumération pour signaler les étapes successives d'une description d'actions. Dans les textes en pular et en wolof des manuels ARED, il ne semble pas y avoir la même variété d'indices textuels (par exemple pour les textes injonctifs). Sans connaître ces langues, il est cependant difficile de se prononcer.

Les différents textes sont certainement lus après observation des dessins. Des hypothèses sont-elles formulées ? Les élèves doivent-ils vérifier les hypothèses formulées par eux-mêmes avant une lecture magistrale des textes ? Il est difficile de répondre à ces questions sans guide. La référence au plan d'études officiel est peut-être considérée comme suffisante.

Le manuel ELAN propose, selon les dires des auteurs, un petit recueil d'histoires en français (Livre du Maître, juillet 2013, p. 4), chaque histoire traite d'un thème donnant la possibilité d'explorer le vocabulaire en profondeur (p. 13) et pouvant donner matière à l'étude de plusieurs sons. Pour favoriser la recherche de sens, la formulation d'hypothèses, la méthodologie conseille au maître de ne pas lire le texte si l'élève doit le déchiffrer. L'élève est à placer en situation de recherche de sens et la mémorisation possible après lecture magistrale est à éviter. L'enseignant peut aider au décodage en faisant repérer des mots re-connus (approche globale) et en incitant au décodage lettre/son par lettre/son, ou syllabe par syllabe. Après le déchiffrement intégral du récit, c'est la compréhension qui est visée. Des questions qui demandent réflexion sont posées par le maître (p. 9). Puis, c'est la fluidité de la lecture qui est exercée en vue d'une lecture expressive et rapide. Pour finir, l'écriture étant un moteur des progrès en lecture, l'histoire peut servir de modèle à imiter et inciter les élèves à écrire leur propre histoire. L'écriture des élèves est à encourager et leurs écrits ne doivent pas être systématiquement corrigés. Certaines erreurs peuvent donner matière à un enseignement ciblé.

Chaque unité thématique se présente de la même façon (le manuel en compte 18). Un titre annonce le thème et en dessous sont tracés six rectangles vierges, tous de même taille. Sous chaque rectangle se trouve une légende. Une fois les légendes déchiffrées, les élèves les illustrent. L'unité thématique se termine par des phrases à compléter et d'autres propositions de dessins sur le même thème. Dès l'unité 15, une phrase mettant fin à un court récit est à produire. Le thème du travail sert de base à décrire diverses occupations et le métier que l'élève désire exercer plus tard. Chaque activité d'écriture est introduite par une préparation lexicale, également par suggestions d'idées. La copie est également exercée.

La compréhension est essentiellement une compréhension de mots ou de phrases ou encore vise la construction d'un référentiel commun. Elle se travaille souvent à partir des connaissances lexicales. La description d'une plantation de graine permet l'introduction d'organisateur comme d'abord, puis, ensuite et enfin.

- Unités d'enseignement et démarche pour l'étude des sons

Les manuels ARED (au CI) commencent par un apprentissage de mots : prénoms, noms communs familiers qui renvoient aux leçons de langage (père, mère, grand-père, grand-mère, directeur, monsieur, madame, école, classe, bonjour, bonsoir, etc.). Ensuite, après quelques semaines d'école jusqu'à la fin du CP, la structure de base de la leçon de lecture s'organise sur la base de l'étude d'un ou de plusieurs graphèmes.

L'unité d'apprentissage s'ouvre par un texte d'entrée surplombé d'une image qui reflète son contenu. Ce petit texte rassemble toutes les phrases-clés qui permettent d'étudier les différentes lettres-sons retenues dans l'unité d'apprentissage. Une leçon correspond à l'étude d'une lettre-son; elle se structure en deux parties : la lecture et la production d'écrit.

A partir d'une phrase clé tirée d'un texte, le *graphème cible* se repère. Il est reconnu, lu et exercé. Reconnu à travers différentes graphies (script, cursive, minuscule et majuscule), ainsi que par la lecture de quelques mots clés. Des mots et des phrases doivent ensuite être lus. À signaler que la phrase reprend les mots déjà lus, permettant une reconnaissance globale et une compréhension

lexicale. Pour l'exercice, le « son » doit être reconnu dans des mots, servir à compléter des mots. Chaque son étudié s'achève par la lecture de quelques mots tirés de la leçon et de quelques phrases évoquant les contenus du texte introduisant la leçon.

Il est difficile d'élucider si, par exemple, au cours de la leçon de français, dans le mot balai, l'élève doit repérer le son a, y compris celui du /ɛ/ ou seulement celui de la première syllabe. Un mot avec /wa/ [ardoise] pose le problème d'une approche qui voudrait s'organiser à partir des sons, un terme utilisé dans les manuels et le plan d'études.

Les exercices phares consistent à reconnaître les lettres, à trouver les lettres qui manquent, à former ou à lire des syllabes, à reconnaître des mots, à mettre des mots dans l'ordre pour constituer une phrase. Des dessins aident à la compréhension des mots ou des phrases. Certains exercices sont spécifiquement mis au service de la compréhension de phrase : lire une ou des phrases pour les associer à des dessins.

À remarquer que des traces d'une approche globale s'observent parfois : il est même demandé de dessiner la silhouette de quelques mots (par exemple p. 38, CI, 2012).

Les activités d'intégration font appel à l'écriture de mots ou d'une phrase s'appuyant sur le contenu des textes lus.

Le manuel ELAN pour l'enseignement du français commence par l'étude de l'alphabet qui doit être maîtrisé à la fin des trois premiers mois d'école. Des images soutiennent cet apprentissage. Elles sont choisies en fonction du nom des lettres : pour le cé, c'est la reproduction d'un citron qui a été choisie. Pour la lettre dé, le chiffre 2 figure sur l'image. Ces images peuvent servir de référence au fil de l'année. Très vite, des lettres/sons sont travaillés, accompagnés par un apprentissage des mots fréquents (approche globale).

Les différentes légendes sont systématiquement déchiffrées par identification des mots connus ou des phonèmes conduisant à la reconnaissance du mot. L'unité syllabe est travaillée : former des mots à partir de syllabes ou découper des mots en syllabes. La fusion syllabique est également exercée : une carte consonne (alphabet) est associée à une voyelle et la syllabe est lue par les élèves.

Des exercices de discriminations auditives sont préconisés : par exemple le jeu de pigeon vole pour distinguer le /u/ du /y/. Une attention particulière est portée aux suites consonnantiques qui n'existent pas en wolof : **classe**, **frère** ou **trouve**. Des boîtes dans lesquelles les phonèmes sont classés doivent permettre de percevoir quels sont les phonèmes et que les deux premières lettres de **trouve** constituent deux phonèmes distincts /t/ et /r/. Chaque unité thématique accorde une place à l'exercice de la conscience phonémique. Des mots contenant le même phonème sont à trouver ou des paires minimales à discriminer sont présentées aux élèves (pain-main).

- La progression

Sans surprise, l'étude des graphèmes augmente en nombre et en difficultés au fil du cours d'initiation et préparatoire. *Dans les manuels ARED*, cette étude suit celle du CEB, complétée par les graphèmes propres aux langues nationales. Les textes à lire au CP sont plus courts et plus simples, mais divers. On peut postuler que la démarche est elle aussi calquée sur le CEB et place les élèves en situation de lecture silencieuse face à des textes de types différents. Au cours élémentaire 1, il ne semble plus y avoir d'étude systématique de graphèmes. La leçon de lecture vise la lecture compréhension (introduction, s.i. p. 2013). Elle se structure à partir d'un écrit suivi de questions ou de consignes (écrites en wolof, donc non compréhensibles pour nous). L'introduction du manuel en wolof précise que la compréhension détaillée du vocabulaire et du sens du texte sont abordés. De même que les caractéristiques lexicales et syntaxiques sont identifiées. Mise au service de la production écrite, la connaissance de ces caractéristiques favorise la construction d'un ensemble de phrases présentant les différentes facettes du type de texte étudié.

Le manuel ELAN suit la progression suivante : les graphèmes sont d'abord enseignés sous leur forme simple, puis complexe : par exemple /o/ est présenté par le graphème o, puis eau.

À souligner que des phonèmes spécifiques au français par exemple /ʒ/ ou /ʃ/ sont introduits dès le premier semestre d'enseignement de la lecture en français, dès le CP. À signaler également que les graphèmes sont tous repris plusieurs fois.

Concernant les moyens ELAN, les écrits à lire s'allongent eux aussi ; les légendes sous les rectangles à illustrer deviennent plus grandes, les connaissances de la ponctuation et du vocabulaire augmentent les capacités de compréhension de quelques phrases portant sur un même thème, mais on ne peut pas parler de compréhension de textes.

Il n'est pas question des fonctions de l'écrit et l'exposition à l'écrit est essentiellement scolaire. On repère un souci constant pour rendre les activités attractives et ludiques, sans toutefois que la lecture soit motivée par une fonction explicite. La demande systématique de dessiner est une façon d'impliquer l'élève dans les activités, de vérifier la compréhension de sa lecture et de stimuler l'écriture.

Il faut bien l'avouer, les informations manquent concernant les méthodes d'enseignement dites bilingues. Quels sont les contenus d'enseignement préconisés dans les guides des langues nationales ? Comment conseillent-ils d'établir les comparaisons entre les langues ? Sur quelles dimensions portent-elles ? La réponse à ces questions permettrait de savoir si une approche réflexive est menée et, si elle est menée, sur quelles composantes linguistiques elles portent ? Il serait particulièrement intéressant de connaître quelles sont les situations de communication orales qui sont travaillées en classe. On peut postuler que ce ne sont pas des actes de langage quotidien qui sont enseignés, les élèves les maîtrisant en principe déjà. La communication orale préparant une approche réflexive de la langue est-elle enseignée ? Dans les moyens ARED, pour la communication écrite, la typologie est calquée sur le CEB. Les textes proposés font-ils l'objet d'une approche du point de vue de l'oral ? Concernant la compréhension écrite, ce choix présente l'intérêt de faire connaître des textes dans la langue des élèves et de les doter de connaissances sur les textes. Les moyens ELAN adoptent une approche privilégiant des histoires créant un univers fictionnel proche du vécu des enfants et faisant connaître un type de texte parmi d'autres.

L'apprentissage de la lecture devrait être facilité du moins du point de vue du déchiffrage, car l'entrée dans l'écrit s'effectue à partir d'une langue connue dont les mots devraient être compris des élèves. La langue nationale étant utilisée à des fins d'enseignement, elle se distingue pourtant du parler quotidien et ne lève pas comme par magie tous les obstacles. La langue technique de l'école et les notions pour désigner les contenus d'enseignement construisent un autre rapport à la langue et sont certainement perçus comme étrangers par les élèves. La sensibilisation aux sonorités de la langue parlée, une approche inspirée de la conscience phonologique soutiendrait certainement le changement de rapport à la langue attendu des élèves.

Résultats de l'analyse concernant les moyens d'enseignement de la lecture du CI au CE1

L'analyse de l'ensemble des moyens d'enseignement de la lecture faisant partie de notre corpus a mis en évidence de nombreux éléments qui ne seront pas systématiquement repris ici. Parmi eux, seulement certains sont pointés, ceux qui paraissent les plus importants en regard de l'alignement avec le CEB, de la progression et des composantes de l'enseignement de la lecture préconisées par la recherche aujourd'hui.

La première remarque peut surprendre. Le plus souvent on déplore les écarts entre les plans d'étude et les moyens d'enseignement. L'analyse montre qu'aucun moyen d'enseignement de notre corpus ne s'écarte grandement des prescriptions officielles. Il ressort de notre analyse que l'adéquation entre les prescriptions du CEB de 2008 et les moyens d'enseignement est quasiment totale pour l'essentiel d'entre eux. Bien des moyens d'enseignement adhèrent tellement au CEB qu'ils en sont presque une réplique. On peut se demander s'ils ne freinent pas l'innovation, en particulier en lien avec les

démarches d'enseignement certainement capitalisées depuis la publication du CEB 2008. On pourrait y voir un figement, alors que les contenus d'enseignement sont appelés à évoluer au fil du temps avec l'évolution de la recherche, le renouvellement des attentes sociales et les savoirs faire construits par l'expérience. Il est en effet surprenant de constater que la plupart des moyens d'enseignement publiés en 2013, cinq ans après le CEB de 2008, soient si fortement alignés. Editer des moyens d'enseignement exige certes beaucoup de temps, mais comme, une fois distribués dans les écoles, ils sont appelés à être utilisés longtemps il paraît nécessaire de s'interroger sur le rapport entre plan d'études et moyens d'enseignement et de définir ce qui fait la différence entre un plan d'études qui définit les finalités, les orientations, les démarches et les objectifs et des moyens d'enseignement chargés de les opérationnaliser.

Contrairement à ce que pourrait laisser entendre ce qui précède certaines différences et certains changements se traduisent tout de même dans les moyens d'enseignement. Ces différences ou changements s'observent, entre autres, dans l'équilibre entre enseignement de la lecture et de l'écriture et dans les visées de l'écriture, dans une approche métacognitive ou préconisant l'explicitation, dans le choix des textes donnés à lire, dans l'approche pour maîtriser le code. Mais avant d'entrer en matière sur ces points encore deux points plus généraux : l'un concerne la progression et l'autre les moyens d'enseignement bilingues.

La lecture du corpus des moyens (voir bibliographie) montre clairement que l'édition privilégie l'enseignement de la lecture de la première étape. Assurément elle est centrale. Mais elle engendre des effets sur la progression. Dès la 2^e étape, les enseignants doivent s'appuyer sur des moyens d'enseignement plus anciens qui marquent des différences du point de vue du choix des textes, des activités proposées, voire d'approches (cf. plus bas). La progression de l'enseignement est certainement moins régulière si l'enseignant doit recourir à des moyens d'enseignement de la deuxième période des plans d'études (Sidi et Rama).

Concernant la progression, l'analyse montre que les attentes entre un cours et l'autre sont importantes. L'apprentissage du français oral et l'approche globale de mots et l'enseignement du déchiffrement par fusion syllabique constitue un premier pas à franchir. Dès le CP, l'élève est confronté à un apprentissage soutenu du code qui laisse peu de place à l'intégration par exercisation. Au CE1, les moyens disponibles tablent sur la maîtrise du déchiffrement qui devrait être automatisée à travers l'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe. On peut considérer qu'il n'y a pas un réel alignement curriculaire et que la progression est davantage marquée par les ruptures des notions à maîtriser que par leurs continuités. Ces ruptures se trouvent accentuées par la politique d'édition des manuels.

Concernant les moyens d'enseignement bilingues, ils sont plus (ARED) ou moins (ELAN) alignés sur le CEB de 2008. Le bilinguisme en temps réel d'ARED contraint à un alignement quasi quotidien. ELAN propose essentiellement des histoires comme textes à découvrir et ne suit sur ce point pas le CEB. Les documents qui ont été à la base des analyses ne permettent pas de savoir si le contage et la lecture magistrale à haute voix ou si un enseignement de l'oral est proposé aux élèves en langues nationales. Le rapport à la langue étant bien différent à l'école, on pourrait postuler qu'il fait l'objet d'un enseignement comme cela a été le cas dès les années 1980 dans les pays ou régions où le français est la langue première d'enseignement (France, Belgique, Québec et Suisse romande).

Les changements qui se repèrent dans les moyens d'enseignement de notre corpus et qui sont pointés ici sont, pour rappel : l'équilibre entre enseignement de la lecture et de l'écriture, une nouvelle approche se voulant métacognitive et visant l'explicitation, le choix des textes donnés à lire et l'approche pour la maîtrise du code.

L'équilibre entre enseignement de la lecture et de l'écriture s'est déplacé dans les moyens du PALME, l'enseignement de la lecture devient prioritaire et prend plus d'importance par rapport à l'enseignement de l'écriture priorisé précédemment. Contrairement aux autres moyens d'enseignement, le PALME propose un changement d'orientation des activités d'écriture privilégiant les connaissances orthographiques. Le PALME semble s'aligner sur le CEB de 2013.

Dans les moyens d'enseignement auxquels SARENA a collaboré, dans les moyens d'enseignement *Marie, Madi et le Français* et dans le PALME, l'approche change du point de vue des explicitations qui sont attendues des élèves. SARENA s'inspire de la métacognition et préconise l'utilisation d'outils soutenant l'explicitation des stratégies se voulant fécondes. *Marie, Madi et le français* donne la parole à Marie et à Madi pour expliciter des savoirs notionnels et des stratégies (par ex. ce qu'est une phrase, ou quand je raconte un récit, je...). Le PALME se réfère à des stratégies de différents niveaux à pointer (voir commentaires dans les analyses en amont).

La *diversité textuelle* est un choix marquant des prescripteurs. Dans l'ensemble, elles se retrouvent dans les moyens d'enseignement. On observe un réel changement du point de vue des choix des textes et de leur mise en page dans les moyens les plus récents. La présentation des textes permet de forger une culture de l'écrit certainement favorable à l'apprentissage de la lecture, à condition que ces textes soient travaillés et compris. Des moyens moins coûteux, avec une mise en page plus sommaire en noir et blanc comme le PALME offrent moins d'opportunités dans ce sens. Avec des moyens plus limités, la présentation des textes du PALME CI et CP permet toutefois d'identifier les principales caractéristiques des textes à lire.

La conception de la lecture sous-jacente à l'enseignement à partir des types de texte est de considérer que la connaissance des caractéristiques des textes et la lecture de textes de types différents favorisent le développement de capacités diversifiées de lecture. Cette conception prônée par le CEB de 2008 est aujourd'hui mise en tension avec un autre modèle de la lecture, dans le moyen du PALME. Dans ce moyen, le modèle de lecture est celui d'un lecteur stratégique qui se construit une image mentale des contenus du texte. Cette construction d'une image mentale suppose un traitement peu différencié des textes. Ce changement est à souligner. Il pourrait avoir des conséquences importantes pour l'avenir.

Toujours concernant *les textes* proposés dans les moyens d'enseignement. Dans certains manuels, par exemple dans *Marie, Madi et le français* on observe trois ensembles d'écrits : 1. des écrits courts aisément accessibles, souvent accompagnés d'illustrations de grandes tailles, qui doivent susciter l'intérêt des élèves et la communication orale ; 2. des textes de types différents, à écouter, à lire ou à mémoriser pour les dire devant d'autres ; 3. Des textes d'enrichissement qui contribuent à la construction de connaissances diverses et donnent des modèles de textes supplémentaires. Cette diversité vise la formation d'un bon lecteur. Pour un lecteur apprenant il est difficile de lire un texte long, contenant beaucoup de mots inconnus et dont la structure du texte et celle des phrases sont complexes. Il paraît judicieux de proposer des textes courts appartenant à l'ensemble 1, contenant des mots connus pour l'essentiel et traitant d'un thème ou d'un texte déjà découvert en classe. L'ensemble 2 permet de faire connaître des textes et des contenus diversifiés, à condition que ces textes soient lus par le maître à haute voix, commenté et expliqué par lui ou par une lecture préparée par un élève pour ses camarades. L'ensemble 3 permet une lecture silencieuse des élèves s'ils sont intéressés par une question ou un thème. L'enseignant étant à disposition pour une aide, ce dernier ensemble permet de mettre en scène des situations de lecture à l'image de celles que l'élève rencontre en situation de lecture ordinaire.

L'avant dernier point concerne *la maîtrise du code*. Les moyens se différencient sur ce point. Les moyens SARENA adoptent une approche plus globale. Il y est question de silhouette des mots en référence aux théories de la Gestalt. Cette manière de considérer ce qu'on appellerait aujourd'hui l'approche logographique pose question. Selon la même approche, ces moyens proposent la lecture de liste de mots, mais l'apprentissage de l'alphabet et le repérage des phonogrammes s'observent aussi. Les autres moyens préconisent l'identification des phonogrammes ou de groupes de lettres, la fusion syllabique et, à partir des syllabes, la formation de mots. L'ensemble des moyens proposent une approche essentiellement graphophonologique, sauf les moyens du PALME qui préconisent une analyse fine des mots favorisant la conscience phonologique. Ces moyens pointent également des objets d'enseignement portant sur le sens de la lecture en français de gauche à droite et de bas en haut, ainsi que l'apprentissage de l'alphabet.

Avant de conclure, encore une considération. Le corpus analysé ici ne réunit certainement pas tous les moyens disponibles au Sénégal. À partir de ce qui a été analysé, il est possible de considérer que le

Sénégal dispose de suffisamment de moyens pour l'enseignement de la lecture contenant des propositions de textes, d'exercices intéressants et appropriés. Il ne serait pas pertinent de proposer l'élaboration d'un nouveau moyen. Il s'agirait plutôt de pointer les textes, les activités les plus porteurs et de former les enseignants à y recourir et à compléter les moyens qu'ils ont en mains pour autant que ces moyens correspondent à la troisième période des plans d'études et proposent autre chose qu'un recueil de textes comme *L'album de lecture*. Cette dernière considération vaut pour le CI et le CP. Pour la 2^e étape du curriculum, un moyen serait bienvenu, s'il n'est pas déjà disponible, le PALME CE1-CE2 étant davantage un guide général et ne proposant pas un corpus de texte et d'activités.

Ce qui est à retenir :

1. Les plans d'étude, les programmes et les moyens d'enseignement fournissent des indications et des informations d'ordre différent et se trouvent dans un rapport dynamique les uns par rapport aux autres. L'analyse fait apparaître que les informations se superposent souvent. Ceci peut devenir problématique avec la nouvelle politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique (mai 2013) qui s'ouvre à l'édition privée. Les fonctions de ces différents documents et des informations qu'ils véhiculent seraient à clarifier.
2. Dans les plans d'études et les moyens d'enseignement, les capacités multilingues des élèves et le statut du français comme langue seconde seraient à prendre en compte. Ces documents parlent du fait que le français est une langue seconde. Il s'agirait de proposer des orientations explicites pour mobiliser les capacités des élèves et pour favoriser les liens et les comparaisons entre les langues. Les capacités langagières et le rapport à l'oral et à l'écrit des différentes langues seraient à expliciter et à traduire en démarches d'enseignement.
3. La nouvelle priorité qui se profile au profit de la compréhension de l'écrit et, peut-être, au détriment de la production de textes est à rediscuter. Un équilibre entre enseignement de la compréhension et de la production de textes devrait être trouvé. La lecture se construit en interaction avec l'écriture et vice versa.
4. Des activités favorisant l'écriture émergente provisoire et la production de textes au début de l'enseignement de la communication écrite seraient à promouvoir. De telles activités favorisent l'entrée dans l'écrit. Les moyens d'enseignement ne proposent pas de telles activités qui complèteraient les activités de copies ou de production de phrases proposées. La copie intelligente qui consiste à analyser le mot, à le mémoriser et à l'écrire de mémoire pourrait également être enseignée.
5. Pour favoriser l'entrée dans l'écrit et la lecture découverte de textes, des activités préparant la lecture et anticipant sur des difficultés des textes seraient à préconiser. Evoquer, en langue nationale et en français, les contenus dont parle un texte avant toute lecture et cadrer ce qui motive la recherche de sens soutiendrait l'effort de construction de sens des élèves.
6. Dans les moyens d'enseignement bilingue, il n'a pas été possible de déceler si un enseignement de l'oral était prévu. Pour préparer les élèves à la pratique et à l'étude de la langue à l'école, l'enseignement de la communication orale en langue nationale pour apprendre à produire des genres de textes formels préparerait les élèves à l'apprentissage de la lecture en langue nationale et en français. Des répertoires de textes oraux pourraient être établis et permettraient de construire une référence partagée sur laquelle tabler pour l'apprentissage de la lecture en français. Une telle référence pourrait favoriser la réflexion sur les textes et sur les langues.
7. L'analyse des plans d'étude révèle une rupture importante dans la progression des contenus d'enseignement entre la première et la deuxième étape. Des adaptations seraient à prévoir pour une progression plus continue et qui approfondisse les notions au lieu de les abandonner pour en aborder d'autres et autrement.
8. L'analyse des moyens d'enseignement montre que le CE1 semble être un parent pauvre concernant l'édition de moyens d'enseignement. Pour une meilleure progression au fil des deux premières étapes de l'enseignement, l'édition d'un moyen d'enseignement répondant aux attentes de l'enseignement de la compréhension de textes et d'une maîtrise diversifiée de genres de textes serait souhaitable.
9. Pour favoriser l'enseignement de la lecture en langue seconde et le développement d'une

culture de l'écrit, il paraît important de différencier les textes qui sont utilisés pour apprendre à lire. Trois ensembles de textes aux fonctions différentes devraient être proposés : 1. des écrits courts aisément compréhensibles qui permettent d'apprendre à déchiffrer et lire couramment; 2. des textes de types différents, à écouter, à lire, à comprendre ou à travailler pour les lire/dire devant d'autres. Ces textes plus exigeants sont à accompagner par une préparation des contenus en langue nationale ou par l'utilisation de textes en langues nationales ; 3. Des textes d'enrichissement qui contribuent à la construction de connaissances diverses donnent des opportunités de lecture silencieuse en lien avec un projet de lecteur et fournissent des modèles de textes de références supplémentaires.

10. Les capacités d'un bon lecteur supposent des capacités de lire des genres de textes différents. De telles capacités s'appuient sur un traitement diversifié des textes soutenu par des connaissances sur les textes. Tabler sur une compétence transversale n'est pas une hypothèse corroborée par la recherche didactique.
11. Les moyens proposent une approche essentiellement graphophonémique du code et du déchiffrement. Cette approche serait à élargir à l'analyse phonologique et au développement de la conscience phonologique à travers des activités d'identification, de suppression, de remplacement et de déplacement de phonèmes. De telles activités peuvent également être réalisées en langues nationales.
12. Des moyens d'enseignement veillent à une définition précise des notions de « son », de mot, de phrase, de texte, etc. Cette vigilance à une clarté cognitive est à saluer et à diffuser. Pour les apprenants lecteurs, ces notions sont inconnues, abstraites et sources d'incompréhension ; les moyens doivent être donnés aux élèves pour qu'ils les saisissent et puissent les utiliser à bon escient.
13. Dans les moyens d'enseignement ce qui est désigné par le terme « son » est flou et fluctuant. Le terme serait à clarifier pour préciser s'il désigne un phonème, une syllabe ou une suite de lettres renvoyant à des unités linguistiques différentes (affixes, désinences ou autres).

Les contenus de la formation du personnel enseignant et des cadres en lien avec l'enseignement de la lecture

Les documents à disposition pour analyser les contenus de formation en lien avec l'enseignement de la lecture sont minces, épars⁶⁴ et généraux. Dans la présente section, quelques informations, tout d'abord, sur l'organisation de la formation initiale des enseignants. La structure des contenus de formation sera rapidement commentée, accompagnée par des considérations sur la formation à l'enseignement de la lecture. Les informations ayant pu être réunies sur la formation continue et sur le personnel qui encadre la formation (les encadreurs) seront exposées.

Les lecteurs de la présente étude documentaire doivent avoir à l'esprit que le système éducatif sénégalais reste marqué par la présence de nombreux enseignants sans qualification professionnelle (53, 8%, en 2008, selon un récent rapport du BIE, janvier 2014). La question de la formation initiale, continue et la formation des encadreurs est donc cruciale pour atteindre les objectifs d'une éducation pour tous et d'une scolarisation étendue des élèves (obligation scolaire de 10 ans).

⁶⁴Le plan de formation (MEN, DFC, 2012) ; un horaire pour 2013/2014 ; une répartition du temps de travail Du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation ; un document du Directeur de l'Éducation Préscolaire et de l'enseignement élémentaire contenant le Plan de mise en œuvre du référentiel de compétences des EFI (1999/2000), des documents concernant des cellules d'animation pédagogique organisées par l'Inspection de l'enseignement et de la formation de Guediawaye (calendrier, procès-verbal, comptes-rendus) ; des entretiens des responsables de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'enseignement et de la formation (FASTEF), des Inspecteurs de l'enseignement et de la formation, de deux Directeurs des Centres de formation (Louga et Dakar) et de quelques élèves-maîtres. A cela s'ajoute le rapport de Monsieur Aliou Ngoné Seck (s.d) Formation des encadreurs et des enseignants au Sénégal, remis au BIE en juillet 2014b.

Les structures, orientations et contenus de la formation initiale

Deux institutions se sont succédées après la fermeture des écoles normales : l'Ecole de Formation des instituteurs (EFI), instituée en 1993⁶⁵ qui prévoit une formation en six mois et les tout récents⁶⁶ Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'éducation (CRFPE) qui organisent la formation initiale sur neuf mois.

La réforme qu'a connue l'EFI a été pilotée par le projet d'une formation aux compétences, par un référentiel qui définit des compétences de base, des objectifs de formation et des indicateurs. Tout cela ne constitue pas encore un programme et un plan d'études de formation. Ce vaste projet qui a également débouché sur une révision curriculaire importante définit, pour la formation initiale et continue, quelques principes. La formation se veut polyvalente (du préscolaire, à l'école élémentaire), générale et professionnelle favorisant l'analyse de la pratique et tablant sur l'autoformation des futurs maîtres. Le BAC ou le Brevet sont exigés à l'entrée, mais ce sont surtout les tests d'entrée portant sur les connaissances des disciplines scolaires, sur les capacités d'expression et de communication (probablement en français) et l'épreuve portant sur une synthèse relative à un thème éducatif qui conditionnent l'admission à l'EFI. Le profil de sortie prévoit que l'enseignant soit, entre autres, capable de « gérer » les apprentissages en français, en langues nationales et en arabe.

La formation s'organise en trois domaines : domaine 1, pédagogie et didactique ; domaine 2, environnement, population, développement durable ; domaine 3, recherche et développement. Les compétences de base (23 en tout) sont marquées par une vision gestionnaire de l'enseignement insistant sur la planification et sur l'évaluation. À signaler un certain effacement des connaissances disciplinaires au profit de la pluri, inter et transdisciplinarité. Sont également préconisées la pédagogie différenciée et coopérative, l'animation culturelle extrascolaire. La formation vise bien sûr aussi la mise en œuvre de séquences d'enseignement et d'apprentissage pour des publics différents. La question des publics semble plus importante que celle des contenus d'enseignement. L'orientation est celle d'une didactique générale misant sur la maîtrise de principes didactiques. Comme dimension disciplinaire spécifique en lien avec la lecture, on attend des futurs maîtres qu'ils mettent en œuvre des techniques de diversification des stratégies de lecture. Le modèle d'enseignement de la lecture est celui de l'apprentissage de la lecture en lisant et celui de la mise en œuvre de stratégies de lecture différentes. Des savoirs pour enseigner sont dispensés, entre autres les théories d'apprentissage, la pédagogie des grands groupes, la pédagogie différenciée, la psychologie cognitive et l'interculturalité. Les contenus d'enseignement associés à chaque compétence sont de nature très diverse mentionnant des contenus disciplinaires, à côté de connaissances concernant l'affichage réglementaire ou la correspondance administrative.

La volonté des décideurs est de promouvoir l'enseignement en et des langues nationales et de l'arabe. Des connaissances très spécifiques, ciblées, sont attendues à l'issue de la formation : à savoir la maîtrise de la transcription et de la didactique des langues nationales. Ceci s'appuie sur une introduction à des « éléments généraux de linguistique », sur la connaissance de « l'alphabet phonétique international », et celle de « l'alphabet officiel sénégalais », de « l'alphabet de l'institut africain international », l'initiation à « la transcription des langues nationales » et des connaissances en « didactique de la langue maternelle » et « étrangère » (MEN, Référentiel des compétences pour la formation initiale, version expérimentale en réajustement, décembre 1999).

Une des compétences du domaine 3, documentation et recherche, est formulée ainsi : Mener une recherche pour résoudre un problème personnel ou un problème du milieu. Les contenus associés à cette compétence sont la connaissance des techniques d'enquête, sur la recherche-action, de la recherche scientifique, des techniques d'entretien, des techniques documentaires, les autres compétences concernent l'autoformation, la pratique réfléchie, l'innovation et la recherche documentaire.

⁶⁵Décret 93530, du 30 avril 1993.

⁶⁶Décret 2011-625

Les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation remplacent en les fusionnant l'EFI et les Pôles régionaux de Formation. Il était prévu que les CRFPE soient dirigés conjointement par les anciens responsables de l'EFI et par ceux des pôles régionaux de formation. Les contenus de formation de ces nouveaux centres se réfèrent grandement au référentiel de compétences des EFI (CRFPE, 2013), sous-tendu par un souci de continuum conceptuel du préscolaire élémentaire au cycle moyen allant jusqu'à intégrer l'éducation de base des jeunes et des adultes et celle des daaras modernes. Pour l'heure, ce référentiel réaménagé en plan de formation du 13 octobre 2013 ne constitue qu'une première étape vers l'écriture d'un programme de formation initiale et continuée. Ces Centres forment les enseignants du préscolaire, des cycles élémentaire et moyen et l'éducation de base des jeunes et des adultes.

La formation d'une durée de 9 mois s'organise en trois phases : 1. Le renforcement académique pendant le premier mois. 2. La formation professionnelle du deuxième au huitième mois et 3. Un stage professionnel en semi-responsabilité dans une classe le neuvième mois. La formation sur le terrain scolaire est déjà présente dans la phase 1, à travers un stage d'immersion. Dans la phase 2, un stage d'observation d'un mois complète la formation professionnelle donnée au centre de formation. Tous les stages se déroulent dans une école d'application.

Pour accéder à la formation initiale des enseignants du cycle élémentaire, le baccalauréat est exigé et un test d'entrée, mesurant les connaissances disciplinaires et attestant d'une bonne culture générale doit être réussi. À l'issue de la formation, la capacité à planifier l'enseignement, à construire des séquences d'enseignement-apprentissage en tenant compte du public cible et conformément au Curriculum d'éducation de base est visée. La perspective de former un enseignant polyvalent capable de gérer les apprentissages en français, dans les langues nationales et en arabe est maintenue. Le futur enseignant devra également être en mesure de gérer une classe bilingue. L'opérationnalisation de ces attentes de haut niveau s'appuie sur une formation visant essentiellement la maîtrise des langues (« connaissances fondamentales » sur les langues d'enseignement et maîtrise des principes et des techniques de la communication écrite et orale, p. 5). La maîtrise de connaissances disciplinaires à enseigner semble suffire (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). Un traitement de la spécificité des disciplines d'enseignement et la prise en compte des apports récents de la didactique des disciplines semblent minces ; ce sont des principes méthodologiques plutôt que la didactique de chacune des disciplines qui structurent la mise en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage. Les savoirs à enseigner définis à un niveau général devraient-ils y suppléer. Ces savoirs généraux visent l'apprentissage de la planification, de la conception de séquences d'enseignement-apprentissage, de leur mise en œuvre allant jusqu'à la gestion d'une classe bilingue et d'alphabetisation fonctionnelle. À travers la maîtrise de la didactique du bilinguisme et de la comparaison de la phonétique et de la morphologie d'une langue nationale avec celle du français et de l'arabe, les objectifs d'enseignement des langues et dans les différentes langues seraient rendus possibles. Sur les quelque 30h par semaine que semblent compter la formation initiale, environ 6 portent sur le français, la linguistique et l'alphabetisation. La structure de la formation laisse supposer que la formation compte 4 semaines de cours. Combien de temps est dévolu à l'enseignement de la lecture ? Impossible de répondre à cette question sur la base des informations à disposition.

Les dispositifs et les contenus de formation continue

De l'analyse des documents et entretiens (voir note), l'image se dessinant de la formation continue se découpe en trois ensembles d'opérations de formation. Ces trois ensembles sont les suivants : 1. Des (rares) opérations de formation continue sont entreprises à large échelle ; 2. La formation continue s'organise de manière décentralisée dans les centres de formation initiale, initiée par les inspecteurs de l'enseignement de la formation (IEF) et, de façon plus régulière, dans les cellules pédagogiques d'écoles et de zones ; 3. Les projets de coopération, en particulier les projets pour l'introduction de l'enseignement bilingue de la lecture donnent matière à des formations ciblées. Chacun de ces ensembles s'appuie sur des formateurs, parfois internationaux et nationaux. Cela suppose la présence de ressources d'encadreurs disposant de savoirs spécialisés, et certainement des expériences diversifiées, mais dispersées.

L'ensemble 1 réunit deux opérations principales qui semblent avoir touché le personnel et le cadre enseignant de différentes, voire de toutes les régions du Sénégal. La formation à l'approche par les compétences visée par le Curriculum d'éducation de base de 2008 et une formation en lien avec le Partenariat pour l'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire (PALME) pour préparer à l'utilisation des guides de lecture «Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture ».

Beaucoup d'entretiens menés avec les Inspecteurs de l'enseignement et de la formation, avec les directeurs et les enseignants mentionnent la formation de 2008. Elle devait être d'ampleur et semblent avoir duré une dizaine de jours échelonnés sur 2008 et 2009 (7 jours de formation de base et 3 jours de remédiation). Les contenus précis de la formation donnée et en particulier ceux en lien avec l'enseignement de la lecture en français, en arabe et dans les langues nationales échappent à notre analyse. Aucun document précis n'a été fourni permettant d'élucider quels sont les contenus de la formation.

Concernant *les opérations de formation plus locales* (ensemble deux), des cellules d'animation pédagogiques sont planifiées au niveau des IEF. Les documents réunis à Rufisque et à Guediawaye montrent que six journées sont planifiées pour 2013/2014. Parmi ces six séances, l'une porte sur l'enseignement de la lecture (gestion de la lecture en première étape et démarche d'une leçon de la 2^e étape). Cet enseignement est certainement toujours traité dans les cellules de l'IEF.

L'organisation de séances de formation au niveau des cellules pédagogiques de zones ou d'école prévoit souvent la présentation d'une leçon de lecture par un maître en formation (pour l'examen pratique pour l'obtention du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP)⁶⁷. Les professionnels présents commentent la leçon, souvent de manière critique à la manière des inspecteurs (bonne préparation écrite, bonne maîtrise du canevas de la leçon, ... lit-on dans les commentaires). Des points d'amélioration sont signalés : par ex. à quel moment de la leçon faut-il faire la lecture magistrale ? Les conseils donnés visent l'adaptation formelle au curriculum.

Concernant le troisième ensemble, des occasions s'échelonnant sur des périodes délimitées par le temps dévolu au déroulement du projet créent des opportunités de formation et d'accumulation d'expériences en lien avec la lecture. Les projets d'enseignement bilingue en constituent certainement le creuset le plus stable : le projet AREC s'étend sur dix ans et a certainement permis la construction de solides expériences qui ne demanderaient qu'à être capitalisées.

Les entretiens des enseignants inscrits dans ce projet décrivent une formation donnée par un inspecteur spécialisé, ciblant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en wolof, l'utilisation du manuel d'enseignement et l'élaboration d'une terminologie, une sorte de dictionnaire des mots stabilisés en wolof. Les enseignants impliqués dans le projet utilisent un journal de bord dans lequel ils notent leurs questions. Des rencontres régulières (fréquence ?) permettent d'en discuter ou de les soumettre à l'inspecteur lors de sa visite.

Le cadre et les ressources pour la formation

La Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) est née des cendres de l'école normale supérieure créée en 1962 pour la formation des professeurs de collège (cycle moyen). La nouvelle institution devait répondre aux besoins de formation des professeurs du cycle moyen, du secondaire et du corps des inspecteurs permettant de piloter l'essentiel du système éducatif sénégalais. C'est la formation du cadre inspectoral pour le préscolaire et le cycle élémentaire qui est seule prise en compte dans la présente partie. L'inspecteur assume les fonctions d'administrations et de gestion des services du Ministère de l'éducation, la formation initiale et continuée des maîtres, la supervision de l'organisation scolaire et des activités éducatives, la consultation pour les décideurs (voir Seck, juillet 2014b). Les enseignants et les directeurs ont fait mention de ressources inspectorales pour la formation à l'enseignement dans les classes bilingues et

⁶⁷ Le CAP permet la titularisation après quelques années d'enseignement.

comme accompagnateurs de divers projets de coopération. La direction prise ne semble pas tendre vers une formation disciplinaire de l'enseignement du français, des mathématiques et des autres matières scolaires. L'augmentation générale des demandes et les orientations internationales de la politique éducative génèrent un déplacement des contenus de la formation vers le pilotage, l'évaluation et la gestion.

Actuellement, deux départements de la FASTEF forment les inspecteurs. L'un (F2B) forme les inspecteurs polyvalents pour le préscolaire, l'école élémentaire et l'éducation de base des jeunes et des adultes. Cette filière de formation reçoit des enseignants titulaires d'une maîtrise d'enseignement disciplinaire ou master 1. La formation dure 2 ans. L'autre département (F2A) encadre une filière probatoire permettant d'accéder à la formation des inspecteurs (F2B). La section F2A, d'une durée de deux ans, reçoit des instituteurs titulaires du Certification d'Aptitude Pédagogique (CAP) ayant enseigné au moins pendant 5 ans. Les deux filières sont accessibles par un concours très sélectif. Il semblerait que les textes officiels ne font pas mention de la filière probatoire. C'est pourtant par cette filière que la majorité des inspecteurs semble formée.

Le développement de compétences académiques et professionnelles est visé par ces formations, mais les connaissances du parcours et des contenus échappent à l'analyse. Les informations figurant dans des documents actuellement disponibles ne semblent plus d'actualité et les documents (plan de formation, etc.) sont en réécriture. Aucun projet de plan d'études ou de programmes n'a été rendu accessible pour la présente enquête menée sur la formation.

Comme toutes les universités, la FASTEF doit s'inscrire dans le système de Bologne (licence-maîtrise-doctorat). La reconnaissance des titres décernés par les CRFPE, dorénavant de niveau tertiaire d'après les informateurs consultés, devrait être de la responsabilité de la faculté ou du moins la formation devrait être reconnue par elle, en particulier en ce qui concerne la formation des enseignants pour le cycle moyen (une formation bidisciplinaire). Les responsabilités de la formation des inspecteurs et des maîtres se partagent en principe entre le Ministère et la Faculté. Elles font l'objet de discussion et sont la source de tensions rendant le dialogue parfois difficile. Il semble que le nombre de futurs inspecteurs en formation soit faible et que les responsables de la FASTEF aient hésité à accueillir de nouveaux étudiants cette année.

Les formateurs de la FASTEF sont au nombre de 8 (formation d'inspecteurs et doctorat exigés). Certaines atteignent bientôt l'âge de la retraite. 20 vacataires sont engagés pour l'accompagnement des étudiants en lien avec la formation, l'enseignement et le terrain scolaire.

Éléments à retenir

Cette enquête sur la formation permet de cerner les principaux éléments suivants :

1. Actuellement la formation du cadre inspectoral est polyvalente, tendant vers une accentuation des domaines de gestion, d'administration ou de pilotage. Aujourd'hui, la formation spécialisée que le FASTEF donne concerne les cycles secondaire ou moyen ; aucune formation spécifique n'est assurée pour cibler des interventions de type didactique qui pourrait concerner la formation à l'enseignement du français et plus particulièrement celle à l'enseignement de la lecture.
2. Dans les CRFPE, les formations ne sont pas assumées par un corps de spécialistes. Un inspecteur formateur peut-il assurer l'enseignement d'un domaine une année et celle d'un autre l'année suivante. Cette information appelle toutefois une vérification.
3. Les changements intervenus dans le cadre du système de Bologne concernent également le Sénégal. Ces changements génèrent des adaptations en cours, concernant la formation des enseignants et des cadres. Ces changements pourraient être une opportunité de différencier les formations proposées et de favoriser le développement de la recherche didactique de l'enseignement des langues nationales et secondes.

4. Il n'a pas été fait mention d'une formation spécifique des directeurs d'écoles qui jouent un rôle central dans la dynamisation de l'enseignement et le rayonnement de l'école dans la vie des quartiers et des villages. Une telle formation soutiendrait les efforts d'alignement curriculaire.
5. Les différents projets éducatifs et didactiques menés au Sénégal ont permis la formation de nombreuses ressources qui ne sont pas capitalisées et qui ne demandent qu'à l'être.

Ce qui est à retenir :

1. Des ressources semblent exister. Il s'agirait de les répertorier et de connaître quelles sont les capacités construites au fil des expériences et des formations données. Ceci en vue de développer des capacités centrées sur des contenus cibles et spécifiques.
2. Des programmes de formation plus diversifiés seraient à concevoir et à développer pour favoriser le développement d'un cadre de spécialistes. Le pilotage ne suppose pas les mêmes connaissances que l'enseignement des langues nationales et françaises.
3. Le corps des inspecteurs joue un rôle spécifique de pilotage et de contrôle difficilement compatible avec un rôle de formation qui repose sur une relation favorisant les apprentissages.
4. Les Directeurs d'école devraient bénéficier d'une formation pour la gestion d'une école et pour planifier la formation continue des enseignants en collaboration avec les inspecteurs de l'enseignement et de la formation et d'académie.

PARTIE 3
ANALYSE DE LEÇONS DE LECTURE

Perspective et indications méthodologiques générales

L'enseignement de la lecture en classe s'analyse dans une perspective qui tient compte des didactisations⁶⁸ multiples que cet enseignement a subi. L'enquête menée pour saisir les finalités et les objectifs généraux et leurs traductions dans des plans d'études et des moyens d'enseignement permet d'appréhender des couches du processus de didactisation. Elles fournissent l'éclairage pour cerner ce qui est enseigné en lecture en classe. Ce qui s'est construit en classe entre enseignant et élèves s'appuie sur des techniques incorporées se déroulant dans le processus de l'activité et s'efface au fur et à mesure de son cours. De sorte que la compréhension de ce qui s'enseigne ne peut s'effectuer qu'à *posteriori*. Filmer des leçons de lecture est une façon d'appréhender ce qui se construit et se négocie en classe.

Filmer *une* leçon de lecture dans plusieurs cours est un choix qu'il s'agit de justifier. L'empan d'une leçon est précédé et suivi par d'autres leçons pour former un ensemble cohérent en lien avec la configuration disciplinaire dans laquelle est pris l'enseignement de la lecture. Cet ensemble est souvent sanctionné par une évaluation. Pourquoi choisir d'observer une leçon ? Une leçon définit un empan administratif correspondant à un découpage temporel qui est celui des périodes d'enseignement et des horaires officiellement prévus. Cet empan est une unité connue par les professionnels de l'école. Du point de vue de la recherche, il permet d'effectuer un arrêt sur image sur ce qui s'enseigne en lecture et se construit en classe pendant un temps donné.

Cet arrêt sur image doit être situé dans ce qui précède et suit chaque leçon. Il aurait été trop long de filmer plusieurs leçons qui se succèdent. Pour disposer des informations s'étendant au-delà d'une leçon, des entretiens ont été menés avec les enseignants, avant et après la leçon filmée. Ces entretiens donnent un cadre dans lequel situer chaque leçon filmée. Certes, les entretiens appréhendent ce qui s'enseigne en lecture selon un grain d'analyse différent, plus grossier, celui du discours des enseignants évoquant leur activité d'enseignement de la lecture. Les entretiens permettent cependant d'avoir accès à des informations sur ce qui a précédé et suit chaque leçon filmée. Ils informent également sur ce que l'enseignant a planifié.

Le choix de filmer une leçon de lecture à chaque fois dans une école différente, dans les trois premiers cours de l'école obligatoire, est d'obtenir une image sur l'enseignement de la lecture au Sénégal, au Burkina Faso et au Niger. Il permet d'examiner quelles sont les différences et les similitudes de ce qui s'enseigne, dans chacun des pays, pour chacun des cours et d'observer quelle progression se construit au fil des cours.

Chaque chapitre d'analyse des leçons de lecture présente les analyses par pays, par cours et, dans une autre section, la progression d'un cours à l'autre est examinée. Les points de vue adoptés pour l'analyse reprennent les dimensions déjà utilisées pour l'analyse des documents prescriptifs, à savoir l'enseignement de ce qui concerne la culture de l'écrit, la compréhension d'écrits et de textes, du code et du fonctionnement de la langue, et le plurilinguisme.

Avant d'entrer en matière sur les analyses, encore quelques brèves considérations méthodologiques.

Quelques précisions méthodologiques

Dans un nombre variable d'écoles, une leçon de lecture a été filmée. Dans chaque école, la leçon d'un cours du CI (CP1 pour le Burkina Faso), ou du CP (CP2 pour le Burkina Faso) ou du CE1 a été capturée. Des entretiens se centrant sur l'enseignement de la lecture ont été systématiquement conduits

⁶⁸ Par didactisation, il faut entendre les traductions ou les interprétations qu'un contenu désigné comme à enseigner connaît dans les plans d'études, les programmes, les manuels, brochures d'élèves ou dispositifs d'enseignement; également les traditions et les pratiques d'enseignement, qui agissent dans la lecture du savoir à enseigner faite par l'enseignant dans la planification de son enseignement.

Ce qui a fait l'objet de la formation en lecture des enseignants depuis l'indépendance du Sénégal n'a pas été analysé. Ce point de vue est pourtant indispensable pour saisir les manières d'agir actuelles des enseignants en classe. La formation a forgé leurs conceptions et leurs savoirs faire.

avec les enseignants avant qu'ils donnent la leçon de lecture enregistrée vidéographiquement et juste après celle-ci. Les entretiens ont été enregistrés audiographiquement.

Pour chaque pays un ensemble d'informations concernant les écoles et les classes dans lesquelles les informations ont été collectées sera donnée, précisant la région, la zone, les principales langues parlées, les types de classe, le degré, l'effectif de la classe et de l'école ainsi que le nombre de classes dans chaque école, si ces informations sont disponibles.

Comment traiter les leçons capturées ? Il s'agit de rendre compte du contenu enseigné dans chaque cours au fil d'une seule leçon. Elle se marque par un début et une fin. Entre ces deux bornes, diverses activités visant l'apprentissage de la lecture sont menées. Elles s'organisent hiérarchiquement, s'articulant entre elles par éléments emboîtés, de même niveau ou superordonné. Ces activités se construisent et négocient avec les élèves. Elles peuvent être anticipées par l'enseignant et s'appuyer sur des routines qui ne sont pas connues du chercheur. Les activités ne débouchent pas sur un produit achevé. Afin de donner une description aussi lisible que possible de ce qui se construit en classe, une technique de condensation est utilisée qui s'appuie sur la méthodologie de réduction, intitulée « synopsis » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 79).

La condensation s'effectue du point de vue de la structuration et de la hiérarchisation du contenu enseigné. Ce qui est condensé par le chercheur est pour l'essentiel le contenu travaillé, compte tenu de la forme à travers laquelle il est transmis. Différents indices sont utilisés pour ce travail de condensation qui prend nécessairement un tour interprétatif. Le visionnement des enregistrements vidéographiques permet de repérer un premier ensemble d'indices verbaux et non verbaux (essentiellement les ponctuations du discours oral), les formes sociales du travail en classe (collective, individuelle, par groupe), le traitement didactique du contenu d'enseignement (les démarches, les unités d'enseignement retenues et le point de vue adopté sur les contenus). Un deuxième ensemble d'indices vise à identifier les activités dans lesquelles élèves et enseignants s'engagent. Pour les saisir, les supports d'enseignement (les textes, les écrits divers, les phrases, les mots, ...) exercent une grande influence. Il s'agit de les examiner et d'observer comment ils sont utilisés. Ceci donne matière à une condensation de ce qui se dit et se fait.

L'analyse suit la logique de ce qui se construit et adopte une perspective descriptive orientée par le contenu enseigné. La perspective est que l'enchaînement des activités scolaires constitue le principe dynamique de l'enseignement. Les activités sont finalisées par une composante ou une dimension précise de l'objet enseigné. Elles instaurent un environnement matériel à priori favorable pour s'approprier cette composante ou dimension de l'objet. Elles s'effectuent grâce à une série d'actions et d'interactions, exécutées par les élèves seuls ou dans des interactions entre enseignant et élèves ou entre élèves.

Le visionnement des enregistrements vidéographiques permet d'identifier les activités scolaires. Elles peuvent être différenciées en lien avec l'avancement du contenu enseigné. Le maintien ou l'introduction de supports d'enseignement, les changements de formes sociales de travail adoptées sont autant d'informations permettant le repérage des activités. Il devient alors possible de les hiérarchiser et de les catégoriser selon la place occupée dans l'ensemble de la leçon.

Comment traiter les entretiens ? A la suite de l'établissement de chaque synopsis, les entretiens⁶⁹ sont analysés. Le point de vue adopté est celui de ce qui s'enseigne en lecture. L'écoute de l'entretien précédant la capture de la leçon est orientée sur la démarche habituellement pratiquée, sur les supports

⁶⁹ Pour rappel : chaque entretien précédant la séance filmée réunit des questions qui portent sur le déroulement général d'une leçon de lecture, sur la langue d'enseignement, sur les supports d'enseignement et les manuels utilisés, sur les tâches et les exercices habituellement donnés aux élèves. Des questions traitent également de l'évaluation et des difficultés des élèves. Cet entretien 1 donne aussi des indications sur la leçon qui fait suite à l'entretien et qui sera filmée. Des précisions sont demandées aux enseignants concernant l'âge, l'ancienneté dans le métier, la formation initiale et continue. L'entretien suivant la leçon capturée, entretien 2, réunit les questions portant essentiellement sur le déroulement de la leçon, les éventuelles difficultés rencontrées et les adaptations apportées en cours de leçon.

utilisés au jour le jour, sur les activités ou exercices qui sont planifiés, ceux qui ont précédé ou sont repris.

L'entretien qui suit la capture de la leçon est bref. L'analyse pointe ce que dit l'enseignant en lien avec ce qui s'est fait en classe, les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves et perçues par lui, les changements éventuellement intervenus par rapport à ce qui était planifié.

Le mode de présentation des données

Pour chaque pays, nous présentons d'abord l'analyse de chacun des trois degrés ou cours observés (selon les pays CI, CP et CE1, ou CP, CE1, CE2), puis l'analyse de la progression observée.

Pour chaque degré, quelques informations générales sont d'abord données concernant le type d'école, les effectifs des classes, la formation des enseignants, les moyens d'enseignement disponibles. Ensuite, pour donner une image de ce qui s'enseigne en lecture dans chacun des cours, l'analyse des leçons de lecture pointe différentes composantes organisées en plusieurs sections. La première concerne la culture de l'écrit et les supports d'enseignement utilisés durant de la leçon ; la deuxième, le traitement de l'écrit ou des textes du point de vue de la compréhension et de la perspective communicative ; la troisième section se centre sur l'apprentissage de la maîtrise du code et la dernière sur le plurilinguisme.

Une remarque encore. La culture de l'écrit et les supports d'enseignement seront considérés du seul point de vue de ce qui est présenté aux élèves durant la leçon. Cela signifie que la manière dont l'écrit ou le texte apparaît sous le regard des élèves (image, titre, indication d'auteur, découpage du texte, etc...) est commenté du point de vue de ce que l'élève peut construire comme conception de l'écrit. Les supports sont ceux choisis par les enseignants : ils sont regardés, dans un premier temps, sans entrer en matière sur le traitement qui en sera fait en classe.

Chapitre 8

Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Burkina Faso

Le tableau ci-dessous réunit un ensemble d'informations concernant les écoles et les classes dans lesquelles les informations ont été collectées. Ce tableau précise la zone, les principales langues parlées, les types de classe, le degré, l'effectif de la classe et de l'école et le nombre de classes dans chaque école.

Classe	Zone/langues parlées	Type de classe	Degré observé/effectif	Effectifs d'élèves	Nombre de classes
1.	Urbaine/ moore	Privé classique	CP1/ 194 élèves	30 G=18 F=12	6 classes
2.	Rurale/ moore	Bilingue ELAN	CP1/ 135 élèves	42	5 classes
3.	Péri-urbaine/ moore	Classique publique/expérience Bambini	CP2/ 156 élèves	30 G=13 F=17	5 classes
4.	Rurale / moore	Classique publique	CP2/ 100	50 G=29 F=21	2 classes
5.	Péri-Urbaine/ moore	Classique publique	CE1/ 541 élèves	95 G=44 F=51	6 classes
6.	Urbaine / moore	Classique publique / pédagogie interactive	CE1 / 500 élèves	50 G=27 F=23	8 classes
7.	Péri-urbaine / moore	Publique bilingue	3e année /	36	

Tableau 1 : Indications concernant les écoles et les classes dans lesquelles les leçons de lecture ont été observées

Les données analysées dans le présent volet sont issues d'observations de leçons de lecture dans un nombre limité de classes, choisies en fonction de trois critères précisés ci-après :

1. Les degrés d'enseignement (classes de première, de deuxième et de troisième année de l'enseignement obligatoire);
2. La zone des écoles (répartition proportionnée entre les zones urbaines, péri-urbaines ou rurales) ;
3. La langue d'enseignement (choix des classes dites « classiques » où le français est la langue d'enseignement ; des classes bilingues « classiques » (MEBA/OSEO)⁷⁰ où les langues nationales et le français sont enseignés) et une classe ELAN où la lecture en première année se fait exclusivement en langue nationale.

Les 7¹ classes du Burkina Faso se répartissent comme suit en fonction des degrés : 2 CP1, 2 CP2, 2 CE1 et une 3^{ème} année en classe bilingue classique. Nous présentons les résultats des analyses d'abord par degrés: CP1, CP2 et CE1, cette dernière correspondant à la troisième année d'enseignement bilingue.

⁷⁰ L'éducation bilingue est une expérience de recherche-action menée au Burkina Faso depuis 1994 à la faveur du partenariat entre le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et l'œuvre suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO), actuellement SOLIDAR Suisse. C'est une innovation aux allures de réforme qui embrasse tous les aspects du système éducatif. Mais nous retenons pour cette analyse le «s éléments liés à la question de la lecture et à l'écriture (Yameogo, 2014).

⁷¹ La huitième classe est une classe de préscolaire (cf. rapport de I. Leopoldoff Martin) qui n'est pas prise en compte dans l'analyse détaillée des pratiques d'enseignement par degrés, celle-ci portant sur le CP1, CP2 et CE1.

Analyse de l'enseignement par degrés

Leçons au CP1/1^{ère} année

Les enregistrements des leçons au CP1 ont eu lieu dans deux classes, l'une bilingue ELAN, située en milieu rural, et l'autre, en milieu urbain, dans un établissement privé, suivant le programme classique avec des effectifs entre 30 et 42 élèves (certains élèves n'ont pas cinq ans dans la classe bilingue ELAN). Dans la classe bilingue ELAN, la lecture en première année se fait exclusivement en langue nationale⁷². L'enseignant pratique en classe bilingue classique depuis 2003 et bénéficie donc d'une expérience solide dans le domaine. Il a suivi une formation⁷³ de 10 jours pour enseigner selon la méthode ELAN et les moyens qui l'accompagnent. Il considère que la progression de ses élèves est satisfaisante. Cinq séances sont consacrées à une leçon de lecture dans la classe ELAN:

1. décodage
2. vocabulaire
3. compréhension (développement de l'esprit critique)
4. lecture guidée
5. écriture guidée (en 3 phases), il est demandé à l'élève de donner quelques idées selon le thème choisi, puis d'écrire en petits groupe, suivie de la dernière phase « post écriture », où chaque groupe lit sa production écrite. Les élèves choisissent la meilleure production. Le groupe dont le texte a été choisi, l'écrit au tableau.

L'enseignant relève que, même si tout est centré sur l'élève pour solliciter sa participation, le livre de l'élève dans la méthode ELAN ne propose pas de vrais textes. Le travail se fait principalement sur les productions des élèves. Selon l'enseignant, les supports de lecture devraient être plus variés. C'est pourquoi, il compose à l'occasion des petits textes qu'il met au tableau pour faire identifier les mots courants par les élèves. En l'occurrence, dans la leçon observée, l'enseignant s'appuie sur le manuel qui propose un travail sur la phrase clé au tableau noir, suivant la méthodologie prescrite également pour l'enseignement du français. De manière générale, il relève le manque de supports et en particulier d'illustrations. L'enseignant a également fait figurer les lettres de l'alphabet au tableau noir, mais cela pose la question de la pérennité des éléments inscrits sur le tableau noir, les lettres de l'alphabet ne peuvent être apprises en une semaine par les élèves et il convient dès lors de les garder à disposition dans l'environnement de la classe (au tableau noir, à défaut de possibilités d'affiches en papier).

La leçon observée en classe bilingue ELAN dure 42 minutes. Elle porte sur la 1^{ère} séance de lecture, intitulée « le décodage », précédant une séance consacrée au vocabulaire. Au cours de cette leçon, l'enseignant relève la difficulté des élèves à identifier des mots usuels, qui ne sont pas encore maîtrisés à l'écrit. La connaissance des lettres n'est pas un problème – les lettres sont connues des élèves, mais les élèves éprouvent des difficultés à faire des combinaisons entre consonnes et voyelles. Une bonne partie du travail en classe se fait à l'oral même si l'écrit est toujours présent, à travers les mots à déchiffrer et à copier sur les ardoises. L'enseignant préférerait accorder plus de temps aux apprentissages et pratiquer d'autres jeux de lecture avec les phrases de la leçon d'aujourd'hui. Il souhaiterait que les enfants aient le temps de découvrir la phrase par eux-mêmes, mais ce n'est pas possible. Cette question du rythme des apprentissages est relevée, d'autant plus que certains enfants de la classe n'ont que 5 ans.

⁷² Au moment de l'enquête, l'expérience ELAN n'en était qu'à sa première année. Selon les projections, la progression de l'enseignement dans les classes ELAN devrait se faire comme suit :

Langues d'enseignement :

- 1^{ère} année : 90% moore/10% français
- 2^{ème} année : 80% moore/20% français
- 3^{ème} année (dite année de transfert): 50% moore/50% français
- 4^{ème} année : 20% moore/80% français
- 5^{ème} année : 10% moore/90% français

⁷³ Une formation complémentaire était programmée pour le 24 mars, elle n'a pas eu lieu.

Dans la deuxième classe de CP1 classique d'une école privée (écolage de 150 euros par an), l'enseignement se fait exclusivement en français. La plupart des élèves sont du quartier, ce n'est pas le cas des enseignants. Les enseignants sont de diverses ethnies et certains ne maîtrisent pas le moore. La langue dominante parlée à l'école est le français. Les enfants qui arrivent au primaire parlent français car ils ont déjà passé au moins deux années, voire trois au préscolaire de l'école (petite, moyenne et grande section avec un effectif de 30 élèves par classe). L'enseignante considère que le niveau de français est bon dans sa classe, car les enfants parlent français à la maison. Trois à cinq élèves ont toutefois des difficultés en lecture. Des jeux de lecture, consistant à syllaber les mots qui posent problème sont proposés pour remédier aux difficultés. Dans cette école, la leçon se fait en français uniquement. Tous les élèves disposent d'un manuel de lecture, d'un cahier, d'une ardoise, d'un bâtonnet à l'aide duquel ils peuvent suivre la lecture mot à mot.

La leçon de lecture a lieu tous les jours et 3 fois par jour, chaque séance dure 30 minutes. Actuellement, la lettre « j » est étudiée sur la base du manuel *Lire au Burkina*, CP1, p. 60. La leçon 23 du manuel s'intitule « Julie a une jolie jupe ». La leçon observée correspond à la première séance du deuxième jour, selon la méthodologie du manuel et des fiches de préparation s'y rapportant. L'enseignante dit suivre les consignes des fiches pédagogiques qui lui ont été fournies par le directeur pour organiser sa leçon et comme méthodologie de la lecture (publiées par le Ministère). Il existe une fiche par leçon. L'évaluation porte sur la bonne orthographe des mots appris : le mot écrit au tableau est épelé, puis découpé en syllabes, le mot ensuite est effacé, les élèves doivent l'écrire sur l'ardoise. L'enseignante anticipe les mots difficiles et les explique aux élèves (par exemple : une jarre). Elle s'assure que les élèves comprennent le sens des mots en dessinant des objets au tableau, mais ne se préoccupe pas du sens de la phrase. Les exercices les plus fréquents sont les jeux de lecture. La leçon de lecture est toujours suivie par la leçon d'écriture: le lien entre les deux est la lettre étudiée en lecture qui va être écrite, puis l'écriture portera sur la copie des mots contenant la lettre.

Entrée dans la culture de l'écrit au CP1/1^{ère} année

Dans les deux leçons observées au CP1/1^{ère} année, les dimensions liées à la culture de l'écrit ne sont guère présentes. En effet, l'enseignement se base sur le manuel de lecture aussi bien en français (*Lire au Burkina CP1*) qu'en langue nationale (*Kelge ! Mam banga kaorengo ! Gese ! Mam banga gulsogo*⁷⁴). Il n'y a pas de référence à d'autres supports de lecture ou à des pratiques de lecture extrascolaire. Il est vrai que le travail sur la phrase-clé ne s'y prête guère: les compléments apportés par les enseignants sont surtout thématiques et référentiels.

Compréhension au CP1/1^{ère} année

Le travail sur la compréhension est fondamentalement déterminé par les possibilités offertes par le manuel (phrase-clé, mots et suites de phrases). En fonction des différentes séances, ce travail est consacré plus exclusivement au travail sur le code ou sur la compréhension.

Dans la classe de CP1 classique observée, le travail essentiellement oral consiste à lire à haute voix la double page du manuel de CP1 *Lire au Burkina*, lecture d'abord magistrale puis reprise par les élèves. Cette lecture à haute voix linéaire, sans interruption, la leçon 23 du manuel ne porte pas tant sur un texte à comprendre qu'un texte oralisé. Le lecteur ne dit pas ce qu'il a compris du texte mais ce qu'il voit, lit, à voix haute ou silencieusement, mot par mot, syllabe après syllabe, en fonction des différentes rubriques du manuel.

Dans le cas de l'enseignement bilingue ELAN en moore, le travail consiste, d'une part, à lire à haute voix une suite de phrases, d'autre part, en la lecture de la phrase du jour. Le travail est calqué sur la méthodologie proposée pour l'enseignement du français : contextualisation au moyen d'un échange permettant aux élèves de formuler la phrase du jour « voici mon chien, il aime jouer » ; lecture / déchiffrement de la phrase du jour. L'unité de travail est donc la phrase, déchiffrée mot après mot. Le

⁷⁴ Manuel ELAN en moore : *Kelge ! Mam banga kaorengo ! Gese ! Mam banga gulsogo se traduit par Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire !*

recours au contexte précédent l'identification des mots est réalisé après la lecture de : « voici mon chien, il aime.. », l'enseignant incitant les élèves à faire des propositions avant le déchiffrage du dernier mot. Après la lecture du tout, un travail sur la compréhension (ce que le chien aime) est réalisé, ainsi qu'un pointage de la ponctuation, virgule et point. De ce point de vue, l'attention portée au déchiffrage de la phrase comporte bien un recours à des stratégies contextuelles et sémantiques, dans le sens d'une explicitation des manières dont on peut s'y prendre pour déchiffrer un mot lorsqu'on apprend à lire.

Code au CP1/1^{ère} année

Le travail réalisé au CP1, aussi bien en français qu'en moore, est majoritairement un travail sur le code. Les activités liées au travail sur le code dépendent des différentes phases de la séquence d'enseignement. Dans le cas des leçons observées, il s'agissait de :

1. la lecture à haute voix sur le modèle de la lecture magistrale : cette dernière intervient en fin de leçon et porte sur la double page du manuel ; ou en guise de rappel de la leçon précédente, elle porte alors sur une suite de phrases. La lecture à haute voix reste massivement présente dans les leçons tout au long des trois premières années.
2. l'épellation des mots de la leçon : l'épellation se fait par lettres-sons : par exemple « je » « u » « le » « i » « e », il s'agit donc d'épeler les lettres constituant le mot étudié.
3. le repérage des mots de la leçon au tableau : il s'agit d'un travail de discrimination visuelle.
4. la lecture découverte / le déchiffrage : il s'agit d'une activité collective réalisée en moore visant le déchiffrage par les élèves de la phrase du jour. Pour ce faire, l'enseignant use d'une diversité de stratégies : rappel d'une lettre, le A, utilisée par les élèves pour écrire leur prénom et figurant au tableau ; repérage des éléments connus (le mot chien « baaga »); déchiffrage lettre après lettre ; association des lettres par syllabe puis par mot. A ce stade de l'apprentissage, les élèves rencontrent des difficultés dans l'association de deux lettres (fusion phonémique, fusion syllabique).

Synthèse au CP1/1^{ère} année

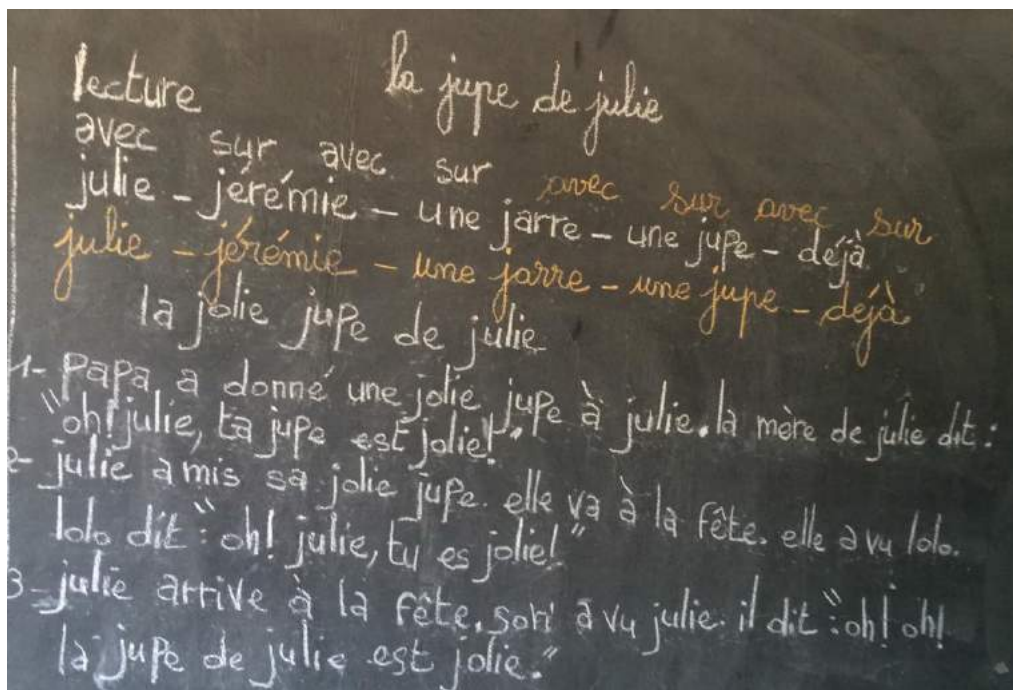
Dans l'ensemble des classes observées, les enseignants démontrent des grandes capacités dans la gestion des grands groupes ainsi que dans la reproduction des éléments de la leçon au tableau noir, y compris, comme relevé dans un des entretiens, d'images fonctionnant comme supports. Les différents manuels utilisés aussi bien dans l'enseignement classique que dans l'enseignement bilingue sont en effet limités, notamment au niveau des propositions de textes de genres diversifiés. De fait, les manuels permettent certes un contact avec l'écrit et l'étude de différentes dimensions mais ne suffisent pas pour la construction d'une culture de l'écrit. De même, la phrase clé apparaît comme un support limité pour un travail sur la compréhension de textes. L'omniprésence de la lecture à haute voix respectant la lettre du texte (en fait du manuel) sans référence à la compréhension, en particulier la lecture de la double page du manuel est également à signaler, elle est sans conteste une des conséquences des instructions de la méthodologie impliquant la lecture courante de la leçon. Il conviendrait donc de cibler les passages du manuel faisant l'objet de cette lecture : une phrase, une suite de phrases, à l'exception des activités d'analyse et de décomposition en syllabes, par exemple.

Les activités au service de l'apprentissage du code ont un caractère systématique et régulier assurément positif pour un enseignement et un apprentissage technique. Sans avoir pu l'observer entièrement en fonction de la temporalité des leçons analysées, les traces au tableau noir démontrent que la démarche d'enseignement du code part de la phrase-clé, décomposée en mots, puis en syllabes, puis en lettres/sons. Dans cette démarche, une attention particulière est portée aux mots, à leur prononciation et à leur sens (le décodage ne pouvant se faire sans compréhension du mot).



Activité de synthèse : association de lettres consonne + voyelle

Cet aspect systématique et régulier peut et doit donner place à des activités dans lesquelles les élèves sont actifs, par exemple en leur laissant du temps pour déchiffrer une phrase et les mots d'une phrase, comme cela a été fait en moore. Une telle activité implique la possibilité d'une réflexion métalinguistique sur ce qu'il faut faire pour parvenir à déchiffrer un mot, sur les ressources à disposition qui se traduit en termes de clarté cognitive quant aux finalités des tâches à effectuer.



Travail sur la phase-clé et activités de lecture

Tableau de correspondance pour des activités de synthèse

Analyse par leçon au CP2

Les enregistrements de leçons au CP2 ont eu lieu dans deux classes d'enseignement classique en français, l'une située en milieu péri-urbain, ayant bénéficié de l'expérience de l'ONG *Bambini nel Deserto*, avec une classe de 30 élèves, l'autre, en milieu rural, dans une école de deux classes et un effectif plus important de 50 élèves pour la classe de CP2. En ce qui concerne la classe en zone rurale, il est à noter que les élèves viennent de 5 kilomètres à la ronde, qu'il n'y a pas de puits à proximité, ni de cantine cette année (2^{ème} et 3^{ème} trimestres), le riz qui était destiné à l'école pour le repas de midi n'a pas encore été livré.

Dans les deux classes observées, le support utilisé pour l'enseignement est le manuel de CP2, *Lire au Burkina*. Dans la classe de CP2 périurbaine, l'enseignant a reçu une formation spécifique concernant le projet pédagogique proposé par l'ONG *Bambini nel Deserto* qui a publié deux « Cahiers interactifs pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP1 et au CP2 ». Toutefois, bien que le projet bénéficie de son propre matériel, c'est le matériel officiel qui est utilisé lors de la leçon filmée. Dans l'école rurale, le directeur de l'école a reçu une formation en lecture dans le cadre de la pédagogie différenciée (pédagogie de groupes). Les enseignants de l'école rurale (le directeur et une enseignante sont chargés des deux classes existantes actuellement dans cette école, CE1 pour le directeur et CP2 pour l'enseignante) provenant de différentes ethnies (peul et bobo), ils parlent français avec les élèves et ils collaborent dans leurs pratiques, même si la démarche en lecture est différente au CP2 et au CE1. La langue d'enseignement est le français, mais ils s'appuient tous deux sur le moore pour faire leurs cours (parfois l'enseignant traduit le conte qu'ils vont lire, en moore, même au CE2, voire jusqu'en CM2). La rupture se fait au CE1 (recours limité aux illustrations, pas de travail sur les sons, mais travail de compréhension sur des textes). Le niveau en français, et en particulier en lecture, est estimé comme satisfaisant. La lecture est considérée comme la clé pour accéder à toutes les autres disciplines. Les problèmes pour les élèves en difficulté sont divers : problèmes cognitifs dus à une maladie en bas-âge (méningite ou autres), l'absentéisme, les enfants en dessous de l'âge normal de scolarisation (4-5 ans). L'école ne bénéficie pas de bibliothèque.

Dans la classe péri-urbaine de CP2, la leçon filmée a duré 39 minutes. Le travail a été fait sur la base du manuel *Livre de lecture, 2^{ème} année*, du tableau noir avec le texte partiellement reproduit, des ardoises individuelles et des ardoises géantes. Il est à noter que l'enseignant a apporté en classe un appareil photo pour contextualiser la leçon 12 du manuel de CP2, page 34, intitulée « Fofana fait des photos ». La deuxième leçon de lecture filmée dans une classe rurale du CP2, les élèves travaillent en

groupes de 5 sur les ardoises géantes⁷⁵. Le texte travaillé en classe est ainsi reproduit ensuite sur l'ardoise et relu en groupe. L'élève responsable note les mots qui ont posé des difficultés, puis chacun les réécrit sur son ardoise individuelle, les mots qui présentaient des problèmes à la lecture. Chaque élève a son propre livre de lecture. Les aspects visés pour l'évaluation en lecture portent sur la compréhension du texte (trop souvent lu sans être compris, selon les enseignants), et le respect de la ponctuation qui favorise cette compréhension (lecture expressive au CE2).

Entrée dans la culture de l'écrit au CP2

Dans les deux leçons observées au CP2, les dimensions liées à la culture de l'écrit ne sont guère présentes. En effet, l'enseignement se base sur le manuel de lecture *Lire au Burkina CP2*. La phase de contextualisation est essentiellement une phase de motivation visant à convoquer chez les élèves des éléments de référence à leur contexte quotidien, par exemple liés à la manipulation d'un appareil de photo, mise en rapport avec la phrase-clé de la leçon : « Fofana fait des photos ». Toutefois, cette activité est insuffisante, du point de vue des pratiques littéraires, du fait que le manuel de CP2, tout comme le manuel de CP1 restent limités en particulier en ce qui concerne les ressources avec un point de départ phrastique pour démarrer des activités sur le code.

Compréhension au CP2

Le travail de contextualisation et de motivation est effectué sur la base de la phrase-clé. La compréhension de cette dernière est assurée par l'explicitation, voire la monstration des objets du monde auquel elle renvoie, parfois par le recours au mime (« Fofana fait des photos », « Les enfants sont en récréation »).

Code au CP2

Tout comme au CP1, l'enseignement de la lecture au CP2 est essentiellement un enseignement du code qui suit la même démarche méthodologique, dont le point de départ est la phrase de base, à décomposer en mots, en syllabes puis en lettres/sons. La nature des plus petites unités est toutefois différente puis qu'il ne s'agit plus d'une lettre/son comme au CP1 mais, le plus souvent, d'un groupe de lettres, par exemple la question de l'équivalence entre les graphèmes f et ph, abordée dans la leçon d'une des classes de CP2, ou le travail sur les sons liés [ion] et [sion] / [tion], poursuivi dans l'autre classe. La spécificité de ces unités de travail est relevée au cours de l'entretien avec les enseignants et pose la question du découpage possible en unités – orales - plus petites qui n'est pas réalisé en classe, l'unité choisie pour l'apprentissage, dans les deux cas observés, étant une unité de l'écrit (tion/sion ou f/ph).

Un nouvel élément de progression intervenant dès le CP2 semble être l'alternance entre activités de lecture et d'écriture. En effet, à plusieurs occasions, les enseignants demandent aux élèves d'écrire sur leurs ardoises les mots précédemment épelés. A n'en point douter, le passage par l'écriture permet de renforcer la connaissance des lettres, de leur tracé et la nécessité de faire se succéder les lettres, les graphèmes, dans un ordre donné.

La plupart des activités proposées portent sur l'unité mot. Une seule activité, celle de la chasse au son, porte sur la discrimination auditive. A noter qu'elle concerne une unité plus étendue que le phonème, Par ailleurs, dans les leçons observées, aucune activité phonologique n'a été relevée. Cela sous-entend qu'il est considéré que le son est identifié par l'élève s'il est capable de proposer des mots le contenant. Aucune activité de fusion syllabique n'a été directement constatée, même si les traces observées au tableau noir laissent supposer que de telles activités sont pratiquées. En l'occurrence, comme le relève l'enseignante, la fusion syllabique est impossible à exercer avec le travail sur un son composé tel que [tion].

⁷⁵ Pour favoriser l'apprentissage de la lecture, le directeur de l'école a privilégié, de manière générale, la constitution de groupes de lecture entre pairs (groupes de 5), la répartition se fait en répartissant en proportion les meilleurs élèves et ceux en difficulté pour composer les groupes, tout en restant attentif aux élèves qui s'entendent entre eux ou pas.

Dans le cas des leçons observées, les activités proposées consistent en un travail sur des unités phrastiques (1), lexicales (2, 3, 4), lexicale et infralexicales (5, 6, 7) et infralexicales (8):

1. la lecture à haute voix / l'oralisation de la phrase-clé qui intervient après l'épellation des mots de la phrase que l'enseignant note au tableau sous les yeux des élèves (« Fofana fait des photos »),
2. le repérage des mots de la leçon au tableau, activité qui peut être considérée comme une activité de discrimination visuelle,
3. l'écriture / copie de mots au tableau et sur les ardoises permettant un travail spécifique sur les unités constitutives, les lettres,
4. la lecture des mots et la syllabation au tableau noir,
5. l'épellation de mots, en général les mots de la leçon,
6. le repérage à l'intérieur d'un mot d'une correspondance grapho-phonémique (par exemple dans « Fofana » et « photo » l'équivalence [f] et [ph]) et la comparaison entre deux graphèmes, monogramme [f] et digramme [ph]. A noter que la découverte de l'équivalence se fait exclusivement par la voie de la syllabation, par décomposition en unités toujours plus petites, mot, syllabe, graphème, lettre.
7. la copie ou graphisme d'unités infralexicales (par exemple [tion], [ph])
8. la chasse aux sons (en l'occurrence, la chasse au son [tion])

Le simple relevé des activités montre donc que le travail se fait pour une bonne partie sur les unités lexicales concentrant des difficultés orthographiques ou phonologiques, parfois sous la forme de petites suites de phrases (cf. tableau).

Synthèse au CP2

Au CP2, le travail se fait dans le prolongement du travail entamé au CP1 sur le code, dans le sens où le point de départ est toujours la phrase-clé. On constate toutefois un changement de nature de l'unité en jeu qui n'est plus la lettre/son (graphème monogramme) à laquelle on pourrait adjoindre les digrammes (ph par exemple et les équivalences telles que f / ph) ou trigrammes (eau), mais les sons liés (par exemple [ion] ou [sion]). Cela introduit un élément de plus à maîtriser dans la présentation du système et dans la compréhension du système par les élèves, qui prend une coloration plus orthographique (-ion, -tion, -sion) mais qui devient également plus exigeant au niveau des distinctions phonologiques.

Au CP2, le travail sur le code est réalisé selon une approche qui se révèle davantage systémique, avec l'introduction des équivalences et des digrammes, nécessaire à la maîtrise du système de correspondance graphophonémique du français, mais prend également une coloration orthographique, lors de l'explication de certaines particularités (sion, tion). Le travail sur le code se présente comme un renforcement de la combinatoire, qui se manifeste par le recours à la syllabation, sur la base d'un corpus de mots présentant des difficultés orthographiques. Dans ce sens, des élèves maîtrisant encore peu la combinatoire peuvent se sentir perdus dans un enseignement répondant essentiellement à des finalités d'extension du vocabulaire et de renforcement de l'orthographe. On retrouve ces orientations dans les pratiques enseignantes des pays francophones où une rupture est clairement constatée dans l'enseignement de la lecture après les deux premières années (Thévenaz-Christen et al., 2004).

Analyse par leçons au CE1/3^{ème} année

Les enregistrements de leçons au CE1/3^e année ont eu lieu dans trois classes, deux d'enseignement classique et une d'enseignement bilingue, en milieu péri-urbain et urbain. Les effectifs sont variables, la classe bilingue compte 36 élève en milieu péri-urbain, les autres classes comptent des effectifs importants (50 élèves, en milieu périurbain) à très importants (95 élèves en milieu urbain).

L'une des classes de CE1 observées, à grand effectif, se trouve dans une école urbaine particulièrement fréquentée avec plus de 550 élèves répartis en 8 classes CP1=97, CP2=94, CE1=95, CE2=88, CM1=95, CM2=72. L'enseignante y enseigne depuis 2001, ce qui démontre une fidélité à l'institution, confirmée par la directrice, qui relève d'ailleurs la motivation des enseignants qui suivent les élèves du CP1 au CM2. La langue majoritaire des élèves est le moore et les enseignants s'appuient de leur propre

chef sur cette langue pour faire comprendre certaines notions, ceci même jusqu'au CM. Les résultats en français sont bons dans l'ensemble, même si évidemment, il est difficile de suivre tous les élèves quand l'effectif de classe dépasse les 90 élèves. Dans cette classe, la leçon observée dure 40 minutes. Le support utilisé par l'enseignante est le livre de lecture, « Lire au Burkina 3^{ème} année », à la page 92 correspondant au texte « Plantons des arbres ». Chaque élève dispose d'un livre de lecture et d'une ardoise. L'enseignante utilise le tableau noir.

L'autre classe équivalente au CE1 est une classe bilingue de 3^e année en milieu péri-urbain. La leçon de lecture dure 54 minutes. Elle a été observée uniquement en français à partir du livre de lecture officiel de 4e année, Karim et Aïssa, aux pages 90-91. Le titre du texte lu est: « Un jeu dangereux ».

Enfin, la troisième classe de CE1 observée est une classe de milieu péri-urbain. De nombreuses écoles se situent dans les environs. L'effectif de l'école est de plus de 550 élèves répartis en 8 classes (CE1 et CM2 doublés). L'école est dynamique et il existe des « quinzaines critiques » où les enseignants rendent compte des difficultés rencontrées dans leur classe. La majorité des élèves vient du quartier, ce qui n'est pas le cas des enseignants. La langue principale parlée par les élèves est le moore, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant, qui s'appuie cependant sur cette langue dans ses leçons, pour faciliter la compréhension de certaines notions. L'enseignant a repris la classe de CP2 car celui qui la suivait au CP1, l'année précédente, ne s'en sortait pas. La classe a terminé le programme de CP2 à la fin du 2ème trimestre. Le programme du CE1 vient donc juste d'être entamé. Selon les dires de l'enseignant au cours de l'entretien, vingt élèves sur un total de 50 sont en difficulté en lecture, même au niveau du décodage. Ceux qui s'en sortaient déjà l'année précédente se sont améliorés, mais ceux qui étaient vraiment en difficulté quand l'enseignant a repris la classe continuent à stagner au CE1. Les lacunes du CP1 n'ont pas pu être comblées jusque là. L'enseignant a reçu une formation spécifique dans le domaine de la lecture, dans le cadre du projet PAMEB⁷⁶, qui influence sa manière de faire dont il fait la démonstration lors de l'observation de la leçon qui dure 2 heures 30. Deux enseignants de cette école ont bénéficié de cette formation. L'expérimentation est toutefois restée limitée à quelques écoles de la région, même si le projet a donné lieu à un guide (MEBA, 2010) sur la pédagogie interactive pour l'enseignement de la lecture qui n'a pas abouti dans sa diffusion au niveau national. La méthode a été expérimentée par l'enseignant qui continue à l'utiliser pour ses leçons. Elle a été également exposée lors d'une conférence pédagogique.

Le déroulement habituel d'une leçon de lecture est le suivant : un rappel du texte précédent, puis de la découverte du texte par des questions, d'une lecture silencieuse, de questions de compréhension, d'une lecture exploratoire (faire lire les élèves pour leur faire découvrir les mots difficiles), les mots sont écrits au tableau, une explication des mots difficiles par le maître, en faisant appel à la langue locale si besoin, une lecture magistrale (le maître lit le texte), une lecture individuelle (les élèves lisent à haute voix par paragraphe) durant cette phase, des jeux de lecture peuvent être faits portant sur des éléments étudiés auparavant en grammaire, vocabulaire ou conjugaison, enfin, pour conclure, une lecture finale faite par le maître ou par un bon lecteur. La lecture tourne autour d'une thématique, les thématiques abordées cette année concernent: l'école, le jardin, et le jeu qui vient d'être abordé. L'objectif visé est la lecture courante, l'expression orale et écrite. Toutes les sous-disciplines étudiées en français sont en lien avec les textes de lecture.

La spécificité de l'approche PAMEB, telle qu'observée, réside sur le fait que le travail effectué s'accomplit toujours sur des textes. D'ailleurs, la leçon présentée porte sur un texte narratif, un conte « *Le mur de miel* » faisant partie du manuel de lecture officiel de CE1 (texte présenté dans ce rapport, dans le chapitre consacré à la monographie sur le Burkina Faso). Comme mentionné plus haut, chaque

⁷⁶ Pédagogie interactive appliquée à l'enseignement du français (expérience DPEBA BLK/PAMEB)

Le projet s'est développé entre 2005 et 2010. Cette approche a été expérimentée dans la province du Boulkiemdé (KOUDOUGOU), 40 fiches pédagogiques ont été créées pour les classes allant du CE1 au CM2. L'implantation de la méthode devait se poursuivre par une formation aux enseignants à large échelle. Voir le document datant de mars 2010 qui explique en détaille le projet : *Guide de l'enseignante et de l'enseignant pour l'implantation des fiches de lecture* (2010), publié par le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso. En collaboration avec la Fondation Paul Guérin Lajoie.

élève est supposé disposer d'un manuel, mais qui n'est pas renouvelé en cas d'usure. Des devoirs à la maison sont donnés quotidiennement à faire en français pour la grammaire, l'expression écrite, ou le vocabulaire. Il est toutefois difficile de demander aux élèves d'effectuer des devoirs de lecture à la maison, les livres de lecture étant souvent en très mauvais état, les enfants n'ont pas la possibilité de les emporter à la maison. En marge de ce travail sur les textes du manuel de lecture, le maître lit ou raconte des contes aux élèves, une fois par semaine. Selon la situation, il invente des petites histoires, qui lui servent de supports pour la leçon de morale. L'enseignant relève toutefois que certains textes du manuel ne sont pas toujours bien appropriés pour l'apprentissage de la lecture: ils sont parfois trop longs, avec des tournures ambiguës au niveau de la compréhension. Les textes devraient être plus adaptés au vécu de l'enfant. De ce point de vue, l'enseignant considère qu'une formation sur la nature des textes serait bienvenue. Partant de textes, l'enseignant adapte le niveau de langue pour que les élèves comprennent ce qu'il leur raconte en français. Il reconnaît d'ailleurs qu'une idée générale peut être expliquée en moore, pour faciliter la compréhension. Selon lui, il y a bien la possibilité d'initier les élèves à une culture de l'écrit, au niveau du CE1, sur la base de supports tirés du manuel de lecture et d'autres livres de contes du Burkina Faso, auxquels l'enseignant recourt au choix et de sa propre initiative selon le type de textes qu'il veut travailler. L'enseignant fait ainsi la distinction des différents types de textes que contient le manuel de lecture :

- textes explicatifs
- textes narratifs
- textes descriptifs
- textes rhétoriques

Pour l'instant, il n'aborde pas ces distinctions avec les élèves du CE1. C'est en abordant la rédaction au CE2 qu'il traite généralement de la question des genres de textes et de leurs caractéristiques spécifiques. Quand il a des degrés plus avancés, il utilise les journaux également. Il se sert aussi des bandes dessinées qui se trouvent dans le manuel de lecture. L'enseignant propose ainsi une diversité de situations de lecture et d'écriture, il a notamment effectué une correspondance régulière entre sa classe et une classe en France, sur des thèmes précis.

Le texte semble donc être le point de départ de son enseignement. Il insiste sur la nécessité de proposer une phrase-clé qui serait tirée d'un texte pour en faciliter la compréhension. Concernant l'enseignement de la compréhension, il fait travailler ses élèves par petits groupes pour répondre à des questions sur le texte, en faisant des retours au texte lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre. Il utilise pour ce faire les ardoises et les ardoises géantes, déjà rencontrées dans les degrés précédents. Les exercices les plus fréquents en lien avec la lecture sont des exercices de vocabulaire, d'expression orale et écrite (reconstitution de textes avec des phrases formulées en expression orale). L'évaluation des élèves en lecture est trimestrielle et sommative, la procédure est une prescription officielle: elle porte sur tous les textes lus pendant le trimestre (des petits papiers avec les titres des textes piochés). L'évaluation touche à la lecture « fluide » du texte, la cohérence des réponses à des questions de compréhension du texte. Pour une bonne progression en lecture, l'enseignant estime incontournable de travailler la compréhension, car les élèves apprennent à décoder sans comprendre toujours pour autant ce qu'ils lisent. L'objectif visé par l'enseignant est, pour l'instant, d'amener tous les élèves à une lecture courante (décodage maîtrisé, même sans compréhension), plus particulièrement, en cette fin d'année de CE1 en matière de lecture, que tous les élèves puissent lire et comprendre ce qu'ils lisent.

Entrée dans la culture de l'écrit au CE1

Au CE1, un accent plus important est donné sur l'entrée dans la culture de l'écrit dans la classe qui s'ouvre sur le genre textuel narratif du conte bien représenté dans le manuel de lecture de 3^e année. De ce point de vue, ce n'est pas tant le support qui importe mais la manière dont il est présenté aux élèves et la manière explicite dont ses dimensions textuelles et génériques, liées aux pratiques sociales sont pointées (par exemple, l'enseignant fait établir par les élèves un lien entre le conte lu en classe et les contes racontés par les aînés, grands-pères et grands-mères, qu'il demande de relater aux enfants, cela indépendamment de la langue qu'ils choisissent pour le faire – français ou moore). En fin de

leçon, l'enseignant revient sur l'appréciation du conte par les élèves – cette appréciation se vérifie à différents moments de la leçon dans le regard malicieux et les rires des élèves -. Il fait remarquer la nature fictionnelle du récit raconté, mobilisant des notions textuelles comme celles de personnages – les animaux parlent – et de morale. Il raconte lui-même un conte plus personnel, fournissant ainsi un modèle pour une production orale sous la forme de récitation de contes par les élèves. Deux d'entre eux proposent de s'exprimer, le premier en moore – il prévient le maître qu'il ne peut le faire en français – son conte rencontre un franc succès face à l'auditoire, le deuxième élève, maîtrisant mieux le français, raconte son histoire en français. L'enseignant met ainsi en place un environnement littéracique riche où l'approche textuelle, loin d'exclure les langues nationales permet au contraire de faire des ponts entre le français et ces langues, dans le cadre de pratiques langagières spécifiques au contexte burkinabé.

Compréhension en lecture

La compréhension est, selon l'ensemble des enseignants interviewés, l'objectif premier des leçons de lecture au CE1. Cela se manifeste dans la conduite des leçons et le suivi des activités à différents niveaux (les activités avec astérisque sont présentes dans plusieurs classes):

1. l'importance à la contextualisation du texte qui oscille toutefois entre une entrée thématique et une entrée textuelle ou générique; *
2. la nature des textes, notamment les contes (voire les textes explicatifs ou poétiques) qui permettent de privilégier l'approche textuelle, impliquant une réflexion sur la finalité des textes autre que simplement moralisante, les récits permettant de dégager une macrostructure textuelle;*
3. la lecture silencieuse individuelle qui fait son entrée dans les pratiques au CE1, suivie de questions de compréhension;*
4. la lecture expressive à haute voix par le maître qui permet aux élèves d'accéder à une première compréhension du texte;*
5. la réponse à des questionnaires de lecture, rencontrés notamment dans le cadre d'un travail en sous-groupes sur les ardoises géantes permettant des interactions orales entre élèves (questionnaire de type vrai-faux, réponse à des questions figurant au tableau noir, impliquant des inférences de la part des élèves dans le sens où toutes les réponses ne se trouvent pas dans le texte mais doivent en être déduites;*
6. mime et mise en scène de la compréhension du texte par plusieurs élèves;
7. rappel des personnages et du récit visant à dégager la macrostructure du texte;
8. explicitation des mots difficiles du texte.

L'analyse des activités montre donc deux enjeux principaux au niveau du travail sur la compréhension:

- le défi que représente un travail portant sur des unités plus larges que des unités lexicales: la finalité du texte, la macrostructure du texte, les personnages, les inférences à réaliser à partir des informations du texte et des connaissances du lecteur (par exemple pour répondre à une question « Le lièvre et l'hyène sont-ils toujours de bons amis? » après la lecture du conte, *Le mur de miel*).
- le défi que représente le choix de textes adaptés aux capacités des élèves en termes de déchiffrage, de compréhension des expressions. De ce point de vue, les choix effectués lors de l'expérience PAMEB vont dans le sens d'un travail plus exhaustif en termes de compréhension sur un nombre limité de textes adaptés aux élèves.

Code au CE1

Au CE1, l'apprentissage du code est relégué au second plan, il n'y a plus de travail systématique sur les correspondances. Il intervient toutefois en lien avec le travail en vocabulaire sur les mots difficiles. Les enseignants relèvent ainsi des mots sur lesquels les élèves butent lors de la lecture à haute voix. Ce travail lexical est au service de différentes finalités:

1. la prononciation en lien avec des spécificités orthographiques (par exemple « gourmandise ») ou la non prononciation de la lettre muette (par exemple « galop ») qui donne lieu à des exercices de répétition par les élèves de la classe; *
2. l'explication des mots difficiles et leur reformulation au service de la compréhension du texte, les mots pouvant être choisis par l'enseignant ou par les élèves;*
3. l'épellation des mots et la syllabation dans la perspective du renforcement de la correspondance phonographique et de la fixation orthographique, par l'épellation (par exemple « brouteront »⁷⁷, « heureux », « désert », « protéger »).
4. l'écriture des mots ayant été précédemment épelés ou non par les élèves et leur correction sur les ardoises.

Le travail sur le texte, tel que proposé au CE1 est aussi une ouverture vers les sous-disciplines du français, en l'occurrence, dans une des classes observées, la conjugaison.

Synthèse au CE1

Les enseignants de CE1 s'orientent vers un travail sur le texte qui semble en quelque sorte appeler à une diversification des pratiques: alternance entre activités de lecture et d'écriture (déjà présentes assez massivement au CP2), travail en sous-groupes sur la base des ardoises géantes manifestant une maîtrise de l'enseignant face à des grands groupes.

Certains textes semblent toutefois, davantage que d'autres, permettre un travail sur le texte intégré dans des pratiques langagières complexes. De ce point de vue, il conviendrait de faire un inventaire des textes permettant un tel travail notamment à partir du manuel (voir les propositions du projet PAMEB, 2010). Cette sélection faciliterait incontestablement la charge des enseignants confrontés à la difficile mission de mener à bien un enseignement continué de la lecture.

Analyse de la progression

L'analyse des pratiques d'enseignement dans les classes observées laisse entrevoir deux configurations, comme l'esquissait déjà l'analyse des plans d'études et des moyens d'enseignement.

Une première configuration au CP1 et CP2 dans laquelle le point de départ de l'enseignement est la phrase telle que proposée par le manuel. De ce point de vue, le seul manuel comme support reste insuffisant, malgré les efforts des enseignants, pour permettre aux élèves d'accéder et de comprendre les enjeux d'une culture de l'écrit. Le travail sur le code est donc dominant et la maîtrise du code semble être une condition nécessaire et préalable avant d'aborder des textes aussi simples soient-ils. Les activités sur le code sont essentiellement des activités de décomposition, de la phrase au mot, puis à la syllabe, puis à la lettre son. La fusion syllabique est peu rencontrée et rarement exercée, dans les leçons observées. Quant aux activités de conscience phonologique, elles se limitent à la recherche de mots dans lesquels on entend le son étudié. Une complexification se remarque dans les unités du code travaillée au CP2, notamment avec certains sons liés spécifiques au français posant assurément des problèmes aux élèves, mais aux enseignants également, et dépassant peut-être les enjeux d'un enseignement de la lecture.

Une deuxième configuration au CE1 a pour point de départ et d'aboutissement le texte. Les supports sont tirés du manuel et certains fonctionnements assurément comme des tremplins vers une culture de l'écrit. L'orientation est ici potentiellement textuelle, même si la possibilité d'une stricte oralisation expressive de textes sans compréhension est toujours présente.

⁷⁷ Le mot dans ce cas, donne aussi l'occasion de travailler un point de conjugaison, faire reconnaître le temps du verbe « brouteront ».

Remarques conclusives

Ce qui a été appris :

1. Les enseignants observés sont des enseignants experts qui pratiquent le plus souvent depuis au moins une dizaine d'années. Ils maîtrisent tous l'usage du tableau noir, sur lequel ils recopient minutieusement les leçons à travailler en les complétant avec des illustrations. Ils maîtrisent également l'alternance entre les activités de lecture effectuées par les élèves et les activités d'écriture sur les ardoises, afin de rendre les élèves plus conscients du fonctionnement des lettres en tant qu'unités graphiques à agencer dans une séquentialité. L'usage d'ardoises géantes dans le cadre d'une pédagogie interactive ou de groupe constitue une bonne manière de diversifier les activités tout en favorisant les interactions entre élèves.
2. Dans les pratiques, le recours au moore intervient le plus souvent ponctuellement, lors de l'explicitation de mots de vocabulaire ; il intervient également plus tard au CE1 dans la perspective d'un enseignement textuel, fondé sur des genres. De ce point de vue, on peut considérer qu'une entrée par le texte et par le genre peut être un élément de dialogue entre les langues et les cultures au sein de l'école, facilitant la progression des élèves dans leurs apprentissages.
3. L'enseignement du code est dominant au CP1 et au CP2, il est fondé sur la décomposition (de la phrase clé au mot, puis à la syllabe, puis au mot, et enfin à la lettre son) essentiellement observée dans les pratiques; la fusion syllabique recommandée dans le manuel est moins observée dans les pratiques et ne doit pas être confondue avec l'oralisation de la lettre du jour à étudier dans le manuel, par mémorisation et répétition; le travail au niveau phonologique se limite à la chasse au son.
4. L'enseignement du code au CP1 et au CP2 est réalisé en suivant la méthodologie officielle, qui accorde une grande importance aux activités d'analyse à partir de la phrase-clé. Cette entrée par les activités tend à rendre moins évidents les enjeux de la leçon qui ne se limitent pas seulement à la lecture à haute voix d'une phrase donnée, mais également à la prise de connaissance d'un nouvel élément du système de la langue écrite du français à apprendre.
5. Le phonème – son – mérite une attention particulière et doit être distingué de la lettre, notamment lors de l'épellation. Pour cela, il serait bon d'éviter de prononcer le « e » suivant la consonne (te pour [t]) lorsqu'on veut mettre en évidence le son correspondant en vue d'effectuer la fusion de deux phonèmes pour constituer une syllabe.
6. Le travail sur la compréhension de textes est effectué dès le CE1, ou plus précisément dès que l'enseignant travaille avec le manuel de CE1. Il est indéniablement facilité par certains textes considérés comme plus appropriés pour des activités approfondies et diversifiées. Des propositions ont déjà été faites pour modifier le manuel de CE1 dans ce sens (MENA, 2010).
7. Au CE1, le travail sur le code est essentiellement un travail orthographique portant sur les mots difficiles au niveau de la prononciation, du sens et de l'orthographe. Ce travail systématique est propre à dérouter les élèves ne maîtrisant pas encore le décodage (c'est le cas également des élèves suisses romands ou français ne maîtrisant pas le déchiffrement à l'issue de la première année de scolarité et au début de la deuxième).

Ce qui est à retenir

1. L'enseignement strict et exclusif du code dans les deux premières années du primaire peut mettre les élèves en difficulté quant à la perception de la finalité de l'activité de lecture, de sa nature et de ses enjeux en termes d'apprentissage. Il serait souhaitable de confronter concrètement les élèves dès leur entrée à l'école à des éléments de la culture de l'écrit, au moyen de livres, de recueils de contes, de textes divers dont certains seraient lus par l'enseignant, en français et dans les langues nationales de manière à faciliter leur compréhension par les élèves. Ce qui importe ici n'est pas la quantité mais la qualité des textes choisis (simples et à portée des élèves) et des échanges à propos de ces textes.

2. Les interactions entre lecture et écriture facilitent l'accès au principe alphabétique et cela dès les débuts de l'apprentissage de la lecture.
3. La réalisation d'activités systématiques sur le code est une condition nécessaire à la progression de l'apprentissage en lecture. Toutefois, il conviendrait d'envisager une méthode / méthodologie permettant plus de souplesse dans la progression des activités privilégiant en fonction des moments, des activités sur la conscience phonologique (différentes activités impliquant un travail sur le son, accompagnant la chasse au son, y compris à partir d'images permettant de repérer la présence ou non du son étudié et sa position dans le mot), des activités de fusion syllabique, des activités de reconnaissance visuelle, des activités de fixation orthographique.
4. La demande des enseignants d'avoir accès à d'autres supports que le manuel est forte; les sollicitations concernent en particulier les images, et des textes supplémentaires. L'accès au livre ne doit pas être réservé uniquement aux élèves maîtrisant déjà le code. Des textes simples mériteraient également d'être proposés et diffusés en vue d'un enseignement de la compréhension dès le CP1, impliquant la lecture à haute voix par le maître comme source de motivation chez les élèves. Des suggestions ont déjà été faites dans ce sens lors de projets plus ponctuels entrant en lien avec une pédagogie du texte.
5. L'ajout d'activités de consolidation peut conduire à ralentir le rythme des leçons. Dans ce sens, il serait possible de regrouper des unités (voyelle e par exemple sans insister en début de CP sur les activités portant sur le é è ê) voire de renoncer à certaines unités de sons liés en particulier au CP2 en considérant que ces unités peuvent être abordées à moindre coût dans une approche intégrée au texte. Dans ce cas il convient de faire mémoire des unités de code abordées.
6. La finalité de la lecture est la possibilité pour les élèves de pouvoir lire de manière autonome.

Chapitre 9

Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Niger

Le tableau 1 recense les informations concernant les écoles retenues pour la mission, les zones dans lesquelles elles se situent, les langues parlées par les élèves et les enseignants, le type de classe (traditionnelle, bilingue ou franco-arabe), les degrés où les leçons de lecture ont été captées, les effectifs de la classe et de l'école, le nombre de classe que l'école réunit. Ces informations de différents ordres doivent permettre d'avoir une vision synthétique des données recueillies concernant les écoles et les classes.

Tableau 1 : Indications concernant les écoles et les classes dans lesquelles les leçons de lecture ont été observées

Région/nom de l'école	Zone/langues parlées	Type de classe	Classe observée degré/effectif	Effectifs de l'école	Nombre de classes
M1 /	Urbaine/ hausa - fulfulde	NECS	CI/55	443 (209 filles - 234 garçons)	9
M2	Rurale/ hausa	ELAN	CI/25	179 (83 filles - 96 garçons)	6
M3	Rurale/ hausa - zarma - fulfulde	Bilingue trad.	CI/31		
D 1	Rurale / zarma	français Trad.	CE1/29	367 (172 filles - 195 garçons)	11
D2	Rurale / hausa	NECS	CI /40	392 (179 filles - 213 garçons)	10
D3	Urbaine/ zarma - hausa	Bilingue trad.	CP/26	153 (69 filles - 84 garçons)	6
N1	Urbaine	français trad.	CI/43	503 (F = 253, G = 250)	12
N2	Urbaine	Bilingue trad.	CP/51		
N3	Urbaine/ hausa	ELAN	CI/42	691 (F = 353, G = 338)	13
N4	Urbaine	Français trad.	CE1/54		

La lecture du tableau permet de conclure que les 9 écoles et les 10 classes de nos données sont diversifiées et permettent de donner une image qualitative des pratiques d'enseignement de la lecture au Niger dans les trois premiers degrés de l'école obligatoire. En outre, notons que le hausa semble être la langue la plus parlée dans les trois régions de la mission. Faisons également remarquer que les données de 7 classes sur 10 représentent des leçons de lecture en langue maternelle. Dans cette typologie de classes en langue maternelle émergent quelques différences. Aussi pouvons-nous distinguer des écoles traditionnelles classiques contenant en leur sein des classes des écoles bilingues traditionnelles, bilingues selon la démarche proposée par ELAN, ainsi que de nouvelles écoles bilingues de type NECS.

Tableau 2 : Informations concernant les degrés et les enseignants

<i>Région</i>	<i>Degré</i>	<i>Formation</i>		<i>Années d'expérience</i>
M1	CI		CAP	11-20 ans
M2	CI		CAP	11-20 ans
M3	CI		CFCA	21-30 ans
D 1	CE1		CFEEN	11-20 ans
D2	CI		CAP	0-5 ans
D3	CP			21-30 ans
N 1	CI		BEPC+ 4 ans brut+ 2 ans ENI	0-5ans
N2	CE1		BEPC + 2 ans ENI	6-10ans
N 3	CI/ELAN		CFEEN	6-10 ans
N 4	CE1		Institutrice	0-5 ans

Il ressort du tableau 2 que dans l'ensemble, les enseignants observés ont suivi une formation sanctionnée par l'obtention d'un diplôme d'enseignant. Ils ont pour la plupart une expérience affirmée (6 ans et plus) d'enseignement.

Analyse de l'enseignement par degré

La répartition des classes par degré est très inégale : 6 classes de CI, 2 classes de CP et deux classes de CE1.

Ce qui s'enseigne au CI

Les classes du CI se répartissent dans trois endroits (Maradi, Dosso et Niamey). Elles comprennent entre 25 et 55 élèves, avec une moyenne de 40 élèves. Elles sont très diversifiées du point de vue de leurs démarches : dans 2, on enseigne en français, dans 1 on adopte une démarche d'éducation bilingue traditionnelle, 2 suivent une démarche NECS⁷⁸ et deux une démarche ELAN. Est-ce que cette hétérogénéité se reflète dans les pratiques de classes ?

Les entretiens montrent une forte centration du travail sur le code. Les descriptions du déroulement des leçons font apparaître que, dans la plupart des cas, c'est le travail sur une lettre qui définit le contenu et la progression. Les enseignants insistent également sur l'importance de la syllabation qui est conçu souvent comme indice du début de la lecture, mais également comme moyen, pour les élèves en difficulté, d'accéder à la lecture.

L'écriture est très peu mentionnée : les élèves viennent parfois écrire un mot au tableau noir ou alors copient des mots sur l'ardoise et le cahier.

Par contre, plusieurs enseignants mentionnent des activités qui dépassent le cadre étroit de la leçon de lecture comme déchiffrement : travailler sur des thèmes que les élèves apportent ; raconter des contes ; construire des petites textes avec les phrases que donnent les élèves ; lire des extraits de romans en haussa ; compléter ce qui est proposé dans les manuels par des petits textes de la bibliothèque. Ceci relativise certainement les observations faites dans ce qui suit.

⁷⁸ Notons que nous ne disposons pas de transcription ni de traduction pour l'une des deux classes NECS).

La question du rapport langue nationale – langue officielle est abordée à plusieurs reprises. Puisque l’enseignement en langue ne se fait qu’en hausa, les élèves ont des facilités pour progresser. La progression en lecture est vraiment notable. On souligne néanmoins aussi les dialectes et les différentes manières de prononcer. Si certes, c’est le haussa standard qui est utilisé en classe la langue de la classe est la langue parlée par les enfants avec des différences dialectales notables.

Les enseignants soulignent l’importance de l’usage de la langue nationale, même là où la langue d’enseignement est le français. « Les élèves n'ont pas un bon niveau de français et c'est la raison pour laquelle le Hausa est largement parlé par les élèves au sein de l'école », dit l’un d’eux.

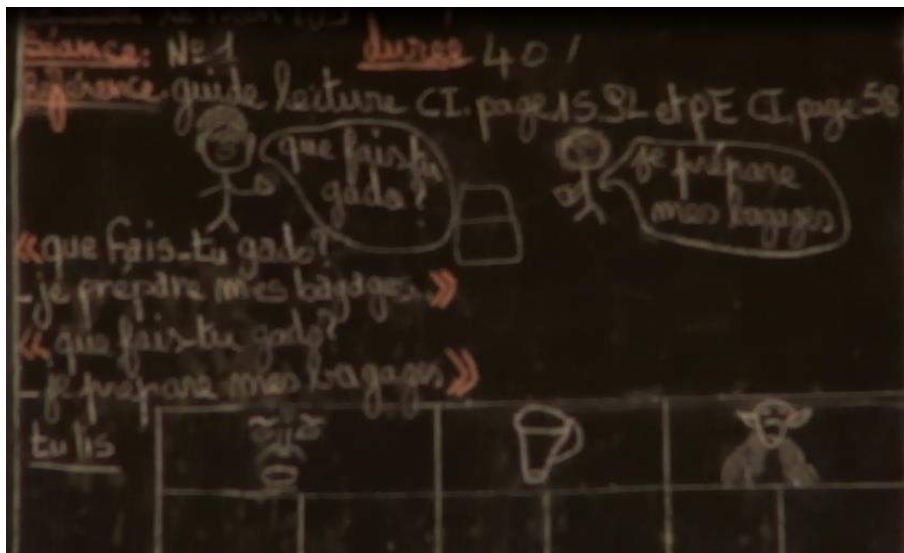
L’enseignement du français comme langue seconde se fait essentiellement avec des mots rencontrés dans la classe, note un enseignant. Un autre raconte qu’il y a une séance de langage où les élèves jouent des courtes scènes. Ces petites scènes sont préparées à l’avance par un groupe d’élèves (élèves complices) qui restent 5 à 10 minutes après l’heure normale des cours ou durant la récréation. L’enseignante va leur montrer des images et ils vont construire des petites phrases sur cette base pour former une saynète qui sera présentée devant le reste de la classe.

Des écrits et des textes pour enseigner la lecture

La question que nous nous posons dans cette première analyse concernant les écrits et les textes est de savoir sur quel matériau linguistique porte le travail d’enseignement, et plus particulièrement si et comment des textes ou des écrits sociaux provenant de la réalité extérieure à l’école sont utilisés en classe. On note alors que dans aucune des séquences observées au CI, des textes ou écrits sociaux sont le point de départ ou la référence du travail de lecture, du moins si l’on considère comme texte une unité linguistique avec une fonction communicative.

Les écrits proposés pour l’enseignement de la lecture sont les suivants :

- deux phylactères avec, en cursive et en script, un personnage qui dit « que fais-tu gado ? » et un autre qui répond « je prépare mes bagages » (enseignement en français)



Phylactères avec, en cursive et en script un personnage qui dit « que fais-tu gado ? » et un autre qui répond « je prépare mes bagages »

- une phrase extraite d’un livre de lecture écrite au tableau noir
- une phrase produite par les élèves à partir d’une discussion sur la propreté ; phrases produites par des élèves
- un paragraphe d’un texte écrit au tableau noir (4 phrases sur la maladie)
- un mot : lalle – henné ; ou adda – hachette

Dans une séquence (ELAN), l'enseignante fait une « lecture guidée » (elle utilise ce terme) à propos des mouches : le livre est montré image par image, puis page par page et les élèves disent ce qu'ils voient.



Enseignante montrant une image d'une histoire dans le manuel, cachant les prochaines pour dévoiler le texte pas à pas

Cette analyse montre que, dans les premiers enseignements au CI, les textes dans leur visée communicative ou écrits sociaux ne constituent pas du tout une référence de l'enseignement. Il n'y a aucun lien qui est fait avec ce que nous avons appelé plus haut la « culture de l'écrit », à savoir des textes à fonction communicative à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Lors du travail intense en classe, les enseignants ne font pas référence à l'activité de lecture plus générale.

Ces observations peuvent évidemment être l'effet de l'artefact de l'observation. Les enseignants ont montré avant tout ce qu'ils considèrent comme l'essentiel de l'enseignement de la lecture au niveau du CI, à savoir le travail sur le code. Nous avons vu dans les entretiens qu'il y a des textes qui sont utilisés dans les classes pour raconter des histoires notamment. On constate néanmoins une approche du code qui n'est pas mise en rapport avec l'activité langagière « lire » ce qui peut donner au travail sur le code un sens loin de celui qui est le sien : à savoir d'être un outil subordonné à l'activité langagière « lire » qui comprend notamment une dimension essentielle qui est celle de comprendre un texte, voire, de manière plus limitée, une phrase. Qu'en est-il donc de la compréhension ?

La compréhension d'écrits et de textes

Le fait que des textes ou écrits sociaux ne soient que peu présent laisse supposer que le travail sur la compréhension n'est pas au centre du travail des leçons de lecture. En effet, travailler de manière approfondie la compréhension présuppose d'aborder des textes qui impliquent la construction de la signification à partir d'éléments langagières multiples, et notamment des rapports entre énoncés. Ceci dit, la compréhension peut aussi être travaillée à un niveau qui est celui de la phrase, même si elle est bien plus simple et s'impose quasiment par elle-même, ne nécessitant que peu de mises en relation et surtout pas d'inférences. Des phrases proposées par les élèves eux-mêmes, référant à leur quotidien (par exemple : « Mari a joué à la poupée » « Naridine a écrit au tableau » ; « Raabi est en train de donner des graines/mil aux poules ») nécessitent ni inférence, ni interprétation. Elle représentent des portions de réel quasi instantanément.

La compréhension est surtout travaillée dans la séquence dans laquelle l'enseignante montre un livre page par page sur les mouches et leur danger : la « lecture guidée » est suivie d'une récapitulation de ce qui a été vu par les élèves (voir plus haut). Puis, élargissant le propos, une discussion plus générale

sur ce qui attire les mouches et surtout sur ce qui se passe si l'on mange de la nourriture sur laquelle il y avait des mouches, se développe : une leçon d'hygiène pour laquelle le texte n'est que prétexte : notons qu'il n'y a pas retour au texte vu auparavant.

Un travail plus rudimentaire sur la compréhension peut être observé dans un certain nombre de situations. L'une des ces situations est la suivante : à partir des phrases écrites au tableau noir, l'enseignant construit de nouvelles, en montrant des mots les uns après les autres. Ceci donne parfois des phrases qui ont un sens et parfois non, par exemple quelque chose comme « écriture fait Nuridine ». On peut ici parler d'un travail métalinguistique : l'élève doit comprendre si la phrase a un sens ou non et porter donc un jugement sur la phrase à partir de sa compréhension (ou de l'impossibilité de compréhension).

Comme on peut le constater : la compréhension n'est pas au centre des préoccupations, comme on pouvait s'y attendre. Tout se concentre sur l'apprentissage du code, même si, rappelons-le, nous savons qu'il y a des moments de travail sur des textes, comme nous l'avons vu plus haut.

La maîtrise du code

Tout ceci signifie donc que l'essentiel, voire la quasi-totalité du travail porte sur la maîtrise du code. Les démarches à ce propos sont multiples, mais on peut néanmoins isoler quelques tendances générales.

Mentionnons avant tout cette technique très ancienne, mais sans doute efficace : la maîtrise mécanique de l'alphabet, récité régulièrement. Le bel alphabet sous le tableau noir est l'incarnation de l'alphabetisation au sens le plus noble du terme. Nul doute que cette maîtrise fondamentale crée un savoir dans lequel tout élève peut se reconnaître : savoir indispensable sans doute, mais bien sûr, et tous les enseignants observés le savent, bien insuffisant.



L'alphabet, présent dans chaque classe, ici avec majuscules et minuscules, l'élève montrant l'une des lettres apprises

Outre ce constat général, voici une première observation plus particulière : si dans un certain nombre de cas, le point de départ peut être une phrase, dans quasiment tous les cas l'attention des élèves est très rapidement dirigée vers un ou des mots. Il y a en effet deux techniques :

- l'une est de se concentrer sur un mot et en faire la décomposition (mot - syllabe - son)
- l'autre est de donner une série de mots et de faire repérer les « sons que les élèves entendent le plus », « ce qui revient dans *koko, haki, baki, kaifi, laka, keke* »

Les deux démarches ne s'excluent pas, mais au contraire se conjuguent souvent : on repère le /r/ comme ce qui revient dans les mots, puis on se concentre sur un mot, par exemple « raabi ».

L'isolement du « son » se fait en général selon une même technique. Un premier exemple : l'enseignant demande par quelle lettre commence « kulu » (haricot) : les élèves décomposent le mot en syllabe ; puis l'enseignant demande d'isoler /k/.

Un autre exemple : l'enseignant demande par exemple comment décomposer l'expression « une figure » ? Les élèves hésitent, puis l'enseignant cache « une ». Alors les élèves répondent « une ». S'ensuit une activité de décomposition du mot « figure » en deux syllabes. Puis on isole le phonème /g/. Notons cependant qu'au moment d'institutionnaliser le fait qu'il y a le son g/, l'enseignante dit qu'il s'agit de la graphie g et ne parle plus du son : un glissement qui n'est pas rare dans les leçons.

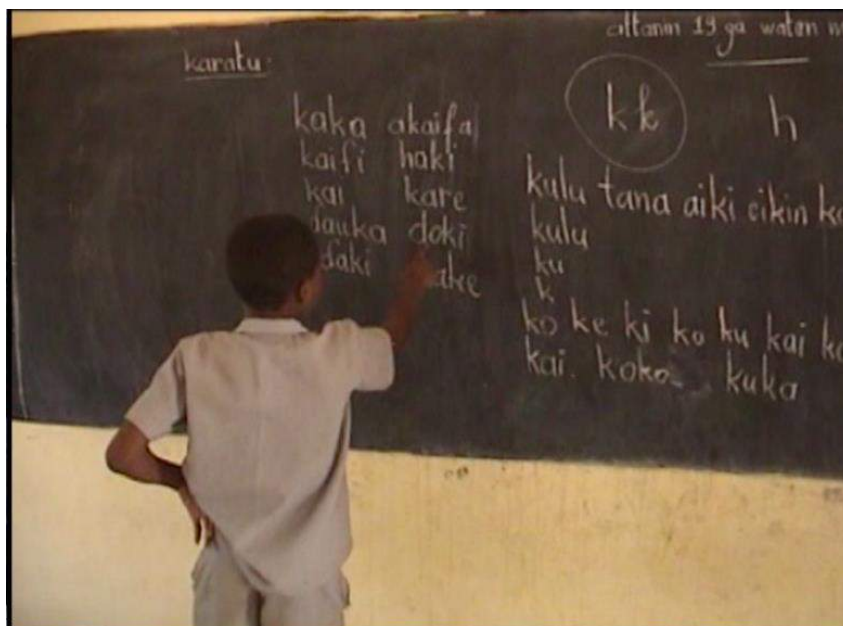
Une autre manière encore de travailler sur le rapport entre son et lettre consiste à jouer le jeu suivant : des lettres sont écrites au tableau. Des groupes de 5 à 6 élèves sont formés, posés en 2 rangs d'élèves en file indienne. Les deux qui sont au début de la file ont un bâton. Les lettres écrites au tableau sont par exemple les lettres « m/l/a ». L'enseignant dit « Ali » ; la 1^{ère} lettre est a. Le premier élève qui touche la lettre « a » gagne un point pour son groupe, etc.



Notons une difficulté que peut poser ce type d'activités pour le français et qui n'est pas vraiment maîtrisée par les enseignants. En décomposant le mot « guenon » par exemple, une enseignante attire l'attention sur « gue » en insistant sur /g-U-e/, comme s'il s'agissait de 3 sons, puis revient sur le son /g/. Aucune remarque n'est faite sur le rapport entre graphème et phonème et le fait qu'il s'agit d'une manière d'écrire le son /g/. Il ne s'agit nullement ici de critiquer la démarche de l'enseignant. On peut au contraire penser qu'un apprentissage implicite puisse avoir lieu. Mais l'on voit ici immédiatement la difficulté de l'enseignement du système français de représentation des sons qui complique encore la tâche des élèves qui en même temps apprennent la langue. La non transparence du système français – les 36 phonèmes s'écrivent par plus de 130 graphies – complique singulièrement leur apprentissage.

D'autres techniques ont pour effet de trouver le son (ou la lettre : la différence n'est pas toujours claire entre les deux entités dans les leçons, ce qui est moins problématique en langues nationales) dans un mot. On trouve dans plusieurs séquences que l'enseignant demande aux élèves de produire des mots qui contiennent le son : la « chasse au mots » dit une enseignante). Les élèves proposent alors des mots qui, souvent, sont notés au tableau noir puis lus.

Les élèves sont aussi amenés à trouver des graphies représentant un son dans des mots, parfois des phrases qui sont au tableau noir. Ces graphies peuvent éventuellement être surlignées ou entourées. Le point de départ est donc la graphie, Il s'agit par exemple d'identifier les occurrences de la graphie qui correspondent au son /g/. Les élèves sont invités à les identifier dans tous les textes au TN, puis à les surligner en couleur, en écrivant par dessus toutes les graphies correspondant au son /g/ (très long exercice).



Elève montre le « k » dans un des mots que les élèves ont proposés et qui ont été écrits au tableau noir

Très régulièrement aussi l'activité de formation systématique de syllabes est proposée : étant donné une consonne, on crée les différentes syllabes possibles, par exemple en disant « l et a cela donne ? » et les élèves répondent ; parfois la syllabe est ensuite écrite.

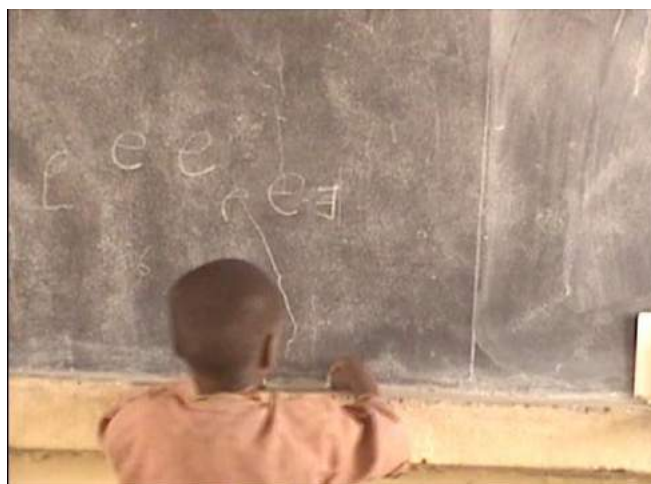


L'enseignant donn systématiquement la voyelle et demande quelle est la syllabe qui en résulte

A un niveau un peu plus large, celui du mot, il s'agit de montrer où se trouve tel ou tel mot dans la phrase du livre, par exemple « koko » et « kuku ».

Dans plusieurs classes, on trouve des techniques systématiques pour distinguer la lettre et le son. Dans une classe NECS par exemple (des techniques analogues existent dans les classes ELAN), le rituel veut que les élèves disent (ou lisent sur des affiches) : « voici l, son nom et la et son son l ». Ou alors, dans la démarche ELAN, les élèves doivent « chanter » la lettre, à savoir dire à répétition par exemple le son de « g » : ggg. Une autre technique encore, toujours dans les classes ELAN, est d'insister sur le fait que « w » dit toujours « wawwawwaw »

Dans plusieurs séquences, on prête une attention particulière à deux autres caractéristiques des graphies qui complexifient l'apprentissage des élèves : les écritures cursive et script (parfois on met les deux graphies (voir image plus haut) ; parfois on dit que les deux graphies sont identiques ou proches sans trop y insister. Notons que ce travail sur les deux formes d'écriture peut interférer avec celui sur l'isolement du son quand l'enseignant à la fois fait un travail sur le son à trouver, puis sur les graphies cursive et script, et sur les minuscules et les majuscules, qui peuvent évidemment poser problèmes (voir image).



Elève proposant le E majuscule

Si les classes NECS ne semblent pas significativement se distinguer des autres, les classes ELAN comprennent des démarches qu'on ne trouve pas dans d'autres. La plus significative, allant dans le sens de susciter un travail métalinguistique, est le déplacement d'unités langagières pour observer les effets de sens. Deux exercices de ce type ont été observés :

- dans l'un, après avoir trouvé la manière d'écrire « gadalabo », l'enseignant écrit les 4 syllabes en les déplaçant « dalaboga ». Il demande si le nom a un sens. Les élèves répondent que non, sur quoi l'enseignant remarque « mais on peut les lire ».



« gadalabo » devient « dalaboga » : est-ce un mot qui a du sens ?

- l'autre est celui mentionné plus haut de faire des phrases en montrant des mots sur le tableau noir (voir plus haut sous compréhension).

Une technique régulièrement mise en œuvre est celle de la lecture répétée d'une même phrase. Cette technique de la lecture répétée est mise en œuvre par exemple pour les deux phylactères (voir plus haut), et pour les phrases proposées par les élèves (voir plus haut) : est-ce pour mieux faire comprendre ou plutôt pour automatiser la lecture, en visant la maîtrise du code ? La lecture répétée par plusieurs élèves de la même phrase est relativement fréquente. L'hypothèse : par le fait de faire lire par de nombreux élèves individuellement la même phrase, chacun a la possibilité d'exercer sa capacité de lecture. Mais on peut penser aussi que très vite les élèves ne lisent pas, mais répètent la phrase entendue. La technique ne semble pas très propice à l'apprentissage de la lecture tant qu'il n'y a pas variation de ce qui est à lire.

L'écriture, très rare dans les leçons observées⁷⁹, se limite, elle aussi, aux unités du mot, de la syllabe et de la lettre. Elle est très rare et se limite pour l'essentiel à la copie. Voici quelques activités : individuellement, venir écrire une lettre, une syllabe ou un mot sur le tableau noir ; tous les élèves, écrire une lettre sur l'ardoise ; copier un mot ou une phrase du tableau noir.



Synthèse

Globalement, on observe donc un intense investissement dans l'enseignement de la maîtrise du code. Des techniques variées et subtiles sont mises en œuvre pour permettre aux élèves d'une part de construire le mieux possible les connaissances nécessaires pour décomposer les mots en syllabes et en sons, pour trouver dans les mots les sons travaillés et pour former des syllabes, d'autre part pour connaître les lettres avec leurs sons correspondant et reconnaître ces lettres sous différentes formes (notamment minuscule et majuscule, script et cursive). Parfois, assez rarement, les élèves sont amenés à reconnaître des mots dans un texte, voire d'observer des effets de sens à travers le déplacement de syllabes, voire, exceptionnellement, de mots dans une phrase. L'écriture des élèves est rare, et se limite à la reproduction de lettres écrites par les élèves au tableau noir, ou de lettres, mots parfois phrases copiées du tableau noir sur des ardoises ou des cahiers. Mais de fait, les élèves ne copient que très rarement des mots, une seule fois une phrase. Ils ne produisent jamais spontanément de l'écrit, même sous forme de dictée à l'enseignant.

Cette forte dominance du travail sur le code est peut-être facilitée aussi par un code très transparent dans les langues nationales : pour preuve les rituels quand les élèves récitent à juste titre que la lettre « g » dit toujours « ggg », ce que ne peuvent dire ceux qui apprennent à lire en français. Elle va de pair avec une quasi-absence d'un travail sur la compréhension. A quelques rares exceptions près, lire se limite au déchiffrage, à la mise en correspondance entre des sons et des lettres, à la reconnaissance de

⁷⁹ Cela peut être le résultat d'un biais d'observation : nous avons demandé d'observer des leçons de lecture.

syllabes et parfois de mots. Le déchiffrage se fait sous forme de lecture répétée de phrases dont on peut supposer qu'il implique aussi la compréhension. Mais quasiment jamais les élèves ne sont invités à découvrir seuls, spontanément le sens d'une phrase, et encore moins d'un texte.

La culture de l'écrit se limite par conséquent pour l'essentiel à la connaissance du code. L'écrit se présente pour les élèves sous forme de correspondance entre lettres et sons, syllabes et mots, comme une sorte de puzzle qu'il s'agit de résoudre, mais quasiment jamais comme un texte qui a un sens, à quelques exceptions près, notamment dans une classe ELAN.

Comme nous l'avons dit plus haut : ces observations peuvent être dues au fait que les enseignants nous montrent ce qui leur semble essentiel au degré CI, même si d'autres activités existent. Il faut donc être très prudent dans l'interprétation des données portant sur 6 classes seulement, d'autant que dans les entretiens, plusieurs remarques nous permettent de dire que d'autres activités sont réalisées ayant trait à la lecture. Il est néanmoins frappant de constater que le travail sur le code n'est pas intégré dans des situations donnant sens au travail, ou seulement exceptionnellement.

Ce qui s'enseigne au CP

Seules deux classes de CP ont été observées. Toute généralisation est donc exclue. Les deux séquences observées sont en plus très contrastées : tout se passe comme si le contraste entre les deux séquences marquait le passage qui s'opère entre CI et CE1, l'une restant plutôt du côté du CI, l'autre préparant déjà la suite.

Dans les entretiens, on observe également cette différence. Pour l'un des enseignants, l'essentiel de l'apprentissage doit porter sur ce la « syllabation », notamment aussi pour les élèves faibles. Son objet pour la fin d'année : voir s'ils savent lire des mots à trois, voire quatre syllabes.

L'autre enseignante constate d'abord qu'il n'y a pas assez de manuels pour chaque élève pour lire en français, ni en hausa. Elle doit toujours écrire au tableau, le contenu du livre de lecture, y compris les dessins. Il y a 1 manuel pour 4 élèves

Elle procède toujours à une lecture silencieuse, puis questionne pour vérifier si les élèves ont bien compris. Après ils lisent à haute voix pour bien comprendre. A la fin, c'est enseignante qui lit. Dans une séance ultérieure, le travail porte sur l'écriture des mots contenus dans le texte et de phrases répondant à des questions de compréhension

L'enseignant distribue par ailleurs aux élèves la brochure *Gemina et Jamirou*.

En ce qui concerne le problème des langues nationales et du français, les enseignants notent une progression collective des élèves en hausa : peu d'entre eux rencontrent des difficultés dans la langue nationale, mais il y a beaucoup plus de problèmes avec le français. Les élèves participent d'ailleurs plus en hausa. Les élèves n'ont pas de problème pour lire en hausa (lecture courante), c'est en français qu'ils ont surtout des difficultés. Ils lisent le français comme en hausa. Par exemple AU se prononce AOU en hausa, ils vont lire AOU en français également. Les élèves des écoles bilingues apprennent plus vite à lire dans une langue nationale, mais restent handicapés en français au moment du passage au collège, car l'évaluation ne porte que sur le français.

Le déroulement décrit dans les entretiens s'observe précisément dans les leçons enregistrées.

Des écrits et des textes pour enseigner la lecture

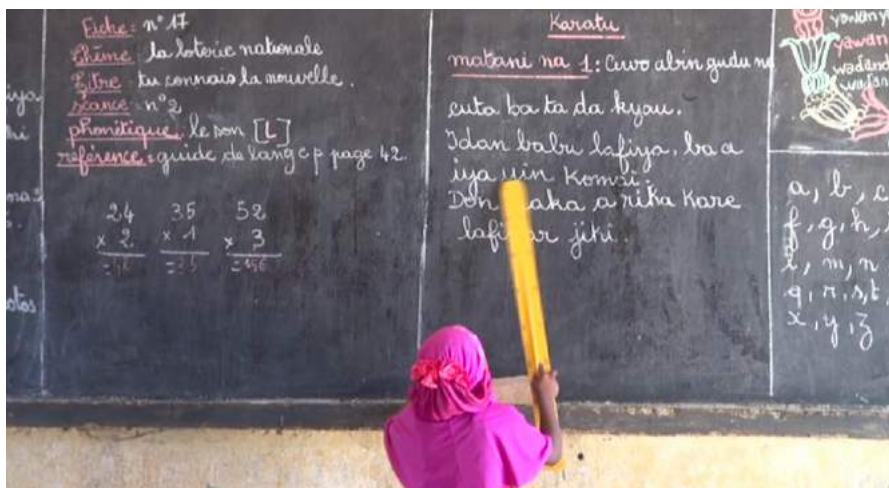
Les deux séquences ne font guère apparaître des textes. L'écrit n'est présent que sous forme de phrases au tableau noir. La raison principale est sans doute tout simplement la situation matérielle. Dans une des classes, l'enseignant est obligé d'écrire l'extrait de texte du livre de lecture sur le tableau noir, seul un élève sur quatre ayant à disposition le manuel.

Dans une des deux classes, la séquence débute par une reconstitution d'une causerie sur le thème de la propreté et la saleté. Il est possible – mais aucune allusion explicite n'y est faite – que cette causerie parte d'un texte.

Globalement, on peut donc conclure que les écrits et les textes sont très peu présents dans le contexte de la classe.

La compréhension d'écrits et de textes

Dans une des deux classes, un certain travail sur la compréhension se fait avec l'extrait de texte (1 paragraphe) écrit au tableau noir. Les élèves doivent « lire le texte avec les yeux ». L'enseignant demande ensuite « de quoi parle le texte ». Il en découle une brève discussion sur le contenu du texte (maladie et santé), sans cependant qu'il y ait de retour sur le texte durant cette phase du travail. Puis le texte est lu plusieurs fois par des élèves à haute voix. Les élèves montrent avec une grande règle le mot qu'ils lisent au fur et à mesure de leur lecture.



Les élèves lisent en montrant le mot avec une grande règle.

Dans un prochain pas, comme modèle à suivre – c'est elle qui le dit –, l'enseignante lit le texte, puis à nouveau par les élèves. Il s'agit là d'une technique de lecture expressive : la capacité de lire le texte avec la bonne « expression » fonctionne comme indice de sa bonne compréhension. Mais peut-être aussi inversement : la lecture répétée, de plus en plus fluide, est le moyen pour accéder à la compréhension du texte. Notons que cette lecture répétée n'est accompagnée par aucun commentaire. La répétition en tant que telle est considérée probablement comme permettant l'amélioration de la lecture et de la compréhension du texte.

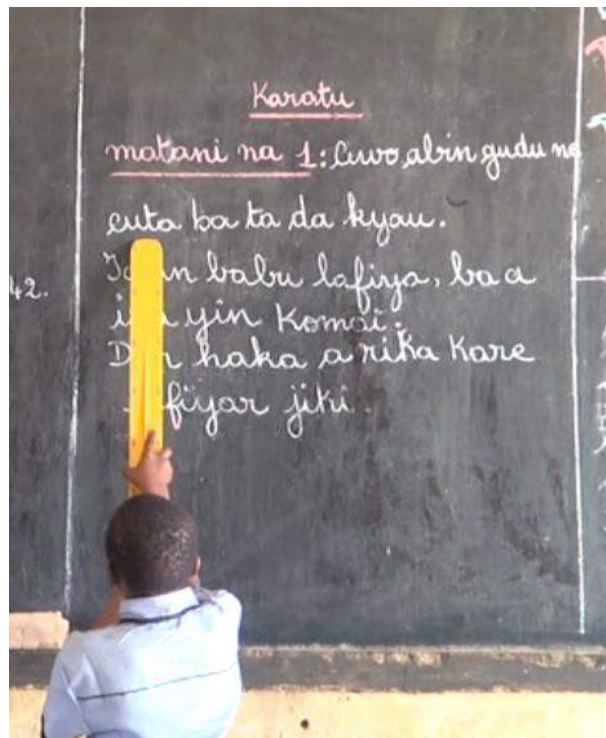
Dans l'autre classe, un travail très limité sur la compréhension porte sur une seule phrase (« Raabi go ga hayni say gorney se » [Rabi est en train de donner des graines aux poules]) : l'enseignement pose une question de compréhension après la lecture d'une phrase, question à laquelle d'ailleurs, selon le principe de répétition qui permet à de nombreux élèves de participer, répondent de nombreux élèves les uns après les autres, en montrant toujours les mots lus avec une règle.



Un élève lit une phrase au tableau noir en montrant les mots lus

La maîtrise du code

Dans une des deux séquences, le travail sur le code se limite à la reconnaissance de mots dans le texte au tableau noir : l'enseignant prononce un mot et un élève vient montrer où ce mot se trouve. On est donc ici passé clairement à un travail de reconnaissance globale de mots ; l'enseignant ne travaille plus du tout le code au niveau des lettres et des sons.



Un élève montre le mot « cuta »

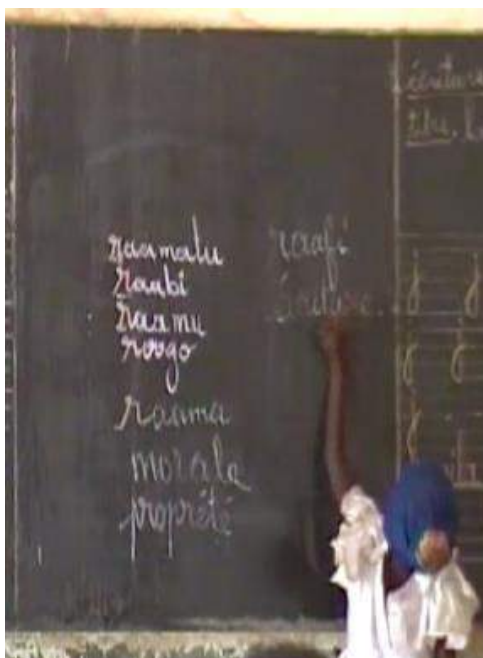
Ceci contraste fortement avec le travail dans l'autre séquence qui a pour point de départ une phrase proposée par les élèves. Cette phrase contient des mots avec r, et notamment le nom « Raabi ». Pour

amener les élèves au son r, l'enseignant donne plusieurs mots commençant par ra. Ceci permet d'isoler cette syllabe, puis d'isoler le r : « Raabi go ga hayni say gorney se. Raabi ! ra ! r ! » dit à plusieurs reprises l'enseignement en montrant au tableau noir la suite en entonnoir qui va de la phrase au mot à la syllabe et à la lettre/son. Les élèves viennent au tableau noir faire la même chose, en montrant toujours avec la règle.



La phrase, le mot (« raabi »), la syllabe (« ra ») et la lettre (« r ») représentant le son /r/ ; en haut, le deux écriture cursive et script du « r » qui définit le contenu de la leçon

D'autres activités portant sur le code suivent : trouver d'autres mots avec r (les élèves donnent aussi des mots en français comme propreté, morale – voir l'image) ; montrer les mots dans les phrases au tableau noir ; mettre en rouge le r dans les phrases au tableau noir.



Une élève surligne en rouge le « r » dans le mot « écriture »

Synthèse

Les deux séquences font apparaître un moment de transition. Dans une des classe, l'enseignant travaille encore au niveau de la reconnaissance de lettres et d'isolement de sons. Mais contrairement au CI, tout se passe comme si le principe de la correspondance était déjà acquis : il s'agit plutôt d'une révision, avec un accent notamment sur les deux types d'écriture script et cursive. Le seul écrit présent est la phrase qu'on dictée les élèves eux-mêmes à partir d'un rappel de ce qui avait été vu le jour

précédent et donc il comprennent donc sans problème le contenu. Les multiples relectures de la même phrase en montrant les mots constituent un rituel de la leçon de lecture visant en dernier lieu tout de même le code, comme le montre d'ailleurs le titre du tableau noir.

Notons par ailleurs la présence du français : des mots comprenant le même phonème /r/ et sa représentation par le graphème « r » sont présents indifféremment au tableau noir : une coexistence rare des deux langues, qui n'est cependant nullement thématisée : tout se passe comme si les deux langues s'écrivaient selon le même système d'une orthographe transparente, ce qui n'est évidemment pas le cas, même si en l'occurrence cela ne pose pas problème.

Dans l'autre classe, l'enseignant travaille d'abord la lecture « avec les yeux » : les élèves doivent comprendre le texte, ce que démontre aussi que l'enseignant demande ensuite ce qui est dit dans le texte, sans cependant revenir directement au texte pour vérifier les dires des élèves. Puis suit la lecture « expressive », avec notamment aussi le modèle de la lecture de l'enseignant. Parallèlement à cette lecture visant le contenu, l'enseignante travaille aussi au niveau du code : reconnaissance des mots dans le texte indépendamment du sens du texte.

On observe donc une transition qui voit une enseignante encore proche d'un travail sur le code au sens de la correspondance entre sons et lettres avec la technique bien connue de la décomposition phrase-mot-syllabe-lettre, et d'un autre côté une autre qui donne à lire « avec les yeux », présupposant maîtrisée le déchiffrement et allant donc rapidement au contenu d'un paragraphe. Le contenu du texte ne constitue cependant pas l'objet de la suite de la leçon concentrée de fait sur la lecture comme oralisation d'un texte (lecture par de nombreux élèves) et sur la reconnaissance de mot.

Ce qui s'enseigne au CE1

Les deux séquences de CE1 se déroulent en français.

Dans l'entretien, il apparaît clairement que l'objectif visé par l'apprentissage de la lecture n'est pas tant la compréhension. Certes, il y a un contenu à la leçon, par exemple la thématique de l'heure. Mais l'essentiel est ailleurs. Les objectifs visés : que les apprenants parviennent à comprendre et à bien déchiffrer *les mots*. Déchiffrer pour l'enseignante, c'est lire en pointant syllabe par syllabe. L'enseignante dit mettre l'accent sur le déchiffrement de syllabes (même si on ne doit plus travailler les sons au CE1). La syllabation est également critère d'évaluation. Toutefois, il faut remarquer, selon elle, qu'il persiste chez certains quelques difficultés en lecture : en l'occurrence, former des mots à partir de syllabes pose problème pour certains élèves. Pour y remédier elle a recours au tableau de correspondance syllabique au TN et également à la dictée de mots.

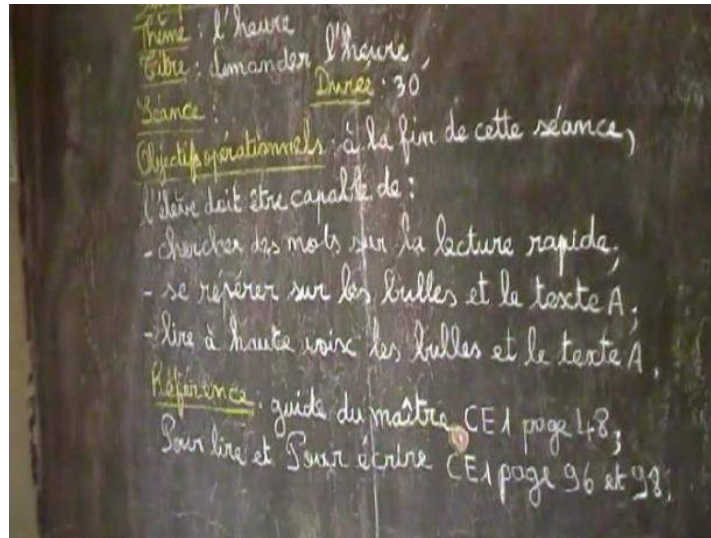
L'unité étant synonyme d'une thématique déclinée en leçons de lecture de 30 mn par jour (excepté le jour où 2 séances sont réalisées pour atteindre les 6 séances d'une unité).

- La lecture rapide par PLM (environ 5 mn)
- Repérage sur les bulles et le texte (environ 10 mn)
- Lecture des bulles et texte à haute voix (environ 15 mn)

Parmi les activités réalisées avec les élèves, on peut demander aux élèves d'indiquer le nombre de mots, de repérer les signes de ponctuation, d'indiquer combien de verbes conjugués, combien de lettres doubles, etc.

L'enseignante a recours à la langue maternelle pour expliquer des mots compliqués, quand elle explique en français, certains élèves n'arrivent pas à comprendre. Parfois elle demande à d'autres élèves d'expliquer en langue maternelle. Le Zarma et le Hausa sont utilisés. Pour vérifier si les élèves ont compris, l'enseignante pose une question en langue maternelle, puis en français.

L'observation des leçons permet de voir plus concrètement ce qui est dit dans les entretiens et qui correspond parfaitement au déroulement prévu dans le manuel, explicité d'ailleurs par l'une des deux enseignantes au tableau noir :



Thème, objectifs et déroulement de la leçon au tableau noir

Des écrits et des textes pour enseigner la lecture

L'écrit est certes présent dans les classes sous forme de petites affiches, bien plus dans l'une des classes que dans l'autre d'ailleurs. La culture de l'écrit dans un sens plus large est donc présente dans les classes. Mais à aucun moment il n'est fait référence à ces écrits. Dans nos observations, les élèves rencontrent les textes que dans le manuel, ce qui, bien sûr est normal puisqu'une leçon normale de lecture a été demandée et proposées dans le contrat de recherche.

La compréhension d'écrits et de textes

Dans les deux séquences, il y a lecture de bulles et d'un petit texte. Mais l'impression prévaut que ce qui est visé n'est pas tant la compréhension que la capacité des élèves *d'oraliser* les textes. Plusieurs indices vont dans ce sens. Le plus important : à aucun moment les enseignants ne posent une question quant au contenu de ce qui a été lu. Ce qui semble importer est la capacité des élèves de « dire ce qui est écrit », de « transcoder ». Toutes les activités demandées aux élèves sont possibles sans comprendre ce qui est « lu », à savoir ce qui est oralisé, des textes écrits.

On peut évidemment se poser la question de savoir si le fait que les textes sont en français, langue que les élèves ne maîtrisent pas encore très bien, empêche un travail sur la compréhension et oriente le travail vers des aspects formels du texte, liés pour l'essentiel à la maîtrise du code, au « transcodage », au passage de l'écrit à l'oralisation de l'écrit.

La maîtrise du code

C'est donc de fait la maîtrise du code qui est au centre, même au niveau CE1. Dans les deux séquences une sorte de rituel se déroule selon lequel les différentes parties du manuels sont travaillées.

Il s'agit d'abord de repérer des mots dans un tableau à double entrée intitulé « lecture rapide » en écrivant sur l'ardoise dans quelle ligne et colonne ils se trouvent et montrant l'ardois (procédé de La Martinière



Repérage d'un mot dans un tableau à double entrée, noté sur l'ardoise et PLM

D'autres exercices sont ensuite réalisés sur un texte : repérer la phrase la plus longue dans le texte ; compter les phrases sans verbe ; compter combien de fois un mot apparaît dans le texte ; repérer combien de fois un son ou une lettre apparaissent dans le texte.

Ce travail sur le code est suivi d'une lecture à haute voix. Dans les deux séquences, l'enseignante sert de modèle : elle lit le texte en montrant, à travers sa lecture, les diverses intonations et liaisons. Ensuite c'est au tour des élèves de lire le texte à haute voix à tour de rôle. Les élèves suivent le texte à lire avec le doigt. Leur prononciation est très régulièrement corrigée par l'enseignante au fur et à mesure de la lecture ; ces corrections interviennent d'ailleurs à un niveau qui laisse penser que les élèves ne comprennent guère ce qu'ils lisent : les élèves lisent des mots qui n'ont pas de sens ou même inventent des mots. La lecture des élèves, comme souvent à cet âge, est très monotone, « ânonnat » comme on disait jadis. Il est difficile à dire si les élèves comprennent ce qu'ils lisent ou s'ils sont simplement en train de transcoder, d'oraliser le texte. Les nombreuses lectures qui se suivent permettent une certaine mémorisation du texte.⁸⁰

⁸⁰ Cette lecture dans une langue étrangère, le français, rappelle l'apprentissage en latin pratiqué en Europe au 19^e siècle encore (voir Chartier et Rockwell, 2014).



Elève suit du doigt le texte que lit l'enseignante

Synthèse

Des éléments de travail sur le code sont toujours massivement présents dans les leçons de lecture qui sont ici exclusivement en français, donc en langue étrangère. Certes, le niveau des sons et des lettres est moins investi. Il y a par contre tout un travail sur la surface du texte (nombre de mots, reconnaissance de mots, etc.) qui est tout à fait indépendant de la compréhension du texte. La lecture des bulles et des textes n'est à aucun moment l'objet d'une vérification du contenu et encore moins d'une interprétation et d'une discussion. Tout se passe comme si ce qui était visé était la lecture dans le sens de la capacité de transformer le texte écrit en parole lue à haute voix. Aucun exercice ne concerne explicitement la compréhension du texte. Pourtant, ce sont bien des textes dans un livre qui sont l'objet du travail... Tout se passe comme si on évitait de mettre les élèves dans une situation dans laquelle il devait démontrer qu'ils ont compris ce qu'ils sont lu. Le fait même que les exercices sont purement formels le démontre en quelque sort.

Analyse de la progression

Il est très difficile de définir une progression à partir des observations faites. Le nombre de classes est très petit ; la répartition en fonction des niveaux est inégale. En plus, au CE1, l'enseignement se fait en français, ce qui n'est pas le cas de la plupart des autres. Si l'on met bout à bout les observations faites dans les trois niveaux, on peut néanmoins définir des éléments d'une progression que les enseignants mettent en œuvre dans leurs pratiques en classe.

Au CI, le travail porte quasi exclusivement sur la maîtrise du code, ce qui se traduit par l'isolement de sons, la reconnaissance de lettres et la mise en rapport entre les deux. Ce travail inclut régulièrement la reconnaissance et surtout la formation, sous différentes formes, de syllabes. Il se réalise généralement sur la base de mots qui sont décomposés et, parfois, recomposés. Ces mots certes peuvent se trouver dans des phrases (jamais dans des textes), phrases qui ne sont cependant que des prétextes pour l'enseignement du code. De nombreux exercices permettent d'assurer cet enseignement du code. A aucun moment, sauf dans une seule séquence, on travaille sur un texte et sa compréhension. Lire est véritablement déchiffrer.

Au CP, on se trouve en transition : la maîtrise du code est encore très présente à travers la reconnaissance de mots et la mise en correspondance entre sons et lettres. Le travail se déplace cependant de plus en plus vers la lecture à haute voix, voire la lecture « avec les yeux ». Ce dernier type de lecture implique un travail sur la compréhension. Les textes sont néanmoins encore peu présents comme unité de travail. Et la compréhension n'est pas travaillée de manière approfondie : certes, on reconstitue ce qui est dit dans le texte, mais sans retour au texte, sans vérification, sans mise en correspondance entre ce qui a été compris et le texte et sa forme. Tout se passe comme si la compréhension était immédiate à partir de la lecture du texte.

Au CE1 les textes dans les livres de lecture et les bulles dans de petits scènes dessinés constituent l'unité de travail. Ces textes ne font cependant jamais l'objet d'un travail de compréhension. Ils sont en fait des prétextes pour toute une série d'activités : reconnaissance de mots, de sons, de lettres, repérage de phrases. Mais c'est surtout la lecture à haute voix qui s'impose comme exercice central, d'abord comme modèle de la part de l'enseignant, puis celle réalisée par plusieurs élèves, successivement. L'objectif semble être avant tout le « déchiffrage », comme le dit d'ailleurs l'un des enseignants, avec comme unité soutenant ce déchiffrage la syllabe. Le texte n'est donc pas unité de sens et encore moins une unité de communication.

On constate donc une certaine progression. Mais la compréhension du texte n'est même pas centrale CE1. Par contre, on peut noter une transformation progressive de l'enseignement de la maîtrise du code qui peut être décrite comme allant d'unités très isolées (sons et lettres) vers un travail se situant de plus en plus au niveau de la reconnaissance et du repérage (si possible rapide) de mots, au niveau de la phrase puis au niveau du texte.

Remarques conclusives

Voici quelques conclusions à propos des observations faites dans les classes.

1. Les enseignants sont tous chevronnés et maîtrisent parfaitement leurs classes. Ils apportent des éléments essentiels pour l'enseignement de la lecture.
2. Les textes sont peu présents dans l'enseignement (et encore moins dans l'environnement quotidien). Ils apparaissent pour l'essentiel seulement au niveau CE1 dans des textes du livre de lecture. L'unité principale de travail est la phrase, voire le mot.
3. On note une certaine progression quant aux unités de travail, les textes étant la référence exclusive à partir du niveau CE1. Pourtant, malgré cela, la compréhension n'est pas centrale dans le travail sur les textes.
4. Au CI et encore partiellement au CP, le travail sur les phrases vise exclusivement le repérage de sons et de lettre dans les mots. A aucun moment il est question de travailler sur l'unité de la phrase pour en saisir sa valeur communicative ou même pour en discuter le sens qui est au contraire présumé compris immédiatement.
5. De manière générale, la compréhension des écrits de référence n'est quasiment jamais l'objet d'enseignement. Il n'y a pas de construction collective de la compréhension des écrits.
6. La lecture à voix haute est un élément essentiel de l'enseignement. En général cette lecture se répète plusieurs fois pour la même phrase ou bout de texte. La lecture par l'enseignant sert souvent explicitement de modèle. Cette lecture n'implique pas la compréhension de ce qui est lu : dans les situations, on peut lire, à savoir déchiffrer, sans comprendre.
7. Au CI, un grand soin est accordé à la distinction entre la lettre et son nom d'une part, et le son qu'elle représente « toujours » d'autre part, le son de la lettre étant produit sous des formes particulières, ritualisées (chanter, dit avec emphase)
8. Il ne semble pas y avoir des différences significatives entre les classes de français et les classes en langues nationales. Par contre, il semble bien que les classes ELAN dispose d'un arsenal plus large d'activités. Ce sont d'ailleurs les seules qui travaillent aussi au niveau du texte et de sa compréhension, notamment à travers la lecture guidée.
9. Le travail en classe se fait quasi exclusivement à l'aide du tableau noir qui constitue le véritable centre de la classe. A certains moments, des ardoises sont utilisées. Une ou deux fois on observe l'usage de cahiers. Cet arsenal restreint de supports limite les possibilités de travail et favorise une démarche collective centrée sur l'enseignant.
10. Les élèves ne disposent parfois pas de leur propre manuel, ce qui augmente encore la nécessité de se servir du tableau noir et surtout ne permet pas de construire un rapport individuel avec l'écrit qui se matérialise dans le livre ou manuel.
11. Dans certaines classes, notamment NECS, des affiches représentent l'écrit et certains de ses éléments (lettres et leurs sons). Mais en général, l'écrit est peu présent dans les classes ; peu de textes rentrent du dehors dans les classes. La culture de l'écrit n'est pas

non plus très présente à travers des livres à disposition en classe ou dans des bibliothèques.

Ce qui est à retenir.

1. L'attention presque exclusive portée à la maîtrise du code pourrait être relativisée par un travail sur des textes sous différentes formes pour mieux montrer la finalité dernière de la lecture qui n'est pas le déchiffrement. Il serait bon de rendre plus présente la culture de l'écrit : affiches, livres, autres textes.
2. Il paraît primordial de consacrer plus de temps à l'écriture sous différentes formes : copie, petites phrases à inventer, mots à échanger entre élèves, etc. Ceci facilite l'accès au principe alphabétique.
3. L'écriture peut aussi se pratiquer sous forme de dictée à l'adulte.
4. Un travail à la fois plus souple et plus varié pourrait être mené sur la conscience phonologique par différentes techniques qui vont au-delà de celle pratique, souvent axée sur l'isolation d'un son à partir d'un mot. Des exercices allant dans ce sens sont pratiqués, mais pourraient être systématisés.
5. La lecture à haute voix est un moyen intéressant pour donner accès à l'écrit : elle devrait être plus variée dans ses fonctions : présentation d'un texte à d'autres, lecture modèle par l'enseignant ; lecture à plusieurs, etc.
6. La progression pourrait être plus continue : la lecture de textes devrait être présente dès le début ; le travail sur le code pourrait se prolonger, plus encore que c'est le cas, jusqu'en CE1.
7. La compréhension de textes devrait pouvoir faire l'objet d'un travail systématique dans la classe, à partir des textes lus en classe dans les manuels, mais aussi à partir de textes lus ou racontés qui ne sont pas nécessairement dans les manuels

Chapitre 10

Analyse de ce qui est enseigné en lecture au Sénégal

Au Sénégal, une leçon de lecture a été filmée dans 18 écoles. Dans chaque école, la leçon d'un cours du CI, ou du CP ou encore du CE1. Comme initialement planifiés, des entretiens se centrant sur l'enseignement de la lecture ont été systématiquement conduits avec les enseignants avant et après que la leçon de lecture ait été capturée.

Le tableau 1 réunit un ensemble d'informations concernant les écoles et les classes dans lesquelles les informations ont été collectées. Ce tableau précise la région (K. indique la région de Kaffrine, L. celle de Louga et D. celle de Dakar), la zone, les principales langues parlées, les types de classe, le degré, l'effectif de la classe et de l'école et le nombre de classes dans chaque école.

Région/nom de l'école	Zone/langues parlées	Type de classe	Degré observé effectif	Effectifs d'élèves	Nombre de classes
K.1	Urbaine/ Wolof	Trad.	CI/26	368 (199 filles - 169 garçons)	12
K.2.	Rurale/ Wolof - Bambara	Trad.	CI/36	181	6
K.3	Rurale/ Wolof - Pulaar	Multigrade	CI/CP/42 avec les deux cohortes	125 (67 filles-58 garçons)	6
K.4	Urbaine/ Wolof	Franco-arabe	CP/42	395 (201 filles - 194 garçons)	11
K.5	Urbaine/ Wolof	Trad.	CE1/41	499	12
K.6	Urbaine/ Wolof - Pulaar	Trad.	CE1/38	339	9
L.1	Urbaine/ Wolof	Trad	CI/50	700 env.	13 (3 CI)
L.2	Rurale/Wolof	Trad	CI/45 90 avec 2 CI	551 (251 filles et 300 garçons)	11
L.3	Rurale/ Wolof	Trad.	CP/24	151	6
L.4	Urbaine/ Wolof	Franco-arabe	CP/45	507 (235 filles et 272 garçons)	12
L.5	Urbaine/ Wolof	Trad.	CE1/49	755 (391 filles et 364 garçons)	13 (1 prés.)
L.6	Urbaine/ Wolof	Privée	CE1/44	452 dont 71 enfants "difficiles"	12
D.1	Urbaine/ Wolof	Trad.	CI/64	807	12
D.2	Péri-urbaine/ Wolof	Trad.	CI/64	951	12
D.3	Urbaine/ Wolof	Trad.	CP/66	631	12
D.4	Urbaine/ Wolof	Bil.	CP/32	330 (169 filles et 161 garçons)	8
D.5	Péri-urbaine/ Wolof	Trad.	CE1/78	976	14
D.6	Péri-urbaine/ Wolof	Bil.	CE1/73	765 (378 filles et 387 garçons)	12

Tableau 1 : Indications concernant les écoles et les classes dans lesquelles les leçons de lecture ont été observées

Analyse des leçons de lecture par cours

Ce qui s'enseigne au CI

Les écoles qui ont reçu la mission du BIE dans lesquelles des leçons de lecture ont pu être filmées sont des écoles urbaines, rurales et, dans la région de Dakar, périurbaines. Une seule des six classes est une classe multigrade de 42 élèves. Dans l'ensemble, les effectifs des cours de CI sont moins nombreux dans la région de Kaffrine et très chargés dans la région de Dakar. Les classes du CI comptent de 26 à

64 élèves. Les langues parlées par les élèves sont le plus souvent le wolof, mais aussi le bambara et le pulaar.

La formation des enseignants du CI semble moins étendue dans la région de Kaffrine. Dans la région de Louga et de Dakar, les enseignants possèdent soit le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP), soit le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP), les enseignants détenteurs d'un CAP disposant de plus d'expériences professionnelles. Comme tous les enseignants de notre étude, ils ont bénéficié d'une formation continue : celle l'apprentissage par les compétences.

Les moyens utilisés en classe de CI sont les suivants : *Sidi et Rama ; Français, Langue et communication CI ; Marie, Madi et le français, CI ; Entre sons et phrases, Omar et AWA et L'album de lecture.*

Des écrits et des textes pour enseigner la lecture

La provenance des textes utilisés pour les leçons est souvent inconnue. Les enseignants disent s'appuyer sur *L'album de lecture*, mais ils estiment que les textes sont trop difficiles pour le CI. Les entretiens permettent de savoir que deux textes d'une leçon sont inventés par l'enseignant (entretien 1). La description de la maison d'Adama provient du manuel *Omar et Awa*. Il a été modifié, rallongé, selon les dires de l'enseignante. Un autre texte a été choisi dans un manuel utilisé dans les écoles privées. Dans deux classes, le support d'enseignement de base ne provient pas d'un manuel. C'est à partir d'une mise en situation avec des objets matériels qu'une production orale a servi à l'élaboration d'un court récit ou d'une seule phrase.

Les textes ou écrits présentés au tableau noir sont parfois signalés par l'indication qu'il s'agit d'un texte, muni ou non d'un titre. Aucun auteur n'est toutefois indiqué. Parfois, des dessins permettent à l'élève de faire des anticipations, sinon il doit s'appuyer sur la lecture magistrale ou sur la sienne. La mise en forme du texte laisse parfois présager d'un genre ou d'un type de texte.

Souvent, l'annonce de la leçon est signalée par l'indication *Lecture* ou *Communication écrite*. Ces deux termes notés en haut du tableau permettent aux élèves de se projeter dans ce qui est attendu d'eux. L'usage du tableau noir pour enseigner toutes les matières guide le choix d'annoncer la matière de la leçon.

Au CI, la leçon de lecture s'organise⁸¹ à partir de textes, d'extraits de textes ou des phrases. Un des enseignants précise qu'il a imaginé un conte (voir texte 3). Il pointe que les contes racontés par les grands parents commencent par « il était une fois » et s'achèvent par une conclusion et une morale. Il a privilégié un autre modèle de conte, celui qui fait référence au modèle de texte du recueil *L'Album de lecture*. Un autre exprime sa préoccupation de partir d'une expérience concrète en lien avec le texte à lire pour qu'il puisse être compris par les élèves (texte 4).

Lorsque des textes servent de point d'ancrage à la leçon de lecture, on peut considérer qu'ils ont été adaptés. Les textes des six classes dont les leçons ont été capturées en attestent.

Le premier extrait est un texte injonctif incomplet :

**pour faire du caramel, fais
fondre le sucre doucement.**

tiré de Français, Langue et communication,
p. 76, copié au tableau noir et reproduit ici

⁸¹ La plupart des leçons démarre par une révision qui reprend des notions étudiées n'annonçant pas nécessairement la leçon qui va suivre. Dans les six classes, les exercices varient : parfois les élèves récitent les jours de la semaine ou ils écrivent sous dictée certaines lettres, syllabes ou mots ou ils lisent des mots, des syllabes et des lettres (oralisation des phonèmes qu'elles transcrivent) en lien ou non avec les mots écrits ou encore les élèves oralisent des voyelles et des consonnes listées dans un tableau.

Quatre textes racontent des « histoires », les textes 2 et 3 sont utilisés dans la même classe :

Texte 1 :

Boubacar est un joli bébé. Sa mère couvre sa tête avec un bonnet. Il dort beaucoup.

Reproduit du tableau noir

Texte 2 (début de leçon) :

C'est mardi. Le mouton de maman a faim. Omar et Ami donnent du pain au mouton.

Reproduit du tableau noir

Texte 3 (fin de leçon), le texte est accompagné d'un dessin à la craie.

Le vol

C'est samedi matin. Leuk a faim. Il est dans le jardin de Dame Leuk. Leuk vole de la salade.

Oh ! Dame arrive.

Leuk court vite.

Reproduit du tableau noir

Texte 4, produit à partir d'une mise en situation



Photographie du texte au tableau noir

Le texte 5 décrit la maison d'Adama



Photographie du texte au tableau noir

Dans une classe, une phrase a été produite à la suite d'une mise en situation pour initier la leçon de lecture.

Absa mange la banane.

Phrase reproduite du TN

Les textes et écrits réunis en classe contiennent un vocabulaire quotidien et recourent, la plupart du temps, à des mots oralement connus et peut-être en partie déjà rencontrés à l'écrit. Lorsqu'ils contiennent des mots nouveaux, ceux-ci sont expliqués aux élèves. Ces choix se comprennent aisément. Pour apprendre à lire, les élèves doivent connaître les mots du point de vue du sens.

Pour le choix des écrits et des textes, parfois les enseignants partent de manuels, plus ou moins riches du point de vue de la diversité textuelle, ou d'un recueil de textes que les élèves peuvent découvrir à domicile. Ces supports édités favorisent la construction d'une culture de l'écrit. Sans manuel, cette construction est freinée. Les manuels permettent un contact avec l'écrit et l'étude de différentes dimensions de l'écrit, mais il faut bien l'admettre, ils ne suffisent pas pour la construction d'une véritable culture de l'écrit.

Or, il est même rare que chaque élève dispose d'un manuel en classe. Dans ces conditions, il est encore plus difficile pour les élèves de se forger des conceptions concernant les textes et la lecture. La présentation au tableau noir des textes tend à uniformiser leur aspect, tronque des informations importantes concernant l'auteur du texte, le titre ou plus simplement efface des informations, comme par exemple la majuscule après un point pour répondre à une visée de simplification dictées par la prescription.

Dans certaines écoles, il existe des bibliothèques. On repère également des textes affichés aux murs des classes. Les informations réunies au cours des entretiens montrent que les enseignants ne s'appuient guère sur ces ressources. A signaler également que la pratique de la lecture magistrale précédée ou suivie de discussions favorisant la compréhension orale est rarement citée.

La compréhension d'écrits et de textes

La compréhension de l'écrit semble très inégalement travaillée. En général, le travail commence par la lecture silencieuse des phrases ou du texte écrits au tableau noir et vise ensuite la compréhension des mots qui les composent. Les mots connus ou inconnus sont copiés individuellement sur les ardoises. Lorsqu'ils sont comparés en groupes, un représentant de chaque groupe écrit les mots au tableau noir en essayant de les lire avec l'aide de l'enseignant et de la classe. L'enseignant s'assure de la compréhension de la signification et de la bonne prononciation de chaque mot avant de poser des questions visant, cette fois-ci, la compréhension des phrases ou du texte lus.

En ce qui concerne les textes ou phrases « qui racontent », les questions portent sur le lieu et le moment des actions, sur l'action elle-même, sur l'identification ou la caractérisation des personnages et, plus rarement, sur le jugement moral qu'on peut porter sur certaines actions. Dans une seule classe, on observe la présence d'un dessin et une activité d'anticipation du récit à partir de lui. Quant à la compréhension des phrases injonctives comme celles données en exemple (« pour faire du caramel, fais fondre le sucre doucement »), l'enseignant passe d'abord par réaliser, avec l'aide des élèves, les étapes de préparation du caramel. Les questions posées ensuite visent la désignation des ustensiles et des ingrédients nécessaires ainsi que l'énonciation des étapes de préparation de l'aliment. L'accent est mis sur les mots inconnus relevés précédemment par les élèves et moins sur la structure d'une recette de cuisine, qui présente d'abord les ingrédients et ustensiles nécessaires et ensuite les étapes de préparation.

La dimension communicative des textes est très peu abordée dans les leçons filmées. Dans le dernier exemple donné, l'enseignant essaie d'explicitier rapidement le but du texte à la fin de la leçon (« un texte qui nous demande de faire quelque chose »), en l'opposant à un « texte qui nous raconte ». Le contexte de lecture d'un tel texte (lorsque l'on veut manger du caramel, on lit la recette pour savoir de quoi on a besoin et comment préparer le caramel) n'est pas mentionné, seulement le fait que les élèves vont pouvoir décrire (oralement) les étapes de préparation à la maman. La fonction et la nature (sa pérennité) du texte écrit ne sont donc pas soulignées. Dans d'autres classes, les mots reconnus et ceux que les élèves ne reconnaissent pas sont pointés indépendamment de leur visée communicative. La visée descriptive est pointée à travers un relevé systématique des adjectifs sans que soit signalé le point de vue adopté pour montrer le lieu décrit.

Lors de l'étude de la phrase clé, l'enseignant veille, certainement, à ce que les mots de la phrase pour étudier le « son » à l'étude soient compris. Les mots choisis sont tirés du langage quotidien et les mots pour être bien saisis sont souvent mis en lien avec les objets matériels (le mot banane avec une banane ; le mot légume avec divers légumes).

Dans l'ensemble des données récoltées, on observe peu d'activités de compréhension de l'écrit au CI, si l'on écarte les activités formelles d'identification des signes de ponctuations, essentiellement les points et du nombre de phrases. De tels exercices délimitent des unités significatives qui s'étendent au-delà du mot sans en pointer forcément le sens. La lecture à voix haute, présente massivement dans les classes filmées, atteste néanmoins d'une lecture expressive et interprétative.

La maîtrise du code

A partir d'une phrase clé, tirée d'un texte ou produite à la suite d'une mise en situation, les mots sont identifiés. Un travail de décomposition et de recombinaison de la phrase est effectué. L'unité mot joue un grand rôle pour la maîtrise du code. Dans la plupart des classes, les mots sont écrits sous dictée, reconnus dans des textes ou des écrits, identifiés comme mot-clé pour le son à l'étude, expliqué si besoin est. C'est certainement une unité qui occupe beaucoup du temps investi dans le temps d'enseignement : pour que la notion de mot soit comprise, pour que le mot soit compris ou pour le déchiffrer. Souvent, la lecture à haute voix ponctue chaque mot ; pointées par la fêrule du maître ou par les élèves, la notion de mot et la capacité à segmenter la phrase en mots appartiennent incontestablement à la maîtrise du code. Aucune classe ne semble cependant s'en tenir au mot et adopter une méthode globale.

Dans toutes les classes, les mots sont décomposés en syllabes, puis le son à l'étude est pointé, copié, reconnu. La technique utilisée, largement diffusée, est celle de l'isolement progressif (et, parfois, par effacement) au tableau noir. Cette technique se résume ainsi : dans la phrase clé, les mots ne contenant pas le « son » à l'étude sont effacés ; dans le mot clé, les syllabes ne contenant pas ce « son » sont effacées ; dans la syllabe restante, seul le « son » à l'étude est gardé. Dans une classe, le point de départ pour travailler le code est directement le mot et sa décomposition en syllabes pour l'extraction du son, sans un passage par la phrase clé.

A partir du son, toutes les classes de notre étude travaillent la fusion syllabique de manière très systématique, même si le CEB laisse semble-t-il l'enseignant libre d'y recourir. Pour les enseignants, faire comprendre la fusion syllabique semble indispensable à l'apprentissage du déchiffrage. L'exemple ci-dessous en est un témoignage.



Photographie des phonogrammes déjà appris et notés au TN

Les « sons » et leurs rapports avec les lettres ne font pas l'objet d'activités phonologiques. On considère qu'un son est identifié si l'élève est capable de produire des mots le contenant ou si l'élève reconnaît des mots le contenant. Les enseignants nomment cela la discrimination auditive et visuelle. Dans une classe, l'identification des sons se fait sur la seule base des voyelles et consonnes listées dans un tableau.

A partir de la fusion syllabique, dans un certain nombre de classes, l'enseignement peut revenir au mot. Diverses syllabes servent à la formation de mots par l'élève, à la lecture de mots. Du mot, on en revient à former des phrases, à lire des phrases, voire à (re)lire le texte.

Synthèse

Bien que les enseignants disent partir du texte pour enseigner la lecture, au CI, la pratique enseignante place la compréhension de mots et l'acquisition d'un lexique à partir d'une phrase répondant au standard de l'écrit au centre des activités de lecture et d'écriture. La notion est au cœur de la reconnaissance de mots et de l'apprentissage du déchiffrage. Pour des apprenants encore peu à l'aise en français, ce choix peut se comprendre, si l'on considère qu'on ne peut tabler sur la langue parlée par les élèves. Le déchiffrage s'exerce et se comprend par la décomposition et la fusion syllabiques. Les correspondances graphophoniques ne donnent pas matière à des activités systématiques de type phonologique ou phonémique.

La compréhension des textes lus ainsi que le contact avec la culture de l'écrit font rarement l'objet d'activités. Les phrases, extraits de texte et textes mis sous le regard des élèves permettent difficilement de se forger un horizon d'attente de ce dont ils pourraient parler. L'absence de présentation d'illustrations visant l'anticipation des possibles significations de ces écrits (qui accompagnent les textes tirés des manuels) est également à remarquer. A signaler également, dans les rares activités menées sur la compréhension de texte, les réponses des élèves suscitent peu de demandes d'explicitation ou de justification du type : « pourquoi penses-tu qu'il s'agit du mot fleur ? » ; « qu'est-ce qui te permet d'affirmer qu'il y a eu vol ? » ; « quels sont les indices qui te

permettent de dire qu'il s'agit d'un texte injonctif ? ». Les réponses correctes sont valorisées, celles qui sont fautives pointées pour être corrigées.

Ce qui s'enseigne au CP

Les leçons de lecture au CP ont, elles, été capturées dans une école franco-arabe, une classe bilingue urbaine, des classes traditionnelles rurales et urbaines. Les effectifs des classes sont très variables ; comme pour le CI, plus bas dans les écoles rurales et la classe bilingue, plus chargés dans les classes urbaines. L'effectif varie de 24 élèves à 66.

Les enseignants sont en possession du CEAP ou du CAP. Parmi ces classes, une classe s'inscrit dans le projet *Associates in Research and Education for Development* (ARED) qui, pour rappel, préconise un apprentissage de la lecture simultanément en wolof et en français. Les enseignants de CP semblent mieux formés : est-ce le fruit du hasard ?

Les moyens utilisés cités par les enseignants sont les suivants : *Français. Langue et communication, CP* ; *Sidi et Rama, CP* ; *Marie, Madi et le français, CP* ; *l'Album de lecture, CI-CP* ; *Lecture-écriture ARED, CP*.

Des textes pour enseigner la lecture

Le point d'ancrage des activités de lecture est un texte, préparé pour apprendre à lire, au tableau noir et à partir des manuels ou d'un recueil de textes. Quatre des supports écrits se trouvent au tableau noir (un des textes capturé est illisible). Deux sont découverts par les élèves dans un manuel, bilingue pour l'un et édité pour l'enseignement du français au Sénégal pour l'autre. Auteurs ou énonciateurs ne sont pas mis en évidence. Les élèves savent que c'est l'enseignant qui a copié ou écrit le texte mais la situation d'énonciation du texte n'est pas explicitée ni celle dans laquelle on pourrait lire un tel texte en dehors de l'école. Le titre, s'il est présent, favorise l'anticipation du contexte communicatif et des contenus.

Le texte bilingue traduit pour la présente étude ne permet pas d'identifier un titre. Trois des supports affichés au tableau noir en comportent un. Le quatrième annonce la leçon de lecture. On observe que les écrits recopiés sont séparés en paragraphes. On repère également que la ponctuation est mise en évidence dans un des textes. Aucun des quatre textes au tableau noir n'est accompagné d'une illustration ou d'un dessin. Les écrits soumis aux élèves sont des récits, un texte descriptif (le vélo) et un texte visant à réguler les comportements désigné comme « *comptine environnementale* » par les auteurs du manuel (voir plus bas). Un des récits évoque le travail du maçon. Il mobilise des connaissances lexicales et des structures syntaxiques qu'on peut considérer comme plus simples que les autres à condition que les termes techniques (ciment, brouette, ...) aient été travaillés dans le domaine de l'éveil scientifique et de l'éducation à l'environnement durable qui préconise une connaissance des métiers. Les textes provenant du manuel *Marie, Madi et le français* sont plus longs et plus complexes (textes 3 et 5).

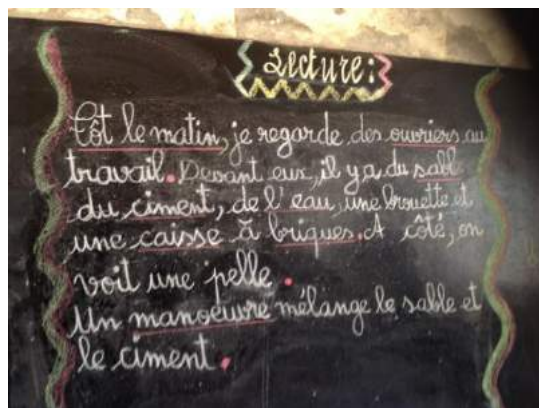
Trois récits pour ancrer l'enseignement (voir images ci-dessous)

Texte 1



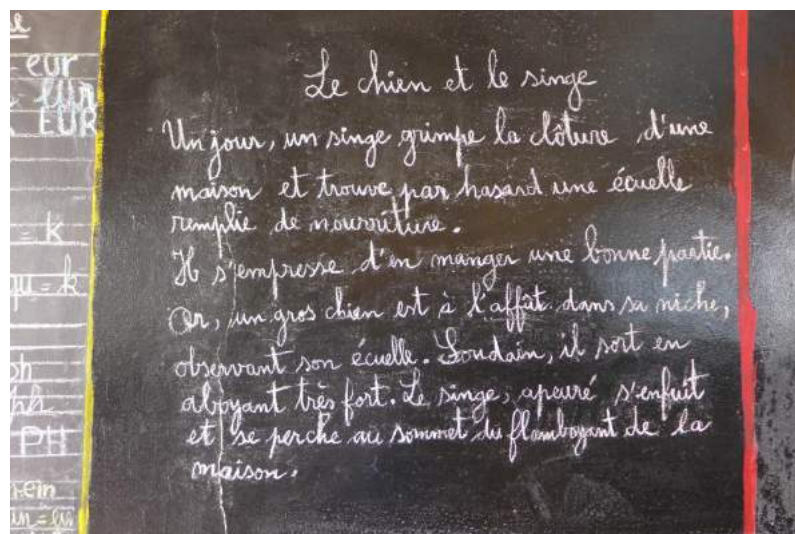
Photographie du texte au tableau noir

Texte 2



Photographie du texte au tableau noir

Texte 3



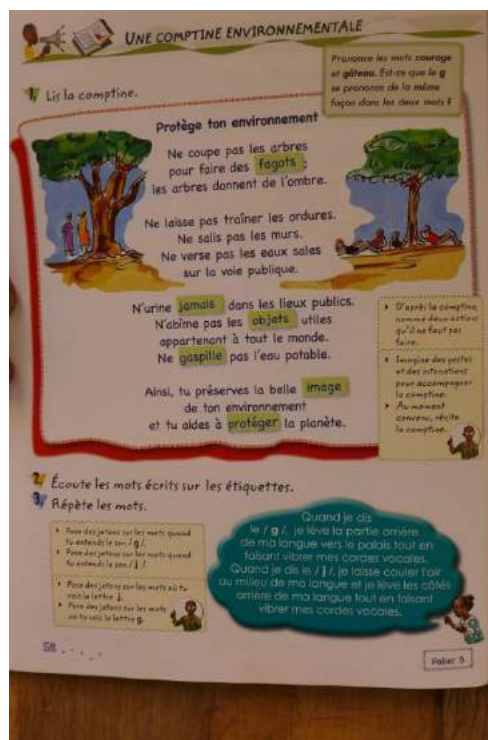
Photographie du texte tiré de Marie, Madi et le français, CP (p. 88), reproduit au tableau noir sans les illustrations

Texte 4 : un texte descriptif traduit du wolof⁸².

Le vélo de Youssoupha est neuf. Sa selle est noire et large. Là où il s'agrippe pour le conduire, il y a quelque chose qui lui permet de se faire entendre. Il y a également quelque chose qu'il empoigne pour arrêter le vélo là où il veut. Le vélo de Youssoupha est grand

Reproduction du texte au tableau noir, dans une classe bilingue

Texte 5, visant à réguler les comportements



Photographie de la page du manuel *Marie, Madi et le français* (p. 58)

Tous les textes proposés ont été simplifiés pour l'enseignement de la lecture : ils sont souvent écrits au présent, même les récits. Parfois, le passé composé est utilisé (Le paludisme) lorsque l'ancrage temporel le justifie.

Du point de vue de l'entrée dans la culture de l'écrit, le manuel propose une mise en page qui peut favoriser le repérage de signes multiples orientant l'activité du lecteur, ses anticipations et la compréhension de sa tâche, à la condition que ces signes fassent l'objet d'un pointage et d'une explicitation systématiques en classe.

⁸² Texte tiré d'un manuel qui n'est pas à disposition. On ignore quelle est la mise en page du texte, livré en traduction. On repère que les termes techniques pour décrire un vélo ne sont pas disponibles en wolof : les mots *guidon*, *frein* et *klaxon* manquent. Ils ne font pas l'objet d'un emprunt du français. Leur fonction est décrite par une périphrase.

Dans les écoles visitées, il existe des bibliothèques, rarement il est vrai. Les enseignants laissent les élèves la fréquenter de leur propre chef.

Comprendre l'écrit et des textes

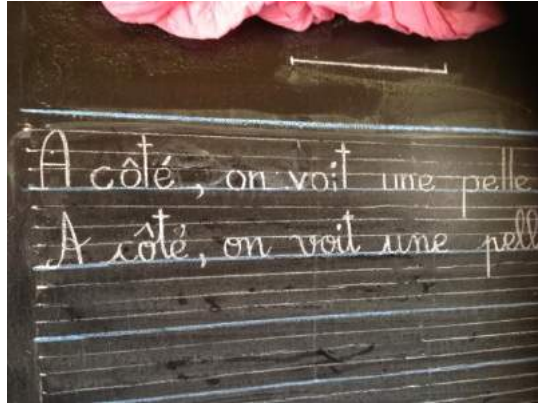
Les classes où la leçon de lecture a été filmée font apparaître une approche par le texte. Cette approche est essentiellement formelle, souvent guidée par une grille de lecture. La connaissance du titre du texte, de sa structuration en paragraphes, le dénombrement des phrases et de certaines unités lexicales (des mots connus-inconnus, des adjectifs) sont presque systématiquement demandés. Les élèves les travaillent individuellement ou par groupe. Cette activité de repérage formelle débouche parfois sur l'identification du type de texte. Dans tous les cas, elle laisse peu de place à des questions de compréhension fine du texte ou du sens que prend un mot dans le texte. On en repère dans certaines classes. Un enseignant demande par exemple : de quoi on parle ? Comment sait-on que les ouvriers sont des maçons ? (ils utilisent du ciment, de l'eau, une pelle, une brouette). Ou encore : « que fait celui qui parle ? Il raconte une histoire de maçons ». La réponse des élèves anticipe l'identification du type de texte. Le texte sur le paludisme est abordé de la même façon : d'abord par une lecture magistrale à voix haute (avec pointage des mots) et par quelques élèves bons lecteurs ; ensuite, par des questions concernant le contenu du texte, l'état du personnage malade et ce qui est fait pour qu'il guérisse.

Le traitement des textes vise la lecture de mots et la compréhension des phrases plutôt que la compréhension fine du texte. Le repérage des mots inconnus s'effectue systématiquement : leur élucidation est parfois effectuée en rapport avec le type de texte. Le plus souvent, le sens du mot est mimé, rattaché à un objet ou une action de la vie quotidienne. Le mot est rattaché à la chose. Par exemple, pour expliquer le mot « fagot », l'enseignant convoque l'image de la maman qui va chercher du bois et noue les branches en fagots. Il isole le mot du cotexte sans y retourner. L'injonction « ne coupe pas les arbres pour faire des fagots » n'est pas mise en lien avec le mot. . :

Cette forme d'explicitation du sens par le maître rend délicate la compréhension du sens figuré ou inférentielle des mots. A cela s'ajoute que la visée d'intention du texte passe souvent sous silence. Il faut bien reconnaître que, pour ce qui concerne le premier exemple, la désignation de « comptine environnementale », choisie par les auteurs du manuel, ne facilite guère le travail de l'enseignant. La reconnaissance du type de texte par les élèves a été difficile : certains ont désigné le type de texte narratif, d'autres le type injonctif. L'enseignant a opté pour un texte poétique, une comptine, respectant le titre donné par les auteurs. Ces derniers préconisent d'ailleurs l'apprentissage par cœur de la comptine en vue d'une récitation. Un tel apprentissage facilite peut-être l'apprentissage de la formulation orale d'une interdiction dont le travail intonatif fait percevoir la visée d'intention du texte. Un indice vers une telle interprétation est la lecture magistrale à haute voix que propose l'enseignant en fin de leçon. Les injonctions sont accentuées et le ton laisse entendre la visée du texte. Cette lecture à haute voix diffère de celle faite phrase par phrase pour corriger la grille de lecture. Reste que les indications du manuel et du guide (que l'enseignant n'a pas reçu) n'aident pas l'enseignant.

Maîtriser le code

Au CP, inscrit dans la première étape comme le CI, l'enseignement du code est proche de celui du CI. On y trouve la même démarche qui procède par isolement progressif : du texte vers la phrase clé, de la phrase clé vers le mot clé, du mot clé vers la syllabe clé et de cette dernière au « son ». Dans l'exemple de phrase clé ci-dessous, le mot *pelle* est le mot clé, et *elle* la graphie à apprendre.



Reproduction de la phrase tirée d'un texte, écrite au tableau noir

La fusion syllabique est également pratiquée, moins systématiquement, si le besoin s'en fait sentir comme le signale le guide et le répètent les enseignants. On repère le recours à la fusion syllabique dans les deux classes franco-arabes et dans la classe bilingue où l'enseignement a été donné en wolof. Les leçons données en français juste après celles données en wolof, reproduisent la fusion syllabique à partir de mots français, précise l'enseignant dans l'entretien 1.

A signaler que les « sons » du CP diffèrent de ceux du CI. Dans une des classes franco-arabes, la leçon portait sur la polyvalence phonogrammique en ce qui concerne le son [s]. Les graphies s, ss, c, ç ont été progressivement présentées dans un exercice de fusion syllabique, qui a également visé la distinction entre les graphies qui transcrivent les sons [s] et [k] en fonction du contexte graphémique de la syllabe dans laquelle elles se trouvent (voyelles a, o, u, e, i).

Dans les autres classes, d'autres « sons » ont été travaillés : elle, ette, enne, esse ou pl, fl, bl, gl, cl... Les suites consonantiques appellent certainement la fusion syllabique, alors que pour d'autres graphies (fin de mot ou affixe) ce sera moins le cas. Pour un lecteur francophone, il est surprenant de voir ces graphies intitulées comme *son*, alors qu'elles sont parfois formées par deux syllabes écrites. La phonétique corrective semble justifier ce choix. Cependant, ce que les élèves comprennent de la notion *son* est peut-être bien opaque. Comme on ne repère pas d'activités d'analyse phonologique ou phonémique des mots, il y a peu de chance que la notion se clarifie. La notion de syllabe est certainement beaucoup mieux comprise des élèves, même si parfois elle est également appelée *son*.

Au CP, l'activité de recomposition de la phrase en écriture script et cursive avec les ardoises mobiles se retrouve, les activités de copie ou de reconnaissance de mots également. La lecture à haute voix, soit par l'enseignant, soit par les élèves, est calquée sur celle du CI : chaque phrase est segmentée en mots, chaque mot est pointé et les syllabes finales écrites accentuées.

Au fil des leçons de lecture, il est rare d'entendre, de la part de l'enseignant, une demande de justification d'une réponse ou d'explicitation de la présence d'un mot ou d'une lettre. A relever également les difficultés des élèves à justifier leurs réponses, lorsqu'une telle demande est formulée.

Synthèse

Au CP, les textes et extraits de textes mis sous le regard des élèves contribuent peu à la formation d'un projet de lecture ou à l'anticipation des contenus abordés dans le texte. La diversité des textes et la présence du manuel dans certaines classes forgent certainement une culture de l'écrit. Il semble que les enseignants s'appuient davantage sur des textes que ce n'est le cas au CI. Ils attendent des élèves qu'ils soient capables de les lire, du moins en partie, aidés en cela par une grille de lecture. Les leçons filmées qui font appel à la compréhension d'un texte ne permettent pas de trancher si les élèves ont compris entièrement les textes qui leur sont soumis. Le travail de groupe dans une classe, la lecture à haute voix des bons lecteurs et la relative faible participation des élèves ne permettent pas de se prononcer. Dans deux classes, des questions du maître visent la compréhension du texte, dans les

autres l'approche du texte est formelle, ciblant le titre, les mots inconnus, le nombre de paragraphes, ...

La lecture à voix haute (magistrale ou des élèves) ou la mémorisation paraissent représenter une façon de faire percevoir la visée communicative des textes. La lecture à voix haute semble, cependant, plus souvent pratiquée pour exercer la lecture courante et l'identification de mots.

La connaissance du vocabulaire est construite par des mises en situation et des mises en rapport avec les objets du monde quotidien. Elle ne semble pas travaillée en lien avec la visée communicative des textes lus.

La maîtrise du code suit une démarche proche de celle du CI. Ce qui diffère est la relative difficulté des graphèmes ou des suites consonantiques travaillés. L'apprentissage des graphies cible la complexité orthographique comme le principe de polyvalence phonogrammique et les suites consonantiques, qui pointent des difficultés orthographiques associées à la capacité de discrimination auditive.

Au CP, le travail sur le langage oral semble avoir perdu de son importance. L'enseignant attend des élèves qu'ils recourent au français. Le wolof ou une autre langue nationale sont des langues utilisées en cas de blocage. Certains enseignants se défendent d'utiliser les langues nationales. Un enseignant utilise le symbole⁸³ pour signaler, aux yeux de tous, un élève, ayant parlé en langue nationale en classe. Un autre enseignant a dit ne pas hésiter à l'utiliser si cela permettait de mieux apprendre le français.

La leçon donnée en wolof ne diffère guère des autres leçons du CP. Au cours de la leçon on ne repère aucune comparaison entre le wolof et le français. Cette phase intervient, aux dires de l'enseignant, une fois que la leçon est donnée en wolof et en français. La compréhension du texte doit être vérifiée dans les deux langues, de même pour l'analyse de la phrase clé et pour la fusion syllabique, qui doivent être exercées dans les deux langues. Les notions doivent être apprises dans chaque langue pour qu'une comparaison soit possible.

Ce qui s'enseigne au CE1

Les écoles dans lesquelles des leçons de lecture du CE1 ont été filmées sont des écoles urbaines ou périurbaines. Tous les enseignants pour lesquels les informations ont été recueillies sont formés (Certificat d'aptitudes professionnelles). Parmi ces classes, une classe s'inscrit dans le projet *Associates in Research and Education for Development* (ARED) qui, pour rappel, préconise un apprentissage de la lecture alternativement en wolof et en français. Il ressort de l'entretien qu'une formation pour les classes bilingues prépare et suit les enseignants. Une équipe technique de professionnels et un inspecteur spécialisé, des séances entre enseignants, le recours à un journal de bord pour noter les questions qui surviennent au cours des leçons constituent les éléments essentiels du dispositif de formation. Selon les dires de l'enseignant, la formation consiste à apprendre à lire et à écrire en wolof, à utiliser les manuels et à élaborer une terminologie fixée dans une grammaire en construction. Régulièrement, des termes techniques doivent être stabilisés en wolof, car ils n'existent pas dans la langue et doivent être empruntés au français ou adaptés à partir de la langue parlée. L'enseignant à la tête de la classe bilingue était précédemment impliqué dans le projet *Stratégies actives pour la réussite d'une école novatrice en Afrique* (SARENA)⁸⁴.

Les moyens utilisés par les enseignants conduisant une leçon de lecture sont les suivants : le manuel *Sidi et Rama, CE1* ; *L'album de lecture 2^e étape* ; le manuel *ARED, Lecture-écriture, 2^e étape, niveau 1*, semble-t-il, sans le guide. Le *Curriculum d'éducation de base, 2^e étape* (2008) constitue également une référence pour la planification des leçons.

⁸³ Le symbole est une marque physique, par exemple un os, que l'élève sanctionné doit porter au vu et au su de tout le monde.

⁸⁴Le projet repose sur une collaboration québécoise et sénégalaise

Dans la classe bilingue, les élèves disposent du manuel en wolof ; dans les autres classes, les élèves n'ont pas de manuel en mains.

L'effectif des classes varie beaucoup, de 38 élèves à 78, les classes urbaines et périurbaines de Dakar étant les plus chargées.

A propos de la culture de l'écrit et des textes

Les supports utilisés dans les classes proviennent de différents moyens. Ils sont pour l'essentiel reproduits au tableau noir ou sur une feuille de papier. Une des deux classes bilingues, travaille directement à partir du manuel. L'enregistrement vidéographique⁸⁵ montre un texte accompagné d'une illustration, le tout semble tenir sur une seule page. Les élèves de la classe bilingue ont un accès direct à la mise en page du manuel qui propose, sur une première page, un texte descriptif muni d'une illustration, d'un titre et du corps du texte tel qu'il est élaboré par les auteurs du manuel. L'autre page en regard propose divers exercices. Cependant, aucune indication ne figure sur la provenance du texte, ni sur son auteur.

Dans les autres classes, les supports ont été reproduits au tableau noir et, dans une classe, sur une feuille.

Examinons d'abord les textes écrits au tableau noir. Le premier support est un texte injonctif. La manière de le présenter aux élèves met en évidence certains éléments qui appartiennent aux habitudes de la classe. Une leçon de lecture est annoncée. Elle porte sur un texte qui sera lu et travaillé notamment en lien avec ses composantes, signalées par la mise en page et des caractères en couleur. L'écrit se présente ainsi⁸⁶ :

Lecture	
Texte: La décoction de bissap et de bouye	
Il faut: du bissap du pain de singe (bouye) de l'eau du sucre	-Verser deux poignées de fruit de bissap dans un bol. -Ajouter la même quantité de pain de singe. -Les laver proprement et mettre dans une cafetière. -Ajouter un demi verre d'eau. -Faire bouillir. -Laisser refroidir et bien sucrer. - Boire un verre avant le coucher.

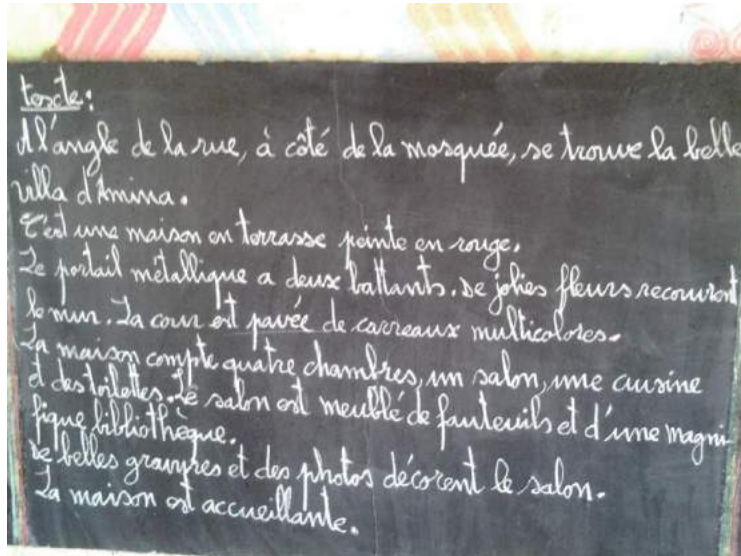
La reproduction du texte annonce une activité scolaire et permet d'anticiper quel est le genre du texte à lire et à étudier (une recette). Le lecteur ne peut cependant pas anticiper quelle réponse le texte donne à quelles questions ou à quel problème. Par exemple, à quoi peut servir ce breuvage comportant un terme technique (décoction) évoquant une manière de répondre à un problème sanitaire, à condition de comprendre ce terme.

⁸⁵ Le texte et le manuel en wolof manquent ; la traduction en français n'est pas disponible non plus.

⁸⁶La reproduction est approximative, effectuée par les auteurs de la monographie. Le choix de la police veut imiter l'écriture cursive.

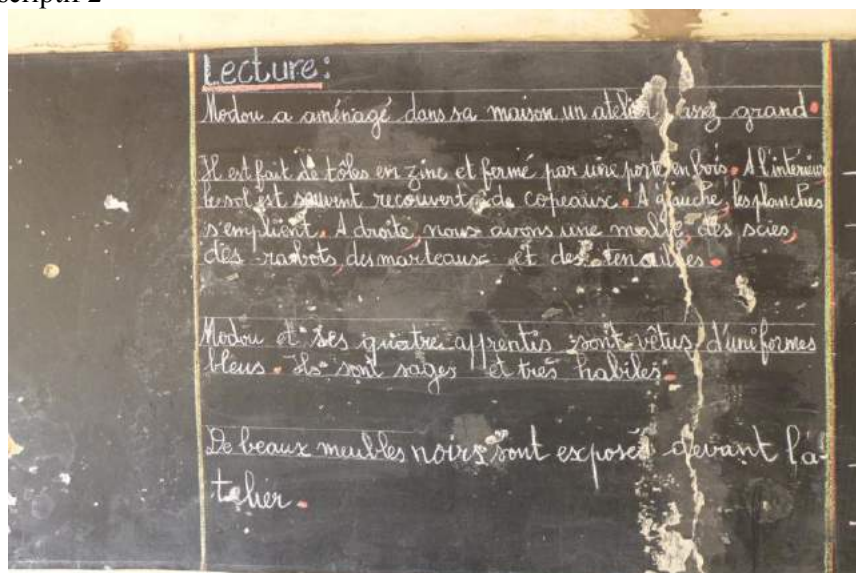
Les autres textes sont des textes descriptifs de lieux (d'une maison, d'un atelier, d'une pièce). Le presque même texte sur la description d'une pièce est travaillé dans deux classes, dans des régions différentes. Les textes ci-dessous annoncent parfois aussi une leçon de lecture, le titre du texte n'étant pas reproduit. Parfois, la ponctuation est mise en évidence en rouge. Les éléments (pointés ou absents) annoncent ce qui pourrait être étudié.

Texte descriptif 1



Reproduction du texte au tableau noir

Texte descriptif 2



Reproduction du texte au tableau noir

Texte descriptif 3



Reproduction du texte au tableau noir

En ce qui concerne le texte reproduit par ordinateur, il est à la fois distribué aux élèves et reproduit au tableau noir. Dans les deux textes, le titre est centré, annonçant un texte descriptif. Et le corps du texte découpé en trois paragraphes. Sur la copie imprimée, le titre, légèrement modifié, est signalé en caractères gras.



Reproduction du texte donné aux élèves

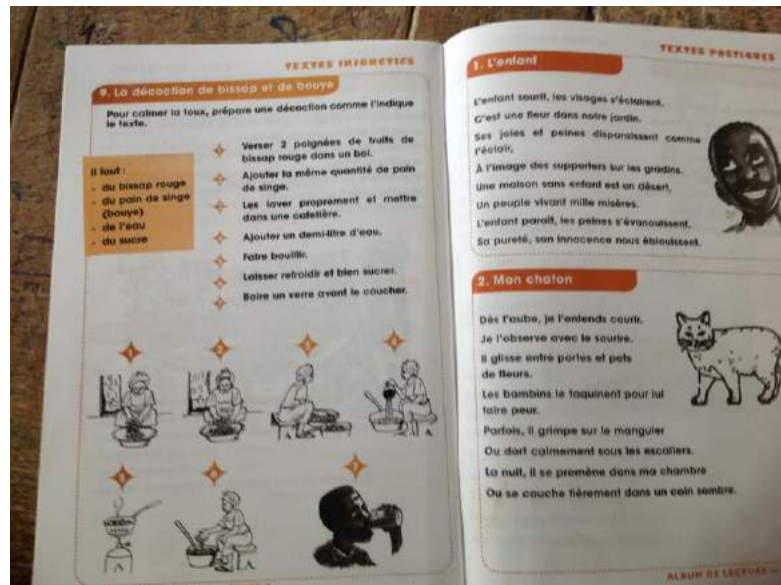
Tous les textes reproduits présagent une activité scolaire, l'étude d'un texte (de types ou de genres différents). Ils s'adressent à des élèves. Leur présentation annonce rarement une visée communicative. Quel traitement sera fait de ces supports dans les leçons filmées au CE1 ?

Le traitement des supports et la compréhension de texte

Les supports textuels choisis par les enseignants (proposés dans des moyens prescrits ou agréés par les autorités scolaires) montrent que l'approche se veut discursive en lien avec une typologie des textes. Le type de texte est à identifier par les élèves, si ce n'est dans le temps de la leçon filmée, c'est prévu dans la séance qui suit. Que pointent les enseignants concernant la visée d'intention du texte ?

Pour le texte injonctif, différentes questions sont posées comme, par exemple : qu'est-ce qu'on peut faire ? Que va-t-on faire ? Que faut-il avoir ? L'enseignant insiste sur l'agir, sur ce qu'il est possible de faire si on dispose des éléments nécessaires. Des questions portant sur l'énonciateur, le destinataire du texte, la situation dans laquelle se trouve le destinataire ne sont pas observées. Au tableau noir, le support proposé dans le manuel tronqué, dépourvu de l'information initiale figurant sous le titre du texte « Pour calmer la toux, prépare une décoction comme l'indique le texte », est un signe d'un

traitement plutôt formel du texte. L'absence d'illustrations et la mise en page au tableau noir en sont autant d'indices.



Reproduction de la page originelle du manuel

Les supports de textes descriptifs sont traités de manière semblable. L'approche ne diffère guère dans la classe bilingue.

Les questions posées portent sur ce qui est décrit (l'intérieur de l'atelier, le chasseur, l'extérieur et l'intérieur de la maison), sur ce qui se trouve dans l'atelier, dans la chambre, dans la maison. Dans un cas, on repère une question sur le genre de texte, le portrait.

La découverte du texte vise la collecte d'indices de surface. L'organisation du texte est mise en évidence dans la plupart des leçons capturées. Les deux parties du texte injonctif, les ingrédients et la préparation, sont pointées. De même pour les paragraphes de la description de la chambre, de l'atelier et de la maison et pour le mouvement de la description, qui va du tout (l'atelier, l'extérieur de la maison) vers les parties (les éléments qui se trouvent dans l'atelier, dans la maison). Les unités textuelles sont abordées dans la même logique. Le dispositif d'enseignement, collectif ou par groupe, ne modifie pas l'approche. Les élèves ont à repérer le titre, s'il y en a un, l'auteur, la ponctuation, les verbes. Ils doivent parfois noter ou nommer les mots qui permettent de situer les éléments, qui rendent la chambre jolie, par exemple. Ces termes seront désignés par leur catégorie grammaticale (adjectifs qualificatifs, connecteurs) au fil de la leçon. Dans le texte injonctif, les verbes à l'infinitif seront pointés (mis en évidence sur le support par la majuscule en rouge) ainsi que la structure de la phrase : verbe infinitif + un nom. Dans les textes descriptifs, le temps des verbes (présent), les types de phrase (affirmatives), les connecteurs spatiaux, le type de texte. Une fois les unités repérées (par exemple les signes de ponctuation utilisés dans le texte), elles sont désignées par la terminologie en usage. Les élèves répètent pour mémoriser la terminologie appliquée aux unités du texte. Celles-ci ne sont toutefois pas mises en rapport avec la visée communicative. Pour le texte descriptif, on peut, par exemple, constater l'absence de phrases exclamatives et interrogatives mais on ne cherche pas à justifier cette absence en lien avec les buts d'une description, et encore moins à pointer sa fonction dans les genres de texte qui comportent des descriptions.

Le temps imparti à l'analyse est variable. Parfois, elle occupe l'essentiel de la leçon (par exemple, celle sur le texte injonctif et deux leçons sur le texte descriptif). D'autres fois, la construction de la référence occupe une plus grande part du temps de la leçon. Dans toutes les leçons, on repère quelques questions sur ce que décrit, prescrit le texte. Par exemple, la description de l'atelier et de la maison fait place à une reformulation condensée de chaque paragraphe. En ce qui concerne la description de l'atelier, l'enseignant pointe que le premier paragraphe le situe, le deuxième le décrit, le troisième

décrit Modou et ses apprentis et le quatrième l'extérieur de l'atelier. La chambre décrite donne matière à un repérage des éléments qui s'y trouvent et des personnages qui l'occupent. Quant au texte portant sur *la belle villa d'Amina*, le repérage porte sur les éléments qui décrivent la localisation de la maison (premier paragraphe), de son extérieur (deuxième paragraphe) et de son intérieur (troisième paragraphe).

A souligner que la compréhension du texte du point de vue de la construction d'une référence partagée n'est pas systématique. Les élèves doivent comprendre le sens à travers leur lecture silencieuse (dans cinq classes) et/ou la lecture magistrale à haute voix (dans trois classes). Les enseignants considèrent peut-être que la connaissance formelle du texte à travers des notions concernant le fonctionnement de la langue suffit à sa compréhension et à la saisie de sa visée communicative.

Dans toutes les leçons, on identifie l'utilisation d'une grille d'analyse qui accompagne le travail des élèves. Les points formels que les élèves doivent repérer (ponctuation, temps de verbe, types de phrase) ne nécessitent pas toujours une bonne compréhension du texte.

La leçon donnée en wolof ne se différencie guère des autres leçons : on repère que les connaissances lexicales doivent également être vérifiées en wolof. Comme indice, on identifie que l'enseignant demande de relever les mots dits « difficiles ». On observe que l'Est, un des quatre points cardinaux, ou le mot *bredouille* (*le chasseur rentre bredouille*) ne sont pas compris. Ce qu'est un teint mi-noir mi clair n'est pas non plus saisi par les élèves. En début de leçon, un élève parle d'un fusil, alors qu'il s'agit d'une flèche.

L'enseignement du code et de la langue

Au CE1, la maîtrise du code n'est plus explicitement visée, autrement que par la lecture à haute voix des élèves. Les élèves butent sur des mots contenant des sons difficiles à prononcer⁸⁷ (par ex. zing), sur des terminaisons non verbales ou verbales (zing, assez, s'empilent⁸⁸). L'enseignant reprend les élèves et fait répéter, sans s'arrêter pour une explication ou une justification. C'est la lecture courante qui semble visée, marquée par une bonne prononciation, des pauses et une intonation adaptée au texte.

Le traitement du plurilinguisme

Dans les leçons capturées au CE1, concernant l'enseignement de la lecture en français, on peut remarquer que les enseignants ne parlent guère en wolof. Ils reformulent parfois des consignes. On suppose que les élèves savent lire plus ou moins couramment en français et qu'ils comprennent les textes qui leur sont soumis.

Dans la leçon donnée en wolof, on ne repère à aucun moment une référence au français. Des manières de désigner les choses ne sont pas commentées. Par exemple, en wolof il est question de la tête du texte. Le terme « titre » n'est pas mis en regard. Peut-être cet élément est tellement évident pour les élèves et l'enseignant qu'il ne mérite pas d'être nommé.

L'entretien avec l'enseignant permet d'apprendre que des comparaisons sont effectuées à des moments précis que l'enseignant appelle un ancrage. A la suite de deux ou trois séances passées sur un texte, celui-ci est suffisamment connu pour être analysé en français. Certaines notions grammaticales se prêtent à un « ancrage ». Lorsqu'elles sont abordées en wolof, elles sont également traitées en français ou inversement.

Synthèse

Dans toutes les classes, l'enseignement de la lecture s'organise à partir de types ou de genres textes. Les textes présentés aux élèves ont subi des effacements, caractéristiques des manuels et de la copie au

⁸⁷En wolof, le terme zing est proche du français. Il ne semble pas, aux dires de l'enseignant, poser des problèmes de compréhension.

⁸⁸ L'utilisation fautive est du fait de l'enseignant.

tableau noir ou sur papier. Ces effacements ont une influence sur la construction d'un projet de lecteur et sur les anticipations que les élèves peuvent faire en ce qui concerne le texte à lire. L'effet est encore accentué lorsque le texte est tronqué (texte sur la préparation de la décoction contre la toux) ou devient moins cohérent à la suite des modifications introduites.

Le traitement des textes renvoie à une analyse essentiellement formelle. A ce traitement à la surface du texte s'ajoute une part plus ou moins grande de questionnement pour construire une référence partagée et une compréhension de ce dont parle le texte. Dans cinq classes sur six, la découverte du texte a été initiée par une lecture silencieuse.

L'enseignement de la lecture en wolof ne lève pas la question de la compréhension de l'écrit : des mots sont également difficiles à comprendre et nécessitent une explication, les termes techniques n'étant pas connus des élèves ou n'existant pas en wolof.

A retenir que le plurilinguisme des élèves n'est pas mobilisé pour observer des caractéristiques linguistiques et pour établir des comparaisons. L'enseignement bilingue semble tabler sur de telles démarches mais elles n'ont pas été observées dans les leçons capturées. Selon les informations reçues, c'est à la suite de la leçon capturée que la leçon est donnée en français permettant ensuite d'effectuer les rapprochements possibles.

L'analyse des leçons au CE1 met également en évidence que les élèves sont rarement invités à justifier ou à expliciter leur point de vue ou les éléments qui les ont amenés à donner une réponse, qu'elle soit juste ou erronée. Des appréciations ou des avis sur les textes n'ont pas non plus été sollicités.

Analyse de la progression de l'enseignement de la lecture au fil des cours

L'analyse des leçons de lecture fait apparaître une progression entre le CI, le CP et le CE1. Elle se manifeste de plusieurs manières : au niveau de la présence des langues nationales, celui des leçons de langage, celui des textes et celui du code. Au fil des cours, les enseignants semblent de moins en moins avoir recours au wolof, sauf s'il s'agit de classes bilingues et si l'enseignant en perçoit la nécessité. Le lien entre leçons de langage et leçons de lecture semble s'effacer. On perçoit une grande attention à la compréhension des mots au CI. Elle s'atténue au CP et encore davantage au CE1. Le pointage, souvent effectué par les élèves eux-mêmes, des mots connus et inconnus dans des textes ne permet pas d'avoir la garantie que les autres mots du texte sont lus et compris. Cette hypothèse doit cependant être nuancée. Il est difficile de tirer des conclusions sur une leçon de lecture mais les réponses données par certains élèves montrent qu'ils ne maîtrisent pas encore un bon nombre de mots. L'habitude veut peut-être que le lien entre la leçon de langage s'effectue davantage avec la production d'écrits. Pour préparer les élèves à écrire des phrases ou de courts textes, la production orale de mots et leur compréhension est peut-être plus systématiquement travaillée.

Les textes et extraits de textes donnés à lire ne changent pas beaucoup du point de vue des types de textes, mais leurs difficultés et leur longueur augmentent. Cette progression ou plutôt cette augmentation de la difficulté n'est guère soutenue par le contage de textes différents, conduit simultanément dans la langue parlée par les élèves et en français. La lecture magistrale de textes en français paraphrasé, commenté et discuté en wolof ne fait pas non plus partie des pratiques observées dans le cadre de la présente enquête. N'a-t-elle pas été montrée ou explicitée dans les entretiens ? Serait-elle encore déconseillée, voire prohibée ? Ce qui apparaît est que la connaissance construite des textes par les élèves est réduite. A l'école, ils profitent au moins de la rencontre avec des types de textes différents. Cela ne suffit cependant pas à la compréhension de ces textes. La connaissance formelle des textes et de certaines de leurs unités est privilégiée. Ces unités ne semblent guère mises en rapport avec la visée du texte que le lecteur expert doit percevoir : ce que l'auteur veut faire voir et ressentir à travers une description, l'univers spatial, temporel, actionnel créé par le choix des mots d'un récit ou l'énonciation injonctive adressée au lecteur dans un texte prescriptif. L'approche formelle réduit grandement la portée communicative des textes. La grille d'analyse appliquée de manière peut différenciée aux différents types ou genres de texte n'y est pas étrangère.

La compréhension des mots semble être travaillée du CI au CE1. La pratique est celle d'une explication du mot extrait du texte. Les enseignants s'appuient sur une gestuelle théâtralisée ou montrent des objets matériels pour expliciter le sens des mots. Ces explications décontextualisées ne sont guère réinvesties par un retour au texte et des activités de reformulation en cohérence avec les mots du texte.

Au niveau du code et des notions sur la langue, la progression est saisissante : Au CI, la reconnaissance globale des mots est exercée et des phonogrammes (graphies) simples sont appris. Par la fusion syllabique, le déchiffrage est entraîné. La notion de mot et de syllabe occupent la part la plus importante. La conscience phonologique n'est pas exercée. Au CP, les phonogrammes appris par semaine sont beaucoup plus nombreux. Ils ciblent des difficultés d'orthographe, de prononciation pour des élèves non francophones ou des suites consonantiques aussi nombreuses dans les prescriptions que fréquentes en français.

On peut en conclure que la progression est plus discontinue que continue, même si les approches et les activités ne changent guère (la technique par isolements progressifs, recombinaison de phrases avec des ardoises mobiles, ou la référence à une grille de lecture presque semblable d'un cours à l'autre).

Autres observations

Dans les écoles visitées, on a observé la présence de quelques bibliothèques. Le système d'emprunts de livres semble laisser l'initiative aux parents et aux élèves. Les enseignants dévoluent la responsabilité aux élèves pour la consultation d'informations ou la recherche de livres. Une telle activité serait bien sûr bénéfique pour développer la culture de l'écrit, mais elle s'avère bien délicate avec des classes dites pléthoriques.



Photographie d'une bibliothèque

Les leçons de lecture observées ont révélé un savoir faire professionnel du tableau noir. Des enseignants font venir 6 ou 7 élèves en même temps pour qu'ils écrivent leurs réponses et pouvoir vérifier leur compréhension du texte ou de la tâche. Des leçons dynamiques mobilisant l'attention des élèves ont été présentées avec le tableau noir et des ardoises. L'utilisation des manuels et du travail de groupe paraît moins rodée. Il a semblé que bien des élèves attendent passivement sans lire dans le manuel ou sans écrire sur leur ardoise avant que le rapporteur écrive la réponse.

L'utilisation de ces moyens d'enseignement traditionnels soulève la question de ce qui peut perdurer, une fois le tableau noir et les ardoises effacées. Si les élèves ne peuvent s'appuyer sur un manuel pour relire les textes découverts en classe, comme cela semble être le cas dans la majorité des classes, la création d'un cahier de textes pourrait créer une mémoire des textes travaillés en classe.

La compréhension de textes apparaît comme un parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Au CI et au CP, elle est très marquée par la compréhension des mots, traités de manière isolée du texte. Les

textes de types différents soumis aux élèves véhiculent une approche discursive formelle. Des genres de textes différents proches de ceux utilisés dans les pratiques sociales de référence fourniraient d'autres références culturelles, moins abstraites pour les élèves. L'approche formelle des textes est encore amplifiée par les items de la grille d'analyse. Elle constitue un premier instrument qu'il s'agirait de développer de manière à pointer les dimensions des textes lus, du point de vue des contenus, de l'organisation textuelle de ces contenus et de leur mise en mots. Sans cela, il devient difficile pour les élèves de comprendre la visée communicative des textes lus et, par conséquent, les enjeux sociaux de la lecture.

A souligner que les enseignants qui s'appuient sur les types de textes et une grille utilisent les supports et les instruments qui sont préconisés par les autorités éducatives (pour la grille, voir par ex. le CEB 2^e étape, 2008, p. 65).

Au CI et au CP, les unités *mot* et *syllabe* sont nettement privilégiées. Les *graphies* également. La démarche est celle de la méthode mixte à démarrage global. Pour travailler le sens, la phrase est aussi bien présente. Par contre, l'unité *phonème* reste peu investie. Des activités d'identification, de suppression, de remplacement de phonèmes ou de proposition d'autres mots avec les phonèmes étudiés n'ont jamais été observées. On ne saurait le reprocher aux enseignants, ces activités ou formes d'exercices n'étant pas ou très peu proposées dans les moyens ou guides aux mains des enseignants.

On peut également retenir que les guides d'utilisation des manuels sont trop rarement donnés pour accompagner les manuels distribués. L'exploitation des manuels préconisée par les auteurs devient inaccessible d'autant plus qu'aucune formation n'accompagne la distribution d'un manuel pourtant voulue et saluée par tous.

Pour finir, on observe que la référence aux langues nationales semble très vite disparaître, sauf en dernier recours. L'utilisation des langues nationales semble être encore perçue comme prohibée. Dans une des classes observées, le port du « symbole » punitif a d'ailleurs toujours cours.

Pour terminer cette analyse, un clin d'œil. Le Sénégal cherche à développer une école de qualité, depuis longtemps. On en perçoit bien des traces.



Remarques conclusives

Tout en restant prudent eu égard aux conditions de recueil des données, il est possible de conclure des leçons analysées sur les principaux points suivants:

1. Les textes, extraits de textes et phrases écrits au tableau noir sont, incontestablement, le point de départ pour l'approche du code et de la compréhension en lecture dans les leçons filmées.

Tirés de moyens d'enseignement, adaptés et parfois créés par les enseignants, ces trois unités de sens constituent le matériau pour le travail de lecture réalisé en classe. Ce constat ne semble pas dépendre de la langue d'enseignement.

2. Au niveau de la progression curriculaire, les textes et extraits de textes donnés à lire ne changent pas beaucoup du point de vue des types de textes mais leurs difficultés lexicales, syntaxiques et leur longueur s'accroissent. Les types de textes choisis pour l'enseignement correspondent aux orientations du CEB (2008) qui préconise une approche discursive.
3. Du CI au CE1 le traitement des textes et extraits de textes vise prioritairement la compréhension des mots et des phrases et, également, l'acquisition et la mémorisation d'un lexique. Surtout dans une langue seconde, le lexique joue un rôle important pour comprendre l'écrit. La compréhension de texte en langues nationales ou en français passe par une compréhension lexicale plus étendue, celle liée au contexte et au texte. Or, la visée communicative des textes, le contexte dans lequel ils sont produits et lus, le projet du lecteur ne sont pas pointés en vue d'une compréhension lexicale. Au CI, l'accent est mis sur la compréhension générale et la reconnaissance globale des mots, travaillés d'abord oralement, et ensuite d'apprendre à les déchiffrer. Au CP, les élèves doivent comprendre les phrases tirées d'un texte et identifier les mots inconnus. Ces mots sont explicités en lien avec les objets du monde matériel sans lien avec la visée du texte dont ils sont extraits. Au CE1, les textes sont appréhendés du point de vue de leurs caractéristiques formelles, la visée d'intention n'étant guère explicitée. La progression du CI au CE1 peut être considérée comme peu continue et marquée par des ruptures.
4. Lorsque la compréhension de textes et d'extraits de textes est travaillée, la construction d'une référence partagée occupe souvent une faible part. Dans l'ensemble, la compréhension occupe une faible part de ce qui est pointé en classe. La forme collective du travail ou la forme questions-réponses n'expliquent pas ce constat. Les élèves, parfois disposés en groupes, n'interagissent guère pour se représenter les significations d'un texte (lu silencieusement ou à voix haute par l'enseignant) et les expliciter entre eux et du collectif classe.
5. La lecture à voix haute est présente dans toutes les leçons filmées et cela dans les trois cours. Faite par les élèves, elle vise à exercer la lecture courante et l'identification de mots. Faite par l'enseignant, de manière expressive, elle constitue peut-être, pour les élèves, le moyen de percevoir la visée communicative des phrases et textes lus.
6. L'approche du code écrit est prépondérante au CI et au CP. Elle privilégie les unités mot et syllabe et s'appuie sur une méthode mixte à départ global, qui implique la décomposition et la fusion syllabiques. Les correspondances graphophonémiques ne sont pas abordées d'un point de vue phonologique. Au CI, le travail vise la découverte du principe alphabétique. Au CP, il est orienté vers les difficultés orthographiques du français. Au CE1, le déchiffrage semble enseigné en début d'année, si besoin est (information provenant des entretiens).
7. Dans certaines classes, les enseignants veillent à ce que les notions qui caractérisent l'apprentissage de la lecture soient bien comprises. Les notions de *syllabe*, de *mot* et de *phrase* sont montrées, définies et leur compréhension vérifiée auprès des élèves.
8. La notion de son n'est pas aussi claire. Elle varie d'un cours à l'autre, parfois il est question d'un phonème, parfois d'un groupe consonantique, parfois d'une syllabe, voire même de deux syllabes écrites.
9. Le nom des lettres de l'alphabet est parfois nommé. La différence entre lettre, graphème, nom de la lettre et « son » (phonème) se confond dans le discours construit en classe.
10. L'enseignement de la lecture ne semble pas se distinguer dans les classes traditionnelles et bilingues. L'étude du code et la compréhension des textes ont lieu en wolof et en français, selon les indications du CEB (2008). Des comparaisons entre les deux langues n'ont pas été observées dans les leçons qui ont été capturées pour la présente recherche documentaire. C'est certainement une limite du dispositif de recueil des données. La référence aux langues nationales est faible dans les classes traditionnelles. Ces langues, et notamment le wolof, servent de palliatif aux dires des enseignants et ne sont utilisées qu'en cas de difficultés de compréhension de la part des élèves. Parfois, leur usage est encore prohibé. Dans les leçons bilingues, le français n'a pas servi de référence, de point de discussion. Des mots techniques

précis semblent se traduire en wolof par des périphrases. Ils n'ont pas été introduits en français. Le modèle ARED préconise un enseignement alterné qui suppose un passage par les leçons données en français avant de procéder à des rapprochements et des comparaisons. Les moyens que le wolof se donne pour décrire les éléments techniques (des périphrases) n'ont fait l'objet d'aucun pointage en classe favorisant la prise de conscience des élèves des richesses et ressources des langues.

11. Le tableau noir et les ardoises sont les supports par excellence pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Le tableau noir affiche les graphies, syllabes, phrases, textes et extraits de textes à lire. Dans certaines classes du CI et du CP, il permet également l'oralisation par les élèves des graphies étudiées. Avec les ardoises et les questions posées aux élèves, le tableau noir constitue un des seuls moyens pour vérifier la compréhension des mots, des phrases, du texte ou des tâches proposées. Effacés à répétition au long de la leçon, ces outils permettent des formes d'exercitation, mais ils ne permettent pas aux élèves de garder une mémoire des textes et des apprentissages réalisés en classe.
12. La mémoire que les élèves peuvent construire des contenus enseignés bute sur les types de révision qui ont été observés dans les classes. Le rappel des contenus appris est une répétition qui revient sur ce qui a été vu en classe, une forme d'évaluation portant sur des contenus généraux. Une telle forme de rappel s'ancre rarement sur ce qui a été fait la veille pour lier les contenus travaillés et ceux qui vont l'être. Les fins de leçon sont scandées par des comptines, des gestes accompagnées d'actes de parole, ... Elles signalent un changement de matière, de contenus d'enseignement. Elles passent sous silence ce qui sera fait dans la leçon de français ou de lecture qui suit. Une mémoire sur les contenus travaillé se construit difficilement dans des telles conditions. A signaler que ces formes de répétition sont préconisées par le CEB. Les élèves disposent rarement d'un manuel, ce qui réduit leur contact avec l'écrit au tableau noir, aux ardoises et éventuellement aux affiches au mur de la classe. Les guides d'utilisation des manuels, précieux pour une bonne exploitation des leçons, sont trop rarement donnés aux enseignants qui, de surcroît, ne sont pas formés à leur utilisation.
13. La découverte des livres, des albums et d'autres supports écrits peut se faire à travers les écrits affichés en classe et par la fréquentation de la bibliothèque de l'école. Cette dernière forme d'initiation à la culture écrite suppose que les écoles disposent d'une bibliothèque ce qui est rarement le cas. Les modes de fréquentation des bibliothèques qui ont été citées par les enseignants montrent que la consultation des livres est sous l'entière responsabilité des élèves ou de leurs familles.

Ce qui est à retenir :

1. Que l'enseignement s'organise en français ou en langues nationales, la compréhension de textes est difficile à travailler simultanément en lien avec la maîtrise du code. Il semble s'avérer fécond de différencier les temps d'enseignement dévolu à ces dimensions complémentaires de la lecture et de distinguer les supports d'enseignement utilisés en lien avec ces deux dimensions :
 - De proposer des textes stimulants à découvrir et à commenter par les élèves à travers la lecture magistrale de l'enseignant si possible en langue nationale et en français.
 - De choisir des écrits courts traitant de thèmes déjà travaillés et composés de mots connus pour l'apprentissage d'un phonogramme ou d'un morphogramme ou pour exercer le déchiffrage.
2. Pour développer une culture de l'oral et de l'écrit (des genres oraux et écrits) formels et pour susciter la lecture silencieuse, des corpus de textes seraient à constituer. Ces textes devraient être adaptés aux connaissances des élèves, mais aussi stimulants pour eux, de façon à développer le goût de la lecture. De tels textes ne serviraient pas seulement à la lecture silencieuse, mais alimenteraient aussi la lecture magistrale à haute voix.
3. Pour compenser le manque de manuels et l'absence de bibliothèques, pour rendre possible la constitution d'une mémoire des textes travaillés en classe et contribuer ainsi à favoriser la construction d'une culture de l'écrit, des moyens sont à trouver. Un cahier pour la classe ou,

encore mieux, par élève, réunissant les textes déjà lus pourraient représenter une solution pas trop onéreuse dans un pays aux moyens financiers limités. De tels instruments pourraient réunir des écrits en français et en langues nationales.

4. Les affiches et différents textes diffusés pour l'éducation à l'environnement durable ou à la santé pourraient servir de ressources supplémentaires à l'enseignement de la lecture. Ces écrits disponibles en français (et éventuellement en langues nationales, ceci est à vérifier) constituent des supports d'enseignement de la lecture qui peuvent être utilisés dans ce but.
5. La pratique de la dictée à l'adulte pour produire des textes divers et connus des élèves favoriserait le (re)lecture et la rencontre avec de textes dès le CI.
6. D'autres dispositifs tels que la copie différée, la situation d'écriture à partir d'un texte de référence connu accéléreraient la compréhension du principe alphabétique et les connaissances phonographiques.
7. La pratique de veiller à une bonne compréhension des notions utilisées pour désigner les composantes de la langue est à diffuser. L'effet de la clarté cognitive est souligné comme élément favorable à l'apprentissage depuis un certain temps déjà. La mécompréhension des notions de son (phonème, de syllabe, de mot, de phrase, de texte engendre des obstacles à la compréhension de la tâche des élèves et celle des contenus d'apprentissage.
8. Les notions de « son », de lettre et de textes semblent rester opaque. Dans la perspective de la clarté cognitive elles seraient à clarifier. Ces notions sont importantes quelles que soient les langues d'enseignement.
9. Pour l'enseignement d'une langue seconde, le vocabulaire est une composante importante. Une préparation en langues nationales des contenus évoqués dans les écrits et textes à lire, puis en français favoriserait la compréhension en lecture.
10. Les fonctions de la lecture à haute voix du maître et des élèves seraient à mieux observer et à préciser. Elle occupe au moins trois fonctions :
 - La lecture à haute voix magistrale sert à la médiation de textes que les élèves ne peuvent découvrir seuls en vue de la construction d'une culture de l'écrit.
 - La lecture à haute voix effectuée par les élèves est une façon d'évaluer leurs capacités de déchiffrage ; les mots sur lesquels ils butent montrent les éléments de la combinatoire qu'ils ne maîtrisent pas et les mots qui échappent à leur compréhension. La lecture à haute voix permet également d'observer si les élèves sont capables de se corriger. Des régulations sont possibles à partir de telles observations. Enfin la lecture à haute voix permet d'exercer la lecture courante et de développer la fluidité de la lecture.
 - L'enseignement de la lecture à haute voix pour communiquer un texte à des destinataires auditeurs représente une façon de travailler la compréhension et l'interprétation d'un texte.
11. Les manuels constituent des outils de travail des enseignants, mais les guides qui les accompagnent également. Les guides leur sont destinés. Il serait bénéfique de les diffuser en même temps que les manuels.
12. La progression concernant la maîtrise du code et de la langue et celle concernant les connaissances textuelles sont plus discontinues que continues. Ces progressions pourraient être pensées davantage selon une autre logique, par reprises et par approfondissements successifs.
13. La sensibilisation aux sonorités des mots des langues nationales et françaises, la mise en place d'activités favorisant l'analyse phonologique et phonémique des mots complèteraient une approche essentiellement graphophonologique.

Conclusions générales du rapport

Les remarques conclusives qui suivent pointent les constats et les points essentiels à retenir en vue d'améliorer l'alignement curriculaire et la progression des contenus d'enseignement au fil des trois premiers degrés de l'école obligatoire du Burkina Faso, du Niger et du Sénégal. Ces constats ne doivent en aucun cas être considérés comme arrêtés ; ils sont rédigés en vue d'une discussion pour permettre aux principaux acteurs des systèmes éducatifs des trois pays de définir les priorités à venir.

Apprendre à lire, c'est entrer dans un nouveau mode de pensée

Lire est une activité complexe mobilisant conjointement plusieurs composantes:

1. la conscience du but de la lecture et la formulation d'un projet de lecteur,
2. des connaissances d'ordre général (du monde, des textes, des langues, à savoir d'une culture de l'écrit),
3. des connaissances spécifiques (du genre de texte à lire, des phrases, des mots et des unités infra-lexicales comme les phonèmes, les graphèmes, les syllabes et autres).

Apprendre à lire signifie donc construire ces composantes dans un processus lent et long qui dure plusieurs années, encore amplifié lors que l'apprentissage de la lecture se fait en L2, comme c'est le cas dans les pays d'Afrique subsaharienne concernés. Ces composantes de la lecture sont à mettre en relation de manière dynamique les unes avec les autres. Elles sont à tisser entre elles dans l'activité même de construction du sens d'un texte en situation.

La conscience du but de l'activité et la formulation d'un projet de lecture ainsi que les connaissances d'ordre général sur le monde, sur les textes et sur les langues peuvent être appréhendées comme des composantes de la *culture de l'écrit*, nécessitant une acculturation. Avec les *connaissances spécifiques* du genre de texte à lire, des phrases, des mots et des unités infra-lexicales, elles interagissent dans la construction du sens d'un texte. Aucune de ces composantes ne peut être totalement absente de l'activité de lecture; en même temps, aucune d'entre elles n'est à maîtriser totalement pour comprendre un texte. Cela signifie, par exemple, que la compréhension d'un mot inconnu nécessite une certaine maîtrise du déchiffrage mais, inversement, qu'il ne suffit pas de savoir décoder chaque unité d'un mot pour le comprendre. De plus, l'activité de compréhension d'un mot est elle-même régie - et c'est même une condition de sa réussite -, par la volonté de construire du sens à partir du texte que le lecteur a sous les yeux.

Signalons trois conséquences qui découlent de ce qui précède:

- *La première* : les apprenants lecteurs doivent connaître, même partiellement, et mobiliser les mêmes composantes que les lecteurs expérimentés. La différence réside dans leurs conceptions et leurs expériences de l'activité ainsi que dans leurs connaissances de l'écrit.
- *La deuxième* : toutes ces composantes mobilisées dans la lecture sont à travailler avec les élèves dès les premiers jours d'école dans une progression appropriée. Cela ne signifie pas que tout doit être travaillé dans une même leçon, mais que ces composantes doivent toutes être prises en compte au fil des leçons se succédant et qu'un discours explicitant la mise en relation de ces différentes composantes de la lecture favorise la compréhension de l'activité.
- *La troisième* : la capacité de construire du sens mobilise une grande attention et des connaissances multiples. Parmi ces connaissances, celles concernant la langue jouent un rôle crucial. Lorsque l'enseignement initial de la lecture s'effectue en langue seconde, deux apprentissages d'importance doivent s'effectuer conjointement : celui de la langue à apprendre pour parler et écouter dans cette langue, et celui de la lecture dans une langue peu maîtrisée à l'oral et peu, voire très rarement pratiquée dans la vie courante. Cette contrainte forte exige un effort considérable de la part des apprenants ainsi que des enseignants qui eux-mêmes construisent et négocient les apprentissages des élèves dans une langue qu'ils pratiquent peut-être moins.

1. Apprendre à lire, *dès le début de l'apprentissage*, signifie mettre en relation de manière dynamique des composantes hétérogènes et pluridimensionnelles pour construire du sens. Ces composantes touchent la conception de l'activité, le projet du lecteur, des connaissances générales et spécifiques.
2. La compréhension de la langue parlée et les connaissances relatives à la langue sont un tremplin essentiel dans la construction de ces composantes et connaissances. L'apprentissage initial de la lecture en langue seconde constitue un frein qui peut être compensé par un apprentissage systématique de la communication orale.
3. La connaissance d'une diversité de textes à l'oral et à l'écrit favorise la mise en relation dynamique des composantes de la lecture. Des moyens pour alimenter de telles connaissances sont à promouvoir.

Entrer dans un nouveau mode de pensée, en contexte multilingue

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture, dans le contexte multilingue très riche de l'Afrique subsaharienne, s'effectuent le plus souvent à la croisée des langues nationales et du français. A signaler que les modèles d'enseignement, certains bilingues, sont divers (voir chapitre 2) et qu'il appartient à chaque pays de décider comment il tient compte des éléments de contextes et quel modèle bilingue lui sert de référence.

Alors que la compréhension orale constitue un bon prédicteur des apprentissages de la lecture, apprendre à lire en français signifie qu'on ne peut pas se baser sur des capacités étendues de compréhension orale pour l'entrée dans l'écrit. Des moyens sont à développer pour favoriser la compréhension orale de textes, en langues nationales et en français. Cela peut nécessiter, selon les ressources des langues nationales, de créer de nouvelles formes langagières, des genres de textes divers au vocabulaire spécifique, parfois un vocabulaire technique, autrement dit de « scripturaliser » la langue en la développant du point de vue de l'écrit.

Les différences entre les langues nationales parlées et le français peuvent accroître les contraintes et les difficultés : les premières ont une orthographe transparente, le français suit l'une des orthogrames les plus opaques. Le passage d'un système à un autre complexifie encore le processus.

Les connaissances linguistiques des élèves constituent toutefois une richesse sur laquelle l'enseignement peut se greffer. En Afrique subsaharienne, ces capacités se caractérisent par une grande variation linguistique dépendant notamment des parlers régionaux. Un enseignement systématisé en langues nationales contribuerait à leur standardisation (établissement d'une terminologie, élaboration de dictionnaires) et à leur scripturalisation (constitution de corpus de textes, de mots pour enseigner,...). De multiples contenus de savoirs, encore peu disponibles aujourd'hui, sont concernés. La standardisation et la scripturalisation de certaines langues nationales, entamées depuis de nombreuses années, témoignent des efforts considérables de la part des pays engagés dans ces processus. Ce travail de longue haleine n'est possible que si un large consensus se dégage de la part des décideurs, des professionnels de l'enseignement, ainsi que de l'ensemble de la population.

Une remarque encore concernant les capacités linguistiques des élèves en langues nationales (elle concerne également les élèves apprenant le français langue première d'enseignement). Ils maîtrisent un langage construit à partir de leur expérience vécue, celle de leur entourage et de leur contact avec les différents médias utilisant les langues nationales (télévision, journaux, publicités, radio, téléphones portables, etc.). L'enseignement initial de la lecture implique toutefois un autre rapport à la langue, même lorsque les élèves apprennent à lire dans la langue qu'ils parlent. C'est à l'école que ce rapport distancié au langage se construit. L'introduction à la lecture peut donc être favorisée par le développement et l'enrichissement des connaissances linguistiques en langues nationales, même implicites, de la grammaire, du vocabulaire et de genres de textes oraux et écrits.

1. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans les pays subsahariens s'inscrivent dans un contexte multilingue. Pour une meilleure réussite des élèves, il semble préférable d'aller dans le sens d'un enseignement bilingue. A signaler que les modèles de bilinguisme sont divers (voir

chapitre 2) et qu'il appartient à chaque pays de décider comment il tient compte des éléments de contextes et quel modèle bilingue lui sert de référence. Les modalités d'un tel enseignement restent donc à définir et la décision, comme le choix des modalités appartiennent à chaque pays.

2. Le système éducatif, au niveau secondaire et supérieur, étant orienté vers la langue officielle, le français, l'enseignement de cette langue s'impose.
3. Dans le cas d'un enseignement bilingue, le français doit trouver une place se combinant avec l'enseignement en langues nationales, de façon à permettre à la fois l'apprentissage de la langue et la maîtrise de l'écrit.
4. Les capacités de compréhension orale de textes en langues nationales sont à développer. Les connaissances lexicales et syntaxiques disponibles en langues nationales sont à stabiliser, à étendre. Ces éléments constituent des ressources qui peuvent servir à établir des liens avec l'apprentissage du français et la compréhension de textes en français. Une démarche réflexive systématique développée en langues nationales est à privilégier pour alimenter l'apprentissage du français. Des ressources méritent d'être développées dans ce sens.
5. Dans le cas d'un enseignement monolingue en français, des méthodes d'enseignement doivent être développées qui ne sont pas calquées sur les méthodes d'enseignement habituelles d'une langue seconde. Les élèves étant dans un bain continu de langue française, cette dernière étant langue d'enseignement, il faut profiter des avantages de cet enseignement, tout en étant conscient des limites du point de vue de la compréhension des contenus et des difficultés de compréhension en lecture.
6. Il est primordial de développer des structures d'enseignement *avant* l'entrée dans l'écrit, donc avant le CP qui permettent aux enfants d'entrer dans la langue française dans de multiples situations de communication (jeu, histoires racontées, petites explications, etc.).
7. Dans le cas d'un enseignement monolingue en français, des méthodes d'enseignement doivent être développées qui ne sont pas calquées sur les méthodes d'enseignement habituelles d'une langue seconde. Les élèves étant dans un bain continu de langue française, cette dernière étant langue d'enseignement, il faut profiter des avantages de cet enseignement, tout en étant conscient des limites du point de vue de la compréhension des contenus et des difficultés de compréhension en lecture.
8. Le contexte de la classe peut fonctionner comme situation de communication permettant l'apprentissage du français.
9. L'usage de langues nationales véhiculaires dans des situations d'enseignement en français doit être la règle, dans la mesure du possible

Comme déjà souligné plus haut, apprendre à lire est une activité complexe dont les composantes sont les mêmes dans chaque langue, même si elles se manifestent différemment. *La conscience du but de la lecture en situation* dépend des contacts et expériences que les enfants ont constitués en rapport avec l'oral, avec l'écrit et les différents supports textuels. *Les connaissances sur le monde, sur les genres de textes oraux et écrits, et sur les langues* jouent un grand rôle pour comprendre l'activité de lecture, pour saisir le sens des textes rencontrés dans des situations de la vie courante et dans celles d'enseignements formels et être capables d'établir des liens entre les textes entendus ou lus (intertextualité). Ces connaissances permettent de formuler un projet de lecteur et d'anticiper les contenus évoqués par les textes et les écrits.

Deux perspectives sont à retenir pour offrir un contexte plus favorable à l'apprentissage de la lecture :

1. Repérer, et puis modéliser des genres oraux formels existants dans les langues nationales est possible. Des connaissances plus formelles sur les textes produits en langues nationales, celles parlées par les élèves, constituent une référence pour élargir et standardiser les connaissances langagières des élèves. Ces connaissances servent de tremplin et d'interface pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des langues nationales et du français.
2. Des textes en français et en langues nationales, utilisés dans divers domaines sociaux (éducation à la santé, à l'environnement durable, formation professionnelle technique, supports pour apprendre à lire, etc.) pourraient servir de supports à l'enseignement de la lecture. Ces textes constituent un corpus qui peut favoriser les comparaisons entre les langues et les apprentissages plus formels (vocabulaire, syntaxe, connaissances sur les unités textuelles).

Le troisième ensemble concerne des *connaissances spécifiques*. Ces connaissances en lien avec le langage et les textes se différencient en deux sous-groupes : 1) les composantes communicatives et textuelles ; et 2) les composantes lexicales et infra-lexicales.

Les *connaissances communicatives et textuelles* concernent essentiellement l'organisation des contenus et les plans de texte standard, variant en fonction des genres de textes. Ces connaissances interviennent pour l'anticipation du sens et la construction d'une intention de lecture. La reconnaissance de plans de texte, par exemple celui des textes narratifs, favorise les hypothèses, les démarches de vérification, de contrôle et de régulation de la compréhension de la lecture. Les connaissances lexicales et syntaxiques dépendent étroitement des visées communicatives, des textes et des genres textuels auxquels ils appartiennent, comme par exemple, la précision lexicale des termes dans les textes injonctifs pour permettre d'agir efficacement (tels que recettes de cuisine, notices de fabrication ou règles de jeux). Les connaissances textuelles se construisent à travers l'enseignement et l'apprentissage du parler et dans le rapport à la langue que les enfants et les élèves peuvent construire.

Les *composantes lexicales et infra-lexicales* sont largement mobilisées pour le décodage des mots. Il ne faut donc pas perdre de vue, dans l'enseignement d'une langue comme le français, peu pratiquée par les élèves, que les mots doivent être compris, c'est-à-dire qu'ils doivent avoir déjà été rencontrés par les élèves.

La connaissance des unités infra-lexicales (syllabes, phonèmes, graphèmes, morphèmes) dépend de la langue parlée et des langues apprises à l'école. Il s'agit des connaissances phonologiques (sonorités et rythme de la langue, connaissances des syllabes orales et écrites), phonémiques (les unités sonores distinctives dépourvues de sens, modifiant le sens des mots, les phonèmes d'une langue), graphémiques (la manière dont s'écrivent les phonèmes dans une langue donnée) et les morphèmes qui sont les plus petites unités de la langue porteuses de sens (par ex. les marques du genre, du nombre, les terminaisons verbales, les affixes, etc...). Ces connaissances infra-lexicales se construisent partiellement à travers l'apprentissage du parler. Selon les langues parlées et enseignées, ces unités se manifestent différemment. Elles interviennent précocement dans les conceptions que les enfants se construisent de la langue. Ces connaissances déjà-là, élaborées à partir de l'apprentissage de la parole, constituent des prémices sur lesquelles l'enseignement peut s'appuyer.

1. La conception actuelle de l'activité de lecture veut qu'on ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral ; que les capacités de parler et de compréhension orale sont des prémices à l'enseignement initial de la lecture ; qu'on ne peut apprendre à lire sans apprendre conjointement à écrire ; qu'on ne peut négliger les connaissances textuelles pour apprendre à déchiffrer ; qu'on ne peut délaissé le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique ; qu'on ne peut mettre à l'écart les connaissances morphologiques au profit des connaissances phonologiques (et ceci est particulièrement vrai en contexte multilingue). Chaque composante et ensemble de composantes ont leur importance, tous concourent à l'activité de lire.
2. Dans l'enseignement bilingue, l'apprentissage de la lecture ont tout à gagner si ces différentes dimensions du lire-écrire peuvent s'approprier à la fois dans les langues nationales et dans la langue seconde.

Aménager les classes pour faciliter l'apprentissage de la lecture: favoriser la présence d'écrits et rendre leurs usages visibles

L'école joue un rôle crucial pour offrir un environnement écrit aux élèves. Des moyens simples sont possibles à mettre en place. Ils doivent à la fois offrir la souplesse d'utilisation du tableau noir et des ardoises et en même temps construire une mémoire des contenus d'enseignement et des textes . L'utilisation de supports personnels et collectifs est ainsi à envisager.

1. Les supports collectifs qui favorisent le travail en classe sont les tableaux noirs qui permettent de présenter des dessins, des textes et des écrits lisibles pour un grand effectif de classe ; les ardoises géantes qui favorisent le travail de groupe ; les supports rendant possible l'affichage et la mise en

mémoire de ce qui a été appris ; les cahiers réunissant des textes produits par la classe ou par les autres classes qui constituent une ressource précieuse pour la relecture de textes déjà travaillés, pour effectuer des recherches de composantes textuelles, lexicales, orthographiques,

2. Les supports collectifs permettent d'afficher non seulement les écrits et les textes, mais également les définitions, les explications et les justifications des élèves. De tels écrits de travail sont favorables à la construction d'un rapport plus conscient à la langue, à l'écrit et aux textes.
3. Les supports individuels tels que les ardoises permettent l'exercice, les erreurs étant considérées comme faisant partie de l'apprentissage ; des livres, même en petite quantité, à consulter et à découvrir, des manuels ou des cahiers de textes constituent une manière de rendre manifeste la pérennité de l'écrit. Un rapport plus individuel à l'écrit peut se construire à travers ces supports.

Agir pour un alignement curriculaire. Planifier et penser la progression

Un alignement curriculaire, le plus cohérent possible, des plans d'études, des programmes, des méthodologies, des manuels et de la formation des enseignants s'avère être un critère de qualité pour la réussite des objectifs visés par les systèmes éducatifs. La recherche documentaire montre que les degrés d'alignement diffèrent selon les pays. Les objectifs et les plans d'études ainsi que les moyens d'enseignement et la formation initiale des enseignants ne correspondent pas toujours aux nouvelles attentes et contraintes de chacun des pays, appelant des mises à jour.

La formation continue, elle aussi un des garants de l'alignement curriculaire et un facteur d'innovation, est présente de manière sporadique. L'alignement curriculaire est ainsi à concevoir dans la dynamique des innovations indispensables aux systèmes éducatifs et dans la recherche de cohérence de l'ensemble du système. Le rôle de pilotage incombe aux principaux décideurs et experts des systèmes éducatifs.

Dans une perspective didactique, l'alignement curriculaire peut être également appréhendé du point de vue de la progression des contenus d'enseignement, de la manière dont ils s'articulent les uns aux autres. La progression didactique se définit comme une planification officielle des contenus, selon un ordre temporel déterminé. Elle repose sur deux piliers : 1) une réflexion conceptuelle sur les conditions d'appropriation des contenus d'enseignement de la lecture ; 2) des connaissances concernant les capacités des apprenants. La progression peut être plus ou moins sélective ou plus ou moins favorable à la réussite de tous. Elle nécessite une attention particulière aux continuités et aux ruptures nécessaires pour introduire de nouveaux contenus d'enseignement. Ces ruptures se traduisent par la proposition de situations moins connues ou inconnues, faisant appel à des connaissances et des manières de faire inhabituelles.

Les pratiques enseignantes se conçoivent en lien avec l'alignement curriculaire et la progression didactique des contenus d'enseignement. L'activité en classe s'appuie sur les prescriptions officielles, réinterprétées dans l'exercice singulier et difficile du métier d'enseignant. Cette interprétation débouche sur une progression, réalisée par l'enseignant, qui traduit dans la pratique de classe les contenus d'enseignement. La traduction en actes de la prescription ne peut que différer de la logique d'exposition des prescriptions. En effet, chaque enseignant doit tenir compte d'un contexte particulier dans lequel il enseigne (matériel à disposition, culture locale, etc.) et d'un groupe d'élèves donnés. Il a une expérience plus ou moins grande qui le fait agir d'une manière qui lui est propre.

De plus, la tradition de l'enseignement dote les praticiens d'une culture professionnelle, constituée de savoir-faire acquis par la formation, mais aussi par l'expérience et par la socialisation par les pairs. La culture professionnelle se forge au travers du contact régulier avec d'autres enseignants qui véhiculent des modes de faire influencés par des traditions plurielles, intégrant les pratiques anciennes aux pratiques nouvelles.

Dans la présente étude documentaire, seul l'enseignement de la lecture au fil des trois premiers cours de l'école obligatoire a été analysé. A souligner que ceci constitue une première balise dans la perspective d'un alignement curriculaire.

1. Pour une amélioration durable de l'enseignement et de l'apprentissage du français et de la lecture, *un engagement concerté, cohérent et de longue durée* en faveur d'un *alignement curriculaire des contenus d'enseignement et de la formation* est incontournable.
2. Dans cette perspective, les objectifs et orientations des plans d'études, les démarches et propositions des moyens d'enseignement devraient être ajustés pour chaque étape, et d'une étape à l'autre de l'école élémentaire ou primaire.
3. Les efforts des acteurs de la formation des enseignants, en particulier ceux des décideurs et des responsables, devraient tendre vers un alignement de l'enseignement des différentes disciplines scolaires, y compris celui des langues et de la lecture.
4. La perspective de la *progression didactique* des contenus d'enseignement telle qu'elle se manifeste dans les différents instruments proposés aux enseignants au fil des trois premiers cours de l'école élémentaire paraît centrale pour se prononcer sur les continuités et les ruptures génératrices d'obstacles pour l'enseignement et pour l'apprentissage et fournit des pistes pour les adaptations nécessaires. Penser en termes de progression par reprises et approfondissements contribue grandement à l'alignement curriculaire.
5. La formation initiale joue un rôle central dans l'alignement curriculaire de l'enseignement de la lecture. Elle doit viser le développement et l'élargissement des connaissances didactiques, en particulier celles de l'enseignement de l'oral, de l'entrée dans la culture de l'écrit, de la lecture et de la compréhension et de la production de textes oraux et écrits.
6. La formation d'un corps de spécialistes dont les capacités ciblent les composantes de l'enseignement du français et de la lecture en contexte multilingue paraît incontournable. Un repérage des ressources existantes serait à effectuer.

Améliorer les outils de travail des enseignants

Les plans d'études et les moyens d'enseignement sont deux des pièces maîtresses de l'alignement curriculaire, la troisième étant la formation initiale et continue. L'examen des buts et objectifs relatifs à un enseignement langagier dans les plans d'études et les moyens d'enseignement laisse entrevoir deux configurations disciplinaires spécifiques.

Au CP1 et CP2 ou au CI et CP, ce sont surtout les unités de base *phrase* et *mot*, ainsi que *la syllabe* et la lettre qui structurent l'enseignement. La reconnaissance de mots, parfois la compréhension de phrases sont travaillées, ces activités sont conçues pour travailler le code et apprendre à déchiffrer. Les activités de déchiffrement, de compréhension de mots et de copie visent les apprentissages infra-lexicaux. La perspective communicative d'apprentissage de la langue est de fait peu présente.

Au CE1 l'enseignement s'oriente vers la lecture de textes et les sous-disciplines du français (orthographe, conjugaison, grammaire et vocabulaire), en rupture avec les deux premières années. Les textes du manuel servent de point de départ aux activités d'élocution ou à des analyses formelles. La plupart des questions posées sur les textes sont littérales, trouvant leur réponse dans le texte sans demandes de justification. Les appréciations et avis demandés aux élèves sur les textes concernent surtout l'éducation des comportements et l'édification morale.

Le plurilinguisme des élèves est évoqué sous l'angle de l'affirmation que l'enseignement du français est celui d'une langue seconde. Le poids mis sur les contenus devrait pallier le fait que très peu d'élèves parlent français en arrivant à l'école. Les connaissances linguistiques des élèves ne servent pas de tremplin à l'apprentissage des langues (nationales ou en français). Ces ressources mobilisables sont laissées en jachère.

1. La rupture constatée dans la configuration du curriculum et dans la progression de l'enseignement de la lecture entre les deux premiers cours et le troisième cours de l'école obligatoire représente

un réel obstacle pour l'apprentissage initial de la lecture. Les moyens d'enseignement sont alignés sur la configuration du curriculum et reproduisent cette rupture. L'apprentissage de la maîtrise des composantes de la lecture est trop vite abandonné. La compréhension de textes n'est pas favorisée par un tel découpage des contenus d'enseignement.

2. Dans les plans d'études et les moyens d'enseignement, les capacités multilingues des élèves et le statut du français comme langue seconde seraient à mieux prendre en compte. Les documents parlent parfois du fait que le français est une langue seconde. Certains préconisent l'enseignement bilingue. Que l'on préconise un enseignement bilingue systématique ou un enseignement qui recourt à la langue nationale pour favoriser la compréhension des élèves, dans un contexte plurilingue, il s'agirait de toute façon de proposer des orientations explicites pour mobiliser les capacités des élèves et pour favoriser les liens et les comparaisons entre les langues. Les capacités langagières et le rapport à l'oral et à l'écrit des différentes langues seraient à expliciter et à traduire en démarches d'enseignement.
3. Une évolution se perçoit vers une nouvelle priorité au profit de la compréhension de l'écrit et au détriment de la production de textes. Ceci est à discuter. Un équilibre entre compréhension et production de textes, entre activité de déchiffrages et copie de mots ou de phrases devrait être trouvé, la lecture se construisant en interaction avec l'écriture et vice versa.
4. Des activités favorisant l'écriture émergente provisoire et la production de textes au début de l'enseignement de la communication écrite seraient à promouvoir. De telles activités favorisent l'entrée dans l'écrit. Les moyens d'enseignement ne proposent pas de telles activités qui complèteraient les activités de copies ou de production de phrases. La copie intelligente qui consiste à analyser le mot, à le mémoriser et à l'écrire de mémoire pourrait également être enseignée.
5. Pour favoriser l'entrée dans l'écrit et la lecture découverte de textes, des activités préparant la lecture sont nécessaires. Evoquer, en langue nationale et en français, les contenus dont parle un texte avant toute lecture et cadrer ce qui motive la recherche de sens soutiendrait l'effort de construction de sens des élèves.
6. Dans les moyens d'enseignement bilingue, il n'a pas été possible de déceler si un enseignement de l'oral était prévu. Pour préparer les élèves à la pratique et à l'étude de la langue à l'école, l'enseignement de la communication orale en langue nationale pour apprendre à produire des genres de textes formels aideraient les élèves à apprendre à lire en langue nationale et en français. Des répertoires de textes oraux pourraient se construire et permettraient de constituer une référence partagée sur laquelle tabler pour l'apprentissage de la lecture en français. Une telle référence pourrait favoriser la réflexion sur les textes et sur les langues.
7. Pour favoriser l'enseignement de la lecture en langue seconde et développer une culture de l'écrit, il paraît important de différencier les textes qui sont utilisés pour apprendre à lire. Trois ensembles de textes aux fonctions différentes devraient être proposés : 1. des écrits courts aisément compréhensibles qui permettent d'apprendre à déchiffrer et lire couramment; 2. des genres de textes différents, à écouter, à lire, à comprendre ou à travailler pour les lire/dire devant d'autres. Ces textes plus exigeants sont à accompagner par une préparation des contenus en langue nationale ou par l'utilisation de textes en langues nationales ; 3. Des textes d'enrichissement qui contribuent à la construction de connaissances diverses donnent des opportunités de lecture silencieuse en lien avec un projet de lecteur et fournissent des modèles de textes de références supplémentaires.
8. Les capacités d'un bon lecteur supposent des capacités de lire des genres de textes différents. De telles capacités s'appuient sur un traitement diversifié des textes soutenu par des connaissances sur les textes. Tabler sur une compétence transversale n'est pas une hypothèse corroborée par la recherche didactique. Le développement de capacités diversifiées suppose des corpus de textes disponibles en langues nationales et seconde.
9. Il serait souhaitable que la lecture inférentielle et critique, adossée à la lecture de genres de textes différents soit favorisée. La capacité de compréhension et d'interprétation des textes s'élargit si les élèves doivent développer une justification ou expliciter leur point de vue pour la partager avec leurs pairs et l'enseignant.
10. Les visées et la place de la lecture à haute voix et celles de la lecture silencieuse semblent se être opposées l'une à l'autre. Placer les élèves en situation de lecture suppose les placer devant des

textes dont ils découvrent le sens par eux-mêmes, moyennant un cadrage de ce qui est attendu de leur lecture. Une telle mise en situation est délicate pour des élèves ne connaissant pas encore bien le français. Pourtant la lecture magistrale à haute voix ne peut se suppléer à la lecture silencieuse. L'introduction de textes plus courts, plus simples favorisant la lecture autonome des élèves s'avère nécessaire pour l'enseignement initial de la lecture. Les fonctions de la lecture à haute voix et celles de la lecture silencieuse sont à préciser et des démarches d'enseignement sont à promouvoir pour clarifier les objectifs visés. Elles se complètent donc de fait plutôt qu'être opposées.

11. Les plans d'études et les moyens proposent le plus souvent une approche à la fois analytique (de décomposition du mot ou à partir de la phrase) et synthétique (de recomposition à partir de la lettre, de la syllabe pour aller vers le mot). Elle est essentiellement graphophonémique. Cette approche devrait également contenir une analyse phonologique développant la conscience phonologique à travers des activités d'identification, de suppression, de remplacement et de déplacement de phonèmes. De telles activités peuvent également être réalisées en langues nationales, donner lieu à des comparaisons favorisant une approche réflexive des langues.
12. Certains moyens d'enseignement veillent à une définition précise des notions de « son », de mot, de phrase, de texte, etc. Cette vigilance à une clarté cognitive est à saluer et à diffuser. Pour les apprenants lecteurs, ces notions sont inconnues, abstraites et sources d'incompréhension ; les moyens doivent être donnés aux élèves pour qu'ils les saisissent et puissent les utiliser à bon escient.
13. Dans les moyens d'enseignement ce qui est désigné par les termes « son » ou « lettres » est souvent flou et fluctuant. Ces termes seraient à clarifier pour préciser s'il désigne un phonème, une syllabe ou une suite de lettres renvoyant à des unités linguistiques différentes (affixes, désinences ou autres).
14. La connaissance de l'alphabet, le nom des lettres et les phonèmes les plus fréquents qui leur correspondent ne sont pas des notions systématiquement préconisées dans les plans d'études et les moyens. Ces connaissances se révèlent être de bons prédictors de l'apprentissage de la lecture. Ils devraient être intégrés à la prescription.
15. Face à la complexité de l'apprentissage de la lecture en contexte multilingue, les objectifs à atteindre sont exigeants. Ils devraient être reconsidérés pour accorder plus de temps à l'apprentissage de la lecture des élèves.

Connaître les pratiques pour pour ajuster les améliorations proposées

Une mise en garde tout d'abord. Les constats et les points à retenir ne s'appuient que sur la capture de leçons de lecture. Ce qui a précédé et ce qui doit suivre échappe à l'analyse et n'a pu être reconstitué qu'à partir des entretiens. Les composantes de l'enseignement de la lecture étant multiples, seul l'enseignement de certaines composantes ont pu être observée. Les points ci-dessous sont à prendre avec prudence.

A signaler que tous les enseignants dont les leçons de lecture ont été observées sont des enseignants experts travaillant le plus souvent dans l'enseignement depuis de nombreuses années. Ils maîtrisent tous l'usage du tableau, voire des tableaux noirs, sur lesquels ils recopient les leçons à travailler en les complétant parfois avec des illustrations. Ils proposent souvent une alternance entre les activités de lecture par les élèves et les activités d'écriture sur les ardoises. Cette dernière permet de rendre les élèves plus conscients du fonctionnement des lettres comme unités graphiques qu'on peut agencer en séquences. Parfois l'usage d'ardoises géantes vient compléter judicieusement, dans le cadre d'une pédagogie de groupe, une manière de diversifier les activités en permettant des interactions entre élèves.

Concernant le plurilinguisme, les références aux langues nationales lorsque l'enseignement de la lecture concerne le français ou, inversement, au français lorsque l'enseignement est donné en langues nationales semblent faibles. Ce qui a été observé en classe n'a pas permis de mettre en évidence des démarches systématisées de comparaisons entre langues, ceci mêmes dans les classes bilingues (de telles démarches existent selon les discours des enseignants, même si l'impression est que les leçons se déroulent en parallèle). A retenir que dans l'une ou l'autre des classes, des références à d'autres

langues, au conte produit par le grand-père ou même le contage d'un récit en langue nationale d'un élève ont pu être observés. De telles pratiques seraient à généraliser.

Dans les leçons de français langue seconde, le plus souvent, la langue nationale sert ponctuellement à lever des incompréhensions ; des enseignants vont jusqu'à parler d'un palliatif pour permettre la compréhension d'un mot, d'une tâche. Il est possible de conclure que la langue nationale n'est pas considérée comme une ressource. Une telle conception génère des obstacles aux apprentissages.

Pourtant, dans certaines classes bilingues, l'arsenal d'activités semble plus étoffé et, au cours des entretiens, les enseignants relatent des situations où les élèves manifestent des capacités métalinguistiques portant sur les différences de mots en langues nationales, utilisés à la maison et à l'école. Le rapport à la langue semble plus réflexif.

L'enseignement de la lecture connaît des *variations* selon les pays, mais également de nombreuses *convergences*. Les *variations* portent d'un côté sur la part d'enseignement bilingue et de l'autre côté sur la présence ou la quasi absence de textes en classe. L'enseignement de la lecture contribue plus ou moins à faire connaître des textes aux élèves. Ce constat renvoie aux plans d'études et aux moyens d'enseignement auxquels se réfèrent les enseignants. Tous se réfèrent aux supports auxquels ils ont accès. Dans les plans d'études où la diversité des types de texte fait partie intégrante des prescriptions officielles, une diversité des textes donnés à lire s'observe. Cette diversité élargit la culture de l'écrit des élèves.

Les *convergences* concernent la progression, la centration sur le déchiffrage et l'apprentissage du code, la présence de textes dès le CE1 et la faible part de travail sur la compréhension.

Dans les trois pays, une rupture se note entre les deux premières années et la troisième de l'école obligatoire : pour le résumer schématiquement, les domaines d'enseignement changent construisant un autre rapport à la langue, les élèves sont considérés comme étant capable de parler et de comprendre le français, et le déchiffrage est considéré comme devant être acquis. L'apprentissage de la lecture en langue seconde exige plus de temps. Les attentes des enseignants, influencées par les prescriptions sont trop exigeantes et conduisent à des échecs dans l'apprentissage de la lecture.

Les deux premiers cours misent sur l'enseignement prioritaire du décodage. Il est travaillé très systématiquement, à partir de mots parfois, le plus souvent à partir de la décomposition d'une phrase clé supposée comprise des élèves, une décomposition en mots, des mots aux syllabes et des syllabes au « son ». Après, parfois, quelques activités de discrimination auditive et visuelle, une recombinaison se construit à partir du son, vers la syllabe (parfois la fusion syllabique s'observe, dans un pays plus systématiquement), de la syllabe au mot. Les unités phrases, mots et sons sont les unités dominantes de l'enseignement de la lecture. La discrimination visuelle et auditive constituent un premier pas vers une analyse plus fine et plus systématique des phonèmes. Une telle activité devrait être complétée par des exercices supplémentaires favorisant l'analyse phonologique. Des connaissances plus étendues des phonèmes et des graphèmes y sont sous-jacentes. A souligner justement que la notion de son est une notion floue dans ce qui se construit dans les interactions en classe, mais également au niveau de la prescription.

La lecture courante est exercée très systématiquement et occupe une relative grande part de l'enseignement. Dans les pays où les textes sont rarement présents, l'enseignant et les bons élèves lisent la phrase plusieurs fois, par répétition elle est intériorisée ; là où les textes sont présents, la lecture courante s'exerce à partir du texte, selon le même principe de répétition.

La lecture courante se transforme-t-elle en lecture expressive nécessitant une meilleure compréhension ? La question reste ouverte. Dans l'ensemble de ce qui a pu être observé, la compréhension de textes est peu présente. Des questions de compréhension souvent littérales sont parfois posées. A de rares occasions on repère des questions inférentielles ou des questions qui font appel aux jugements moraux des élèves sur le comportement de tel ou tel personnage. Même au CE1 où le texte est mis au service des apprentissages, le travail sur la compréhension reste faible. On ne repère que rarement une construction collective de la compréhension des écrits.

Le texte au CE1 est abordé d'un point de vue analytique formel faisant plus ou moins appel à des connaissances linguistiques textuelles. Les unités cibles sont les mots inconnus et des notions grammaticales qui sont le plus souvent traitées indépendamment des visées communicatives des textes.

1. Les activités de compréhension sont à privilégier dans les pratiques en classe. Celles qui sont proposées ne préparent guère à développer des compétences de lecture qui dépassent le décodage et qui permettent de comprendre, voire d'interpréter un texte. Une nouvelle centration sur la compréhension de textes, sur la compréhension et sur la production de genres oraux et écrits formels, en langues nationales et en français, représenterait un grand pas vers la formation de compétences de lecture de haut niveau, suffisamment diversifiées pour être capable de suivre la scolarité avec succès, et lire et produire des textes rencontrés dans les diverses activités de la vie professionnelle et citoyenne.
2. Conter des histoires ou en faire une lecture magistrale, mais aussi lire à haute voix des documentaires ou d'autres genres de textes en langues nationales, puis en français sont des activités à privilégier. Ces activités existent, elles sont à généraliser, car elles favorisent les connaissances lexicales, syntaxiques et des textes formant une culture de l'écrit. Les connaissances lexicales et les capacités de communication orale constituent de bons prédicteurs pour la compréhension écrite. La compréhension de textes devrait beaucoup plus souvent faire l'objet d'un travail systématique dans la classe, à partir de textes entendus, voire même de textes racontés. Des discussions, des commentaires, des explicitations sur la compréhension et l'interprétation seraient à promouvoir.
3. La compréhension de textes devrait beaucoup plus souvent faire l'objet d'un travail systématique dans la classe, à partir de textes entendus, voire même de textes racontés. Des discussions, des commentaires, des explicitations sur la compréhension et l'interprétation seraient à promouvoir.
4. Une attention particulière est à accorder à la connaissance lexicale des élèves en compréhension et en production, en langues nationales et en français. La lecture magistrale préparée par des discussions sur les thèmes abordés dans le texte et suivie de discussion favorisant la compréhension est à mener régulièrement.
5. La compréhension de textes est une des composantes centrale pour que les élèves comprennent l'enseignement dans lequel ils doivent s'inscrire et les textes qui leur sont soumis. Il est difficile de la travailler simultanément en lien avec la maîtrise du code. Il semble s'avérer fécond de différencier les temps d'enseignement dévolu à ces dimensions complémentaires de la lecture et de distinguer les supports d'enseignement utilisés en lien avec ces deux dimensions :
 - a. De proposer des textes stimulants à découvrir et à commenter par les élèves à travers la lecture magistrale de l'enseignant si possible en langue nationale et en français.
 - b. De choisir des écrits courts traitant de thèmes déjà travaillés et composés de mots connus pour l'apprentissage d'un phonogramme ou d'un morphogramme ou pour exercer le déchiffrement.
6. La finalité de la lecture est la lecture autonome des élèves. Des recueils de textes en français et en langues nationales doivent être accessibles. Pour compenser le manque de manuels et l'absence de bibliothèques, pour rendre possible la constitution d'une mémoire des textes travaillés en classe et contribuer ainsi à favoriser la construction d'une culture de l'écrit, des moyens sont à trouver. Un cahier pour la classe ou, encore mieux, par élève réunissant les textes déjà lus pourraient représenter une solution pas trop onéreuse dans un pays aux moyens financiers limités. Les affiches et différents textes diffusés pour l'éducation à l'environnement durable ou à la santé pourraient servir de ressources supplémentaires. Ces écrits disponibles en français et éventuellement en langues nationales constituent des supports d'enseignement de la lecture qui peuvent être utilisés dans ce but.
7. L'enseignement centré sur le code dans les deux premières années du primaire est propre à mettre les élèves en difficulté quant à la perception de la finalité de l'activité de lecture, de sa nature et de ses enjeux en termes d'apprentissage. Il conviendrait de confronter les élèves dès leur entrée à l'école à des éléments de la culture de l'écrit, sous la forme de livres, de recueils de contes, de textes divers dont certains seraient lus par l'enseignant, en français et dans les langues nationales, de manière à faciliter leur compréhension par les élèves. Ce qui importe n'est pas la quantité mais la qualité des textes apportés (simples et à portées des élèves) et des échanges à leur propos.

8. Les interactions entre lecture et écriture facilitent l'accès au principe alphabétique et cela dès les débuts de l'apprentissage de la lecture. La pratique de la dictée à l'adulte pour produire des textes divers et connus des élèves favoriseraient la (re)lecture et la rencontre avec des textes dès le CI ou le CP1. Il paraît primordial de consacrer plus de temps à l'écriture sous différentes formes : copie, petites phrases à inventer, mots à échanger entre élèves, etc.
9. La pratique de veiller à une bonne compréhension des notions utilisées pour l'enseignement de la lecture est à diffuser. L'effet de la clarté cognitive est souligné comme élément favorable à l'apprentissage.
10. La notion de « son » semble rester opaque. Dans la perspective de la clarté cognitive, elle serait à clarifier.
11. La sensibilisation aux sonorités des mots des langues nationales et françaises, la mise en place d'activités favorisant l'analyse phonologique et phonémique des mots complèteraient une approche essentiellement graphophonologique.
12. La connaissance de l'alphabet (nom des lettres et le « son » auquel elles renvoient le plus souvent) est un bon prédicteur pour l'apprentissage de la lecture. Cette connaissance mériterait d'être construite dès l'entrée à l'école. Accompagnée d'activité d'écriture, elle favorise la compréhension du principe alphabétique.
13. Les phonèmes et les suites de lettre à enseigner sont très nombreux et occupent l'essentiel de l'enseignement dans les deux premiers cours de l'école obligatoire. Une diminution et une réorganisation seraient salutaires. Du temps serait dégagé pour travailler d'autres composantes de la lecture.
14. Les unités morphologiques de la langue sont quasi absentes au premier cours, voire au deuxième cours. La compréhension de ces indices joue un rôle important dans la compréhension de phrases et de textes. Ces unités ne se manifestent pas de la même manière en français et en langues nationales. Elles méritent une attention pour favoriser les capacités réflexives des élèves.
15. La lecture à haute voix du maître doit être pratiquée régulièrement. Elle a au moins trois fonctions :
 - a. La lecture à haute voix magistrale sert à la médiation de textes que les élèves ne peuvent découvrir seul en vue de la construction d'une culture de l'écrit.
 - b. La lecture à haute voix effectuée par les élèves est une façon d'évaluer leurs capacités de déchiffrage ; les mots sur lesquels ils butent montrent les éléments de la combinatoire qu'ils ne maîtrisent pas et les mots qui échappent à leur compréhension. La lecture à haute voix permet également d'observer si les élèves sont capables de se corriger. Des régulations sont possibles à partir de telles observations. Enfin la lecture à haute voix permet d'exercer la lecture courante et de développer la fluidité de la lecture.
 - c. L'enseignement de la lecture à haute voix pour communiquer un texte à des destinataires auditeurs représente une façon de travailler la compréhension et l'interprétation d'un texte.
16. Les manuels constituent des outils de travail des enseignants, mais les guides qui les accompagnent également. Les guides leur sont destinés. Il serait bénéfique de les diffuser en même temps que les manuels.
17. Les élèves devraient être plus systématiquement sollicités pour justifier leurs réponses, leurs points de vue et être amenés à expliquer des faits de langage.
18. La façon d'entamer une leçon de lecture et de la clore joue un rôle important : il faut plus souvent procéder à un rappel des notions abordées dans la ou les leçons précédentes et faire des synthèses des notions abordées.
19. La progression concernant la maîtrise du code et de la langue et celle concernant les connaissances textuelles pourraient être pensées selon une logique de reprises et d'approfondissements successifs.

Nécessité d'autres recherches et observations

Pour terminer, nous aimerions ajouter deux remarques importantes :

Les points à retenir pour la formation des enseignants spécifiquement liés à l'enseignement du français et de la lecture restent très généraux. Il n'a pas été possible de cerner plus précisément quels sont les contenus de la formation. La poursuite d'une recherche ciblée serait hautement souhaitable.

Comme nous le disons dans un certain nombre de recommandations, les difficultés et obstacles évoqués en lien avec l'apprentissage du français et celui de l'entrée dans l'écrit en langue seconde seraient en partie levée par un apprentissage systématique du français parlé au préscolaire. Or, l'enquête documentaire n'a pas pris en compte ce qui est enseigné et appris au préscolaire. Une nouvelle enquête à ce niveau du système scolaire apporterait certainement des informations complémentaires importantes et permettrait de formuler des propositions qui alimenteraient judicieusement l'enseignement et l'apprentissage initial de la lecture.

Bibliographie

Documents officiels

Burkina Faso

- Assemblée Nationale du Burkina Faso (2007). *Loi numéro 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation.*
- Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2014). *Etat des lieux de la mise en œuvre des programmes de l'éducation de base, (préscolaire – primaire – post primaire).*
- Ministère de l'éducation nationale (2014). Documents de base de la réforme curriculaire de l'éducation de base.
- Burkina Faso (2013). *Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) Période 2012-2021, 2013*
- Burkina Faso. *Plan décennal de l'éducation de base 2000- 2009*

Niger

- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2012). *Cadre d'Orientation du Curriculum.* Niamey
- Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) – Loi n°98-12 du 1^{er} juin 1998.

Sénégal

- Ministère de l'éducation nationale (16 février 1991). Loi 91-22 *Orientation de l'éducation nationale.* Dakar: MEN
- Ministère de l'éducation nationale (2013). Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique. Dakar : Ministère de l'éducation nationale du Sénégal.
- Ministère de l'éducation nationale (2014). *Initiative Ecole et langues nationales en Afrique. Rapport d'activité trimestriel Sénégal, 8 octobre-décembre 2013.* Dakar : Agence française & développement, Agence universitaire de la francophonie, Organisation internationale de la francophonie et ?.
- Ministère de l'éducation nationale, République du Sénégal (octobre 1996). *De l'analyse des curricula à l'identification des objectifs pédagogiques prioritaires en français et en mathématiques.* Dakar: Institut National d'Etude et d'Action pour le développement de l'éducation.
- Ministère de l'éducation nationale. (19 janvier 1978). *Instructions officielles.* Arrêté n°00691. Dakar: MEN/SG/DEP.

Programmes d'enseignement

Burkina Faso

- Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, *Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*, édition 1993.
- Ministère de l'enseignement de base, *Objectifs spécifiques et Items CP-CE-CM*, 1990-1991.
- Ministère de l'enseignement de base, Programme d'enseignement des écoles bilingues Première année
- Ministère de l'enseignement de base, Programme d'enseignement des écoles bilingue Deuxième année
- Ministère de l'enseignement de base, Programme d'enseignement des écoles bilingues Troisième année

Niger

- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2013). *Programmes de l'Enseignement du Premier degré.* Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Instruction Civique (2013). *Guide de l'enseignant / enseignante – Langage français CI.* Niamey : DCIP

Sénégal

Ministère de l'éducation nationale (?). (2008?). *Curriculum d'éducation de base. Langue et communication. Etapes 1, 2, 3.* Dakar.

Ministère de l'éducation nationale (?). (2013). *Curriculum d'éducation de base. Langue et communication. Etapes 1, 2, 3 (2^e édition).* Dakar.

Manuels

Burkina Faso

Institut pédagogique du Burkina Faso, *Lire au Burkina Faso première année*, 2010

Institut pédagogique du Burkina Faso, *Livre de lecture, Burkina Faso deuxième année, 1987*

Institut pédagogique du Burkina Faso, *Livre de lecture 3^{ème} année*, 2012

Institut pédagogique du Burkina, *Livre de lecture Karima et Aissa, 4^e année du primaire*

Institut pédagogique du Burkina Faso, *Livre de lecture troisième année, Guide du maître*

Institut pédagogique du Burkina, *Guide du maître 4^{ème} année Karim et Aissa*, 2010

ELAN : Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-Écriture contextualisé (BF)

ELAN : Référentiel de Compétences en lecture-écriture enseignement bi-plurilingue

Farend Zâmsg Sebre/Manuel de grammaire du Français en Moore (3^e année), 3^e édition, 2003

Guide du maître ELAN/ Kelge, mam bānkarengo ! gese, mam bānga gulsgo !, Karen-saamb sebre

MEBA, *D karem la d guls moore, Manuel de lecture 1^{ère} année de Mooré*, 3^e édition, 2003/

MEBA, *Guide de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues*, Farend gom-biis kaorengo la a goam zaomsg sebre, 2003

Manuel 2^e année SOLIDAR en français et moore : MEBA, Farend gom-biis kaorengo la a goam zaomsg sebre, Manuel de lecture et d'expression-compréhension pour les écoles bilingues, Version Mooré, 2^e édition, 2003

Moor Gom-Wugbo/Grammaire Moore, livre premier, 2^e édition

Manuel de l'élève ELAN/ Kelge ! Mam bānga kaorengo ! Gese ! Mam bānga gulsgo! Kaoreng zāmsg ne kiba-koeese, gom-biis bāngr la a wugbo Karen-biig sebre Pipi yuūmde

Tondreau, J. (2007). *Bibliothèque numérique sur les réformes éducatives*, Pour l'Afrique subsaharienne francophone, Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

Yets tob-tedengo/ livre de conjugaison du français-Moore (3^e année des écoles bilingues), 3^e édition, 2003

Niger

ELAN 2013, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-Ecriture*, 67 pages

MEN/A/PLN/EC 2013, *Saurara ! Na iya karatu! Duba! Na iya rubutu, Kankanan tarifi don a koyi karatu da rubuta matanoni da karfafa sanin kalma, Aji na farko na koyo* (Ecoute, je sais lire ! Regarde je sais écrire !, histoires courtes pour apprendre à lire et à écrire des phrases et renforcer la connaissance des mots), ELAN-Afrique-PME MEP/A/PLN/EC-DGPLN, Niamey.

ELAN 2013, *Boîte à outils du formateur*, ELAN-Afrique-PME MEP/A/PLN/EC-DGPLN, Niamey, 52 pages.

ELAN 2013, *Ecoute, je sais lire ! Regarde je sais écrire !*, Livre du Maître, ELAN-Afrique-PME MEP/A/PLN/EC-DGPLN, Niamey

NECS 2014, *Dewdere ekkittordi Jannde, Tinnidinirdi jannginoowo*, Hitannde 1, USAIS Niger, MCC, Plan, Aide et Action, Niamey, Niger.

NECS 2014, *Dewdere ekkittordi Jannde*, Hitannde 1, USAIS Niger, MCC, Plan, Aide et Action, Niamey, Niger.

SIL 2010, *Takardun bakake na hausa*, Carte alphabétique du hausa, Société Internationale de Linguistique, Niamey, Niger.

SIL 2010, *Ina koyon karatu da rubutu*, J'apprends à lire et à écrire, Société Internationale de Linguistique, Niamey, Niger.

République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2013). *Pour lire et Pour écrire au C.E.I.* Niamey : INDRAP

- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2009). Guide du maître. *Pour lire et Pour écrire au CE1*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2013). *Pour lire et Pour écrire au C.E.I*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2009). Guide du maître. *Pour lire et Pour écrire au CE1*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Pour lire et Pour écrire, CI. Manuel de l'élève – Nouvelle version*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2009). Guide du maître C.I. *Pour lire et Pour écrire*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Pour lire et Pour écrire au C.P. Manuel de l'élève – Nouvelle version*. Niamey : INDRAP
- République du Niger – Ministère de l'Éducation du Niger (2009). Guide du maître C.P. *Pour lire et Pour écrire*. Niamey : INDRAP

Liste de matériels du nouveau curriculum destinés à l'expérimentation à la rentrée 2014-2015

Type	Langue	Matériel
Programme	Arabe	Programme d'étude
Manuel	Arabe	Manuel de l'élève
Guide	Arabe	Enseignement de l'arabe
Guide	Arabe	Etudes islamiques au CI
Guide	Français	Guide de l'enseignement du Français Langue Seconde
Programme	Fulfulde	Programme d'étude
Manuel	Fulfulde	Manuel de langue Elève
Manuel	Fulfulde	athématiques en Fulfuldé au CI
Guide	Fulfulde	Guide de l'enseignement du Fulfuldé au CI
Guide	Fulfulde	Guide de l'enseignement des mathématiques en Fulfuldé au CI
Guide	Fulfulde	Guide de l'enseignement des Sciences, Technologie et Environnement en Fulfuldé au CI
Guide	Fulfulde	Guide de l'enseignement de l'Education Civique, Art, Culture et Musique en Fulfuldé au CI
Guide	Fulfulde	Guide de l'enseignement de l'Education à la Santé, Education Physique et Sportive en Fulfuldé au CI
Programme	Hausa	Programme d'étude
Manuel	Hausa	Manuel de Hausa au CI
Manuel	Hausa	Manuel de Mathématiques en Hausa au CI
Guide	Hausa	Guide de l'enseignement du Hausa au CI
Guide	Hausa	Guide de l'enseignement des mathématiques en Hausa au CI
Guide	Hausa	Guide de l'enseignement des Sciences, Technologie et Environnement en Hausa au CI
Guide	Hausa	Guide de l'enseignement de l'Education Civique, Art, Culture et Musique en Hausa au CI
Guide	Hausa	Guide de l'enseignement de l'Education à la Santé, Education Physique et Sportive en Hausa au CI
Programme	Kanuri	Programme d'étude
Guide	Kanuri	Guide de l'enseignement du Kanuri au CI

Guide	Kanuri	Guide de l'enseignement des mathématiques en Kanuri au CI
Guide	Kanuri	Guide de l'enseignement des Sciences, Technologie et Environnement en Kanuri au CI
Guide	Kanuri	Guide de l'enseignement de l'Education Civique, Art, Culture et Musique en Kanuri au CI
Guide	Kanuri	Guide de l'enseignement de l'Education à la Santé, Education Physique et Sportive en Kanuri au CI
Programme	Tamajaq	Programme d'étude
Manuel	Tamajaq	Manuel de Tamajaq au CI
Manuel	Tamajaq	Manuel de Mathématiques en Tamajaq au CI
Manuel	Tamajaq	Manuel de Tamajaq au CI
Manuel	Tamajaq	Manuel de Mathématiques en Tamajaq au CI
Guide	Tamajaq	Guide de l'enseignement du Tamajaq au CI
Guide	Tamajaq	Guide de l'enseignement des mathématiques en Tamajaq au CI
Guide	Tamajaq	Guide de l'enseignement des Sciences, Technologie et Environnement en Tamajaq au CI
Guide	Tamajaq	Guide de l'enseignement de l'Education Civique, Art, Culture et Musique en Tamajaq au CI
Guide	Tamajaq	Guide de l'enseignement de l'Education à la Santé, Education Physique et Sportive en Tamajaq au CI
Programme	Zarma	Programme d'étude
Manuel	Zarma	Manuel de Zarma au CI
Manuel	Zarma	Manuel de Mathématiques en Zarma au CI
Guide	Zarma	Guide de l'enseignement du Zarma au CI
Guide	Zarma	Guide de l'enseignement des mathématiques en Zarma au CI
Guide	Zarma	Guide de l'enseignement des Sciences, Technologie et Environnement en Zarma au CI
Guide	Zarma	Guide de l'enseignement de l'Education Civique, Art, Culture et Musique en Zarma au CI
Guide	Zarma	Guide de l'enseignement de l'Education à la Santé, Education Physique et Sportive en Zarma au CI

Sénégal

- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2012). *Lecture-écriture. Niveau 1. Enseignement élémentaire, première étape*. Dakar : MEN et ARED.
- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2013). *Lecture-écriture. Niveau 2. Enseignement Elémentaire, première étape*. Dakar : MEN et ARED.
- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2012). *Njàng-mbind. Yéen 1. Njàngum Ndaw, Sumb 1*. Dakar: MEN et ARED.
- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2012). *Njàng-mbind. Yéen 2. Njàngum Ndaw, Sumb 1*. Dakar: MEN et ARED.
- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2013). *Njàng-mbind. Yéen 1. Njàngum Ndaw, Sumb 2*. Dakar: MEN et ARED.
- Associates in Research & Education for Development, INC. (ARED). (2012). *Taro-binndol. Tolno 1. Jande Cukalel, Daawal 1*. Dakar: MEN et ARED.
- Diakhaté, K, Zaccaria, D. & Ndiaye, O. (2013). *Français. Langue et communication. Enseignement élémentaire, première étape (CI). Manuel de l'élève*. Ministère de l'éducation nationale. République du Sénégal. ? : Hachette International, Editions Fermon (USAID).

- Diakhaté, K, Zaccaria, D. & Ndiaye, O. (2013). *Français. Langue et communication*. Enseignement élémentaire, première étape (CP). Manuel de l'élève. Ministère de l'éducation nationale. République du Sénégal. ? : Hachette International, Editions Fermon (USAID).
- Diakhaté, K, Zaccaria, D. & Ndiaye, O. (2013). *Français. Langue et communication*. Enseignement élémentaire, première étape (CI). Guide d'utilisation. Ministère de l'éducation nationale. République du Sénégal. ? : Hachette International, Editions Fermon (USAID).
- Diakhaté, K, Zaccaria, D. & Ndiaye, O. (2013). *Français. Langue et communication*. Enseignement élémentaire, première étape (CP). Guide d'utilisation. Ministère de l'éducation nationale. République du Sénégal. ? : Hachette International, Editions Fermon (USAID).
- Ecole et langues nationales en Afrique (juillet 2013). *Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire. Livre du maître. 1^{ère} année*. Dakar : Agence française & développement, Agence universitaire de la francophonie, Organisation internationale de la francophonie et ?.
- Ecole et langues nationales en Afrique (juillet 2013). *Ecoute ! Je sais lire ! Regarde ! Je sais écrire. Des petites histoires pour apprendre à lire, à produire des et enrichir le vocabulaire. 1^{ère} année d'apprentissage*. Dakar : Agence française & développement, Agence universitaire de la francophonie, Organisation internationale de la francophonie et ?.
- Mbengue, M, Bocoum, S., Mbodji, S. D. & Fall, M. (2013). *Marie, Madi et le français. Communication orale, Lecture et production d'écrits. Guide d'utilisation CI*. Dakar : Editions des Ecoles Nouvelles Africaines, Sénégal.
- Mbengue, M, Bocoum, S., Mbodji, S. D. & Fall, M. (2013). *Marie, Madi et le français. Communication orale, Lecture et production d'écrits. Guide d'utilisation CP*. Dakar : Editions des Ecoles Nouvelles Africaines, Sénégal.
- Mbengue, M, Bocoum, S., Mbodji, S. D. & Fall, M. (2013). *Marie, Madi et le français. Communication orale, Lecture et production d'écrits. CI*. Dakar : Editions des Ecoles Nouvelles Africaines, Sénégal.
- Mbengue, M, Bocoum, S., Mbodji, S. D. & Fall, M. (2013). *Marie, Madi et le français. Communication orale, Lecture et production d'écrits. Guide d'utilisation CP*. Dakar : Editions des Ecoles Nouvelles Africaines, Sénégal.
- Ministère d'éducation nationale du Sénégal –INEADE. (1990/2003). *Sidi et Rama. Lecture. Cours d'initiation, 1^{er} étape*. Dakar : INEADE.
- Ministère d'éducation nationale. (2008, ?). *L'Album de lecture, CE1-CE2, 2^e étape*, Curriculum éducation de base, Dakar.
- Ministère d'éducation nationale. (2008, ?). *L'Album de lecture, CI-CP, 1^e étape*, Curriculum éducation de base, Dakar.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Enseignement élémentaire (?). *Guide de lecture CI. Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture.*? : Partenariat pour l'Amélioration de la lecture et des mathématiques à l'école élémentaire, USAID, Ministère de l'éducation nationale.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Enseignement élémentaire (?). *Guide de lecture CP. Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture.*? : Partenariat pour l'Amélioration de la lecture et des mathématiques à l'école élémentaire, USAID, Ministère de l'éducation nationale.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'Enseignement élémentaire (?). *Guide de lecture CE1-CE2. Pour un enseignement/apprentissage stratégique de la lecture.*? : Partenariat pour l'Amélioration de la lecture et des mathématiques à l'école élémentaire, USAID, Ministère de l'éducation nationale.
- Ministère de l'éducation Nationale. République du Sénégal (2008) : *L'île aux Baobabs. Moussa. Manuel de l'élève. Français A CI*. Rimouski : Editions de l'Artichaut, SARENA, Ministère de l'éducation/INEADE.
- Ministère de l'éducation Nationale. République du Sénégal (2009) : *L'île aux Baobabs. Animatou. Manuel de l'élève. Français B CP*. Rimouski : Editions de l'Artichaut, SARENA, Ministère de l'éducation/INEADE.
- Ministère de l'éducation Nationale. République du Sénégal (nov. 2013) : *Guide d'utilisation des manuels. Nafi et Moussa. 1^{ère} étape CI-CP*. Médina Dakar : Editions de l'Artichaut, SARENA.

- Ministère de l'éducation Nationale. République du Sénégal (nov. 2013) : *Lire pour de vrai. Nafi et Moussa. Langue et communication. 1ère étape CI*. Médina Dakar : Editions de l'Artichaut, SARENA.
- Ministère de l'éducation Nationale. République du Sénégal (nov. 2013) : *Lire pour de vrai. Nafi et Moussa. Langue et communication. 1ère étape CP*. Médina Dakar : Editions de l'Artichaut, SARENA.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Coordination nationale de la formation initiale et continuée des enseignants de l'élémentaire (décembre, 1999). *Référentiel de compétences pour la formation initiale (EFI). Version expérimentale en réajustement*. Document de travail non publié.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la formation et de la communication (13 octobre 2013). *Plan de formation. Référentiels de formation – Préscolaire, élémentaire, moyen et EBJA*. Centres Régionaux de formation des personnels de l'éducation, document de travail non publié.

Références bibliographies

- Abadzi, H. (2011). *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects*. Washington : The Education for All Fast Track Initiative Secretariat.
- Abadzi, H. (2012). Which reading methods give the best value for money ? The use of 'all' as a performance criterion. Présentation pour Global Partnership for education. http://www.academia.edu/6922710/Standards_and_criteria_for_courses_aimed_at_teaching_basic_literacy?login=bernard.Schneuwly@unige.ch&email_was_taken=true&login=bernard.Schneuwly@unige.ch&email_was_taken=true (consulté 24 août 2014).
- Aeby, S., de Pietro, J.-Fr. & Wirthner, M. *Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement en Suisse romande. Un état des lieux et des questions*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Alexander, N. & Bausch, B. (2007). *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale. Echange interculturel avec des pays africains*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Alexander, N. (2006). The experience of mother tongue-based education in post-colonial Africa, with special reference to South Africa. <http://www.praesa.org.za/the-experience-of-mother-tongue-based-education-in-post-colonial-africa-with-special-reference-to-south-africa/#.VAGi8kge6GY>
- Alexander, N. (s.d.). English Unassailable but Unattainable: The Dilemma of Language Policy in South African Education. Paper on on behalf of the Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA).
- Alidou, H. & Brock-Utne, B. (2011). Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière (pp. 165-193). In A., Ouane, & Ch., Glanz (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. Hambourg et Tunis : UIL et ADE.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B. Diallo, Y., Heugh, K. & Wolff, E. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Tunis : ADEA.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (2006). *Ecoles et programmes d'alphabétisation et développement de la petite enfance: comment assurer l'efficacité des apprentissages? Compte-rendu de la biennale de l'éducation en Afrique Libreville Gabon 27-31 mars 2006*, ADEA/Paris, IPE/Paris. http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/progr2006_sansliste.pdf.
- Aubertet, C., Auvergne, M., Moynier, M. & Sturzinger, M. (1985). *Réflexion pédagogique à propos d'une recherche-action vécue dans notre école: le journal de classe*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève: Maison des Petits, Document interne n°2.
- Audigier, Fr., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique. In Fr. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 7-37). Bruxelles : de Boeck.
- Auvergne, M. (2002). Travailler le système alphabétique en produisant du texte. ?

- Balibar, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris : PUF.
- Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. New York : UNESCO.
- Balsiger, C. (2009). Enseigner le français aujourd'hui. Une didactique plurielle, intégrative, et ouverte à la pluralité. *Babylonia*, 4, 61-66.
- Benson, C. (2004). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*
- Bergmann, H. (2002). Ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=395&clang=2#4
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*. Paris: Retz.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles: de Boeck.
- Bialystock, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read : Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bonnefoy, B., & Rey, A. (2008). Automatisation des lettres chez l'apprenti-lecteur. *L'année psychologique*, 108 (2), 187-206.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S. Brady, D. Shankweiler (ed), *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brenna, B.A. (1995). The metacognitive reading strategies of five early readers . *Journal of research in reading*, 18 (1), 53-62.
- Briquet-Dahuzé, S. (2014). Training of School Teachers in West Africa: Remediation of Reading Difficulties through Training in Phonological Awareness and Letter Names," *Forum for International Research in Education*,1, 65-78. <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol1/iss1/6>
- Briquet-Duhazé, S. & Moal, A. (2013). *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Brohy, C. & Gajo, L. (2009). Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte. *Babylonia*, 4, 43-44.
- Brohy, C., Gajo, L. (2008). L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée. Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement du discours*. Neuchâtel / Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bühmann, D. & Trudell, B. (2008). *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*. Paris :UNESCO.
- Buser, M. (2012, octobre). Two-Way Immersion in Switzerland: Evaluation of a Pilot Project in a Swiss Public School. Communication à la Conférence „Immersion 2012: Bridging Contexts for a Multilingual World“, CARLA, University of Minnesota, October 19, 2012.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartier, A.-M. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135-160.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. L'histoire des paradoxes de l'enseignement de la lecture*. Paris : Retz
- Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1997). *Lire écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier.
- Chatry-Komarek, Marie. 2003: *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek: Gamsberg Macmillan. a.org.za/the-experience-of-mother-tongue-based-education-in-post-colonial-africa-with-special-reference-to-south-africa/#.VAGi8kge6GY

- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnart.
- Cheung, A. & Slavin, R.E (2005) Effective Reading Programs for English Language Learners and Other Language-Minority Students, *Bilingual Research Journal*, 29, 241-267
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (1^e édition 1985). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (2011). *Littérature et didactique de la culture écrite*. http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2011_1.cfm
- Cissé, Ou. (2013, septembre). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire bilingue (bamanankan/français) face aux enjeux du transfert*. Communication aux Journées d'étude internationales de Ouagadougou « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue », 21-22 novembre 2013.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C. Langdon, R. & Ziegler, J.C. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Comeau, L., Cornier, P, Grandmaison, E. & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29-43.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies*, 5, 109-118.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage & Pratiques, Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*, 31, 61-74.
- Déclaration de Harare*, Conférence Intergouvernementale Sur Les Politiques Linguistiques En Afrique, Harare, Zimbabwe 17-21 Mars 1997
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jakob.
- Delorme, C. (2002). Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation*, 31. ?
- Demaurex, M. (1990). *Diversifier la lecture. Enquête et expérience pratique en première et deuxième années primaires* (recherche, Cahier du GCR no 21). Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Demierre-Wagner, A., Schwob, I. & Ducrey, F. (2004). L'expérience pilote de l'enseignement bilingue à l'école primaire en Valais romand. *Bulletin VALS-ASLA*, 79, 148-180.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois. Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). Le point sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire. *Cahiers de la section des sciences de l'Education*, numéro spécial.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.
- Doumbia, T. (2001). *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du Sud du Mali*. Paris: L'Harmattan.
- Dumas Carré, A. & Weil-Barais, A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Duru-Bella, M. & Leroy Audouim, C (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et indices sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 93, 5-15.
- Dutcher, Nadine (2004) *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC: Center for Applied Linguistics. (accessible sous <http://eric.ed.gov/?id=ED466099>)

- Dutcher, Nadine and Richard Tucker. 1995. *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series Number 1. Washington: The World Bank.
- Duverger, J. (coord.). *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Paris : Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Ecalte J. & Magnan A. (2002), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- Elliott, N. (1993). En observant l'apprenti-lecteur. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français* (pp.145-159). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fall, A. (2002). L'école au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours. Thèse de doctorat de 3^e cycle, FLSH / Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Faundez, A., Mugrabi, E., Lagier, F. (2012). Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique. Comment édifier /concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et formation. Triennale de l'éducation et formation en Afrique. Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D., *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fijalkow, E. (1993). Pratique pédagogique en lecture écriture en France aujourd'hui. Association française pour la lecture. Actes de lecture, 42. http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL42/AL42P26.pdf
- Fijalkow, E. (1999). *Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ?*. In J. Fijalkow (Ed.), *des enfants, des livres et des mots* (Les dossiers des sciences de l'éducation N°1, pp. 109-118). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1991a). *Lecture-Écriture : les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire*. Paris : Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1991b). *Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire : les Groupes d'Enseignants*. Paris : Département de l'Évaluation et de la Prospective. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1993). *Lecture-Écriture, les pratiques pédagogiques au Cours Préparatoire; observation directe*. Paris : Département de l'Évaluation et de la Prospective. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994), Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 107, 63-79.
- Fijalkow, J. (2014). Méthodes de lecture : la réalité n'a rien à voir avec ce qu'on imagine au Collège de France. Scolaire, mercredi 22 janvier 2014. <http://www.touteduc.fr/fr/archives/id-8669-methodes-de-lecture-la-realite-n-a-rien-a-voir-avec-ce-qu-on-imagine-au-college-de-france-une-tribune-de-j-fijalkow->
- Foglia, D., Hartmann, F., Perregaux, C. & Rieben, L (1986). Analyse des interventions orales des enseignants dans une activité de production d'un journal de classe. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Maison des Petits, Document interne n°4.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance du nom des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52, 431-444.
- Foulin, J.N. & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie*, XXXIV-2, 28-55.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, (Tome 1 - Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des*

- mots-clés; Tome 2 - Répertoire bibliographique*). Bruxelles-Paris-Montréal: De Boeck Université.
- Garcia, O., (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*. Chichester : Wiley.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove (UK), Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Genelot, S. (2001). *Evaluation quantitative du cursus EVLANG. Rapport final. Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD*.
- Genet, M. (2014). *Dossier Sénégal. Les résultats de l'apprentissage de la lecture dans les trois premières années du primaire : intégration du curriculum, enseignement, supports d'apprentissage et évaluation. Projet BIE-PME 2013-2017. ?* : BIE-UNESCO.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Goigoux, R. (1998). Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz & J.-Cl. Meyer (Eds), *Activités métalangagières et enseignement du français, actes des journées d'études en didactique du français* (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997, pp. 23-46). Berne : Peter Lang.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes: CNEFEI.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Habilitation à diriger les recherches, Saint-Denis, Université de Paris 8.
- Goigoux, R. (2003). Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension. *Langage & Pratiques [Comprendre des textes]*, 31, 51-60.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin (Eds), *L'apprentissage de la lecture* (Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin No1, pp. 37-56). Lausanne : CDHEP et IRDP.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologiques et grapho-sémantiques en lecture. In M. Nouri Romdhane, J.-E. Gombert & M. Belajouza (ed.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatistes* (pp. 19-34). Rennes: Presses Universitaires de Rennes et Centre de publication universitaire de Tunis.
- Gombert, J.-E. & Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension: fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h & C. Golder, *Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 358-381). Paris : Hachette Education.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, Ph. & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development : Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681.
- Grossmann, F. (2003). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Grossmann, Fr. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Document de travail envoyé au PIREFF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris, les 4 et 5 décembre 2003.
- Grossmann, Fr. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes . In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (Éducation et didactiques, pp. 161-191). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Gurtner, J.-L., Brohy, C. & Schork, J., (2007). *Schlussbericht der Fortsetzung der Evaluation des Schulprojekts Samedan 2001-2007*. Fribourg : Université de Fribourg.
- Hamers, J.-F., Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hilairat de Boisféron, A., Colé, P. & Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémique et capacités de décodage en GS. *Psychologie française*, 55 (2), 91-111.

- Hoppers, W. & Yekhlef, A. (2013). *Common core skills for lifelong learning and sustainable development in Africa*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA) 2013
- Houis, M. & Bole Richard, R. (1977). *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*. Paris : UNESCO.
- [http://www.arld.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/documents/la_logopedie/La ngage_et_Pratique_gallerie/31-textes.pdf&t=1409750199&hash=b7faa8e95847a10e5139112ab099236a34a41e0b](http://www.arld.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/documents/la_logopedie/La_ngage_et_Pratique_gallerie/31-textes.pdf&t=1409750199&hash=b7faa8e95847a10e5139112ab099236a34a41e0b)
- Hügi, E., Gaucher, C. & Allaf, S. (2006). Les écoles enfantines bilingues de Macolin et « Tutti frutti » d'Evilard. *Babylonia*, 2, 60-62.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : CREDIF-Hatier.
- Ilboudo, P.T. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso, Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).
- Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système. In L. Rieben, M. Fayol & Ch. A. Perfetti (Ed), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 19- 36). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jonnaert, Ph. (2006). *Compétence et programmes d'études. Le concept de compétence peut-il être un organisateur des programmes d'études?* Communication à l'ACFAS.
- Heugh, K. (2011). Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats (pp. 109-163). In A. Ouane & Ch. Glanz (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. Hambourg et Tunis : UIL et ADEA
- Keita, A. (2013). Enseignement-apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 dans les écoles bilingues : pratiques et difficultés observées. Communication aux Journées d'étude internationales de Ouagadougou « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue », 21-22 novembre 2013.
- Ki-Zerbo, J. (2013). *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*. Lausanne : Editions d'en bas.
- Kim, Y.-S., Wagner, R. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension : A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*.113, 93-111.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, 363-394.
- Klaas, A. & Trudell, B. (2011) Effective literacy programmes and independent reading in African contexts, *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 42, 22-38,
- Klaus, D. (2003) The Use of Indigenous Languages in Early Basic Education in Papua New Guinea: A Model for Elsewhere? *Language and Education*, 17, 105-111
- Köhler-Béatrix, D., Schwinn, C. & Rieben, L. (1986). *Analyse psycholinguistique exploratoire des textes produits pour un journal de classe*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève: Maison des Petits, Document interne n°3.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London et New York: Longman.
- Lacombe, D. (2009). *Enseigner et apprendre le français à Mayotte: pour une didactique de l'oral*. Mémoire de master 2, Montpellier III.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, B. /1993). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 77-85.
- Leow, R. P. 2000; (2002). Models, attention and awareness in SLA. A response to Simard and Wong's Alertness, orientation and detection. The conceptualization of attentional functions in SLA, 103-124. *Studies in Second Language Acquisition* 24(1) 113-119.

- Longcamp, M., Lagariigue, A. & Velay, J.L. (2010). Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. *Psychologie Française*, 55 (2), 181-194.
- Lopez, L.E. (2009). *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized. New York : UNESCO.
- Lopez, L. E. & Hanemann, U. (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala : UIL-UNESCO, PACE-GTZ.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Mackey, W. F. (1984). Langue maternelle et enseignement. Problèmes et perspectives. *Perspectives*, XIV(1), 37-51.
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse.
- Marin Br. et Legros D. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck, 167 p.
- Marin, Br. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan.
- Maurer, B. (2010). Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 167-179.
- Maurer, B. (2011). La contextualisation: l'exemple francophone africain. In P. Blanchet & P. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 225-239). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Meschyan, G. & Hernandez, A. E. (2004). Cognitive factors in Second-Language. Acquisition and literacy learning. A theoretical Proposal and Call for Research. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, 73-81.
- Michaelova, K. (2001). Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa : Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. *World Development*, 29, 1699-1716.
- Miller, J.A. & Kintsch, W. (1980). Readability and Recall of short Prose Passages: A theoretical Analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 6, 335-354.
- Ministère de l'éducation nationale (mai 2013). Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique. Dakar : Ministère de l'éducation nationale du Sénégal.
- Morais, J. (1998). *L'Art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-668.
- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 204-330.
- Nicot-Guillorel, M. (2009). *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar*. Thèse en Sciences du langage. Université Rennes 2.
- Nicot-Guillorel, M. (2011). L'apprentissage de la lecture au Madagascar (pp. 393-404). In Ph. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Nicot-Guillorel, M. (2012). Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? *Revue française de pédagogie*, 178, 97-114.
- Nikiéma, R. (2010). Enseignement en contexte multilingue et formation des enseignants bilingues en Afrique de l'Ouest « francophone » : un état des lieux. In M. Chatry-Komarek (éd.). *Professionaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique* (pp. 12-34). Paris: L'Harmattan.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-120.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-35.
- Nonnon, E. (2012). Dimensions épistémiques de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit: enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45, 7-37.

- Oakhill, J. & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers : Evidence from a four year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Ouane, A. & Glanz, Ch. (2009). *Pourquoi l'Afrique devrait investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg : Institut Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Ouane, A. & Glanz, Ch. (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. Hambourg et Tunis : UIL et ADEA.
- Pasquier, A., (sd). Comment faire écrire des élèves qui sont tout au début de l'apprentissage de l'écrit?. In *Apprentissage de la lecture-écriture. Rappel de quelques principes théoriques*. Genève : Direction de l'enseignement primaire.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Paris : Droz.
- Quiroga, T. Lemos Britton, Z., Mostafapour, E. Abbott, R.-D. & Berninger, V. W. (2002). Phonological awareness and beginning reading in Spanish-speaking ESL first graders: research into practice. *Journal of School Psychology*, 40, 85-111.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Revaz, F. & Thévenaz-Christen, T. (2003). Le retour au texte : effets sur la compréhension. *Caractères*, 2, 11-20.
- Rhomdane, M.-N., Gombert, J.-E. & Belajouza, M. (2003). L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rieben, L. (1989). Individual differences in word recognition acquisition : a path from an interactive model of reading to an interactive instructional setting". *European Journal of Psychology of Education*, 4, 329-347.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (Ed.) (1989). *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1989). *Évolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs*. FPSE, Maison des Petits, Document interne n°6.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1991) "Developmental patterns and individual differences in the word-search strategies of beginning readers". *Learning and instruction*, 1, 67-87.
- Rieben, L., Meyer, A. & Perregaux, C. (1989). Différences individuelles et représentations lexicales : Comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mot". In L. Rieben & C. Perfetti, (Ed.) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 145-169). Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé,.
- Rieben, L., Saada-Robert, M. & Moro, C. (1997) Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 2 /7, 137-159.
- Rochex, J.-Y. (1997). Préface. In J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*. Paris: Retz.
- Saada-Robert, M. & Christodoulidis, C. (2012). *Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique* .http://www.forumlecture.ch/FR/saada_robert_christodoulidis_2012_2.cfm
- Saada-Robert, M. & Rieben, L. (1993). Évolution des stratégies d'écriture-copie et unité graphique du français. *ELA*, 91, 84-95.
- Sales Cordeiro, G., Isler, D. & Thévenaz-Christen, Th. (2011). Editorial, Des pratiques littéraciques émergentes. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 1/33, 5-16.
- Sanogo, M. L. (2008). Politique linguistique et Union africaine. In H. Tourneux (Ed.) *Langues, cultures et développement en Afrique* (pp. 19-34). Paris : Karthala.
- Sawadogo, M. (2004). Les langues nationales à l'école burkinabé. Enjeux d'une innovation pédagogique majeure. *Repères*, 29, 251-260.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (« Paideia »)*. Rennes : PUR.
- Seck, A. N. (2014c). *Formation des encadreurs et des enseignants au Sénégal*. Dakar : Document non publié remis au BIE.

- Seck, A. N. (2014a). *Description des méthodes de lecture en français au Sénégal*. Dakar : Document non publié remis au BIE.
- Seck, A.N. (2014b). *Analyse comparée des manuels de lecture en langue nationale au Sénégal*. Dakar : Document non publié remis au BIE.
- Seymour, P., Aro, M., Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 1-28.
- Simard, D. & Wong, W. (2001). Alertness, orientation and detection. The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 23(1), 103-124.
- Sktunabb-Kangas (2005) Expert paper
http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.helsinki.fi%2Fhy%2Fskv%2Fv%2FSk-Kangas_PFI--Education--Finalfinal-18-1-05.doc&ei=I50BV0mmBsbbaLangvgJ&usg=AFQjCNEpDpsytUihlfjN_-rzaLNjvdfefCw&bvm=bv.74115972.d.d2s
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). *The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mothertonguebased multilingual education or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet*. Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali, 19-21 Jan 2009
- Skutnabb-Kangas, T. & Heugh K. (2012). *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work*. New York: Taylor and Francis.
- Sprenger-Charolles, L. (2008). *Early Grade Reading Assessment (EGRA). Results from Senegalese Primary School Students Learning to Read in French and in Wolof. Report for the World Bank*. New York : World Bank.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P. & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia*. Hove : Psychology Press.
- Straub, K. (2014). Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reiprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne. *Babylonia*, 1, 44-47.
- Tambulukani, G. & Bus, A. G. (2012). Linguistic Diversity: A Contributory Factor to Reading Problems in Zambian Schools. *Applied Linguistics*, 33, 141–160
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Taylor, S. K. (2010). Beyond Bilingual Education: Multilingual Language Education in Nepal. *Gist Education and Learning Research Journal*, 5, 138-154.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 55-64.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P.G. Aaron, *Handbook of orthography and literacy* (pp. . Nahwah, NJ: Erlbaum.
- Troia, G.A. (1999). Phonological Awareness Intervention Research: A Critical Review of the Experimental Methodology. *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 28-52.
- Trudell, B. (2013). Early grade literacy in African schools: Lessons learned (pp. 155-163). In McIlwraith, H. (Ed.), *Multilingual Education in Africa: Lessons from the Juba Language-in-Education Conference*. London : British Council.
- Trudell, B. & Schroeder, L. (2008). Reading methodologies for African languages : Avoiding Linguistic and pedagogical imperialism. *Language, Culture and Curriculum*, 20(3), 165-180.
- Trudell, B., Dowd, A., Piper, B. & Bloch, C. (2012). *Early grade literacy in African classrooms: Lessons learned and future directions*. Triennales de l'éducation et formation en Afrique. Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012.
- Verhoeven L., van Leewe, J. & Vermeer, A. (2011), Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension : A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotskij, L. S. (1928/1935). К вопросу о многоязычии в детском возрасте. [Du problème du multilinguisme chez l'enfant] // *Умственное развитие детей в процессе*

- обучения. Сборник статей [Développement mental des enfants dans le processus d'enseignement (pp.53-72)]. Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство.
- Vygotsky, (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales (réédition en 1997, avec une préface d'Y. Clot, La dispute).
- Weiss, J. (1987). *Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture*. Neuchâtel : IRDP, Recherches.
- White, T. G., Power, M. A. & White, S. (1989). Morphological analysis: implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24, 183-304.
- Wolff, E. (2011). Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique A. Ouane, & Ch. Glanz (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne* (pp. 51-108). Hambourg et Tunis : UIL et ADEA.
- Wright, W. E. (2013). Bilingual Education. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (eds.), *Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 598-623). Oxford : Blackwell.