# Enjeux langagiers et métacognitifs d'une séquence de lecture dans une classe bilingue dioula/français

Oumar Lingani

▶ **To cite this version:**

Oumar Lingani. Enjeux langagiers et métacognitifs d'une séquence de lecture dans une classe bilingue dioula/français. L ŋgbowu, 2017. hal-01889784

**HAL Id: hal-01889784**
**https://hal.science/hal-01889784**

Submitted on 8 Oct 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Enjeux langagiers et métacognitifs d'une séquence de lecture dans une classe bilingue dioula/français

Oumar LINGANI
Centre national de la Recherche scientifique
et technologique (CNRST/INSS)
olingani@yahoo.fr

## Résumé

Malgré la place de plus en plus grande qu'occupent les TIC, la lecture demeure le plus important moyen de culture, la plus riche source d'informations scientifiques. Il est coutumier d'entendre qu'à l'école primaire toutes les disciplines concourent à la formation intégrale de l'enfant. Mais, de toutes ces disciplines, une occupe une place cardinale dans les pratiques de classe : la lecture. Parmi les méthodes et les procédés utilisés dans l'enseignement, la lecture représente une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte. Sa maîtrise offre, ainsi, à l'enfant de meilleurs gages de réussite scolaire, et au-delà, de réussite dans la vie sociale.
Notre étude révèle des difficultés de divers ordres qui jalonnent négativement la séquence de lecture et auxquelles il est tout aussi impérieux d'apporter des solutions. Nous proposons principalement de montrer les enjeux de la séquence de lecture à travers les interactions que l'on y met en œuvre pour construire les savoirs; et enfin, les postures réflexives indispensables à une bonne compréhension de ce qui se joue dans la classe. Pour ce faire, la séquence de lecture a donc été filmée pour être par la suite transcrite, traitée selon des principes de codification (CLAN et CHAT) qui ont permis d'aligner le texte sur le son ou la vidéo. Cette étude a permis de remarquer que malgré la création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignement devrait se faire par construction graduelle des connaissances et une mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles.

**Mots clés :** école bilingue, lecture, interaction, cognition, métacognition

## Abstract

In spite of the increasingly large place that occupy the TIC, the reading remains the most important means of culture, the richest information source scientists. It is usual to hear that to the elementary school all the disciplines contribute to the integral training of the child. But, of all these disciplines, one occupies a cardinal place in the practices of class: reading. Among the methods and the processes used in teaching, the reading represents one of the cognitive techniques which aim at facilitating the comprehension of a text. Its control offers, thus, with the child of better pledges of academic success, and beyond, of success in the social life.
Our study reveals difficulties of various orders which negatively mark out the sequence of reading and to which it is quite as pressing to bring solutions. We propose mainly to show the challenges of the sequence of reading through interactions that work we put in there to build knowledge; and finally, the reflexive postures necessary for an understanding of what is at stake in the classroom. To do this, the sequence of reading has been filmed to be transcribed by the subsequently treated according to the codification of principles (CLAN and CHAT) that helped bring the text into sound or video. The study noted that despite the creation of an environment of cognitive and metacognitive strategies, teaching should be by gradual construction of knowledge and linking of previous knowledge and news.
**Keywords:** bilingual school, reading, interaction, cognition, metacognition

## Introduction

L'éducation a toujours été la préoccupation des sociétés. Et toute politique éducative se conçoit en fonction du projet de société en vigueur. Dans nos sociétés, un des maillons importants de la chaîne éducative est l'éducation au niveau de l'école primaire. Avec 30% des langues du monde (M. Chatry-Komarek, 2005), mais fortement minée par l'analphabétisme de ses populations, l'Afrique a compris que son salut passe par la prise en compte de ses langues nationales dans son système éducatif. Ce qui a pour avantage de « faire de l'école l'affaire du village et du village l'affaire de l'école » selon F. Sanou (2009) citant J. Ki-Zerbo.

Malgré les efforts importants consentis durant ces dernières décennies pour améliorer la qualité de l'éducation primaire en Afrique, beaucoup de jeunes quittent l'école sans maîtriser la lecture, l'écriture, l'expression orale, l'arithmétique et les sciences, alors que ces outils sont indispensables pour leur insertion dans la vie professionnelle. Si les causes peuvent se trouver au niveau des politiques éducatives, les pratiques de classe ont aussi leur part de responsabilité.

En effet, les instructions et programmes officiels en vigueur dans les écoles bilingues du Burkina Faso recommandent, pour asseoir les compétences de base en lecture, que les apprentissages en lecture se déroulent dans la langue première ou maternelle de l'enfant, pour ensuite l'amener à transférer progressivement ses compétences au français. Malgré ces dispositions, les élèves rencontrent toujours des difficultés en lecture. Aussi peut-on se poser légitimement la question de suivante : qu'est-ce que lire ?

Pour répondre à cette question, nous adoptons la démarche suivante. Nous nous proposons de décrire le plus finement possible, et en suivant l'ordre chronologique, une séquence de lecture dans la classe de 3$^{e}$ année de l'école bilingue Lafiabougou « B » de la ville de Bobo-Dioulasso. Il s'agit de montrer les enjeux de la séquence, d'une part, et d'autre part, les pratiques langagières (les interactions) que l'on y met en œuvre pour construire les savoirs; et enfin, les postures réflexives indispensables à une bonne compréhension de ce qui se joue dans la classe.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la réflexion sur les interactions de classe, un sujet qui fait l'objet de débats. En s'intéressant principalement aux interactions enseignant-élèves, nous constatons les effets de l'enseignement, d'autant plus qu'on attribue à l'enseignant les résultats des élèves en fonction des interactions qu'il initie et que ces interactions ne sont pas sans effets cognitifs sur les élèves (J. Clanet, 2002). L'hypothèse principale défendue dans cet article est que l'enseignement/apprentissage de la lecture nécessite la mise en œuvre d'une variété de stratégies ; ce qui n'est pas le cas dans les pratiques de classe. Les hypothèses secondaires en découlant sont les suivantes :

- l'acquisition et le développement des compétences en lecture en français, L2, se font grâce à un effort soutenu et un travail continu. La lecture, comme toute activité communicative, nécessite la mise en place de schémas interactionnels adéquats ;
- l'enseignement de la lecture en L2 à des élèves dioulaphones ignore les influences de la langue maternelle dans le processus d'acquisition de la L2 ;
- la L1 peut jouer un rôle dans la capacité de compréhension et dans la structuration des connaissances en L2. Savoir lire au préalable dans sa langue maternelle constitue un avantage, car il s'agit de transférer en L2 une compétence acquise en L1.
- la gestion métacognitive contribue à la capacité de l'élève à comprendre le texte à lui proposé, à sa capacité à utiliser l'information dans des contextes variés et au discours y

afférent. Une partie des difficultés constatées chez les élèves est imputable à un déficit métacognitif.
L'objectif principal de notre article est de décrire les principaux paramètres qui conditionnent et/ou facilitent la lecture d'un texte en L2 dans une classe bilingue dioula/français. Les études scientifiques et didactiques qui ont abordé la question de la lecture de textes écrits en L2 partagent l'idée que la compétence en lecture par des apprenants débutants met en jeu des stratégies variées et engage toutes sortes de compétences que l'enseignant se doit de prendre en compte (A-T. González Hernández, 2012). Les objectifs spécifiques de notre étude sont d'analyser les interactions enseignant-élèves, élèves-enseignant et élèves-élèves et de formuler des propositions devant aboutir à la facilitation de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues.
Après la problématique, suivie de la question de recherche, de l'affirmation théorique principale et des objectifs, le plan suivant est adopté en vue de mener à bien la réflexion :
1. Considérations théoriques et méthodologiques
2. Le cadre général de l'enseignement de la lecture dans les écoles bilingues au Burkina Faso (méthodologie, principes, programmes, importance, instructions officielles)
3. Présentation de la séquence
4. Analyse de la séquence de lecture et formulation de solutions

## 1. Considérations théoriques et méthodologiques

### *1.1 Cadres conceptuel et théorique*

La notion de transfert est au centre de l'enseignement/apprentissage dans les écoles bilingues au Burkina Faso. Les principaux objectifs de cette notion sont de mettre en relation les deux langues pour faciliter le transfert d'apprentissage ainsi que la compréhension de la L2 en s'appuyant sur les acquis de la L1 et de réduire le temps d'apprentissage. Parmi la multitude de définitions, deux en relation avec notre travail, retiennent notre attention, à savoir, le transfert qui est la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations et le transfert d'apprentissage. En relation avec le transfert d'apprentissage, C. Noyau (2014) qui le désigne comme « un processus par lequel l'apprenant fait usage de connaissances qu'il a acquises, dans une situation nouvelle ou sur des objets nouveaux » part du constat que des dommages sont causés par l'absence de prise en compte de L1 dans les apprentissages scolaires,

De nos jours, la réflexion métalinguistique fait partie intégrante des analyses des interactions de classe. S. De Croix et D. Ledur (2007), dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture (en français L1), pensent que les performances en lecture trouvent leurs justifications dans les pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la compétence métacognitive des élèves. En outre, le mode de questionnement souvent mis en place par les enseignants semble bien empêcher l'émergence de cette conscience des composantes de la lecture et des démarches efficaces du jeune lecteur pour comprendre et interpréter. Les fréquentes questions de compréhension littérale ont tendance à renforcer l'utilisation par les élèves de la stratégie qui consiste à localiser dans le texte le passage qui contient les mots de la question. Le recours à cette seule stratégie risque de conduire à une conception erronée de la lecture. En somme, il ressort que peu d'enseignants adoptent la démarche de la lecture visant à éveiller la conscience des élèves par rapport aux différentes composantes de l'acte de lecture, et à les doter à la fois d'outils pour évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire, l'anticiper, la vérifier, l'ajuster (S. De Croix et D. Ledur, 2007).

L'un des aspects de notre réflexion est l'observation et l'analyse des réflexions métalinguistiques des élèves et leur capacité de mettre en jeu leurs connaissances et compétences déjà acquises. Est-ce que l'élève est apte à réaliser et verbaliser une réflexion en activant des savoirs et des savoir-faire déjà acquis? Comment répond-il aux sollicitations de l'enseignant ? et, peut-on poser la question de façon similaire pour la lecture en L1, et pour celle en L2 dont la compétence est limitée ?

La présente réflexion adopte pour cadre théorique l'analyse interactionnelle. En effet l'analyse interactionnelle offre un cadre théorique pour comprendre les processus en jeu dans l'acte de lire. La lecture met en jeu deux procédures conjointes que sont l'identification des mots à laquelle s'associe simultanément l'attribution du sens, par le contrôle cognitif, et il appartient à l'enseignant de déterminer les procédures utiles permettant à l'élève de lire un texte et d'en comprendre le sens ; d'où l'importance des interactions à travers les questions-réponses. Les interactions sont le support par lequel l'enseignant développe les stratégies métacognitives qui se résument aux moyens mis en œuvre pour gérer l'activité cognitive, en planifiant, évaluant et contrôlant la progression vers ce même but (E. Eme et J-F. Rouet, 2002).
Discipline «inspirée de différents courants de recherche américains (sociologie interactionniste, ethnométhodologie, éthologie et ethnographie des communications), l'analyse des interactions verbales a pour objectif de décrire le fonctionnement de tous les types d'échanges communicatifs attestés dans nos sociétés. A partir de l'étude de corpus enregistrés (...), il s'agit de dégager les règles et principes en tous genres qui sous-tendent le fonctionnement de ces formes extrêmement diverses d'échanges verbaux » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1999-2000, p.1). Les processus interactifs font partie intégrante de toute forme d'apprentissage. Ils sont à la base de bon nombre de stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent en classe. Ils permettent aux élèves d'activer des connaissances antérieures, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'appliquer des connaissances antérieures et de nouvelles connaissances, de développer leurs capacités métacognitives.
Au-delà de ses limites, l'intérêt de cette approche réside dans l'analyse systématique du comportement didactique et de la progression pédagogique (M. Altet, 1994).

### *1.2 Dispositif méthodologique*

La classe de 3$^{e}$ année de l'école bilingue Lafiabougou « B » a servi de cadre à l'assemblage des observables de notre étude. Cette classe compte un effectif de quatre-vingt-dix élèves et est tenue par un enseignant bénéficiant d'une somme d'années d'expérience dans le système bilingue. Mais pour si expérimenté que soit cet enseignant, cet effectif ne constitue-t-il pas une difficulté pour les enseignements ? D'où l'importance à accorder aux stratégies et procédures mises en place par l'enseignant.

Notre mode d'investigation est qualitatif. La classe étant un milieu où un grand nombre de variables entrent en jeu, il devient impossible de les éliminer, voire de les contrôler. L. Gattuso (2007, p.54) conclut sur la pertinence de l'approche qualitative en affirmant que «le produit de ce type d'approche est saisissant et d'autant plus convaincant qu'il fait directement appel à la réalité des enseignants.»

Pour collecter les observables, la caméra a été notre principal support, en plus de la fiche de préparation de l'enseignant. La séquence de lecture a donc été filmée pour être par la suite transcrite, traitée selon des principes de codification (CLAN : Computerized Language Analysis et CHAT : Codes for the Human Analysis of Transcripts) qui ont permis d'aligner le

texte sur le son ou la vidéo. L'outil de transcription CLAN présente l'avantage de permettre une utilisation scientifique directe des transcriptions et exige de respecter les conventions de transcription correspondant au format CHAT (C. Parisse, 2014).

## 2. Le cadre général de l'enseignement de la lecture dans les écoles bilingues au Burkina Faso

Apprendre à lire est une priorité de l'enseignement primaire. Il est donc impérieux de réfléchir aux méthodes et moyens les plus efficaces pour réaliser cet objectif. On considère qu'un apprentissage chaotique de la lecture est susceptible d'aboutir, bien qu'il n'en soit pas la cause exclusive, à l'illettrisme. Les méthodes de lecture pourraient ainsi avoir une part de responsabilité en ce qui concerne l'entrée mal réussie dans l'écrit (B. Germain, 2004).

Une polémique ambiante, portant sur les méthodes, a toujours existé sur l'apprentissage de la lecture. Cette situation perdurera tant que des questions comme celles qui suivent ne seront pas résolues : pourquoi tous les enfants n'arrivent-ils pas à lire correctement à la fin du Primaire ? Comment procéder pour éviter les difficultés générées par l'apprentissage de la lecture ? Par conséquent, une revue générale des méthodes de lecture, qui n'a aucune prétention d'être exhaustive, s'impose. Et même s'il faut reconnaitre que certaines méthodes sont plus efficaces et profitables aux enfants, nous nous abstenons de jeter notre dévolu sur l'une ou l'autre.

### *2.1 Les méthodes de lecture*

Par méthode de lecture, il faut comprendre les orientations théoriques qui président à l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La classification des méthodes ne va pas de soi. En effet, si la plupart des travaux attestent de l'existence de trois méthodes, pour certains penseurs, il serait plus juste de dire qu'il existe trois catégories classiques de méthodes de lecture (G. Chauveau, 2006) :
- la méthode synthétique ou méthode phonique, phonologique et syllabique : elle part de l'élément (le son), plus exactement de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase.
- la méthode analytique ou globale : elle part de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes puis en phonèmes-graphèmes, et enfin aboutir à des synthèses de syllabes, puis de mots, et de phrases.
- la méthode mixte ou semi-globale : tout part du travail sur la lettre qui est précédé par une mise en scène de mots dans une phrase illustrée (C. Stercq, 2006). Cette méthode est la plus fréquente au Burkina Faso ; elle consiste à faire mémoriser un texte avant d'apprendre à le lire.

Face à cette classification, R. Goigoux (2003), se basant sur des études plus récentes, propose une typologie basée sur « six ensembles : syllabique, mixte, phonique, interactif, naturel et idéovisuel » qui peuvent se regrouper en deux catégories principales : celles qui donnent la primauté au signe et celles qui donnent la primauté au sens. C'est ainsi que « les méthodes syllabiques, mixtes et phoniques (appelées aussi ''phonémiques'') donnent la primauté au signe et centrent l'apprentissage sur le décodage des mots. » Et quant aux « méthodes interactives, la méthode naturelle et l'approche idéovisuelle donnent la primauté au sens. Elles mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de textes et sur les interactions lecture/écriture».

Si toutes ces définitions ont leur importance, certaines méthodes de lecture ne sont-elles pas plus efficaces que d'autres ? A l'expérience, différentes méthodes peuvent être compatibles : on peut partir du codage et de la reconnaissance des mots pour aboutir à la compréhension ou bien, depuis le texte et le sens, descendre « jusqu'aux éléments constitutifs de la correspondance grapho-phonologique » (D. Peiron, 2015). On peut aussi mélanger ces approches. Néanmoins, C. Stercq (2006) pense que « la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. La question centrale n'est pas de trouver LA méthode, mais de se poser la question des savoirs et de leur transmission, la question de la pratique de l'enseignant et des apprenants. »

De toutes ces méthodes, la méthode synthétique est la plus usitée par les enseignants dans les classes burkinabè. Bien qu'aucune consigne ne fasse le choix d'une méthode de lecture, dans les manuels scolaires au Burkina Faso, l'apprentissage de la lecture dès les premières années part de l'étude du son, en passant par la syllabe pour aboutir à la lecture de la phrase. Mais pour notre cas, dans la classe de 3$^{e}$ année, il est attendu de l'enfant qu'il lise couramment le texte à lui proposé. Ces méthodes familiarisent d'abord l'enfant avec les lettres de l'alphabet, puis lui permettent de former des syllabes, avant de passer à la composition de mots et de phrases. On peut encore s'initier à la lecture à partir de textes. Pour cette méthode, les élèves apprennent à lire et à comprendre des textes avant de s'exercer à identifier isolément les éléments de la langue orale, les sons, et ceux de la langue écrite, les lettres.

### *2.2 Les programmes et instructions officielles dans les écoles bilingues burkinabè*

L'enseignement de la lecture dans les écoles bilingues burkinabè obéit à un programme qui lui est spécifique. Ainsi, dès les deux premières années de scolarité, l'accent est mis sur la lecture et la phonétique en L1. C'est à partir de la troisième année que le manuel de lecture est en L2 (français) et est le même que celui utilisé dans le système classique en classe de CE2 (c'est-à-dire en 4e année). Les instructions officielles recommandent néanmoins à l'enseignant de faire usage de la L1 en cas de nécessité. Contrairement aux deux premières années, à partir de la 3$^{e}$ année, il est attendu de l'enfant qu'il soit apte à lire couramment le texte à lui soumis.

## 3. Présentation de la séquence

Au cours de cette séquence, l'enseignant a proposé aux élèves un texte d'un paragraphe avec le tableau comme support. Cette stratégie se justifie par le fait que les élèves ont des lacunes en lecture. D'ailleurs, comment comprendre qu'en décembre − soit trois mois après la rentrée des classes – le texte proposé ne se trouve d'ailleurs qu'à la page huit ? Selon les instructions officielles, à partir de la 3$^{e}$ année, la classe de lecture doit lire un texte entier par jour. Nos interrogations ont d'ailleurs été confirmées par l'enseignant qui reconnaît des difficultés – que nous taisons volontairement – dont il n'est pas comptable. L'enseignant, conformément aux instructions officielles lui faisant obligation de préparer toute séquence à enseigner, a porté sur sa fiche de préparation les points dont nous reproduisons les grands axes :

Durée : 45 mn
Titre : un cadeau de l'oncle Sékou
Objectif spécifique : à l'issue de la séance, les élèves doivent être capables de :
-lire couramment le texte
Matériel : livre de lecture, ardoise

Déroulement

1-Motivation
2-Lecture silencieuse
3-Questions de compréhension du texte
4-Explication des mots difficiles
5-Lecture exploratoire
6-Déchiffrage des mots difficiles à prononcer
7-Lecture magistrale
8-Lecture individuelle entrecoupée de jeux de lecture
9-Lecture finale

Pour un temps didactique de quarante-cinq minutes prévu, l'enseignement s'est déroulé en trente et une minutes, l'enseignant ayant convié les enfants à continuer la lecture en dehors de la classe.

## 4. Analyse de la séquence de lecture et formulation de solutions

La séquence de lecture commence par une scène assez cocasse entre l'enseignant et ses élèves.

### *4.1 La motivation*

La phase de motivation permet à l'élève de construire son discours métalinguistique. Pour cela, il développe des stratégies allant de la nécessité de temps pour réfléchir, car il doit se répéter les questions, en passant par la compréhension, pour enfin essayer et tester les formes à l'oral avant de répondre :

*40 *MTR[1]: alors quand tu travailles bien à l' école ou bien bien à la maison*
*41 qu' est+ce que maman ou bien papa peut te faire ?*
*42 *MTR: qu' est+ce qu' ils peuvent te faire ?*
*43 *ELV1[2]: il peut te donner une cadeau .*
*44 *MTR: fort .*
*45 *ELV1: il peut te donner une cadeau .*
*46 *MTR: un +...*
*47 *ELV2[3]: cadeau .*
*48 *MTR: il peut te donner +...*
*49 *ELV2: un cadeau .*
*50 *MTR: un cadeau .*
*51 *MTR: aujourd' hui nous allons faire la lecture d' un cadeau qu' un oncle*
*52 a fait à ses [/] à ses neveux .*

A l'entame, il s'agit d'intéresser l'élève au travail du jour. Et si l'objectif est de lui offrir l'occasion de s'exprimer par le truchement de phrases dont il est l'auteur, il est impérieux de ne pas se contenter d'une réponse, même si celle-ci était attendue. D'ailleurs peu de temps institutionnel est accordé à cette phase, si elle n'est pas tout simplement escamotée. En reformulant sa sollicitation (ligne 40), l'enseignant met l'accent sur sa fonction pragmatique, mais il doit veiller à éviter des fautes, à l'image de celles de la ligne 43, car l'objectif de l'école est d'apprendre à l'élève le français de référence. Pourquoi ne pas reformuler sa sollicitation en L1, d'autant plus nous avons remarqué que la majorité des élèves ne s'est pas

[1] l'enseignant
[2] un élève
[3] plusieurs élèves

manifestée pour répondre ? Dans une classe de 3e année bilingue, où le transfert d'apprentissage de la L1 à la L2 ou vice versa doit être de mise, la reformulation, selon C. Noyau (2010, p.556), « fonctionne comme un puissant outil pédagogique : dans les échanges entre maître et élèves, le maître peut recourir à une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles, plus concrets, plus proches de connaissances possibles. »

### *4.2 Lecture silencieuse du texte*

Après avoir motivé ses élèves, l'enseignant les invite à lire silencieusement le texte, en suivant au tableau, et à lever le doigt après leur lecture. Lors des interactions didactiques, les enseignants fournissent également de l'aide aux élèves pour la réalisation des tâches à eux assignées. Au nombre des ces appuis, on trouve l'évocation de la tâche à résoudre, l'orientation de l'attention, les procédures. Ces aides, que A. Santolini, A. Danis et C-A Tijus (1996, p.339) appellent « richesse des aides cognitives dans l'interaction » sont l'aide cognitive censée profiter aux élèves. « L'aide cognitive est une aide dont la visée (explicite ou implicite) est de faire mieux penser, réfléchir, raisonner sur, concevoir, par l'enfant ce qu'il est en train de faire, mais pas toujours directement pour la réussite immédiate ».

### *4.3 Questions de compréhension du texte*

La compréhension du sens des textes soumis à la lecture des élèves n'a pas toujours été au centre des pratiques de classe. En effet, selon l'approche structuro-béhavioriste, l'enseignement de la lecture devait se focaliser sur l'apprentissage de la langue orale. Aussi la classe de lecture visait-elle à renforcer l'oral, sans l'objectif de préparer l'étudiant à lire le sens du message. Quant à l'approche cognitive, elle met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage en s'intéressant davantage au sens et aux relations entre les mots qu'à leurs formes.

La capacité d'insertion de l'individu dans la société dépend de sa capacité à comprendre les informations écrites. A l'école primaire, les élèves doivent développer la capacité de lire en comprenant. Nous nous intéressons à la question déterminante des processus cognitifs en relation avec cette activité. Qu'est-ce que comprendre ? Comment l'enseignant évalue-t-il les élèves ? Les enfants apprennent un certain nombre de savoirs et connaissances ; mais ceci au prix de conditions de travail, de règles de comportement, de manières de communiquer, de penser. En questionnant l'élève ou même en répondant à ses sollicitations, l'enseignant contribue à la construction du savoir, mais il fait appel et contribue aussi à la construction d'un rapport plus ou moins ambigu et plus ou moins critique à ce savoir. L'enseignant procède à l'évaluation de la lecture en posant des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit :

*62 *MTR: qui est+ce qui donne le cadeau ?*
*63 *MTR: qui est+ce qui donne le cadeau ou qui est+ce qui fait le cadeau ?*
*64 *MTR: Salimata .*
*65 *ELV: un cadeau de l' oncle Sékou .*
*66 *MTR: c' est un cadeau de +...*
*67 *ELV2: l' oncle Sékou .*
*68 *MTR: ok c' est bien .*
*69 *MTR: pourquoi les gens ralentissent+ils ?*
*70 *MTR: pourquoi les gens ralentissent+ils ?*
*71 *MTR: oui .*
*72 *ELV: les gens ralentissent pour mieux entendre comme tous les soirs juste*

*73 avant cinq heures les enfants chantent une dernière fois avant de*
*74 sortir des classes .*
*75 *MTR: alors chaque soir les gens ralentissent un peu à côté de l'*
*76 école pour entendre la chanson des élèves .*
*77 *MTR: ok c' est bien .*

Nombre de chercheurs se sont penchés sur le rôle des questions de lecture en relation avec la compréhension. Ces questions, à l'image de celles qui sont ci-dessus proposées, serviraient plus à évaluer qu'à enseigner la compréhension. Elles se focalisent le plus souvent sur les informations mineures des textes et servent parfois à simplement vérifier si les enfants ont lu le texte.
L'objectif pour l'enseignant, à travers ces questions, c'est de vérifier le degré d'appropriation du sens du texte par les élèves. Dans la classe bilingue, les méthodes actives en vigueur tendent à placer l'enfant au cœur de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, pour l'exemple de la lecture, ce dernier doit être le principal artisan de sa compréhension en établissant des liens entre ses connaissances et les données nouvelles fournies par le texte. En guise de réaction aux sollicitations de l'enseignant, l'élève ne doit pas juste reprendre *in extenso* des passages entiers du texte (ligne 65) et le regard figé dans le texte (lignes 72, 73, 74). En effet l'attitude des élèves ici consiste juste à localiser dans le texte le passage qui contient les mots de la question.
Autrement, ils se focalisent davantage sur le traitement des mots et les aspects de surface, cherchant par exemple à se les rappeler, plutôt que sur l'extraction du sens général. La résultante de l'acceptation de cette stratégie des élèves, c'est que l'enseignant n'œuvre pas à « éveiller le degré de conscience des élèves par rapport aux différentes composantes de l'acte de lecture et à les doter à la fois d'outils pour évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire, l'anticiper, la vérifier, l'ajuster » (S. De Croix et D. Ledur, 2007).
Dans la pratique, l'élève doit trouver le sens dans le texte et qu'il le «pêche». De nos jours, cette pratique a évolué, l'élève doit être guidé pour *in fine* créer lui-même le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture (J. Giasson, 2008). Ne peut-on pas amener les élèves à développer des réflexions sur l'intérêt du texte lu ?

La compréhension du texte doit jouer un rôle fondamental durant la classe de lecture. Il revient donc à l'enseignant d'apprendre à l'élève à comprendre le texte à travers des étayages. Surtout qu'il est établi que ce n'est pas parce que l'enfant ne sait pas encore lire avec aisance qu'il ne peut pas construire le sens et comprendre le texte. L'enfant a à sa disposition des capacités cognitives nécessaires pour de telles tâches. Pour ce faire, l'enseignant a un rôle à jouer de la plus haute importance : il peut être demandé aux élèves de reformuler des phrases, des passages, voire le texte lu. Ces reformulations favorisent l'appropriation des mots nouveaux, des structures narratives et des contenus de connaissances.

Plusieurs possibilités existent pour améliorer la compréhension d'un texte par les élèves. M. Fayol (1992) propose, par exemple, de modifier la mise en forme du texte en mettant en gras les idées importantes, ce qui peut attirer l'attention des lecteurs. Pour favoriser l'intégration des informations, il préconise de présenter un titre. De même, il pense que la relecture apporte une amélioration significative de la compréhension. Cette relecture constitue « ainsi l'une des caractéristiques propres à l'activité de lecture et qui lui confère une efficacité supérieure à celle du traitement en situation d'audition ». L'insuffisance d'automatisation du décodage exerce une influence négative sur la compréhension. Aussi est-il souhaitable de présenter aux

élèves un texte écrit qui « peut être plus facile à traiter et à comprendre du fait que le lecteur peut adapter son rythme de lecture ou effectuer des retours en arrière ».
Au-delà de tout cela, la compréhension d'un texte passe par la prise en compte de sa situation de production (qui écrit, à qui, pourquoi...).

### *4.4 La lecture exploratoire par quelques élèves*

Cette phase a pour objectif d'évaluer l'habileté à lire des élèves. Pour ce faire, il est recommandé de recourir aux élèves les plus compétents en lecture. Sur le plan cognitif, cette étape tire son importance du fait qu'elle invite les autres élèves à accorder de l'attention à la lecture des plus compétents, à se familiariser avec les mots les plus difficiles, autrement dit, à se les approprier. Durant cette phase, la lecture par des élèves censés être compétents n'est pas aisée, ce qui atteste de la difficulté que vit cette classe en lecture.

### *4.5 Déchiffrage des mots difficiles à prononcer*

Durant la lecture exploratoire, l'enseignant recueille les mots sur lesquels les lecteurs ont buté, et aussi les mots qu'il a répertoriés pendant la préparation de la séquence. Devant créer les conditions pour que les élèves apprennent, il est à se demander pourquoi l'enseignant n'en laisse pas la lecture aux élèves ? Nous préférons croire que les corrections systématiques de l'enseignant sont guidées pas son souci de gagner du temps.
L'enseignant, par le canal d'un exercice pouvant renforcer les capacités métacognitives des élèves, leur demande de décomposer le mot « mêlent » en syllabes :

*109 *ELV: mêlent .*
*110 *MTR: c' est combien de syllabes ?*
*111 *ELV: deux syllabes .*
*112 *MTR: deux syllabes (.) écrivez+les sur les ardoises (.) mêlent .*
*113 *ELV2: 0 [=! les ELV2 écrivent] .*

La pratique de la segmentation en syllabes est une compétence fondamentale pour la lecture. La syllabe est l'élément réputé le plus pertinent pour la mémorisation de la forme orthographique du mot et son maintien en mémoire entre l'œil et la main (lors de la copie). En lecture, face à un mot inconnu, l'élève procède à un découpage en syllabes. Ces syllabes sont ensuite rassemblées pour assurer l'accès au sens.

Si à travers ce mot, l'enseignement permet aux élèves de découvrir, d'apprendre et d'automatiser les règles de segmentation des mots en syllabes, le fait de nous prononcer sur la réponse apportée n'est pas fortuit. Dans les pratiques de classe, la doxa soutient qu'il y a autant de syllabes que de voyelles. Par conséquent « mêlent » comporte deux syllabes : *mê/lent* [mɛ/lə].
La segmentation en syllabes peut être une compétence très utile pour comprendre et maîtriser la logique de placement des accents, spécifiquement de l'accent circonflexe. Aussi l'enseignant peut-il demander aux élèves d'expliciter leurs réponses. Spécifiquement, pour le découpage en syllabes, des stratégies peuvent être proposées à l'enseignant. Sans être exhaustif, l'enseignant peut travailler et faire travailler les élèves sur la combinatoire et la correspondance grapho-phonétique. La mise en œuvre de cette stratégie nécessite le développement de la conscience phonologique de l'élève. Le développement de cette capacité perceptive est facilité par les tâches de manipulation (D. Legros et J. Crinon, 2003). Par exemple, pour la segmentation syllabique à l'oral, l'on peut recourir à la méthode Borel-Maisonny citée par A. Leroy-Boussion (1969) qui consiste à :

- taper des mains à chaque fois que l'on entend une syllabe (frapper les syllabes). Par exemple, dans le mot lapin on tape deux fois dans les mains parce qu'il y a 2 syllabes (la-pin).
- mettre la main sur la bouche et compter le nombre de fois où les lèvres bougent. Par exemple, dans le mot macaroni, les lèvres vont bouger 4 fois (ma-ca-ro-ni).

Si le fait de savoir segmenter en syllabes constitue un adjuvant pour la lecture, il est aussi important que l'enfant puisse lire aisément et sans passer par la syllabe. Ceci nécessite que l'enseignant développe un travail sur la métacognition. L'enfant doit être à mesure de reconnaître et lire les syllabes dans toutes les circonstances d'emploi. Il est aussi demandé à l'enseignant d'aider l'élève à se constituer des images mentales des mots connus, et de l'aider à formuler ce que représentent les nouveaux mots rencontrés (A. Leroy-Boussion (1969) citant Borel-Maisonny).

### *4.6 Explication des mots difficiles*

La classe de lecture est le principal tremplin aidant l'élève à acquérir la majorité des mots nouveaux. D'où la responsabilité de l'enseignant quand au choix des mots à expliquer et à l'aide à apporter aux élèves pour augmenter leur habileté à trouver le sens d'un mot nouveau.

L'enseignant n'interagit pas avec les élèves, se contentant d'expliquer les mots prévus dans le livre de lecture. Retenons à son actif qu'à la fin de cette phase, l'enseignant demande (lignes 175, 176, 177) aux élèves s'il existe des mots dont ils ne comprennent pas le sens. En réponse à sa sollicitation, un élève demande (ligne 179) la signification du mot « s'emplit » :

*175 *MTR: est+ce qu' il y a un mot que quelqu' un ne comprend pas ?*
*176 *MTR: ce que ça veut dire (.) qui a un mot qu' il ne connaît pas ?*
*177 *MTR: qu' il ne comprend pas .*
*178 *MTR: anhan .*
*179 *ELV: s' emplit .*

Pour rendre la séquence plus active, les élèves auraient pu être incités à interagir avec leurs pairs. Tout comme l'enseignant aurait pu leur laisser le soin de lui expliquer certains mots. Ce qui aurait eu pour avantage de les amener à puiser dans leur propre répertoire linguistique.

### *4.7 Lecture magistrale*

Avant de faire lire la majorité des élèves, il revient à l'enseignant de lire de façon expressive le texte.

### *4.8 Lecture individuelle entrecoupée de jeux de lecture*

La lecture individuelle à haute voix, occupe une part importante du temps consacré à la lecture. Tout en conservant sa fonction de contrôle, elle permet d'abord d'entraîner les élèves à une lecture expressive. Cette partie se révèle un des points cardinaux de la préparation de l'enseignant. Il s'agit pour l'enseignant de faire lire le maximum d'élèves et aussi de proposer des activités annexes aux élèves.
Pour des élèves de 3$^{e}$ année, nous nous attendions à constater des interférences phonétiques entre la L1 et L2. Hormis quelques erreurs de décodage ponctuées par une lecture saccadée, quand un élève prononce /sãt/ au lieu de /ʃãt/ « chantent », /salm/ en lieu et place de /kalm/« calme », nous sommes tenté de croire que les sons /ʃ/ et /c/ n'existent pas en dioula. Ce qui n'est pas le cas.

*4.8.1 Le rôle des élèves dans la co-construction du discours métalinguistique*

R. Goigoux (1997, p.131) pense que les performances en lecture des élèves dépendent notamment des pratiques d'enseignement, « lesquelles développent très peu la connaissance métacognitive des élèves ». L'analyse de la séquence montre une inter-correction entre élèves en cas d'erreur entendue (lignes 312, 315), puis ils donnent la forme orale exacte. Sur sollicitation de l'enseignant, ils jugent de la conformité de la réponse apportée.

Les interactions élèves-élèves

Elles sont vivement recommandées lors des activités de classe. Sans instruction de l'enseignant, les élèves s'entraident parfois :

*311 *ELV: près de l' école les +...*
*312 *ELV1: les gens .*
*313 %act: Un autre élève souffle les mots.*
*314 *ELV: les gens palentissent +...*
*315 *ELV1: ralentissent .*
*316 %act: Un autre élève souffle le mot.*
*317 *ELV: larentissent .*
*318 *MTR: ralentissent .*
*319 *ELV: larentissent .*

Il y a interaction quand le stimulus émanant d'un locuteur est suivi d'une réaction de l'interlocuteur. Nous pensons que les interactions souhaitées sont celles qui permettent aux élèves d'échanger autour d'un savoir. Ces relations peuvent être de deux types :

- quand on suppose qu'on a une équivalence des compétences et des statuts, ces interactions peuvent être symétriques. Dans ce cas, la confrontation avec un partenaire favorise le fonctionnement de mécanismes tels que le conflit sociocognitif ou la coopération.
- lorsque les compétences d'un élève sont plus développées que celles d'un autre, ces relations sont asymétriques.

Les « interactions symétriques » permettent à chaque interlocuteur d'exprimer son point de vue, les actions et les répliques de l'un complètent de quelques façons celles de l'autre. Cette classe de 3e année se prête à cela. Les échanges entre élèves peuvent aboutir à des solutions. L'engagement collectif dans la tâche fait qu'ils sont amenés à tenir compte de points de vue différents, à se décentrer par rapport à leurs propres idées. De la sorte, ils découvrent de nouvelles perspectives, remettent en question leurs connaissances (A. Faïren, 2005).

La mise en commun des savoirs et savoir-faire peut prendre la forme d'un conflit sociocognitif que les élèves doivent surmonter, ou d'une coopération dans laquelle les apports et les rôles sont complémentaires ; les actions des élèves se coordonnent dans une réalisation commune et conduisent à une construction cognitive intégrant des centrations différentes. Ils découvrent que leur point de vue n'est pas unique, ils envisagent ainsi un autre point de vue et par là même un questionnement sur leur propre fonctionnement mental. « Donc l'entraide permet aux élèves d'avoir des discussions constructives. Elle permet de négocier, échanger des points de vue, préciser et justifier sa pensée, prendre du recul par rapport à elle, et la contrôler. Il s'agit bien de construire ses connaissances » (A. Faïren, 2005, p.6).

Tout au long de la séquence, des opportunités pour favoriser ou mettre en œuvre cette stratégie se sont présentées à l'enseignant, mais il ne les a pas exploitées.

*4.8.2 Les activités d'écriture*

L'un des principaux objectifs de la séquence de lecture est de développer les stratégies de lecture chez l'élève, de le rendre apte à la réalisation d'une situation de communication écrite, et par la même occasion, lui garantir une autonomie progressive en matière de lecture. Un lien étroit existe entre la lecture et l'écriture, et S. Dehaene (2011, p.44) soutient que « la pratique du geste d'écriture accélère l'apprentissage de la lecture ».

Activité essentiellement individuelle, l'écriture est proposée aux élèves sous forme de dictée ou de copie. La séquence de lecture se prête parfois à des dictées de mots ou de courts passages. Par ce truchement, il s'agit d'abord de montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit, mais dans les faits, l'enseignant fait écrire, montrer, valider et effacer. Sur le plan cognitif, cette activité a le mérite de permettre à l'enfant de conserver des traces, de mémoriser, de structurer sa pensée, voire, de maîtriser la langue écrite :

*374 *MTR: (..) écrivez comme dans les cahiers ["] voix graves .*
*375 *MTR: qui a fini ?*
*376 *MTR: on se dépêche on fait vite .*
*377 *MTR: (...) posez .*
*378 *MTR: qui va venir écrire au tableau ?*

Il a été demandé aux élèves d'écrire un bref fragment du texte dont l'objectif est d'en vérifier la forme orthographique. La correction est revenue à un élève et l'enseignant a requis l'avis de la classe. L'enseignant a veillé à la correction de ceux qui n'ont pas écrit convenablement et au passage a prodigué des félicitations à ceux qui ont trouvé. A l'image de la plupart des autres activités, les interactions s'inscrivent dans le même registre, à savoir : les élèves réagissent aux sollicitations de l'enseignant.

## *4.9 Lecture finale*

Après avoir fait lire une dernière fois le texte, l'enseignant invite les élèves à une activité de prolongement :

*416 *MTR: alors nous allons continuer la lecture dans les livres (.) nous*
*417 avons ça dans les livres de lecture (.) alors quand on va sortir*
*418 dans les groupes nous allons lire ça voilà avec les chefs de groupes*
*419 .*
*420 *MTR: ok ?*
*421 *ELV2: oui .*
*422 *MTR: à la page huit .*

L'enseignement/apprentissage dans cette classe n'est pas facilité par le nombre élevé des élèves, d'où le recours aux travaux de groupes. Cette stratégie peut s'avérer fructueuse si les élèves ne sont pas laissés à eux-mêmes dans la cour de l'école durant ces activités. De même, cette situation génèrera des interactions asymétriques car la responsabilité du groupe revient au chef dont le choix s'est fait en fonction de ses compétences scolaires et qui, conséquemment, apporte aides, conseils à ses tutorés qui en ont besoin. Pour s'assurer de la finalité de cette activité, l'enseignant aurait pu s'assurer, au préalable, que les chefs de groupe sont aptes à lire convenablement le texte.

Notre expérience d'enseignant nous permet de savoir que l'enseignant n'accorde pas toujours l'attention qu'il faut aux activités de groupes, préférant consacrer ce temps où les élèves sont dans la cour pour préparer la prochaine activité. A. Faïren (2005, p.15) pense que l'enseignant doit déterminer le rôle de chacun, tout en veillant à ce que le chef de groupe « ne se sente pas investi d'une trop grande responsabilité quant à l'efficacité de l'aide qu'il va apporter, et éviter qu'il puisse penser que c'est de sa faute si l'autre ne progresse pas ».

Aussi, l'enseignant peut-il, après l'activité des élèves, échanger avec les chefs de groupes pour s'enquérir de l'état dans lequel se sont menés les travaux ; tout comme, en faisant le tour des groupes, il peut constater les verbalisations des conflits ou problèmes d'enseignement entre élèves.

Comme nous l'avons déjà évoqué, cette classe de 3e année traîne des lacunes en lecture pouvant porter préjudice aux autres apprentissages. Et si le fait de recourir à la lecture en groupes est à saluer, il peut être proposé à l'enseignant de mettre aussi à contribution le travail à la maison. Rappelons que l'école bilingue de Lafiabougou « B » est située en milieu urbain, donc avec une proportion non négligeable de parents d'élèves lettrés. D'ailleurs, l'implication des parents dans les activités de l'école constitue un des fondements de l'école bilingue. Cette implication des parents aura pour effet de faciliter l'apprentissage de la lecture, la tâche revenant à l'enseignant d'informer les parents sur les méthodes de lecture et sur la nécessité de diversifier les sources de lecture.

## Conclusion

La lecture est un sujet qui donne lieu à de nombreux débats tant publics qu'institutionnels. En effet, elle constitue l'une des conditions indispensables à la réussite scolaire et, au-delà, à l'intégration et à la réussite sociales. Son apprentissage et sa maîtrise sont des enjeux majeurs dans le cursus scolaire et constituent des objectifs prioritaires de l'école primaire. C'est dans ce contexte général que nous avons réalisé une étude sur les pratiques interactionnelles de l'enseignement de la lecture mises en œuvre au cours d'une séquence dans une classe bilingue dioula/français de 3e année. L'activité a laissé voir des élèves motivés et actifs, mais en butte à des écueils majeurs en lecture car, durant les deux premières années de scolarité, les programmes de lecture n'ont pas été conduits à leur terme. Ces deux premières années marquées par des programmes de lecture en L1 devaient être le point d'ancrage pour l'apprentissage de la lecture en L2, en 3e année. En rapport avec la conception du rôle de l'enseignant, nous avons pu remarquer les interventions fréquentes de ce dernier, malgré la création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives. Quant à l'apprentissage de la lecture, il devrait se faire par construction graduelle des connaissances et une mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles.
Les instructions officielles recommandent à l'enseignant d'amener l'élève à découvrir, voire à construire lui-même les savoirs ; mais il est tout aussi nécessaire que l'enseignant bénéficie d'une formation continue pour améliorer ses pratiques.

## Bibliographie

ALTET Marguerite, 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » *Revue Française de Pédagogie*, 107, avril-mai-juin 1994, p. 123-139.

CLANET Joel, 2002, « Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves ». *Dans* Bressoux, P. (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* 'Rapport de

recherche pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives, ministère de la Recherche', p.77-108
CHATRY-KOMAREK Marie, 2005, *Langue et éducation en Afrique : enseigner à lire et écrire en langue maternelle*, Paris, Edition l'Harmattan, 232 p.

CHAUVEAU Gérard, 2006, « Apprendre à lire et à écrire : une acquisition relationnelle », *Caractères*, n°21, mars 2006, ABLF, p. 4-7.

EME Elsa et ROUET Jean-François, 2002, Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/1 | 2002, mis en ligne le 01 mars 2005, consulté le 29 juillet 2016. URL : http://osp.revues.org/4871 ; DOI : 10.4000/osp.4871

DE CROIX Séverine. et LEDUR Dominique, 2007, « Tâches et interactions sociales pour entrer en didactique de la lecture », *Caractères*, n°25, p.13-20.

DEHAENE Stanislas, 2011, *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob, 155 p.

FAÏREN Aurore, 2005, *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissage ?* IUFM de Bourgogne. Mémoire de fin de formation. 41 p.

FAYOL Michel, 1992, *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle.* In FAYOL Michel, GOMBERT Jean-Emile, LECOCQ Pierre, SPRENGER-CHAROLLES Liliane et ZAGAR Danièle. (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture, Paris, Presses Universitaires de France, p. 73-105.

GATTUSO Linda, 2007, *Les conceptions personnelles au sujet de l'enseignement des mathématiques et leur effet dans la pratique*, Université de Montréal, Éditions Bande Didactique, Thèse de doctorat, 414 p.

GERMAIN Bruno, 2004, *Les méthodes de lecture en cours préparatoire : Difficultés d'application*, Paris, Bulletin des bibliothèques de France, t.49, n°1, 38 p.

GIASSON Jocelyne, 2008, *La compréhension en lecture*, 3e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 226 p.

GOIGOUX Roland, 2003, *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.* Paris. Programme incitatif de recherche en éducation et formation. 20 p.

GONZALEZ HERNANDEZ Ana-Teresa, 2012, « Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère », *La Clé des Langues*, Lyon, ENS LYON/DGESCO. Url : http://cle.ens-lyon.fr/actes/parametres-pour-la-comprehension-d-un-texte-ecrit-en-langue-etrangere-164559.kjsp

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1999-2000, « Les cultures de la conversation », *Sciences Humaines*, Hors série n°27, '*Le langage'*.
Disponible :<http//www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_qrticle=12008>

LEGROS Denis et CRINON Jacques, 2003, *Identification des mots écrits et traitement phonologique.* Disponible sur : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-identification-Imp.htm

LEROY-BOUSSION Alice, 1969, « Comportements oraux et intériorisés dans le déchiffrage des syllabes au début de l'apprentissage de la lecture », *Enfance*, vol. 22, n°5 . p. 339-359

MUGRABI Edivanda, 2010, *Pour un bilinguisme équilibré dans les écoles/expériences éducatives bilingues en Afrique francophone. XXIe sommet de la Francophonie*. Montreux. 6 p. Disponible sur : http://www.edm.ch/images/stories/docs/pdt-bilinguisme-equilibre-fr.pdf

NOYAU Colette, 2010, « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien », In Neveu Franck et coll. (éds), *Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010.* Paris. Institut de Linguistique Française. p.553-571.

NOYAU Colette, 2014, « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », In : ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Eds des Archives Contemporaines. Disponible sur : http://colette.noyau.free.fr

PARISSE Christophe, 2014, « Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues », *Recherches africaines, numéro spécial 2014, 'Transferts* d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe', p.15-28. Disponible sur *:* http://modyco.inist.fr/transferts/

PEIRON Denis, 2015, « Apprentissage de la lecture : les méthodes qui marchent », *La Croix* du 23 septembre. Disponible sur : http://www.la-croix.com/France/Apprentissage-de-la-lecture-les-methodes-qui-marchent-2015-09-23-1359833

SANOU Fernand, 2009, *Le Professeur Joseph KI-ZERBO et les enjeux majeurs de l'université et de la recherche en Afrique*. Conférence Hommage au professeur Ki-Zerbo. Ouagadougou. 20 p. Disponible sur : http://www.fondationki-zerbo.org/IMG/pdf/Conference_Prof_SANOU_FERNAND_Le_Professeur_Joseph_KI-ZERBO_et_les_enjeux_majeurs_de_l_universite_et_de_la_rec-2.pdf

SANTOLINI Arnaud, DANIS Agnès. et TIJUS Charles-Albert, 1996, « Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant », *Enfance*. Tome 49 n°3, p. 331-360.

STERCQ Catherine, 2006, *Le point sur les méthodes de lecture : Analyse – Pratiques d'alphabétisation, Pratiques et pédagogies émancipatrices*, Bruxelles, Lire et écrire communauté. Disponible sur : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/ images/ documents/pdf/analyses2006/modes_lecture.pdf