



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET BILINGUISME SCOLAIRE À MADAGASCAR : QUELLE COMPRÉHENSION DES TEXTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Muriel Nicot-Guilloreil

Université Rennes 2 Haute Bretagne,
EA3082, PREFics

À la différence de nombreux pays de l'Afrique francophone coloniale, la réforme scolaire de 1951 à Madagascar installa officiellement l'utilisation de la langue malgache dans les écoles primaires publiques de « type malgache » (vs « type métropolitain »). En 1952, le directeur de l'enseignement en fixa les modalités : « Au début, le maître emploiera, pour ses explications, le dialecte local, puis progressivement et dans la mesure du possible, il substituera la langue française à ce dialecte. (...) Les nouveaux programmes introduisent sur ce point une nouveauté : l'apprentissage de la lecture s'effectue dans la langue maternelle. » (Bulletin pédagogique de la Direction de l'Enseignement, 1952, p.8). À cet effet, le manuel *Lala sy Noro* (Rajaobelina, 1952) fut diffusé dans toutes les écoles publiques du pays. Pendant la « malgachisation » de la deuxième république de Ratsiraka, contrairement à ce que l'on croit souvent, le français ne disparut pas de l'espace scolaire et resta introduit à l'oral en 2^{ème} année et utilisé à l'écrit en 3^{ème} année. Ces fluctuations quant au poids à accorder au malgache (L1) ou au français (L2) illustrent les conflits qui se jouent autour des langues en termes de planification éducative, les politiques linguistiques scolaires n'étant jamais neutres. Cependant, il en ressort que l'école à Madagascar a depuis longtemps été pensée comme devant développer des compétences en L1 et en L2 chez les élèves. Le bilinguisme scolaire actuel fait du malgache la langue d'enseignement en début de scolarité, relayé progressivement par le français devenant médium d'enseignement pour la majorité des disciplines à partir de la 3^{ème} année¹.

À l'heure où les expérimentations de bilinguisme éducatif s'intensifient dans les pays francophones d'Afrique (Maurer, 2010), il peut être utile de tirer parti d'expériences plus

¹ Ce modèle est celui qui prévaut encore très majoritairement en 2012, pour le système basé sur 5 ans de scolarité à l'élémentaire. Cependant, la réactualisation du plan *Éducation Pour Tous* en 2008 a débouché sur une réforme éducative portant la scolarité élémentaire à 7 ans, avec une redéfinition du curriculum et de la politique linguistique. Interrompue lors des événements de 2009, cette réforme n'est actuellement appliquée que dans 20 circonscriptions expérimentales dans lesquelles le malgache est langue d'enseignement jusqu'en 5^{ème} année, le français introduit en 1^{ère} année à l'oral puis découvert à l'écrit en 2^{ème} année, l'anglais introduit en 4^{ème} année. Dans ce modèle, les 6^{ème} et 7^{ème} années sont considérées comme des années de transition avec 3 disciplines non linguistiques enseignées en français (mathématiques, sciences et technologie), les autres disciplines étant enseignées en malgache.

anciennes comme celle de Madagascar, en particulier pour l'apprentissage de la lecture que ce soit en L1 ou en L2. Dans cette perspective, cet article exploite un corpus de séances de lecture en malgache et en français, filmées du CP1 au CM2 dans deux écoles de la région d'Antananarivo, à trois moments différents de l'année scolaire 2005-2006. Ces films ont servi d'appui lors de séances d'auto-confrontation avec les enseignants (Nicot-Guilloreau, 2009).

Après un rappel des processus nécessaires à la compréhension écrite, l'analyse porte sur les gestes professionnels qui soutiennent la compréhension des textes chez les élèves au regard des séances filmées. Il s'agit de mettre en relief les invariants apparus au cours des phases dévolues à la compréhension, pour le début et la fin de la scolarité élémentaire, en repérant les activités cognitives qu'ils mobilisent chez les apprentis lecteurs. Ces manières de faire sont aussi interprétées en termes de stratégies professionnelles pour apprendre à lire aux élèves grâce aux justifications apportées par les enseignants lors des auto-confrontations.

L'objectif est de repérer, d'une part, si l'usage des différentes langues engendre des modifications dans les interventions des enseignants pour faciliter la compréhension des textes par les élèves et, d'autre part, de voir dans quelle mesure la didactique des langues en présence est coordonnée pour la compréhension écrite des textes proposés à l'école. En dernier lieu, on s'intéresse à l'autonomie des élèves en lecture à la fin de la scolarité primaire, au regard notamment de leurs performances à l'évaluation PASEC² VII, en malgache ou en français.

Les processus en jeu dans la compréhension en lecture

La lecture compréhension

Les résultats de la recherche scientifique indiquent que le niveau de compréhension en lecture dépend, d'une part, du niveau de compréhension de la langue orale et, d'autre part, de la précision et de la rapidité de lecture des mots isolés (Sprenger-Charolles, 2008). Ainsi, Morais précise :

Il ne semble pas y avoir d'exceptions à cette règle : lorsque la compréhension du langage écrit est mauvaise, au moins l'une des sources, soit la reconnaissance des mots écrits, soit la compréhension du langage oral, doit être déficiente. (Morais, 1994 : 222)

Identification des mots écrits

La première capacité nécessaire à la compréhension écrite repose donc sur l'identification des mots écrits. Cette reconnaissance des mots écrits demande d'abord à l'apprenti lecteur de comprendre le fonctionnement du principe alphabétique, principe commun à toutes langues alphabétiques, afin de mettre en correspondance des unités graphiques, les graphèmes, avec les unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes. Pour intégrer ce principe, l'élève doit prendre conscience que la parole peut se segmenter en unités (mot, syllabe, attaque, rime) afin de saisir progressivement, d'une part, le fonctionnement des associations graphèmes-phonèmes et, d'autre part, le principe de leur coarticulation (fusion phonémique). Il s'agit d'un travail métalinguistique difficile reposant sur le développement de la conscience phonologique permettant progressivement le maniement délibéré des phonèmes de la langue (conscience phonémique). L'accès au déchiffrement nécessite donc un apprentissage explicite (Gombert, 2005) qui se trouve facilité par l'interaction des activités de lecture et d'écriture (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988).

² PASEC : programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (conférence des ministres ayant le français en partage). Le PASEC VII s'est déroulé en 2004-2005 à Madagascar.

Dans un système scolaire bilingue transitionnel (Maurer, 2011), cet accès au principe alphabétique va donc s'effectuer dans la première langue rencontrée à l'écrit par les élèves, à savoir en L1, ce qui implique un développement bien assuré de la conscience phonologique en L1³ (Nicot-Guilloreau, 2012). D'autant que plusieurs études montrent que les difficultés d'apprentissage d'une L2 (à l'oral ou à l'écrit) se trouvent statistiquement associées à des difficultés rencontrées dans la maîtrise de la lecture en langue maternelle, et que ces troubles semblent toujours liés à des déficits du codage phonologique (Gaonac'h, 2006). La compétence de « déchiffrage » acquise en L1 se mobilise en effet pour lire la deuxième langue alphabétique. Cependant, la lecture dans la deuxième langue alphabétique demande au lecteur d'assimiler les nouvelles constructions graphophonologiques de L2 (phonèmes et graphèmes nouveaux n'appartenant pas à L1, variations graphophonologiques entre L1 et L2, etc.) qui méritent, elles aussi, de faire l'objet d'un apprentissage spécifique pour faciliter leur automatisation. Une fois le mécanisme du « déchiffrage » enclenché, l'apprenti lecteur arrive à convertir un mot écrit en un mot oral et, s'il sait parler la langue, en saisir le sens. Mais à ce stade, la lecture reste lente et laborieuse, reposant sur un traitement des correspondances graphèmes-phonèmes les unes après les autres, donc de manière sérielle.

Pour passer à une lecture plus rapide, il est nécessaire que l'identification des mots s'automatise, afin de libérer davantage de disponibilité cognitive pour traiter l'information décodée et comprendre ainsi plus facilement ce qui est lu. Cette automatisation s'effectue sur plusieurs années. Elle permet de passer d'une lecture lente et sérielle à une lecture rapide qui repose sur un mode de traitement parallèle et simultané des différents constituants du mot (lettres, paires de lettres ou bigrammes, syllabes, morphèmes, mot) (Dehaene, 2007). Ainsi pour chaque mot lu, « chacun des traits, chacune des lettres sont analysés (...), des millions de neurones y sont consacrés, et cette analyse se produit simultanément en chaque endroit du mot » (Dehaene, 2011 : 49-50).

Avec l'automatisation, d'autres facteurs commencent à influencer sur l'identification des mots. Ainsi, les mots fréquents sont-ils reconnus plus facilement que les mots rares. Une seconde voie, la voie lexicale appelée aussi voie directe, commence à se développer en se basant sur le traitement orthographique des mots. Elle permet à l'apprenti lecteur de passer directement de la chaîne des lettres au sens du mot, sans l'intermédiaire de la prononciation orale ou mentale. Cette reconnaissance orthographique repose en particulier sur l'extraction automatique des morphèmes qui jouent un rôle essentiel dans l'accès au sens. La morphologie des langues à lire (racines et terminaisons des mots) influence donc fortement l'apprentissage de la lecture (pour le français voir notamment Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005). Les études interlangues (Sprenger-Charolles et Colé, 2006) montrent que le degré de transparence de l'orthographe influence l'identification des mots. En effet, dans les langues à orthographe transparente, comme le sont les langues africaines ou le malgache, les connexions s'établissent rapidement entre les unités orthographiques et phonologiques en raison de la régularité bi-univoque des correspondances phonèmes-graphèmes. L'identification des mots est, en revanche, moins aisée dans les langues à orthographe opaque comme l'anglais et, dans une moindre mesure, le français caractérisé par son pluri-système phonographique et morphologique.

Chez le lecteur expert, ces deux voies de traitement des mots, la voie phonologique et la voie lexicale, sont activées simultanément et fonctionnent en parallèle (Dehaene, 2007) pour l'identification des mots.

³ Les études portant sur le bilinguisme relèvent un atout potentiel accru pour les sujets en situation de bilinguisme dans le développement des compétences méta-linguistiques, en particulier dans le domaine de la phonologie (Moore, 2007).

Compréhension du langage parlé

Comme l'indique le deuxième terme de l'équation de Morais (1994), identifier les mots n'est pas suffisant si le lecteur ne possède pas, en mémoire, une bonne connaissance orale de la langue qui lui permette d'activer, dans son lexique mental, les représentations sémantiques associées aux mots lus. Ainsi selon une étude de Carver (1994), un texte en langue maternelle est estimé difficile par des élèves de fin de primaire lorsqu'il comporte plus de 2 % de mots inconnus et facile à comprendre lorsqu'il n'en comporte aucun, l'équilibre se situant autour de 1 % de mots inconnus à l'oral.

L'accès au sens des mots lus apparaîtra donc souvent plus aisé en L1 qu'en L2, en particulier en début de scolarité. C'est pourquoi, en L2, la compréhension orale de la langue doit être suffisante en amont de sa découverte à l'écrit, ce qui justifie notamment le décalage d'un an pour la rencontre du français écrit à Madagascar. En effet, la présence trop massive de mots inconnus peut provoquer d'inévitables contresens, voire un rejet des textes à lire. Il convient donc de sélectionner des supports écrits ajustés aux capacités lexicales des élèves, que ce soit en L1 ou en L2, en prenant appui notamment sur les échelles de fréquence lexicographique telles que celles disponibles, par exemple, en français langue maternelle ou français langue seconde⁴. Il est nécessaire aussi d'apporter aux élèves un étayage suffisant avant, pendant et après la lecture pour leur permettre d'augmenter leurs connaissances lexicales. En effet, l'accroissement du stock lexical est fortement lié à la fréquence des lectures : plus un élève lit, plus il augmente son lexique et mieux, en retour, il comprend les textes qu'on lui propose. Perfetti (2010) utilise l'image d'un « triangle d'or du savoir lire » reposant sur l'identification des mots, le vocabulaire et la compréhension, le vocabulaire assurant la médiation entre les deux autres éléments du triangle. Ce lien doit amener à ne négliger aucune piste pédagogique pour favoriser le développement des connaissances lexicales des élèves qu'il s'agisse des nécessaires leçons de vocabulaire, à programmer de manière systématique et structurée, ou de l'accroissement du temps consacré à la lecture pour l'apprentissage incident des mots fréquemment rencontrés à l'écrit. Les séances de lecture peuvent aussi favoriser un raisonnement explicite pour approcher la signification des mots inconnus sur la base des connaissances morphologiques et sémantiques des élèves mais aussi à partir d'hypothèses lexicales ressortant du contexte de lecture.

Intégrations sémantiques et pilotage de la compréhension

Cependant, il serait réducteur de réduire la compréhension en lecture à l'identification et à la compréhension des mots pris isolément (traitements lexicaux). Les mots doivent en effet être pris en compte conjointement (groupes de mots, phrases) pour former des propositions de sens (sur la base des traitements syntaxiques) afin de construire progressivement une représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements de haut niveau). Pour réaliser cette opération, le lecteur établit en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre celles-ci et ses connaissances personnelles (inférences interprétatives). Ainsi, de proche en proche, intègre-t-il de nouvelles informations à un modèle mental du texte en construction, dans l'interaction des processus ascendants et descendants.

L'activité de compréhension au cours de la lecture repose donc sur le traitement fluide des marques linguistiques et l'activation des concepts qu'elles évoquent, la remémoration et la mobilisation des connaissances antérieures relatives aux situations décrites et l'intégration de l'ensemble des informations ainsi activées dans une

⁴ Voir notamment pour le FLM l'échelle du lexicographe d'Etienne Brunet mise en ligne sur Eduscol et, pour le FLS, celle proposée par Le Coq B. (2012).

représentation mentale, un modèle de situation élaboré progressivement et mis à jour jusqu'à ce que l'ensemble du texte ait été traité. (Gaonac'h, Fayol, 2003, p. 40).

Le lecteur doit donc traiter les marques linguistiques nécessaires aux traitements lexicaux et syntaxiques et, dans le même temps, élaborer l'interprétation du texte en mobilisant ses connaissances préalables du domaine traité et de la langue. Le coût de réalisation de ces différents traitements s'avère de ce fait déterminant pour la réussite ou l'échec de l'activité globale d'intégration de la signification du texte. C'est pourquoi une gestion efficace des stratégies de construction de la représentation mentale du texte doit s'exercer pour soutenir la mémoire de travail fortement sollicitée par ces opérations (Baddeley, 1993). Ainsi, même lorsque les élèves ont automatisé la reconnaissance des mots écrits, la poursuite de l'apprentissage de la lecture demeure nécessaire afin de leur apprendre à planifier et contrôler les traitements cognitifs adéquats en vue d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. En effet, on sait que lorsque les stratégies de compréhension sont adaptées et entraînées, elles permettent au lecteur de dépasser les limites de la capacité de sa mémoire de travail, en l'amenant à effectuer des autorégulations pour pallier ses déficits de compréhension. Ainsi, le lecteur expert se montre-t-il capable d'arrêter sa lecture, d'effectuer des retours en arrière, de lire plus lentement, de réaliser des résumés intermédiaires, de distinguer les idées principales des détails, etc. (Nonnon et Goigoux, 2007). À l'issue de quoi, différents niveaux de compréhension peuvent se manifester chez les lecteurs (Giasson, 2012). La compréhension littérale ou de surface provenant de l'information donnée précisément dans le texte. La compréhension inférentielle s'établissant à partir des liens effectués par le lecteur entre les différentes informations du texte. La compréhension critique qui exige du lecteur de tenir compte des propos de l'auteur (explicites ou implicites) et de ses propres connaissances pour faire part de son interprétation du texte ou l'apprécier.

Les recherches en didactique (Giasson, 2012) montrent que ces techniques gagnent à être entraînées de manière consciente à l'école, dans une dynamique de métacognition. Dans cette perspective, on peut distinguer deux approches de l'enseignement de la compréhension. La première propose un enseignement explicite des stratégies de lecture et de leur utilisation (par exemple en FLM, Cèbe et Goigoux, 2009). La seconde se centre sur le contenu des textes, notamment sur le traitement des indices linguistiques qui permettent d'établir des liens entre les informations (par exemple en FLM Joole, 2008).

Bilinguisme et lecture compréhension en L2

Les mécanismes décrits précédemment sont à l'œuvre pour comprendre tous les types de textes, qu'ils soient rédigés en L1 ou en L2. Cependant, de nombreux travaux montrent que l'utilisation d'une langue seconde s'avère être une activité cognitive plus coûteuse que celle de la langue première, y compris pour des apprenants de niveau avancé, voire pour des bilingues dits « équilibrés ».

Pour ce qui relève de la lecture, il est démontré que l'attention se porte davantage en L2 sur les aspects littéraires du texte. En effet, la durée des fixations oculaires apparaît plus longue en langue seconde, signe que la reconnaissance lexicale est moins immédiate qu'en L1. Comme précisé précédemment, certaines représentations phonologiques automatisées en L1 doivent être reconstruites en L2. De plus, les caractéristiques orthographiques étant souvent différentes selon L1 ou L2, le traitement de ces marques apparaît plus long en L2.

Par ailleurs, l'accès aux significations semble s'avérer plus long en L2 qu'en L1, notamment pour l'activation des différentes représentations associées à un champ lexical

(Nilsson, 2007). Une difficulté spécifique dans le traitement des éléments du lexique⁵ semble être de distinguer rapidement les mots de contenu et les mots fonctionnels (Gaonac'h, 2003), donnée invitant à accorder aux « mots outils » une attention spécifique lors de l'apprentissage de L2.

Enfin, on sait que le poids des indices morphosyntaxiques est différent selon les langues (voir notamment Kail, Hickmann et Fayol, 2009). En lecture, il s'avère que les processus de traitement en L2 restent davantage guidés par les caractéristiques morphosyntaxiques de L1. Les intégrations sémantiques s'effectuent de manière plus coûteuse lorsque la L2 repose sur des caractéristiques morphosyntaxiques différentes de L1 (cf. le modèle de compétition de Bates, Mc Whinney, 1987, présenté de manière approfondie par Kail, 1991).

De ces différents éléments, il ressort qu'en L2, l'attention se focalise davantage sur la réalisation de processus de bas niveau (aspects phonologiques, orthographiques, syntaxiques, etc.) que sur la réalisation des aspects sémantiques.

On voit ainsi que les traitements lexicaux (...) sont sans doute identiques pour les deux langues, mais qu'ils sont moins bien automatisés en langue non dominante : ce qui semble poser problème n'est pas tant l'existence de certains processus fondamentaux que leur degré d'automatisation. (Gaonac'h, 2003 : 143).

La multiplicité des éléments successifs à traiter entraînant des coûts cognitifs plus élevés peut donc constituer un certain handicap pour la lecture compréhension en L2⁶. L'ensemble de ces paramètres devrait donc inviter à être particulièrement vigilant en L2 aux activités de traitement de l'écrit, afin de soutenir les élèves dans le pilotage de leur compréhension des textes.

Ces éléments théoriques font actuellement consensus dans la littérature scientifique occidentale. Mais qu'en est-il de leur appropriation par les pays francophones du Sud au moment où le *Partenariat mondial pour l'éducation*⁷ fait de l'apprentissage de la lecture une priorité de l'*Education Pour Tous* (EPT) en invitant les pays à adopter ces « standards internationaux » pour faciliter la maîtrise de la lecture par tous les élèves ? En effet, au regard des évaluations internationales (PASEC⁸, EGRA⁹), les résultats des élèves en lecture dans ces pays s'avèrent particulièrement préoccupants à l'école primaire. Vouloir améliorer les résultats des élèves dans ce domaine ne peut se concevoir à notre sens sans un examen approfondi des pratiques de classe en lecture afin de mieux cerner ce qui doit être conforté. C'est ce qui est ici envisagé en analysant le travail de la compréhension des textes au cours des séances de lecture observées à Madagascar.

⁵ Pour une présentation de l'organisation du lexique orthographique du bi(pluri)lingue, voir le modèle computationnel BIA (*Bilingual Interactive Activation*) ou MIA (*Multilingual Interactive Activation*), notamment Grainger, 2002.

⁶ Afin de moduler les appellations « L1, L2 » dans ce texte, il convient de rappeler que c'est avant tout l'actualité d'usage d'une langue, plutôt que son statut de L1 ou L2, qui détermine l'activation des langues chez les apprenants (langue dominante ou non).

⁷ Le *Partenariat mondial pour l'Éducation* est, depuis 2011, le nouveau nom de l'Initiative *Fast Track* visant à une mise en œuvre accélérée de l'*Education Pour Tous* (EPT) dans les pays pauvres très endettés (PPTE) par une augmentation des aides allouées par les bailleurs de fonds selon la performance des pays en matière de politique éducative. La coordination du *Partenariat mondial pour l'Éducation* est assurée par la Banque mondiale.

⁸ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie).

⁹ Early Grade Reading Assessment, RTI International.

Séances de lecture à Madagascar : invariants observés en compréhension écrite

Méthodologie d'analyse et tendances ressortant du corpus large

Le corpus intégral de recherche (Nicot-Guillorell, 2009) se compose de 30 séances en malgache et 24 en français. La démarche adoptée se veut de type « ethnographique », à savoir que la construction du cadre d'analyse part des données langagières recueillies. Chacune des séances a été transcrite puis découpée en « phases » et « épisodes » (Altet, 1994). L'analyse principale porte sur les dires des enseignants pour encadrer les tâches de lecture. Le travail de l'enseignant en lecture est observé à partir d'un cadre d'analyse emprunté à la psychologie ergonomique (Clot, 2005) et à la didactique du français (Goigoux, 2007).

Le découpage des séances en « phases » fait apparaître une structuration des séances qui évolue peu au fil de l'année et qui présente une certaine homogénéité du CP1 au CM2. Ainsi, parmi les caractéristiques récurrentes, on relève :

- Un grand nombre de séances (21 en malgache, 16 en français, soit 69 %) démarrent directement par la lecture magistrale de l'enseignant, du CP1 au CM2. Ce procédé filtre la rencontre directe de l'élève avec le texte et donc réduit son activité de traitement personnel du support écrit.
- Les phases de lecture individuelle silencieuse apparaissent très minoritaires et ne sont jamais exploitées explicitement. Quand elles existent, elles sont suivies systématiquement par des lectures à haute voix effectuées par les élèves.
- La place accordée à la lecture à haute voix (individuelle, par groupe ou en chœur) s'avère centrale du CP1 au CM2, en malgache ou en français, et accapare de la moitié aux deux tiers du temps des séances.
- Les phases formelles consacrées à la compréhension des textes se déroulent toutes à l'oral : le travail de raisonnement autour des textes s'effectue en fonction des questions posées par les enseignants.

Les sections ci-après analysent plus précisément cette gestion de la compréhension écrite, en malgache ou en français, à partir d'un corpus réduit à 7 séances en début de scolarité (CP1, CP2 et CE) et 6 séances en fin de scolarité (CM1 ou CM2) en mettant en relief les invariants repérés dans les gestes professionnels des enseignants.

Invariants en début de scolarité primaire (CP1, CP2, CE)

En CP1, première année consacrée à l'apprentissage de la lecture en malgache, chaque découverte de texte commence d'abord par une exploitation de l'illustration accompagnant le texte, comme l'indiquent les extraits de la séance à venir.

CP1, découvrir l'illustration et mémoriser le texte, novembre 2005¹⁰

Texte de lecture accompagnant l'illustration :

*O maty ny ovy
Maninona no maty*

¹⁰ Dans les transcriptions de cet article, « M » désigne le maître, « E » un élève, « Gp E » un groupe d'élèves et « Obs » l'observateur. Nous notons en gras les variations accentuelles, par les doubles ou triples barres la durée plus ou moins longue des silences, par « xxx » les segments inaudibles, par ↑ l'augmentation de la hauteur de la voix, par les :: les allongements syllabiques. Les transcriptions en malgache ont été rédigées puis traduites par Lucie Raharivololona et sa famille. L'ensemble du travail a été relu par Roger Razafindrabe et Faramalala Razakamanana, respectivement inspecteur et formateur à l'Institut National de Formation Pédagogique d'Antananarivo.

<i>Maina ny tany</i> <i>Ao ny vovo</i> <i>Any i mora</i> L'enseignant est face aux élèves, livre ouvert devant lui. Il indique du doigt les images ou le texte.	
Interactions en malgache	Traduction
<p><u>Fragment 1</u></p> <p>55. M : Ary i Mora ? Mira ? 56. E : <i>Manai</i> XXX 57. M : Han ? 58. Gp E : Mahandro hanina 59. M : Mafy 60. Gp E : Mahandro hanina 61. M : A/ A / A / Mira 62. Gp E : Mijery ovy 63. M : Mijery ovy izy / Rehefa mijery ovy izy â/ dia/ jereny tsara ny ovy// Inona âry no hitany rehefa nijery teo izy ? 64. E: Maty 65. M : Maty hono ny ovy / Nisy ovy maty izany / Eo izany ny resak'izy mianaka/ Ireo resaka ambany ireo/ Miantso i Mira</p> <p>66. E : O / O 67. M : Maty/ ny 68. E : ovy 69. M : ovy 70. Gp E : ovy 71. M : Niantso ny dadany izy // O 72. Gp E : O 73. M : Nijery ny ovy izy izany / Jereny ny ovy / O / Maty ny ovy 74. Gp E : O 75. M : Maty ny ovin'i Mira 76. Gp E : O 77. M : Ahoana <u>ozizy</u> I Mira? 78. Gp E : O / O / Maty ny ovy 79. M : O / O / Maty ny ovy</p>	<p><u>Fragment 1</u></p> <p>Et Mora ? Mira ? XXX Hein ? Il cuit le repas Fort Il cuit le repas Non / Non / Non / Mira Regarde les pommes de terre Elle regarde les pommes de terre / Quand elle regarde les pommes de terre hein/ alors/ elle regarde bien les pommes de terre// Qu'est-ce qu'elle a donc vu ? Mortes Il paraît que les pommes de terre sont mortes / Il y avait donc des pommes de terre mortes / Et ce sont les propos des deux parents/ Ces propos qui sont en bas / Mira appelle Oh / Oh Mortes sont/ les pommes de terre pommes de terre pommes de terre Elle a appelé son père // Oh Oh Ils ont donc regardé les pommes de terre/ Ils regardent les pommes de terre/ Oh/ Les pommes de terre sont mortes Oh Les pommes de terre de Mira sont mortes Oh Qu'a dit alors Mira ? Oh / Oh / Les pommes de terre sont mortes Oh /Oh / Les pommes de terre sont mortes</p>
<p><u>Fragment 2</u></p> <p>128.Gp E : ô / ô / ô 129.M : Mm ? 130.Gp E : Maty ny ovy 131.M: Io izany ialy teny voalohany/ Io i Mira izany ilay mijery dia ozy izy hoe/ O 132.Gp E : O 133.M + Gp E : Maty ny ovy / O / Maty ny ovy</p> <p>134.M : Mm/ Mm/ Dia ahoana <u>ozizy</u> ny dadany ? 135.Gp E : Fa maninona no maty ? 136.M : Izay indrindra / Maninona/ no maty / Io ambany io izany â / Io tadiaviny io / Maninona no maty ?</p> <p>137.Gp E : Maina ny tany 138.M : Izay izany 139.Gp E : Maina ny tany</p>	<p><u>Fragment 2</u></p> <p>Oh / Oh / Oh Mm ? Les pommes de terre sont mortes Voilà donc les premières paroles / Voilà Mira qui regarde et il dit/ Oh Oh Les pommes de terre sont mortes / Oh / Les pommes de terre sont mortes Oui / Oui / Et qu'a dit alors son père ? Mais pourquoi sont-elles mortes ? C'est tout à fait ça / Pourquoi/ sont-elles mortes/ Ca c'est en bas hein / Là où il cherche / Pourquoi sont-elles mortes ? La terre est aride C'est ça La terre est aride</p>

L'exploitation de l'illustration s'apparente à une leçon de langage à partir des éléments désignés par l'enseignant. Elle permet d'identifier les personnages, d'expliquer le vocabulaire

(ex : le puits) et de découvrir le sens global du texte. Puis progressivement, l'enseignant parvient à faire prononcer par les élèves les phrases du texte et à les faire mémoriser par le biais des répétitions collectives. Cette stratégie est justifiée lors de l'entretien d'auto-confrontation de fin d'année.

Auto-confrontation enseignant de CPI-CP2, mémoriser le texte avant de lire, juin 2006

92. Obs : à chaque fois vous faites ça↑ une exploitation de l'image
93. M : oui à chaque situation
94. Obs : à chaque situation
95. M : oui
96. Obs : d'accord
97. M : et à chaque texte / quand on change de lecture/ on exploite la ::: les images
98. Obs : oui
99. M : pour que les élèves comprennent bien la situation
100.Obs : d'accord ::: d'accord / vous amenez les les enfants à trouver/ le texte/ avec des questions
101.M : oui
102.Obs : et comment/ et et comment est-ce qu'ils peuvent trouver le ::: ils se débrouillent pour trouver les les réponses/ exactement comme les mots qui sont écrits
103.M : par l- l'explication des des images
104.Obs : par l'explication des images :::
105.M : oui
106.Obs : d'accord/ vous ::: ne leur demandez pas d'étudier les lettres
107.M : non
108.Obs : non/ donc en répétant souvent / ils con- ils arrivent à connaître
109.M : oui/ c'est ça/donc ils écoutent / c'est moi c'est là // est-ce que vous voyez ↑ / et moi je répète/ puis j'emploie par exemple quelques mots ou bien quelques phrases pour que les élèves comprennent bien la prononciation/ la ::: lecture de cette phrase ou bien de cet mot
110.Obs : d'accord d'accord très bien /

L'identification des mots écrits ne s'effectue donc pas par essais de « déchiffrage » mais se réalise à l'oral de manière incidente au travers de la discussion dans la classe, puis par la mémorisation. Avant donc que les élèves ne s'essayent à lire, ils connaissent le texte à découvrir par cœur. Les séances de lecture, qui se répètent à l'identique pendant plusieurs jours à partir du même texte, ne placent donc pas les élèves en situation de recherche du sens de l'écrit. Il s'agit avant tout de leur faire apprendre le code alphabétique par le moyen de la lecture intensive d'un texte mémorisé (pour l'apprentissage du code alphabétique à Madagascar, voir Nicot-Guillorel, 2012). Être confronté au texte au début de la scolarité se réduit alors à intégrer le mécanisme du fonctionnement de la langue, à force de répétitions par le moyen de la syllabation. La découverte du fonctionnement du code alphabétique n'est pas mise au service de la recherche de ce que l'écrit veut dire. Les enseignants semblent avoir du mal à travailler de manière conjointe le code et le sens de l'écrit. Même en troisième année en malgache, en classe de CE, les élèves sont rarement amenés à rechercher seuls le sens d'un texte. En effet, comme indiqué précédemment, les séances démarrent toutes par la lecture magistrale des enseignants, à l'image de ce début de séance.

CE, découvrir le texte par la lecture magistrale, novembre 2005

Interventions en malgache	Traduction
0.0 à 4.27 : (L'enseignante écrit le texte au tableau. Pendant ce temps, les élèves attendent ou discutent à voix basse.)	
1. M : Bon, on fait comme d'habitude (<i>se penche et prend une baguette</i>)	Bon, on fait comme d'habitude// (<i>se penche et prend une baguette</i>)
2. Hamaky in-droa aho dia manaraka tsara ianareo/ Vakiteny/ (<i>suit de la baguette le déroulement linéaire de sa lecture au tableau en indiquant</i>)	Je vais lire deux fois et vous suivez bien// Lecture// (<i>suit de la baguette le déroulement linéaire de sa lecture au tableau en indiquant rapidement les</i>)

<p><i>rapidement les syllabes mais surtout en marquant l'accentuation).</i></p> <p>3. Izahay mianakavy// Efitra/ telo/ miampy/ lakozia/ ao ambany rihana/ no itoeranay// Eni-mianaka izahay no ao// (<i>ajoute des points sur des i avec la craie</i>) Ny efitra atsinanana/ no/ misy/ Averiko/ ny efitra atsinanana no misy an'i dada sy neny Efitra milamina/ mazava satria i neny no miantoka ny fanadiovana azy/ Ny atsimon'io/ ny/ efitray telo mirahalaha Misy latabatra lehibe eo afovoany/ ary farafara kely telo no ao/ Aorian'ny teboka somary mijanona kely an / Izahay mianakavy Averiko fanindroany / Efitra telo mimpy lakozia ao ambany rihana/ no/ itoeranay Eni-mianaka izahay no ao Ny efitra atsinanana no misy an'i dada sy neny/ efitra milamina mazava satria i neny no miantoka ny fanadiovana azy Ny atsimon'io ny efitray telo mirahalaha misy latabatra lehibe eo afovoany ary farafara kely telo no ao.</p> <p>4. Fitiavana (<i>désigne avec la baguette</i>) / Aty amin'ny tabilô / Vakiteny misosa rehefa manao vakiteny malagasy/ Miteny mafy tsara</p>	<p><i>syllabes mais surtout en marquant l'accentuation).</i></p> <p>Toute la famille // nous habitons au rez-de-chaussée trois chambres plus la cuisine // Nous sommes six // (<i>ajoute des points sur des i avec la craie</i>) La chambre à l'est / il y a / Je répète / Papa et Maman sont dans la chambre à l'est / Une chambre bien rangée / éclairée car c'est Maman qui s'occupe de sa propreté / Au sud / notre chambre / Nous sommes trois frères / Une grande table se trouve au milieu / et il y a trois petits lits / Après un point on fait une petite pause hein / Toute la famille / Je reprends une deuxième fois / nous habitons au rez-de-chaussée trois chambres plus la cuisine // Nous sommes six // La chambre à l'est / il y a / Je répète / Papa et Maman sont dans la chambre à l'est / Une chambre bien rangée / éclairée car c'est Maman qui s'occupe de sa propreté / Au sud / notre chambre / Nous sommes trois frères / Une grande table se trouve au milieu / et il y a trois petits lits / Fitiavana (<i>désigne avec la baguette</i>) / Ici au tableau / Lecture fluide quand tu fais la lecture en malgache/ Tu parles fort</p>
---	---

À partir du CP1, on relève parfois une phase de lecture silencieuse avant la lecture à haute voix. Ces moments de lecture silencieuse individuelle, bien que prévus dans les guides pédagogiques, restent minoritaires (26,6 % en malgache, 25 % en français sur l'ensemble du corpus). Pour autant, lorsqu'ils sont mis en place, leur utilité laisse perplexes comme dans l'extrait ci-dessous.

CP2, la lecture silencieuse préparatoire à l'oralisation, février 2006

Intervention en malgache	Traduction
<p>1. M: XXX indray izany no jerena fa ny vakiteninareo/ ny bokinareo an /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>)</p> <p>2. Efa nanao vakiteny mangiana ianareo izany izao a / Tonga dia vakiteny mafy be amin'izay izany izao / Ahitsana amin'izay XXX / vakiako aloha â / Atao ohatra ny anaovako azy atao mafy be mihitsy â</p>	<p>XXX on regarde mais vous faites votre lecture / dans votre livre hein /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>)</p> <p>Vous venez donc de faire la lecture silencieuse hein / Tout de suite donc lecture bien fort maintenant / Posez les livres maintenant/ Je lis d'abord hein / Ensuite vous faites exemple de ce que je fais / Faire très fort hein</p>

La lecture silencieuse, lorsqu'elle est demandée aux élèves, apparaît donc préparatoire à la lecture à haute voix. On lit silencieusement dans l'objectif de bien oraliser les mots par la suite mais non pour intégrer les informations du nouveau texte et le comprendre. À aucun moment dans le corpus intégral, cette phase de lecture silencieuse ne débouche sur une confrontation des interprétations du texte par les élèves.

Bien que l'essentiel du temps des séances de lecture soit monopolisé par la lecture individuelle à haute voix, on relève cependant des moments spécifiques consacrés à la compréhension du texte, souvent très courts, à l'image des épisodes ci-après.

CPI, questions de compréhension en malgache, février 2006

Le texte suivant est écrit au tableau : « *avy ny orana. maniry ny vary. maniry ny ovy. io amin'ny ny varavarana io i neny. aavoravo ery i neny.* » (Il pleut. Le riz pousse. Les pommes de terre poussent. Maman est à la porte. Maman est si contente.) L'enseignante est face aux élèves et désigne des mots du texte avec sa baguette.

Interactions en malgache	Traduction
300.M : Ao àry anontanian'i metressy/ Croisez les bras/ de henoy tsara ilay izy izany an / Itỳ fotsiny no vakin-tsika an / de anontaniko an / Mihaino / Ity fotsiny no vakin-tsika	Maintenant maitresse va interroger / Croisez les bras/ et écoutez bien hein ? Nous lisons ça uniquement/ et j'interroge hein ? On écoute / Nous lisons ça seulement
301.Gp E : A-vy ny o-ra-na	Il/ pleut
302.M : Ao àry // Izay anontaniko ihany no miteny / Maninona ozy / Inona ozy no teneniny eo ? Maninona ozy ?	Allons-y / Seul celui que j'interroge parle / Qu'est-ce qu'il dit / Qu'est-ce qu'il dit là ? Que dit-il ?
303.E1 : A-vy/ ny/ o-ra-na	Il pleut
304.M : [havi] hono an / ny orana/ De vakina indray ny ato hoe ?	Il dit qu'il pleut / Et si on lit là ?
305.Gp E : ma-ni-ry/ ny/ va-ry	Le/ riz/ pou-sse
306.Autre E : moi /	
307.M : Tsy manao « moi, maîtressy » / Izay tondroin'ny metressy ihany/ Maninona hono ny vary ? Maninona hono ny vary ry Nana ?	On ne fait pas « moi, maitresse » / celui que maitresse désigne seulement/ Que fait donc le riz ? Que fait donc le riz Nana ?
308.E2 : Maniry	Pousse
309.M : Maniry hono an / ny/ vary De ato indray	donc le/ riz pousse hein / Et ici maintenant
310.Gp E : ma-ni-ry/ ny/ o-vy	Les/ pommes de terre/ pou-ssent
311.E : Moi, maitresse /	
312.Autre E : Moi /	
313.M : Inona indray no maniry eo ?	Ici, qu'est-ce qui poussent là ?
314.Gp E : Moi / Moi, (maîtressy) /	
315.M : Inona indray no maniry eo ry Felana ?	Ici, qu'est-ce qui poussent là Felana ?
316.E3 : ovy	Pommes de terre
317.M : Maniry <u>hony</u> an / ny	Poussent dit-il hein / les...
318.Gp E + M : ovy	pommes de terre
319.M : <u>De</u> ato indray <u>tsika</u>	Et nous sommes ici maintenant
320.Gp E : i-o/ a-min'-ny/ va-ra-va-ra-na/ i-o/ i/ ne-ny	Ma-man/ est/ là/ à/ la/ por-te
321.M : Iza hony an / ilay eo amin'ny/ varavarana ry Aina ? Iza ?	De qui s'agit-il ? hein / quelle est la personne qui est à la porte Aina ? Qui ?
322.E4 : i neny	Maman
323.M : i neny hony an / no eo amin'ny varavarana/ Fa ato indray izany	Maman dit-il est à la porte/ Ici maintenant
324.Gp E : ra-vo-ra-vo i// e/ e-rỳ/ i/ ne-ny	Ma-man/ est/ si/ con-ten-te
325.M : Maninona hony an / i/ neny ?	Comment est maman hein / dit-il
326.E : Moi, maitresse /	
327.Autre E : ravo-ravo	Con-ten-te
328.Autre E : Moi, maitresse /	
329.M : Maninona hono i neny ?	Comment est donc maman ?
330.E5 : Ra-vo-ra-vo	Con-ten-te
331.M : Maninona izany ravoravo izany ?	contente c'est comment ?
332.Gp E : Fali-faly /	gaie
333.M : Izany ravoravo izany an / falifaly / Izay izany	Être contente hein / c'est être gaie / Voilà !

CE, questions de compréhension en malgache, novembre 2005

Se reporter au texte lu magistralement, dans l'extrait n°3.	
31. M : Firy mianaka ity fianakaviana ity /// i Kézia	Combien de membres dans la famille// Kézia
32. E : Eni-mianaka	Six
33. M : Manao fehezan-teny/ Iza no anao fehezan-teny / Viviane	Fais une phrase/ Qui veut faire une phrase // Viviane
34. E : Eni-mianaka	six

35. M : Fehezan-teny / Bodonavalona	Une phrase // Bodonavalona
36. E : Eni-mianaka izahay no ao	Nous sommes six
37. M : Eni-mianaka ity fianakaviana ity no ao/ Oui/// Manao ahoana/ ny efitra/ misy/ an'i dada/ sy neny	Ils sont six dans cette famille-là/ Oui /// Comment est la chambre où se trouvent papa et maman
38. E : efitra iray mazava	Une chambre éclairée
39. M : Efitra /	chambre
40. E : Iray mazava	Une chambre éclairée
41. M : Oui efitra	Oui/ chambre...
42. Gp E : Mazava	éclairée
43. M : Efitra/ levez la main/ efitra	chambre/ levez la main/ chambre
44. Gp E : Milamina	bien rangée
45. Je dis Princia/ Répétez Princia efitra	Je dis Princia/ Répétez Princia chambre
46. E : Milamina	bien rangée
47. M : Oui/ efitra	Oui/ chambre
48. E : Mazava	éclairée
49. M : C'est bien / Efitra milamina/ efitra mazava no misy an'i dada sy neny/ Avereno hoe efitra manao ahoana no misy an'i dada sy neny i	C'est bien / Papa et maman se trouvent dans une chambre bien rangée et éclairée/ Répétez un peu comment est la chambre où se trouvent papa et maman
50. Gp E : Mila-mina/ mazava	bien rangée éclairée
51. M : No misy	se trouvent
52. GpE : An'i dada sy neny	se trouvent papa et maman

CP2, questions de compréhension en français, février 2006

Le texte suivant est écrit au tableau : « Un bon repas. Maman prépare notre repas chaque matin. Maman nous donne du lait, du thé, du pain pour notre petit déjeuner. Elle prépare du poulet rôti pour le déjeuner. Nous avons comme goûter du gâteau à la vanille. » L'extrait se situe après la lecture orale des élèves. La maîtresse, face au groupe, pose les questions de compréhension. Les élèves se lèvent pour lui répondre.

68. M : bon / asseyez-vous / **regardez bien au tableau** / quel est le **titre** // hein quel est le titre↑
69. E : un bon repas
70. M : un peu plus fort
71. Gp E : un/ bon/ re-pas
72. M : lève-toi // quel est le titre ↑
73. E : un/ bon/ re-pas
74. M : un bon re-pas (*acquiescement de la tête*) // Assieds-toi // **qui** prépare le repas↑ / (*index pointé en disant qui*) à toi
75. E : ma-man prépare notr- maman prépare notre re-pas
76. M : bon / **à toi** / qui prépare le repas (*index pointé pour désigner l'élève*)
77. E : ma-man pré-pare no-tre/ repas
78. M : un peu plus fort hein
79. E : ma-man/ pré-pare/ notre/ repas
80. M : qui prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
81. E : maman prépare le repas
82. M : mm// **qui** prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
83. E : maman prépare le repas
84. M : **maman prépare le repas// où/** écoutez / **où/** maman prépare le repas / je répète encore une fois / **où/** maman prépare le repas (*index pointé en disant où*) / à toi
85. E : ma-man pré-pare le re-pas dans la cuisine
86. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas / à toi
87. E : ma-man pré-pare le re-pas dans la/ cuisine
88. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
89. E : maman prépare repas dans la/ cuisine
90. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
91. E : maman prépare le re-pas dans la cuisine
92. M : bon / tout le monde / où maman prépare le repas
93. Gp E : **maman/ prépare/ le repas/ dans la cuisine**

En malgache comme en français, ces moments formels consacrés à la compréhension des textes reposent sur des modalités de participation peu diversifiées, cadrées par les questions orales de l'enseignant. Ces questions induisent systématiquement une réponse écrite à trouver dans le texte qui amène les élèves à en prélever un segment littéral. Il s'agit donc de questions exclusivement littérales. On n'attend pas des élèves qu'ils raisonnent sur le texte en effectuant des inférences. Dans cette logique, comprendre un texte c'est donc être capable de le restituer intégralement. Le fragment restitué doit si possible s'inscrire dans une phrase complète respectant les normes de l'écrit. La réponse attendue permet donc de fixer les structures de la langue écrite, en particulier celles de la langue seconde. Ainsi par le biais des répétitions massives, la leçon de lecture se transforme en un exercice structural. En malgache, c'est aussi l'occasion de chercher des synonymes pour vérifier la compréhension de certains termes (ex : contente). On note dans l'extrait en français une certaine confusion entre lecture et langage : seules les deux premières questions portent sur le texte alors que la troisième, plus générale, introduit la leçon de langage. Cette hypothèse est confirmée lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Auto-confrontation enseignante de CP2, questions de compréhension, juin 2006

- 173.Obs : hum hum d'accord ::: d'accord ::: / et euh ::: quand vous **posez une question**/ un enfant **répond**/ et ensuite vous faites **répéter** / cette réponse par plusieurs élèves / pourquoi↑
- 174.M : on fait des répétitives (*rires*) pour que ::: **pour qu'ils savent**/ parce que les ::: les autres élèves ne euh ::: / les uns ne savent pas euh::: que veut dire/ que veut dire par exemple euh ::: **quels** sont/ parce qu'il/ il y a des élèves **inattentifs**/ inattentifs
- 175.Obs : hum hum ::: / oui oui / et pour vous faire répéter // ça permet de ::: de quoi↑
- 176.M : // ça permet de savoir a ::: **le langage**
- 177.Obs : d'accord d'accord ::: euh ::: et euh donc là / vous vous cherchez / à **travailler la compréhension du texte** :::
- 178.M : ///
- 179.Obs : là/ quand vous posez des questions / c'est pour voir si les enfants ont compris↑
- 180.M : oui/ c'est pour qu'ils euh ::: pour savoir s'ils euh ::: s'ils ont compris **oui** ou **non** (*intonation d'évidence*)
- 181.Obs : d'accord d'accord/ et euh ::: pour vérifier si les enfants ont compris / vous procédez toujours ainsi↑// vous faites toujours des questions↑
- 182.M : euh ::: la compréhension↑
- 183.Obs : oui/ des questions où les enfants répètent euh euh ::: répondent et ensuite plusieurs enfants répètent
- 184.M : oui/ oui
- 185.Obs : d'accord/ et ::: est-ce que vous faites des exercices **écrits**// où les enfants répondent à des questions par exemple
- 186.M : non
- 187.Obs : non
- 188.M : c'est pour l'oral seulement que je fais ça
- 189.Obs : c'est pour :: c'est↑
- 190.M : pour **l'oral**

Au travers de ces épisodes, les élèves, du CP1 au CE, ne sont donc jamais mis en situation de recherche autonome pour identifier seuls les mots écrits ou pour raisonner sur un texte, et ce quelle que soit la langue de lecture. À ce stade de la scolarité, faire preuve de sa compréhension écrite se limite pour l'élève à trouver la réponse juste dans le texte, en participant à des rituels scolaires peu significatifs de restitution de fragments de texte. Qu'en est-il en fin de scolarité ?

Invariants en fin de scolarité primaire (CM1, CM2)

Comme au début de la scolarité, les séances démarrent par la lecture magistrale suivie parfois d'un temps de lecture silencieuse puis des lectures individuelles à haute voix. Ces dernières occupent toujours la majorité du temps des séances, l'objectif étant de maîtriser la lecture expressive. Les courtes phases consacrées à la compréhension du texte se situent

généralement en fin de séance, placement d'autant plus surprenant qu'il est difficile de lire un texte de manière fluide sans l'avoir compris préalablement. Cette structuration est récurrente quelles que soient les langues de lecture. Comme dans les petites classes, c'est par le biais des questions posées par les enseignants que se travaille la compréhension des textes. Les extraits à venir permettent d'observer comment les enseignants varient leurs stratégies à ce niveau scolaire en malgache.

CM2, compréhension d'un texte en malgache, novembre 2005

Interactions en malgache	Traduction
40. M : Izay izany / Fanontaniana apetrako indray izany/ Mihaino tsara indray/ Izay ilay lahatsoratra hitan-tsika teo/ Jereo ny manodidina/ Fanontaniana apetrako/ Inona no anaran'io biby resahina ao anatin'io lahatsoratra io ? Inona no anaran'ilay biby ? Tojo ?	Voilà / Maintenant, je vous pose des questions / On écoute bien maintenant/ Voilà le texte que nous avons vu tout à l'heure/ Regardez votre environnement/ Voici la question que je pose/ Quel est le nom de cet animal dont on parle dans ce texte ? Tojo ?
41. E : Vitsika	Fourmi
42. M : Fehezan-teny /// Inona no anaran'ilay biby voalaza ao anatin'io lahatsoratra io ? Manaova fehezan-teny	Une phrase /// Quel est le nom de l'animal cité dans ce texte ? Fais une phrase
43. E1 : Ny anaran'ilay biby dé/ vitsika	Le nom de l'animal est/ fourmi
44. M : Ny anaran'ilay biby dia vitsika/ Ekena ve izany sa tsy ekena	Le nom de l'animal est fourmi/ On accepte ça ou on n'accepte pas /
45. GpE : Ekena	On accepte
46. M : Milazà â/ biby anankiray/ mitovy amin'io vitsika io / Manana asa mitovy amin'io vitsika io satria/ voalaza any fa misy mpanjaka ao/ misy mpiasa ao/ misy zavatra be <u>de</u> be/ iza ilay...	Citez-moi / un animal/ qui ressemble à cette fourmi / Qui a un travail comme celui de la fourmi car/ il est dit qu'il y a une reine / il y a des travailleurs/ il y a beaucoup de choses/ Quel est la...
47. Gp E : Tantely (...)	Abeille
91. M : Fanontaniana manaraka indray /// Raha izay izany ny asan'ny/ tantely an / sy ny vitsika/ inona izany raha haravina indray mandeha izany izany resaka izany/ inona izany no tokony ataontsika olombelona satria ny vitsika sy ny/ tantely ary 'zany an / mahavita hôtran'io ?// Inona izany no zavatra tokony ataontsika olombelona/ hanehoana ilay/ ilay zavatra ataon'ilay vitsika sy ny tantely izay ? Inona no zavatra/ toetra tokony ataontsika // satria ny vitsika mahay an'izay ? Ny renin-tantely mahay izay ? inona izany ny toetra tokony hananantsika olombelona ? Tokony haninonan-tsika ? Tokony haninona ?/ Tokony ?...	Maintenant question suivante /// Si c'est ça le travail/ des abeilles hein / et des fourmis/ si on fait la synthèse/ de cette/ de cette discussion/ qu'est-ce que nous les hommes devons faire car si les fourmis et les abeilles hein/ sont capables de faire comme ça ?/// Que devons-nous faire nous les hommes/ qui montre cette/ cette action des fourmis et des abeilles ? Quelle chose/ comportement devons-nous adopter// car les fourmis savent faire ça ? Leur reine sait faire ça ? Quel comportement devons-nous avoir nous les hommes ? Que devons-nous faire ? Que faut-il faire ?/ Il faut... ?
92. GpE : ///	///
93. M : Mirado / Tokony...	Mirado / Il faut...
94. E : Tokony <u>hivôtra</u>	Il faut s'améliorer
95. M : Ataovy mafimafy	Parle plus fort
96. E : Tokony hivôtra	Il faut s'améliorer
97. M : Tokony <u>hivôtra</u> / Izay ilay izy / Tokony hivoatra izany isika satria ilay vitsika dia hitan-tsika fa/ mahay maninona ry zareo ?	Il faut s'améliorer / C'est cela / Il faut que nous nous améliorions car ces fourmis comme nous le voyons sont capables de quoi ?
98. Gp E : ///	///
99. M : Mahay <u>mirà ina</u> ry zareo/ jereo tsara fa raha misy potika/ an/ inona moa ? mofo kely eo/ firy no indray mandeha eo ?	Elles savent s'unir/ regardez bien que quand il y a des miettes/ hein/ de quoi par exemple ? de pain là/ combien de fourmis viennent ?

100.Gp E : Izy rehetra / Izy rehetra	Toutes / Toutes
101.M : Ahoana no fitondrany an'iny ? <u>Moramora</u> ôtran'izany ny fandehany// Moramora nefa tonga tsara ao anaty lavaka/ sa tsy tonga ?	Comment elles transportent cela ? Leurs pas sont lents comme ça/ Lents mais elles arrivent bien dans le petit trou/ ou non ?
102.Gp E : Tonga (...)	(Elles) arrivent
107.M : i Haja Eric //// Milazà ohabolana momba ny firaisan-kina izany ô	Haja Eric //// Dis un proverbe sur cette solidarité alors
108.E : Firaisan-kina no hery	L'union fait la force
109.M : Firaisan-kina no hery	L'union fait la force /
110.Gp E : Madama / madama / madama	Madame / madame / madame
111.M : Euh // Saholy	Euh Saholy
112.E : Tsano atsimo sy avaratra	Maison du sud et du nord
113.M : Mafimafy	Plus fort /
114.E : Tsano atsimo sy avaratra	Maison du sud et du nord
115.M : Trano atsimo sy avaratra izay tsy mahalen-kialofana	Maison située au sud et au nord on s'abrite dans celle où on ne sera pas trempé

CM2, compréhension d'un texte en malgache, avril 2006

Interactions en malgache	Traduction
9. M : Maintenant/ je pose la question // Inona no zavatra lazaina ao anatin'io lahatsoratra io ? Mikasika ny inona ?	Maintenant/ je pose la question // De quoi parle-t-on dans ce texte ? C'est à propos de quoi ?
10. E : Mikasika ny	C'est à propos de
11. M : Fiarovana ny inona ?	Protection de quoi ?
12. E : Mikasika ny tontolo iainana	Concernant l'environnement
13. M : Anao	À toi
14. E : Moi monsieur	
15. M : Ny zavatra lazaina ao anaty lahatsoratra /	Ce dont on parle dans le texte /
16. E : Ny zavatra lazaina ao anaty lahatsoratra tompoko dia/ momba ny/ tontolo iainana	Ce dont on parle dans ce texte monsieur est/ concerne l'environnement
17. M : Momba ny ...?	Concerne le... ?
18. E : tontolo iainana	environnement
19. M : Tontolo iainana // Lève-toi / i Haingo// Prends le livre/ va devant les élèves/ va devant tous les élèves / tu lis et tu désignes des élèves/ et tu poses la question (<i>M s'exprime en français ici.</i>)	environnement / Lève-toi / i Haingo <i>Nouvelle stratégie de Joana : il fait lire à haute voix un élève et lui demande de rechercher une question à poser à ses camarades. Les questions trouvées par les élèves sont alors à chaque fois des questions littérales.</i>

En malgache, après quelques questions littérales amenant des réponses sous forme de « phrases complètes », les questions posées sont généralement de nature « générale ». Ces dernières (ex : la solidarité), qui apparaissent de manière systématique dans le corpus large, permettent aux enseignants d'apporter des explications sur le texte par le recours à la paraphrase et sont pour les élèves l'occasion de s'exprimer plus librement sur le texte, de parler autour du texte (ex : recherche de proverbes). On relève aussi parfois des questions de type inférentiel amenant les élèves à raisonner davantage puisque la réponse attendue n'est pas écrite littéralement. Cependant, aucune activité explicite sur les aspects linguistiques des textes n'apparaît, notamment en vocabulaire. De plus, aucune activité portant sur les stratégies de lecture et le pilotage de la compréhension n'est mise en place. Tout se passe donc comme si la compréhension du texte allait de soi lorsqu'il s'agit de la langue première.

En français, la consigne de « rechercher la réponse dans le texte » est fréquente, comme on peut le voir dans l'extrait ci-après.

CM2, la réponse se trouve dans le texte, février 2006

- 247.M : combien **pendant combien de temps** Rabe fabrique des ::: ses vélos↑ // Vola↑ (*désigne une élève*)
 248.E1 : (*se lève*) parce que
 249.M : Rabe fabrique/ **regardez la réponse dans le texte** ↑
 250.E1 : Rabe fabrique ses vélos pendant la semaine
 251.M : pendant la ↑
 252.Gp E : semaine///
 253.M : quand je pose la question regardez toujours la réponse dans le ↑
 254.Gp E : texte
 255.M : ouais //// Rabe est pressé// il ne trouve pas sa maman/ mais il est pressé/ pressé d'aller à l'école///
 où est-ce qu'il doit// poser/ ses vélos /↑/ où est-ce qu'il doit donner ses vélos ↑ (*regard circulaire sur la classe, quelques élèves lèvent le doigt*) il doit donner ses vélos à qui ↑
 256.GpE : moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent le doigt*)

Cette demande, récurrente dans le corpus, n'est pas sans poser de problème car toutes les questions, proposées notamment par les manuels, ne sont pas littérales. Or, cette consigne incite les élèves à prélever un segment littéral dans le texte, comme l'on peut le voir dans l'extrait suivant.

CM1, compréhension d'un texte en français, avril 2006

- 228.M : oui ↑ / pourquoi il re il tourne plusieurs fois le plan ↑ hein ↑ (*question du livre*)
 229.Gp E : ///
 230.M : hum ↑ pourquoi ↑ **la réponse est dans le texte** / allez ↑ pourquoi il retourne euh ::: souvent euh ::: plusieurs fois le plan ↑ // hum↑

Le touriste n'achève pas sa phrase et le doigt reste en l'air.
 L'homme reprend son plan, le tourne dans un sens et dans l'autre. Puis il tourne avec le plan à bout de bras. Enfin, il renonce et redonne le plan à Vola. Vola sait maintenant qu'elle doit se débrouiller toute seule avec ce plan de la ville !
 Elle cherche la gare, puis elle essaie de retrouver le trajet du taxi. Elle dirige son doigt vers la mer en suivant l'avenue de l'Indépendance. Le taxi a ensuite tourné à droite, le long de la plage. Elle ne sait dans quelle rue finalement il s'est engagé. Mais c'est forcément à droite puisque de l'autre côté c'est la mer..
 « Nous sommes ici !
 - Bravo ! dit le touriste, admiratif.
 - Et je vais là, c'est à deux pas... tout droit et deuxième rue à gauche ! »
 Vola remercie le touriste et s'éloigne rassurée. Sa valise lui paraît moins lourde.



Je comprends le texte

1. Qui est le « faux chauffeur de taxi » ?
2. Le touriste sait-il montrer sur le plan où il se trouve ?
Pourquoi retourne-t-il plusieurs fois le plan ?
3. Comment fait Vola pour se retrouver sur le plan ?
4. Pourquoi s'éloigne-t-elle « rassurée » ?

- 231.E : moi madame
 232.E : s'il vous plaît
 233.M : oui ↑ (*désigne un élève*)
 234.E : (*se lève en lisant dans le texte*) le taxi a/ ensuite tourné à droite (*regarde la maitresse*) / (*reprend sa lecture en lisant la ligne du dessus*) vers la mer ens
 On peut penser que cette élève recherche d'abord le verbe tourner, contenu dans la question de la maitresse et qui est d'ailleurs apparu de multiples fois dans les propos antérieurs de l'enseignante.

Puis l'élève lit une phrase où il y a effectivement « a tourné », regarde la maitresse, et reprend sa lecture en se trompant de ligne.

235.M : hum non↑ /// pourquoi il/ tourne souvent le plan ↑

236.Gpe E : ///

237.M : allez / vas-y // oui ↑

238.Gp E : ///

239.M : pourquoi↑ lève-toi (*recherche dans le livre*)

240. E : elle regarde/ la gare (*se lève et dit sans lire*)

Cet autre élève semble identifier tout d'abord le mot « plan » dans le texte, un mot-clé de la question, puis localise dans sa proximité un segment textuel. Il se lève et prononce sa réponse sans la lire (en commettant une erreur de mémoire).

241.M : non / **c'est pas elle**/ mais c'est le ::: le **touriste**

242.Gp E : ///

243.M : **pour chercher la bonne direction** // est-ce que vous avez compris ↑

244.Gp E : oui

245.M : il retourne comme ça (*gestes de retourner quelque chose*) le/ le euh ::: plan/ pour chercher/ la bonne/ direc-

246.E : -ction /

Dans cet extrait, la réponse à la question de la maitresse n'était pas écrite dans le texte. Il s'agit d'une question inférentielle proposée en bas de page du manuel élève. Pour y répondre, les élèves doivent raisonner, effectuer des inférences. Le touriste tourne plusieurs fois le plan car... et là de multiples propositions peuvent surgir : pour trouver sa direction, mais aussi parce qu'il ne sait pas lire un plan, parce que le plan ne mentionne pas l'endroit indiqué, etc. L'objectif de ce type de questions n'est pas forcément d'arriver à une réponse unique mais d'amener les élèves à justifier leurs points de vue en prenant appui sur le texte.

Goigoux (2003), lors d'observation d'enfants faibles lecteurs confrontés seuls à des textes, indique que leur première lecture a une fonction de repérage thématique rarement de construction problématique.

Ce repérage leur semble suffisant pour mettre en œuvre une procédure rudimentaire de réponse aux questions : identifier les mots-clés dans la question, localiser un segment textuel en rapport avec ces mots et recopier l'information correspondante. Impulsifs, ces lecteurs précoces partent à la pêche aux mots sans planifier leur activité ni s'interroger sur ses buts. (Goigoux, 2003 : 191).

Le problème observé ici à Madagascar, c'est que ce sont les enseignants qui provoquent ces malentendus par leurs consignes et leurs étayages en accentuant la dichotomie entre l'identification des mots (prélèvement littéral) et la compréhension du texte. Les élèves sont alors confortés dans l'idée que la compréhension n'est pas un processus autonome autocontrôlé mais qu'elle est sous la tutelle externe de l'adulte. L'extrait à venir permet de mieux connaître les représentations enseignantes pour soutenir la compréhension des textes.

Auto-confrontation enseignant de CM2, juin 2006

332. Obs : donc dans cette partie vous avez posé des ::: des questions de compréhension ↑

333. M : hum hum

334. Obs : hein ↑ et à chaque fois vous vous dites aux enfants que la réponse se trouve dans le texte

335. M : dans le texte ↓

336. Obs : p- pourquoi ↑

337. M : oui ben :: je donne toujours cette habitude parce que :: euh :: ce sont :: il n'y a que **trois** de ces é- de ces élèves qui sont redoublants

338. Obs : hum hum

339. M : ouais// donc ce sont tous des ::: des e- des **passants**
 340. Obs : hum hum
 341. M : alors euh ::: pour leur donner de l'habitude de de chercher la réponse/ **parce que** à l'examen hein↑
 342. Obs : au CEPE ↑
 343. M : au CEPE
 344. Obs : hum hum
 345. M : la euh ::: la réponse **presque** ↑ presque toutes les réponses qu'on trouve euh ::: qu'on posait là-bas/ se trouvent dans le ↑ **texte**
 346. Obs : d'accord **donc**
 347. M : **et donc** moi je donne toujours l'habitude aux enfants de trouver ou de chercher le euh ::: la réponse euh ::: dans le **texte**
 348. Obs : **dans le** texte/ pour les préparer à l'examen
 349. M : oui/ à l'examen
 350. Obs : d'accord d'accord :::/ et euh ::: euh ::: pou- est-ce que **pour vous** euh ::: quand on comprend un texte/ est-ce que pour vous la réponse doit **toujours être** dans le texte↑
 351. M : ah non c'est pas forcément/ parce que il y a aussi des questions d'intelligence

Cet enseignant est bien conscient que la réponse aux questions posées ne se trouve pas toujours dans le texte. Cependant, il cherche à créer des habitudes de traitement de l'écrit correspondant à ce qui est attendu des élèves lors du certificat d'études primaires élémentaires¹¹ (CEPE), ce qui justifie son recours préférentiel aux « questions littérales » qui, dans la réalité de la classe, ne le sont pas toujours comme vu précédemment.

Eléments pour conclure

Qu'il s'agisse du début ou de la fin de la scolarité primaire, on constate une grande ressemblance des pratiques professionnelles pour soutenir la compréhension des textes. En effet, que ce soit en malgache ou en français, la découverte des textes s'effectue toujours au travers du filtre de l'adulte (lecture magistrale). Les phases de compréhension sont réduites au profit des phases de lecture à haute voix. Même si l'utilisation de la langue première permet une participation plus active des élèves, notamment lors de l'explication du vocabulaire avec les petits ou des questions d'ordre général avec les plus grands, la vérification de la compréhension écrite s'effectue systématiquement à l'oral, en privilégiant les questions de type littéral. Les stratégies de contrôle du traitement des textes ne sont jamais travaillées explicitement en classe, que ce soit en L1 ou en L2. Pour autant cette proximité des pratiques invite-t-elle à dire que les didactiques sont bien coordonnées ? En d'autres termes, ces manières de faire facilitent-elles l'accès à la lecture compréhension dans les deux langues ?

En effet, on sait que la participation répétée des enfants aux routines scolaires les amène à intérioriser des schémas de traitement pouvant influencer à terme leur compréhension des textes. Dans les pays comme Madagascar, ces schémas se construisent essentiellement à l'école et relèvent donc du processus d'ajustements entre l'enseignant et les élèves dans la situation de lecture. Or, au regard des résultats à l'évaluation PASEC VII¹² de 2006, il ressort

¹¹ Au CRPE, en malgache, les élèves reçoivent le texte de lecture et répondent aux questions écrites. En 2007, il s'agit de deux questions sur le texte (littérale et inférentielle) et d'une série de questions portant sur des connaissances générales en lien avec le texte. En français, les élèves ne sont pas confrontés seuls au texte car le surveillant effectue au préalable deux lectures magistrales du texte. Sur les trois exercices proposés en français en 2003, deux demandent à prélever un segment littéral du texte et à le recopier. La dernière question est inférentielle. À noter que les deux textes, malgache et français, sont de type narratif et mettent en résonance les valeurs culturelles du pays.

¹² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). L'analyse ici porte sur un échantillon de 1655 élèves du PASEC VII répartis sur 132 classes.

qu'en fin de CM2, tous les élèves ne sont pas des lecteurs compreneurs autonomes, comme le précise le tableau ci-après.

Résultats en lecture compréhension post-test CM2, PASEC VII

Malgache (score moyen global : 62,67 %)	Post-test		
	Public	Privé	Ensemble
Texte informatif et questions (QCM)	68,09	71,61	68,76
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	21	15,8	20
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	79	84,2	80
Texte type littéraire et questions (QCM)	57,29	65,44	58,84
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	38,1	27,6	36
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	61,9	72,4	64
Texte narratif à compléter avec des mots proposés en désordre	58,66	67,83	60,40
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	30,7	18,4	28,3
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	69,3	81,6	71,7
Français (score moyen global : 43,20 %)			
Texte informatif et questions (QCM)	52,92	57,87	53,86
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	44,6	39,3	43,5
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	55,4	60,7	56,5
Texte type littéraire et questions (QCM)	40,81	45,83	41,77
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	63,2	55,5	61,7
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	36,8	44,5	38,3
Texte narratif à compléter avec les mots proposés en désordre	30,95	46,81	33,96
% d'élèves ayant - de 50 % de réussite	68,9	44,9	64,4
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	31,1	55,1	35,6

L'analyse en détail de chaque exercice (voir Nicot-Guilloreil, 2009) montre que, dans les deux langues, il est plus difficile aux élèves de répondre à des questions qui nécessitent d'effectuer un raisonnement (inférence, interprétation) que de trouver des réponses écrites littéralement dans le texte, ce qui est conforme aux données internationales. Selon les scores globaux, les élèves lisent et comprennent plus facilement le malgache que le français en fin de la scolarité primaire (62,67 % de réussite en malgache contre 43,20 % en français).

Les difficultés plus massives en français sont probablement dues à un déficit de bagage oral, mais il peut aussi s'agir de difficultés liées à l'automatisation des procédures d'identification des mots. Bien que les résultats globaux soient meilleurs en malgache, plus d'un quart des élèves (28,1 %) obtiennent cependant moins de 50 % de réussite en lecture compréhension en fin de CM2, pourcentage élevé pour une langue première. À la différence du français, le déficit dans la connaissance orale de la langue ne peut être ici véritablement évoqué. Les observations de classe invitent plutôt à penser que ces faibles résultats sont le produit de l'enseignement de la compréhension en lecture, tel que pratiqué actuellement.

Les routines scolaires présentées dans cet article semblent fixer des schémas de traitement des textes peu propices à la compréhension autonome de l'écrit par les élèves. Les représentations ressortant des auto-confrontations confirment la fragilité professionnelle des enseignants pour soutenir de manière adaptée les enfants dans ce domaine, que ce soit en L1 ou en L2. En effet, ils jugent surtout l'habileté en lecture de leurs élèves à partir de la fluidité en lecture, la compréhension littérale et les connaissances générales autour du texte. L'enseignement de la compréhension ne reçoit donc pas l'attention qu'il devrait avoir en classe, aussi bien en L1 qu'en L2. Une formation spécifique des enseignants sur cette dimension de l'apprentissage mériterait donc d'être entreprise. Elle gagnerait à prendre appui

sur des illustrations concrètes donnant à voir la diversification des activités possibles pour travailler la compréhension des textes. À cet égard, l'outil vidéo offre la facilité de créer des supports contextualisés permettant aux enseignants, plus facilement que les prescriptions écrites, de tisser des liens entre les apports théoriques et des gestes professionnels plus adaptés.

Bibliographie

- ALTET M., 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe ? », dans la *Revue française de pédagogie*, n° 107, Paris, pp.123-139.
- BADDELEY A., 1993, *La mémoire humaine, théorie et pratique*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- BATES E. et MC WHINNEY B., 1987, « Competition, variation and language learning », dans B. Mc Whinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, pp.195-248.
- BRUNET E., 1982, *Listes de fréquence lexicographique*, en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid50486/vocabulaire.html>
- BULLETIN PÉDAGOGIQUE DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT, 1952, *L'école publique de Madagascar*, n°8, août 1952, Tananarive.
- CARVER R.P., 1994, « Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text : Implications for instruction », dans *Journal of Reading behavior*, n° 26(4), pp. 413-437, en ligne sur : <http://jlr.sagepub.com/content/26/4/413.full.pdf>
- CÈBE S., GOIGOUX R., 2009, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, Paris.
- CLOT Y., 2005, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans FILLIETTAZ L., BRONCKART J-P. (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-La-Neuve, pp. 37-55.
- DEHAENE S., 2007, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.
- DEHAENE S. (dir.), 2011, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACIO M., 1988, *Lire, écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de l'académie de Lyon, Lyon.
- GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Hachette Education, Paris.
- GAONAC'H D., FAYOL M. (Coord.), 2003, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris.
- GAONAC'H D., 2003, « Comprendre en langue étrangère », dans GAONAC'H D., FAYOL M. (Coord.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris, pp. 137-154.
- GIASSON J., 2012, *La lecture. Apprentissage et difficultés*, De Boeck, Bruxelles.
- GOIGOUX R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » dans *Education et Didactique*, n°3, pp. 19-41.
- GOMBERT J.E., 2005, « Apprentissage explicite et implicite de la lecture », dans *Rééducation orthophonique*, n° 223, pp. 177-187.
- GRAINGER J., 2002, « Structure et fonctionnement du lexique bilingue », dans FLORIN A., MORAIS J. (Dir), *La maîtrise du langage, textes issus du XXVII^e symposium de*

- l'association de psychologie scientifique de langue françaises (APSLF)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p.p. 41-49.
- JOOLE P., 2008, *Comprendre des textes écrits*, Retz, Paris.
- KAIL M., HICKMANN M., FAYOL M., 2009, *Apprentissage des langues premières et secondes*, CNRS, Paris.
- KAIL M., 1991, « Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlangues » dans *Revue française de pédagogie*, n° 96, pp. 67-78.
- LE COQ B. (Coord.), 2012, *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde*. Scéren, Paris.
- MAREC-BRETON N., GOMBERT J.E., COLE P., 2005, « Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs », dans *L'Année psychologique*, 105, pp. 9-45.
- MAURER B., 2011, « La contextualisation, l'exemple francophone africain », dans Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp. 225-239.
- MAURER B., 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport Général*, MAE-OIF-AUF-AFD, Editions des archives contemporaines, Paris.
- MOORE D., *Plurilinguismes et école*, collection LAL, Didier, Paris.
- MORAIS J., 1994, *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris.
- NICOT-GUILLOREL M., 2012, « Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? », dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 178, pp. 97-114.
- NICOT-GUILLOREL M., 2009, *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et en français aux pratiques d'enseignement-apprentissage*, Thèse de doctorat, Rennes 2 Haute-Bretagne, PREFics - EA 3207, en ligne sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/fr/>
- NILSSON A., 2007, *Lire et comprendre en français langue étrangère. Les pratiques de lecture et le traitement des similitudes intra- et interlexicales*, Thèse de Doctorat, Université de Stockholm, Département de français, d'italien et de langues classiques, Suède.
- NONNON E., GOIGOUX R. (Dir.), 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, Repères*, n° 35, Paris, INRP.
- PERFETTI C., 2010, « Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill », dans McKeown M.G., Kucan L. (Eds), *Bringing reading research to life*, The Guilford Press, New-York, pp. 291-303. En ligne sur <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf>
- RAJAABELINA P., 1952, *Lala sy Noro. Boky iandoha-mamaky teny*, Trano Printy Loterana, Tananarive.
- SRENGER-CHAROLLES L., 2008, *Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris en lire en français et en wolof. Rapport pour la Banque mondiale, Early Grade Reading Assessment (EGRA)*, USAID, en ligne sur http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P., 2006, *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Dunod, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425