



HAL
open science

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

Muriel Nicot-Guilloreil

► **To cite this version:**

Muriel Nicot-Guilloreil. 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. Linguistique. Université Rennes 2, 2009. Français. NNT: . tel-00370482

HAL Id: tel-00370482

<https://theses.hal.science/tel-00370482>

Submitted on 24 Mar 2009

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.

UNIVERSITE RENNES 2– HAUTE-BRETAGNE
sous le sceau de
L’UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE

Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales

PREFics (EA 3207 / UMR CNRS 8143)

**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

Pour l’obtention du grade de
Docteur de l’université Rennes 2 – Haute Bretagne
Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement par

Muriel NICOT-GUILLOREL

le 13 février 2009

Sous la direction de
Thierry Bulot

Membres du jury

Philippe BLANCHET, Professeur des Universités, Rennes 2 Haute Bretagne

Thierry BULOT, Professeur des Universités, Rennes 2 Haute Bretagne

Véronique CASTELLOTTI, Professeure des Universités, Université François Rabelais,
Tours - Rapporteur

Roland GOIGOUX, Professeur des Universités, IUFM d’Auvergne, Clermont-Ferrand -
Rapporteur

Brigitte RASOLONIAINA, Maître de conférence, INALCO, Paris

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier les responsables du Ministère de l'Education Nationale de Madagascar sans qui ce travail n'aurait pas pu avoir lieu, en particulier :

Madame Razafindramary Tahinarinoro, Directrice Générale de l'Education Fondamentale et de l'Alphabétisation, pour nous avoir autorisée à analyser les données du PASEC VII à partir de la base statistique du Ministère de l'Education Nationale et à enquêter dans deux écoles proches d'*Antananarivo*. Monsieur Ndrianjafy Romain Kléber, Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale, pour les nombreux échanges sur le système éducatif malgache lorsqu'il était Directeur de l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP, notre lieu de travail actuel), ainsi que la nouvelle Directrice de l'INFP : Madame Ranorovololona Elmine.

Cette thèse est le fruit d'un long travail personnel qui n'aurait pu voir le jour sans le soutien de nombreuses personnes. Nous remercions en premier lieu Thierry Bulot, notre Directeur de thèse, pour sa confiance, sa disponibilité et ses qualités humaines. La régularité de nos échanges et la liberté de réflexion ont permis d'effectuer ce travail avec détermination. Notre profonde reconnaissance va à Gérard Vigner et à Jean Emile Gombert dont l'écoute attentive et les conseils avisés ont jalonné l'ensemble de ce parcours. Un grand merci également à Sonia Gatin et à Christian Bouquet qui nous ont incitée à partir sur la Grande île et ont suivi de près nos péripéties.

Ce travail n'aurait pu aboutir sans la collaboration active de plusieurs collègues que nous remercions chaleureusement. De nombreux traitements statistiques ont été effectués par Olivier Razafindranovona. Les transcriptions et les traductions, dans leur première version, ont été réalisées par Lucie Raharivololona et sa famille. Zakaria Miara Robison nous a initiée aux logiciels audio et vidéo pour mettre les documents sous format numérique. Clément Razatovo nous a offert son précieux témoignage sur l'Histoire du système éducatif malgache. Roger Razafindrabe et Faramalala Razakamanana ont effectué une relecture scrupuleuse du document tant en français qu'en malgache et ont contribué à l'améliorer. Nous sommes également particulièrement reconnaissante aux enseignants et aux élèves qui nous ont accueillie avec beaucoup de gentillesse dans leur classe, tout au long d'une année scolaire. Les neuf enseignants ont accepté de se prêter à un protocole d'enquête peu habituel à Madagascar et leurs témoignages nous ont été essentiels. Par ailleurs, nous remercions toutes les personnes nous ayant fait parvenir des documents utiles à notre réflexion, documents difficiles à se procurer lorsque l'on est éloignée.

Enfin, bien sûr, nos sentiments se tournent vers notre cercle proche : les amis et les membres de la famille, essentiels à notre construction personnelle par leur soutien indéfectible et cette liberté qu'ils nous ont toujours laissée.

A mes parents et à ma sœur,

*A la joie des voyages d'enfance en camping
sauvage : sous la toile, en caravane, à la belle étoile...*

« Une rencontre interculturelle ou interethnique peut servir à éclairer les caractères structuraux de son propre comportement, qui autrement demeureraient cachés, beaucoup plus rapidement que ne le feraient les exigences normales de la vie. »

Edward T. Hall, 1976 : 83-84.

Cette thèse est basée sur **l'intertextualité** entre l'auteur et de nombreuses ressources issues de la communauté scientifique. Pour souligner **le cheminement de la pensée** face à l'objet d'étude, des **mises en gras** sont effectuées par l'auteur (citations comprises).

INTRODUCTION

Cette thèse est un **essai de compréhension** des facteurs intervenant sur le **développement de la littéracie** à l'école primaire malgache. Elle se structure en trois volumes.

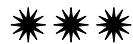
Le premier volume repose sur deux parties présentant successivement un descriptif des caractéristiques des deux langues en usage à l'école primaire en 2004, le malgache et le français, en y associant une présentation de la situation sociolinguistique de la Grande Ile. Ce premier volume débouche sur **une synthèse des points de convergence ou de contraste** entre les deux langues de l'école, et place la réflexion sur le fait que la coexistence des langues dans une même société, la complémentarité ou l'opposition de leurs fonctions, peuvent retentir sur **leurs didactiques et les options de l'apprentissage scolaire**.

Le deuxième volume étudie les **résultats des élèves en lecture-écriture**, en **malgache et en français**, lors de l'évaluation PASEC VII (2004-2005) en les croisant, pour le français, avec le niveau des enseignants en français, évalués à l'aide du Test de Connaissance du Français (TCF). Ce volume comporte trois parties. La première partie présente les résultats des enseignants lors du TCF et est l'occasion de décrire les principes du *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Les deuxième et troisième parties sont consacrées à l'analyse des résultats élèves en lecture, en malgache et en français, d'abord au CP2 (deuxième année du primaire) puis au CM2 (cinquième année). Chaque composante mise en jeu dans la lecture y est alors décrite **en regard des données scientifiques internationales** (courant social et culturel, psychologie cognitive, données inter- et trans-linguistiques, etc.). De plus, une analyse des productions écrites des élèves y est menée, révélatrice de la **psychogénèse de l'écrit** dans les deux langues. En fin de volume, les **cinq hypothèses de recherche** ayant motivé l'analyse sont discutées. On cherche alors à savoir dans quelle mesure les performances en lecture des élèves sont influencées par la variable L1 dialectale / L1 officielle, en quoi leurs productions écrites sont facilitées en L1 par rapport à celles qu'ils produisent en L2, dans quelle mesure leurs compétences de lecture bien établies en L1 se reportent sur leur lecture en L2, si un degré de maîtrise de L2 par l'enseignant peut s'avérer déterminant pour leur apprentissage de l'écrit en L2, et enfin, quelles sont les poches de résistance, malgré un ensemble de facteurs favorables, qui peuvent entraver l'apprentissage de l'écrit en L2.

Après cette approche quantitative et descriptive, le troisième volume adopte une **démarche ethnographique** centrée sur les interactions enseignant-élèves lors de séances de lecture filmées dans deux écoles des Hauts Plateaux (2005-2006). Ce dernier volume se structure également en trois parties. La première partie est un **cheminement au travers des concepts portant sur la**

communication (en particulier **scolaire**), la **variation culturelle** des éthos communicatifs interférant sur les pratiques scolaires et débouche sur certains aspects de la **sociopragmatique malgache**. Il s'agit aussi de tester nos modalités de séquençage des séances de classe par une incursion dans le corpus « Langage en français » et d'ancrer notre analyse des pratiques professionnelles en mobilisant les principes de la **psychologie ergonomique** pour analyser le travail du maître de lecture. La deuxième partie veut s'inscrire davantage dans la **perspective « historico-culturelle »** mise en relief en amont, en menant une analyse des **prescriptions en lecture à Madagascar depuis l'époque des missionnaires**. Enfin, la troisième partie de ce dernier volume étudie le corpus « Lecture malgache et français », en essayant de cerner la « **zone de développement professionnel** » des enseignants malgaches dans le domaine de l'enseignement de la lecture. En ce sens, nous espérons que cette thèse pourra apporter une contribution à la problématique de « l'alphabétisation universelle » des plans *Education Pour Tous* mis en place dans les pays pauvres très endettés (PPTE).

VOLUME I



Pour une approche conjointe du malgache et du français pour l'apprentissage de l'écrit

Le langage des Blancs n'a pas d'oreille. Leur langue n'est pas comme la nôtre. Quand ils parlent, c'est une danse à petits bonds, quand tout le reste demeure immobile. C'est une pluie de petits cailloux qui tombe sur la terre sèche, puis le ruissellement de l'eau sur les feuilles. Quand ceux de chez nous parlent, c'est un serpent aux anneaux d'argent qui glisse entre les joncs. Le kabary a la démarche du camaléon, mais voilà que la libellule est mangée.

*Laurence Ink,
Chants de corail et d'argent,
Robert Laffont, 2005*

PRESENTATION DU VOLUME I

COMPARAISON DES LANGUES, NORMES ET VARIATIONS

CE VOLUME est le premier des trois qui structurent la thèse. Il repose sur deux parties respectivement consacrées à la langue malgache et à la langue française. Chaque partie commence par une présentation sociolinguistique de la langue dans le pays, puis présente ses caractéristiques linguistiques formelles. Le postulat de ce volume est que, **dans un système d'enseignement reposant sur un contact de langues, une comparaison des langues en présence est incontournable pour étudier le développement des habiletés langagières des apprenants.** Cet éclairage permettra de mieux comprendre, dans les volumes ultérieurs, les processus mis en jeu par les élèves et les maîtres pour l'appropriation de l'écrit, en malgache et en français, au sein de l'école primaire malgache.

1. Caractéristiques des langues première et seconde dans les recherches sur l'acquisition des langues

Chercher à comprendre les processus d'appropriation des langues écrites dans l'environnement acquisitionnel qu'est l'école malgache amène obligatoirement à une comparaison des deux systèmes linguistiques que développe l'apprenant : celui de la langue première (le malgache) et celui de la langue seconde (le français), tant au niveau des représentations qu'au niveau du traitement. C'est pourquoi une présentation des statuts des langues et de leurs caractéristiques majeures formelles s'avère nécessaire. Cette posture de recherche, qui vise à identifier les caractéristiques des langues en présence pour mieux comprendre les processus d'acquisition, n'est pas nouvelle. Mais dans le contexte d'étude, et au vu de la littérature consultée, on dispose de peu de synthèse dans ce domaine à Madagascar. Puisqu'ici on s'intéresse aux processus mis en jeu par les élèves pour apprendre à lire et à écrire dans les deux langues, et aux pratiques des maîtres qui encadrent cette activité, mettre en relief les traits saillants des langues en présence permettra d'affiner, dans les volumes n°2 et n°3, les hypothèses de recherche.

L'idée générale de l'étude est d'alimenter une réflexion pour une didactique mieux « intégrée » de l'apprentissage du malgache et du français à l'école primaire. Les éléments mis en relief dans ce premier volume sur le malgache sont une simple synthèse, effectuée après la consultation d'ouvrages de description de la langue, qu'il conviendrait naturellement d'**approfondir par des spécialistes malgachophones**.

Beaucoup de travaux de recherche sur l'acquisition des langues (désormais RAL) se sont intéressés à l'influence possible des langues antérieurement acquises sur le développement langagier de l'apprenant. On peut relever différentes périodes caractérisant cette réflexion :

- Les années 1940-1950 voient les premières tentatives véritablement organisées pour prendre en compte les relations entre L1 /L2. C'est l'époque de la **théorie de l'analyse contrastive**, illustrée notamment par les travaux des linguistes Fries et Lado¹. *« Ils proposent donc de mettre en regard le système de la langue étrangère et celui de la langue première, afin d'en déceler les points de ressemblance et de divergence ; cette manière de procéder conduirait à prévoir ce qui, de la langue première, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue et, a contrario, les erreurs qui devraient être inévitablement commises par les apprenants en raison de ces caractéristiques. »* (CASTELLOTTI, 2005 : 68-69). Cette approche a été ensuite critiquée en raison de sa focalisation sur les erreurs produites lors de l'apprentissage d'une L2 : observation *a posteriori* des transferts éventuels de L1 sur L2, centration sur les productions erronées des apprenants.
- La période suivante cherche à mieux analyser **les erreurs**. Les relevés et inventaires produits mettent alors à jour leur diversité et leur complexité potentielles. C'est ainsi que se répand l'idée que **les erreurs constituent des indices de l'activité d'apprentissage** et, dans ce sens, qu'elles sont **naturelles et nécessaires pour l'acquisition**.
- Dans les années 1970 apparaît la **notion d'interlangue**, notion aujourd'hui fondamentale dans l'acquisition des langues. *« L'interlangue apparaît comme un processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrication et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences, testées puis affirmées par l'apprenant grâce au contexte qui peut s'avérer plus ou moins facilitateur pour l'acquisition . »* (CASTELLOTTI, 2005 : 72). **La langue première** apparaît alors comme **déterminante** pour la construction et l'évolution de l'interlangue et représente un facteur essentiel à prendre en compte. Dans cette logique, la langue première n'est plus considérée comme un obstacle mais devient source et référence.

¹ Cités par Castellotti (2005 : 68).

Cette position a permis une certaine réhabilitation des L1 au sein des classes de langue étrangère. Le recours à L1 n'est plus toujours considéré aujourd'hui comme obstacle à l'acquisition de L2.

- Au sein de ce courant se sont développées des recherches s'appuyant sur une « contrastivité revisitée ». Recentrées autour de stratégies « d'exploration interlinguistique » (Dabène et Degache, 1996), elles ont permis par exemple la mise en place de programmes d'**intercompréhension des langues voisines** en Europe (en particulier autour des langues romanes, comme l'exemple du programme Galatea).
- Dans les années 1980, Kellerman et Sharwood-Smith² propose le terme d'**effet translinguistique** pour couvrir les phénomènes d'emprunt, d'interférence, de transfert, d'évitement de transfert et de perte de langue.
- Parallèlement à ce courant RAL, situé dans l'héritage des analyses contrastives, les travaux de la sociolinguistique et de la psycholinguistique s'intéressent à la question du bilinguisme et, de manière plus générale, aux phénomènes de contacts de langues, dans une perspective interactionnelle. La notion d'interlangue est alors intégrée à l'intérieur de la **compétence bilingue**³, jugée plus englobante et générique (Gajo et Mondada, 2000, pour une présentation des travaux de Bernard Py). On parle maintenant de **compétence plurilingue et pluriculturelle**. Cette compétence est le fruit d'un **répertoire verbal unique**, qui ne saurait être considéré comme la simple juxtaposition de deux compétences monolingues. Ces orientations ont conduit à analyser les différentes manifestations du **parler bilingue**, qui s'observent dans la majorité des situations où des langues sont en contact : les locuteurs sont amenés à « jongler » avec plusieurs langues et plusieurs codes dans leurs échanges réguliers, ce qui amène l'apparition de certaines **marques transcodiques**. Cette notion rappelle celle d'effet translinguistique évoquée précédemment.

Quels que soient ces courants de recherche, il apparaît donc que la question du rôle de L1 dans l'appropriation des langues secondes est toujours d'actualité. S'intéresser aux caractéristiques des langues en présence pour mieux comprendre, par la suite, leurs influences éventuelles sur les processus en jeu dans l'apprentissage de l'écrit à l'école à Madagascar, semble donc nécessaire.

² Cités par Véronique (2005 : 19).

³ Un chapitre sera consacré au bilinguisme dans le volume 2.

2. Normes et variations

Dans cette entreprise, consistant à vouloir présenter les caractéristiques des langues en présence pour mieux étudier ensuite leur appropriation, se pose alors la question de ce que l'on entend par « langue malgache » ou « langue française ». En effet, le concept de langue renvoie « à une production tierce, c'est-à-dire :

- 1) ***nécessairement sociale*** : une langue n'existe que parce que des locuteurs intériorisent son existence via des/leurs pratiques linguistiques tant représentées qu'effectives (...)
- 2) ***diverse et hétérogène*** : son usage varie localement, socialement, selon les types d'interaction, le sexe des locuteurs, les genres de discours, etc.
- 3) ***constituée par ou pour un système d'interactions*** entre des locuteurs sur une aire territorialisée, c'est-à-dire un espace de légitimité sociale que les mêmes locuteurs construisent comme étant celui d'une légitimité linguistique. » (BULOT, 2006 a) : 48).

Choisit-on ici de présenter un système d'invariants ou accepte-t-on une constellation de variations et de quels ordres ? Sans entrer dans l'épaisseur épistémologique de ces interrogations, il est à préciser que ce premier volume se limite **aux aspects formels des langues en présence**, dans la mesure où ce sont eux qui interviennent dans la gestion de l'écrit. En effet, comme dans tout système éducatif, l'écrit utilisé à l'école malgache s'appuie sur les normes linguistiques académiques, attributs des variétés « hautes » des langues, ce qui renvoie à la notion de « langue standard », comme le précise Henri Besse (2002) ici : « Une langue peut d'abord être définie comme un ensemble de variétés langagières à même de permettre, chez ceux qui en ont l'usage, une intercompréhension plus ou moins immédiate. Dans l'ensemble de ces variétés, nous distinguons d'une part les **variétés vernaculaires** (...) et d'autre part, la **variété cultivée** (celle qui est orthographiée, normalisée (...)) et qui est **généralement la seule variété enseignée**. (...) Cette variété est souvent dite « norme » de la langue ou « langue standard »... » (BESSE, 2002 : 22-24).

Bien sûr, cela ne veut pas dire que la question de la variation linguistique n'apparaît pas dans notre travail : au contraire, elle se place au cœur du contexte d'étude. Le concept de langue « ne peut être réduit à sa dimension savante ; assurément il renvoie et doit renvoyer à des acceptations très diverses dont aucune ne peut échapper à la **prégnance du social**... » (BULOT, 2006 a : 45). Or, l'appropriation des langues à l'école se fait, certes, à travers les discours écrits (manuels, supports didactiques), mais surtout par les discours co-construits au sein des interactions enseignant/élèves. Par ailleurs, ce volume montrera que la situation sociolinguistique à Madagascar se caractérise par une double diglossie majeure mettant en présence les parlers régionaux malgaches, le malgache officiel et le français. Dans ce contexte, les variations linguistiques y sont donc forcément très fortes.

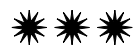
A l'école malgache, où le malgache et le français sont à la fois disciplines scolaires mais également langues d'enseignement⁴, on pourrait s'attendre à ce que ces langues soient simultanément langue de communication entre les acteurs (enseignants, élèves, administration), langue d'apprentissage (explications, consignes, etc.) et langue d'enseignement (contenus, manuels, autres supports).

Pour le français, comme le signale Jean-Louis Chiss (2006), ces présupposés ne conviennent pas à de tels contextes multilingues « *parce que, si les savoirs sont tout ou partie construits en français (langue d'enseignement), ils ne sont pas toujours dispensés en français (cette langue n'est pas nécessairement l'unique vecteur des apprentissages et des interactions didactiques orales et écrites), et les interactions didactiques à l'intérieur du cadre scolaire (langue de communication) peuvent aller jusqu'à complètement ignorer le français. (...) Si la langue d'enseignement, de mise en forme des savoirs, a déjà pour les locuteurs francophones natifs une opacité considérable, nul doute que ces effets de non transparence et de cumul des difficultés se trouvent renforcés en contexte multilingue où les éléments de code-switching entre plusieurs langues sont constants.* » (CHISS, 2005 : 60). Ces remarques, tout à fait valables pour Madagascar, laissent donc entrevoir une belle place à la variation linguistique dans le quotidien des classes. Ces aspects seront appréhendés dans le volume n°3.

Pour l'instant donc, il s'agit de présenter à la fois la situation sociolinguistique du malgache et du français dans la Grande Ile et de mettre en relief leurs particularités linguistiques sous un angle, ici, assez normatif.

⁴ Voir le chapitre n°1 du volume n°2.

PARTIE I – VOLUME I



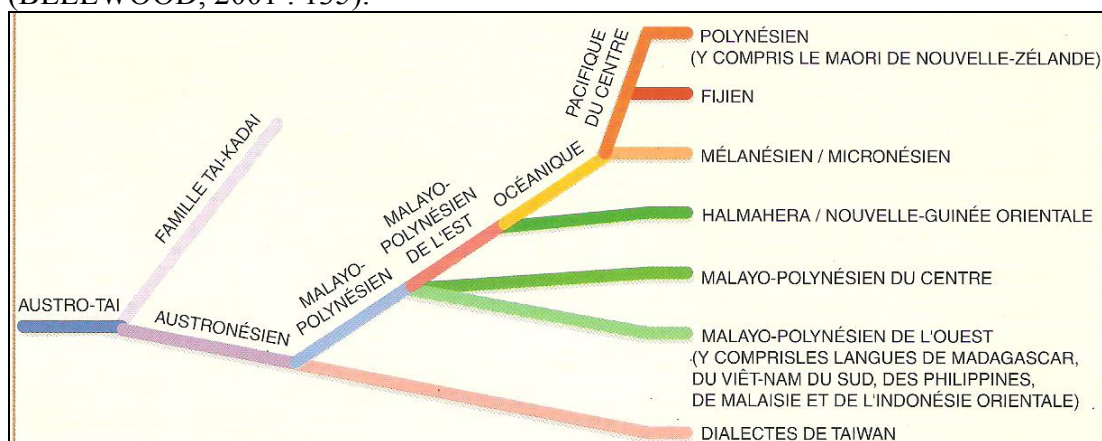
LA LANGUE MALGACHE

CHAPITRE 1

ORIGINES DU MALGACHE

LE MALGACHE, considéré comme langue première de l'école, est classé parmi la famille des langues austronésiennes. Elle se trouve être la langue la plus occidentale de la branche malayo-polynésienne des langues austronésiennes. Plus précisément, elle appartient au groupe dit « barito », dont les langues sont parlées à Kalimantan, la partie indonésienne de l'île de Bornéo, dans l'actuelle région de Banjarmasin. Dans cette région, la langue dominante est aujourd'hui le malais, qui appartient à un autre groupe malayo-polynésien. On estime que les protomalgaches auraient émigré de Bornéo vers Madagascar aux alentours de l'an 400 de l'ère chrétienne.

ILLUSTRATION N° 1 : Généalogie des langues austronésiennes (BELLWOOD, 2001 : 135).



« Jusqu'en 1500 avant notre ère, l'austronésien était la famille de langues la plus répandue sur terre ; cette famille est aujourd'hui parlée par plus de 200 millions de personnes vivant à Taiwan, dans le sud du Viêt-Nam, à Madagascar, en Malaisie, aux Philippines, en Indonésie et dans les îles du Pacifique, jusqu'à Hawaii et l'île de Pâques. Les données archéologiques dont nous disposons suggèrent que les locuteurs de l'austronésien émigrèrent d'abord dans les zones déjà peuplées, de Taïwan jusqu'à la Mélanésie occidentale, puis dans des territoires inhabités, à Madagascar et dans les îles du Pacifique situées à l'Est des îles Salomon. » (BELLWOOD, 2001 : 132).

Si l'origine austronésienne (ou malayo-polynésienne) du malgache est un fait avéré, on discute encore pour savoir où et quand le malgache a puisé dans les trois sources linguistiques que sont le sanskrit, le bantou et l'austronésien commun. Ces trois langues se caractérisent par une importance inégale quant à leur apport lexical et à leur influence sur l'évolution de la langue malgache.

L'influence du sanskrit semble s'être effectuée avant ou au tout début de la migration. « *La présence de mots sanskrits dans le malgache actuel date de l'époque où le malgache ne s'est pas encore détaché de la grande famille des langues austronésiennes, telles que le javanais et le maanjan.* » (RABENILAINA R-B, 2004 : 27). L'apport de cette langue se réduit à un vocabulaire plutôt restreint essentiellement lié au commerce. Roger Bruno Rabenilaina (2004) souligne que l'introduction des mots sanskrits n'a pas eu de conséquence sur l'évolution phonologique de la langue et que, en conséquence, ces mots doivent être considérés comme des emprunts et non comme des éléments constitutifs de la langue malgache.

Pour ce qui concerne la langue bantoue, aucune certitude n'existe jusqu'à ce jour pour expliquer l'origine de son influence. « *Peu d'éléments textuels nous renseignent sur les migrations bantoues, si bien que de nombreuses suppositions ont été faites : razzias d'esclaves par les Indonésiens sur la côte orientale de l'Afrique (Grandidier, 1908), contact prolongé des deux groupes sur la côte africaine puis installation à Madagascar (Deschamps, 1961), antériorité de la présence des bantous sur l'île fondée sur l'existence d'ancêtres vazimba, premiers occupants de Madagascar (Ferrand, 1908). Aucune de ces hypothèses n'a pu être vérifiée au niveau archéologique, tant à Madagascar que sur la côte africaine.* » (BABAULT S., 2006 : 18). Plusieurs linguistes débattent encore autour des phénomènes de contacts entre le bantou et l'austronésien et s'interrogent sur leur apport respectif dans la langue malgache. Ainsi pour Roger-Bruno Rabenilaina (2004) parler de « substrat bantou », hypothèse soutenue par Otto Christian Dahl (1954 : 105), voudrait dire que l'existence du malgache résulte d'un support préexistant sans lequel cette langue ne saurait subsister. Or, pour lui, il est démontré que « *la grande majorité des règles de correspondance phonétique du malgache et des parlers barito du Sud-est de Bornéo sont systématiques. Ce qui implique que le rapport entre le bantou et le malgache ne peut être, au plus, qu'un rapport de contact. (...) Il convient donc de privilégier ici le processus d'emprunt ou d'influence reçue par rapport à celui de substrat.* » (RABENILAINA R-B., 2004 : 28).

Cette position rejoint celle de Pierre R. Simon (2006) : « *D'énormes différences et des proximités remarquables existent entre le malgache et la langue des habitants du littoral africain. Bien que les influences bantoues aient été importantes, à aucun moment la structure austronésienne du malgache n'aura été remise en cause. C'est essentiellement sur le phonétisme et le lexique du malgache que l'apport africain est notoire.* » (SIMON, 2006 : 151). En effet, la langue malgache a intégré des traits phonologiques du bantou dont les éléments les plus nets sont la vocalisation des finales consonantiques, l'apparition des phonèmes affriqués /tr/ et /dr/ totalement absents de la famille austronésienne et la fricatisation des labiales /p/ et /b/.

Concernant l'influence de l'austronésien commun, le travail d'Otto Christian Dahl (1951) sur le malgache et le maanjan met en évidence **la parenté entre le malgache et les formes issues de l'indonésien commun**, appelé également austronésien commun. La systématité des

correspondances phonétique et lexicale entre le malgache et les parlers indonésiens en usage dans le sud-est du fleuve Barito (partie indonésienne de Bornéo) est en effet démontrée. Pierre R. Simon (2006) affine la localisation de l'origine austronésienne du malgache : « *Parmi les langues indonésiennes connues, aucune n'a autant de ressemblance avec le malgache que le Sud-Est de Barito, dont le maanyan n'est qu'un dialecte. (...) Le pré-malgache constituait la forme la plus méridionale du proto-centre et sud-est barito, dont le samihim est le plus proche témoin. Le malgache ne provient pas du maanyan, mais du Proto-Sud-Est Barito, dont l'épicentre était le pré-malgache lui-même.* » (SIMON, 2006 : 471). Un tableau de synthèse fourni par cet auteur permet d'illustrer l'évolution historique de la langue malgache :

TABLEAU N°1 : Synthèse de la périodisation du malgache
(SIMON, 2006 : 278).

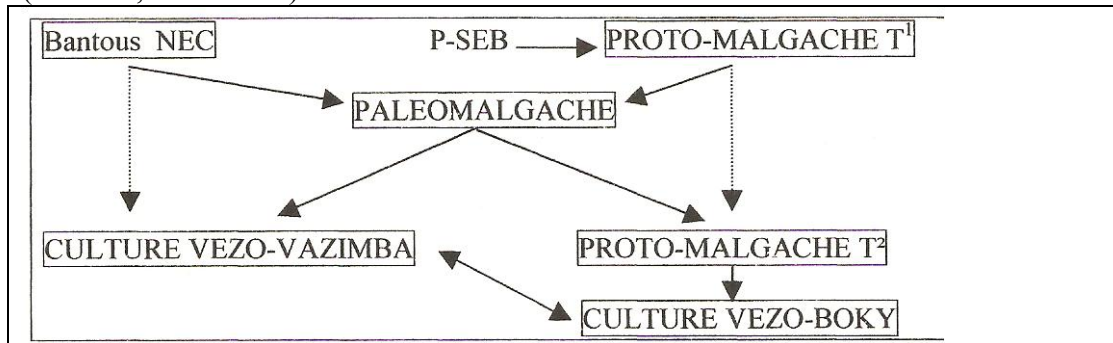
| (les flèches grasses indiquent les chevauchements des périodes) | |
|--|--|
| Période pré-malgache et proto-sud-est barito I^{er} - la 2^{nde} partie du IV^es. | |
| I ^e | |
| II ^e s. | pré-malgache : sud-est barito |
| III ^e s. | Première hindouisation de l'Indonésie |
| IV ^e s. | <i>vers 350 Fondation à Java de la dynastie d'Açvavarman</i> <i>vers 350 Kundunga arrive à Muarakaman sur le fleuve Mahakam</i> <i>400 - Royaume de Mulavarman - inscriptions au Kutei</i> |
| Période proto-malgache en Mer de Java de la 2^{nde} partie du IV^e au VII^es. | |
| V ^e s. | Le <i>Pulau Banua</i> à Bornéo et son emporium dans le Détroit de la Sonde. |
| VI ^e s. | Expéditions vers le ' <i>Tanæ Jangi</i> '. Site de <i>Sarodrano</i> et <i>Andavakoala</i> début de la formation d'un pidgin ? |
| VII ^e s. | <i>681-682 ex-voto de Palembang et Banka</i> <i>686 victoire de Jayanâça et prise des détroits</i> |
| Période paléomalgache commune VIII^e - XI^e | |
| VIII ^e s. | renforcement des influences P-Mlg à partir d'un emporium |
| IX ^e s. | relexicalisation du créole dans l'isolat paléomalgache |
| X ^e s. | continuum proto-dialectal et première partition proto-dialectale N-S un proto-dialecte à l'ouest de Madagascar un proto-dialecte au Nord et à l'Est de Madagascar |
| XI ^e s. | contacts proto-swahilis aux Comores, modifications culturelles à l'Est <i>1300 Première mention occidentale d'Unguja (Al Idris)</i> Première dynastie arabe à Kilwa-Kisiwani |
| Dispersion dialectale XII^e - XIV^e | |
| XII ^e s. | Fortes influences nord-swahilies sur le Nord et l'Est |
| XIII ^e s. | dispersion dialectale sur la façade orientale de Madagascar |
| XIV ^e s. | occupation progressive des Plateaux |
| XV ^e s. | Développement des relations commerciales avec le Continent <i>1498 Entrée des Portugais dans l'Océan Indien</i> |
| XVI ^e s. | début de la constitution des "royaumes" malgaches. |
| XVII ^e s. | reconstitution progressive de l'unité linguistique malgache. |

Pour Pierre R. Simon (2006), l'évolution de la langue malgache se caractérise par quatre périodes majeures de transformation :

- A l'origine, la phase « **pré-malgache** » (I^{er} au V^e siècle) correspondant à celle des parlers Proto-Centre et Sud-Est Barito avant que « *la principauté, d'où étaient originaires les proto-malgaches bascula dans l'orbite du Maratam, dont la langue est le javanais, et perdit son indépendance.* » (SIMON, 2006 : 265). A noter qu'à cette période, l'influence indienne est également forte dans cette zone.
- La seconde phase est celle du « **proto-malgache indonésique** », sous l'influence du malayo-javan, caractérisée par une forte activité maritime et commerciale (V^e- VII^e) en mer de Java. Cette période est celle d'un enrichissement considérable en vocabulaire et en techniques (travail du fer). « *L'impact culturel des parlers malayo-javanais en Mer de Java, indissociable d'une influence indienne déterminante, ne saurait donc être sous-estimé !* » (SIMON, 2006 : 270). C'est aussi la période des traversées vers l'Afrique et l'installation de points d'ancrage sur les côtes ou îles africaines (notamment aux Comores). La première phase linguistique de contact avec ces populations pourrait avoir donné lieu à la création d'un **pidgin** au moment des incursions africaines au sud de Zanzibar. A la fin du VII^e siècle, les communautés bantoues, désormais plus denses, obligent les proto-malgaches à renoncer à leurs points d'appui.
- Ils s'installent alors plus profondément à Madagascar. « *Du VII^e au XI^e siècle, une forme créole⁵, le paléomalgache, se développe à Madagascar* » (SIMON, 2006 : 268). C'est une **période d'unité** de près de trois cents ans où s'intallent les structures et le fond du vocabulaire commun. Les échanges avec l'extérieur remodelent profondément le phonétisme de la langue. « *A tous égards, cette phase est celle du diasystème de la langue malgache, dont relèvent encore tous les parlers régionaux. (...) C'est au cours de cette période, que sur un continuum proto-dialectal se constituent déjà deux puis trois proto-dialectes : Sud-Ouest, Nord, Est.* » (SIMON, 2006 : 273-275). Pour l'auteur, la naissance de ces proto-dialectes serait liée à des modes de vie différents n'offrant pas les mêmes possibilités d'exposition langagière et donc à deux façons d'être paléomalgaches : ceux qui se sont repliés sur les terres et ont eu peu de contact avec l'extérieur (culture *vezo-vazimba*), ceux maintenant des contacts avec l'influence proto-malgache encore présente aux Comores (culture *vezo-boky*) et les populations bantoues et, à la fin du XI^e siècle, avec la culture swahilie naissante.

⁵ « *Un pidgin est une forme simplifiée du langage utilisée pour communiquer entre des populations ne possédant pas de langue commune. (...) Un pidgin n'est jamais la langue maternelle d'un des locuteurs. Le créole se développe lorsqu'un pidgin, même restreint, devient la langue maternelle, apprise en famille, dans l'un des groupes en contact, alors apte à répondre aux besoins linguistiques minimaux des locuteurs.* » (SIMON, 2006 : 234).

ILLUSTRATION N° 2 : Schéma du développement culturel paléomalgache
(SIMON, 2006 : 247).



- Quand, au XII^e siècle, les liens cessent avec l'Indonésie, vient le temps d'une plus grande dispersion dialectale, jusqu'à la constitution au XVI^e siècle des grands royaumes, début d'une nouvelle reconstitution de l'unité linguistique.

A partir du XVI^e siècle, les Européens arrivent à Madagascar d'abord des Portugais, puis au XVII^e siècle, des Anglais, des Hollandais, des Danois, des Français. Au XIX^e siècle, sous le règne du roi Radama 1^{er}, les rapports entre la royauté et les Européens s'intensifient. C'est à cette époque que les membres de la *London Missionary Society* travaillent à la standardisation de la langue malgache *merina* (langue de la région des Hauts Plateaux). Les périodes suivantes sont marquées par une succession de conflits entre les Français et les Anglais avec le Royaume *merina*, jusqu'à ce que la France prenne le pouvoir en 1896. Pendant la colonisation, le malgache est relégué au rang de langue minorée. A noter pourtant que le malgache a été enseigné dans les écoles « indigènes », à la différence de tous les autres parlars d'Afrique Noire à la même époque.

Ce bref rappel historique explique l'important métissage linguistique du malgache, dont « *le lexique provient à la fois de l'héritage austronésien et d'emprunts au sanskrit (tsara « bien », trosa « dette », lapa « palais »), à l'arabe (par exemple pour les jours de la semaine : alatsinaina, talata, alarobia, alakamisy⁶, etc.), aux langues bantoues, au portugais et au hollandais (dans une moindre mesure), à l'anglais (praiministra « premier ministre », boky « livre », sekoly « école », etc.) et au français. »* (BABAULT, 2006 : 21).

⁶ Traduction : lundi, mardi, mercredi, jeudi.

CHAPITRE 2

VARIANTES DIALECTALES ET INTERCOMPREHENSION

LE MALGACHE ACTUEL semble se caractériser par une relativement faible dialectisation. Les parlers⁷ malgaches sont répartis généralement en **deux groupes : occidental et oriental**. A l'intersection de ces deux groupes, on en ajoute parfois **un troisième**, dit « **parlers mixtes** », présentant des caractéristiques mélangées des autres groupes.

Les principales **différences** linguistiques relevées entre ces groupes se situent au **niveau phonologique**. Ainsi, Roger Bruno Rabenilaina (2004) souligne entre les groupes occidental et oriental une triple opposition syllabique : *li/di* (*lily/didy*, couper), *ti/tsi* (*tihy/tsihy*, natte), *-ts° /-tr°* (*lagnits°/lagnitr°*, ciel) et une double opposition phonétique : *y/z* (*iyē/izy*, il), *e/i* après l'accent (*rae/ray*, père). Les distinctions majeures opérées, au sein de chaque groupe, peuvent être résumées ainsi :

Dans le **groupe occidental**, on relève **trois sous-groupes** :

- Le premier sous-groupe, constitué par le *sakalava*, le *masikoro*, le *vezo*, le *mahafaly*, le *tandroy* et le *tanala*⁸, contient sur le plan phonétique toutes les caractéristiques occidentales.
- Le second, composé par le *bara*, le *tanosy*, et le *betsileo arindrano*, est mixte avec des caractéristiques à la fois de l'est et de l'ouest. On retrouve dans le *bara* *-li*, *ti*, *-ts* et *y*, dans le *tanosy* *li* et *-ts* et dans le *betsileo arindrano* *-ts*, *y* et *e*.
- Le troisième sous-groupe comprend des parlers orientaux avec des caractéristiques du groupe occidental et se compose du *tsimihety* (*ti* : *tigny*, blâme), du *vorimo* et du *betsimisaraka sud* (*y* : *yaya*, enfant), du *tesaka* et du *tankarana* (*y* : *aiya*, où).

⁷ « J'ai déjà fait remarquer à propos du remplacement du terme de « dialecte » par celui de « parler » que la délimitation des dialectes repose sur des « critères ethniques hérités de la colonisation » alors que celle de parlers l'est « sur des critères aussi fluctuants que les paramètres socio-économiques ou socioculturels ». Le nombre de parlers est donc autrement plus élevé que celui de dialectes. » (RABENILAINA R-B, 2004 : 38).

⁸ Voir la carte « ethnique » proposée en annexe.

Dans le groupe oriental, les variations phonétiques entre les parlers sont beaucoup plus diversifiées. On peut mettre en relief **deux sous-groupes** :

- Le premier regroupe les parlers aux caractéristiques typiquement orientales : le *betsimiskara* du nord, le *bezanozano*, le *sihanaka*, le *merina*, le *betsileo* du nord, le *tambahoaka*, le *tanala*, le *temoro*, le *tesaka*, le *tafasy*, le *razizoro*.
- Le second est constitué des parlers mixtes dans lesquels on relève pour le *bara* et le *tanosy* (*i* après l'accent), pour le *tanosy* et le *tankarana* (l'évolution du *ti* de l'australonésien commun en *tsi*), pour le *betsileo arindrano* (*di et tsi*), enfin pour le *tsimihety* (*di*).

A ces distinctions majeures s'ajoutent d'autres différences liées aux variations vocaliques en fin de mots qui peuvent engendrer de nouveaux sous-regroupements. En voici quelques caractéristiques : l'existence du phonème [o]⁹ dans quelques parlers, des parlers n'utilisant que –a en voyelle finale, des parlers utilisant massivement des chuintantes pour [s] ou [z], des parlers transformant les finales –y systématiquement en –e, des parlers utilisant le n vélaire, etc.

Ce résumé des traits distinctifs entre les variations dialectales n'est pas sans interroger leur impact possible sur l'apprentissage de la lecture à l'école. En effet, compte tenu de l'importance des habiletés phonologiques dans la découverte du principe alphabétique de l'écrit, il conviendra ultérieurement de **se demander si les différences phonologiques relevées précédemment affectent l'apprentissage de la langue écrite officielle.**

Cependant, malgré leurs caractéristiques propres, **les variantes dialectales sont souvent présentées comme ne gênant pas l'intercompréhension** entre locuteurs. « *Quoi qu'il en soit des différences qui permettent de séparer la langue malgache en deux groupes de parlers : le groupe occidental et le groupe oriental, et de répartir ces derniers en sous-groupes plus ou moins homogènes, il est indéniable qu'il y a intercompréhension entre locuteurs malgaches de différents parlers à travers tout Madagascar. Certes cette intercompréhension peut paraître malaisée au premier abord (...) mais les obstacles tombent assez rapidement à mesure que les oreilles s'habituent à certains sons et intonations, peu familiers, ainsi qu'à un certain vocabulaire caractéristique de la région.* » (RABENILAINA, 2004 : 42). L'autre argument renforçant l'effectivité historique de cette intercompréhension est le fait qu'il semble qu'aucun document écrit ou de tradition orale n'ait mentionné le recours aux interprètes au temps des royaumes malgaches.

Au niveau lexical, les chercheurs estiment que 70% du vocabulaire de base utilisé par un locuteur moyen sont disponibles dans tous les parlers. Au niveau morphologique, la langue dispose de

⁹ graphié ô

règles stables communes à tous les parlers, pour construire de nouveaux dérivés, qu'il s'agisse des règles régissant les processus d'attachement des affixes flexionnels ou celles concernant les affixes dérivationnels¹⁰. De même, les règles syntaxiques semblent communes à tous les parlers malgaches. C'est pourquoi, pour le linguiste Jacques Dez (1978)¹¹, on peut parler d'une véritable unité linguistique à Madagascar, ce qui en fait un pays inédit au sein des pays de l'Afrique subsaharienne : « *En se fondant sur des considérations purement linguistiques, il est possible de définir la constance de la langue malgache grâce à l'observation de traits communs aux différents parlers malgaches :*

- *éléments communs du système phonologique évolué de façon diverse suivant les régions à partir d'un système indonésien commun ;*
- *éléments communs de grammaire (morphologie, voix verbales avec l'originalité partout retrouvée de la voix circonstancielle, indifférenciation de la fonction verbale et de la fonction nominale, syntaxe.) ;*
- *éléments communs de lexique (fond indonésien important, enrichi d'apports provenant du swahili, de l'arabe, des langues indiennes). En revanche, si l'influence européenne (anglais et français) apparaît très importante sur le merina, elle est moins profonde et plus diversifiée sur les autres parlers.*

Tous les parlers présentent donc les mêmes caractéristiques fondamentales de structure grammaticale et lexicale et ne diffèrent guère entre eux que par des variantes localisées de vocabulaire et par « l'accent », comme l'écrivait déjà E. de FLACOURT en introduction à son dictionnaire de la langue de Madagascar (1658). L'intercompréhension entre locuteurs de parlers malgaches différents est aisée et ne nécessite qu'un apprentissage extrêmement réduit. » (DEZ, 1978 : 331-332).

Solo Raharinjanahary (2004), tout en reconnaissant l'unité fondamentale de la langue malgache, module cette notion d'intercompréhension. « *Dire qu'il y a toujours intercompréhension entre les dialectes malgaches est exagéré. Mais affirmer qu'on ne se comprend pas entre les dialectes malgaches est tout aussi excessif.* » (2004 : 43). Il souligne qu'un locuteur *merina* écoutant des locuteurs *antandroy* parlant entre eux ne comprendra pas grand-chose si on ne l'introduit pas dans la conversation, et réciproquement. Pour lui, « *le principe fondamental d'intercompréhension des dialectes malgaches est d'ordre psychologique et relationnel : on se comprend quand on veut se comprendre, et on ne se comprend pas quand on veut ne pas se comprendre.* » (RAHARINJANAHARY, 2004 : 144). L'intercompréhension entre les locuteurs des différentes

¹⁰ La langue malgache est souvent considérée comme une langue agglutinante. Nous y reviendrons.

¹¹ Cité par Rasoloniaina (2005 : 17-18).

variétés dialectales est donc possible mais relève de leur volonté à véritablement vouloir communiquer ensemble.

En fait, il semble que par rapport au *merina* (malgache officiel), les « dialectes » les plus proches soient le *betsileo* et le *sihanaka* (à peu près 90% du vocabulaire de base traditionnel est commun). Les plus dissemblables semblent être les langues de l'extrême-sud de l'île comme l'*antandroy* et certains dialectes *sakalava* avec lesquelles le *merina* ne partage qu'environ 60% de son vocabulaire de base. A noter que « *tous les dialectes possèdent plus ou moins le même taux de mots paléomalgaches.* » (SIMON, 2006 : 203).

TABLEAU N°2 : Correspondance de vocabulaire entre les différents parlers malgaches

(ENCYCLOPÉDIE Wikipédia.mht, adapté de VERIN P., KOTTAK C. P., GORLIN P., 1969 : 58).

Pourcentages de correspondance du vocabulaire de base entre différentes langues et dialectes de Madagascar

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1) Merina | 100 | 81 | 81 | 92 | 92 | 86 | 78 | 80 | 79 | 68 | 71 | 68 | 70 | 70 | 61 | 77 | 69 | 61 |
| 2) Temoro | 81 | 100 | 78 | 79 | 80 | 78 | 81 | 88 | 88 | 67 | 69 | 71 | 72 | 69 | 61 | 76 | 73 | 65 |
| 3) Betsimisaraka | 81 | 78 | 100 | 84 | 78 | 77 | 80 | 78 | 75 | 77 | 70 | 65 | 66 | 62 | 54 | 74 | 69 | 61 |
| 4) Sihanaka | 92 | 79 | 84 | 100 | 86 | 81 | 76 | 79 | 77 | 72 | 69 | 67 | 68 | 66 | 59 | 72 | 68 | 58 |
| 5) Betsileo-1 | 92 | 80 | 78 | 86 | 100 | 88 | 77 | 81 | 79 | 68 | 74 | 71 | 75 | 71 | 61 | 79 | 71 | 62 |
| 6) Betsileo-2 | 86 | 78 | 77 | 81 | 88 | 100 | 77 | 80 | 77 | 67 | 71 | 74 | 79 | 74 | 66 | 82 | 75 | 66 |
| 7) Antambahoaka | 78 | 81 | 80 | 76 | 77 | 77 | 100 | 74 | 74 | 69 | 66 | 64 | 64 | 60 | 52 | 67 | 64 | 56 |
| 8) Antesaka | 80 | 88 | 78 | 79 | 81 | 80 | 74 | 100 | 89 | 67 | 70 | 71 | 73 | 72 | 62 | 76 | 72 | 63 |
| 9) Zafisoro | 79 | 88 | 75 | 77 | 79 | 77 | 74 | 89 | 100 | 63 | 68 | 68 | 72 | 71 | 61 | 76 | 71 | 63 |
| 10) Tsimihety | 68 | 67 | 77 | 72 | 68 | 67 | 69 | 67 | 63 | 100 | 75 | 61 | 64 | 63 | 54 | 68 | 64 | 56 |
| 11) Tankarana | 71 | 69 | 70 | 69 | 74 | 71 | 66 | 70 | 68 | 75 | 100 | 65 | 68 | 69 | 59 | 70 | 67 | 56 |
| 12) Vezo | 68 | 71 | 65 | 67 | 71 | 74 | 64 | 71 | 68 | 61 | 65 | 100 | 84 | 74 | 64 | 77 | 80 | 69 |
| 13) Mahafaly | 70 | 72 | 66 | 68 | 75 | 79 | 64 | 73 | 72 | 64 | 68 | 84 | 100 | 80 | 68 | 83 | 86 | 76 |
| 14) Sakalava-1 | 70 | 69 | 62 | 66 | 71 | 74 | 60 | 72 | 71 | 63 | 69 | 74 | 80 | 100 | 82 | 79 | 75 | 66 |
| 15) Sakalava-2 | 61 | 61 | 54 | 59 | 61 | 66 | 52 | 62 | 61 | 54 | 59 | 64 | 68 | 82 | 100 | 70 | 67 | 63 |
| 16) Bara | 77 | 76 | 74 | 72 | 79 | 82 | 67 | 76 | 76 | 68 | 70 | 77 | 83 | 79 | 70 | 100 | 85 | 74 |
| 17) Tandroy-1 | 69 | 73 | 69 | 68 | 71 | 75 | 64 | 72 | 71 | 64 | 67 | 80 | 86 | 75 | 67 | 85 | 100 | 83 |
| 18) Tandroy-2 | 61 | 65 | 61 | 58 | 62 | 66 | 56 | 63 | 63 | 56 | 56 | 69 | 76 | 66 | 68 | 74 | 83 | 100 |

Notes: 1) Betsileo-1 (n° 5) provient d'Ambositra et Betsileo-2 (n° 6) de Fianarantsoa.
 2) Sakalava-1 (n° 14) provient de Morondava et Sakalava-2 (n° 15) de Belo-sur-Tsiribihina.
 3) Tandroy-1 (n° 17) provient de Masinoro, Ambalavao et Tandroy-2 (n° 18) d'Antanimoro.

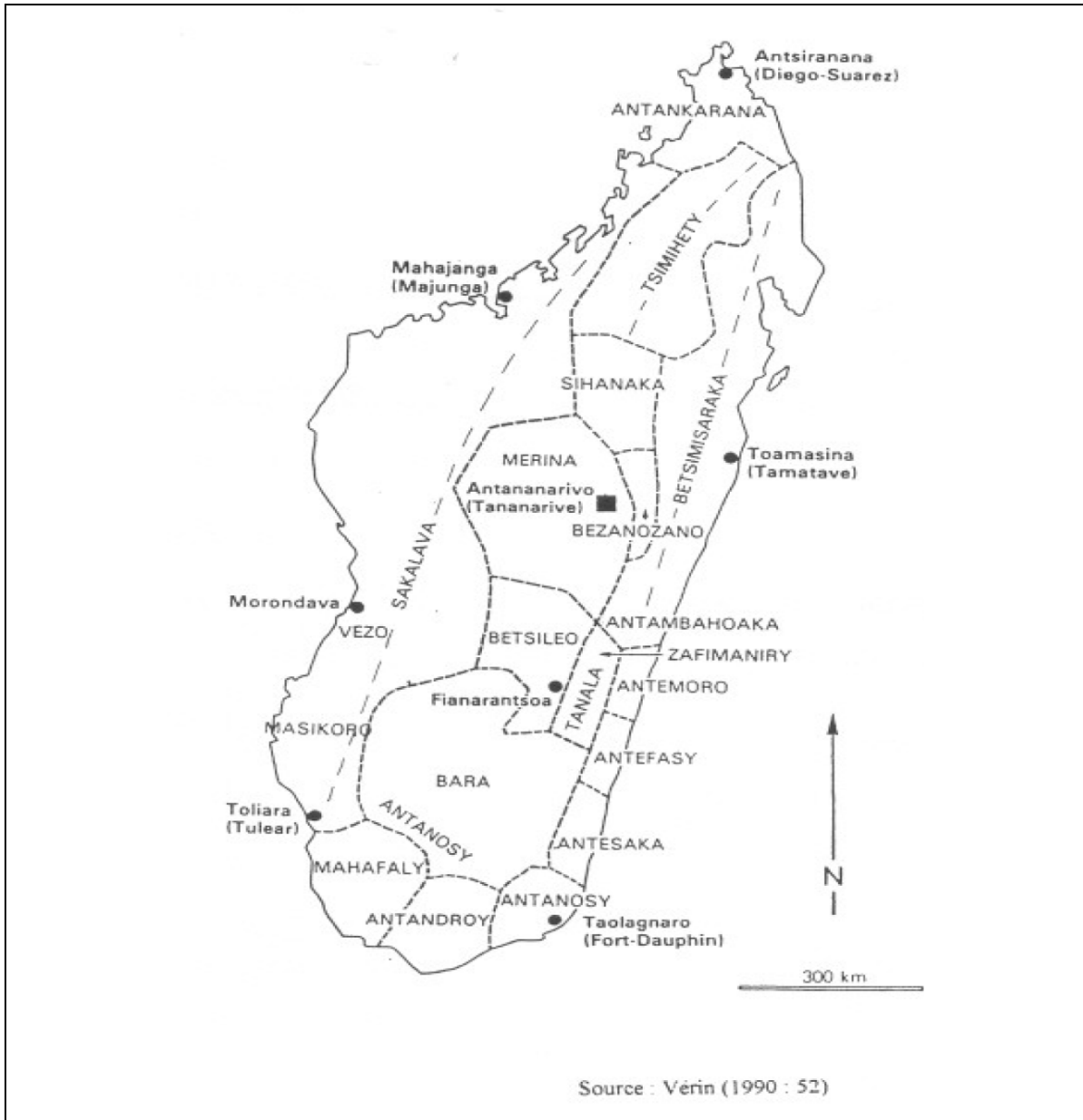
Pour Pierre R. Simon (2006), les travaux de Pierre Vérin et de Jacques Dez demeurent des données incontournables qu'il faut cependant moduler. Selon lui, certains parlers que l'on répartit habituellement dans des aires linguistiques distinctes ont en fait une plus grande proximité de vocabulaire qu'il n'y paraît. « *Les parlers antemoro, antesàka et zafisoro, donc les plus récents du groupe oriental, connaissent une proximité certaine de vocabulaire avec les parlers occidentaux (Br, Skl, Mfy, Vz, Tdy), dont ils sont censés être les plus lointains.* » (SIMON, 2006 : 186).

Le recours aux noms tels que *merina*, *betsileo*, etc. n'est ici qu'une simple commodité et n'a pour but que de **situer géographiquement les différentes variations.** « *De tels noms n'ont donc pas de*

valeur linguistique et ne désignent pas respectivement un parler ni, a fortiori, l'ethnie qui en ferait l'usage. » (RABENILAINA, 2004 : 38). Malgré cette réserve, la carte suivante permet de localiser les zones où ces parlers sont les plus fortement en usage.

ILLUSTRATION N°3 : Carte ethnique de Madagascar

(BABAULT, 2006 : 311, tiré de Vérin, 1990).



Les variétés dialectales sont par ailleurs vécues comme des marqueurs identitaires. Les visions ethnocentristes sur les différents parlers et sur le malgache officiel (*merina*) apparaissent fréquemment. Un Betsileo parle vite comme « s'il doit attraper le train de Manakara », les Sakalava parlent fort comme « s'ils sont toujours en train de se disputer », etc. « Ces réflexions et visions sont toutes les unes et les autres ethnocentriques et témoignent des formes de relations interethniques à Madagascar qui peuvent être sans gravité aucune, ou qui servent dans les ziva « relations de

parenté à plaisanterie », mais qui parfois aussi peuvent entraîner certaines complications. » (RAHARINJANAHARY, 2004 : 145).

On aborde là une vision sociolinguistique de la notion de dialecte et l'on rejoint les analyses de Thierry Bulot (2006) lorsqu'il écrit : « *Il faut admettre, à l'instar de ce que la sociolinguistique pose de la langue, une définition socio-linguistique du dialecte. (...) Un dialecte existe tant que des locuteurs posent en discours son existence, affirment un statut qui en relève ; ils sont capables de le mettre en mots, de signifier des marqueurs, des attitudes et des comportements linguistiques et langagiers spécifiques. (...) Ainsi un dialecte est déjà une langue dans la mesure où il donne sens à une appartenance communautaire et donne corps à des pratiques sociales quasi ethniques.* » (BULOT, 2006 a- : 27-28)

Enfin, un dernier **point pouvant également influencer les apprentissages scolaires concerne l'utilisation de ces dialectes à l'écrit**. Certains auteurs, comme Vololona Randriamarotsimba (2005), pensent que les variétés dialectales sont « *caractérisées par leur oralité* », le *merina* (malgache officiel) est « *la seule à avoir une littérature et à être supportée par l'écrit.* » (RANDRIAMAROTSIMBA, 2005 : 204-206). Solo Raharinjanahary (2004) relève au contraire une extension des ressources écrites dialectales, les mettant ainsi à la portée d'un public de plus en plus large. Il signale d'abord que les recueils de textes dialectaux publiés avant et pendant la période coloniale, même s'ils étaient de diffusion restreinte, ont permis de collecter les traditions orales malgaches. Il évoque ensuite les difficultés de fixation des principes de transcription pour les phonèmes n'existant pas dans le malgache standard et pour lesquels des signes diacritiques ont été introduits : [o] en ô, [O] en ö, [E] en ê et la variation de transcription du *n* vélaire (qui évolue en fonction des possibilités offertes par les machines) transcrit gn puis ñ. Il note que les problèmes de transcriptions entre sifflantes et chuintantes persistent encore actuellement. Enfin, il souligne une réelle évolution des situations de rencontre avec les dialectes écrits. « *Diverses situations participent actuellement à l'instrumentalisation des dialectes. Nous avons souligné précédemment l'importance des contacts dialectaux à partir de la diffusion des chansons dans les divers dialectes malgaches. Ce phénomène est accompagné de la transcription des textes en dialecte ; les dépliants qui accompagnent souvent les cassettes mettent à la portée du grand public les textes en dialecte.* » (RAHARINJANAHARY, 2004 : 156-157). Mais quoi qu'il en soit des usages écrits des dialectes, à l'école, il demeure que c'est la langue officielle écrite (et donc le *merina*) que l'on trouve dans les manuels scolaires et avec laquelle on apprend à lire.

CHAPITRE 3

LA STANDARDISATION DU MALGACHE OFFICIEL

S’ATTARDER un peu sur l’époque où fut effectuée la standardisation du malgache officiel¹² est nécessaire car cette période enclenche une mutation décisive dans la société malgache dont les répercussions se font encore sentir aujourd’hui.

La standardisation du malgache officiel fut réalisée au début du XIX^e siècle sous l’impulsion du roi Radama 1^{er} et des missionnaires protestants de la *London Missionary Society* (L.M.S). Cette volonté politique d’étude systématique de la langue fut un phénomène nouveau dans l’*Imerina*¹³, même si l’élaboration de vocabulaires et de grammaires de la langue, à usage des Européens, avait déjà été réalisée par plusieurs étrangers de passage lors de la rédaction de récits de voyage. Mais ces ouvrages étaient rédigés sans réel souci de transcription homogène des sons¹⁴ puisque les mots ou expressions malgaches étaient notés en référence à l’orthographe de la propre langue du voyageur. Cette époque se caractérise par la force de deux logiques imbriquées : d’une part celle des missionnaires pour qui le triomphe de l’écrit face aux cultures orales garantit le triomphe du christianisme et la mission civilisatrice de l’accès à la Parole Sainte, d’autre part celle du pouvoir *Hova* qui voit dans l’implantation de la culture écrite un effet double : administrer les régions extérieures de l’*Imerina* et développer au sein de la population *merina* un groupe de cadres, proche du pouvoir, formé grâce à la scolarisation.

Pendant cette période, l’école, instrument idéologique au service du souverain et des missionnaires, s’ancre profondément dans la société. Après l’ouverture en 1818 de l’école du palais d’*Antananarivo* pour les enfants de l’aristocratie, l’instruction populaire démarre en 1820 avec la première école d’*Ambodin’Andohalo* dans la capitale. L’extension des écoles est rapide mais reste centrée essentiellement sur les Hautes Terres de l’*Imerina* et de façon plus limitée en région

¹² A noter que la première écriture utilisée à Madagascar dérivait de l’alphabet arabe : le Sorabe (« grande écriture »). Cette écriture détenue par les groupes Antaimoro et Antambahoaka au Sud-Est de Madagascar les plaçait comme « *maîtres de la sagesse et de la stratégie politique* » (RAISON-JOURDANE, 1977 : 642). Elle est encore aujourd’hui considérée comme sacrée et est utilisée par les scribes et devins.

¹³ Hautes terres.

¹⁴ « *Il en va ainsi des « Aventures de Robert Drucy durant quinze années de captivité dans l’île de Madagascar, avec un vocabulaire de la langue malgache ». Le vocabulaire fait suite au rapport de campagne du traitant ou du pionnier au service d’intérêts militaires. Sous-produit d’une activité d’échange ou d’implantation armée, il ne donne qu’un aperçu grossier de certains secteurs de la langue.* » (RAISON-JOURDE, 1977 : 646).

Betsileo. Au total, sous le règne de Radama 1^{er}, on estime de 10 à 15000 le nombre d'élèves scolarisés.

Le livre support pour l'apprentissage de la lecture-écriture dans ces écoles est bien sûr la Bible mais également des messages de glorification de la puissance royale, comme le montre cet extrait d'un récit de voyage de Carayon : « *Dans le voyage à Ankova (chez les « Hova») entrepris en 1826 par M. Arnoux et moi, nous logeâmes dans un village où s'était établie une école. Le missionnaire qui la dirigeait était absent, ses élèves... voulurent nous donner une idée de leur savoir-faire et s'empressèrent de tracer sur le tableau des phrases décousues : « Radama n'a point d'égal parmi les princes. Il est au dessus de tous les chefs de l'île ; il est le maître de tout. Toute la terre de Madagascar lui appartient, n'appartient qu'à lui seul. »*¹⁵

La traduction de la Bible s'effectua en quatre ans par deux hommes, Jones et Griffiths, en collaboration avec l'équipe de leurs premiers élèves. La traduction de l'Écriture Sainte obligea à l'établissement de conventions linguistiques permettant la transcription des sons en caractères latins. Si l'on en croit Rainisoa-Ratsimandisa, c'est sur initiative du roi que se mit en place la fixation de l'orthographe, suite à une inspection des écoliers du palais en 1823. « *Le roi nous dit : « Écrivez le nom de Rakoto », alors nous écrivîmes tous les douze et notre écriture fut très variée ; quelques-uns écrivirent ainsi : « Raccotoo » ou « Racwootoo » ou « Raquootwoo » ; alors Radama dit : « Réunissez vos deux groupes, unifiez vos écritures pour qu'elles soient l'écriture malgache conforme à notre langue. Si vos écritures ne sont pas identiques, c'est comme si mon royaume n'appartenait pas à moi seul mais à de nombreux maîtres. »*¹⁶ Le 26 mars 1823, le roi trancha pour l'association des consonnes anglaises et des voyelles françaises. Radama aurait ensuite demandé à la Mission d'imprimer aussitôt l'alphabet malgache et d'en faire une distribution très large « *pour assurer, selon les directives du roi, l'uniformité dans la graphie de la langue* ». (ELLIS, 1977 : 644)¹⁷.

Cette époque s'illustre aussi par l'élaboration d'un dictionnaire pendant le règne de la reine Ranaivalona 1^{ère}. Ainsi en 1829, « *la reine propose de faire composer un dictionnaire anglais-malgache et malgache-anglais contenant les mots en usage dans l'île. Deux à trois cents jeunes (soldats et écoliers) seront employés à la collecte des mots et à leur classement alphabétique. Les listes seront soumises à une société qu'elle entend établir, composée d'officiers, de soldats, de juges et de Blancs en compagnie des plus hautes intelligences des différentes contrées de l'île, qui examineront les mots, lesquels, une fois approuvés, seront enregistrés en ordre alphabétique par*

¹⁵ Cité par Raison-Jourde (1977 : 642).

¹⁶ Cité par Raison-Jourde (1977 : 644).

¹⁷ Cité par Raison-Jourde (1977 : 644).

les secrétaires ».¹⁸ L'ouvrage sort en 1835, sous la signature de D. Johns et J.J. Freeman. Ce deuxième ouvrage linguistique majeur repose sur un tri entre vocabulaire « côtier » et *merina*. « Une nouvelle coupure capitale-côtes est ainsi instaurée implicitement (...). Le recueil s'établit en fonction d'un nouveau cadrage sur la « nation » merina. Les critères de distinction (langage des provinces par rapport à celui de la capitale) manifestent la volonté implicite de la langue par rapport à une entité politique. Les hésitations sur les titres lors de l'édition des textes bibliques ou des grammaires traduisent même le pari implicite que le « hova », langue d'une région, deviendra un jour langue de l'île, langue malgache. On peut parler, chez les missionnaires, d'une véritable « **politique de la langue** » ». (RAISON-JOURDE, 1977 : 647). Autre particularité, la première partie du dictionnaire concerne le lexique malgache-anglais et non celui anglais-malgache. C'est le signe d'un renversement de perspective : cet ouvrage est conçu pour être un instrument de travail des Merina, alors que tous les précédents avaient été conçus au service des intérêts européens (commerciaux, politiques, religieux).

Ce dictionnaire est aussi original par son principe d'organisation linguistique, centrée sur les racines. Le lexique recensé est réparti inégalement dans diverses catégories de vocabulaire. Le registre concernant l'écologie, le monde agricole et artisanal, les outils, est pauvre, celui sur les qualificatifs psychologiques et moraux, riche, et celui concernant les manifestations religieuses très développé. Par ces choix, les vocabulaires religieux ou abstraits ne peuvent être traduits mot pour mot en termes autochtones, ce qui contraint, en l'absence d'équivalence directe, soit à l'emprunt de termes anglais écrits tels que les malgaches les perçoivent à l'oral, en tenant compte des nouvelles normes de transcription, soit à une définition servant de phrase illustrative, soit à la création de néologismes facilitée par la caractéristique agglutinante de la langue et la possibilité de créer à partir de la racine porteuse de sens des dérivés en très grand nombre. C'est ainsi que de nouveaux concepts sont introduits. « En procédant à ces connections à grande échelle, les auteurs créent des réseaux nouveaux de sens, un outillage susceptible d'être compris et utilisé dans un premier temps par l'élite scolaire, un capital mis en réserve dans l'espoir qu'un nouveau type de discours sera possible un jour en malgache. (...) Encadrée dans un nouvel ordre de fonctionnement, de type grammatical, la langue prise en main permet un remodelage indirect de la société au niveau des représentations symboliques et de leur fonctionnement social » (RAISON-JOURDE, 1977 : 647-649).

Curieux statut alors, que celui de la langue orale étudiée uniquement dans ses aspects formels et non à partir de ses usages. Elle n'est disséquée qu'au travers des grands axes normatifs que sont l'orthographe, l'étymologie (le rattachement au malayo-polynésien) et la syntaxe, sans que ne soient jamais décrites les opérations par lesquelles ces règles sont extraites d'un corpus éventuel.

18 Cousins W.E., cité par Raison-Jourde (1977 : 645).

« Si leur attitude à l'égard de l'oral n'est jamais explicitée, Griffiths et surtout Freeman laissent discerner, dans leurs brèves analyses des formes d'expression, des résistances qui constituent autant d'obstacles à la traduction. Le cas des proverbes déjà signalé s'intègre dans un ensemble plus vaste qui comporte par ordre de complexité croissant mots composés, proverbes et hainteny. Dans chaque cas, s'avoue l'impossibilité de dégager le sens de l'expression par simple application de l'analyse grammaticale et recours à la compétence lexicale. Une approche détachée de la pratique sociale se révèle inopérante. » (RAISON-JOURDE, 1977 : 656).

Cette époque fut donc un tournant décisif pour **la valorisation de la culture écrite par rapport à la culture orale**, associant étroitement la notion d'écrit à celle de texte religieux. La reine Ranavalona 1^{ère} ne s'y trompa pas, en cherchant à effacer tous les livres représentant l'idéologie occidentale à Madagascar et en cantonnant l'apprentissage de la lecture à l'étude du dictionnaire. « A partir de 1836, l'**élite sociale** est donc en possession d'un surplus de vocabulaire en quête d'objets. Son langage n'est plus adapté au consensus social et ne peut s'appliquer à une culture religieuse qui lui est interdite. Aussi la recherche du texte écrit étranger, et surtout de la Bible, occupe-t-elle une place essentielle dans les récits ou autobiographies d'intellectuels. (...) C'est la Bible qui jouait en effet le rôle de charnière entre les deux volets du dictionnaire (...) La Bible est désormais nécessaire, comme susceptible d'une médiation entre deux humanités sans parenté de vie quotidienne. Elle représente, si l'on peut dire, l'« ersatz » d'une civilisation commune, un lieu de médiation entre monde étranger et monde malgache. Pour implanter le livre comme un lieu de rencontre, il a fallu parallèlement « libérer » les mots en les séparant par le lexique et la grammaire de la pratique sociale à laquelle ils étaient liés. » (RAISON-JOURDE, 1977 : 661).

Cette présentation de la période de standardisation montre donc que **le malgache officiel repose sur la variété dialectale merina, aux dépends des autres variétés dialectales**, et que l'analyse systématique de cette variété, réalisée à travers le filtre de la pensée occidentale sans tenir compte des modalités culturelles d'utilisation de la langue par les usagers, a occasionné une véritable mutation dans la société malgache et **un conflit entre pratiques orales et écrites**. Cette période a permis de valoriser une fois pour toute la culture écrite par rapport à la culture orale, associant étroitement l'écrit au **texte religieux** et au **respect des normes**.

A partir de cette époque, que l'on peut qualifier, comme Noël Jean Gueunier (1992, note 7)¹⁹, de *période missionnaire*, on relève par la suite, comme le fait Brigitte Rasoloniaina (2005: 18-23), trois autres périodes décisives pour l'instrumentalisation de la langue malgache :

- La *période scientifique*, autour des années 1970, marquée par des **travaux linguistiques** majeurs, en particulier dans le domaine de la morpho-syntaxe. « Cette période importante est donc

¹⁹ Cité par Rasoloniaina (2005 : 18-23).

caractérisée, d'une part, par la description scientifique du malgache et de ses variantes dialectales ainsi que l'édition du dictionnaire monolingue, le premier dans le genre dans toute l'Afrique, d'autre part, un changement du statut du malgache devenu langue d'enseignement. » (RASOLONIAINA, 2005 : 20).

- La *période de développement*, autour de 1975, illustrée par le développement de manuels scolaires et celui de **terminologies scientifiques et techniques en malgache**, de création de publications monolingues ou bilingues dans le domaine des sciences naturelles ou des sciences humaines. « *Les différentes thèses nous montrent le développement des recherches entreprises en dialectologie et en sociolinguistique ; enquêtes linguistiques, descriptions, analyses sont nombreuses à cette époque. »* (RASOLONIAINA, 2005 : 21) Cette époque (1972-1991) fut aussi celle où le pouvoir révolutionnaire en place, conscient de la valorisation de la culture *merina* par la langue de l'état et des répercussions diglossiques engendrées, voulut se lancer dans la mise en place d'une véritable langue nationale, appelée « malgache commun », issue de l'ensemble des variétés régionales. « *Or, il est difficile voire impossible de monter de toutes pièces une langue et, par la suite, de l'appliquer dans l'enseignement. Cette langue artificielle n'aurait aucune réalité sociale et serait par conséquent impraticable par ses membres. Le fait est que le « malgache commun » n'a jamais vu le jour. Les langues réellement utilisées pendant la malgachisation seront donc le « malgache officiel », c'est-à-dire le merina, le français et, en portion congrue, les variétés régionales. »* (RANDRIAMAROTSIMBA, 2005 : 205).

- Enfin, la *période actuelle*, s'inscrivant toujours dans le développement des recherches ayant trait à la **description de la langue malgache** et de celles étudiant la **littérature malgache** traditionnelle et moderne. Elle s'illustre également par un travail de recherche du *Département de Langue et Lettres Malgache* dans la constitution d'une *Banque de Données Linguistiques pour le Traitement Automatique du Malgache* (CBDL-TAM) qui vise à utiliser véritablement la langue nationale comme outil de développement, en facilitant, entre autres, l'accès aux connaissances universelles par la traduction. **A noter l'absence de travaux analysant les processus d'apprentissage du malgache chez les apprenants**, de même que l'inexistence de pôles « Sciences de l'Education » ou « Psycholinguistique » relatifs à l'apprentissage de la langue malgache à l'Université.

Compte tenu des spécificités de la langue exposées dans la prochaine partie, une **réflexion** de ce type, **centrée sur les apprentissages linguistiques en langue malgache**, contribuerait fortement à l'installation du lire-écrire à Madagascar, que ce soit à l'école ou dans le cadre de programmes d'alphabétisation d'adultes. Le travail réalisé ici se veut donc être une première contribution dans le domaine. Il vise, en synthétisant certains aspects de la réflexion internationale sur l'acquisition des langues, à **repérer quelques points de discussion** qui seraient à approfondir par des **spécialistes malgaches**.

Par ailleurs, tout au long de ces époques, une production littéraire malgache orale et écrite s'est développée, évoluant étroitement avec l'histoire de l'île. Du côté de la littérature orale traditionnelle, on relève le *kabary*, le *hainteny*, le *sôva*, le *beko*²⁰, etc. Ensuite apparut la littérature écrite, comme l'analyse ainsi Siméon Rajoana²¹ (1992): « *Elle a commencé à exister dès que Madagascar fut mis sur l'orbite occidentale. Virent d'abord le jour des œuvres littéraires d'inspiration religieuse où la Bible et les valeurs chrétiennes jouaient un grand rôle. Puis cette littérature s'est développée grâce à deux pulsions. D'une part, les conditions des malgaches sous la colonisation ont suscité chez les écrivains un sentiment et même des mouvements de révolte et d'affirmation de l'identité nationale, donnant naissance à la création de plusieurs courants littéraires. D'autre part, le contact avec la littérature occidentale et surtout française a inspiré plus d'un écrivain, non seulement du point de vue des thèmes et des genres traités, mais encore du point de vue du style et de l'art poétique. Enfin, un contact plus intime avec la littérature, la culture et la civilisation françaises a donné le jour à la littérature d'expression française.* » (RAJOANA, 1992 : 4-5). Une des grandes périodes de la production littéraire malgache se trouve donc être la période coloniale, caractérisée également par un essor important de la presse écrite en langue malgache. Notons cependant que **la littérature jeunesse malgache** demeure encore aujourd'hui **très insuffisante** et n'est pratiquement **pas exploitée dans les écoles**.

Les débats sur la question des langues restent très présents au Ministère de l'Education Nationale, et ont été au cœur de la récente redéfinition de la politique linguistique. Ces extraits d'Irène Rabenoro et Suzy Rajaonarivo résument bien les hésitations mais illustrent également la volonté de faire du **malgache officiel la langue de référence**²² de l'école, à savoir celle à travers laquelle se construisent les savoirs fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture : « *L'idéal serait de faire de tous les Malgaches des trilingues malgache, français et anglais et de faire de toutes les variétés du malgache, sinon des langues officielles, du moins des langues d'enseignement dans les premières années de la scolarité. (...) Il n'est pas un pays qui n'ait fait d'une variété de sa langue nationale la variété officielle, et qui ne l'ait standardisée. Aucun pays développé n'a donc accordé le même statut aux variétés sociales et géographiques de la langue nationale et ce, malgré les déclarations de principe quant au maintien du multilinguisme et du multiculturalisme. (...) Puisque, ainsi qu'on l'a vu, il est utopique de penser qu'il puisse y avoir égalité entre les variétés du malgache et les cultures qui l'accompagnent (...) il nous semble qu'il est grand temps d'être réaliste et de prendre la décision de standardiser et de moderniser le malgache officiel...* » (RABENORO, RAJAONARIVO, 2000 : 30-31).

²⁰ *Kabary, hainteny, sôva, beko* : littérature orale traditionnelle malgache utilisée pour les prises de parole en public soit pour convaincre et séduire l'auditoire (*kabary, hainteny*), soit pour décrire ou louer quelque chose (*sôva, beko*).

²¹ Cité par Rasoloniaina (2005 : 26)

²² Pour cette notion, voir Castellotti (2001), Lucchini (2002).

A noter que les propos d'Irène Rabenoro et Suzy Rajaonarivo ne conviennent pas réellement pour la langue française. Le français n'a pas pour origine (comme on l'a longtemps cru) un dialecte de l'Île de France (le francien), mais résulte d'une *scripta* émanant d'un sociolecte (implanté dans les parlers d'oïl) lié à un certain « bien dire » qui, parce qu'associé au prestige de ceux qui le cultivaient, a été de plus en plus largement adopté pour devenir à partir du XII^e siècle, ce qu'on commence à appeler, *le franchois* ou la *langue française*.²³ Cette indication pourrait expliquer certaines difficultés du malgache officiel à s'imposer, dans la mesure où il est perçu par un certain nombre de locuteurs périphériques comme une langue qui a réussi et non comme une langue commune.

Quoi qu'il en soit, à l'école, c'est au malgache officiel que sont confrontés les enfants à l'écrit. Cet écart entre variété cultivée de l'école et variétés vernaculaires (dialectales ou sociolectales) mérite que l'on s'attarde un peu sur la caractérisation de **la notion de « langue maternelle »**.

Tout d'abord, il est à préciser qu'une langue ne peut être strictement dite « maternelle » ou « étrangère » que par rapport à l'histoire personnelle de chaque apprenant. Ce n'est donc que par figure de style que l'on peut appliquer ces expressions à des groupes ou à des peuples. Comme l'indique Danièle Moore (2006), il est toujours « *difficile, voire hasardeux, de réussir à identifier ou caractériser la langue maternelle des individus dans un contexte de plurilinguisme. Surtout, il s'agit d'une entreprise qui enferme la compétence des locuteurs dans des catégories préconstruites et étanches, qui restent non-fondées pour rendre compte de la dynamique et de la fluidité discursive des passages entre les langues pour les locuteurs plurilingues* » (MOORE, 2006 : 106). En ce sens, la **notion de langue maternelle** est *investie d'idéologie et largement imaginée*. (MOORE, 2006 : 109).

Cependant, on parle souvent dans la littérature de « **didactique de la langue maternelle** ». Dans cette perspective, enseigner / apprendre une langue maternelle est considéré comme enseigner une variété de cette langue (sa variété cultivée) à des apprenants qui en pratiquent au moins oralement une des variétés, celle de leur première socialisation. « *Les variétés effectivement pratiquées par ceux-ci, qu'elles soient dialectales ou sociolectales, peuvent être plus ou moins éloignées de la variété enseignée, mais pour qu'il y ait « didactique de la langue maternelle », il est nécessaire que l'intercompréhension, entre la variété enseignée et les variétés pratiquées plus ou moins nativement par les élèves, subsiste. Une des caractéristiques de cette didactique étant que, en*

²³ Voir notamment Besse (2002) et Cerquiglino (2007). A propos de la langue française, ce dernier écrit notamment : « *Nous avons vu que la genèse de la langue nationale ne peut se réduire à l'émergence hégémonique d'un parler central. Les choses sont plus complexes ; elles passent par l'élaboration littéraire, puis administrative, d'une langue commune écrite. (...) La préparation, complexe et diverse, d'un français écrit commun, sans attache particulière consciente, mais à l'intention interdialectale, bon à toute bouche qui voulût bien le prononcer, fut le véritable creuset de la standardisation.* » (CERQUIGLINO, 2007 : 211-212)

principe, la variété enseignée l'est au moyen d'elle-même, et non au moyen des variétés réellement pratiquées par les élèves (...). Cette intercompréhension est d'autant plus nécessaire que la variété enseignée est utilisée, au moins par les manuels et par les maîtres, pour enseigner d'autres matières, dont elle constitue la « langue d'enseignement ». » (BESSE, 2002 : 29). Dans la suite de cette thèse, nous utiliserons donc de préférence **le terme de L1 pour parler du malgache** mais il est clair que cette appellation ne cherche pas à gommer les variations dialectales ou socio-langagières. Il s'agit en fait d'un **terme générique** renvoyant à la première langue apprise par les élèves, quelle que soit sa variété dans l'usage vernaculaire. Les chapitres à venir s'intéressent à la **variété enseignée** (variété cultivée) pour en dégager les caractéristiques majeures afin de mieux comprendre par la suite les processus que les élèves doivent mettre en œuvre pour comprendre ou écrire un texte.

CHAPITRE 4

ASPECTS PHONETIQUES ET PHONOLOGIQUES DU MALGACHE OFFICIEL

LES MATERIAUX sonores du langage sont appelés par les linguistes des phones²⁴. Ils représentent la substance de l'expression. **La phonétique** est la discipline qui étudie la **substance de l'expression**, en montrant la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole. Du point de vue de leur substance, les phones se divisent en voyelles, diphtongues, consonnes, semi-consonnes (encore appelées parfois semi-voyelles). Dans la terminologie européenne, les phones sont rangés sous l'appellation générale d'éléments phonématiques. La terminologie nord-américaine les nomme éléments segmentaux. A côté de ces phones, la substance de l'expression langagière est également constituée d'éléments dits prosodiques : durée, intensité, mélodie. On peut ainsi allonger et intensifier la syllabe for dans formidable ! Dans la terminologie nord-américaine, on parle parfois d'éléments supra-segmentaux, pour indiquer que la prosodie est quelque chose de superposé aux éléments segmentaux que sont les phones. Lorsque les phones sont envisagés du point de vue de la communication linguistique, on les appelle alors les **phonèmes**. **La phonologie** (encore appelée phonétique fonctionnelle ou phonémique) est la discipline qui étudie la forme de l'expression, c'est-à-dire l'arrangement selon lequel s'établit la **fonction distinctive** des phonèmes, dans la structure de la langue. Par exemple, dans *c'est le pont* et *c'est le bon*, c'est parce que /p/ s'oppose formellement à /b/ que l'on peut distinguer deux énoncés.

Ces deux domaines de recherche impliquent une différenciation de transcription. « *On indique une transcription phonologique entre barres obliques. Ainsi les transcriptions /pa/ et /ba/ montrent qu'on ne se soucie pas d'autre chose que de représenter les sons fonctionnels. En l'occurrence, on veut montrer que /p/ et /b/ sont considérés avec leur valeur abstraite de phonèmes. Par contre, si l'on transcrit entre crochets, il s'agit d'une transcription phonétique, qui tente d'être la plus « étroite » que possible, c'est-à-dire réelle. Ainsi [p^ha] indique que le /p/ a été réalisé phonétiquement avec un souffle.* » (LEON, 1992 : 25). L'opposition entre la phonétique et la phonologie n'est pourtant qu'apparente. « *Lorsqu'un linguiste vise essentiellement à repérer dans l'analyse des messages oraux les unités qui, possédant une fonction distinctive, assurent la*

²⁴ Les éléments de cette petite introduction sont tirés de LEON (1992, 4^{ème} édition).

*perception des différenciations de sens, il donne à la phonologie un statut privilégié et met en valeur la volonté de se faire comprendre, préalable à l'acte de parole. Mais, en portant la plus grande partie de ses efforts sur l'identification et la classification des éléments de la chaîne parlée qui jouent un rôle dans la communication linguistique, il risque de perdre de vue que tout système abstrait dégagé par la phonologie se manifeste par et dans un flux sonore. (...) La **phonétique et la phonologie** sont en réalité **deux disciplines complémentaires** par lesquelles doit obligatoirement passer la description d'une langue qui part d'un donné sonore.» (CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU, 2001 : 62).*

1. Prosodie de la langue malgache

1.1. Gestualité

Difficile d'isoler la langue des usages qu'en font les locuteurs et de tous les paramètres qui permettent à la communication de fonctionner. L'observation d'une scène familière permet d'entrevoir une complicité immédiate des locuteurs qui donne sens à leurs échanges, sans se circonscrire exclusivement au sens des mots échangés. Il y a en effet une autre grammaire qui fonctionne avec pour supports les regards, l'ouïe, les gestes, bref toute une grammaire sensorielle sous-tendue par le corps. La langue malgache, comme toutes les langues, n'échappe pas à ce phénomène. A ce niveau, la force des sourires dans la communication, le jeu des regards en particulier dans les échanges intergénérationnels (les jeunes en milieu rural ou populaire soutiennent peu le regard des aînés), l'atmosphère calme et feutrée apparente des prises de parole, le respect des tours de parole, l'importance donnée aux longs discours à l'image de cet art oratoire, utilisé pour les prises de parole en public, appelé *kabary*, méritent d'être relevés.

1.2. Accentuation et rythme

Au niveau de sa production, l'accentuation est considérée par les linguistes comme une prééminence d'énergie articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de **longueur**, **d'intensité** et éventuellement par un changement de **fréquences** entre les syllabes accentuées et inaccentuées. Au niveau de la perception, on parle de paramètres de **durée**, **d'intensité** et de **hauteur**. « *Au plan linguistique, l'accentuation a une fonction démarcative. Elle facilite le décodage des unités de sens, ou syntagmes. (...) Dans beaucoup de langues, la place de l'accent peut avoir une fonction distinctive. L'anglais distingue ainsi toute une série de verbes et de substantifs, comme dans per[^]mit (permettre) - [^]permit (permission). Il en est de même dans les langues latines comme l'espagnol où [^]canto (je chante) se distingue par la place de l'accent, de can[^]to (je chantai).* » (LEON, 1992 : 109).

Le malgache est une langue constituée « *d'une suite de syllabes accentuées et de syllabes inaccentuées* » (RAJAONARIMANANA, 2001 : 16). **L'accentuation se place dans les mots et leur apporte une valeur distinctive** en permettant de différencier des mots comme *tànana* (main) et *tanàna* (village)²⁵, *aty* (foie) et *aty* (ici), *làlana* (route) et *lalàna* (loi). « *L'accent tonique est si important en malgache qu'on méconnaît totalement un mot si on le place mal.* » (RAHAJARIZAFY, 1960 : 9). Hormis cette fonction distinctive, les règles d'accentuation relativement fixes assurent la fonction démarcative, comme l'indique Narivelo Rajaonarimanana (2001).

Le rythme est considéré par les linguistes comme marquant la perception du **retour d'une prééminence accentuelle dans les groupes rythmiques**. Les groupes rythmiques sont marqués par l'accent démarcatif délimitant les syntagmes. Si la périodicité de l'accentuation s'établit selon une certaine isochronie, on parle de rythme régulier. Narivelo Rajaonarimanana (2001) distingue en malgache tout d'abord les règles relatives à la longueur du radical :

« *Parmi les radicaux primaires, au niveau de l'écriture, on peut distinguer suivant la place de l'accent :*

- *Les monosyllabes et tous les mots se terminant par e sont accentués sur la dernière syllabe (ultième) : ome (action de donner), vy (fer), zo (droit, honneur)*
- *Les dissyllabiques accentués sur l'avant-dernière syllabe (pénultième) : lolo (papillon), kely (petit)*
- *Les trisyllabiques (se terminant par -ka, -na, -tra) accentué sur l'avant-avant-dernière syllabe (antépénultième) : satroka (chapeau), vorona (oiseau), soratra (écriture). Sauf quelques mots comme taretra (« sisal » : plante locale), alika (chien).» (RAJAONARIMANANA, 2001 : 16).*

Puis, il énonce les règles relatives à l'affixation et à la composition :

« *La préfixation et l'infixation ne changent pas la place de l'accent :*

mi- + *tsatoka* (position verticale) → *mitsatoka* (être debout, se tenir droit pour une personne, être planté pour une chose), *-ar-* + *tsatoka* → *tsaratoka* (même sens avec évocation du bruit pour arriver au « garde-à-vous »).

La suffixation et la circumfixation déplacent l'accent d'une syllabe vers la fin du radical sauf pour les radicaux monosyllabiques et dissyllabiques à terminale -ka, -na, -tra :

zara (partage, division) + *-ina* → *zaraina* (partager, diviser), *i-...-ana* + *joro* (station debout) → *ijoroana* (circonstance où l'on évoque la station debout) ; *mais en revanche, la* (refus) + *-ina* → *lavina* (refuser) ; *dona* (choc) + *-ina* → *donina* (heurter)

²⁵ Nous soulignons la voyelle de la syllabe accentuée.

Dans les mots composés, c'est le dernier élément qui porte l'accent principal :

loha (tête, début) + *taona* (année) → *lohataona* (saison des labours et de la floraison, printemps),
latsaka (action de laisser tomber, glisser) + *vato* (bulletin) → *latsa-bato* (le vote)»
 (RAJAONARIMANANA, 2001 : 17²⁶). Ces éléments amènent à penser que **la périodicité de l'accentuation varie assez fréquemment en malgache.**

On peut se demander s'il existe ou non des **universaux du rythme** dès l'acquisition du langage. Les chercheurs semblent aujourd'hui admettre que le bébé explore d'abord un rythme universel lorsqu'il jase (exploration phonatoire de type ludique) avant d'acquiescer, par le biais des interactions avec son environnement, la **structuration accentuo-temporelle propre à sa langue maternelle**. Cette chronologie de développement semble se retrouver qu'elle que soit la langue. « *Avec l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant est soumis à de nouvelles contraintes rythmiques. Il passe d'une rythmicité biologiquement motivée à une structuration temporelle et accentuelle, stylisée selon des normes conventionnelles.* » (LEON, 1992 : 115). Par ailleurs, on sait qu'il existe deux grands types de formation rythmique selon les langues. D'une part, **les langues comme le français** dont la **rythmicité est syllabique**²⁷ et, d'autre part, **des langues comme l'anglais** dont la rythmicité repose sur l'**accentuation du groupe**²⁸ (on parle alors de **langues accentuelles**). « *La conclusion d'une enquête comparant l'accentuation du suédois, de l'anglais et du français amène Fant et ses collaborateurs (1991) à conclure que dans les langues censées être à rythmicité accentuelle, l'accentuation n'est pas de nature physique mais relève d'une perception subjective. Quant aux langues à rythmicité syllabique, ce sont en fait des systèmes où l'articulation des syllabes est plus nette et les proéminences accentuelles réduites.* » (LEON, 1992 : 115). Pour mieux comprendre les processus d'apprentissage du malgache, il conviendrait de savoir si l'importance de l'accentuation permet de classer cette langue parmi **les langues accentuelles**. Son influence décisive dans le flux sonore **suggère cette idée**, ce qu'il conviendrait de confirmer par les spécialistes malgachophones. Ceci n'est pas sans conséquence pour l'apprentissage de l'écrit. En effet, pour percevoir et utiliser les sons de la parole de façon appropriée à l'oral et à l'écrit, il faut segmenter le flux continu de parole en unités linguistiques pertinentes.

Aujourd'hui, il apparaît que le statut cognitif qui a longtemps été donné à **la syllabe** comme **unité universelle de segmentation** de base de la chaîne sonore doit **être modulé** en fonction des données recueillies dans le cadre des **études interlangues**. « *Ces études révèlent qu'en fait ce statut est propre à certaines langues comme le français alors qu'en anglais, langue accentuelle, la*

²⁶ Traduction effectuée par Monsieur Razafindrabe Roger, Inspecteur de l'Enseignement primaire. Norme d'accentuation : soulignement de notre part.

²⁷ En français : régularité de l'accentuation portée sur la dernière syllabe du groupe sémantique.

²⁸ En anglais de plus, l'accentuation a une fonction distinctive (syllabe accentuée différemment au sein de mots proches pour les distinguer), comme mentionné précédemment.

syllabe aurait un rôle négligeable dans la segmentation (Cutler, Melher, Norris et Segui, 1983). Dans les langues moraiques comme le japonais, c'est l'unité rythmique, la mora, qui serait déterminante. (...) Ainsi les patterns caractéristiques qui sont extraits puis stockés en mémoire sont-ils dépendants des langues et varient-ils d'une famille de langues à une autre. On ne peut pas affirmer que le phonème ou la syllabe ou la mora est l'unité universelle de base de la segmentation. En revanche, nul doute que pour chaque famille de langue, il existe une unité de segmentation à partir de laquelle tout auditeur élabore le découpage de la parole entendue. » (GINESTE, LE NY, 2002 : 30).

1.3. L'infrastructure rythmique : fréquence de l'élision des voyelles et liaisons

Une autre caractéristique de l'oral malgache est la **chute massive des voyelles dans la prononciation**, alors que l'écrit fonctionne largement sur la régularité syllabique Consonne(s) + Voyelle (CV, CCV, CCCV). Beaucoup de voyelles marquées à l'écrit sont instables et semblent devenir atones à l'oral (à l'image du « e instable » français), ce qui donne une impression de « **syllabes contractées** » pour celui qui s'essaie à apprendre la langue à partir d'un support écrit. « *Nous avons vu jusqu'ici les normes de prononciation des sons et des lettres dans des situations formelles, voyons maintenant leur **réalisation effective** dans la conversation courante, car on constate de plus en plus un **écart entre l'orthographe et la prononciation**. Mangetaheta (avoir soif) est prononcé aujourd'hui pratiquement [manga'teta]. Tadiavina (qu'on cherche) est prononcé aujourd'hui pratiquement [te'davina]. Tavoahangy (bouteille) est prononcé aujourd'hui pratiquement [ta'vangi]. » (RAJAONARIMANANA, 2001 : 14). Mais pour Pierre R. Simon (2006), cette difficulté semble mineure : « *Sous l'accent, la voyelle s'allonge, le ton monte ; les voyelles atones s'abrègent mais demeurent à la conscience du locuteur et de l'auditeur qui les perçoivent (...) Percevoir les voyelles finales est une réelle difficulté pour les francophones tentés, soit de les laisser tomber, soit de les accentuer.* » (SIMON, 2006 : 20).*

Au niveau des liaisons, pour une raison d'ordre euphonique ou grammatical, un mot se terminant par *-ka*, *-tra* ou *-na* est souvent lié au mot suivant. Cette liaison entraîne un effacement de sa dernière syllabe (notée à l'écrit par un trait d'union) et une mutation, selon des règles précises, de la consonne initiale du second mot. **Comment cette distance relative entre l'oral et l'écrit est-elle prise en charge par l'élève de CP2 en lecture et en écriture?** L'analyse ultérieure essayera d'appréhender ce phénomène.

1.4. L'intonation

Les linguistes séparent généralement les deux aspects principaux qui constituent la prosodie : « ***l'accentuation**, utilisée pour établir des distinctions au niveau du monème ou des repères au niveau du groupe et **l'intonation**, qui organise la dépendance des groupes rythmiques entre eux dans la phrase et les phrases dans le paragraphe. L'unité intonative minimale coïncide avec le groupe rythmique et est appelée intonème ou patron intonatif. (...) Au plan théorique, la mélodie constitue la substance de l'expression intonative. Sa forme s'organise en contours et niveaux pour constituer des unités intonatives significatives.* » (LEON, 1992 : 119). D'autre part, les signes intonatifs se trouvent organisés de manière complexe à différents niveaux du langage. Bolinger (1970 : 109-127)²⁹ les classe en quatre « couches » : la première est celle des fluctuations intonatives de l'émotion non contrôlée ; la seconde, celle des variations intonatives émotives, mieux contrôlées, et perceptibles surtout dans les syllabes inaccentuées ; la troisième, celle des variations intonatives grammaticalement structurées ; et la dernière, celle de l'organisation intonative de la phrase, des paragraphes et autres divisions discursives.

Comme dans toutes les langues, on distingue en malgache plusieurs fonctions de l'intonation : l'assertion, l'exclamation, l'interrogation qui induisent des courbes mélodiques particulières, mais les travaux dans le domaine de l'intonation demeurent encore insuffisants et il n'y a pas de descriptions précises des courbes mélodiques. D'autre part, on sait que l'intonation « *renforce le plus souvent l'organisation syntaxique, comme l'ont souligné un grand nombre d'auteurs. (...) Elle peut même se substituer à la syntaxe (Rossi, 1985, 1987). (...) Louise Levac (1991) rappelle que deux approches différentes ont vu le jour chez les théoriciens modernes, l'une postulant que **la syntaxe détermine la composante phonologique intonative**, l'autre que c'est **la structure accentuelle qui détermine l'intonation.*** » (LEON, 1992 : 129-130).

La syntaxe du malgache, telle qu'elle sera présentée ultérieurement, est fortement différente par exemple de celle du français : les constituants de la phrase sont généralement inversés. Il est probable que cette organisation syntaxique ait une influence sur la prosodie en malgache, en fonction de ce que le locuteur souhaite mettre en relief. Mais **peu d'informations** sont disponibles **sur la prosodie du malgache**. Pourtant cette dimension a des implications fortes en matière d'apprentissage de la langue et ses caractéristiques doivent probablement avoir des répercussions sur l'apprentissage des langues secondes, en particulier du français.

²⁹ Cité par Léon (1992 : 120).

2. Eléments phonématiques du malgache

Le malgache standard possède 39 phonèmes : 27 consonnes, 5 voyelles et 7 diphtongues. De la présentation de Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 11-14), les caractéristiques suivantes peuvent être dégagées.

2.1. Les consonnes du malgache

Les phonèmes consonantiques se prononcent approximativement comme ceux du français, comme le montre le tableau 3.

TABLEAU N°3 : Les consonnes du malgache
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 11).

| | | |
|------------|--|--|
| p/b | <i>pika</i> (œillet) <i>topy</i> (jeter, lancer) | <i>bika</i> (forme) <i>toby</i> (camp) |
| t/d | <i>tombo</i> (augmenté) <i>faty</i> (cadavre) <i>bata</i> (action de soulever) | <i>dombo</i> (émoussé) <i>fady</i> (interdit) <i>bada</i> (bégayé) |
| k/g | <i>kaka</i> (cale) <i>oko</i> (insurrection) | <i>gaka</i> (action de boire) <i>hogo</i> (peignage) |
| f/v | <i>fary</i> (canne à sucre) <i>lavo</i> (cher, vendu) <i>afaka</i> (libéré) | <i>vary</i> (riz) <i>lavo</i> (tombé) <i>avaka</i> (distingué) |
| s/z | <i>saha</i> (champ) <i>lasa</i> (parti, emporté par) | <i>zaha</i> (action de regarder) <i>laza</i> (renommée) |
| l/r | <i>lova</i> (héritage) <i>halatra</i> (vol) <i>olana</i> (problème) | <i>rova</i> (palais) <i>haratra</i> (rasage) <i>orana</i> (pluie) |
| m/n | <i>mofa</i> (gâteau, pain) <i>tamy</i> (qui s'approche) | <i>nofa</i> (chair) <i>tany</i> (terre) |

Remarques :

- La lettre **g** est toujours prononcée [g] même devant e et i.
- La lettre **j** : sa prononciation se rapproche du [ʃ] comme dans le mot anglais jean.
- La lettre **s** : sa prononciation se situe entre [s] et [ʃ] (entre le [s] de sauver et le [ʃ] de chauve)
- La lettre **z** : sa prononciation se situe entre [z] et [ʒ] (entre le [z] de zone et [ʒ] de jaune)
- Les consonnes **g, h, k** – quand elles sont précédées de **i** – se palatalisent (le i se répercute après) : *isika* [i'sikja] (nous), *migoka* [mi'gjuka] (boire)
- La lettre **h** est une consonne étymologique et ne se prononce presque plus.

D'autre part, le malgache possède certaines articulations (notées généralement par des lettres doubles ou triples) qui peuvent poser quelques problèmes de prononciation aux étrangers :

- **tr et dr** : prononcés en mettant la langue sur les alvéoles (très proches respectivement du tr anglais (tree) et du dr anglais (drive)) : *trano* [ˈtʰanu] (maison), *drafitra* [ˈdʰafitʰa] (plan)
- **ts**, prononcé en mettant la pointe de la langue sur les dents supérieures, est proche du ts de la mouche tsé-tsé : *tsena* [ˈtʰsena]
- Il y a également des consonnes prénasalisées pouvant apparaître au début ou à l’intérieur d’un mot : **mb, nd, ndr, nj** [ʰdz], **ng** ou apparaissant seulement à l’intérieur des mots : **mp, nt, ntr, nts**, et **nk** : *lambo* (sanglier), *mbola* (encore), *manja* [ˈmaʰdza] (jolie), etc.
- Quelques suites de consonnes relevées dans les mots d’emprunt : **bl** (*republika* : république), **br** (*nôvambra* : novembre), **gr** (*grika* : grec), **kr** (*kristy* : christ), **ks** (*taksy* : taxi).
- Enfin, il faut noter que la chute des voyelles i et o inaccentuées crée parfois des consonnes géminées : *mīlina* [ˈmilla] (machine), *tambolina* [taʰmbùlla] (se rappeler), *alonina* [aʰlunna] (jaloux de).

Brigitte Rasoloniaina (2005 : 13) résume dans le tableau 4 les modes d’articulation des phonèmes consonantiques, en incluant le n vélaire [ŋ]dialectal. On s’aperçoit que **le malgache a davantage de phonèmes consonantiques que le français.**

TABLEAU N°4 : Modes d’articulation des consonnes
(RASOLONIAINA 2005 : 13).

| Mode d’articulation | | | Labiales | Labio-dentale | Apico-dentale | Apico-alvéolaire | Sifflantes | Dorso-vélaire |
|---------------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| occlusives | Orales | <u>Sd</u> Sn | <u>p</u> b | | <u>t</u> d | | | <u>k</u> g |
| | Pré-nasalisées | <u>Sd</u> Sn | <u>mp</u> mb | | <u>nt</u> nd | | | <u>ŋk</u> ŋg |
| | Nasales | Sn | m | | n | | | |
| mi-occlusives | Orales | <u>Sd</u> Sn | | | | <u>tr</u> dr | <u>ts</u> dz | |
| | Pré-nasalisées | <u>Sd</u> Sn | | | | <u>ntr</u> ndr | <u>nts</u> ndz | |
| non-occlusives | Fricatives | <u>Sd</u> Sn | | <u>f</u> v | | <u>s</u> z | | |
| | Latérales | Sn | | | <u>l</u> | | | |
| | Vibrantes | Sn | | | r | | | |

2.2. Les voyelles du malgache

Les 5 voyelles du malgache standard sont : **i**, **o**, **e**, **ô** et **a**. Sauf **e** et **ô**, elles peuvent apparaître en position initiale, médiane ou finale, dans une syllabe accentuée ou inaccentuée. En syllabe finale non accentuée, elles se dévoisent et sont faiblement prononcées : *bib̥y* [‘bib^h] (animal), *bɔzak̥a* [‘buzak^a] (paille, chaume). En position atone, entre deux consonnes, les voyelles **i** et **o** tombent le plus souvent : *mɔrona* [‘murn^a] (bord), *molaly* [m’lal^h] (suie). A noter que la lettre **y** est la forme graphique du phonème [i] lorsqu’il se trouve en fin de mot. Par ailleurs, **e** est toujours fermé comme dans le mot français « délégué » ; **ô** est comme le **o** fermé du français. On le rencontre dans certains mots d’emprunt comme *kôpy* [‘kop^h] (bol, soupe). Ce phonème provient le plus souvent de la réduction des diphtongues **ao** et **oa** : *aoka* [‘ok^a] (assez). Brigitte Rasoloniaina (2005 : 14) mentionne également l’apparition dans le malgache moderne de la voyelle [ɛ], évolution de la diphtongue **ai**.

2.3. Les diphtongues du malgache

Pour les sons vocaliques, le malgache utilise également des diphtongues. A la différence des syllabes basées sur une voyelle stable, une diphtongue se produit lorsque, au contraire, deux voyelles se font successivement entendre au sein d’une même syllabe. En principe, l’une de ces deux voyelles constitue le « noyau », c’est celle sur laquelle la syllabe repose, celle dont le son est prééminent. L’autre fait office de son de transition entre le noyau et ce qui suit ou précède directement. Les sept diphtongues en malgache sont : **ai**, **ao**, **oi**, **eo**, **ia**, **oa**, **io**.

- **ai** se situe entre les sons français de *paye* et *paille*, par exemple dans *may* (brûlé). A l’intérieur d’un mot, cette diphtongue tend vers [e] : *manai̯ky* > *maneky* (accepter).
- **ao** se rapproche du son anglais [au] de *cow*, par exemple dans *lalao* (jeu). A l’intérieur d’un mot, elle est prononcée comme un **o** fermé : *maotona* [‘motn^a] (modeste).
- **oi** se rapproche de [uj], comme dans l’interjection française « ouille ! », par exemple dans *hoy* (dit)
- **eo** : *leo* (dégouté)
- **ia** : *andriana* (noble). Elle tend à se réduire en [i] comme dans *tiana* [‘tina] (aimé), *mahia* [ma’i] (maigre). Dans certains contextes, elle tend par contre vers [e] : *diavolana* [de’vulan^a] (clair de lune)
- **oa** : *fɔana* (supprimé, vidé) mais elle tend de plus en plus à être prononcée comme un **o** fermé : *mɔana* [‘mon^a] (muet). En fin de mot et dans les dérivés à suffixe –ana, elle tend à se réduire en [u] : *soa* [‘su] (bon)
- **io** : *radio* (propre)

Cette présentation du système phonologique et des éléments phonématiques du malgache officiel peut paraître assez formelle mais reste absolument nécessaire lorsque l'on cherche à comprendre les processus mis en œuvre par les élèves lors de leur appropriation de l'écrit. En effet, pour apprendre à lire, les élèves doivent comprendre le code qui régit la langue écrite et, en particulier, les correspondances graphophonologiques. Notons que **la phonétique/phonologie est, de manière générale, peu prise en compte dans la formation des maîtres à Madagascar**. Ce qui a été longtemps le cas aussi pour les enseignants en France (jusqu'au début des années 1970) sans les empêcher d'enseigner, à l'aide de méthodes précisant explicitement les correspondances phonographiques.

CHAPITRE 5

L'ORTHOGRAPHE DU MALGACHE

IL A ETE plusieurs fois évoqué que le système d'écriture du malgache est alphabétique. Toutes les langues du monde n'utilisent pas ce système d'écriture, car la volonté de transcrire l'oral a suivi des modalités différentes selon les sociétés ou l'histoire.

1. Systèmes d'écriture et écritures

Ainsi a-t-on l'habitude de distinguer trois systèmes d'écriture qui représentent ou ont représenté le langage parlé dans le monde : logographique, syllabique et alphabétique. « *Les systèmes d'écriture qui représentent le langage parlé sont les systèmes logographique, syllabique et alphabétique. Ils représentent le langage parlé chacun à un niveau différent, respectivement lexical (les mots ou les morphèmes qui constituent les mots), syllabique et phonémique.* » (MORAIS, 1994 : 51). Par ailleurs, Jean-Pierre Jaffré (1997) propose une série de définitions pour affiner les notions entre **système d'écriture** (qu'il appelle écriture 1), **écriture** (écriture 2) et **orthographe** comme on peut les lire dans le tableau 5.

TABLEAU N°5 : Ecritures et orthographe - Niveaux et définitions
(JAFFRE, 1997 : 23).

| Concepts | Niveaux | Définitions |
|-------------|-----------------------------|---|
| Ecriture 1 | Principes | Système de notation potentielle des structures linguistiques élémentaires (phonème, syllabe, morphème, mot). |
| Ecriture 2 | Mise en œuvre des principes | Système de notation effective des structures linguistiques élémentaires, à l'aide de marques visibles. |
| Orthographe | Usage | Normalisation d'un système de notation effective des structures linguistiques élémentaires, à l'aide de marques visibles et conventionnelles. |

Pour lui, « *une écriture se définit soit par le rapport privilégié qu'elle entretient avec les **unités sonores** d'une langue orale, soit par son rapport privilégié avec les unités significatives d'une langue, et notamment sa **morphologie**.* » (JAFFRE, 1997 : 24).

A partir de cette définition, il indique qu'en somme l'écriture, au plan abstrait et conceptuel, combine deux principes : un **principe phonographique**³⁰ basé sur les correspondances entre unités non significatives de l'oral et de l'écrit et un **principe « sémiographique »** qui contribue à la constitution de signes déterminés par la structure morphologique des langues. « *Toute écriture est conditionnée par sa raison d'être : la médiation d'un sens linguistique. Au nom de cette finalité sémiologique, elle met en scène des signes linguistiques qui, de fait, acquièrent une certaine autonomie phonographique. Cette mise en scène graphique de la langue dépend de facteurs internes – la structure morphologique notamment – mais également de facteurs externes* » (JAFFRE, 1997 : 26), liés aux besoins évolutifs de la société.

La **dimension phonographique** est présente dans toutes les écritures, même lorsqu'elle est indirecte comme dans le cas des écritures anciennes de type rébus. Toutefois, son poids varie selon les langues. De Francis³¹ (1989) distingue les systèmes « *purs* » et les systèmes « *sens plus son* ». Pour distinguer le degré d'accessibilité de la dimension phonographique, les psychologues du langage parlent parfois de **langues à orthographe transparente** (*shallow*) ou de **langues à orthographe profonde** (*deep*). La différence entre ces orthographe porte sur le **degré de polyvalence des unités phonographiques** : plus le nombre de phonèmes et de phonogrammes est voisins, plus on est proche de la **biunivocité** (correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes), ce qui est la tendance forte des **orthographe dites « transparentes »**.

La **dimension sémiographique** désigne un principe qui, en écriture, se caractérise par une hétérogénéité encore plus importante que celle du principe phonographique. Dans les écritures contemporaines, la **segmentation en mots** constitue la **marque** la plus apparente du **fonctionnement sémiographique**. Les séquences graphiques comprises entre deux blancs sont des formes significatives à géométrie variable qui se structurent sur **une base morphologique**. D'un point de vue morphologique, les linguistes distinguent des langues plutôt **isolantes**, **agglutinantes** ou **flexionnelles**. « *Pour décrire ces variations, en s'inspirant des typologies linguistiques, on pourrait identifier deux options sémiographiques nommées respectivement « morphographique » et « logographique »*. » (JAFFRE, 1997 : 30). On aboutit alors à un **modèle interactif de l'écriture des langues** articulé sur la dynamique du principe **phonographique** et sur celle du principe **sémiographique**. Pour Jean-Pierre Jaffré (1997), « *les possibles ne sont pas infinis mais oscillent entre syllabes et phonèmes, d'une part, entre morphèmes et lexèmes, de l'autre.* » (JAFFRE, 1997 : 31).

³⁰ L'ensemble des correspondances entre les unités non significatives de l'oral (phonèmes ou syllabes) et les unités non significatives de l'écrit (phonogrammes, syllabogrammes).

³¹ Cité par Jaffré (1997 : 26).

2. Ecritures et orthographes

La section précédente a permis de rappeler que les systèmes d'écriture reflètent les niveaux de structure du langage qu'ils représentent. L'orthographe, elle, se réfère **aux conventions utilisées**, porteuses souvent d'**historicité**. Les écritures, évoluant dans le temps et dans l'espace, deviennent objet institutionnel ou social. De ce point de vue, toute écriture est une orthographe potentielle, l'usage renforçant la convention. Dans cet esprit, la norme orthographique correspond à une « **surnorme** ». Elle a d'autant plus de chances de s'installer que l'écriture est ancienne, donc chargée de tradition. « *La mise en place de la surnorme orthographique dépend également des besoins d'écriture auxquels l'écriture est censée répondre. La surnorme s'installe d'autant plus facilement que l'écriture a une fonction religieuse ou politique. (...) Cette surnorme permet en l'occurrence d'établir un pouvoir et de le conserver.* » (JAFFRE, 1997 : 32).

3. Orthographe du malgache officiel

A Madagascar, le livre de référence pour l'orthographe a longtemps été la Bible qui utilise les lettres de l'alphabet français à l'exception de c, q, u, w et x. **L'alphabet malgache comporte donc 21 lettres : a, b, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, y, z.** La première version de l'orthographe établie en 1835 a été révisée et remaniée en 1908. A partir de cette date, différentes réformes mineures ont été proposées par les grammairiens, les lexicographes et les écrivains. En **1964**, une commission de l'Education nationale malgache a élaboré une proposition d'**orthographe officielle** qui, à quelques détails près, fut adoptée la même année par l'Académie Malgache et qui demeure, encore aujourd'hui, la référence.

3.1. Régularité phonographique

La langue malgache apparaît être une langue régulière au niveau du principe phonographique : « *L'orthographe du malgache ne présente pas de difficulté majeure ; elle est pratiquement phonétique. A chaque phonème ne correspond qu'un signe – graphe ou bigraphe – et vice versa !* ». (SIMON, 2006 : 19). Le nombre de phonogrammes et de phonèmes est en effet très voisin :

- Seul le phonème [i] supporte deux graphies : i et y, la convention orthographique stipulant l'utilisation du y lorsque le phonème se situe en fin de mot.
- La lettre h, quant à elle, ne renvoie plus réellement à un phonème du malgache standard actuel et sert essentiellement à distinguer les homophones à l'écrit : *hazo* (arbre) – *azo* (compris), *aho* (je, moi) – *ao* (là, invisible).

A titre de comparaison, on estime par exemple qu'en anglais, la régularité des correspondances sons graphèmes avoisine les 80%, en français les 95% « *tout au moins si l'on admet l'existence de correspondances complexes, qui impliquent plusieurs lettres, et qui tiennent compte du contexte intra-lexical.* » (GOLDER, GAONAC'H, 1998 : 37).

3.2. Segmentation des mots

L'ouvrage de Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 22) précise l'utilisation de l'apostrophe pour marquer des cas d'élision spécifiques. Dans la prononciation de manière générale, le *a* final d'un mot ne se prononce pas lorsque ce mot est suivi d'un mot à initiale vocalique. L'orthographe marque cette **élision**, en utilisant une **apostrophe**, pour les cas suivants :

Pour marquer que le second mot est un complément de possession du premier : varotr'olona (marchandises d'autrui) mais varotra olona (trafic de personnes), zanak'adala (enfant de fou) mais zanaka adala (enfant prodigue).

Pour marquer que le second mot est le complément d'agent du premier : lasan'olona (pris par quelqu'un), voafitak'olona (trompé par quelqu'un).

Le **trait d'union** s'utilise de manière générale dans la composition pour marquer l'apocope de la voyelle finale ou de la syllabe finale d'un mot lorsqu'il est suivi d'un autre mot commençant par une consonne pouvant éventuellement subir alors une mutation. Cette règle, contrairement à celle de l'apostrophe, est valable quelles que soient les relations sémantiques et syntaxiques entre les termes juxtaposés.

- *fetra* (limite) + *fotoana* (temps) → *fe-potoana* (délai)
- *resaka* (conversation) + *vehivavy* (femme) → *resa-behivavy* (comméragé)

Il arrive que tous les mots d'un proverbe soient liés et amalgamés :

Sokina nananika vato ka tapitra lalana haleha.

hérisson escalader rocher alors achevé chemin emprunter

Soki-nanani-bato ka tapi-dalan-kaleha.

Hérisson qui a escaladé un rocher, son chemin s'arrêta là.

En général, un affixe est soudé au mot base sauf dans deux cas où l'on insère un trait d'union pour marquer la cohésion étroite entre deux éléments : avec le préfixe *maha-* constitutif et le préfixe *faha-* indiquant l'ordre quand le nombre est écrit en toutes lettres ou *faha-* indiquant l'époque historique : *ny vola no maha-rangahy* (c'est l'argent qui fait l'homme respectable), *faha-3* (troisième), *faha-Radama* (du temps du roi Radama).

Les mots composés, s'il s'agit de noms propres, noms de lieux, noms de plantes sont écrits soudés en un seul mot. De même, les noms composés qui ont un sens figé qui n'est pas la somme des sens de ses éléments s'écrivent en un seul mot :

- *varavarankely* (fenêtre) ← *varavarana* (porte) + *kely* (petit)
- *solitany* (pétrole, carburant) ← *solika* (huile) + *tany* (terre)

De même, les noms composés avec *fara* (dernier), *hay* (connaissance), *loha* (tête), *vava* (bouche), *vody* (derrière), *tao* (action de faire) lorsqu'ils désignent un objet ou sont utilisés métaphoriquement. Sinon dans les autres cas, ils sont considérés comme des syntagmes et séparés par des blancs : *lohataona* (printemps) ← *loha* (tête) + *taona* (année) mais *loha laharana* (tête d'une ligne, début d'une ligne)

Enfin, les nombres marquant les dizaines et les centaines s'écrivent également en un seul mot : *roapolo* (20), *valopolo* (80), *roanjato* (200), etc. mais on écrira : *roa arivo* (2 000), etc.

3.3. Utilisation des accents

L'accent grave (ou le tréma sur y) sert à différencier deux homonymes en le plaçant sur la voyelle de la syllabe accentuée du mot irrégulier au niveau accentuel : *mazana* (dur) – *mazàna* (souvent), *ety* (étroit) – *etyì* (ici, visible). Le suffixe –a de l'impératif de certains verbes fusionne avec la voyelle a finale du mot entraînant le changement de place de l'accentuation, marquée alors à l'écrit par l'accent grave : *milaza* (dire, indicatif) et *milazà* (milaza+a, dites). Enfin, l'accent grave permet également de différencier certains mots grammaticaux homographes : *ary* (et) – *àry* (donc), *mba* (pour, pour que) – *mbà* (soyez, sois). L'accent circonflexe est utilisé pour marquer le o fermé de certains emprunts malgachisés *hôtely* (gargotte) et dans certains parlers régionaux comme le tsimihety : *rô* (jus, sauce). On l'utilise également pour marquer le n vélaire, mais maintenant on le note généralement par un tilde : *tañy* (pleurs) – *tany* (terre), *mañiry* (désirer) – *maniry* (pousser).

Les **particularités orthographiques en malgache** semblent donc relativement **peu nombreuses**.

L'orthographe du malgache résulte principalement des choix opérés par les missionnaires anglais pour traduire et publier la Bible en malgache. Elle ne porte pas trace, comme celle du français, de traits anciens (graphies médiévales par exemple) ou de traits étymologiques (latin, grec) et repose sur une régularité graphophonologique quasi systématique. Le malgache peut donc être classé parmi les langues à **orthographe transparente**. Cet aspect va-t-il pour autant constituer un facteur facilitant pour l'apprentissage de l'écrit par les élèves ?

CHAPITRE 6

LA MORPHOLOGIE DU MALGACHE

LA MORPHOLOGIE est l'étude de la structure interne des mots. Cette structure peut-être envisagée soit du point de vue grammatical soit du point de vue lexical. On parle alors de **morphologie flexionnelle** ou de **morphologie dérivationnelle**. La morphologie flexionnelle étudie les différentes formes d'un même mot selon les positions qu'il occupe dans la phrase (par exemple en français : les accords en genre et en nombre ou la conjugaison du verbe). La morphologie dérivationnelle est, en revanche, l'étude de la formation des mots dérivés à partir d'un même radical en ajoutant des affixes (par exemple en français : lait, laitier, laitage, allaiter, allaitement, etc.).

Comme indiqué dans le chapitre précédent, la **typologie morphologique** constitue un système de classification des langues. Mais cette échelle reste relative car une même langue peut mêler différents types. « *Ainsi, le français est considéré de type plutôt isolant, mais la variation cheval vs chevaux est de type flexionnel.* » (DUBOIS *et al.*, 2001 : 498). C'est pourquoi, il est préférable de raisonner en termes de degrés et non dans l'absolu.

TABLEAU N°6 : Typologie morphologique

(Réalisé à partir de DUBOIS *et al.*, 1994 : 497).

| | |
|--|---|
| Type isolant | Une langue isolante ou analytique (comme le vietnamien ou le français dans sa forme orale) a des mots invariables. |
| | Quand les mots résultent de la combinaison d'unités lexicales plus petites, on dit que la langue isolante est polysynthétique (comme le chinois mandarin). |
| Type agglutinant | Une langue agglutinante ajoute à une forme du mot une série de morphèmes qui le caractérisent, mais chacun de ces morphèmes est analysable séparément. (ex : en turc, <i>ev</i> (maison), pluriel : <i>-ler</i> , possessif : <i>-i</i> , ma maison : <i>evi</i> , les maisons : <i>evler</i> , mes maisons : <i>evleri</i>). |
| Type flexionnel, dit aussi fusionnant | Dans les langues flexionnelles, les morphèmes sont amalgamés. Ex : <i>domini</i> en latin a une désinence <i>-i</i> , à la fois marque de pluriel et de nominatif-vocatif, ou encore marque de singulier et de génitif. Le type flexionnel peut être externe (suffixe, préfixe, déclinaison) ou interne (variation dans la racine ou infixé). |

Les langues à dominante isolante sont dites plus contraintes par la syntaxe que la morphologie : l'ordre des mots y est prépondérant ; à l'inverse, les langues de type agglutinant et flexionnel reposent davantage sur la morphologie détenant les marqueurs syntaxiques : l'ordre des mots y semble plus flexible.

Brigitte Rasoloniaina (2005) classe **le malgache** parmi les langues agglutinantes : « *En morpho-syntaxe, c'est une langue agglutinante à préfixes, infixes et suffixes. Ces affixes engendrent des transformations phonétiques et différentes règles d'alternance codique.* » (RASOLONIAINA, 2005 : 14). Même s'il est clair que le système d'affixation occupe une place prépondérante dans la langue, Siméon Rajoana trouve, quant à lui, que les règles régissant les phénomènes morphologiques ne sont pas stables en malgache car elles reposent sur beaucoup « *d'accidents de frontière* » lors des ajouts d'affixes à la base radicale, accidents qui entraînent souvent des variations sur la prononciation du mot (prosodique ou phonologique). C'est pourquoi, il suggère le classement du malgache parmi les **langues fusionnantes** : « *Une langue est dite fusionnante si les mots y sont variables, composés d'une suite de monèmes dont la combinaison porte sur des accidents de frontières, et où, par conséquent, les signifiants et signifiés morphologiques ne s'articulent pas toujours selon des relations biunivoques. (...) Il en résulte que, vu les faits de langue qui, nombreux et concordants, apparaissent dans la structure des mots en malgache, il est plus normal de classer cette langue dans le type des langues fusionnantes que dans celui des langues agglutinantes.* » (RAJAONA, 2004 : 131-132).

Compte tenu de la complexité des phénomènes mentionnés dans cette citation, il nous est difficile de prendre part à ce débat. La question reste ouverte et à approfondir. A noter néanmoins que le terme « fusionnant » est synonyme de « flexionnel », comme indiqué dans le tableau 6, ce qui renvoie à un paradigme particulier de marques (les « cas » en latin par exemple), chaque marque correspondant à une fonction grammaticale. L'existence de variations morphologiques fait-elle pour autant du malgache une langue flexionnelle ? Se souvenir aussi, pour clore ce point, qu'il convient de raisonner en termes de degrés et que, probablement, ces deux aspects se retrouvent dans la langue et que, quoi qu'il en soit, la morphologie y a une place particulière, qui apparaît plus fondamentale qu'en français.

Il semble impossible de réaliser en quelques pages une présentation, même partielle, de la morphologie du malgache et de ses phénomènes et procédés morphologiques³². Pour approfondir la question, les lecteurs peuvent consulter la littérature scientifique portée en bibliographie. La

³² « *En principe la distinction entre procédé et phénomène morphologique est nette et claire, ne prêtant à aucune confusion : un procédé morphologique est un processus linguistique doué de sens, faisant l'objet d'un choix par le locuteur, en vue de l'expression d'une valeur morphologique. En revanche, un phénomène morphologique est un processus linguistique non doué de sens, ne faisant pas l'objet d'un choix, apparaissant dans la forme, l'organisation, la combinaison des signifiants à la suite du fonctionnement d'un procédé morphologique.* » (RAJAONA, 2004 : 23).

présentation se limitera ici à quelques aspects de la formation des mots en malgache, extraits de la présentation de Narivelo Rajaonarimanana (2001, 29-43), pour voir, par la suite, en quoi la morphologie peut influencer les traitements cognitifs en lecture.

1. Les radicaux

Ils se répartissent en deux sous-groupes : les radicaux réels apparaissant dans le discours sous leur forme nue (sans affixe) : *trano* (maison), *vita* (achevé) et les radicaux virtuels qui n'apparaissent jamais isolés dans le discours : *tsipy* (idée de lancer) actualisé dans *manipy* (jeter) ou le composé *tsipy rano* (jet d'eau). On distingue également les radicaux simples (bases dérivationnelles minimales) des radicaux étendus qui ont une extension (par affixation ou reduplication) ne changeant pas la classe de mot de base (radical simple) mais ajoutant une nuance de sens supplémentaire (intensif, péjoratif, diminutif,...)

TABLEAU N°7 : Exemples de radicaux en malgache
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 29).

| Radical simple | Radical étendu | |
|--|--|--|
| | Par affixation | Par reduplication |
| <i>daboka</i> (idée de tomber) | <i>daraboka</i> (idée de chuter) | <i>dabodaboka</i> (idée de se prélasser) |
| <i>belaka</i> (idée de s'étendre) | <i>balelaka</i> (idée de s'étendre de tout son long) | <i>belabelaka</i> (idée de s'étendre un peu) |
| <i>vilily</i> (idée de changer de direction) | <i>savily</i> (idée de se balancer) | <i>vilivilily</i> (idée de ne pas marcher droit) |

2. Les dérivatifs et marques flexionnelles

Ce sont des affixes c'est-à-dire des éléments généralement monosyllabes, indécomposables, inaccentués et liés. On distingue **les préfixes** (avant la base), **les infixes** (dans la base), **les suffixes** (après la base) et **les circumfixes** (avant et après la base). Les **affixes de dérivation** ont surtout une **fonction lexicale** (formation de mot), les **affixes flexifs** apportent des **valeurs grammaticales**. D'une façon générale, les dérivatifs changent la classe du mot de base alors que les flexifs ne la changent pas. **Par rapport au français, le nombre de ces affixes en malgache est plus limité.**

Les plus employés sont³³ :

- Les flexifs : d'impératif : *-a, -y, -o* ; de temps : *ho-, h-, no-, n-* ; d'aspect : *miha-, maha-, tafa-, voa-*.
- Les préfixes verbaux : *a-, m-, a-, an-, ana-, aha-, i-, ian-, ampan-, ifan-, ifampi-, tafa-, voa-*.

³³ Pour un inventaire plus complet, voir Rajaonarimanana (2001 : 99-112).

- Les préfixes nominaux : **f-** (*fa-*, *fan-*, *fanka-*, *faha-*, *fi-*, *fian-*, *fampa-*, *fifan-*, *fifampi*), **mp-** (*mpa-*, *mpan-*, *mpanka-*, *mpi-*, *mpian-*, *mpampa-*, *mpifan-*, *mpifampi*), **ha-**.

Du point de vue combinatoire, on peut classer ces affixes en deux catégories : ceux qui sont en rapport complémentaire et combinable au sein d'un même dérivé et ceux qui sont en rapport d'exclusion mutuelle (par exemple les affixes de voix : *m-* est incompatible avec *-ina* ou *-ana*). «Deux mille cinq cents combinaisons morphologiques virtuelles existent en malgache. Pour les combinaisons, la richesse combinatoire avoisine celle du tagalog et, pour les formes, celles du kadazan et du murut. » (SIMON, 2006 : 110).

La procédure d'adjonction peut se faire soit par addition (avec éventuellement des modifications phonologiques) soit par substitution quand les affixes en jeu occupent la même position (par exemple, les suffixes verbaux *-ana* et *-ina* se substituent avec les affixes d'impératifs *-o* ou *-y*).

Lors de cumul d'affixes, il est nécessaire de délimiter la chronologie des dérivations successives : *tany* (idée de pleur) → *tomany* (pleurer réellement) → *itomany* → *mitomany* (pleurer) → *itomaniana* (circonstance entraînant des pleurs) → *fitomaniana* (la manière de pleurer).

3. Les clitiques

Il existe également des unités liées à la base qui ne sont ni des dérivations, ni des dérivatifs, ni des flexifs. On distingue les proclitiques, placés avant la base, des enclitiques, placés après la base. Comme enclitiques, on relève les pronoms personnels conjoints : **-ko** (*-o*), **-nao** (*ao*), **-ny**, **-ntsika**, **-nay** (*-ay*), **-nareo** et la préposition conjointe **-na** (*-n*, *-a*). Comme proclitique, on retient par exemple l'indicateur de complément d'objet **an-** (*an'*).

4. Autres procédés de formation de mots

Ici, on notera la dérivation inverse qui consiste à retrancher d'un mot (en général un radical étendu) un élément perçu comme affixe (préfixe ou infixe). Cette fausse coupe aboutit à l'identification d'un nouveau radical simple. Ainsi, à partir de *jor**o**boka* (notion de plonger, enfoncer dans), on peut identifier le radical *j**o**boka*, infixé de **-or-** ou le radical *r**o**boka* préfixé de **jo-**. Cette troncation ampute les mots dérivés et surtout les mots composés d'un de leurs composants avec éventuellement une modification de la place de l'accent. Généralement, la forme tronquée a le même sens que la forme pleine :

*ankasomp**ar**ana* (*an-* + *ha* + *somp**atr**a* + *-ana*) (malice, méchanceté) → *ank**as**o*

*malag**asy*** (malgache) → *g**as**y*

Pour conclure cette présentation succincte de la morphologie en malgache, notons que l'affixation et la composition provoquent, au niveau des éléments en contact, des transformations d'ordre

phonologique (effacement, mutation) qui altèrent la forme des mots-bases et parfois les rendent difficilement reconnaissables. Ces transformations, assez régulières, restent identiques dans les différents dérivés appartenant à la même famille lexicale. **La connaissance de ces transformations de la forme du radical** (touchant la consonne initiale et/ou la syllabe finale) **est indispensable pour trouver le mot dérivé dans un dictionnaire** qui, généralement, ne donne comme entrée que les radicaux classés par ordre alphabétique.

Par ailleurs, certains psycholinguistes s'intéressent au rôle de la morphologie dans la reconnaissance des mots écrits. Pour étudier son influence, ils ont conçu des expériences manipulant la structure morphologique de mots et de non mots (pseudo mots) afin de tester l'hypothèse d'une **décomposition morphologique par le lecteur**. La structure morphologique des mots affixés semble effectivement constituer une information qui est exploitée par les procédures de traitement des mots affixés (dérivés ou fléchis). La plupart de ces études concernaient jusqu'à ces dernières années le lecteur expert. « *Les modèles de Taft et Forster (1975), de Caramazza et al. (1988), de Taft (1994) ou encore de Schreuder et Baayen (1995) formalisent les procédures mises en œuvre par les lecteurs experts. L'utilisation des unités morphologiques pour reconnaître les mots écrits est, en effet, très souvent considérée comme un signe d'expertise en lecture.* » (MAREC-BRETON, GOMBERT, COLE, 2005 : 12). Depuis quelques années, de nouvelles recherches étudient les traitements morphologiques opérés au cours de la lecture par les lecteurs novices en L1. Il semblerait que **les connaissances morphologiques des enfants participent à la lecture** et affectent plus particulièrement la **compréhension des mots**. Le traitement morphologique des mots (basé sur une organisation précoce du lexique mental en morphèmes, bases et affixes) pourrait être un facteur important dans la reconnaissance des mots écrits, et ce, dès les premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Dans leur recherche, Nathalie Marec-Breton, Jean Emile Gombert et Pascale Colé (2005) indiquent qu'en français : « *Des effets de la structure morphologique sont observés dès le niveau CP, suggérant ainsi que la lecture serait tributaire de facteurs multiples ne se restreignant pas à ceux impliqués dans le décodage graphophonologique. De fait, il conviendrait de laisser une autre place à la morphologie que celle suggérée dans les modèles classiques d'apprentissage de la lecture.* » (MAREC-BRETON, GOMBERT, COLE, 2005 : 36-37).

Le malgache étant une langue agglutinante ou fusionnante, la morphologie y occupe une place fondamentale. C'est pourquoi, on peut raisonnablement faire l'**hypothèse que le traitement morphologique influence fortement la gestion de la langue écrite malgache, et ce, même chez les apprentis lecteurs**. En particulier, on peut supposer que les particularités de construction du mot (affixation, composition) ont une incidence sur les modalités de traitement en lecture et que probablement, les segmentations sur lesquelles s'opèrent les traitements en lecture ne sont pas de même nature que celles mobilisées en français.

CHAPITRE 7

LA SYNTAXE DU MALGACHE

LES CARACTERISTIQUES de la syntaxe influencent également la gestion de la lecture. Le lecteur doit en effet analyser simultanément un très grand nombre d'indices dans une phrase : l'ordre des mots, leur classe grammaticale, les variations morphologiques liées au statut des mots, les connecteurs qui relient les mots entre eux, la ponctuation.

Daniel Gaonac'h, présentant les travaux de Slobin, Bates et McWhinner, Kail et Kilborn³⁴, indique que la façon dont nous traitons les phrases ne tient pas à l'application de règles syntaxiques prédéterminées. Elle tient au contraire à un système de pondération complexe entre tous les indices possibles, avec des variations qui peuvent être assez considérables d'une langue à l'autre, quant au poids de chacun de ces indices. « *Certains traitements sont réalisés plus rapidement dans une langue, plus lentement dans une autre, le système syntaxique de chaque langue conduit à favoriser certains indices plutôt que d'autres, et les traitements sont d'autant plus rapides que les indices habituellement privilégiés sont de fait les indices pertinents dans une situation donnée.* » (GAONAC'H, 2006 : 51-52). Analysant ce phénomène chez les sujets bilingues, ce même auteur signale que les « *stratégies de traitement de la langue (à performances apparentes éventuellement égales) restent toujours marquées par les stratégies acquises à propos de la langue maternelle.(...)* Le poids des différents indices disponibles peut varier assez fortement d'une langue à l'autre, et ce phénomène n'est pas sans conséquence sur le traitement d'une langue par des locuteurs natifs d'une autre langue : les processus de traitement restent davantage guidés par **les caractéristiques de la langue d'origine**, plus que par les caractéristiques de la langue cible. » (GAONAC'H, 2006 : 51-52).

Compte tenu de ces informations, on peut penser que **les caractéristiques syntaxiques du malgache auront une incidence sur la gestion de la lecture en malgache**, et que **ces caractéristiques peuvent également influencer la gestion de la lecture en français**.

³⁴ Ces auteurs développent un modèle conceptuel appelé le « modèle de compétition » que nous développerons dans la partie « lecture compréhension » dans le volume 2, voir leur référence en bibliographie.

Bien sûr, une analyse exhaustive de la syntaxe du malgache ne peut pas être réalisée ici (voir pour approfondir les ouvrages portés en bibliographie). La présentation de la syntaxe malgache se limite à pointer quelques caractéristiques spécifiques, en particulier celles que l'on ne retrouve pas en français. L'entrée choisie pour cette présentation est celle des « modalités grammaticales » à savoir : le genre, le nombre, la personne, le verbe, la voix et la diathèse, enfin la dernière partie s'intéresse à l'ordre des mots, variable selon l'intention de communication. A noter que deux écoles conceptuelles ont contribué à une description scientifique de la langue malgache dans le domaine de la morpho-syntaxe et ont généré des débats entre structuralisme (fédéré par Siméon Rajaona³⁵) et générativisme (fédéré par Rabenilaina³⁶).

1. Genre, nombre, personne et verbe

1.1. Genre, nombre et personne

Roger-Bruno Rabenilaina (2004 : 50) indique que « *contrairement au français et à l'anglais, il n'y a, en malgache, ni nombre, ni genre, ni personne.* » Pour le nombre, il souligne qu'hormis le pronom personnel et le pronom ou l'adjectif démonstratif, toutes les parties du discours sont invariables et cela, quelle que soit leur distribution dans la phrase. La citation de Roger-Bruno Rabenilaina isole une caractéristique du système formel du malgache par rapport à d'autres systèmes de langue qui reposent sur des marques ou des flexions. Mais, bien sûr, dans l'usage de la langue, le nombre peut se spécifier en indiquant une quantité (beaucoup, peu, nombres, etc.) et le genre en ayant recours, à l'emploi ou non, des mots *vavy* (femelle) et *lahy* (mâle). « *Nous avons parlé du verbe - qui ne se conjugue pas - de l'adjectif, du nom, et de l'article - qui ne se déclinent pas - au même titre que l'adverbe, la conjonction, la préposition et autres classes de mots à caractère « copulatif », « interjectif », et « interrogatif ».* » (RABENILAINA, 2004 : 50).

De plus, le malgache n'utilise pas d'article indéfini. Par contre, en plus de l'article de personne *i-*, le malgache use, selon les lieux, de *ty*, *iy* ou *ny* (*ny* en malgache officiel). **Seuls, donc les pronoms personnels présentent des formes différentes selon qu'ils sont singuliers ou pluriel**, comme le montre le tableau 8.

³⁵ Rajaona (1972).

³⁶ Rabenilaina (1974).

TABLEAU N°8 : Les pronoms personnels en malgache³⁷
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 45-46).

| | Formes définies | Formes non définies | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| | | disjointes | conjointes |
| 1 ^{ère} pers. sg. | <i>izaho, aho</i> (je) | <i>ahy</i> (me, moi) | <i>-(k)o</i> (de moi, par moi) |
| 2 ^{ème} pers. sg. | <i>ianao</i> (tu) | <i>anao</i> (te, toi) | <i>-(nao)</i> (de toi, par toi) |
| 1 ^{ère} pers. pl. incl. | <i>isika</i> (nous) | <i>antsika</i> (nous) | <i>-(n)tsika</i> (de nous, par nous) |
| 1 ^{ère} pers. pl. excl. | <i>izahay</i> (nous) | <i>anay</i> (nous) | <i>-(n)ay</i> (de nous, par nous) |
| 2 ^{ème} pers. pl. | <i>ianareo</i> (vous) | <i>anareo</i> (vous) | <i>-(n)areo</i> (de vous, par vous) |
| 3 ^{ème} pers. sg. | <i>izy</i> (il, elle) | <i>azy</i> (le, la, lui) | <i>-ny</i> (de lui, d'elle, par lui, par elle ; d'eux, d'elles, par eux, par elles) |
| 3 ^{ème} pers. pl. | <i>izy ireo</i> (il(s), elle(s)) | <i>azy reo</i> (les, eux, elles) | |

Pour les pronoms ou adjectifs démonstratifs, le pluriel se forme à l'aide de l'insertion de l'infixe *-re-*. Le tableau 9 montre que les démonstratifs nécessitent la prise en compte de **nombreux critères n'existant pas en français**.

TABLEAU N°9 : Les pronoms démonstratifs en malgache³⁸
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 48).

| | Visible | | | Invisible | | |
|----------------------|-------------|---------------|---------------|-----------------------------|---------|-----------------|
| | Singulier | Pluriel | Générique | Singulier | Pluriel | Générique |
| Distance nulle | | | | | | |
| Ponctuel | <i>ito</i> | <i>ireto</i> | | <i>izato</i> | | <i>izatòny</i> |
| Extensif | <i>ity</i> | | <i>itòny</i> | <i>izaty</i> | | |
| Distance indéfinie | | | | | | |
| Ponctuel | <i>io</i> | <i>ireo</i> | | <i>izao,</i> <i>izay</i> | | |
| Extensif | <i>iny</i> | <i>ireny</i> | | <i>izany</i> | | |
| Très faible distance | <i>itsy</i> | <i>iretsy</i> | <i>itsòny</i> | <i>izatsy</i> | | <i>izatsòny</i> |
| Faible distance | <i>itsy</i> | <i>iretsy</i> | | <i>izatsy</i> | | |
| Grande distance | <i>iròà</i> | <i>ireròà</i> | | <i>izaròà</i> | | |
| Très grande distance | <i>iry</i> | <i>irery</i> | <i>iròny</i> | <i>izary</i> | | <i>izaròny</i> |

37 Le nous inclusif inclut l'interlocuteur, le nous exclusif exclut l'interlocuteur. Les pronoms de la forme définie assument la fonction sujet et se placent à la fin de la phrase simple, sauf *izaho* qui se met en début de phrase. La deuxième série non définie disjointe assume la fonction complément – objet. La troisième série, lorsqu'elle est liée à un verbe (non-actif), assume la fonction complément – agent ; lorsqu'elle est liée à un nom, elle exprime une détermination possessive et traduit alors l'adjectif possessif français.

38 Les pronoms démonstratifs sont l'une des catégories de la langue malgache la plus difficile à maîtriser pour un débutant étranger. En effet, la situation d'un objet ou d'un être dans l'espace est définie cumulativement par plusieurs critères, contrairement, par exemple, au système français qui ne prend en compte que sa proximité (ici) ou son éloignement (là) par rapport au locuteur.

On peut supposer que la pauvreté de la langue française à ce niveau obligera l'enfant malgachophone à lexicaliser les marques correspondant aux oppositions de sens présents dans sa langue, lorsqu'il s'exprimera en français. Ce qui correspond aux oppositions de faible et grande distance en malgache par exemple, devra être lexicalisé, périphrasé ou simplement éclairé par le contexte : celui-ci, celui-là là-bas, etc.

1.2. Verbes, expression du temps et mode

Les verbes quant à eux sont donc **invariables** au niveau de l'expression du nombre et des personnes. Ils peuvent cependant recevoir **les marques du temps** (passé, présent ou futur), **du mode** (indicatif ou impératif), **et surtout les marques de voix et d'aspect qui orientent le procès**, comme cela sera précisé plus loin. Ils reçoivent également des marques spécifiques selon le type de l'action : inaccompli/accompli ; ponctuel/durable, etc.

Par ailleurs, toujours à partir de Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 56-59), on distingue deux types d'opposition dans l'inscription chronologique du procès dans le temps. **L'opposition ternaire : présent (non marqué) / passé / futur**. Les marques de temps sont alors ajoutées par commutation de la consonne initiale du verbe (**zéro / n- / h-**) ou par préfixation (**zéro / n(o) / h(o)**). L'alternance concerne tous les verbes actifs à préfixe commençant par m-, par exemple : Présent : *miteny* (parle), Passé : *niteny* (a parlé), Futur : *hiteny* (parlera), la préfixation affecte toutes les autres formes verbales dérivées, par exemple : Présent : *vidina* (achète), Passé : *novidina* (a acheté), Futur : *hovidina* (achètera), sauf celles à préfixes *tafa-* et *voa-*. L'opposition binaire **non-futur / futur** est exprimée par **zéro / ho** qui s'applique à tous les verbes radicaux et à ceux à préfixes *tafa-* et *voa-* (Ex : non-futur : *vita* (terminé), futur : *ho vita* (sera terminé)). **Par rapport à l'instant où l'on parle, le temps présent non marqué** grammaticalement indique **l'actuel, le temps passé le révolu, le futur l'avenir** dans lequel le procès est envisagé comme un projet.

En outre, on distingue **deux modes en malgache : l'indicatif et l'impératif**. L'indicatif n'a pas de marque morphologique. Il exprime un fait qui, déjà actualisé, déjà ancré dans la réalité, situé dans le temps, est susceptible d'erreur ou de fausseté. L'impératif, dont les marques sont les suffixes *-a*, *-o*, *-y*, exprime un fait qui, objet d'un ordre, d'un souhait, est encore à actualiser, à ancrer dans la réalité.

2. Voix et diathèse

A ce niveau d'analyse de la langue, de nombreuses discussions ont cours entre les grammairiens malgaches. Sans entrer dans ce débat, il est à retenir que « *la voix et la diathèse sont les deux principales modalités dont il faut tenir compte quand il s'agit de la syntaxe du verbe en malgache. Si la diathèse (fitodika) concerne les rapports de l'action verbale avec les participants ou les*

actants, la voix (fiendrika) désigne la forme du verbe selon le type d'affixe qui s'attache au radical verbal. » (RABENILAINA, 2004 : 52-53-73).

Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 51-55) relève 5 voix de base en malgache :

- La voix active, marquée par le préfixe verbal *m-* (les plus productifs étant *mi-* et *man-*)
- La voix passive, la plus usuelle, marquée par les suffixes *-ana* ou *-ina* (procès duratif et inaccompli), *voa-* ou *tafa-* (procès ponctuel et accompli). (Exemples : *lazaina ny vaovao* : on annonce la nouvelle / *voalaza ny vaovao* : la nouvelle a été annoncée).
- La voix instrumentale, marquée par le préfixe *a-*, qui indique la présence d'un participant-instrument réalisant le procès. (Exemple : *Adidy ny hena ny antsy* : on coupe la viande avec le couteau).
- La voix applicative, marquée par le suffixe *-ana*, qui inscrit dans la forme verbale la présence d'un participant-destinataire servant de lieu de réalisation du procès. (Exemple : *rarahana rano ny afo* : on verse de l'eau sur le feu.)
- La voix circonstancielle, marquée par les circumfixes *i-...-ana* et *an- ... -ana*, et leurs variantes, qui indique dans la forme verbale la présence d'un participant-circonstance, cadre de la réalisation du procès. (exemple : *Ilalaovana eo an-tokotany* : le lieu où on joue dans la cour = on joue dans la cour.)

A noter qu'en **malgache la voix active est moins employée** que les autres voix (passive, circonstancielle, etc.) alors qu'en **français**, par exemple, on utilise **massivement la voix active**.

Les marques de voix véhiculent en même temps, des **valeurs aspectuelles**. On relève en malgache, les aspects suivants : l'**aspect duratif** (le procès est envisagé dans les différentes phases de son déroulement), l'**aspect ponctuel** (le procès est envisagé dans sa totalité sans considération de son déroulement dans le temps), l'**aspect accompli** (le procès s'inscrit dans la perspective du résultat), l'**aspect inaccompli** (pas de prise en compte du résultat).

TABLEAU N°10 : Expression de l'aspect en malgache

(RAJAONARIMANANA, 2001 : 58).

| | Duratif | Ponctuel |
|-------------------|---|---|
| Accompli | <ul style="list-style-type: none"> • Verbes radicaux • Verbes actifs à préfixe maha- | <ul style="list-style-type: none"> • Verbe à pré-fixe tafa- / voa- • Verbe circonstanciel à circumfixe aha-...-ana |
| Inaccompli | <ul style="list-style-type: none"> • Verbes actifs à préfixe commençant par m- : mi-, man-,... | <ul style="list-style-type: none"> • Verbe passif à suffixes -ina/-ana et à préfixe a- • Verbe instrumental à préfixe a- • Verbe applicatif à suffixe -ana. • Verbe circonstanciel à circumfixes i-...-ana, an-...-ana, ... |

Les travaux de Siméon Rajaona (1972) montrent qu'en malgache, **tout énoncé se situe au sein d'un ensemble contextuel** à prendre en compte lors des prises de parole : « *Comme tout énoncé est situé et fait partie d'un ensemble contextuel défini, c'est le contexte qui suggère, impose même au*

locuteur la voix de l'énoncé à construire. Ce que nous appelons contexte comprend principalement d'abord l'orientation sémantique des situations environnantes qui fait que le locuteur n'est pas libre de choisir le point de vue de description de son message : celui-ci, devant s'insérer dans la trame de situations environnantes, doit s'harmoniser avec cet ensemble. » (RAJAONA, 1972 : 707-709). Grâce à cette richesse des voix en malgache, un verbe peut se conjuguer en énumérant toutes les formes possibles que son radical peut prendre. **La conjugaison est dans cette perspective bien différente de celle des verbes français, basée sur la personne.**

Enfin à noter, qu'il existe aussi en malgache des énoncés qui n'ont pas de voix, appelés énoncés à « prédicat d'existence ». (ex : *tsena* (Il y a marché.), *misy trano* (Il y a des maisons.), *misy ny trano mavo* (Il y en a, parmi les maisons, qui sont jaunes.). Ces énoncés se rencontrent davantage à l'oral qu'à l'écrit.

3. Ordre des mots et intention communicative

Cette dernière section, dont les principaux éléments sont toujours extraits de l'ouvrage de Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 81-95), énumère certaines caractéristiques spécifiques à l'organisation de la phrase malgache qui peuvent avoir des conséquences sur le traitement de l'écrit.

3.1. Formes de phrases

On distingue dans les phrases simples, les **phrases verbales** des **phrases non verbales**. Dans une phrase verbale, le verbe est l'élément central qui détermine la structure de la phrase. *Manasa lamba ny vehivavy.* (Laver / linge / les / femmes : Les femmes lavent le linge.) *Mitomany ny zaza.* (Pleurer / l' / enfant : L'enfant pleure.)

Il existe également des phrases qui ne contiennent pas de verbe (correspondant à l'utilisation des verbes « être » et « avoir » en français).

Manga ny lanitra. (bleu / le / ciel : le ciel est bleu) - *Any an-tsena i dada.* (la-bàs / au marché/ art. papa : Papa est au marché) – *Mangetaheta izy.* (avoir soif / il : il a soif.)

Ces exemples sont des phrases affirmatives. La négation s'obtient au moyen de **tsy** placé devant le mot centre de la phrase. *Tsy mitomany ny zaza.* (Ne pas/ pleurer / l' / enfant : L'enfant ne pleure pas.)

A noter également l'utilisation de différentes particules pour exprimer les nuances dans l'énonciation : *tena* : la réalité de ce qui est énoncé, *mody* : la non réalité, *toa* le doute, *somary* : l'atténuation, *vao* : le début de l'action, *saika* ou *kasa* : la non réalisation d'une action, *efa* : l'imminence d'une action, *ila* : une action à venir non naturelle, *diva* : une action à venir naturellement, *ndeha* : une action à venir du fait de la volonté, *mbola* : la permanence, *te* : le

désir, *azo* : la permission, la possibilité, *tokony* : la convenance, *tsy maintsy* : la nécessité, *aoka* : le souhaitable, *sendra* : le hasard, *samy* : la participation égale à une action, etc.

3.2. Prédicat grammatical

Le **prédicat grammatical** désigne le **centre fonctionnel de la phrase** à partir duquel les autres termes sont reliés par des liens de dépendance ou d'interdépendance. Contrairement à la langue française où le prédicat est nécessairement un verbe, en malgache il peut avoir **différentes formes**. « En malgache, **tout actant**, y compris les circonstances et bien d'autres termes que le verbe, peuvent **occuper la fonction prédictive**. Les mots « sujet » et « verbe » ou « prédicat » désignent des fonctions dans la proposition » (SIMON, 2006 : 112). Narivelo Rajaonarimanana (2001 : 82), illustre les différents possibles du prédicat qui peuvent être :

- un verbe : *Miandry omby i Koto*. (Koto garde les bœufs.)
- un adjectif : *Masaka ny akondro*. (Les bananes sont mûres.)
- un nom : *Mpampianatra Ranaivo*. (Ranaivo est un instituteur.)
- un pronom temporel : *Omaly izany*. (C'était hier)
- un pronom locatif : *Ato izahay*. (Nous sommes là.)
- un pronom démonstratif : *Ity ny trano*. (C'est la maison.)

Selon le nombre d'arguments qu'ils régissent (valence), on distingue deux grandes catégories de prédicats :

- les prédicats monovalents à un participant : verbe, adjectif, locatif, démonstratif.
- les prédicats bivalents à deux participants : verbe.

Dans les phrases simples non marquées, le prédicat grammatical se met en début de phrase.

3.3. Fonctions grammaticales et rôles sémantiques

Les mots ou groupes de mots occupent une position (ou une fonction) dans la phrase. A ces relations syntaxiques sont associées des relations sémantiques (ou rôles) qui correspondent au rapport réel dans l'expérience transmise : agent, objet, bénéficiaire, destinataire, instrument, circonstances. Ainsi **une même fonction peut exprimer différents rôles sémantiques**. Par exemple, le sujet grammatical peut être occupé par l'agent, l'objet, l'instrument, etc. suivant l'orientation (ou voix) de la phrase. « Sujet » s'entend ici au sens de « focus » et non d'acteur. De la même manière, à la même relation sémantique peuvent correspondre différentes fonctions (exemple : la relation d'agent peut s'exprimer par la fonction sujet ou la fonction complément).

Tous les autres constituants de la phrase qui ne sont ni prédicat ni sujet occupent la fonction de complément. On distingue deux types de compléments :

- Les compléments constitutifs : complément d'objet, complément de destinataire, complément d'instrument, compléments circonstanciels (temps, lieu, moyen, manière, but, cause), complément d'agent.
- Les compléments déterminatifs : compléments du nom (à valeur possessive, épithétique, appositive), compléments de l'adjectif (expansions de l'adjectif formant avec lui une unité syntaxique).

3.3. Ordre des mots et intention communicative

Dans une **phrase simple non marquée**, l'**ordre canonique** (habituel) des éléments est le suivant :

ILLUSTRATION N° 4 : Ordre canonique de la phrase malgache
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 92).

| |
|---|
| P - - CA - - CO - - CI - - CD - - CCL - - S - - CCT |
| P = prédicat ; CA = complément d'agent ; CO = complément d'objet ; CI = complément d'instrument ; CD = complément de destinataire ; CCL = complément circonstanciel de lieu ; S = sujet ; CCT = complément circonstanciel de temps. |

L'opposition « phrase marquée » *versus* « phrase non marquée » est une question de fréquence. « *La structure, qui a la plus haute fréquence, devient la forme non marquée. La plus faible fréquence marque la phrase.* » (SIMON, 2006 : 126). La forme non marquée est donc la structure de phrase la plus courante, on parle aussi d'ordre canonique de la phrase. Les procédés emphatiques, marqués souvent par l'apposition, renvoient à la forme marquée.

En partant de ce schéma général de la structure d'une phrase non marquée, on peut déduire, entre autres, les cas particuliers suivants :

P - - S : *Mitomany izy.* (Il pleure.)

P - - CA - - S : *Lasan'ny saka ny tondro.* (Le poisson a été pris par le chat.)

P - - CO - - S : *Mihaza lambo ny tantsaha.* (Les paysans chassent le sanglier.)

P - - CI - - S : *Didiana amin'ny antsy ny mofo.* (On coupe le pain avec un couteau.)

P - - CD - - S : *Araraka ny afô ny rano.* (On verse l'eau sur le feu.)

On remarque donc que dans les énoncés qui comportent des compléments, ceux-ci se placent en extension du prédicat : **P + C / S**.

La **construction de la phrase en malgache est donc différente de celle du français**, organisée de manière canonique sur ce schéma : S - - V - - O (sujet -verbe- objet) ou S - - V - - A (sujet – verbe – attribut). **Le sujet, en malgache, se place en fin de phrase.**

L'ordre des éléments peut permuter selon les intentions de valorisation du locuteur. Il s'agit alors de **phrases marquées**. On distingue en général deux types de valorisation d'une information du message véhiculé par la phrase, marqués tous les deux par l'antéposition (en tête de phrase) de

l'élément valorisé (le sujet ou les compléments circonstanciels libres) suivi d'une particule de valorisation.

- L'emphatisation ou la mise en valeur contrastive est exprimée par la particule **no** (c'est ... qui/ que). Ex : *Marary i dada*. (Papa est malade) *I dada no marary*. (C'est papa qui est malade.)
- La thématization ou le choix d'un élément (connu ou supposé être connu) comme amorce de phrase (le reste étant le commentaire) est exprimée par la particule **dia**. Ex : *Nilalao baolina izy omaly*. (Il a joué au ballon hier.) *Omaly dia nilalao baolina izy*. (Hier, eh bien, il a joué au ballon.)

Pour marquer la phrase, on inverse donc l'ordre des syntagmes, le complément suivant toujours le prédicat : S/ P+C. Dans ce processus de valorisation, l'ordre des termes est modifié mais les **fonctions grammaticales restent inchangées**.

Dans les dialectes, pour marquer un énoncé, une simple pause vocale suffit souvent à déterminer la césure (exemple : *ie/ nadeha*) alors que le malgache officiel utilise la particule *dia*, mais on trouve aussi *la* dans certains dialectes, pour la thématization ; le joncteur *no* utilisé en malgache officiel pour l'emphatisation peut être remplacé dans certains dialectes par *ro*, *ny*. Pierre R.Simon (2006 : 125) illustre par ces exemples, ces variations syntaxiques dialectales :

« Il a cultivé la terre. Lui, a cultivé la terre. C'est lui qui a cultivé la terre. »

Malg. Off *namboly tany / izy. (izy dia namboly). izy / no namboly.*

Nord *nitsabo tany / izy. izy / nitsabo tane. izy / ny nitsabo tany.*

Sud *nitasabo tane / ie. ie / la nitasabo tane. ie/ ro nitsabo tane.*

Pour lui, malgré ces variations, « **la rigidité de l'ordre syntaxique malgache** étonne et le sépare nettement des langues cousines d'Indonésie. » (SIMON, 2006 : 126). De par son isolement, le malgache semble avoir échappé à l'influence malayo-javanaise (en particulier sur la morphologie) qui a sévi après le départ des proto-malgaches. « ...*Le malgache a échappé à cette uniformisation et a plus de formes communes aux langues tagaliques de la Mer de Solo ou du nord de Bornéo, qu'il n'en a avec ces cousines du sud-est de barito. Le malgache présente un état plus archaïque que ces dernières et, à ce titre, mériterait plus d'intérêt de la part des chercheurs indonésiens.* » (SIMON, 2006 : 103).

Le locuteur peut également changer son point de vue sur le message en utilisant un procédé morpho-syntaxique (voix ou orientation) qui consiste à permuter les fonctions grammaticales (les termes alors conservent leur rôle sémantique mais changent d'organisation et de hiérarchie). Cette permutation entraîne un changement dans la forme du prédicat.

Par exemple, on veut transmettre l'expérience suivante : une personne appelée Rakoto a joué au ballon dans la cour hier : *Omaly (hier) no nilalaovan-dRakoto (joué/rakoto) baolina (ballon) teo*

(dans) *an-tokotany* (cour). Dans la réalité, chaque référent joue un rôle sémantique déterminé : Rakoto est l'agent de l'action jouer, ballon est l'objet de l'action, la cour est le lieu où se déroule l'action, hier est la période durant laquelle s'est déroulée l'action.³⁹

TABLEAU N°11 : Orientation syntaxique de la phrase en malgache
(RAJAONARIMANANA, 2001 : 95).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • S'il veut décrire la situation par rapport à Rakoto qui est l'agent, il choisit la forme active du verbe (la phrase est alors à la voix active) : <i>Nilalao baolina teo an-tokotany Rakoto omaly.</i> P CO CCL S-agent CCT « Rakoto a joué au ballon dans la cour hier. » • S'il veut décrire la situation par rapport à baolina (ballon) qui est l'objet, il choisit la forme passive du verbe (la phrase est alors à la voix passive) : <i>Nolalaovin-dRakoto teo an-tokotany ny baolina omaly.</i> P CA CCL S-objet CCT « Le ballon est l'objet joué dans la cour hier par Rakoto. » • S'il veut décrire la situation par rapport à tokotany (la cour) qui est une circonstance de lieu, il choisit la forme circonstancielle du verbe (la phrase est alors à la voix circonstancielle) : <i>Teo an-tokotany no nilalaovan-dRakoto baolina omaly.</i> S-lieu P CA CO CCT « C'est dans la cour la circonstance de lieu où Rakoto a joué au ballon hier. » • S'il veut décrire la situation par rapport à omaly (hier) qui est une circonstance de temps, il choisit la forme circonstancielle du verbe (la phrase est alors à la voix circonstancielle) : <i>Omaly no nilalaovan-dRakoto baolina teo an-tokotany.</i> S-temps P CA CO CCL « C'est hier la circonstance de temps où Rakoto a joué au ballon dans la cour. » |
|--|

Au niveau syntaxique, un participant est donc susceptible d'occuper deux fonctions (sujet ou complément) sans que le rôle de son référent varie. L'événement décrit par le prédicat est orienté par rapport à l'un de ses participants qui occupe la fonction sujet. **Le locuteur peut donc choisir le participant par rapport auquel il veut décrire la réalité.**

³⁹ Voir aussi Rajaona (1972 : 707-708) avec l'exemple « Rakoto arrose bien les fleurs avec cette eau tous les matins. »

BILAN PARTIE I – VOLUME I

LES POINTS SAILLANTS DU MALGACHE ET LEURS IMPACTS POSSIBLES SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

IL NE S'AGISSAIT PAS, dans les chapitres précédents, de faire une présentation exhaustive du malgache, ce qui aurait été hors propos, mais de mettre en relief certaines particularités pouvant avoir des répercussions sur l'appropriation de l'écrit.

Pour conclure, il apparaît que le malgache est une langue où **l'accentuation joue un rôle essentiel**. L'accentuation appartient aux mots et permet de les distinguer entre eux. **L'accentuation en malgache apparaît donc être essentiellement lexicale**.

Concernant la composition phonématique de la langue, le malgache dispose d'**une plus grande variété de sons consonantiques que de sons vocaliques**.

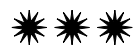
Pour l'orthographe, en raison de la grande régularité des correspondances entre phonèmes et graphèmes, **le malgache semble pouvoir se classer parmi les langues à orthographe transparente**. Cette caractéristique devrait faciliter, en partie, la maîtrise des correspondances graphophonologiques et la compréhension du système alphabétique de la langue. Cependant la systématisme (consonne – voyelle) de l'écrit pourrait se révéler difficile à percevoir en début d'apprentissage en raison des fréquents phénomènes d'élision de voyelles à l'oral.

L'autre caractéristique majeure concerne toute la **dimension morphologique de la langue** ainsi que **l'organisation syntaxique des phrases** : le malgache est une langue où l'affixation joue un rôle majeur et sa structure syntaxique canonique apparaît être à l'inverse de celle du français (le sujet se place en fin de phrase).

Ces dimensions, qui interviennent fortement dans le traitement de l'écrit (identification des mots, découpage du texte en propositions, etc.), influencent sans doute fortement **l'accès à la compréhension écrite en malgache** et pourraient se répercuter sur le traitement écrit de la langue seconde qu'est le français.

C'est pourquoi la partie à venir décrit les caractéristiques formelles de la langue française, afin de mieux cerner les obstacles que pourraient rencontrer les élèves dans la découverte de cette nouvelle langue, à l'écrit.

PARTIE II – VOLUME I



LA LANGUE FRANÇAISE

CHAPITRE 1

LA PLACE DU FRANÇAIS A MADAGASCAR

L'HISTOIRE du français à Madagascar se confond avec celle des premiers essais de colonisation de l'île. De cette histoire tourmentée naît un sentiment national ambivalent vis-à-vis de la langue française, toujours vivace.

1. Bref rappel historique

A partir de 1642, un embryon de francophonie se met en place sur la côte malgache après l'accord du Cardinal Richelieu pour la fondation de la Compagnie des Indes orientales. Rochelais Pronis installe à Sainte-Luce, dans le sud de l'île, un premier poste de traite, décimé rapidement par la malaria, puis un second à Fort Dauphin à la fin de 1643. L'année 1664 voit la mise en place de la nouvelle compagnie des Indes orientales par Colbert. Le poste de Fort-Dauphin est abandonné en 1671 au profit de l'île Bourbon (La Réunion), l'île de Sainte-Marie et d'Antongil. De 1674 à 1811, le gouvernement français abandonne les côtes de Madagascar. Cependant quelques dizaines de commerçants français et des Mascareignes y restent. Puis, des pirates chassés des Antilles et traqués à l'île Bourbon s'y réfugient également. Ils font « *souche de métis et participent à la vie du pays* » (Deschamps, 1972 : 77). *Leurs enfants malata (du français « mulâtre ») et leurs descendants zana-malata (enfants de « mulâtre »), dont certains perçoivent une formation en Europe, à l'île de France ou à l'île Bourbon, constituent des foyers relativement stables de francophonie et de créophonie et fournissent des interprètes et des alliés aux Blancs à chaque nouvel essai d'implantation.* » (BAVOUX, 2000 : 18).

La période de 1811 à 1895 est celle du retour en force des Français et de la rivalité franco-anglaise, en particulier dans le domaine religieux et scolaire. Le chapitre précédent signalait que le règne de Radama 1^{er} se caractérise par l'intensification des relations entre la Royauté *merina* et les Européens, et plus spécifiquement avec les membres de la *London Missionary Society* dont le rôle intellectuel dans la standardisation du malgache et le développement des établissements scolaires est considérable. « *En dehors de la zone d'influence française (côtière et métisse, mais aussi catholique), il se crée une élite de culture anglo-merina qui se francisera pendant la période coloniale sans pour autant renoncer à ses attaches avec le protestantisme britannique* ». (BAVOUX, 2000 : 18). Pendant cette période, les missionnaires catholiques développent

également des écoles, en particulier sur les côtes. Les Jésuites, notamment, créent dans le pays plusieurs établissements où le français tient une place importante, à la différence des missionnaires protestants qui enseignent la Bible en malgache.

Les règnes suivants sont marqués par une succession de conflits entre le royaume merina, les Français et les Anglais jusqu'à ce que la France prenne le pouvoir sur l'île en 1896, après 10 ans de protectorat. **Les conséquences linguistiques de la colonisation relèguent le malgache au rang des langues vernaculaires et fait du français la seule langue officielle.** L'administration coloniale met en place un système d'enseignement à deux vitesses : l'enseignement indigène, ayant plus ou moins fortement recours à la langue malgache, et l'enseignement européen, utilisant exclusivement le français, réservé à une minorité d'autochtones destinée à être agents de la France en sol malgache. « *Aucun Malgache ne pourra être admis à exercer des fonctions rétribuées par le gouvernement français à Madagascar s'il ne justifie d'une connaissance suffisante de la langue française.* » (Arrêté du Général Galliéni du 18-01-1897). Sans être donc une colonie de peuplement, à la différence des îles voisines comme l'île Bourbon (La Réunion), l'île de France (Maurice), l'île Rodrigues (rattachée administrativement à Maurice) et les Seychelles, Madagascar a connu à cette époque et connaît encore aujourd'hui une communauté allogène importante.

2. Statut fluctuant du français après l'indépendance

Aux premiers temps de l'Indépendance (1960), Madagascar tente de généraliser le modèle scolaire français tout en cherchant à scolariser l'ensemble de la population pour contribuer au développement du pays. L'enseignement, considéré comme l'un des fondements de la stratification de la société, fait alors l'objet de vives critiques. « *Calqué sur celui de la France, il ne tenait pas compte des réalités anthropologiques locales. Il marginalisait la majorité des ruraux et des originaires des côtes. L'existence d'une double institution à tous les niveaux et types d'enseignement en est le motif : écoles primaires traditionnelles pour les villes et les villages accessibles aux routes et écoles du premier cycle pour les villages. Collèges pour les ruraux et lycées pour les citadins. Et ainsi de suite : école de médecine de Befelatanana pour les Côtiers et faculté de médecine pour la bourgeoisie tananarivienne.* » (RANDRIAMAROTSIMBA, 2005 : 199). La population scolaire et estudiantine se soulève alors en 1972 dans un mouvement de revendication à caractère nationaliste, réclamant la « Démocratisation » et la « Malgachisation », mots par la suite récupérés par le pouvoir « progressiste » de Didier Ratsiraka. Pendant la période de régime socialiste (1972-1991), nombre d'étrangers quittent la Grande Ile. En 1990, on n'enregistre plus que 14 000 résidents dans les consulats français de l'île. Depuis l'ouverture du pays au libéralisme, des Européens se sont de nouveau installés à Madagascar, et parmi eux, des Français (plus de 20 000 Français recensés aujourd'hui).

Par la constitution du 19 février 1998, le malgache devient la seule langue officielle du pays (article 4, alinéa 5, de la Constitution : « *Le malagasy est la langue nationale.* »), le statut du français n'apparaît pas explicitement et il semble alors être considéré comme première langue étrangère. La nouvelle constitution du 4 avril 2007 accorde de nouveau le **statut de langue officielle au français** en y adjoignant la langue anglaise : « *Le malagasy est la langue nationale. Le malagasy, le français et l'anglais sont les langues officielles.* »⁴⁰

3. La situation socio-linguistique actuelle

La population de Madagascar apparaît comme malgachophone dans sa quasi-totalité. On estime que 80% des Malgaches sont des **malgachophones unilingues** (BAVOUX, 2002 : 30). « *Les estimations faites par Rambelo en 1991 et Randriamasitiana en 2004 convergent vers un pourcentage d'environ 15% de francophones, à compétence large ou plus réduite, parmi la population malgache.* » (BABAULT, 2006 : 38). Mais le poids symbolique du français dépasse largement le nombre de locuteurs réels (bien que parfois concurrencé aujourd'hui, comme ailleurs, par l'anglais⁴¹) et le français reste la langue privilégiée des relations avec les autres nations et des relations commerciales (import-export), et demeure largement utilisé par les Institutions de l'Etat : administration, justice, enseignement, etc.

Le **français** est souvent perçu comme la **langue d'ouverture** sur le monde et la **langue de sélection sociale**. En effet, actuellement, hormis pour le secteur primaire dans sa plus grande part, le maniement de la langue française est une nécessité dans beaucoup de domaines professionnels et économiques et ce, même pour les emplois modestes. « *Sur le marché du travail, par exemple, la connaissance du français, qui est requise pour tous les emplois demandant un minimum de qualification, est fréquemment prise comme un signe de qualité du candidat avant d'être une compétence nécessaire à l'exercice de l'emploi.* » (SOA : 2002⁴²). C'est aussi actuellement par ce médium que l'accès aux connaissances universelles et à la professionnalisation se réalise pour le plus grand nombre.

Au niveau de sa diffusion dans la Grande Ile, le français est en premier lieu toujours utilisé par les Institutions de l'Etat, malgré une volonté politique de promulguer les lois, décrets et textes officiels

⁴⁰ Téléchargé sur wanadoo.mg, le 3 avril 2007, « Proposition 2007 pour le référendum, source présidentielle ».

⁴¹ Depuis 1994, Madagascar est membre du COMESA (marché commun de l'Afrique orientale et australe regroupant 15 états) et du SADC (Communauté de développement de l'Afrique Australe). L'anglais, le français et le portugais y sont langues officielles, mais l'anglais est de fait la langue de communication privilégiée.

⁴² Cité par Babault (2006 : 40).

dans les deux langues. Après la malgachisation, il redevient⁴³, en 1991, langue d'enseignement des matières à caractère scientifique dans les écoles publiques primaires⁴⁴ à partir de la troisième année de scolarisation (cours élémentaire), après avoir été étudié comme discipline dès la première année. Il est l'unique langue d'enseignement à partir du collège.

Il occupe par ailleurs une place importante dans les médias : de nombreux journaux pratiquent l'alternance des langues en fonction des articles. *« Il y a maintenant 6 quotidiens dont un entièrement en malgache ; pour les 5 autres, le français domine à 80% et quelquefois plus. Pour ce qui concerne les magazines, la langue exclusive reste le français dès qu'il s'agit de politique, de commerce, d'économie ou d'éducation. »* (HARIJAONA, 2002 : 206). La télévision, la chaîne publique et les six chaînes privées gratuites utilisent également les deux langues. Il existe par exemple deux éditions du journal télévisé : la première en malgache, la deuxième en français. La radio nationale émet en malgache de 6 heures à minuit avec un bulletin d'information en français à 13 heures. Mais bon nombre de stations de moyenne fréquence optent pour un bilinguisme : journaux radiophoniques dans les deux langues, émissions éducatives et culturelles en français, récréatives en malgache. On dénombre actuellement 140 radios FM *« qui sont soit bilingues français-malgache, soit bilingues malgache-français, soit unilingues malgache ou français. »* (HARIJAONA, 2002 : 205). Bien sûr, l'île capte également les chaînes internationales télévisées ou radiophoniques, notamment les offres françaises.

La langue française est également très présente dans les domaines culturels : littérature, théâtre, etc., et est de fait un médium fréquemment utilisé par les auteurs et artistes malgaches. Jean-Luc Raharimanana (2006), écrivain d'expression francophone, exprime dans cet extrait son rapport à la langue française dans son travail de création : *« La langue française m'est une « étrangère intime » pour reprendre Paul Ottino. Je m'y verse, elle coule en moi depuis ma naissance, bien que ma langue maternelle soit le malgache. Quand j'ai commencé à écrire en français, il ne s'agissait plus d'en faire un outil de communication mais d'entrer dans sa complexité, puis dans son « étrangeté » : si le français ne pouvait dire tout mon univers, il fallait donc que je le recrée et la question de ma langue maternelle, opprimée pendant des siècles par le français, s'est posée à moi de manière plus aiguë. Je ne pouvais plus ignorer cette mémoire, mais devais en tant qu'écrivain oublier tout cela pour que la langue reste le creuset de tous les possibles. »* (RAHARIMANANA, 2006 : 52).

⁴³ Le Ministère de l'Éducation Nationale vient de redéfinir (mai 2007) une nouvelle politique linguistique dans le cadre de la réforme portant la scolarité primaire à 7 ans qui entraîne le recul du français langue d'enseignement, pour la rentrée 2008-2009. Nous y reviendrons.

⁴⁴ Beaucoup d'écoles privées (20% des établissements à Madagascar) l'utilisent comme langue d'enseignement dès la première année.

Enfin, l'exposition possible à la langue française s'est fortement accentuée ces dernières années dans les milieux urbains : explosion des médias, affichages publicitaires, bibliothèques, programmes des centres culturels ou des Alliances franco-malgaches, informatisation et accès à Internet (les moteurs de recherche francophones sont les plus utilisés et les sites institutionnels malgaches sont le plus souvent en français). Les possibilités de contacts avec les francophones, touristes ou professionnels, sont également en forte augmentation. En revanche, en milieu rural, l'exposition demeure beaucoup plus réduite, voire inexistante dans les zones enclavées. **Environ 70 à 80% de la population malgache vit en milieu rural et perd pratiquement tout contact avec le français en dehors de l'école.**

En dehors du français standard, Claudine Bavoux (2002 : 30) signale qu'il existe « *une variété endogène de français sur la côte Est (Vazaha et Créoles venus de Maurice) et dans la capitale, dans les milieux aristocratiques, et dans les familles de la bourgeoisie francisée* ». Ce français de Madagascar comporte des particularités lexicales dans lesquelles on peut distinguer « *un stock important de malgachismes issus du contact de deux langues bien distinctes, appartenant à deux familles linguistiques non apparentées (romane et austronésienne), à côté de survivances de formes anciennes dialectales du français ou d'anciens vocabulaires maritimes, commerciaux ou techniques et d'un stock d'emprunts aux variétés régionales des français et aux créoles des Mascareignes.(...) A ces formes empruntées s'ajoutent des mots d'une néologie surprenante...* » (BAVOUX, 2000 : 11). Ceci dit, ce lexique français de Madagascar présente des signes d'étiollement : des mots disparaissent, non remplacés ou remplacés par des équivalents standards. Cet étiollement s'est notamment accentué lors du départ des « derniers coloniaux », pendant la malgachisation. Le français de Madagascar se présente donc comme une variété difficile à cerner. Claudine Bavoux parle de *variété cryptoglossique* ou encore de *variété à faible visibilité sociale, occultée, en latence*. Cependant, cette variété occupe une fonctionnalité dans certaines situations informelles. « *Par exemple, quand un élève tamatavien dit à son camarade de classe : « Donne-moi crayon ... fais passe-passe » au lieu de dire « Prête-moi un crayon », il choisit sciemment de recourir à ce qu'on ne désigne que très rarement comme « langue du pays » ou encore le « petit français ».* (BAVOUX, 2000 : 23).

Signalons enfin que le **parler mixte** caractérisé par une alternance du malgache et du français, que l'on appelle également avec humour « frangache » (*farangasy* en malgache) ou encore *vary amin'anana* (riz cuit avec des feuilles potagères⁴⁵) tend actuellement à se développer dans les zones urbaines. « *Longtemps les intellectuels malgaches se sont élevés contre cette pratique qui, pensaient-ils, menaçait l'intégrité du système de l'une ou l'autre langue, le français comme le malgache. Cette attitude a changé et on voit aujourd'hui les intellectuels valoriser cette pratique*

⁴⁵ On les appelle « brèdes » à Madagascar.

qui leur est familière. » (BAVOUX, 2000 : 22). Ce mélange linguistique donne naissance à différents types de productions : alternance codique à dominante malgache, française ou mixte. Ces productions « métisses » semblent obéir à un certain nombre de règles et génèrent des sentiments ambigus : « *d'une part, le désir conscient ou non de se mettre en valeur, surtout chez les jeunes puisqu'une bonne maîtrise de la langue française reste après tout l'apanage des couches sociales favorisées, d'autre part, un sentiment de gêne, sinon de culpabilité puisque la pratique intensive de l'alternance codique peut être l'indice d'une « paresse » linguistique ou intellectuelle, d'une connaissance ou d'une pratique insuffisante de la langue maternelle, ce qui entraîne la réprobation ou même le mépris de ceux qui entendent défendre la « pureté » de la langue maternelle.* » (HARIJAONA, 2002 : 204).

A côté du français, d'autres langues allogènes sont présentes sur le territoire et utilisées par les communautés immigrantes (1% de la population de l'île) :

- Le comorien pratiqué encore par certains membres de la communauté comorienne (0,37% de la population), bien que cette communauté se soit totalement fondue dans la société d'accueil malgache.
- L'ourdou utilisé par la communauté indienne (0,3%), d'origine pakistanaise (dont les membres sont communément appelés *Karana*), s'occupant de commerce à l'échelle nationale.
- Le chinois par la communauté chinoise (0,2%), d'origine cantonnaise, surtout installée dans les centres urbains et sur la côte Est pour des activités commerciales.
- On trouve aussi bien sûr d'autres langues européennes au sein de la communauté européenne (0,2% de la population, population à grande majorité française) : l'anglais, l'italien, l'allemand, etc.
- L'arabe est également utilisé partiellement par les communautés de confession musulmane⁴⁶ (en particulier par les indo-pakistanaïes).

A noter qu'entre ces communautés étrangères, la langue française a été longtemps et est encore généralement le véhiculaire permettant d'assurer l'intercompréhension (l'anglais commence à la concurrencer, en particulier pour les échanges commerciaux et/ou industriels, notamment avec l'arrivée d'investisseurs sud-africains ou anglo-saxons dans les secteurs énergétiques et miniers).

⁴⁶ On estime que les musulmans sont minoritaires à Madagascar (10% de la population), la majorité de la population étant chrétienne (+ de 50%) : protestante ou catholique. La religion protestante est très implantée sur les Hauts plateaux. La liturgie chrétienne est mêlée de syncrétisme : les croyances ancestrales restent très présentes. Le culte des ancêtres est encore vivace, illustré notamment par les cérémonies de « retournement des morts ». De nombreux mouvements religieux sont par ailleurs actifs (Mouvement de « réveil », Témoins de Jéhova, Rosicruciens, Pentecôtistes, etc.), en particulier dans les milieux populaires.

4. Une situation diglossique

Cette présentation de la situation du français à Madagascar renvoie à la situation diglossique du pays, évoquée dans le chapitre précédent à propos des variétés dialectales et de la variété officielle du malgache. A cette première diglossie s'en ajoute donc une seconde entre le français et le malgache.

Ce concept de diglossie est apparu au début des années 60 dans un article de Charles Fergusson. L'auteur y modélise des situations linguistiques dans lesquelles coexistent deux variétés d'une même langue (à partir de quatre exemples : arabe classique / arabe dialectal, allemand standard / suisse allemand, katharevoussa / demokiti, français / créole haïtien). Entre ces variétés, il distingue la « variété haute » utilisée dans les discours politiques, les sermons, les médias et la « variété basse » employée dans les conversations familiales, la vie quotidienne, etc. Plus tard, Joshua Fishman va élargir le modèle, abandonnant l'idée de relation génétique entre deux variétés : dorénavant, on considère qu'il y a **diglossie** chaque fois que se manifeste une **répartition fonctionnelle des usages entre deux langues ou entre deux variétés d'une même langue**, aussi bien donc entre l'arabe classique et l'arabe dialectal qu'entre une langue européenne et une ou plusieurs langues africaines.

Plus récemment, dans les années 1990, Robert Chaudenson élabore un instrument de mesure et de comparaison du *status* et du *corpus* de la langue française dans les pays francophones. Son approche consiste à situer les différents pays ayant le français en partage par rapport aux **fonctions (ou status)** et aux **usages (ou corpus)** du français. Cette démarche peut être valable pour toute autre langue. Il propose un mode de cotation complexe prenant en compte les entrées suivantes :

TABLEAU N°12 : Variables status / corpus

| A. Status | | B. Corpus | |
|-----------|---------------------------------------|-----------|---|
| 1. | Officialité | a) | Appropriation linguistique |
| 2. | Usages « institutionnalisés » | b) | Vernacularité / vernacularisation vs véhicularité / véhicularisation |
| 3. | Education | c) | Les types de compétences |
| 4. | Moyens de communication de masse | d) | Production et exposition langagières |
| 5. | Secteur secondaire et tertiaire privé | | |

Si l'on se réfère aux variables de Robert Chaudenson, plusieurs informations concernant le *status* des langues en présence ont été apportées précédemment. Pour la variable *corpus*, celle qui concerne l'usage réel de la langue, Sophie Babault (2006) met en relief plusieurs éléments. Concernant le mode d'appropriation langagière du français, elle souligne le fait que **l'apprentissage du français se fait principalement par le biais de l'institution scolaire**. Il y est utilisé comme médium d'enseignement (jusqu'en 1975 et depuis 1992) ou y a été appris comme langue étrangère pendant la période de malgachisation. De plus, **un mode d'appropriation informel du français oral se développe de plus en plus en milieu urbain**, en particulier par les

jeunes ou les personnes travaillant auprès d'Européens. Jean-Jules Harijaona indique que « *la notion d' « insécurité linguistique » semble prendre un autre visage : le « bien dire » ne s'évalue plus par rapport à une aune importée de la « Métropole » (le français littéraire), mais par rapport à des productions locales qui se positionnent comme telles. Là aussi, une dynamique se met en place afin de catégoriser les différents types de dire. Ainsi, l'appropriation semble se faire sur une sorte de **repli sur soi positif** : le français n'est plus représenté comme un héritage de la colonisation, générateur souvent de souffrance, mais comme un **outil de travail, de relations, de développement.** » (HARIJAONA, 2002 : 210).*

A propos de la compétence linguistique (large ou réduite), Sophie Babault rappelle que les estimations convergent vers un pourcentage de 15% de francophones et souligne que « *la majorité des Malgaches considérés comme non francophones ne se trouvent jamais dans une situation nécessitant l'usage du français et donc n'ont pas à développer de compétence communicative en français. Certaines observations montrent par ailleurs, dans d'autres cas, une inadaptation des compétences des locuteurs aux situations dans lesquelles ils sont plongés. Cette inadaptation se fait par exemple sentir dans le domaine de l'enseignement : les universités ont été ainsi contraintes de mettre en place à partir des années quatre-vingts des cours de remise à niveau en français pour leurs étudiants.* ». (BABAULT, 2006 : 38). **Cette inadaptation concerne aussi parfois les enseignants du primaire.** Cet aspect sera abordé lors de l'analyse des résultats du PASEC (volume n°2) puisque le Ministère de l'Éducation Nationale a effectué une évaluation des compétences en français auprès d'instituteurs en 2005 et d'élèves conseillers pédagogiques en 2006 et en 2007 en utilisant le Test de Connaissance du Français (TCF).

Concernant la vernacularisation du français, c'est-à-dire son utilisation comme moyen d'expression propre par un groupe social, Sophie Babault (2006) signale que ce phénomène est limité à quelques familles de la bourgeoisie urbaine ayant choisi le français comme médium de communication familiale. « *On observe toutefois actuellement dans les classes moyennes un recours assez fréquent à des stratégies linguistiques d'utilisation du français, souvent dans un but d'apprentissage, de façon plus ou moins soutenue, le malgache occupant quand même la plus grande part des interactions.* » (BABAULT, 2006 : 38). Ces stratégies semblent surtout se mettre en place lors de la scolarisation des enfants au collège.

Quant à la véhicularisation du français, c'est-à-dire son utilisation par des locuteurs dans des situations de communication qui n'imposent pas statutairement son usage, Michel Rambelo (1991) mentionne qu'elle peut s'observer en milieu urbain, essentiellement parmi les cadres économiques ou politiques. D'après lui, cet usage apporte une certaine neutralité par rapport aux influences des variétés malgaches, ethniquement et politiquement marquées, qui peuvent surgir dans les discours. Cet usage du français « *contribue à créer un sentiment de connivence, de cohésion à l'intérieur du*

groupe de locuteurs concernés, et d'autre part, il permet de reléguer à l'arrière-plan les marques de variations dialectales, inhibant les conflits possibles. » (RAMBELO, 1991 : 40).

L'accroissement considérable, ces dernières années, des possibilités d'exposition à la langue française ont été précédemment mentionnées. Mais, pour ce qui est des possibilités effectives de production langagière en français, il apparaît que **la situation sociolinguistique de Madagascar ne nécessite pas de fonction véhiculaire du français** (à la différence de certains pays africains⁴⁷) **dans la population malgache**. Cette fonction est dévolue à **la langue malgache**, l'intercompréhension entre ses variétés en faisant **la langue de communication de la Grande Ile**. **L'utilisation du français** est donc « *généralement marquée par rapport à l'usage du malgache et répond à des stratégies socio-langagières particulières des locuteurs : affirmation du statut socio-culturel, valorisation personnelle, complicité entre les interlocuteurs, expression de sujets « tabous »⁴⁸, familiarisation avec la langue, intention ludique, etc.* » (BABAULT, 2006 : 39).

L'étude sociolinguistique de Robert Chaudenson en 1991, à laquelle a participé Michel Rambelo pour Madagascar, lui a permis d'aboutir à des graphiques des situations linguistiques des pays francophones concernés. Ainsi voit-on dans le tableau suivant la position de Madagascar pour les données recueillies, en 1991.

TABLEAU N°13 : Résultats status / corpus, Afrique francophone, 1991
(CHAUDENSON, 1991 : 29-30).

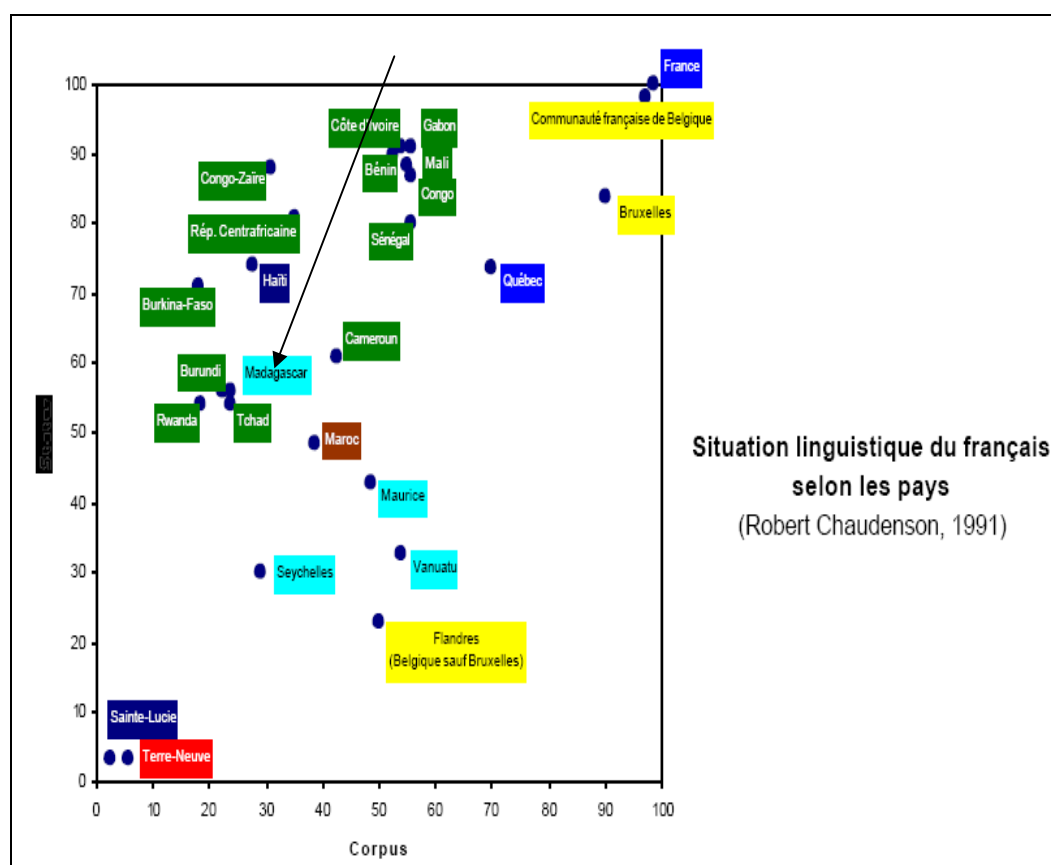
| État, province, etc | Status | Corpus | | |
|-------------------------------|--------|--------|---------------------------|-------------|
| Belgique (Commun. franç.) | 98 | 97 | Mali (**) | 88,5 55 (?) |
| Belgique (Bruxelles) | 84 | 90 | Maroc (**) | 48,5 38,75 |
| Belgique (Flandre sans Brux.) | 23 | 50 | République Centrafricaine | 81 35 |
| Bénin | 90 | 52,5 | Rwanda (*) | 54 18,5 |
| Burkina Faso | 71 | 18 | Sainte Lucie | 3,5 2,5 |
| Burundi | 56 | 22,5 | Sénégal | 80 55,5 |
| Cameroun | 61 | 42,5 | Seychelles | 30 29 |
| Canada (Prov. de Québec) | 73,5 | 70 | Tchad | 54 23,75 |
| Canada (Prov. de Terre-Neuve) | 3,4 | 5,8 | Vanuatu | 32,6 54 |
| Congo | 87 | 55,5 | Zaire (*) | 88 31 |
| Côte d'Ivoire | 91 | 54 | | |
| France | 100 | 98,5 | | |
| Gabon | 91 | 55,5 | | |
| Haïti | 74 | 27,5 | | |
| Île Maurice | 43 | 48,75 | | |
| Madagascar | 56 | 23,7 | | |

⁴⁷ Voir Nicot-Guillorel (2002) pour la situation linguistique en Côte d'Ivoire.

⁴⁸ « *Le traitement en discours du thème de l'amour est traditionnellement régi dans la société malgache par des règles strictes nécessitant le recours à des procédés rhétoriques de contournements tels que l'allusion ou la métaphore. L'usage du malgache ne semble pas pouvoir se concevoir en dehors de ces procédés rhétoriques, alors que le français est relié à des cadres énonciatifs différents dans lesquels les notions de pudeur, de décence ou de tabou prennent une valeur différente, généralement très atténuée par rapport au malgache. L'usage du français reste en fait à un niveau superficiel par rapport à celui du malgache, qui déclenche automatiquement des normes de comportement très codifiées. Cela peut expliquer pourquoi l'expression « je t'aime » est privilégiée : elle a souvent moins d'implications que son équivalent malgache, qui aurait une signification beaucoup plus marquée, voire inconvenante.* » (BABAULT, 2006 : 223).

A partir de là, Robert Chaudenson situe dans un graphique (illustration 5) la situation du français dans les pays concernés. L'espace francophone est matérialisé par un carré dont le côté vertical représente le *status* et le côté horizontal, le *corpus*. « Dans ce plan chaque Etat, Province ou Région voit sa place déterminée par deux valeurs (de zéro à cent) attribuées, en abscisse ou en ordonnée, pour l'une ou l'autre de ces variables. Plus un Etat (ou province ou...) se situe dans la partie haute du plan, plus le « status » du français y est élevée ; plus un Etat (ou...) se trouve dans la partie gauche du plan, moins le français y tient une place importante au plan du « corpus », c'est-à-dire, pour simplifier, des réalités de l'usage ». (CHAUDENSON, 1991 : 33).

ILLUSTRATION N°5 : Situation linguistique du français à Madagascar en 1991
(CHAUDENSON, 1991 : 33)



On remarque que la quasi-totalité des pays de l'Afrique francophone se regroupent au-dessus de la diagonale OX et se situent dans le quart supérieur gauche du schéma. Cela traduit des valeurs de *status* supérieures à la moyenne et des valeurs de *corpus* inférieures à la moyenne. « En outre, on distingue bien deux sous-ensembles : le premier, en haut, avec, par ordre croissant d'indices de corpus, le Mali, le Burkina Faso, le Bénin, le Zaïre, la RCA, le Gabon et la Côte d'Ivoire ; au-dessous, le second, avec des indices de status nettement moindre, comprend le Tchad, le Rwanda, le Burundi et Madagascar. (...) Au plan des définitions des politiques linguistiques (en particulier de coopération bilatérale et multilatérale), il y aurait tout intérêt à prendre en compte des ensembles de situations nationales, même si elles ne sont pas géographiquement proches. (...) On

peut présumer ainsi qu'entre ces Etats typologiquement proches pourraient être utilement développées des actions de coopération Sud-Sud, la proximité des situations devraient rendre fructueux les échanges ou les concertations. Les sous-ensembles qui se dessinent pourraient donc, à la fois, être en eux-mêmes des **aires de coopération Sud-Sud** et bénéficier, au plan de la coopération Nord-Sud, d'actions adaptées, définies selon des modèles déterminés que leur réutilisation rendrait, de ce fait, plus efficaces et moins coûteuses.» (CHAUDENSON, 1991 : 34-36). La grille LAFDEF⁴⁹ a fait depuis 1991 l'objet de plusieurs améliorations, au sein du réseau ODFLN⁵⁰ dirigé par Robert Chaudenson, pour en faciliter l'usage sans en transformer l'esprit. Responsable de l'analyse de l'évolution actuelle du français à Madagascar, Gil Dany Randriamasitiana apporte les chiffres suivants pour les variables du *corpus* et du *status*.

TABLEAU N°14 : Résultats status / corpus, Madagascar 2006
(RANDRIAMASITIANA, 2006 : sous presse, p. 30)

| STATUS | | | |
|---|-----------------|---|--|
| | Français | Langue n ¹ Malgache standard | Langue n ² Malgaches dialectaux |
| Officialité / 12 | 6 | 5,5 | 0,5 |
| Usages institutionnalisés / 20 dont | 7,25 | 9,75 | 3 |
| - textes officiels/4 | 2 | 1,25 | 0,75 |
| - textes administratifs nationaux/4 | 2 | 2 | 0 |
| - justice/4 | 2 | 1,75 | 0,25 |
| - administration locale/4 | 1 | 2 | 1 |
| - religion/4 | 0,25 | 2,75 | 1 |
| Education / 30 – médium | 14 | 11,5 | 4,5 |
| . primaire/10 | 2 | 6,5 | 1,5 |
| . secondaire/10 | 5 | 3 | 2 |
| . supérieur/10 | 7 | 2 | 1 |
| Moyens de communication de masse / 25 dont | 11 | 11,25 | 2,75 |
| - presse écrite/5 | 2 | 2,75 | 0,25 |
| - radio/5 | 1 | 2,5 | 1,5 |
| - télévision/5 | 2,5 | 1,75 | 0,75 |
| - cinéma/5 | 3,5 | 1,5 | 0 |
| - édition/5 | 2 | 2,75 | 0,25 |
| Possibilités économiques /10 | 7 | 2,5 | 0,5 |
| Représentations sociales / 10 | 6 | 7 | 7 |
| TOTAL STATUS / 107 | 51,25 | 47,50 | 18,25 |

⁴⁹ Le programme « Langues nationales, français et développement dans l'espace francophone » a proposé une grille d'analyse des situations linguistiques francophones. Son application au cas de Madagascar a été menée en 1991 par Michel RAMBELO dans CHAUDENSON, R. (eds) 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Langues et Développement, Diffusion Didier Erudition, Université de Provence, p.p. 121-132.

⁵⁰ Observatoire du Français et Langues Nationales.

| CORPUS | | | |
|---|---------|---------|-------|
| Acquisition / 20 | 1 | 10 | 9 |
| Apprentissage / 20 | 10 | 14 | 13,5 |
| Vernacularisation - Véhicularisation / 20 | - | - | - |
| Compétence linguistique / 20 | 4 | 13,5 | 15 |
| Production langagière /20 | 1,5 | 10 | 8,5 |
| TOTAL CORPUS | 17,5/80 | 47,5/80 | 46/80 |

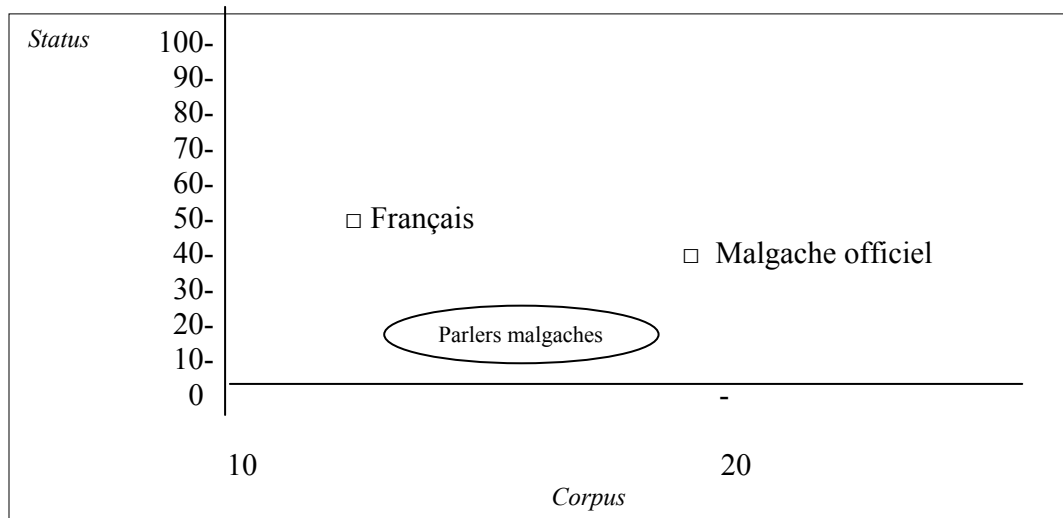
| TOTAUX PONDERES | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|
| STATUS / 100 | 47,89 | 44,39 | 17,05 |
| CORPUS / 100 | 20,62 | 59,37 | 57,5 |

Les chiffres proposés par cet universitaire montrent une régression de la place du français à Madagascar par rapport aux chiffres fournis en 1991 par Michel Rambelo : assez forte pour la variable *status* passant de 56/100 à 48/100, modérée pour ce qui relève de l'usage effectif indiqué par la variable *corpus* passant de 23/100 à environ 21/100. Pour cette dernière, on peut s'étonner d'une moindre utilisation du français en 2006 qu'à la fin de la malgachisation, mais ceci s'explique probablement par l'importante croissance démographique de Madagascar⁵¹, en particulier en zone rurale où le français n'est presque jamais utilisé et où vivent la majorité des malgaches (70 à 80% de la population). L'indicateur « compétence linguistique » lié à la variable *corpus* est estimé à 4/20 (**soit 20% de personnes ayant une compétence large ou partielle en français**), le taux de locuteurs francophones apparaissant ici supérieur aux 15% indiqués par Sophie Babault.

L'autre intérêt du tableau de Gil Dany Randriamasitiana est de comparer le malgache standard et les malgaches dialectaux. En l'absence des chiffres de 1991 pour dresser une comparaison sur l'évolution de ces langues, on remarque cependant que **le *status* du malgache officiel est, à quatre points près, au niveau de celui du français**. La variable *corpus* avoisine les 100% pour l'utilisation de tous les malgaches confondus. Elle laisse entrevoir également **la réalité effective du bilinguisme à Madagascar** entre, d'une part, le malgache officiel et les parlers dialectaux, et d'autre part mais dans une moindre mesure, entre le malgache et le français. A partir de tous ces éléments, il est possible de dessiner la forme que pourrait prendre le graphique à Madagascar. Bien sûr, il ne s'agit que d'une esquisse proposée comme essai de visualisation de la situation, en positionnant les langues dans des aires qu'il conviendrait bien évidemment d'affiner.

⁵¹ Le taux de croissance démographique, datant de l'enquête INSAT de 1993, est estimé à 2,8%, mais beaucoup pensent qu'il est sous évalué.

ILLUSTRATION N°6 : Situation du malgache, des variétés dialectales et du français à Madagascar



Dans l'aire des parlers malgaches, on pourrait imaginer des placements différents pour chaque dialecte liés notamment à la standardisation ou non de la langue et à son utilisation ou non dans les médias et au nombre de locuteurs utilisateurs. « *L'on constate, à travers les dires des acteurs et les contenus des programmes [audiovisuels], que les régiolectes, variantes régionales du malgache officiel normalisé, accèdent progressivement à certaines fonctions à la radio et à la télévision, spécialement dans la communication publicitaire. Dans ce domaine spécifique, la complémentarité binaire français-malgache officiel normalisé est devenu ternaire par l'introduction de régiolectes bien que ceux-ci soient limités aux régiolectes des « grandes agglomérations », c'est-à-dire des chefs-lieux de province.* » (HARIJAONA, 2002 : 210).

A noter pour conclure que, malgré une diffusion relativement importante des écrits en langue malgache, les publications scientifiques en langue première demeurent trop insuffisantes. C'est pourquoi le français est, de fait, le médium privilégié par le plus grand nombre pour **accéder aux connaissances universelles et/ou professionnelles**. Le français joue ainsi un rôle incontournable dans le cadre du développement économique actuel du pays.

Mais au-delà de cette description sociolinguistique des langues en présence à Madagascar, quelles conclusions peut-on tirer pour ce qui est des pratiques et problèmes d'apprentissage à l'école ? Il a été montré précédemment que **le français** est à Madagascar **une langue à périmètre réduit dans son usage social**, mais aussi **une langue valorisée socialement** permettant l'accès aux connaissances internationales. Même si elle peut apparaître dans certaines zones rurales comme langue étrangère pour l'élève, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas étrangère au pays. Il a été plusieurs fois mentionné également que son **appropriation relève principalement de l'école**. On aborde ici, les notions de français langue étrangère, français langue seconde ou français langue

de scolarisation, concepts qui balisent les réflexions didactiques sur l'appropriation des langues. Un point de réflexion s'avère nécessaire car ces notions apparaissent en filigrane dans l'ensemble de l'étude. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 2

LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE MALGACHE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE, UNE LANGUE SECONDE OU UNE LANGUE DE SCOLARISATION ?

L'ENSEIGNEMENT d'une langue comme langue seconde ou langue de scolarisation n'est pas propre au français. L'anglais dans des pays d'Afrique sub-saharienne (Nigéria, Ghana, Liberia, Kenya, etc.) ou en Inde, l'espagnol dans certains pays d'Amérique latine (Pérou, Bolivie, etc.) ou en Guinée équatoriale, le portugais en Angola, au Mozambique ou au Cap Vert, partagent cette particularité d'être enseignés à des élèves ayant une autre langue première et pour qui cette langue, sans être pour autant une langue étrangère au sens ordinaire du terme, n'est pas forcément aussi familière que la langue maternelle.

1. Français langue étrangère ou français langue seconde ?

L'expression « français langue seconde » (désormais FLS) est d'origine récente. Il semble qu'elle ait été employée pour la première fois à la fin des années 1960 par des ministres africains lors d'une conférence internationale. On se situe alors dans les années qui suivent la décolonisation avec tous les problèmes didactiques qui émergent quant à la scolarisation dans la langue de l'ancien colonisateur des populations alloglottes.

Cette expression est utilisée de plus en plus fréquemment dans les années 1980 et se trouve popularisée en 1991 par Jean-Pierre Cuq qui l'utilise pour intituler l'ouvrage qu'il consacre à ce concept. Voici la définition qu'il en donne : « *Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise*

s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (CUQ, 1991 : 139).

Comme on peut le voir, dans cette définition, l'accent est mis sur 3 aspects :

- la nature étrangère de la langue ;
- le caractère variable du statut de cette langue ;
- le rôle particulier de la langue seconde dans le développement cognitif de l'individu, en particulier lorsqu'elle se trouve être la langue de tous les apprentissages scolaires.

Ce dernier point est important. En effet, si toute langue étrangère joue un rôle au niveau cognitif, la **langue seconde** se trouve investie d'une **responsabilité plus forte quand elle se trouve être langue d'enseignement**.

Le concept de français langue seconde n'apparaît donc pas homogène. Son aspect composite l'associe tout à la fois à des réflexions politiques (langue nationale, langue du colonisateur, langue de prestige, langue de pouvoir, etc.), à des réflexions linguistiques et sociolinguistiques (langue officielle, véhiculaire, vernaculaire, de grande diffusion, etc.), à des réflexions idéologiques et culturelles (langue de la modernité, d'ouverture sur le monde, de la pensée scientifique, etc.) et enfin à des réflexions d'ordre pédagogique et didactique (langue enseignée, langue d'enseignement, médium d'enseignement, etc.) D'autre part, le FLS semble se démarquer du français langue étrangère (désormais FLE) de par son statut et ses usages dans le pays. « *Une langue seconde est d'abord une langue étrangère, c'est-à-dire une langue non maternelle, et seules les conditions sociolinguistiques et sociopolitiques particulières en justifient la catégorisation à part.* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002 : 11).

De cette variation, Bruno Maurer (1997) dégage trois axes majeurs pour caractériser le FLS :

- un **axe politique** : les pays de FLS seraient les pays de l'ex-« champ colonial » de la France, auxquels s'ajouteraient les pays adhérents à l'une des institutions de la francophonie. On trouverait ainsi dans cet ensemble des pays comme le Mali, le Liban, le Congo ou encore la Roumanie.
- Un **axe sociolinguistique** : il s'agit ici du rapport entretenu par le français avec les autres langues du pays. Le français peut y être seule langue officielle (Côte d'Ivoire, Togo, etc.) ou partager un statut de co-officialité (Suisse, Belgique, etc.). Ailleurs (Liban, Maghreb, etc.), il n'a pas de statut d'officialité mais est considéré comme langue privilégiée.
- Un **axe didactique** : on s'intéresse alors au statut du français dans l'enseignement. Il peut être l'unique médium d'instruction pour toute ou partie de la population, partager cette fonction avec une autre langue ou n'être qu'une matière enseignée.

Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) synthétisant les définitions de Jean-Pierre Cuq et de Bruno Maurer ajoute cette définition : « *Le français langue seconde est **une langue non maternelle**, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un **statut particulier**, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population et il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu. (...) **Ce qui fait la langue seconde, c'est la part d'usage dans la société, et le rôle de langue d'enseignement.*** » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002 : 19-20).

Pour revenir au **contexte d'étude malgache, les différents aspects du concept de « français langue seconde » y semblent réunis** : l'ancrage historique du français dans le pays, le renouveau de son statut officiel en 2007, son usage lié à la promotion professionnelle et à la culture même si, en fait, son usage social demeure réduit et apparaît presque inexistant dans certaines zones reculées, et surtout sa place à l'école : langue enseignée en début de scolarité puis langue d'enseignement.

2. Du français langue seconde au français langue de scolarisation

Parmi tous les travaux portant sur le FLS, Gérard Vigner (1989) fut l'un des premiers à s'intéresser à l'axe portant sur les conditions de son enseignement et les principaux problèmes s'y rattachant. On lui doit la notion de « **français langue de scolarisation** », reprise par la suite par d'autres auteurs. « *Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de **langue de scolarisation** (...) S'il fallait donner une définition minimale du français langue de scolarisation, on pourrait dire qu'il s'agit d'une **langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même** et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves. » (VIGNER, 1992 : 40).*

En 2001, Gérard Vigner établit une typologie des populations d'élèves pour lesquels le français peut être considéré comme une langue de scolarisation. Il distingue six situations (2001 : 10-11) :

- Les élèves en situation d'immigration qui s'installent dans un pays francophone ou majoritairement francophone, dans une approche successive de deux langues : langue d'origine + français. En France, ils sont scolarisés à leur arrivée dans des classes dites d'intégration à l'école élémentaire (CLIN) ou classe d'accueil (CLAD) dans l'enseignement secondaire.
- Les élèves vivant dans un contexte multilingue (créole majoritaire + autres langues + français) et scolarisés au sein du système scolaire français (situation de la plupart des DOM-TOM français).

- Les élèves vivant dans des pays où la langue d'origine est enseignée mais où le français est introduit à un moment donné de la scolarisation pour permettre une appropriation plurilingue des savoirs (c'est le cas des pays du Maghreb mais aussi de **Madagascar**).
- Les élèves scolarisés dans des programmes d'immersion (exemple les programmes québécois) visant les mêmes objectifs que précédemment, à ceci près que les élèves peuvent revenir à leur système éducatif d'origine (monolingue anglais dans l'exemple canadien).
- Les élèves vivant en contexte exolingue (étranger), non francophone d'origine, mais qui, pour tout (établissements français à l'étranger) ou partie (lycées bilingues), accomplissent leur scolarité en français.
- Les élèves qui vivent dans des pays multilingues mais qui effectuent la totalité de leur scolarité en français (cas très fréquent en Afrique noire). Ces élèves, souvent plurilingues, découvrent à l'école une langue qui a partiellement sa place dans les usages du pays, notamment dans les usages formels, et qui sera **la langue exclusive de travail de l'école**.

Ces différentes situations de FLS renvoient à des publics très différents, en particulier en terme de **capital social et culturel**, et s'illustrent par différents degrés d'exposition possible au français. Il est sûr qu'à ce niveau l'expérience extrascolaire de l'élève en matière d'usage de la langue seconde constitue un facteur très favorable à son apprentissage. Compte tenu de la situation sociolinguistique de **Madagascar**, on peut penser que, pour beaucoup d'élèves en régions reculées, **la pratique du français est en fait essentiellement scolaire**.

A côté de ces variables contextuelles, on remarque différents modes d'introduction du français (tiré de VIGNER, 2001 : 12) :

- Des situations centrées sur un enseignement monolingue du français sans prendre en compte la langue d'origine de l'élève (Afrique noire, DOM-TOM, CLIN, CLAD).
- Des systèmes d'enseignement bilingue simultané où le français est appris quasiment en même temps que la langue d'origine des élèves : d'abord comme discipline, puis plus tard dans la scolarité comme support des autres apprentissages. C'est **le cas de Madagascar** en 2005 puisque le français est discipline dès la première année et devient ensuite langue d'enseignement de certaines disciplines non linguistiques.
- Des systèmes bilingues différés où la langue d'origine fait, pendant plusieurs années, l'objet d'apprentissage à l'oral et à l'écrit (notamment pour les premiers éléments d'une grammaire explicite) et sert de support aux autres apprentissages. Le français est introduit à partir de la troisième ou quatrième année, comme discipline spécifique puis plus tard

éventuellement comme langue d'enseignement de certaines disciplines. C'est le cas de certains pays du Maghreb⁵².

Dans tous ces cas de figure, et c'est une caractéristique du FLS, **l'introduction du français s'effectue au niveau de l'enseignement primaire** et il devient très souvent, à un moment de la scolarité, **support des autres apprentissages**. Les publics d'élèves concernés **disposent à l'origine d'une compétence dans une ou plusieurs langues**, autre(s) que la langue française. **Ces langues d'origine**, et les cultures qui y sont associées, **restent constamment présentes** et pratiquées dans leur vie sociale, familiale et souvent scolaire. Dans ce contexte commun aux situations de FLS, **les usages du français** dépassent la visée exolingue classique et **sont intégrés au cursus général de l'élève**. L'enjeu de la réussite de son apprentissage dépasse donc de beaucoup celui d'une langue étrangère.

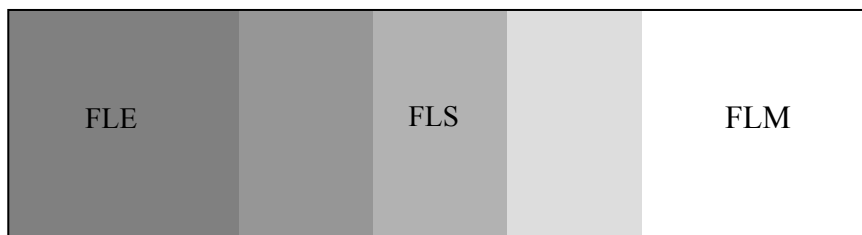
3. Spécificités de l'approche pédagogique pour le français langue de scolarisation

La didactique du français langue maternelle (désormais FLM) et celle du français langue étrangère (désormais FLE) apparaissent actuellement comme deux domaines constitués, caractérisés par des approches pédagogiques distinctes et reconnaissables. Henri Besse (2002), par opposition à la didactique de la langue maternelle, rappelle que « *Enseigner / apprendre une langue étrangère revient à enseigner une variété de cette langue à des apprenants qui n'en pratiquent encore aucune autre, mais qui maîtrisent déjà une ou plusieurs variétés d'une ou plusieurs langues. C'est la variété cultivée qui est, là aussi, généralement enseignée, en y incluant plus ou moins la culture/Culture nécessaire à ses usages appropriés (...)* Enfin, les élèves ne sont en contact avec cette variété que durant les « cours de langue », parce qu'elle n'est que très sporadiquement pratiquée en dehors de l'institution éducative ou dans l'environnement quotidien des élèves. » (BESSE, 2002 : 29-30). On retiendra du FLE, notamment à partir de l'élaboration de la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) dans les années 1970, la place accordée aux exercices structuraux et la priorité ensuite donnée à la communication orale (approche communicative) pour apprendre une langue étrangère.

Qu'en est-il pour le français langue seconde, langue de scolarisation ? Y a-t-il une didactique spécifique ? Plutôt que de raisonner en termes de didactiques juxtaposées, Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) préfère considérer que ces trois notions partagent des points communs permettant, de ce fait, de dresser un **continuum du FLE au FLM**, comme le précise l'illustration 7.

⁵² C'est l'orientation de la réforme scolaire malgache actuelle (2008), présentée dans le volume 3.

ILLUSTRATION N°7 : Une nouvelle présentation de la didactique des langues
(VERDELHAN-BOURGADE, 2002 : 25)



Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue seconde place l'apprenant dans une situation de développement d'un **répertoire langagier bilingue** (voire plurilingue). On sait qu'un locuteur bilingue⁵³ manifeste toujours un déséquilibre entre les deux langues, avec une répartition organisée selon les champs d'usage les plus sollicités. « *Ce modèle du locuteur correspond peut-être mieux à ce que l'on est en droit d'attendre d'un apprenant en FL2, locuteur qui, à côté de sa langue d'origine ou de sa langue de plus grand usage, fait usage du français dans un nombre limité de situations.* » (VIGNER, 2001 : 20). Les situations d'usage du français, on l'a vu à plusieurs reprises, seront essentiellement scolaires pour la grande majorité des élèves malgaches et on peut donc dresser, à l'image de ce que fait Gérard Vigner (2001), le profil de la compétence langagière attendue pour le français de scolarisation à Madagascar :

TABLEAU N°15: Compétence langagière en FLS
(Adapté de VIGNER, 2001 : 20).

| | |
|----------------------|--|
| Compréhension orale | Discours du maître Consignes de travail diverses |
| Production orale | Echanges dans la classe (avec l'enseignant, avec les élèves) Domaine d'usage : domaine éducatif |
| Compréhension écrite | Consignes écrites, documents à lire, textes, oeuvres |
| Production écrite | Exercices, devoirs, rédactions, prise de notes |

On voit de la sorte se dessiner un profil de compétence propre au FLS. « *La visée pragmatique, à effet immédiat, ne constitue pas un objectif prioritaire, l'apprenant disposant d'une autre langue, sa langue d'origine, pour assurer ce type d'échange.* » (VIGNER, 2001 : 20-21). La production orale apparaît davantage portée sur une communication spécifique au milieu scolaire. **Le poids de la compréhension écrite y est par ailleurs très prégnant.**

Au niveau didactique, une démarche d'inspiration FLE, ou s'inspirant de celle préconisée aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues vivantes étrangères (LVE), pourra sembler intéressante auprès des élèves les plus jeunes. L'objectif essentiel dans ce type d'approche est le développement d'une compétence de communication à travers des activités ludiques axées essentiellement sur une pratique orale de la langue. Mais c'est aussi ce qui constitue

⁵³ Un chapitre est consacré au bilinguisme dans le volume 2.

les limites de cette didactique dès lors, comme c'est le cas en FLS, qu'il s'agit d'entrer dans l'écrit et de se servir de la langue cible pour la construction de savoirs transversaux. On voit en particulier la place importante que vont avoir les activités métalinguistiques et en particulier les activités métaphonologiques pour découvrir la langue seconde écrite.

D'autre part, en FLS, à la différence du FLE, **la compréhension orale doit permettre de répondre rapidement aux exigences du système scolaire**. L'accent sera mis sur la langue des consignes, sur le lexique servant à décrire l'univers de la classe, les objets que les élèves auront à manipuler quotidiennement, puis sur la langue des disciplines. En termes de fonctions communicatives, la priorité sera accordée aux actes de parole qui permettront à l'élève d'entrer dans les apprentissages en étant capable de répondre aux questions du maître, de comprendre une consigne pour réaliser la tâche qu'on attend de lui, etc. Dans ce sens, Michèle Verdelhan- Bourgade (2001) pense qu'« *une démarche communicative de la communication de scolarisation s'appuie donc sur une analyse des situations de communication scolaire et de leurs règles, et des actes de langage particuliers à ces situations, en compréhension et en production.* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2001 : 90). A notre avis, on peut aussi s'appuyer sur des activités de langage oral issues des didactiques des langues maternelles : travailler en langue seconde le langage en situation (dans une perspective actancielle) et le langage d'évocation (appelé encore langage décontextualisé) nécessaire pour entrer dans l'écrit. Ces aspects seront développés plus tard dans le volume n°2.

Ce survol permet de comprendre que la **didactique du FLS** est actuellement en cours de construction et relève pour l'instant à la fois de pédagogies pouvant être issues du FLE ou du FLM. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue **un champ de réflexion spécifique**. Les auteurs mentionnés dans ce chapitre tracent plusieurs perspectives de progression d'apprentissage auxquelles le lecteur est invité à se reporter. On peut également prendre utilement connaissance du référentiel général d'orientations établi en 2000 par l'Agence Universitaire de la Francophonie⁵⁴, intitulé « L'enseignement du français langue seconde ».

Pour conclure, à noter également que le FLS implique lui aussi l'apprentissage **d'une norme**, afin que cette langue puisse remplir les différents rôles liés à sa fonction. « *A la différence du FLE, beaucoup moins contraint dans le domaine, le français de scolarisation est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif. Apprendre le français pour pouvoir apprendre les autres disciplines scolaires et réussir à l'école rend beaucoup plus pressant le besoin d'assimiler les caractères de cette langue.* » (VERDELHAN-BOURGADE, 2002 : 73).

⁵⁴ On peut cependant y déplorer certaines absences : absence du travail de compréhension à partir de la lecture orale d'albums par l'adulte au niveau des apprentissages fondamentaux par exemple, très peu de suggestions pratiques sur les activités à conduire pour l'atteinte des compétences listées.

C'est pourquoi, à partir du prochain chapitre, sont présentées les caractéristiques linguistiques majeures du français standard pour mieux saisir les traitements cognitifs que les élèves, dans leur quasi totalité malgachophones, devront mettre en œuvre pour lire et écrire cette langue seconde.

CHAPITRE 3

ASPECTS PHONETIQUES ET PHONOLOGIQUES DU FRANÇAIS

CE N'EST PAS le lieu ici de développer l'histoire de la langue française. Retenons simplement que le français résulte d'un long travail de grammaticalisation, de normalisation et de productions littéraires. Imposé lors de la Révolution française comme « *la langue de tous les Français* »⁵⁵, le français est au départ une langue d'élite, « *une sorte de scripta, langue écrite élaborée dans les différents bureaux de l'administration royale, langue juridique dans laquelle commençaient à être rédigés de nombreux actes, une langue en usage dans un certain nombre de milieux lettrés qui appréciaient les « romans » écrits en français, bref une langue qui, d'emblée, à l'oral et à l'écrit, était déjà chargée d'un certain nombre de distinctions qui la mettait à distance de parlars comme le picard ou le champenois. (...) Ce traitement social et grammatical du français, langue parlée par la meilleure société, va conduire à privilégier certains usages, certaines pratiques, qui vont **retentir sur les choix opérés en FLE***⁵⁶ ». (VIGNER G., 2004 : 90). Pour ce qui est de la variété apprise à l'école, que ce soit comme langue première ou comme langue seconde, Henri Besse (2001) précise : « *Ainsi le français tel qu'il est effectivement enseigné/appris en tant que L2 - et il en va à peu près de même quand il l'est en tant que L1 - est loin de correspondre à la diversité de la langue française réellement pratiquée, au moins oralement, tant en France que hors de France. Il n'en est qu'une variété, mais **une variété** qui est reconnue, y compris par ceux qui ne la parlent pas/écrivent pas, comme emblématique de cette langue, parce qu'elle résulte de la culture qui en a été faite, au cours des siècles...* » (BESSE, 2001 : 50). On peut estimer alors difficile d'enseigner le français uniquement par l'usage et la pratique, sans s'intéresser à ses **caractéristiques et ses règles**.

La découverte du français va confronter l'enfant malgache à de nouvelles caractéristiques sonores mettant en jeu sa perception auditive et ses capacités articulatoires. Il est à noter que le travail sur la dimension phonétique/phonologique de la langue seconde ou étrangère varie selon les méthodes

⁵⁵ Rapport Barère (1793), pour de plus amples détails sur l'histoire de la langue française, voir Hagège (1996), Walter (1994).

⁵⁶ Français langue étrangère

d'apprentissage. « *Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la primauté de l'écrit limite à la correspondance son-graphème le traitement pédagogique réservé à la prononciation. La fin du XIX^e siècle voit naître un intérêt particulier pour l'oral, et la phonétique est perçue comme une étape essentielle à la maîtrise des habiletés orales. Cependant, cet élan qu'a pris la pratique phonétique ne se maintient que pendant quelques décennies. S'il est vrai que les méthodes audio-orales et SGAV assurent une place importante à la phonétique, il n'en demeure pas moins que celle-ci reste limitée. Lors de l'avènement de l'approche communicative, on assiste à la mise à l'écart de la phonétique.* » (CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES, 1998 : 13). Or, différentes recherches montrent que **la simple exposition aux faits sonores dans un contexte communicatif n'assure pas le développement des habiletés phonologiques, que ce soit sur le plan réceptif ou productif.** « *Il semble que les apprenants qui tentent de décoder un message portent peu attention aux aspects formels du code linguistique tels que la syntaxe et la phonologie (Dreher et Larkin 1972 : 228, Faerch et Kasper 1986 : 270, Newmark 1981 : 43). Cette stratégie est conforme aux objectifs de la compréhension (River 1987 : 7-8) pour décoder un message mais n'entraîne pas nécessairement l'apprentissage. (...) Le locuteur natif en arrive à concevoir la prosodie comme une source redondante de renseignements et, dans l'apprentissage d'une autre langue, le besoin de mettre en œuvre des stratégies sur le plan phonétique ne lui est pas manifeste.* » (CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES, 1998 : 20).

Aujourd'hui, de nombreux auteurs défendent l'idée qu'un travail spécifique sur la dimension phonétique/phonologique de la langue seconde ou étrangère contribue non seulement à la communication mais joue également un rôle important dans les habiletés langagières suivantes : expression orale, compréhension auditive et lecture. Au niveau de l'expression orale, certains chercheurs (comme Abbott : 1986⁵⁷) signalent qu'une accumulation d'erreurs phonétiques nuit à l'intelligibilité de l'énoncé. Elles conduisent l'interlocuteur à analyser les énoncés en utilisant un nombre inférieur d'indices et pénalisent la qualité de communication. Elles peuvent amener l'apprenant à restreindre les occasions d'utiliser la langue seconde et ainsi contrevenir à ses objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, la compréhension auditive est largement facilitée par une connaissance des traits prosodiques et articulatoires de la langue cible. Le Blanc (1986⁵⁸) montre, dans une expérience comparative menée auprès de débutants, que dans le cas d'une **approche privilégiant l'écoute** comme moyen initial d'acquisition d'une langue seconde, l'**introduction d'un travail phonologique systématique** produit des résultats plus rapides sur le plan du développement de la compréhension auditive. La compréhension auditive est améliorée également en raison du fait que le travail phonologique favorise les habiletés à segmenter la chaîne sonore. En facilitant le découpage des énoncés en unités perceptuelles, la capacité à emmagasiner les éléments

⁵⁷ Cité par Champagne-Muzar & Bourdages (1988 : 33).

⁵⁸ Cité par Champagne-Muzar & Bourdages (1988 : 34).

linguistiques se trouve accrue. Enfin **en lecture**, selon Pegolo (1985⁵⁹), **une connaissance de la prosodie de la langue cible** permet à l'apprenant de segmenter l'énoncé en lui attribuant un profil prosodique approprié et **facilite ainsi la compréhension**.

1. Prosodie de la langue française

1.1. Gestualité

Comme dans toute langue, la gestualité en français participe au principe d'auto-structuration rythmique et d'inter-structuration rythmique entre locuteurs. En effet, des micromouvements se produisent dans tout le corps quand nous parlons, quand nous écoutons ou quand nous échangeons. Le gestualité apparaît donc être au cœur de la parole. Or, les fréquences rythmiques de la langue maternelle orientent la perception des fréquences rythmiques de la langue seconde.

C'est pourquoi la dimension corporelle revêt une importance particulière dans l'apprentissage d'une langue seconde, et ceci d'autant plus lorsque les langues première et seconde sont fortement contrastées. Dans la situation qui nous préoccupe, **un travail sur les oppositions accentuelles entre le malgache et le français** mériterait d'être entrepris systématiquement, en particulier en travaillant sur les **syllabes accentuées à partir de mots ou d'énoncés pris dans les deux langues**. Notons que cette découverte des syllabes accentuées peut se réaliser lors de situations ludiques : déplacements marquant du pied la syllabe accentuée, frappés de mains seul ou avec son voisin, création de gestes d'auto-écoute, etc.

1.2. L'accentuation : nature, place, fonction

Le français est une langue où l'accent n'appartient pas au mot et frappe le plus souvent la dernière syllabe prononcée d'un mot isolé ou d'un groupe de mots (excluant le e dit instable ou caduque). A la différence du malgache, l'accentuation n'a pas de valeur distinctive entre les mots. Elle a une **fonction démarcative** qui délimite les groupes rythmiques. Elle facilite le décodage des unités de sens ou syntagmes.

Cette mise en relief accentuelle ne diminue en rien la qualité des voyelles non accentuées en français. Une voyelle non accentuée est généralement pleinement prononcée (ex : gouvernement), même « *si on constate qu'en français standard une syllabe accentuée est deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée* » (LEON, 1992 : 107). S'il y a plusieurs unités lexicales dans un groupe, chacune perd son accent au profit de la dernière syllabe du groupe, comme dans l'exemple suivant :

⁵⁹ Cité par Champagne-Muzar & Bourdages (1988 : 35).

J'arrive / demain.

J'arrive / demain matin.

J'arriverai / demain matin.

Comme le souligne Pierre Léon (1992 : 109), on dit que dans le français standard l'accentuation est *oxytonique*, c'est-à-dire qu'elle tombe sur la dernière syllabe prononcée du groupe sémantique. C'est pourquoi on parle en français d'**accent final**.

1.3. L'accent d'insistance

Au plan expressif, un second type d'accentuation appelé accent d'insistance permet une mise en relief d'une unité plus petite que le syntagme. On lui attribue plusieurs fonctions :

- oppositive : « on ne dit pas la garçon, mais le garçon. »
- emphatique : C'est super beau.
- différenciative : des échanges humains, commerciaux, ...

« L'accent d'insistance tend à se manifester sur la première syllabe de l'unité linguistique par la force et une durée accrue de la consonne, ou l'introduction d'un coup de glotte, ou encore une montée mélodique importante. » (LEON, 1992 : 109). C'est un **moyen de mise en valeur très typique du français**, alors que dans beaucoup de langues, c'est la syllabe accentuée du mot, telle qu'elle se présente dans le système linguistique, qui est mise en relief. En français, l'accent d'insistance **ne correspond pas au patron accentuel démarcatif attendu**.

A titre d'illustration, Pierre Léon (1992) compare des énoncés français et anglais dans le cadre d'un énoncé ordinaire et d'un reportage sportif, permettant la mise en évidence de la marque phonostylistique de l'insistance en français.

Enoncés français :

-ordinaire : Et c'est Sen`na qui déborde mainte`nant `Prost

-reportage : ``Et c'est ``Senna qui ``déborde mainten``ant ``Prost

Enoncés anglais :

-ordinaire : And `now it's `Senna who is `passing `Prost

-reportage : And ``now it's ``Senna who is ``passing ``Prost

« L'insistance ne change rien à la place de l'accentuation linguistique du mot anglais, à l'inverse de ce qui se produit en français. Cela montre bien le **rôle linguistique peu important de l'accentuation en français**. » (LEON, 1992 : 110). Par ailleurs, dans le français moderne, on remarque que, si les mots outils sont rarement accentués, n'importe quel terme lexical peut l'être aujourd'hui, sous l'influence des discours argumentatifs, radiophoniques et télévisuels.

L'accent d'insistance permet souvent d'établir la relation avec le connu (le thème) et l'apport d'information (le rhème). Exemple : Les observations de *Soa* sont intéressantes (les observations de

Soa et non des autres personnes) / Les *observations* de Soa sont intéressantes (et non pas le reste de son propos). Il semblerait que **l'identification du rhème s'effectue plus facilement lorsqu'il est accentué**. Ce peut être également une stratégie d'écoute dont l'apport peut être utile dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ces aspects sonores de l'énonciation peuvent également servir d'indices sur l'identité du locuteur (sexe, âge, identité sociale, géographique, etc.), sur la disposition psychologique du locuteur (joie, impatience, etc.), ou encore jouer une fonction discursive lors des narrations. Néanmoins, une mise en garde s'avère nécessaire, puisque même des locuteurs natifs ne sont pas toujours d'accord pour interpréter ce type d'indices. Il est donc préférable de signaler à l'apprenant de langue seconde que ces aspects sont sujets à interprétation mais qu'ils peuvent néanmoins constituer une source supplémentaire de renseignement.

1.4. Le rythme

Le retour périodique des syllabes accentuées (par l'accent tonique) assure la structuration rythmique de l'énoncé, on parle alors de groupes rythmiques. Le rythme est marqué par la perception du retour d'une prééminence accentuelle. Dans la parole spontanée ordinaire en français, on constate que **les groupes rythmiques les plus fréquents** comportent **4 à 5 syllabes**. La hauteur joue également un rôle dans la perception du rythme, puisque les sommets mélodiques sont liés aux maxima locaux de durée. Le patron rythmique du français standard (trois syllabes brèves inaccentuées suivies d'une syllabe longue accentuée) est loin de se réaliser toujours de cette manière. Cette *oxytonie* du français (accentuation finale) caractérise surtout la parole spontanée pour 75% des mots prononcés. Les énoncés *barytoniques* (accentuation de la première syllabe) sont fréquents dans le style journalistique de l'audiovisuel (33%), dans les discours des intellectuels et dans les situations didactiques.

1.5. L'infrastructure rythmique : syllabes, enchaînements et liaisons

En français, les phones ont tendance à se regrouper en unités rythmiques pulsionnelles autour d'un noyau **très audible** : **la voyelle**. L'observation de corpus de parole spontanée en français, espagnol, anglais, allemand, montre des fréquences de types syllabiques différentes selon les langues.

TABLEAU N°16 : Types syllabiques les plus fréquents en%, en français, espagnol, anglais, allemand
(LEON, 1992 : 96).

| | français | espagnol | anglais | allemand |
|-----|----------|----------|---------|----------|
| CV | 59,9 | 55,6 | 27,6 | 28,7 |
| CVC | 17,1 | 19,8 | 31,8 | 38,1 |
| CCV | 14,2 | 10,2 | 4,0 | 3,3 |
| VC | 1,9 | 3,1 | 11,9 | 9,8 |

Le français privilégie les syllabes ouvertes se terminant par une voyelle, dans une proportion de 80% des syllabes utilisées, alors que la plupart des langues germaniques ou anglo-saxonnes ont une proportion pratiquement inverse de syllabes ouvertes. C'est pourquoi on dit que **le français** est une **langue vocalique**. Ce grand nombre de syllabes ouvertes donne une impression de sonorité. Les langues romanes (dont le français) apparaissent être des langues plus chantantes que celles à syllabation fermée.

Cependant, la chute du « e instable » ou « e caduque » entraîne des groupes consonantiques. Ainsi l'énoncé « je ne te le redemanderai pas » compte dix syllabes ouvertes à l'écrit et ne comporte que six syllabes dont trois fermées dans la parole spontanée par exemple : [zən + təl + rəd + mɑ̃ + dre + pa]. Ce phénomène de « **contraction syllabique à l'oral** » est cependant **nettement moins marqué qu'en malgache**.

A l'oral, une consonne finale se lie fréquemment à la voyelle du mot suivant. Ceci entraîne un déplacement des frontières syllabiques mais le nombre total de phonèmes reste le même. Le **phénomène d'enchaînement** (co-articulation) renforce la syllabation ouverte décrite précédemment. Ceci constitue une difficulté pour délimiter les mots entre eux (exemple: j'ai mal à la tête.). Par ailleurs, **la liaison** est obligatoire dans certains groupes nominaux (ex : son^ami, son petit^ami) et groupes verbaux (ex : ils^ont compris, ils sont^arrivés). Par le jeu des liaisons, le nombre total de phonèmes varie. Les mots sont alors difficiles à isoler.

1.6. L'intonation

L'intonation correspond au mouvement mélodique d'un énoncé, c'est-à-dire les montées et les descentes de la voix pendant la production sonore. Ce mouvement mélodique s'obtient en faisant varier la fréquence (la rapidité) des vibrations des cordes vocales. Plus la fréquence est grande, plus le ton est haut et inversement. Un locuteur peut donc faire varier la hauteur à laquelle il parle en ajustant la fréquence de vibration des cordes vocales. C'est ce qui se produit lors de l'énonciation d'une phrase où les modifications se font sur un groupe de syllabes.

Chaque langue fait une utilisation particulière de ces mouvements mélodiques, ce qui la différencie des autres langues. On peut associer certains mouvements mélodiques à certains types de phrases. Ainsi en français, on associe un mouvement ascendant à une interrogative et un

mouvement descendant à une déclarative ou une impérative. « *Le rôle linguistique de l'intonation, et plus largement de la prosodie, est primordial dans les processus de perception. L'enfant qui apprend sa langue, comme d'ailleurs le sujet qui n'entend plus certains phones, utilisent les structures rythmiques et mélodiques pour reconnaître les patrons de la parole spontanée.* » (LEON, 1992 : 121).

D'une manière générale, il semble que l'intonation dans la conversation spontanée en français fonctionne à l'inverse de la grammaticalité du discours. **Moins le message est structuré par la syntaxe, plus l'intonation doit prendre le relais du sens.** Toutes les langues possèdent un inventaire intonatif qui se caractérise par deux mouvements fondamentaux : la montée et la descente, pour renforcer le sens de leurs énoncés :

Ex : Ca va ?  Ca va. 

L'intonation est également une des traces les plus tenaces lorsqu'on tente de passer d'un système linguistique à un autre. **Chaque parler français de l'espace francophone a ses caractéristiques intonatives.** Ainsi la mélodie de la Provence se marque-t-elle d'une ligne mélodique plus modulée que celle du français standard : la montée sur la syllabe accentuée est suivie d'une chute de ton sur le « e instable » prononcé, comme le montre l'exemple de l'illustration 9.

ILLUSTRATION N°8 : Exemple d'intonation provençale

(D'après CARTON et al., 1983 : 52, LEON, 1992 : 133).

| | | | | | | | | | |
|---|----|-------|----|-----|--------|-----|-----|--|--|
| 5 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 3 | | plan- | | | | bus | | | |
| 2 | et | je | te | des | petits | ar- | tes | | |
| 1 | | | | | | | | | |

L'intonation peut être par ailleurs un marqueur sociolectal : on parle d'accent mondain, d'accent des banlieues. Elle peut également révéler l'émotion du locuteur. L'émotion primaire, spontanée, réagit sur le sphincter glottique et modifie en conséquence l'intonation. La joie se manifeste par une intonation haute, ondulée, à tempo rapide alors que celle de la plainte est plane, basse, à tempo ralenti. Enfin au niveau développemental, les recherches, peu nombreuses dans le domaine, indiquent que « *la perception rythmique et mélodique précède l'acquisition des structures prosodiques grammaticales. L'intonation se structure avant la mise en place du système phonématique. C'est l'intonation aussi qui se maintient le plus longtemps dans les cas de perte du langage. L'étude de Bhatt montre des corrélations entre différents types d'aphasies et l'intonation des malades et prouve l'existence de compensations prosodiques pour pallier les désintégrations phonématiques.* » (LEON, 1992 : 136).

Cette section montre toute l'influence de la prosodie dans l'acquisition du langage que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde. Il conviendrait que cette dimension soit prise en compte dès la découverte du français à l'école, d'autant que les **différences prosodiques entre le malgache et le français apparaissent importantes**. Or actuellement, aucune activité scolaire n'est prévue dans ce sens. Pourtant différents ouvrages pédagogiques centrés sur cet aspect pourraient alimenter la réflexion. Ils sont peu nombreux mais méritent d'être consultés, en particulier dans cette période de rédaction de nouveaux curriculums d'enseignement à Madagascar. Voici un exemple tiré d'un ouvrage de Monique Léon (2003).

ILLUSTRATION N°9 : Intonation de la phrase impérative
(LEON, 2003 : 115)

La phrase impérative est employée pour donner un ordre. Du point de vue grammatical, elle se construit avec la forme impérative. Il y a plusieurs façons de dire une phrase impérative, mais il est toujours correct de commencer assez haut pour descendre ensuite en escalier jusqu'à la fin. Cette intonation est logique, puisque le sommet de hauteur se trouve sur le premier mot, qui est toujours, à la forme impérative, le verbe qui contient l'ordre.

Exemple : *Apportez-moi une carafe d'eau, s'il vous plaît.*

2. Éléments phonématiques du français standard

Le travail sur la dimension sonore de la langue est très important pour l'installation d'une maîtrise des contrastes phonologiques du français. Car il faut distinguer la capacité de perception et de production des sons de celle, plus abstraite, qui consiste à les catégoriser conformément au système phonologique du français. Au-delà de la simple discrimination des sons, l'apprenant doit percevoir que certains sons très différents (voir, par exemple, les multiples façons de prononcer un /r/) sont des variantes d'un même phonème, alors que certaines différences ténues (par exemple le passage de /p/ à /b/) déterminent, comme en malgache, le passage d'un phonème à un autre et donc potentiellement d'un mot à l'autre (ex : paon/ banc). Ces différences phonologiques ont des corrélats sonores perçus en audition, des corrélats visuels perceptibles en lecture labiale (la prononciation des syllabes /dan/ et /ban/ ne donne pas lieu aux mêmes configurations de lèvres) et

des corrélats kinesthésiques liés aux sensations articulatoires de la prononciation. **De la capacité à opérer correctement les classifications phonologiques dépend, en partie, la maîtrise ultérieure du code alphabétique de la langue écrite française.**

Le français comporte trente-six phonèmes : seize voyelles, 3 semi-voyelles et dix-sept consonnes. Le tableau ci-après présente le répertoire des phonèmes du français, à partir de l'alphabet phonétique international.

TABLEAU N°17 : Les trente-six phonèmes du français

| Consonnes | Voyelles |
|---------------------------------|-----------------------------|
| [p] père | [i] dit, lyre |
| [b] ballon | [y] tu |
| [t] tout | [u] tout |
| [d] doux | |
| [k] cou, qui, képi | /E/ (archiphonème) |
| [g] goût, bague | [e] bébé, aller, chez |
| [f] fou, photo | [ɛ] père, lait, fête, merci |
| [v] vous | |
| [s] sous, celui, tasse, nation | /œ/ (archiphonème) |
| [z] oiseau, zéro | [ø] feu |
| [m] mou | [œ] peur |
| [n] nous | [ə] chemin |
| [ɲ] agneau | |
| [l] pile | /O/ (archiphonème) |
| [ʀ], [r] roue | [o] pot, eau, saut |
| [ʃ] chou, schéma | [ɔ] port |
| [ʒ] joue, girafe, rougeole | |
| | /A/ (archiphonème) |
| | [a] tache |
| | [ɑ] tâche |
| | [ã] banc, vent |
| | [õ] bon, ombre |
| | /Ê/ (archiphonème) |
| | [ɛ̃] bain, plein, brin |
| | [œ̃] brun, parfum |
| Semi-consonnes ou semi-voyelles | |
| [j] fille, yeux, panier | |
| [ɥ] lui | |
| [w] oui, fouet, joua, bois | |

Ce tableau précise les **archiphonèmes** (cf. les archigraphèmes, Catach, 1978) relatifs aux voyelles à plusieurs timbres dont la distinction n'est pas toujours opérante dans l'usage courant de la langue et peut varier selon les régions. Par ailleurs, il peut être utile, en début d'apprentissage en L2 de travailler des distinctions phonologiques larges avant de s'engager plus avant dans les distinctions

fin. Ainsi pour des apprenants malgachophones pour qui /E/ n'appartient pas à L1, il peut être utile de commencer à distinguer d'abord /E/ - /E/, avant d'étudier plus finement les phonèmes.

2.1. Les voyelles du français

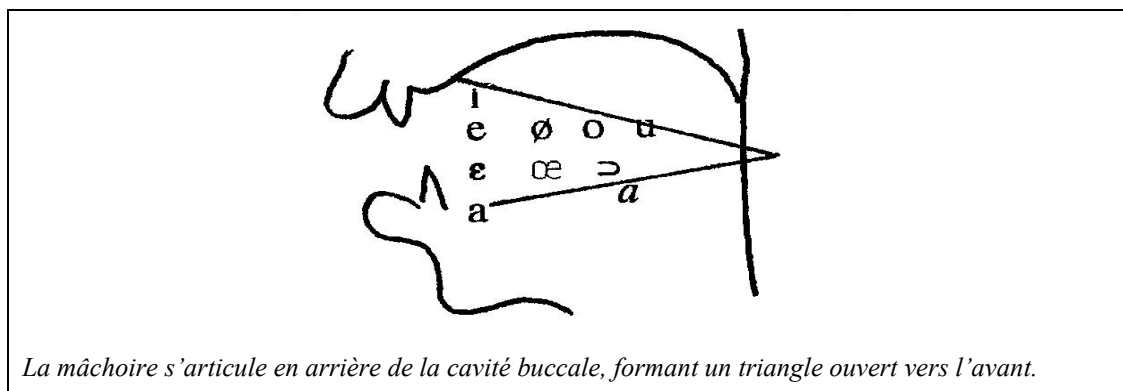
Les voyelles sont caractérisées par le passage libre de l'air au moment de l'émission et la mise en jeu des lèvres, plus ou moins arrondies, et du nez, nasalisation ou non. Les deux principales cavités physiologiques de la phonation des voyelles sont la cavité pharyngée et la cavité buccale. Le timbre d'une voyelle est formé par l'addition des résonances de ces deux cavités, à laquelle peuvent s'ajouter celles de la cavité labiale ou de la cavité nasale. Les résonateurs se modifient selon la position de la langue, du voile du palais et des lèvres. C'est ce qui engendre ces différents types de voyelles :

- Types vocaliques ouverts ou fermés : L'aperture de la voyelle (ouverte ou fermée) se définit selon le degré plus ou moins écarté de mâchoire et l'élévation plus ou moins grande de la langue. L'idée de fermeture est relative puisque les voyelles sont toujours des phones plus ouverts que les consonnes.
- Types vocaliques antérieurs ou postérieurs : antérieur si le lieu d'articulation est vers l'avant du palais comme [i], postérieur quand il se situe à l'arrière du palais comme [u].
- Types vocaliques oral ou nasal : lorsque le voile du palais s'abaisse, il provoque une résonance nasale qui différencie alors une voyelle comme celle de *banc* [bã] (nasale) de celle de *bas* [ba] (orale).
- Types labial ou non labial : selon que les lèvres s'avancent ou non. On passe ainsi de [e] comme dans *été* (non labial) à [ø] comme dans *feu* (labial).

En tenant compte de ces paramètres, l'illustration 11 présente une schématisation des différents points d'articulation des voyelles. A noter que la mâchoire s'écarte davantage (degré d'aperture) pour les voyelles de l'avant que pour celles de l'arrière, ce que l'on peut sentir en plaçant le dos de la main sous le menton et en prononçant les séries vocaliques suivantes : [i,e,ɛ,a], [u,o,ɔ,ɑ].

ILLUSTRATION N°10 : Points d’articulation des voyelles

(LEON, 1992 : 81).



Pour compléter cette description phonétique rapide, les tableaux 17 et 18 présentent les traits articulatoires distinctifs des voyelles orales et nasales, dans une perspective phonologique.

TABLEAU N°18 : Voyelles orales françaises, définies par leurs traits articulatoires distinctifs

(LEON, 1992 : 82).

| | Voyelles antérieures | | Voyelles postérieures | |
|----------------------|----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | Ecartées | Arrondies | Ecartées | Arrondies |
| Très fermées | i (si) | y (su) | | u (sous) |
| Fermées | e (ses) | ø (ceux) | | o (sceau) |
| Moyennes | | ə (ce) | | |
| Ouvertes | ɛ (sel) | œ (seul) | | ɔ (sol) |
| Très ouvertes | a (patte) | | ɑ (pâte) | |

TABLEAU N°19 : Voyelles nasales françaises, définies par leurs traits articulatoires distinctifs

(LEON, 1992 : 83).

| | Antérieures | Postérieures |
|------------------|-------------|--------------|
| Ecartées | ẽ (vin) | ã (vent) |
| Arrondies | œ̃ (un) | õ (vont) |

Les linguistes ont étudié la variation des timbres vocaliques à partir du fonctionnement accentuel et syllabique. Pour les **syllabes accentuées**, ils distinguent les syllabes ouvertes se terminant par une voyelle prononcée, des syllabes fermées se terminant par une consonne. Ils dégagent cette loi de distribution complémentaire pour le français : **Dans une syllabe accentuée fermée, la voyelle est ouverte. Dans une syllabe accentuée ouverte, la voyelle est fermée.**

TABLEAU N°20 : Lois générales de la prononciation des trois voyelles dite à double timbre

(LEON, 1992 : 85).

| | E | EU | O |
|-----------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Syllabe ouverte | 1. E fermé <i>ces</i> [se] | 3. EU fermé <i>ceux</i> [sø] | 5. O fermé <i>seau</i> [so] |
| Syllabe fermée | 2. E ouvert <i>sel</i> [sɛl] | 4. EU ouvert <i>seul</i> [sœl] | 6. O ouvert <i>sol</i> [sɔl] |

Les différences de timbre impliquées par cette loi permettent de mettre en relief des **oppositions phonologiques**, par exemple : /e/ - /ɛ/ en syllabe ouverte dans certains lexèmes, tels que *gré, dé, foré, poignée, vallée* (timbre fermé) s’opposant à *grès, dais, forêt, poignet, valet* (timbre ouvert). Lorsqu’il s’agit de monèmes différenciés par un seul phonème, comme *ces/ceux, sel/seul*, on parle de **paires minimales**. Ces oppositions phonologiques sont souvent utilisées lors de la découverte des correspondances graphophonologiques, que ce soit en langue maternelle ou seconde, et permettent de travailler la discrimination fine entre deux sons proches et donc, de mieux les distinguer.

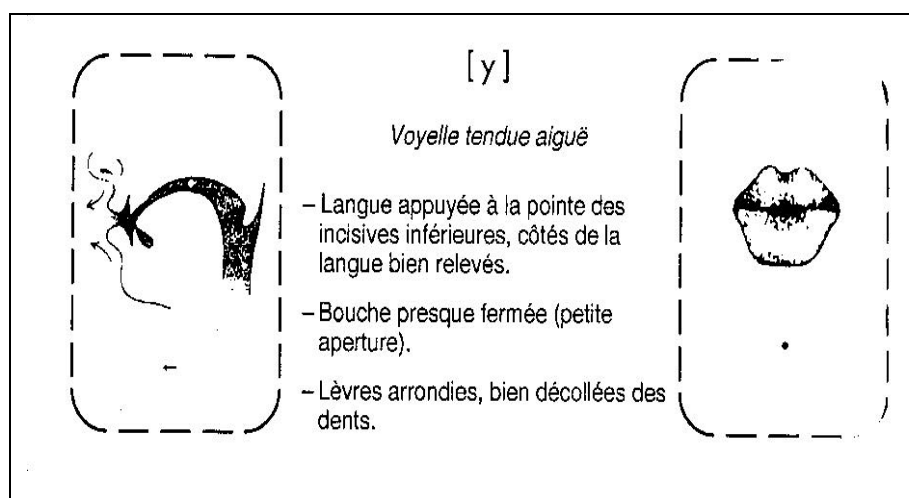
Le français standard est d’autre part une **langue tendue** : l’énergie articulatoire est régulièrement répartie tout au long des syllabes. Les voyelles y sont tenues de manière stable et il ne se produit plus **aucune diphthongue**, contrairement au français de l’époque médiévale.

Pour conclure cette section, il est à noter l’**existence de voyelles qui n’appartiennent pas au malgache officiel** et sur lesquelles il serait nécessaire d’attirer l’attention des apprenants :

- [y] de tu, [ɛ] de père, [ɔ] de port,
- /œ/ → [œ] de peur, [ə] de petit [ø] de feu,
- Les voyelles nasales [ã] de rang, [õ] de rond, /Ē/ → [ē] [œ̃], comme rein, brun.

A cet égard, l’utilisation de représentation visuelle pourrait être utile **aux enseignants** pour mieux comprendre les mouvements articulatoires favorisant l’émission des sons n’existant pas en malgache. Ce qui leur permettrait de concevoir différents types d’activités (jeu du miroir, gestes, images mentales sur le son, etc.) à destination des élèves. Bien sûr, il ne s’agit pas de fournir aux élèves ce type de support, mais d’offrir aux enseignants quelques repères.

ILLUSTRATION N°11 : Fiche d’aide possible pour les enseignants- phonème [y]
(CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES, 1993 : 56)

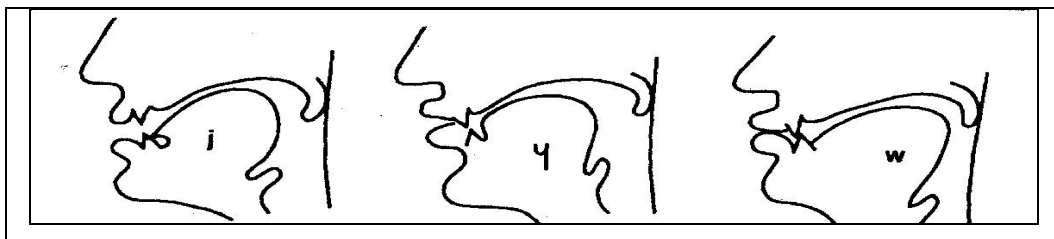


2.2. Les semi-consonnes ou semi-voyelles

Les semi-consonnes, appelées également par certains linguistes semi-voyelles, ont des caractéristiques vocaliques et consonantiques mais ne peuvent constituer un noyau syllabique. Comme dans la production des voyelles, il n'y a pas d'obstacle dans la circulation de l'air. Cependant, puisque la langue occupe une position limite pour faire obstacle à l'air, les semi-voyelles s'apparentent aux consonnes. En effet, si l'on compare la production de la voyelle [i] à celle de la semi-consonne [j], on constate que le mouvement de la langue entraîne un léger rétrécissement du passage de l'air pour la production de la semi-consonne.

Les semi-consonnes : le yod [j] (comme dans fille), le ué [ɥ] (comme dans lui) et le oué [w] (comme dans joie) **n'existent pas en malgache**. L'illustration 13 présente leurs aspects articulatoires.

ILLUSTRATION N°12 : Schémas articulatoires des semi-consonnes
(LEON, 1992 : 69).

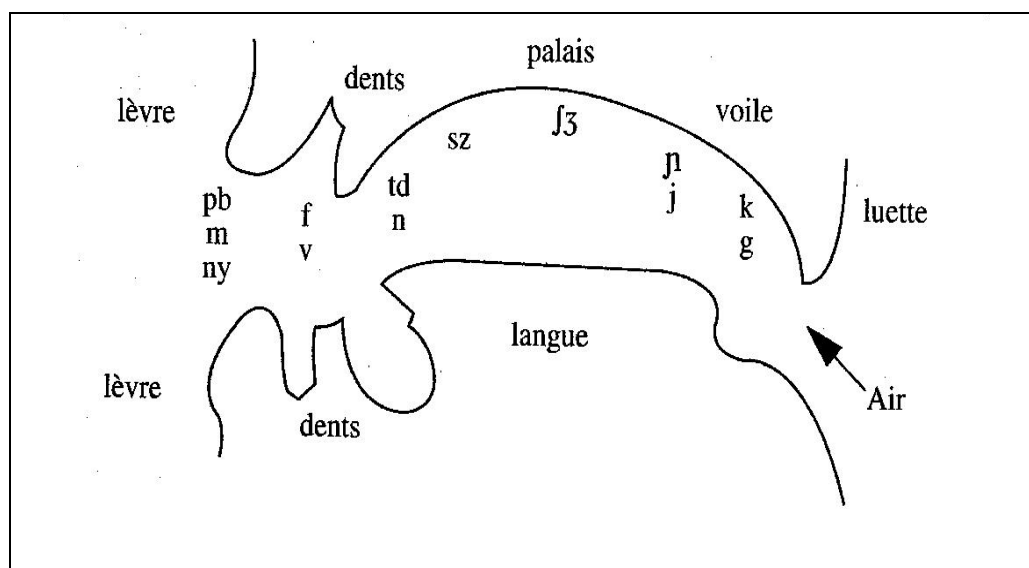


A noter que les semi-consonnes n'ont pas de valeur phonologique (distinctive) en français. On peut toujours les remplacer par les voyelles auxquelles elles correspondent. Elles n'en sont que des variantes distributionnelles. Le yod remplace le [i] devant une voyelle : scier [sje], le ué remplace le [y] (*u*) : suer [sye], le oué remplace de [u] (*ou*) : Louis [lwi]. C'est pourquoi Jean-Louis Chiss, Jacques Filliolet et Dominique Maingueneau (2001) indiquent : « *La question de savoir si ces sons doivent être classés dans la catégories des voyelles (d'où l'utilisation par certains du terme semi-voyelle) ou dans celle des consonnes conduit à des ambiguïtés telles qu'il est préférable d'utiliser le mot glide (emprunté à l'anglais) pour les désigner.* » (CHISS, FILLIOLET & MAINGUENEAU, 2001 : 88). L'orthographe étant conservatrice, de nombreux digrammes vocaliques (soit deux voyelles successives écrites), fossiles des diphtongues du Moyen Age, ont été maintenus jusqu'à nos jours. Les digrammes vocaliques en français peuvent donc transcrire soit des voyelles (ou, ai, eu, au), soit des semi-consonnes (oi, ui, ie). A ce niveau, les élèves devront apprendre que le [u] en malgache s'écrit o et qu'en français, il s'écrit ou.

2.3. Les consonnes

Les consonnes sont caractérisées par un passage de l'air plus ou moins obstrué au moment de l'articulation et la mise en jeu de la langue, des lèvres, du palais, des dents, des fosses nasales. Ce schéma présente leurs lieux d'articulation.

ILLUSTRATION N°13 : Les lieux d'articulation des consonnes (ELUERD, 2002 : 12).



Les phonéticiens regroupent généralement les consonnes selon le mode articuloire, en distinguant trois modes de fonctionnement :

- **Mode de fonctionnement laryngien : voisé / non voisé** (ou encore **sonore ou sourd**) : Les cordes vocales vibrent pour [b d g m n ŋ ŋ v z ʒ l R] et ne vibrent pas pour [p t k f s ʃ].
- **Mode de fonctionnement vélaire : oral / nasal** : Le voile de palais est relevé et l'air passe uniquement par la bouche pour [p b t d l k g f s ʃ v z ʒ] ou le voile est abaissé et l'air passe par le nez pour [m n ŋ ŋ].
- **Mode de fonctionnement articuloire : occlusif / constrictif** : le passage de l'air est obstrué pour [p t k d g] ou simplement rétréci pour [f s ʃ v z ʒ l R]. Les consonnes occlusives (occlusion = fermeture) sont articulées par une brusque sortie d'air (ex : pan, temps, camp, banc, etc.) alors que les constrictives (constriction = resserrement), appelées également **fricatives**, sont articulées par le frottement de l'air expulsé. Le chuintement ou le sifflement peut être tenu : fou, sou, chou, etc.

Les tableaux 21 et 22 regroupent les consonnes selon leurs traits distinctifs, à lire en fonction des termes portés dans l'illustration 14 précisant les lieux d'articulation.

ILLUSTRATION N°14 : Termes liés aux lieux d’articulation des consonnes
(LEON, 1992 : 68).

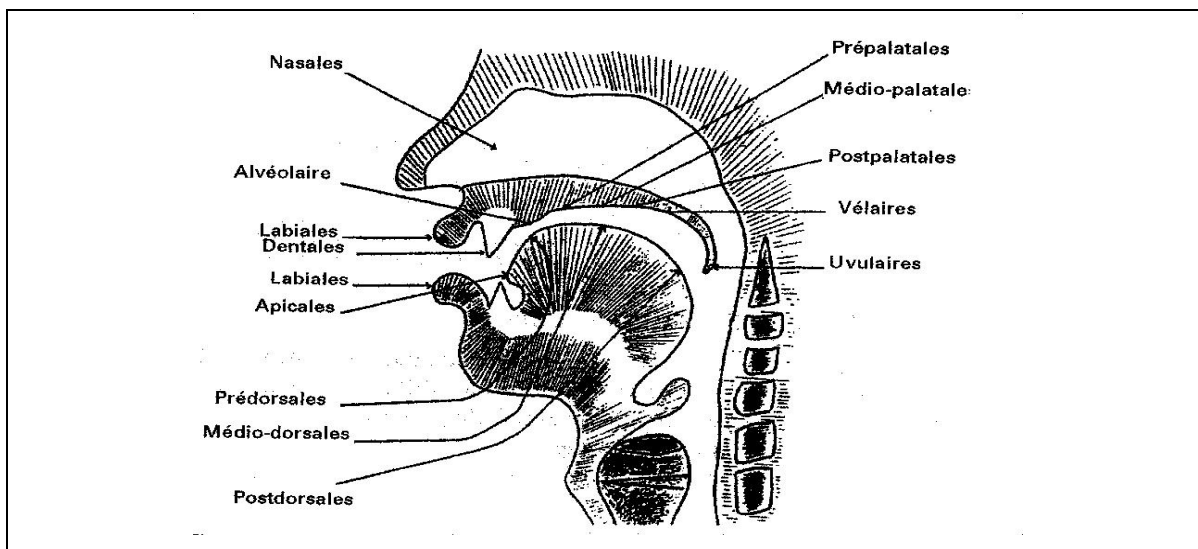


TABLEAU N°21 : Traits distinctifs des occlusives françaises
(LEON, 1992 : 68).

| Modes \ Lieux | Bi-labiales | Apico-dentales | Médio-dorso-palatale | Dorso-vélaire |
|-----------------------|-------------|----------------|----------------------|---------------|
| Non voisées (sourdes) | p | t | | k |
| Voisées (sonores) | b | d | | g |
| Nasales | m | n | ɲ | ŋ |

TABLEAU N°22 : Traits distinctifs des fricatives : aspect phonologique
(LEON, 1992 : 69).

| Modes \ Lieux | Labio dentales | Prédorso-alvéolaires | Pré-Dorso-pré-palatales-labiales | Apico-alvéolaire (latérale) ou liquide ⁶⁰ | Dorso-uvulaire |
|-----------------------|----------------|----------------------|----------------------------------|--|----------------|
| Non voisées (sourdes) | f | s | ʃ | | |
| Voisées (sonores) | v | z | ʒ | l | R |

En phonologie, on distingue, dans la série des occlusives, le trait de sonorité (voisé vs non voisé) et le trait de nasalité. Pour la série des fricatives (constrictives), il n’y a pas de série nasale, on oppose les phonèmes consonantiques sourds (ou encore non voisés) à ceux sonores (ou voisés).

⁶⁰ Ajout de notre part.

Pour conclure cette section, on remarque que certains phones consonantiques français n'existent pas en malgache :

- le [ʃ] (comme chou)
- le [ɲ] (comme règne) qui, bien qu'apparaissant dans certaines variétés dialectales, ne se trouve pas dans le malgache officiel.

On note également que certaines consonnes écrites ne se prononcent pas exactement de la même façon en français et en malgache, comme le montre le tableau 22.

TABLEAU N°23 : Différences de prononciation des consonnes en malgache et en français

| Je lis | Je prononce en malgache | Je prononce en français |
|----------|--|---|
| j | [dʒ] (comme jean en anglais) | [ʒ] (comme jaune) |
| s | entre [s] et [ʃ] (entre le s de sauver et le ch de chauve) | [s] (comme six) [z] entre 2 voyelles (comme rose) |
| z | entre [z] et [ʒ] (entre le z de zone et le j de jaune) | [ʒ] (comme zoo) |
| g | toujours [g] | [g] devant a, u, o (comme gâteau) [ʒ] devant i et e (comme girafe) |

Cette présentation des aspects phonématiques du français s'est basée sur les caractéristiques du français standard. Bien sûr, dans la conversation ordinaire de multiples variantes peuvent se rencontrer, qu'elles soient consonantiques ou vocaliques, fonctionnant comme des indices dialectaux ou sociaux. Présentant de nombreuses illustrations de variations, Pierre Léon décrit par exemple les variantes consonantiques de certains créoles francophones, comme celui de Sainte-Lucie, qui « ont un R très vocalisé qui sonne comme un [w] en initiale ou dans les groupes consonantiques : radio [wadjo], gros [gwo] ; et qui disparaît devant une consonne ou en finale : parler [pa : le], mort [mo :], tout en laissant un allongement compensatoire de la voyelle précédente. » (LEON, 1992 : 73).

D'autre part, l'exposition à la langue française soumet l'apprenant de français langue seconde à une **fréquence particulière de certains phonèmes, à l'oral et à l'écrit, qui est différente de celle qu'il perçoit en malgache**. Le tableau 24 des fréquences d'emploi peut aider à l'établissement de progressions d'apprentissage pour la découverte des phonèmes du français.

TABLEAU N°24 : Tableau des fréquences phonologiques d'emploi du français
(MARTINHO, 1993 : 17).

| phonème | fréquence (%) | | phonème | fréquence (%) | |
|---------|---------------|-------|---------|---------------|-------|
| | écrite | orale | | écrite | orale |
| /a/ | 5,3 | 8,1 | /y/ | 2,7 | 2 |
| /R/ | 7,4 | 6,9 | /õ/ | 1,9 | 2 |
| /l/ | 6,4 | 6,8 | /ʒ/ | 1,2 | 1,7 |
| /e/ | 7,5 | 6,5 | /o/ | 1,7 | 1,5 |
| /s/ | 5,6 | 5,8 | /ẽ/ | 1 | 1,4 |
| /i/ | 5,6 | 5,6 | /f/ | 1,3 | 1,3 |
| /ɛ/ | 3,1 | 5,3 | /b/ | 1,1 | 1,2 |
| /ə/ | 10 | 4,9 | /j/ | 0 | 1 |
| /t/ | 5,3 | 4,5 | /w/ | 0,7 | 0,9 |
| /k/ | 3,8 | 4,5 | /ɥ/ | 0,7 | 0,7 |
| /p/ | 3,3 | 4,3 | /z/ | 1,4 | 0,6 |
| /d/ | 4,5 | 3,5 | /ø/ | 0,5 | 0,6 |
| /m/ | 3,1 | 3,4 | /ʃ/ | 0,4 | 0,5 |
| /ã/ | 3,3 | 3,3 | /æ/ | 0,4 | 0,5 |
| /n/ | 2,4 | 2,8 | /œ/ | 0,4 | 0,3 |
| /u/ | 2 | 2,7 | /g/ | 0,5 | 0,3 |
| /v/ | 1,9 | 2,4 | /ɑ/ | 0,6 | 0,2 |
| /o/ | 0,2 | 2,2 | /ɲ/ | 0,1 | 0,1 |

Pour terminer cette présentation de la phonétique/ phonologie du français, il faut rappeler que les difficultés de prononciation, en deçà d'un certain point, n'entravent pas réellement la compréhension. Pour ne pas nuire à la communication sociale et à l'expression de l'apprenant, il serait nécessaire de **ne pas en faire un objet de correction automatique**. En effet, les erreurs de prononciation commises par l'élève sont révélatrices de son appropriation progressive de la langue orale. Comme le système que l'élève se construit est en perpétuel changement, l'enseignant devrait savoir à tout moment à quelle étape se situe l'élève dans l'acquisition du système phonique, en se référant à sa connaissance des caractéristiques des systèmes phonologiques du malgache et du français pour diagnostiquer très rapidement les manques en termes d'articulation ou de discrimination acoustique et concevoir des activités adaptées. Ceci suppose donc que le maître ait une bonne connaissance de ces aspects. Mais actuellement, il faut bien reconnaître que les enseignants ont peu d'information dans ce domaine à Madagascar. Pourtant, cela pourrait leur permettre de mieux aider les élèves à s'approprier la langue seconde française, fort différente du malgache sur ces aspects.

Par ailleurs, les nouveaux curriculums⁶¹ liés à l'introduction de l'Approche par les Compétences (APC) généralisés dans les écoles pendant l'étude, en CP1 et CP2, montrent des insuffisances dans le domaine de la phonétique.

Ainsi, en CP2, on peut s'étonner de la disparition de l'étude de certains phonèmes spécifiques au français, comme [ɔ] et [ɲ]. Les phonèmes /ø/, /œ/ ne sont mentionnés que dans la compétence de base n°3 (CB3) liée à l'écrit mais disparaissent en lecture pour la compétence de base n°2 (CB2). Aucune activité sur les oppositions phonologiques (paires minimales) n'est suggérée. D'autre part, **plusieurs erreurs en phonétique subsistent** et amènent à interroger les critères d'analyse ayant prévalu à la validation des curriculums avant leur diffusion à l'ensemble des maîtres. Les exemples ci-dessous illustrent certaines de ces lacunes.

ILLUSTRATION N°15 : Extrait du curriculum CP d'enseignement pour le français
(CURRICULUM CP FRANÇAIS, 2005-2006 : 46).

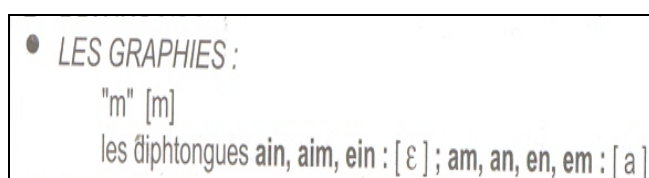
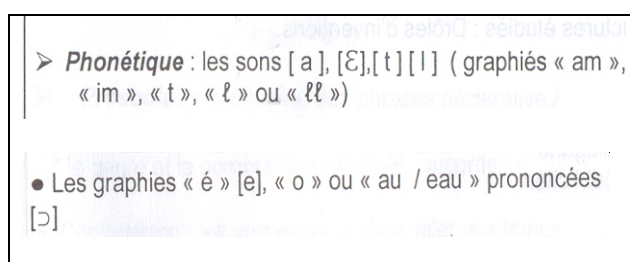


ILLUSTRATION N°16 : Extrait du curriculum CE d'enseignement pour le français
(CURRICULUM CE FRANÇAIS, 2006-2007 : 39-45).



On peut espérer que les nouveaux programmes d'enseignement prévus dans la réforme en cours, portant la scolarité primaire à 7 ans, lèveront ces ambiguïtés. A noter que ces nouveaux programmes seront, eux, soumis à la validation d'un conseil scientifique national.

⁶¹ Appui du Bureau de l'Ingénierie de la Formation (BIEF) de Louvain La Neuve (Belgique).

CHAPITRE 4

L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

LA PREMIERE PARTIE de ce volume, consacrée au malgache, rappelait que la grande spécificité de la langue écrite par rapport à la langue orale est liée à la nature du code qui sert à retranscrire les sons du langage. Comme toutes les langues italiques, le système d'écriture du français est alphabétique. Il utilise les vingt-six lettres de l'alphabet latin. Il faut noter que toutes les langues alphabétiques n'utilisent pas cet alphabet : alphabet arabe, cyrillique, hébraïque, thaï, etc.

Néanmoins, comme le souligne Nina Catach (1978-2004), l'écriture du français « *n'est pas calquée sur l'alphabet traditionnel, qui ne saurait suffire à établir un bon découpage de la chaîne écrite.* » (CATACH, 1978 : 60). En effet, chaque lettre de l'alphabet ne renvoie pas systématiquement à un phonème et parfois il faut plusieurs lettres pour écrire un phonème. Ainsi, la notation *y* est-elle une variante de *i*, comme dans *type*, ou un iode comme dans *bayer*. Par ailleurs, dans l'alphabet, où se trouvent les voyelles de *feu*, *fleur*, *four* ? C'est pourquoi, dans les années 1975, pour aboutir à une description ordonnée, l'équipe du CNRS de Nina Catach (l'équipe HESO) a fait apparaître la notion d'**archigraphème**, permettant de proposer un *alphabet de référence*⁶², sur lequel repose l'écriture du français :

ILLUSTRATION N°17 : Archigraphèmes du français

(CATACH, 1978-2004 : 63).

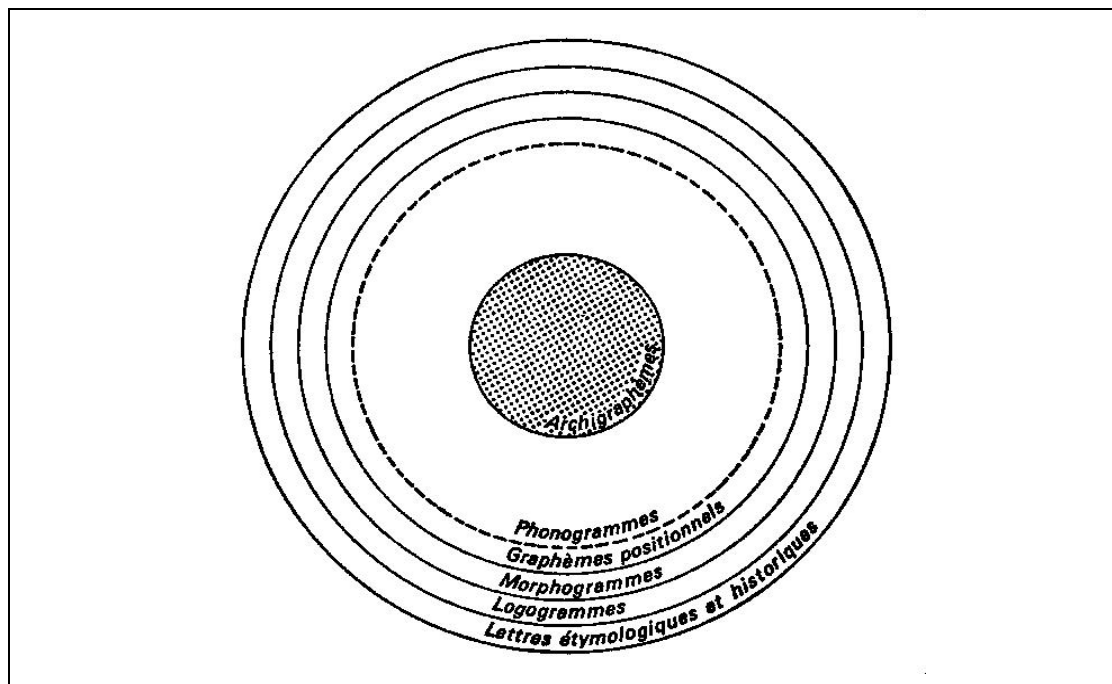
| | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|----|------------------------|
| A | E | I | O | U | EU | OU |
| AN | | IN | ON | UN | | |
| | | ILL | | | | |
| | | Y | | | | |
| | | | OI | | | |
| | | | OIN | | | |
| P.B | T.D | C.G | F.V | S.Z | X | CH.J - L. R - M.N - GN |

Il s'avère que l'orthographe du français s'appuie sur un « pluri-système » : c'est une orthographe phonologique (à plus de 80%), dans une certaine mesure morphologique (importance des morphogrammes grammaticaux par rapport aux morphogrammes lexicaux) et en partie distinctive (exemple : les homophones grammaticaux). Cette structure complexe est schématisée comme indiqué dans l'illustration 18 par l'équipe HESO, CNRS.

⁶² « *On imagine sans peine l'économie et la simplicité d'une description de ce genre tant dans l'approche du système que dans une perspective de progression didactique.* » (CATACH, 1978-2004 : 63).

ILLUSTRATION N°18 : L'orthographe française, un ensemble complexe de signes linguistiques

(CATACH, 1978-2004 : 55).



Il est nécessaire de rappeler les notions fondamentales sous-tendues par ce schéma. Sans entrer dans le détail des concepts, le tableau 25 rappelle les définitions fournies par Nina Catach (1978-2004) pour chacun des aspects.

TABLEAU N°25 : Notions fondamentales sur le système écrit du français

(CATACH, 1978-2004, 120 : 121).

Phonème : la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, le son. Ex : *s, o, c* dans *soc*, deuxième articulation pour A. Martinet.

Monème ou morphème : La plus petite unité significative de la chaîne orale. Ex : *pour, chass, er* dans *pourchasser*, première articulation pour A. Martinet.

Graphème : la plus petite unité distinctive et/ ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex : *p, ou, r, ch, a, ss, e, r* dans *pourchasser*. On peut classer les graphèmes en trois catégories :

- **Les phonogrammes**, ou graphèmes chargés de transcrire les sons ; leur usage est réglé par les lois de position ; ex : *g* dans *gare*, *gu* dans *gué*.
- **Les morphogrammes**, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non ; ex : marques de féminin / masculin, singulier / pluriel, suffixes / préfixes, radicaux / dérivés, etc.
- **Les logogrammes**, ou « genres de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier (ex : *sept, thym, pouls, coing*, etc.)

Archigraphème : graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes correspondant au même phonème ou au même archiphonème (ex. O pour o, ô, au, eau, etc.)

L'équipe de Nina Catach a recensé environ 300 graphèmes, réductibles par élimination des graphèmes rares, à une liste de 45 graphèmes formant le système de base de l'orthographe française (phonogrammes), comme présenté dans ce tableau :

TABLEAU N°26 : Phonogrammes de base en français
(ELUERD, 2002 : 19).

| Phonèmes | Graphèmes fréquents | Graphèmes plus rares | Exemples |
|----------|----------------------------------|----------------------|--|
| [i] | i | y, î, ï | <i>ami, type, maïs</i> |
| [e] | é, es | er, ez, ée | <i>dé, mes, aller, chez, allée</i> |
| [ɛ] | e, è, ai | ei, ê | <i>sec, règle, mai, plaine, bête</i> |
| [y] | u | û, ue, eu | <i>lu, dû, vue, j'ai eu</i> |
| [ø] | eu | œu | <i>peu, bœufs</i> |
| [œ] | eu | œu, œ | <i>jeune, œuf, œil</i> |
| [ə] | e | | <i>je</i> |
| [u] | ou | où, oû | <i>fou, où, moût</i> |
| [o] | o, au, eau | ô | <i>mot, au, eau, tôt</i> |
| [ɔ] | o | | <i>bol, port</i> |
| [a] | a | à | <i>patte, là</i> |
| [ɑ] | a, â | | <i>loi, pâte</i> |
| [ɛ̃] | in, im, en ain, ein | | <i>lin, impair, tien main, sein</i> |
| [œ̃] | un | um | <i>brun, parfum</i> |
| [ɔ̃] | on | om | <i>bon, nombre</i> |
| [ɑ̃] | an, en am, em | | <i>an, lent jambon, temps</i> |
| [p] | p | pp | <i>pas, appât</i> |
| [b] | b | bb | <i>bon, abbé</i> |
| [t] | t | tt, th | <i>ta, attrait, thé</i> |
| [d] | d | dd | <i>don, addition</i> |
| [k] | c, qu | k, q | <i>cas, qui, kilo, coq</i> |
| [g] | g, gu + i, e | gg | <i>gare, gui, gué, aggraver</i> |
| [f] | f | ph, ff | <i>fou, phare, effet</i> |
| [v] | v | w | <i>vous, wagon</i> |
| [s] | s, ss c + i, e ç + a, o, u | sc, t | <i>sa, assez science, nation ici, ce çà, leçon, reçu</i> |
| [z] | s | z, x | <i>raser, zoo, dixième</i> |
| [ʃ] | ch | | <i>chat</i> |
| [ʒ] | j, g, ge | | <i>je, genou, geôle</i> |
| [l] | l | ll | <i>lit, allié</i> |
| [R] | r | rr | <i>rire, arrêt</i> |
| [m] | m | mm | <i>ma, pomme</i> |
| [n] | n | nn, mm | <i>ni, bonne, damné</i> |
| [ŋ] | gn | | <i>agneau</i> |
| [j] | i, il(l) y, ï | | <i>lié, rail, faille, paye, aïeul</i> |
| [w] | oi, oin | ou + voyelle | <i>loi, loin, louer, ouest</i> |
| [y] | u + voy. | | <i>nuît, nuées</i> |

Ainsi donc, même si environ 80% à 85% des unités graphiques du français transcrivent directement et simplement les sons (phonèmes : /p/ /a/ /p/ /a/, graphèmes : papa), de nombreux termes, notamment les plus fréquents, ne correspondent pas à une correspondance régulière phonème/graphème. Certains signes correspondent à des informations morphogrammiques (flexions ou dérivations), d'autres réfèrent à des distinctions étymologiques, d'autres enfin

correspondent à des logogrammes (graphies globales non analysables en composantes). A une opposition phonologique donnée ne correspond pas nécessairement une distinction graphémique (ex : un couvent, les poules couvent). Inversement, une opposition graphémique ne renvoie pas toujours à une distinction phonologique (ex : maître, mètre, mettre).

De manière générale, les systèmes phonologique et graphémique du français s'articulent selon une correspondance de **un phonème à plusieurs graphèmes**. Par exemple /s/ s'écrit différemment dans enfance, silence, science. Il s'ensuit qu'écrire un de ces mots correctement présente une certaine incertitude et que seul l'accès en mémoire aux représentations orthographiques de ces mots permettra de lever les ambiguïtés. « *Des travaux menés sur le français suggèrent que le seul recours aux règles de conversion phonème-graphème ne permet d'écrire correctement qu'environ la moitié des mots.* » (GOMBERT *et al.*, 2002 : 111). C'est pourquoi on dit que **l'orthographe du français est profonde ou bien encore opaque**, tout comme celle de l'anglais.

De plus, l'orthographe du français fait jouer également les dimensions morphologiques et syntaxiques. Ainsi le « t » porté à la fin de *chat* trouve sa justification par la possibilité de dérivation morphologique en *chaton*. Des connaissances de la morphosyntaxe peuvent donc faciliter l'apprentissage de l'orthographe. C'est pourquoi, il est important de **lier**, dès le début de l'apprentissage, **écriture et lecture pour faciliter la mise en mémoire des représentations orthographiques lexicales**. « *Ainsi, le mot PINCEAU, malgré la présence de deux voyelles complexes, présente assez peu de difficulté en lecture, car les correspondances graphème-phonème sont consistantes (chaque graphème P - IN - C devant « e » ou « i » - EAU ne pouvant se prononcer que d'une seule façon), non ambiguës. Cependant quand il s'agit d'orthographier ce même mot, trois des quatre phonèmes sont inconsistants dans leur transcription graphémique : /ɛ̃/ peut s'écrire « in », « ain », « ein », etc. ; /s/ peut s'écrire « s », « c », etc. ; et /o/ peut s'écrire « eau », « o », « au », « aud », etc. Cette double asymétrie entre lecture et écriture explique en grande partie pourquoi **l'orthographe d'usage est plus difficile et lente à maîtriser que la lecture des mêmes mots**. Les travaux de recherche indiquent que les élèves écrivent de manière essentiellement phonétique au CP, s'appuyant sur les règles de transcription phonème-graphème les plus fréquentes, (...) ce qui donnera PINSO ; les premiers signes d'un recours systématique à des connaissances lexicales dans les productions écrites n'apparaissent qu'au CE1 et affichent une progression plus marquée au CE2.* » (GOMBERT *et al.*, 2002 : 117).

C'est, en partie, grâce à la rencontre répétée des mots en lecture que les représentations orthographiques lexicales se mettent en mémoire. Cette mise en mémoire contribue à la lecture directe des mots (également appelée « voie lexicale » ou « processus d'adressage ») et permet au lecteur de porter son attention sur les autres procédures nécessaires à la compréhension. Ceci est particulièrement important car pour beaucoup de lecteurs en langue étrangère ou seconde, la

reconnaissance des mots a du mal à s'automatiser, même si les lecteurs maîtrisent le principe de décodage. La **pratique régulière de l'écriture** permet donc de structurer, détailler, consolider les représentations orthographiques qui seront ensuite mobilisées pour la reconnaissance directe des mots écrits. On le voit, cet aspect est particulièrement important en français, reposant sur une orthographe profonde. Ces processus d'identification des mots écrits et d'écriture seront présentés de manière plus fine dans le volume n°2 de la thèse.

Pour ce qui relève de l'influence de l'orthographe, il est aujourd'hui admis que la rapidité de l'acquisition de la lecture varie d'une langue à l'autre en fonction du degré de « profondeur » ou de « transparence » du système orthographique. Pour reprendre ce qui a été évoqué à plusieurs reprises, une orthographe est appelée profonde lorsque les relations entre orthographe et phonologie sont équivoques (un même graphème pouvant renvoyer à plusieurs phonèmes, des graphèmes différents pouvant produire le même phonème, comme en français ou en anglais). Une orthographe est dite transparente lorsque les correspondances graphèmes-phonèmes sont biunivoques, c'est-à-dire qu'un graphème ne renvoie qu'à un seul phonème et réciproquement (comme en malgache). Les différentes langues à écriture alphabétique se situent donc sur un continuum allant des langues à orthographe profonde (ou encore opaque ou irrégulière) à celles à orthographe transparente (ou encore superficielle ou régulière).

Le degré d'irrégularité que peuvent revêtir les correspondances graphèmes-phonèmes a amené certains chercheurs à postuler que les orthographe transparentes se prêtent davantage à une reconnaissance des mots par voie phonologique alors que les orthographe profondes encourageraient plutôt le lecteur à procéder à un adressage direct sans passer par un décodage phonologique (Frost, Katz, Bentin, 1987 ; Katz, Frost, 1992). Cette théorie, dite de la *transparence orthographique*, a cependant été remise en cause : la médiation phonologique existe, même chez des lecteurs experts dans des langues très opaques. « *Les études comparant souvent l'anglais, dont l'orthographe est particulièrement opaque, à d'autres langues indo-européennes plus transparentes, ont ainsi mis en évidence des différences notoires dans la rapidité de l'acquisition de la lecture, sans remettre en cause l'universalité de la segmentation phonémique.* » (BESSE, 2007 : 35). Ce point est essentiel et permet d'expliquer pourquoi quelle que soit l'opacité de l'orthographe, les capacités phonologiques précoces sont les meilleurs prédicteurs de la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture. Toutefois, « *...les enfants parviennent plus rapidement à lire lorsque les relations entre unités graphiques et phonologiques sont transparentes.* » (SPRENGER-CHAROLLES, COLE, 2006 :128). En effet, la procédure sublexicale (décomposition d'un mot) paraît être utilisée plus systématiquement et plus précocement dans les orthographe qui se caractérisent par des relations grapho-phonémiques prédictibles que dans celles où elles sont peu prédictibles.

Dans cette perspective, on peut donc penser que **l'acquisition de la lecture en malgache devrait s'effectuer assez rapidement en raison de l'orthographe transparente de la langue**. Par contre, l'acquisition de la lecture en français va demander, pour l'automatisation du décodage, non seulement d'étudier les nouvelles correspondances phonographiques des phonèmes n'existant pas en L1 ([ʃ] [ʒ] [y] [ɛ] [ɔ] [ø] [œ] [ə] [ã] [õ]), mais en plus de mémoriser **d'autres graphèmes pour certains phonèmes communs aux deux langues** (exemple : [e] en malgache s'écrit toujours « e », mais en français il peut s'écrire : « é, er, ez, e, et, etc. »), et pour l'ensemble, leur multiple variations graphémiques selon les mots. Outre cet aspect lié aux correspondances graphophonologiques, savoir lire, en L1 ou en L2, nécessite la mobilisation d'autres processus interactifs qui se seront présentés de manière approfondie dans le volume 2.

CHAPITRE 5

LA MORPHOLOGIE DU FRANÇAIS

L’ÉTUDE lexicologique de Rey-Debove⁶³ (1984) montre que 80% des 34 920 mots du dictionnaire français « Le Robert méthodique » sont plurimorphémiques, c’est-à-dire qu’ils sont composés d’au moins deux morphèmes, unités considérées en linguistique comme étant les plus petites unités de signification de langue. « *Les mots de notre vocabulaire peuvent donc être considérés comme plurimorphémiques, démontrant ainsi que les mécanismes morphologiques constituent des mécanismes de création lexicale extrêmement puissants.* » (COLE, FAYOL, 2000 : 152). Il apparaît également qu’**au cours de la lecture, la majorité des mots rencontrés sont plurimorphémiques**. Ces mots apparaissent dès le début de la scolarité. Au cours préparatoire en France, une étude menée sur le manuel « Lire au CP » montre que 25% des mots auxquels les élèves sont confrontés en fin d’année sont morphologiquement complexes, la majorité étant des mots fléchis, les autres des mots affixés. Ce taux augmente fortement dans les années scolaires ultérieures. Il est vraisemblable qu’il en soit de même dans les livres scolaires rédigés en français à Madagascar.

On distingue classiquement deux types de morphèmes : les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux. Les premiers ont une fonction sémantique et permettent aux mots d’avoir une signification en eux-mêmes. Les seconds ont essentiellement une fonction syntaxique. Ils peuvent être libres (ils constituent alors un mot à eux seuls : articles, conjonctions, prépositions, pronoms, etc.) ou liés. Les morphèmes liés, ou encore les affixes, sont des unités de sens qui s’ajoutent aux morphèmes lexicaux. Les mots morphologiquement complexes sont construits à partir d’un radical et plusieurs affixes. Exemple : incollable provient du radical coll-, la base étant le mot colle. On distingue les affixes flexionnels des affixes dérivationnels.

Les flexionnels renvoient aux morphèmes placés **à droite du radical** et marquent (au moins à l’écrit) le **genre** et le **nombre des noms** (amie / amis) et des **adjectifs** (grande / grands) ou le **temps** et le **nombre des verbes** (je parle/ je parlais). Ils ont donc une **fonction syntaxique** importante.

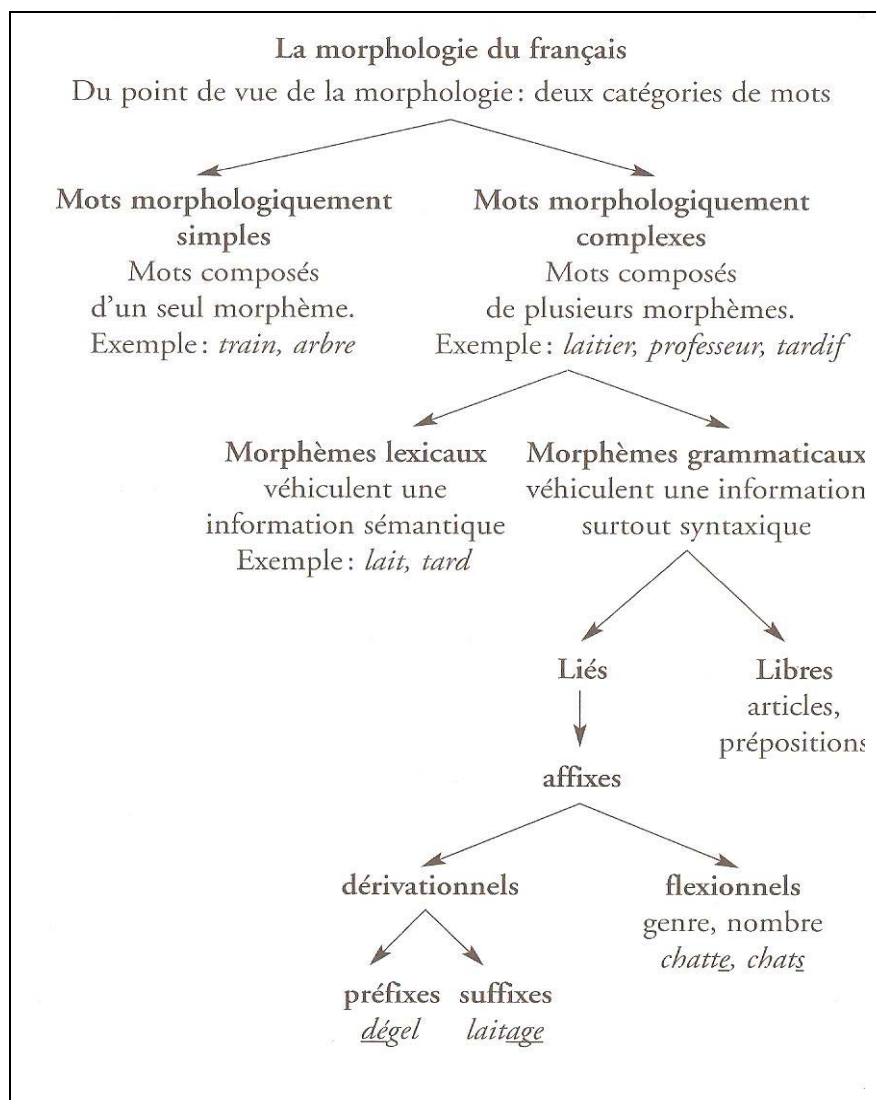
Dans les **dérivationnels**, à la **différence du malgache**, on trouve seulement **deux types d’affixes** : les **préfixes** (ex : re- dans refaire, dé- dans démettre) et les **suffixes** (ex : -ette dans poussette, -age dans laitage, etc.). Les dérivationnels ont une fonction sémantique importante. Les

⁶³ Cité par Colé & Fayol (2000 : 151-152)

suffixes dérivationnels peuvent avoir également une fonction syntaxique pour déterminer la fonction d'un mot qu'ils composent. Par exemple, l'adjectif brusque devient un adverbe après l'ajout du suffixe –ment. Le schéma ci-dessous résume ces notions.

ILLUSTRATION N°19 : La morphologie du français

(GOMBERT, COLE, VALDOIX, GOIGOUX, MOUSTY & FAYOL, 2002 : 67).



Dans les études portant sur le français langue maternelle, il apparaît que la maîtrise des règles flexionnelles passe chez l'enfant par une série d'étapes qui peuvent être résumées très schématiquement ainsi :

1. Production de mots plurimorphémiques (comportant des flexions régulières ou irrégulières) sans généralisation à des mots nouveaux.
2. Surgénéralisation des règles morphémiques pouvant conduire à des productions incorrectes (par exemple : peinture / peinturer, prendre / rendu).
3. Découverte des exceptions et des formes irrégulières.
4. Application correcte de la règle et identification des exceptions.

En français langue maternelle, la maîtrise des règles dérivationnelles s'acquiert plus lentement et plus tardivement que celle des règles flexionnelles. L'acquisition des règles de la morphologie dérivationnelle semble s'effectuer progressivement :

- D'abord, les règles dites transparentes, impliquant des suffixes neutres qui ne changent pas la structure phonologique de la base et dont le sens peut être facilement dérivé (ex : le suffixe –eau dans lionceau, renardeau, etc.) et les règles productives permettant la création de nombreux mots dérivés (ex : le suffixe –age).
- Ensuite vient l'acquisition des règles dérivationnelles plus complexes qui impliquent des suffixes pouvant transformer la phonologie de la base (exemple : décider, décision). La maîtrise de ces règles plus complexes arrive en général au cours moyen.

Cette évolution de la conscience morphologique⁶⁴ en langue maternelle semble être **variable selon les langues**. En effet, la complexité morphologique se réalise différemment selon les langues. Ainsi Anne-Sophie Besse (2007 : 38) indique qu'en italien, à la différence de langues comme l'anglais ou le français, les bases morphologiques n'existent pas de façon indépendante. Les variations phonologiques des bases sont fréquentes en anglais mais inexistantes en serbo-croate. Dans les langues agglutinantes, comme le turc ou le finnois, les morphèmes sont successivement ajoutés à la base, ce qui rend le processus de dérivation très transparent (langues concaténatives). Les langues sémites (arabe, hébreu, etc.) elles, se caractérisent par une construction morphologique non linéaire (intracation d'un schème vocalique à une racine). Il est donc logique que l'évolution de la conscience morphologique puisse varier selon les caractéristiques morphologiques propres à la langue. Ainsi Michèle Kail (2000 : 15), faisant part de résultats d'études inter-langues, signale que *« dans les langues agglutinantes comme le turc (Aksu-Koç et Slobin, 1985), les morphèmes précoces sont productifs. Le plus souvent localisés à une position cruciale - la fin des mots - ils peuvent être porteurs d'accent et avoir un contenu sémantique aisément accessible. Ces premiers morphèmes productifs sont souvent les équivalents anglais des pronoms ou des prépositions. »* Mais les recherches demeurent encore peu nombreuses dans ce type de comparaisons développementales.

On peut se demander si l'apprentissage du français comme langue seconde générera les mêmes ordres d'acquisition que celui du français langue maternelle, notamment au niveau de la morphologie, mais également pour les autres dimensions de la langue. Pour soutenir l'hypothèse d'un « ordre naturel d'acquisition », certains chercheurs montrent qu'il existe dans l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, un même ordre d'acquisition pour certaines formes, ou les mêmes erreurs selon les stades, quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant, et quel que soit son

⁶⁴ Voir Gombert JE., 1990, pour une présentation du développement métalinguistique.

âge. « *Dulay et Burt, comparant des enfants chinois et espagnols apprenant l'anglais, ont ainsi montré la constance d'un même ordre d'acquisition à propos de l'acquisition des morphèmes anglais, concluant à une séquence commune d'acquisition* » (GAONAC'H, 2006 : 81). De même, d'autres études portant sur les erreurs des apprenants dans les phénomènes d'interlangue (système transitoire vers la langue cible) relèvent des mécanismes de même type à la fois chez l'enfant en langue maternelle et chez l'enfant ou l'adulte en langue seconde, ce qui pourrait constituer un argument en faveur de la constance des processus cognitifs mis en œuvre pour apprendre une langue, quelles que soient les circonstances de cet apprentissage.

Cependant, aujourd'hui, on pense que, même si les données en faveur de processus « naturels » d'acquisition sont assez nombreuses, elles doivent toutefois être relativisées. Tout d'abord, il **n'y aurait pas de constance absolue des ordres d'acquisition mais une constance forte pour une langue donnée** et ce, quand les modalités de présentation sont comparables. « *L'invariance porte donc sur la manière dont le système cognitif traite des informations comparables : on peut ainsi parler d'invariants cognitifs dans l'acquisition d'une nouvelle langue, indépendamment de la première langue, et indépendamment de l'âge d'acquisition. On peut relever d'ailleurs que l'apprenant de langue seconde, dans beaucoup de situations, est confronté aux mêmes problèmes que l'apprenant de langue maternelle : il est mis en demeure de tirer parti d'un input limité et dégradé, et en partie indéterminé.* » (GAONAC'H, 2006 : 84). Mais le fait d'observer des phénomènes identiques en langue maternelle et en langue seconde n'implique pas pour autant que les mêmes processus d'acquisition soient mis en jeu dans les deux cas. Plusieurs données tendent à montrer l'existence de stratégies différentes. Ainsi, Félix⁶⁵ (1978) observe à propos de l'apprentissage de l'anglais, qu'**en langue seconde, les enfants utilisent des structures linguistiques moins diversifiées que les enfants natifs.** « *Les productions en langue seconde sont faites sur la base d'une combinaison de mots selon un nombre limité de principes syntaxiques : les enfants, dès 4 ans, repèrent donc très facilement quelques principes syntaxiques, qu'ils exploitent au mieux pour s'exprimer. Au même stade d'apprentissage en langue maternelle, on observe plutôt dans les productions l'effet de stratégies « pré-syntaxiques », qui consistent à combiner les mots de diverses façons pour exprimer différentes significations. (...) En langue seconde, cette étape « pré-syntaxique » semble pouvoir être sautée. Autrement dit, on relève en langue maternelle la prééminence de stratégies cognitives, sur lesquelles s'ancrent ensuite les stratégies linguistiques, alors qu'en langue étrangère peuvent se développer directement des stratégies linguistiques.* » (GAONAC'H, 2006 : 86-87).

Ces stratégies linguistiques en langue seconde s'appuient sur l'expérience linguistique acquise en langue maternelle, ce qui peut provoquer des **phénomènes d'interférences** venant de la langue

⁶⁵ Cité par Gaonac'h (2006 : 86).

maternelle. Les chercheurs relèvent l'existence de transferts liés à la langue maternelle, aussi bien sur le plan syntaxique que sur le plan lexical. « ... *Certaines structures de l'anglais sont plus faciles à acquérir, en situation de langue seconde, par des enfants dont la première langue possède les mêmes structures, en comparaison avec des enfants dont la première langue ne possède pas ces mêmes structures. C'est le cas, par exemple, pour l'opposition a / the, plus facile à acquérir pour les enfants d'origine française ou espagnole que pour des enfants d'origine japonaise ou coréenne.* » (GAONAC'H, 2006 : 87). D'autre part, les études comparant l'apprentissage d'une langue seconde selon l'âge des apprenants montrent que chez les plus jeunes enfants (6 ans) les capacités analytiques ne constituent pas un prédicteur de l'apprentissage de la langue seconde, alors qu'il devient le principal prédicteur chez les enfants de 12 ans. Il y a donc, semble-t-il, **prééminence des apprentissages implicites chez les plus jeunes et prééminence des apprentissages explicites chez les plus âgés.**

Par ailleurs, la durée d'exposition à la langue seconde influe également beaucoup sur sa maîtrise. « *On sait en effet que la maîtrise des **traitements morphémiques** dépend pour beaucoup de la **durée d'exposition à la langue**, alors que la maîtrise des **traitements syntaxiques** semble plus sensible aux effets d'un **apprentissage explicite des règles.*** » (GAONAC'H, 2006 : 97). Or, une caractéristique des apprentissages implicites relevée chez les plus jeunes apprenants est qu'ils ne peuvent être mis en œuvre qu'à travers une **exposition quantitativement importante à la langue** pour permettre une structuration progressive d'un matériau linguistique riche et diversifié. Compte tenu des temps limités d'apprentissage en milieu scolaire, on ne peut pas alors fonder uniquement l'enseignement en langue seconde, sur une acquisition naturelle, reposant sur des mécanismes implicites mis en place au fur et à mesure des rencontres avec la langue. Il apparaît nécessaire de **définir des progressions précises**, exposant les élèves **aux régularités** de faits de langues ciblées, pour les aider à structurer la langue et faciliter les analyses explicites de la langue sur lesquelles ils s'appuieront en fin de scolarité primaire.

Enfin pour conclure cette section, précisons que **l'attitude analytique des enfants face à la structure morphologique des mots parlés** semble avoir une incidence en lecture en français en particulier pour la compréhension. « *Ainsi, on constate que les « mauvais » lecteurs de tous âges ont des difficultés à analyser les mots morphologiquement complexes impliquant des morphèmes flexionnels ou dérivationnels. Plus généralement, ces mauvais lecteurs possèdent des connaissances morphologiques moins étendues que les bons lecteurs. Toutefois, la principale difficulté est de dissocier les problèmes phonologiques, connus pour être ceux des « mauvais » lecteurs, des problèmes strictement morphologiques. En fait, il semble que les deux types de difficultés se cumulent. (...) **Le traitement de la structure morphologique imposé par l'organisation interne complexe des mots affixés constitue une source secondaire de difficulté qui se rajoute aux difficultés de décodage.** (...) Si l'apport des traitements morphologiques dans la*

*reconnaissance des mots est discuté, les chercheurs s'accordent en revanche pour **affirmer une relation directe entre la morphologie et la compréhension en lecture**. Ainsi, les capacités d'analyse morphologique de l'oral prédisent chez les élèves de CE1 leur niveau de compréhension en lecture.* » (GOMBERT *et al.*, 2002 : 74-75).

En français langue seconde, la dimension morphologique intervient donc probablement également dans la compréhension écrite. C'est pourquoi, un travail sur la dimension morphologique du français, tant à l'oral qu'à l'écrit, peut permettre de faciliter la reconnaissance des mots écrits : analyse et compréhension de la formation des mots affixés (chat/chaton, lion/lionceau), sensibilisation aux familles de mots et mise en relief d'une règle morphologique (lait/laitier/laitage), etc. Les élèves, fortement sensibilisés à la dimension morphologique compte-tenu de son importance en malgache, pourraient tirer bénéfice de ce type de réflexion métalinguistique.

On touche aussi ici à la question de **l'acquisition du lexique**. Sans détailler cet aspect maintenant, retenons que les linguistes étudient les mots dans leurs relations avec d'autres mots, sur deux axes appelés : **l'axe paradigmatique** (vertical) et **l'axe syntagmatique** (horizontal). « *Saussure avait mis en évidence, après l'arbitraire, un second caractère du signe linguistique : la linéarité du signifiant. C'est-à-dire que les unités s'ordonnent dans la langue les unes à la suite des autres : on ne peut prononcer deux éléments à la fois. Ces combinaisons d'unités, Saussure les nomme syntagmes ; le syntagme se compose donc de deux ou plusieurs unités consécutives. (...) Outre les rapports syntagmatiques, les termes d'une langue contractent entre eux des « rapports associatifs », c'est-à-dire que s'établissent, dans le cerveau du locuteur, des rapprochements entre les mots : refermer est lié à enfermer (même radical), armement et changement possèdent le même suffixe, éducation et apprentissage sont voisins par sens, etc. L'usage a consacré le terme de paradigmatiques pour qualifier ces rapports.* » (CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU, 2001a : 34). Chaque unité linguistique se trouve donc ainsi située sur ces deux axes qui ordonnent le mécanisme de la langue. « *Désormais on cherche à intégrer les mots dans un ensemble de relations à d'autres mots, sur les deux axes, paradigmatique et syntagmatique. C'est seulement par l'étude de ces interrelations que l'on espère dégager le sens de telle ou telle unité lexicale.* » (CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU, 2001 a- : 132).

Ceci renvoie à la notion de **champs sémantiques**, où l'on distingue classiquement deux types de champs : les **champs onomasiologiques** construits à partir d'**associations de mots** autour de thèmes particuliers (ex : pleurer, gémir, se plaindre...) et les **champs sémasiologiques** basés sur une **similarité linguistique** formelle (ex : champs dérivationnels, familles de mots, etc.)

Les champs onomasiologiques ont constitué pendant longtemps la base de l'apprentissage du vocabulaire en pédagogie des langues. C'est le cas à **Madagascar** où **les mots de vocabulaire**

étudiés sont liés aux thèmes proposés dans le curriculum d'enseignement (ex : les salutations, la famille, etc.). La dimension morphologique des mots pourrait cependant y être étudiée par l'établissement de **répertoires de mots** au fil des rencontres (mots de même famille, mots dérivés, etc.) permettant de mieux comprendre ce fonctionnement de la langue française. L'ouvrage d'Hélène Huot (2005) apporte de précieuses pistes pour alimenter une réflexion dans ce domaine. Il est probable que **l'attention des élèves sur la morphologie du français serait facilitée du fait de l'importance de cette dimension dans leur langue maternelle**. Des activités de comparaison des fonctionnements morphologiques entre les deux langues pourraient être entreprises. Il s'agirait, pour s'inscrire véritablement dans une perspective bilingue, de mettre en évidence en malgache des traits que les élèves peuvent ou non retrouver en français.

A signaler que pour la progression lexicale, **les nouveaux curriculums APC ont allégé les thèmes d'étude**. On peut être surpris par la **disparition du thème de « l'école » en lecture au CP2**, bien qu'il soit maintenu à l'oral en début de CP1. En effet, le français étant principalement utilisé à l'école, il est probable que le lexique de l'école soit celui le plus connu par les enfants de CP2. Le thème de « l'école », prévu dans les manuels 2003, visait entre autre la compréhension des consignes écrites scolaires : je souligne, j'entoure, j'encadre, je recopie, etc. (MANUEL ELEVE CP2 : 48). On peut s'étonner de cette suppression puisque ce thème, par la mobilisation du lexique le plus familier de l'élève, permettait d'assurer une réelle compréhension⁶⁶ des écrits les plus courants de l'école : les consignes en particulier.

Enfin, rappelons que ce bouleversement des thèmes d'étude, ajouté à la nouvelle progression dans les phonèmes / graphèmes, conduit les maîtres de CP2 à ne plus utiliser les livres élèves⁶⁷. Les enfants ne manipulent plus l'objet livre. Cet abandon des manuels de français ne peut pas être sans conséquence pour l'apprentissage lexical et exclut, dans de nombreuses classes, le recours aux images du livre pour comprendre les mots nouveaux. Ceci est d'autant plus paradoxal qu'actuellement, le ratio livre/élève à Madagascar varie de 0,8 à 1,23 selon les classes (données EPT, mars 2006 : 28), ce qui représente une couverture presque complète des écoles du territoire.

⁶⁶ La compréhension en lecture est très fortement dépendante de la compréhension orale, comme ce sera indiqué dans le volume n°2.

⁶⁷ Ce sera illustré dans l'étude qualitative de thèse (volume 3), reposant sur l'analyse de séances de classe filmées en 2005-2006 au moment de la généralisation du curriculum APC dans les CP1 et CP2.

CHAPITRE 6

LA SYNTAXE EN FRANÇAIS

POUR SCHEMATISER, on peut considérer que la syntaxe (dénommée « grammaire » à l'école) s'applique à deux domaines d'analyse de la langue : la **langue comme forme**, en référence à deux degrés d'organisation : la phrase et le texte ; et la **langue en situation**, dans son contexte d'usage, avec deux degrés d'organisation aussi : l'énoncé et le discours.

Comme l'indique Gérard Vigner (2004 : 36), « *On peut, dans un parallèle toujours risqué, mais heuristiquement intéressant, considérer que la phrase est au texte ce que l'énoncé est au discours ; relation que l'on peut synthétiser dans le tableau suivant :*

| | <i>la langue</i> | |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | <i>dans sa forme formelle</i> | <i>dans sa dimension d'usage</i> |
| <i>unité</i> | <i>phrase</i> | <i>énoncé</i> |
| <i>ensemble</i> | <i>texte</i> | <i>discours</i> |

Il n'est pas question de passer ici en revue la totalité des **points de la syntaxe française** dans les différentes dimensions indiquées précédemment, mais plutôt de **retenir ceux qui peuvent être problématiques pour les élèves malgachophones** et qui mériteraient des traitements pédagogiques particuliers⁶⁸. Pour affiner la question, on trouvera dans la bibliographie un certain nombre d'ouvrages de grammaire qui offrent, selon des angles divers, une vision d'ensemble de la langue. Comme cette partie de l'étude est centrée sur l'appropriation de la lecture-écriture à Madagascar, ne sont présentés ici que quelques points de la syntaxe française dans ses **aspects formels** pouvant influencer la gestion de l'écrit. Les aspects liés à l'énonciation seront traités dans le volume n°3 de la thèse. On y trouvera alors des éléments sur la communication et sur la co-énonciation et une analyse détaillée des interactions en classe de lecture à Madagascar.

1. La phrase

De toutes les catégories, la phrase est la plus connue et la plus communément étudiée à l'école. La diversité terminologique rencontrée dans les différentes méthodes provient du choix du plan d'analyse retenu. En effet, dans l'étude d'une phrase, plusieurs plans peuvent être envisagés, l'essentiel étant de rester cohérent dans le même plan et de l'indiquer clairement aux élèves.

Gérard Vigner (2004) présente dans le tableau 27 les différents plans d'analyse que l'on peut rencontrer dans les méthodes de français langue étrangère.

⁶⁸ Les points présentés ici sont extraits, en grande partie, de l'ouvrage de Gérard Vigner (2004).

TABLEAU N°27 : Schémas d'analyse de la phrase française dans les manuels FLE
(VIGNER, 2004 : 44).

| Schémas d'analyse | Catégories | Observation |
|--------------------------------|---|---|
| Approche logico-grammaticale | <i>Pierre aime Marie</i> thème prédicat | Analyse peu attestée dans les livres de grammaire et les méthodes. Le locuteur affirme à propos d'un sujet ou thème quelque chose (prédicat). |
| Approche en constituants | <i>Pierre aime Marie</i> GN GV | Catégorisation très fréquemment utilisée pour rendre compte de l'articulation de la phrase |
| Approche par fonctions | <i>Pierre aime Marie</i> sujet verbe complément d'objet | Forme d'analyse qui fut en usage pendant le plus longtemps. Analyse de la langue longtemps privilégiée dans ce qu'on appelle la grammaire scolaire traditionnelle. Utile pour résoudre des problèmes d'orthographe grammaticale. |
| Approche par rôles thématiques | <i>Pierre aime Marie</i> thème rhème | Analyse qui distingue dans la phrase ce qui constitue le point de départ, ce qui est connu (le thème) et ce que l'on va énoncer de nouveau à son propos (le rhème). Utile dans les activités de lecture ou de production écrite. |
| Approche par rôles actanciels | <i>Pierre aime Marie</i> agent action patient | Analyse de nature sémantique qui constitue à resituer la logique de l'action derrière la construction syntaxique. Ici, le sujet de l'action (l'agent) et le sujet du verbe coïncident. Ce n'est pas toujours le cas, ainsi dans : <i>Marie est aimée de Pierre.</i> |

Ces différents schémas d'analyse syntaxique instaurent un métalangage spécifique, utilisé par les enseignants en classe.

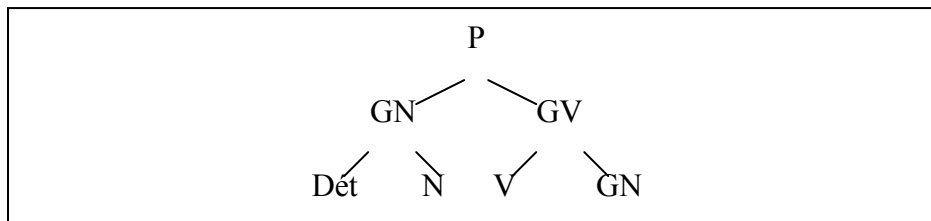
A Madagascar, pendant l'année de cette étude, l'approche en constituants est celle retenue dans les manuels de français de 2003. En revanche, la lecture du curriculum APC généralisé au CE montre une certaine incertitude entre une entrée reposant « sur les constituants » ou une entrée reposant « sur les fonctions », comme en témoigne cet extrait :

ILLUSTRATION N°20 : Extrait du curriculum APC-CE en grammaire
(CURRICULUM APC CE, 2006-2007 : 47).

- Grammaire : Phrases simples écrites contenant un groupe nominal (GNS) et un groupe verbal (GV).
- Le groupe nominal ;
 - les constituants, du GNS : Déterminant (D) + Nom (N)
 - le genre et le nombre du D et du N : accords

Dans cet exemple, l'hésitation se situe entre un essai de définition de la classe du GN par ses constituants (D + N) et un essai de définition de la fonction du GN dans la phrase (ici, GNS). Or, la fonction d'une classe est liée à sa position dans la phrase : le sujet est le constituant immédiatement dominé par la phrase (GN) et se trouve au même niveau que le groupe verbal (GV), qui lui-même domine immédiatement le verbe avec éventuellement un (plusieurs) groupe(s) nominal(aux) constituant le groupe verbal. Ces niveaux et leur hiérarchie peuvent être immédiatement lisibles dans une représentation sous forme d'arbre, comme on le voit ici :

ILLUSTRATION N°21 : Arbre des relations syntaxiques de la phrase française (PETIOT, 2000 : 56).



Cet arbre, représentation abstraite des relations syntaxiques, peut convenir à l'analyse de nombreux énoncés. Cette représentation arborescente fait apparaître les constituants, leurs niveaux hiérarchiques, leurs propres constituants et situe la phrase (P) comme la donnée de base. « *Certains manuels scolaires (...) font appel à ces manipulations et ces représentations, mais trop souvent sans les situer par rapport à l'approche scolaire traditionnelle, ce qui peut aboutir à une juxtaposition de critères hétérogènes qui ne permettent pas de situer le fonctionnement comme objet d'étude et de l'atteindre clairement. La saisie des niveaux de structuration de la phrase et des problèmes posés par l'analyse simplifierait en revanche beaucoup le travail des enseignants, de leurs élèves...* » (PETIOT, 2000 : 56).

1.1. La structure de la phrase française

A la différence des apprentissages en langue maternelle, où les élèves analysent en grammaire des phrases qu'ils savent déjà produire à l'oral, l'apprentissage grammatical en langue seconde ou étrangère demande aux enfants de **produire des phrases tout en intériorisant les règles sur lesquelles elles reposent**. En français il faut être très attentif à **l'ordre des mots**. En effet, la position d'un nom à droite ou à gauche d'un verbe modifie complètement sa fonction : *Jean regarde Marie* et *Marie regarde Jean* sont deux phrases qui n'ont pas le même sens. Toute modification de l'ordre **S-V-O** doit être signalée par le recours à des constructions spécifiques, telle que, par exemple, *C'est Marie que Jean regarde*. Il n'est pas fréquent qu'une phrase se réduise à cette forme élémentaire. Une phrase n'est pas constituée de mots isolés mais de **groupes de mots** qu'il est nécessaire de pouvoir identifier en tant que tels pour en percevoir la logique d'organisation interne.

On distingue généralement :

- Les groupes obligatoires, appelés le plus souvent groupe nominal et groupe verbal
- Les groupes facultatifs, appelés le plus souvent groupes circonstanciels.

Les étiquettes les plus fréquemment utilisées pour désigner ces groupes sont :

- Groupe nominal (GN)
- Groupe verbal (GV)
- Groupe prépositionnel (GP) ou groupe circonstanciel (GC).

« GN et GV étant considérés comme des groupes obligatoires, disposant de degrés de liberté limités dans leur place dans la phrase, GP ou GC comme un groupe optionnel, dont la place dans la phrase, en revanche, est variable. » (VIGNER, 2004 : 43).

1.2. La structure interne des groupes en français

Le groupe nominal est structuré autour du nom, noyau ou centre du groupe. A gauche du nom, se trouve un **déterminant**⁶⁹ : article défini ou indéfini, adjectif possessif/ démonstratif/ indéfini/ numéral. Chaque type d'article renvoie à une valeur précise (la singularité, la généralité, la quantité d'éléments considérés, etc.) « *Une des difficultés de l'apprentissage du français comme langue étrangère tient à la diversité des déterminants, aux aspects de sens associés, et aux problèmes d'accord avec le nom ainsi déterminé.* » (VIGNER, 2004 : 48). On peut penser que le **maniement** adéquat des **déterminants** en français représentera une certaine **difficulté pour les élèves malgachophones** qui, en L1, n'utilisent pas les variations liées au genre ou au nombre pour la détermination.

1.3. Les expansions du nom en français

On relève dans les expansions possibles du nom : l'adjectif épithète, l'apposition, le complément de nom, la subordonnée relative. Il est fréquent de désigner « l'ensemble nom » associé à ses expansions sous l'étiquette de **groupe nominal étendu** par rapport au **groupe nominal réduit** constitué du nom et d'un déterminant.

Notons que pour certains apprenants étrangers, **la question de la place de l'adjectif épithète en français constitue un problème délicat** à résoudre, dans la mesure où il n'existe pas de règles fixes pour déterminer sa position (à la différence de l'anglais par exemple où l'adjectif est toujours antéposé). De plus, **à la différence du malgache**, le français exige que tous les éléments du groupe nominal soient accordés en genre et en nombre, aussi sera-t-il nécessaire que l'élève apprenne à repérer les limites du groupe pour opérer les accords nécessaires en expression écrite.

⁶⁹ Sauf dans les cas d'énumération où l'on peut rencontrer l'absence de déterminant : *Sur le marché on trouvait de tout : légumes, fruits, viande, paniers, etc.*

1.4. Le groupe verbal français

La structure du groupe verbal peut varier comme précisé dans le tableau 28.

TABLEAU N°28 : La structure du groupe verbal en français
(VIGNER, 2004 : 50).

| GN | GV | | | | | | | Nature |
|---------------|-----------|-------------|-------------|------------|-----------|-------------|--|---|
| | Eléments | | | | | | | |
| <i>Sophie</i> | | | <i>voit</i> | | | | <i>son petit frère</i> | verbe + complément de verbe |
| <i>Sophie</i> | | | <i>a</i> | | <i>vu</i> | | <i>son petit frère</i> | auxiliaire + p.p. + complément |
| <i>Sophie</i> | <i>ne</i> | | <i>voit</i> | <i>pas</i> | | | <i>son petit frère</i> | verbe + forme négative + complément |
| <i>Sophie</i> | <i>n'</i> | | <i>a</i> | <i>pas</i> | <i>vu</i> | | <i>son petit frère</i> | auxiliaire + verbe + forme négative + complément |
| <i>Sophie</i> | | <i>peut</i> | | | | <i>voir</i> | <i>son petit frère</i> | verbe + infinitif + complément |
| <i>Sophie</i> | <i>ne</i> | <i>peut</i> | | <i>pas</i> | | <i>voir</i> | <i>son petit frère</i> | verbe + infinitif +forme négative + complément |
| <i>Sophie</i> | | | <i>a</i> | | <i>pu</i> | <i>voir</i> | <i>son petit frère</i> | auxiliaire + verbe + infinitif + complément |
| <i>Sophie</i> | <i>n'</i> | | <i>a</i> | <i>pas</i> | | <i>voir</i> | <i>son petit frère</i> | auxiliaire + verbe + forme négative + infinitif + complément |
| <i>Sophie</i> | | | <i>voit</i> | | | | <i>que + son petit frère..</i> | verbe + que |

Gérard Vigner (2004) signale que les difficultés d'appropriation de l'organisation du groupe verbal en français langue seconde tiennent à **la question de l'ordre des mots**, notamment quand la forme négative est combinée avec l'utilisation d'un verbe à la forme composée. C'est encore plus difficile si l'on ajoute un verbe auxiliaire ou s'il y a des pronoms personnels (ex : Jean n'a pas pu les leur donner.) Le verbe peut, de plus, être entouré d'éléments qui précisent le degré de réalisation d'une

action ou le degré d'un état. (Ex : Jean en a lu *beaucoup*.) C'est pourquoi il est nécessaire de créer des **automatismes langagiers à partir des constructions les plus fréquentes**. Des tableaux remplis au fur et à mesure des cas rencontrés peuvent s'avérer utiles.

1.5. Les fonctions des constituants de la phrase

Les différents constituants de la phrase remplissent un certain nombre de fonctions :

- La **fonction sujet** : fonction essentielle qui gouverne l'accord avec le verbe
- La **fonction complément**, en distinguant :
 - **Les compléments essentiels** ou compléments de verbe : complément d'objet direct (*Il prend le livre.*), complément d'objet indirect (*Elle pense à Jean.*), compléments essentiels exprimant des lieux, prix, mesure, durée (*Je reviens de Tana. Je vais à la pêche. Ce livre vaut quarante mille Ariary. La pierre pesait trois tonnes.*) qui peuvent tous se caractériser par la **possibilité de pronominalisation** en *le, la, les, en, y*.
 - **Les compléments** de phrase ou compléments accessoires ou encore compléments **circonstanciels** (*Tous les matins, il mange une poire. Il mange une poire tous les matins.*) qui se définissent par des critères de **permutation** possible ou d'**effacement**.

1.6. Les types et formes de phrases (voix)

A côté d'une description des phrases en structures de base, il existe une autre typologie qui consiste à ramener toute phrase réalisée à quelques modèles de base. On relève deux sortes de modèles :

- Le modèle fondé sur la dimension énonciative qui distingue les phrases de type **déclaratif** (ou assertif), **interrogatif**, **impératif** (ou injonctif ou intimatif), **exclamatif**. On parle alors de **type de phrase**.
- Le modèle fondé sur la valeur de vérité de la déclaration : **forme affirmative**, **forme négative**. On parle alors de **forme de phrase**.

A noter que **types et formes de phrases peuvent se combiner**.

Enfin, on peut aussi considérer les types de phrases sous l'angle des opérations syntaxiques qui modifient l'ordre des mots et les formes verbales notamment. Ces phénomènes phrastiques réorganisent les séquences de la chaîne de la phrase. Certains concernent le phénomène de la **voix** : le **passif**, l'**impersonnel**, le **pronominal**. On parle également de **phrase de forme passive** (*Le pont a été détruit par une explosion.*), de **phrase de forme pronominale** (*On se mettra en rang dans la cour*), de **phrase de forme impersonnelle** (*Il a été oublié un téléphone portable dans la salle*). A noter que, **contrairement au malgache, le français utilise peu la phrase passive**.

Il n'est pas nécessaire que les élèves soient capables d'identifier chaque phrase par rapport à son type et à sa forme. En revanche, les élèves doivent être très vite familiarisés **aux constructions les plus courantes** dans l'usage du français :

- **phrase déclarative** qui permet de découvrir l'**ordre canonique SVO**.
- **phrase interrogative**, fréquemment utilisée dans les dialogues de découverte de la langue.
- **phrase exclamative**, courante également dans les dialogues.

En lecture, la reconnaissance des structures syntaxiques des phrases lues suppose une bonne segmentation de la phrase, ce qui facilite les intégrations sémantiques nécessaires à la compréhension. Dans le contexte d'étude, **l'organisation syntaxique du malgache est très différente du français**. Les stratégies d'analyse syntaxique mises en place par les élèves en français risquent d'être fortement marquées par celles habituellement utilisées en malgache.

On voit donc l'importance de développer la conscience syntaxique du français pour que celle-ci soit le plus fortement intériorisée par l'élève. Dans ce domaine, on peut recommander des lectures fréquentes à haute voix de l'adulte permettant de concourir à l'imprégnation grammaticale de la langue seconde (ex : choix de livres à structures répétitives, jeux de détection d'incohérences à partir d'extraits lus, jeux demandant des jugements de grammaticalité : peut-on dire cela ou non ? Pourquoi ?). En début d'apprentissage, une attention particulière mérite d'être portée sur les mots-outils grammaticaux (articles, prépositions, conjonctions...) qui structurent la syntaxe et offrent des repères importants. Relativement peu nombreux, ils devraient être mémorisés. Toutefois, il ne saurait être question que ce travail de mémorisation porte sur ces mots isolés. En effet, c'est au sein de syntagmes, de propositions ou de phrases que ces mots ont un sens. Le recours aux comptines peut alors être utile. Enfin, une progression rigoureuse pour découvrir les aspects syntaxiques majeurs du français doit être mise en place, basée en particulier sur des jeux de manipulation des structures. Ces exercices doivent viser à augmenter les capacités de gestion de la syntaxe et susciter beaucoup de verbalisations.

2. Le texte

Relativement récente (une trentaine d'années), la grammaire textuelle permet de mettre à jour un certain nombre de catégories d'analyse : **la cohérence, la cohésion, les connecteurs, la progression thématique**, qui facilitent largement la **compréhension en lecture et la production écrite**.

2.1. Cohérence

La notion de cohérence joue un rôle important en FLE, parce qu'elle **conditionne les faits de compréhension**. Un texte, en effet, ne dit pas tout et appelle de la part du lecteur **une activité d'inférence** pour reconstituer une suite d'actions ou les étapes d'un processus non représentés linéairement dans le texte. Pour ceci, le lecteur fait appel à sa connaissance du monde, stockée en mémoire sous forme de scénarios ou de scripts, c'est-à-dire sous forme de **schémas d'action conventionnels** inscrits dans une culture donnée. *« Un lecteur, ou scripteur s'il doit écrire un texte, en FLE, est souvent confronté à des textes d'action organisés selon des systèmes de scripts qui, dans un certain nombre de cas, sont différents de ceux en usage dans sa culture d'origine. Le risque est donc pour lui de produire des inférences inappropriées entre les événements rapportés, d'élaborer des inférences de causalité qui, pertinentes dans sa culture, ne le sont pas, ou pas tout à fait, dans celle qui éclaire le texte qui lui est soumis en français. »* (VIGNER, 2004 : 62). Davantage qu'en langue maternelle où les référents culturels sont généralement partagés, il convient donc d'éclaircir certains implicites culturels au moment de l'analyse des textes en langue seconde. D'autre part, la cohérence d'un texte renvoie aussi à la logique de son organisation et à la cohérence des informations entre elles. Verbaliser autour de textes posant des problèmes de cohérence peut permettre de travailler cet aspect.

2.2. Cohésion

La cohésion définit cette propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà annoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique. Un certain nombre de **procédés de reprise** permettent d'assurer cette **continuité du sens**. On les regroupe sous le générique d'**anaphores**, parmi lesquels on distingue les **pronoms** et les **reprises lexicales** (ou lexicalisations). C'est **une source incontestable de difficulté pour l'apprenant de langue seconde**. On peut veiller en classe à une bonne compréhension de ces continuités anaphoriques, sans qu'il soit nécessaire d'utiliser les métalangages correspondants. De simples activités de repérage peuvent en effet permettre de créer des habitudes de recherche des éléments de continuité dans la lecture. Le traitement des anaphores demande au lecteur, face à une substitution, de rechercher en mémoire l'antécédent (comprendre de qui il s'agit) pour pouvoir intégrer l'information. Les relations éloignées sont plus difficiles à établir que les relations adjacentes.

Exemple à partir d'un extrait de Charles Perrault, en indiquant en gras le réseau organisé autour du Petit Chaperon rouge :

*Il était une fois **une petite fille de village**, la plus jolie qu'on eût pu voir ; sa mère en était folle, et sa grand-mère plus folle encore. Cette bonne femme **lui** fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait **le Petit Chaperon rouge**.*

Cet aspect de la cohésion textuelle, particulièrement difficile à saisir en début d'apprentissage, et en particulier en langue seconde, doit être fréquemment travaillé lors **des échanges oraux autour des textes lus** par l'adulte. Les substituts pronominaux méritent également attention. Les pronoms « qui, que » sont assez aisément repérés et compris, par contre « dont », « où » **nécessitent des efforts de compréhension plus importants.**

2.3. Progression thématique

*« La continuité d'un texte résulte d'un équilibre entre une exigence de progression et une exigence de répétition. (...) La compréhension de la dynamique textuelle implique donc que soit étudiée la manière dont se réalise cet équilibre, dont s'opère **l'incessante transformation des informations nouvelles en informations acquises**, points d'appui pour l'apport de nouvelles informations. C'est dans cette perspective qu'on s'intéresse à la progression thématique, c'est-à-dire la manière dont les divers groupes syntaxiques d'une phrase vont véhiculer deux types d'informations, celles qui à une certaine étape du texte sont données, acquises, et celles qui sont nouvelles. »* (CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU, 2001 : 67). C'est pourquoi, dans un plan d'analyse thématique, on distingue **le thème** qui est le groupe qui porte l'information déjà acquise, et **le rhème** qui est celui qui porte l'information nouvelle. Dans une langue comme le français, l'ordre des mots joue un rôle primordial pour la détermination du thème et du rhème. Souvent le thème coïncide avec le sujet de la phrase mais ce n'est pas systématique. Ainsi, dans « *Paul, je l'ai vu hier soir.* », c'est *Paul* qui joue le rôle de thème et non le sujet.

On distingue trois types de progression thématique : la progression linéaire (le rhème de la phrase antérieure devient thème de la suivante), la progression à thème constant (le même thème est repris de phrase en phrase), la progression à thème éclaté (le thème de chaque nouvelle phrase reprend un élément du thème dominant du texte, appelé parfois l'hyperthème).

Dans la réalité, ces progressions sont rarement attestées isolément et sont le plus souvent mêlées. Pédagogiquement, lors des activités de lecture, il peut être intéressant de demander aux élèves d'analyser la succession des phrases dans cette relation : quels sont les éléments d'information déjà connus ? Quels sont les éléments nouveaux ? Ce qui permet de mieux gérer la compréhension du texte.

2.4. Connecteurs

Le rôle des connecteurs est de faciliter l'intégration sémantique en précisant le type de relation que deux phrases successives entretiennent (cause, concession, etc.). En français langue maternelle, l'usage des connecteurs pose relativement peu de problèmes. Par contre en langue seconde, la différenciation entre certains connecteurs peut s'avérer beaucoup plus difficile. « **Le bon usage des**

connecteurs constitue pour tout apprenant en FLE un aspect essentiel de la compétence, les connecteurs permettant de hiérarchiser l'information ainsi mise en texte (sous forme de dialogue ou de texte monologique), de signaler au lecteur ou à l'auditeur comment, dans la vision de l'énonciateur, s'organise la mise en relation des événements, des points de vue sur le problème. » (VIGNER, 2004 : 71). De nombreuses activités peuvent être conçues autour des connecteurs pour aider les élèves. On peut, par exemple en lecture, demander aux élèves de rétablir un texte dans lequel certains connecteurs ont été enlevés. Le texte sera ensuite lu à un tiers pour vérifier sa cohérence.

3. Quelques données inter-langues sur le développement syntaxique

Le savoir grammatical n'est pas la connaissance d'un ensemble de règles abstraites, mais **une connaissance implicite** réalisée par des relations probabilistes entre des séquences d'éléments grammaticaux et des significations, c'est pourquoi de nombreux auteurs parlent de **grammaire intériorisée**. Dans le domaine de l'acquisition de la grammaire en langue maternelle, deux conceptions psychologiques majeures ont proposé des réponses aux questions : d'où vient la grammaire ? Comment l'enfant parvient-il à utiliser les procédures linguistiques formelles d'une langue donnée et à les comprendre ?

La première conception, très influencée par les travaux de Noam Chomsky (1957), suggère que les langues peuvent être apprises grâce au savoir *a priori* dont l'enfant dispose. Dans cette conception, l'enfant possède une connaissance innée de la **Grammaire Universelle** (GU) qui spécifie les principes communs à toutes les langues. Le traitement du langage est conçu comme un module spécialisé indépendant des autres systèmes cognitifs, appelé **Langage acquisition device** (LAD). L'équipement inné de l'enfant lui permet de faire référence aux **principes** universels des langues qui incluent l'existence d'un nombre limité d'options, appelées **paramètres**. Ces principes lui permettent, à travers l'exposition à une langue, de fixer la valeur des paramètres spécifiques à cette langue.

On a pu ainsi relever, en étudiant la longueur moyenne des énoncés (*mean length utterance*, Brown 1973) ou MLU, produite dans différentes langues, des périodes majeures en termes de production de mots. **L'association de deux mots apparaît universelle**. On la remarque au même stade de développement chez des enfants locuteurs de langues différentes. L'enfant anglais, français, allemand, turc, hongrois... commence à associer deux mots avant de faire des phrases complexes. Dans toutes les langues, les expressions de deux mots expriment des notions analogues : désir, possession, localisation, qualité.

Pour ce qui relève des étapes ultérieures, une contradiction majeure est apparue entre les chercheurs. Pour certains, l'ordre des mots dans la langue est le principal candidat au statut d'universaux et refléterait l'ordre « naturel » des pensées. « *Osgood et Tanz (1977) écrivent : « Indépendamment du type d'ordre dominant, dans le processus d'acquisition du langage, il y a un ordre SVO initial, spécifique des premières productions. » Au terme de ces conceptions diverses, il est clair, mais toutefois contestable, que l'anglais apparaît comme la **langue idéale** des débuts de l'acquisition du langage ; de même qu'est tout à fait contestable l'idée d'un ordre naturel, quelles que soient les théories proposées pour accréditer cette idée. (...) La seconde réponse, qui constitue une **réfutation systématique** de la précédente, a été développée dans les travaux de Slobin (1985) et de ses collègues. » (KAIL, 200 : 18). Beaucoup d'auteurs ont alors pris de la distance par rapport au modèle de Noam Chomsky et ont refusé que la capacité de langage soit définie pour l'essentiel par rapport à une **théorie ethnocentrée de la syntaxe** (appuyée sur le modèle de la langue anglaise).*

Une seconde conception a vu alors le jour, portée par les travaux du chercheur russe D.I. Slobin et a débouché sur un vaste programme de **recherches inter-langues**. « *C'est notamment le cas de la théorie développée par Slobin, puis par Bartes et Mac Whinney : le « modèle de compétition » cherche à prendre en compte tous les aspects, fonctionnels et structuraux des langues, et à en articuler les caractéristiques avec les caractéristiques du fonctionnement cognitif. Dans cette perspective, les seuls universaux qui constituent des pré-requis correspondent à un système de traitement de données linguistiques. Les capacités limitées du système cognitif (capacités perceptives, attentionnelles, mémorielles) imposent des stratégies de traitement des données linguistiques, qui constituent donc des **universaux psycholinguistiques** (et non linguistes).* » (GAONAC'H, 2006 : 49). Dans ce courant de recherche, les études portant sur les phrases simples produites à partir de deux ans montrent que « *les enfants semblent préparés tant pour l'acquisition des langues à flexions que pour l'acquisition de langues où l'ordre des mots est important. Les données comparatives interlangues semblent indiquer que **les stratégies fondées sur l'ordre sont plus tardives que celles qui concernent les flexions**, certaines stratégies semblant ainsi plus accessibles au jeune enfant que d'autres.* » (KAIL, 2000 : 21).

La différence entre les langues ne se situe donc pas seulement au niveau de stratégies préférentielles, mais aussi en terme d'efficacité des traitements réalisés : **certains traitements sont réalisés plus rapidement dans une langue, plus lentement dans une autre, le système syntaxique de la langue conduit à privilégier certains indices plutôt que d'autres**. Ainsi, par exemple, certains chercheurs ont analysé **l'émergence des phrases passives** chez l'enfant. Il a longtemps été pensé qu'elles apparaissaient après un processus maturationnel important, sauf pour ce qui relève des passives tronquées, maîtrisées précocement. Les passives tronquées ne sont pas passives de nature verbale mais adjectivale (*The lamp was broken* présente une structure parallèle à *The lamp was red* et non à celle de la passive complète *The lamp was broken by Mary*.) Pour

pouvoir être soutenue, cette argumentation aurait dû être vérifiée dans des langues diverses. Or, l'étude de la **langue bantoue sesotho** amène à relativiser cette hypothèse. « *Un cas crucial est la langue sesotho, langue bantoue, dans laquelle Demuth (1989) a mis en évidence la production précoce (dès 2-3ans) de passives complètes. Or, en sesotho, il n'existe pas de passives adjectivales. Par conséquent l'hypothèse maturationalnelle qui voudrait que les passives soient produites par analogie avec les passives adjectivales semble devoir être relativisée.* » (KAIL, 2000 : 27).

Ces aspects liés au développement syntaxique du langage mériteraient d'être affinés en malgache, langue première des élèves, pour mieux les prendre en compte dans l'apprentissage de la langue seconde. « *En effet, on sait que le poids des différents indices disponibles peut varier assez fortement d'une langue à l'autre, et que ce traitement n'est pas sans conséquence sur le traitement d'une langue par des locuteurs natifs d'une autre langue : les processus de traitement restent davantage guidés par les caractéristiques de la langue d'origine, plus que par les caractéristiques de la langue cible. On peut en tirer des implications quant à l'utilité de stratégies pédagogiques qui consisteraient, dans un premier temps tout au moins, à mettre l'accent, avec différents dispositifs, sur des indices peu pris en compte, dans la langue cible, par les locuteurs d'une langue maternelle donnée.* » (GAONAC'H, 2006 : 53). Au niveau du découpage syntaxique nécessaire en lecture pour effectuer les intégrations sémantiques, on peut donc penser que **les procédures mobilisées pour lire en L1 et L2 seront différentes** : en malgache, les découpages syntaxiques seront adaptés à la structure canonique Prédicat – Sujet et la prégnance de la voix passive, alors qu'en français les découpages devront être inversés (S-V-O).

Une question reste alors de savoir si cette mise en perspective de certains fonctionnements spécifiques de la grammaire française par rapport à la grammaire malgache doit faire l'objet d'interventions ponctuelles, au gré des difficultés rencontrées, ou bien si elle doit être programmée et si oui, sur quelles bases ? La relation de la règle à l'usage peut s'opérer, on le sait, selon deux démarches :

- la **démarche inductive**, partant des faits de langue observés à la mise en perspective d'une règle de fonctionnement.
- la **démarche déductive**, partant d'une règle exposée à son application dans divers contextes d'utilisation.

« *Induction et déduction ne constituent pas deux démarches exclusives l'une de l'autre, mais en fait, deux démarches complémentaires. (...) Mais il est clair que dans une phase de découverte de la langue, de recherche de régularités, l'approche inductive aura toute sa place, un traitement déductif ne pouvant utilement s'engager que si les élèves disposent d'un certain nombre d'acquis.* » (VIGNER, 2004 : 130). C'est pourquoi il conviendrait de lister en classe certaines régularités spécifiques de la langue française (affiches complétées au fur et à mesure des rencontres, etc.), de les interroger en fonction des faits langagiers repérés en langue malgache,

avant d'en tirer les règles à appliquer. Par ailleurs, les activités métacognitives de comparaison du fonctionnement syntaxique des deux langues (exemple : la place de la négation⁷⁰) pourraient être encouragées.

⁷⁰ Voir les travaux de Nathalie Auger (2005) à Montpellier III et un essai, contextualisé à Madagascar, dans la « mallette formateur » sur l'enseignement du français langue seconde à l'école.

BILAN DU VOLUME 1

LE MALGACHE ET LE FRANÇAIS, DEUX LANGUES TRES CONTRASTEES

AU TERME de ce premier volume, les différences entre le malgache et le français semblent l'emporter sur les similitudes : le malgache et le français ne sont pas des langues voisines, ni des langues de la même origine. Elles semblent présenter des systèmes linguistiques forts éloignés l'un de l'autre, en particulier au niveau syntaxique et morphologique. Le tableau 29 essaie de résumer les aspects contrastifs majeurs apparus dans ce volume.

TABLEAU N°29 : Aspects contrastifs majeurs entre le malgache et le français

| | Malgache | Français |
|---------------------------------|--|---|
| | Langue austronésienne | Langue italique |
| Accentuation et rythme | Présence forte de l' accentuation Fonction distinctive et démarcative Langue accentuelle (?) | Accentuation régulière , oxytonique Fonction démarcative |
| Infrastructure rythmique | Fréquence de l'élision des voyelles (<i>syllabation fermée ?</i>) | Syllabation ouverte , langue vocalique |
| Eléments phonématisés | Importance des consonnes | Importance des voyelles Phonèmes n'existant pas en malgache |
| Orthographe | Alphabet latin : 21 lettres Écriture graphophonologique régulière Orthographe transparente | Alphabet latin : 26 lettres Pluri-système orthographique Orthographe profonde |
| Morpho - syntaxe | Prédicat – Sujet (<i>Le prédicat ne contient pas forcément de verbe</i>) Langue agglutinante (voire fusionnante) affixes distincts exprimant les rapports grammaticaux. | Sujet – Verbe – Objet (ou attribut) Langue isolante Morphologie grammaticale : importance des marques flexionnelles à l'écrit régies par le principe de « chaîne ». |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Cinq voix majeures active, passive, instrumentale, applicative, circonstancielle</p> <p>Importance de la voix passive</p> <p>Expression du temps : Présent (non marqué) – passé – futur</p> <p>Modes : Indicatif (non marqué) et impératif</p> <p>Verbes invariables pour l'expression du nombre et des personnes.</p> | <p>Trois voix active, passive, pronominale</p> <p>Importance de la voix active</p> <p>Expression du temps selon les modes :</p> <p>-temps de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur),</p> <p>-temps du conditionnel (présent, passé),</p> <p>-temps du subjonctif (présent, passé, imparfait, plus-que-parfait)</p> <p>-temps de l'impératif (présent)</p> |
|--|--|---|

(?) = à confirmer par des linguistes malgaches.

Cette distance entre les langues peut-elle être un frein pour l'appropriation de L2 ? La distance ou la proximité entre L1 et L2 ne semblent pas être le facteur qui influence le plus la réussite de leur appropriation. En effet, les études portant sur les systèmes éducatifs bilingues⁷¹ montrent qu'en fait **toutes les langues**, quelles que soient leurs caractéristiques par rapport à la L1, **peuvent avoir vocation à être des L2**. « Elles sont toutes en effet susceptibles de produire des effets positifs en termes de compétences linguistiques, d'ouverture culturelle et de bénéfices cognitifs. A priori, **il n'y a donc pas à nos yeux de « bonnes » ou « mauvaises » L2** : la condition nécessaire et, semble-t-il, suffisante pour obtenir des résultats positifs est bien que les langues choisies soient **valorisées par l'apprenant**, ce qui implique un **environnement favorable**. La L2 pertinente est toujours celle qui est vécue positivement par l'apprenant, qui a du sens pour lui par rapport à sa sensibilité, à son entourage, au contexte. Tout dépend donc de la relation que l'élève entretient avec cette L2, de **la représentation** qu'il en a, autrement dit du statut implicite (intériorisé) ou explicite qu'il accorde à la langue ; car, ne l'oublions jamais, l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend. » (DUVERGER, 2005 : 62).

Ce **facteur de statut intériorisé de la langue par l'apprenant apparaît donc bien plus déterminant que celui de proximité-distance entre les langues**. Même si l'on peut admettre que les comportements de surface (compréhension, prise de parole, etc.) soient plus rapides avec des

⁷¹ « Nous nous tiendrons à une formulation simple, même si les dispositifs de mise en place peuvent varier sensiblement : un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre. » (DUVERGER : 2005 : 15)

langues proches, il n'est pas certain que cela facilite forcément la conceptualisation. Apprendre une L2 distante oblige en effet à plus d'attention, de vigilance, d'approfondissement de la part de l'élève et donc, développe les habiletés de conceptualisation fortes.

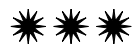
Ce volume a montré que les rapports entre le malgache et le français sont marqués par le **poids de l'histoire coloniale** et par une **coexistence parfois difficile**, comme l'indique la fluctuation du statut de la langue française dans les différentes constitutions du pays. Pour autant, il demeure que ce sont les deux langues les plus utilisées aujourd'hui dans la Grande Ile. On a noté que le malgache, avec ses nombreuses variantes dialectales, est la langue de communication majeure sur le territoire alors que le français apparaît fortement investi des fonctions professionnelles et institutionnelles. Enfin, elles participent toutes deux au fonctionnement de l'école primaire : elles sont à la fois langues enseignées et langues d'enseignement à des degrés divers et donc, l'une et l'autre sont des langues de scolarisation.

Or, la coexistence des langues dans une même société, la complémentarité ou l'opposition de leurs fonctions peuvent retentir sur **leurs didactiques et sur les options d'apprentissage scolaire**. Mohamed Miled (2003), analysant la situation tunisienne - assez comparable à celle de Madagascar sur plusieurs points (distance entre l'arabe et le français, histoire coloniale, statuts des langues) - pense que **l'enseignement des langues** de l'école reste toujours **pensé de manière juxtaposée et cloisonnée** en raison de l'histoire de l'enseignement du pays alors qu'il serait nécessaire aujourd'hui d'amorcer une harmonisation des méthodologies, tout en respectant les spécificités des systèmes linguistiques. Il conviendrait de **tisser des liens entre les éléments linguistiques utilisés dans les deux langues** et de repérer ceux servant à exprimer des disciplines différentes. En effet, les **compétences langagières de l'apprenant** ne se construisent pas séparément mais en fonction de la connaissance et de **l'expérience des langues qui interagissent** en lui. *« C'est là un motif de sérénité entre deux langues qui, historiquement, étaient souvent vécues dans des rapports de dominant / dominé : ce rapprochement linguistique qui est forcément corrélé à un rapprochement culturel permet de mettre en cause des stéréotypes ou des clichés sur les langues et leurs cultures. Cette orientation facilite, en définitive, le développement de représentations et d'attitudes positives... »* (MILED, 2005 : 43).

Mais la mise en œuvre progressive d'une didactique intégrée des langues en présence à l'école est un processus qui ne peut être conçu sans une véritable réflexion sur les aspects linguistiques par les concepteurs et un minimum de compétences bi(pluri)lingues chez les enseignants. En effet, comme le souligne Jean Duverger (2005), **la formation des enseignants est un facteur capital pour la réussite d'un enseignement bi(pluri)lingue**. *« Mettre en place un tel enseignement, pour des raisons de mode ou d'affichage sociopolitique par exemple, sans préparation spécifique des professeurs – tant au plan linguistique (notamment pour les professeurs qui vont enseigner en L2) qu'au plan pédagogique (pour les professeurs de L2 ou enseignant en L2) – peut conduire à des*

impasses : au mieux à un bénéfice linguistique nul dans la langue 2 et à un retard dans l'apprentissage des disciplines, au pire (notamment si l'enseignement est précoce) à un véritable semi-linguisme et à un retard d'apprentissage des disciplines. » (DUVERGER, 2005 : 13). Les éléments mis en relief dans ce premier volume : la situation sociolinguistique du malgache et du français sur la Grande Ile, les représentations qui les accompagnent et leurs caractéristiques linguistiques devront rester en filigrane dans la réflexion à venir tant au niveau de l'analyse des résultats des élèves (volume n°2) que de celle des pratiques des maîtres (volume n°3).

VOLUME II



L'EVALUATION PASEC VII, QUELS RESULTATS EN LECTURE- ECRITURE A MADAGASCAR ?

« Au lieu de se mêler de querelles inutiles sur les vertus ou les vices du français et du malgache en tant que langues d'enseignement, cette même sagesse consisterait à identifier leurs complémentarités et leurs antagonismes tels que ceux-ci se manifestent chez les élèves. »

CLIGNET R., ERNST B., 1995,
L'école à Madagascar,
Paris, Karthala, p.193.

PRESENTATION DU VOLUME II

ECHANTILLON ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

CE VOLUME est le deuxième de l'étude. Dans le premier, les caractéristiques des deux langues en présence dans les classes à Madagascar ont été mises en perspective. Il en ressort que le malgache et le français apparaissent comme deux langues **fortement contrastées**. Les données issues des recherches inter-langues ont montré par ailleurs que **les caractéristiques des langues premières influencent fortement la gestion de l'écrit** (lecture et écriture) en L1 mais également en L2, dans une perspective trans-linguistique. D'autre part, la situation sociolinguistique de Madagascar laisse à penser que les élèves, en début de scolarité, ne possèdent probablement pas tous une réelle connaissance du malgache officiel, qui est pourtant la langue de l'écrit à l'école. **Il est vraisemblable que beaucoup d'entre eux utilisent une variante dialectale comme langue de communication quotidienne**. Or les linguistes malgaches, même s'ils reconnaissent l'intercompréhension possible entre les différents dialectes à Madagascar, pointent aussi l'existence de **différences phonologiques entre les trois aires linguistiques majeures**.

En fonction de ces paramètres, **ce second volume analyse les résultats des élèves de CP2 et de CM2 dans les domaines de la lecture et de l'écriture en malgache et en français** obtenus lors de l'évaluation PASEC⁷² VII de la CONFEMEN⁷³. Réalisée pendant l'année scolaire 2004-2005, cette évaluation se caractérise par des ajouts spécifiques à Madagascar par rapport aux évaluations habituelles de la CONFEMEN. Ces ajouts ont été insérés sur demande du Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique⁷⁴, en 2003. Ils ont été limités, pour des raisons de coûts mais également pour éviter une surcharge cognitive des élèves, et n'ont occasionné qu'une demi-journée de passation supplémentaire. Au niveau pratique, la première journée de passation du test a été consacrée à l'épreuve standard CONFEMEN, la demi-journée supplémentaire étant réservée pour les ajouts de Madagascar.

⁷² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

⁷³ Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage.

⁷⁴ Depuis 2008, le ministère s'appelle : le Ministère de l'Education Nationale.

Pour déterminer les exercices supplémentaires spécifiques à Madagascar, des pré-tests expérimentaux ont été administrés pendant l'année scolaire 2003-2004. La sélection des exercices retenus⁷⁵ s'est réalisée en fonction du degré de cohérence interne du test, par le calcul du coefficient de Cronbach (degré de cohérence proche de +1). Les exercices ajoutés portent sur deux domaines non pris en compte dans l'évaluation standard PASEC de la CONFEMEN :

- Evaluer **les compétences en français** des élèves à **lire seuls un texte** au CP2, à **écrire des mots et phrases** nouveaux au CP2, ou **un petit texte** en CM2.
- Evaluer **les compétences** des élèves en **malgache**, en se référant à l'ossature des compétences évaluées en français, pour faciliter ainsi les comparaisons ultérieures des acquis dans les deux langues. Certains exercices supplémentaires ont été néanmoins introduits, notamment au niveau de l'analyse sonore de la langue malgache au début du CP2.

Pour étudier les acquis des élèves, cette étude effectue une sélection des exercices⁷⁶ au sein du dispositif d'évaluation général de l'étude CONFEMEN-MENRS. Parmi l'ensemble des exercices proposés, les exercices pris en compte dans cette thèse sont estimés pouvoir être **les plus révélateurs pour étudier les processus d'appropriation de l'écrit**. On se reportera aux tableaux mis en annexe pour en avoir une vue synoptique⁷⁷.

Au CP2, la sélection privilégie les exercices où les élèves doivent se confronter seuls à l'écrit **sans bénéficier d'une aide de l'administrateur**, à la différence de ce qui est souvent préconisé dans le test standard, comme l'illustre cette consigne relevée dans le cahier de passation pour l'exercice 9 :

2. Dire : « *Je vais lire l'exercice* »
 « *Regarde le dessin et entoure la bonne phrase : Soa est en classe -
 Soa est dans la cuisine – Soa est à l'hôpital* ». (**Répéter 3 fois.**)
 3. Dire : « *Maintenant, entoure la phrase qui dit la même chose que le dessin* ».

Cependant, sous la rubrique « déchiffrement », la compétence intitulée « Identifier le mot qui correspond à l'image » a été maintenue, tout en sachant que les mots ont été lus préalablement par l'administrateur comme l'indique la consigne de passation :

4. Dire : « *Maintenant, regardez le dessin du milieu* » (montrer le dessin sur le cahier)
 « *Je vais lire les trois noms* »
 « *culotte, pantalon, robe* ». (**Répéter 3 fois.**)
 « *Maintenant, entourez le nom qui va avec le dessin dans votre cahier.* »

⁷⁵ Les exercices ont été élaborés, pendant l'année scolaire 2003-2004, par les membres de la cellule PASEC de la Direction de la planification de l'éducation fondamentale et des statistiques (DPEFST), en partenariat avec des conseillers et des inspecteurs de la Direction de l'Inspection et de l'Encadrement (DIE) et notre appui.

⁷⁶ Voir les cahiers des élèves sur le cédérom annexé.

⁷⁷ Voir cédérom annexé.

Mais dans cette rubrique, la compétence « Déchiffrer des mots isolés (avec pièges graphophonologiques) pour identifier une image », où les enfants lisent seuls en français, permet de contrebalancer ce phénomène.

En CM2, parmi les nombreux exercices du test standard portant sur les **outils de la langue** (grammaire, conjugaison, orthographe), ont été sélectionnés uniquement ceux mobilisant une **compréhension implicite du fonctionnement de la langue** et écartés ceux demandant une analyse explicite, compétence difficile à ce stade de la scolarité comme cela a été indiqué dans le volume précédent. Sont exclus ainsi de l'analyse les exercices du type :

Entoure la fonction de l'adjectif souligné :

- De vieux journaux jonchent le sol
attribut
vieux est un : complément
épithète

Les exercices et items sélectionnés ont été ensuite regroupés au sein de grands domaines souvent repérés pour mesurer les acquis dans l'appropriation de l'écrit. Le tableau 30 résume les domaines sur lesquels portera l'analyse.

TABLEAU N°30 : Domaines d'étude en malgache et en français

| CP2 | | CM2 | |
|-------------------------|-------------------------|---|---|
| Pré-test | Post-test | Pré-test | Post-test |
| Discrimination visuelle | | Connaissance lexicale | Connaissance lexicale |
| Conscience phonologique | Conscience phonologique | Lecture compréhension | Lecture compréhension |
| Déchiffrement | Déchiffrement | Production écrite | Production écrite |
| Lecture compréhension | Lecture compréhension | Outils de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison) | Outils de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison) |
| Production écrite | Production écrite | | |

Là encore, les domaines d'analyse ne correspondent pas exactement à ceux de la CONFEMEN qui étudie différemment l'appropriation du français, comme le montre cette stratification opérée pour le CP2 : compréhension de mots, lecture-écriture, compréhension de phrases, conjugaison, grammaire, compréhension de texte.

Dans le tableau précédent, on peut regretter que, par exemple, la discrimination visuelle ne soit plus évaluée en fin de CP2 et **déplorer l'absence d'évaluation des capacités de déchiffrement des mots isolés en CM2**. En effet, les évaluations réalisées dans les pays occidentaux montrent que des difficultés sur la reconnaissance des mots peuvent encore survenir en fin de scolarité primaire et

nuire ainsi à la compréhension de l'écrit⁷⁸. Malgré ces imperfections, les données recueillies devraient tout de même permettre d'analyser les acquis des élèves en lecture-écriture, à ces deux niveaux de la scolarité, en malgache et en français.

Ce détour méthodologique ne vise pas à remettre en cause les choix du PASEC, au contraire il est indispensable de disposer d'une telle évaluation et il serait inopportun de chercher à trop la modifier. En effet, **c'est aujourd'hui l'unique « baromètre » international** permettant de mesurer l'avancée de la qualité de l'éducation dans les écoles des pays subsahariens francophones et de fournir ainsi des indicateurs sur l'impact des réformes engagées. C'est pourquoi le travail entrepris ici se base **sur l'existant du PASEC, en opérant des sélections**, mais sans chercher à introduire des dispositifs d'évaluation complémentaires, qu'il aurait été d'ailleurs très difficile à mettre en place puisqu'il s'agit d'une évaluation nationale.

Les sélections opérées pour analyser l'appropriation de l'écrit en malgache et en français expliquent en partie les différentiels que l'on pourra constater entre les résultats présentés ici et ceux du rapport officiel (PASEC, 2007). D'autre part, **l'échantillon considéré dans cette étude ne correspond pas à l'intégralité de l'échantillon CONFEMEN-MENRS** qui est composé de 180 écoles : 150 écoles PASEC tirées de manière aléatoire dans la base statistique ministérielle en fonction de strates représentatives de la réalité scolaire malgache (zone géographique, composition de l'école, etc.) et 30 écoles du projet « Education de base à Madagascar⁷⁹ » qui ont permis d'étendre l'analyse CONFEMEN-MENRS. Les strates pour le tirage aléatoire des 150 écoles PASEC, retenues par le Ministère et la cellule CONFEMEN de Dakar, ont été les suivantes :

| |
|---|
| écoles privées / écoles communautaires / écoles publiques à cycle complet à plein temps en CP2 et CM2 / écoles publiques à cycle complet à mi temps en CP2 et CM2 / écoles publiques à cycle complet à mi-temps en CP2 et plein temps en CM2 / écoles publiques à cycle complet plein temps en CP2 et à mi-temps en CM2 / écoles publiques à cycle complet en multigrade en CP2 et CM2 / écoles publiques à cycle complet avec CP2 en multigrade / écoles publiques à cycle complet avec CM2 en multigrade / écoles publiques à cycle incomplet avec CP2 en mi-temps / écoles publiques à cycle incomplet avec CP2 en plein temps / écoles publiques à cycle incomplet avec CP2 multigrade. |
|---|

L'analyse menée ici ne portera que sur ces 150 écoles PASEC puisque ce sont seulement dans celles-ci que le **niveau des maîtres en français** a été évalué lors du passage du Test de Connaissance du Français (TCF). Dans la pratique, il s'est avéré que, dans toutes les écoles

⁷⁸ En 2005 en France, le score moyen aux évaluations nationales en début de 6^{ème} pour la compétence « connaissance et reconnaissance des mots : identifier, reproduire et restituer » est de 62,19%. Source : <http://evace26.education.gouv.fr/6fscore.htm>.

⁷⁹ Ces écoles ont été ajoutées par le MENRS pour mesurer l'impact d'un programme de formation en français mis en place par le projet « Ecole de Base à Madagascar » (EBM), de l'Agence Française de Développement.

PASEC, il y avait des classes de CP2 mais dix-neuf d'entre-elles fonctionnaient à cycle incomplet et n'avaient pas de classe de CM2. Les pré-tests se sont donc réalisés dans 150 classes de CP2 et 131 classes de CM2. Lors du post-test, deux écoles ont été inaccessibles aux administrateurs en raison d'inondations et une classe de CM2, composée de cinq élèves, n'existait plus (les élèves ayant été répartis ailleurs). L'échantillon des **classes ayant subi le pré-test et le post-test** se réduit donc à 148 classes de CP2 et 130 classes de CM2, soit 278 classes, en fin d'année. Tous les maîtres de ces 278 classes ne se sont pas déplacés lors du test de connaissance du français : 29 étaient absents.

L'analyse menée ici repose sur **les classes où les maîtres ont pu être évalués en français dans les classes ayant subi le pré-test et le post-test**. L'échantillon se compose alors de **132 classes de CP2 et 122 classes de CM2, soit 254 classes au total**. Dans cinq de ces classes, les maîtres enseignent en CP2 et en CM2 ce qui porte le **nombre d'enseignants** de l'étude à **249**. Les scores étudiés concerneront uniquement les **élèves ayant été présents à l'ensemble des tests** (standards et ajouts spécifiques malgaches) **au début et en fin d'année scolaire**⁸⁰. Le tableau 31 synthétise les caractéristiques générales de l'échantillon d'étude stabilisé pour notre analyse.

TABLEAU N°31 : Caractéristiques générales de l'échantillon d'étude

| | | | |
|--|--------------------|--------------------|--|
| Ecoles publiques : 110 Ecoles privées : 22 Total écoles : 132 | CP2 | CM2 | Total |
| Classes publiques | 110 | 101 | 254 |
| Classes privées | 22 | 21 | |
| Total classes | 132 | 122 | 254 |
| <i>Dont classes multigrades</i> | <i>32 (24,24%)</i> | <i>40 (32,78%)</i> | <i>72 (28,34%)</i> |
| Elèves écoles publiques | 1362 | 1159 | 2521 |
| Elèves écoles privées | 293 | 272 | 565 |
| Total élèves | 1655 | 1431 | 3086 |
| Enseignants FRAM publics | 46 | 15 | 249 <i>(5 enseignants en CP2-CM2)</i> |
| Enseignants autres publics | 64 | 86 | |
| Enseignants privés | 22 | 21 | |
| Total enseignants | 132 | 122 | |

Rappel : Tous les enseignants de cet échantillon ont passé le test de connaissance du français (TCF).

La détermination des aires linguistiques s'est effectuée en accord avec les membres de l'équipe de la recherche-action travaillant sur l'analyse d'un échantillon de copies de 1000 élèves⁸¹. Les tableaux proposés dans l'ouvrage de Seth Andriamanatsilavo et William Ratrema (1981 : 45-46) ont retenu l'attention des collègues malgaches, et servent de base ici pour le repérage de la population d'étude selon les aires linguistiques (cf. tableau 32).

⁸⁰ Alors que l'analyse CONFEMEN-MENRS inclut dans ses résultats des scores pondérés pour les absences.

⁸¹ Cette recherche-action sera présentée et affinée dans ce volume.

TABLEAU N°32 : Classement des parlers malgaches par aire linguistique

A partir de Seth Andriamanatsilavo et William Ratrema (1981 : 45-46).

| <i>Fiteny tatsinanana</i> Parlers orientaux | <i>Fiteny tandrefana</i> Parlers occidentaux |
|--|--|
| <i>Antakarana, Tsimihety, Sakalavn'I Boina, Betsimisaraka, Sihanaka, Bezanozano, Merina, Betsileo avaratra, Antesaka, Antemoro, Antefasy, Zafisoro, Tanala</i> | <i>Sakalavan'i Menabe, Masikoro Vevo, Tanalana, Mahafaly, Tandroy.</i> |
| <i>Ny fiteny mandray roa</i> Parlers mixtes | |
| <i>Bara, Tanosy, Betsileo afovoany, Atsimo</i> | |

A partir de ces éléments, le positionnement des élèves de l'étude selon les aires linguistiques se présente ainsi :

TABLEAU N°33 : Localisation des élèves CP2 et de CM2 par zone linguistique

| | | Nombre élèves | Pourcentage |
|----------------------|-------------------|---------------|-------------|
| Classe de CP2 | | | |
| antambahoaka | <i>Oriental</i> | 13 | 0,79 |
| antandroy | <i>Occidental</i> | 85 | 5,14 |
| antankarana | <i>Oriental</i> | 51 | 3,08 |
| antanosy | <i>Mixte</i> | 33 | 1,99 |
| antefasy | <i>Oriental</i> | 12 | 0,73 |
| antemoro | <i>Oriental</i> | 19 | 1,15 |
| bara | <i>Mixte</i> | 38 | 2,30 |
| betsileo afovoany | <i>Mixte</i> | 99 | 5,98 |
| betsileo avaratra | <i>Oriental</i> | 66 | 3,99 |
| betsimisaraka | <i>Oriental</i> | 257 | 15,53 |
| bezanozano | <i>Oriental</i> | 48 | 2,90 |
| mahafaly | <i>Occidental</i> | 95 | 5,74 |
| merina | <i>Oriental</i> | 653 | 39,46 |
| sakalavan'i Boina | <i>Oriental</i> | 80 | 4,83 |
| sakalavan'i Menabe | <i>Mixte</i> | 21 | 1,27 |
| sihanaka | <i>Oriental</i> | 60 | 3,63 |
| tanala | <i>Oriental</i> | 13 | 0,79 |
| zafisoro | <i>Oriental</i> | 12 | 0,73 |
| Total | | 1655 | 100 |

| Classe de CM2 | | | |
|----------------------|-------------------|-------------|-------|
| antambahoaka | <i>Oriental</i> | 11 | 0,77 |
| antandroy | <i>Occidental</i> | 78 | 5,45 |
| antankarana | <i>Oriental</i> | 38 | 2,66 |
| antanosy | <i>Mixte</i> | 33 | 2,31 |
| antemoro | <i>Oriental</i> | 24 | 1,68 |
| bara | <i>Mixte</i> | 25 | 1,75 |
| betsileo afovoany | <i>Mixte</i> | 111 | 7,76 |
| betsileo avaratra | <i>Oriental</i> | 43 | 3,00 |
| betsimisaraka | <i>Oriental</i> | 191 | 13,35 |
| bezanozano | <i>Oriental</i> | 44 | 3,07 |
| mahafaly | <i>Occidental</i> | 82 | 5,73 |
| merina | <i>Oriental</i> | 572 | 39,97 |
| sakalavan'i Boina | <i>Oriental</i> | 44 | 3,07 |
| sakalavan'i Menabe | <i>Mixte</i> | 14 | 0,98 |
| sihanaka | <i>Oriental</i> | 96 | 6,71 |
| tanala | <i>Oriental</i> | 11 | 0,77 |
| zafisoro | <i>Oriental</i> | 14 | 0,98 |
| Total | | 1431 | 100 |

Ces chiffres résultent de la localisation géographique des écoles par rapport aux zones linguistiques. Ils ne tiennent pas compte des possibilités de déplacement des élèves sur le territoire. Par ailleurs, aucune question sur l'utilisation effective des variantes dialectales n'a été posée dans le questionnaire élève CONFEMEN-MENRS. Ces chiffres sont donc à prendre avec précaution et ne reflètent pas totalement la réalité linguistique des élèves considérés. Malgré tout, ils sont **illustratifs d'une tendance**.

Il faut également noter le **déséquilibre de la répartition numérique des élèves au sein des aires linguistiques** identifiées qui peut sembler, de prime abord, constituer un frein à l'analyse de l'impact des variantes dialectales sur l'appropriation de l'écrit. Mais la comparaison des scores moyens obtenus entre les trois groupes reste fiable en statistiques.

TABLEAU N°34 : Récapitulatif de l'échantillon élèves par aire linguistique

| | Nb élèves | % échantillon |
|----------------------|--------------|---------------|
| Classe de CP2 | | |
| Parlers orientaux | 1284 | 77,58% |
| (dont merina) | 653 (50,86%) | |
| Parlers occidentaux | 180 | 10,88% |
| Parlers mixtes | 191 | 11,54% |
| Total | 1655 | 100% |
| Classe de CM2 | | |
| Parlers orientaux | 1088 | 76,03% |
| (dont merina) | 572 (52,57%) | |
| Parlers occidentaux | 160 | 11,18% |
| Parlers mixtes | 183 | 12,79% |
| Total | 1431 | 100% |

Suite à ce détour méthodologique, plusieurs hypothèses peuvent être maintenant formulées. Elles constituent le « fil rouge » de la structure de ce volume et permettront la présentation des éléments de littérature scientifique qui les alimentent. L'analyse des résultats des élèves se fait d'abord de manière descriptive, domaine après domaine, pour chaque niveau de la scolarité. La discussion des hypothèses s'effectue en fin de volume pour capitaliser les éléments convergents de l'analyse descriptive et, si nécessaire, par le recours à certains outils statistiques pour mieux isoler le poids de certaines variables.

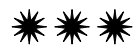
TABLEAU N°35 : Hypothèses de recherche

- **Hypothèse n°1** : Les élèves qui ne maîtrisent pas la phonologie du malgache officiel ont plus de difficultés que les autres élèves à lire la langue écrite malgache de l'école.
- **Hypothèse n°2** : L'orthographe transparente du malgache et son statut de langue première facilitent les productions écrites des élèves.
- **Hypothèse n°3** : Les élèves ayant des difficultés à lire en malgache ont des difficultés à lire en français.
- **Hypothèse n°4** : Le degré de réussite en lecture en français est fortement corrélé au degré de maîtrise du français par l'enseignant.
- **Hypothèse n°5** : En dépit de compétences de lecture bien installées en malgache et d'un bon niveau linguistique du maître en français, certains élèves ont du mal à gérer l'écrit en français.

Pour chercher à répondre à ces hypothèses, ce second volume présente, dans une **première partie**, les **performances des enseignants en français** évaluées, pour l'échantillon considéré, lors du passage du Test de Connaissance du Français (TCF) à la fin de l'année scolaire 2004-2005⁸². Les **parties deux et trois** analysent respectivement les **résultats des élèves en CP2** et en **CM2**, en **malgache** et en **français**, à partir des scores moyens obtenus aux exercices et des taux de réussite des élèves. Une analyse qualitative d'un corpus de productions écrites de 1000 élèves y est également menée. Chacune de ces parties apporte des **éclairages théoriques** sur les habiletés langagières et surtout se focalisent sur les processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture. Enfin, la conclusion de ce volume n°2 **discute les hypothèses de recherche** et cherche à tester leur validité.

⁸² Financement projet de coopération franco-malgache « MADERE-ABM ».

PARTIE I – VOLUME II



**PROFIL LINGUISTIQUE DES
ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS**

CHAPITRE 1

MODELE SCOLAIRE BILINGUE ET PROFIL DES ENSEIGNANTS A MADAGASCAR

EN FEVRIER 2005, le Ministère de l'Education nationale et de la Recherche Scientifique⁸³ (MENRS) a présenté ses stratégies de politique linguistique : «*L'enjeu principal est d'élaborer une politique linguistique, qui fournira le cadre dans lequel s'inscriront les actions de formation de renforcement des compétences des enseignants. Par ailleurs, il est nécessaire de disposer d'informations complémentaires sur le niveau de maîtrise actuel du français des enseignants...*» (MENRS, 2005-a : 16) Une des hypothèses ministérielles est que la **faible qualité de l'enseignement à Madagascar** est due, en grande partie, à la **faiblesse des compétences des enseignants en français**. C'est pourquoi, il a été décidé d'évaluer les compétences des maîtres des écoles PASEC à partir du Test de Connaissance du Français (TCF). L'évaluation a eu lieu en mai 2005.

1. L'école primaire malgache, un système d'enseignement bilingue en 2004-2005

L'école primaire malgache comporte, au moment de l'étude, cinq années d'enseignement⁸⁴. Dans ce parcours primaire de cinq années, le français est censé être utilisé comme **langue d'enseignement** à partir de la troisième année (cours élémentaire : CE), après avoir été étudié à l'oral dès la première année (CP1) et découvert à l'écrit en deuxième année (CP2)⁸⁵. Au moment de l'étude, le **modèle de scolarisation malgache** est donc **bilingue** comme précisé dans le tableau 36.

⁸³ Appelé, depuis avril 2008, MEN : Ministère de l'Education Nationale.

⁸⁴ Le président de la République a décidé, en décembre 2005, d'allonger la durée du primaire à sept ans. La réforme, avec redéfinition de la politique linguistique, est expérimentée à la rentrée scolaire 2008-2009.

⁸⁵ Le français a été réintroduit en 1992 dans l'enseignement primaire après les seize années (1976-1992) d'utilisation unique de la langue malgache comme langue d'enseignement. Cette période de « malgachisation » s'est caractérisée par une chute du taux de réussite au certificat de fin d'études primaires : 50,6% en 1975 à 23% en 1989⁸⁵ (BABAULT, 2000 : 96) et une fuite de la population scolaire vers l'enseignement privé (les familles souhaitant conserver l'usage du français à l'école). Mais cette période s'illustre également par un accroissement considérable de la population scolaire (passée de un à plus de deux millions entre 1974 et 1980) et le recrutement de 27 000 volontaires du Service national (voir volume 3).

TABLEAU N° 36 : Modèle scolaire du primaire malgache en 2004-2005

| Cours | Classes | Malgache | Français |
|-------|---------|--|--|
| CP | CP1 | Matière et langue d'enseignement : <i>Lecture, écriture, mathématiques, EPS,...</i> | Matière d'enseignement : <i>à l'oral à raison de 5 heures par semaine</i> |
| | CP2 | Matière et langue d'enseignement : <i>Lecture, écriture, mathématiques, EPS,...</i> | Matière d'enseignement : <i>à l'oral et à l'écrit à raison de 6 heures par semaine</i> |
| CE | CE | Matière d'enseignement (6 h par semaine) et langue d'enseignement <i>pour les disciplines qui véhiculent les valeurs authentiques malgaches à savoir : la morale, l'instruction civique, l'hygiène, l'histoire de Madagascar, l'éducation esthétique, les activités productives.</i> ⁸⁶ | Matière d'enseignement (5h par semaine) et langue d'enseignement <i>pour les disciplines à caractère scientifique telles que le calcul, les connaissances usuelles et la géographie</i> (8 h par semaine ⁸⁷) |
| CM | CM1 | Idem que CE | Idem que CE |
| | CM2 | Idem que CE | Idem que CE |

2. Les enseignants à Madagascar, quelques indicateurs

On dénombre, en 2006, pour les **16 797 écoles primaires** de Madagascar près de **56 734 enseignants**, tous statuts confondus⁸⁸. L'ensemble du réseau scolaire du primaire (public et privé confondus) accueille **3 675 761 élèves** et se caractérise par les indicateurs mentionnés dans le tableau 37.

TABLEAU N°37 : Indicateurs de résultat et d'impact du premier cycle de l'enseignement fondamental⁸⁹

| | <i>Réalisations</i> | | | <i>Prévisions</i> |
|--|---------------------|----------------|----------------|-------------------|
| | <i>2003-04</i> | <i>2004-05</i> | <i>2005-06</i> | <i>2006-07</i> |
| Nouveaux entrants en première année primaire | 886 513 | 993 736 | 992 136 | 875 614 |
| Taux net de scolarisation des enfants âgés de 6 ans | 93,8% | 97,4% | 97,2% | 98,8% |
| Nombre total d'élèves dans le primaire (public et privé) | 3 366 462 | 3 597 731 | 3 675 761 | 3 827 306 |
| Nombre total d'élèves dans le primaire (secteur public) | 2 715 526 | 2 916 089 | 2 969 761 | 3 092 463 |
| Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire privé | 19,3% | 18,9% | 19,2% | 19,2% |
| Taux net de scolarisation des 6 - 10 ans | 93,3% | 96,8% | 96,2% | 97,6% |
| Proportion de filles dans le primaire | 48,8% | 48,7% | 48,8% | 48,9% |
| Pourcentage de redoublants | 30% | 18% | 19% | 17% |
| Taux d'achèvement du primaire | 47% | 60% | 57% | 63% |
| Nombre d'enfants âgés de 6 à 10 ans hors du système scolaire | | | 971 506 | |

⁸⁶ BO n°4, juin 1995

⁸⁷ Les horaires indiqués sont ceux des programmes en vigueur, soit 27h30 par semaine comme le rappelle la note-circulaire n°03-194 du 25 septembre 2003.

⁸⁸ Rapport de suivi du plan *Education Pour tous*, octobre 2006, p. 44.

⁸⁹ Chiffres MENRS (2006-b : 9)

Une des caractéristiques du système éducatif malgache est la **diversité du profil de ses instituteurs, tant par leur statut et leur rémunération que par leur niveau académique**. En 2006, on estime à **28 080 les enseignants fonctionnaires**⁹⁰ (soit 49,5%) et à **28 654 les enseignants non fonctionnaires** (50,5%) recrutés par les associations de parents d'élèves (FRAM) avec subvention du Ministère depuis 2003⁹¹. Leur niveau académique varie : certains, minoritaires en zones enclavées, n'ont que le certificat d'étude primaire (CEPE), la grande majorité est détenteur du BEPC, plusieurs sont titulaires d'un baccalauréat, voire d'un diplôme supérieur. Une enquête récente du Ministère estime que « 96% des enseignants de l'EF1 ont le niveau académique requis (BEPC) » mais que « seuls 47,86% sont titulaires d'un diplôme ou certificat professionnels ». (MENRS, 2006b : 45)

Leur profil en termes de **formation initiale** est également **très variable**. Les FRAM n'en ont pas reçu, sauf ceux recrutés en 2005 ayant eu douze jours d'aide à la prise en main d'une classe. Pour les autres enseignants, les modalités de formation initiale et de niveau de recrutement ont varié selon les époques, comme l'indique le tableau 38.

TABLEAU N°38 : Historique des structures de formation initiale, depuis l'indépendance

| Epoque | Dénomination | Niveau d'accès | Durée de formation | Diplôme et Statut de sortie ⁹² |
|------------|--|--|--------------------|--|
| 1960-1972 | Ecole Normale des Instituteurs | BEPC (la majorité) (Bacheliers et assimilés) | 1 an | Certificat de fin d'étude normale (CFEN) Catégorie 2 Catégorie 3 |
| 1960- 1968 | Centre pédagogique du 1 ^{er} cycle (CP1C) | Fin 4 ^{ème} | 1 an | Certificat de fin d'étude pédagogique du premier cycle (CFEP-1 ^{er} cycle) : Maître rural du CP au CE. Catégorie 1 |
| | Section normale | BEPC | 1 an | Certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE) Maître des groupes scolaires CM1-CM2. Catégorie 2 |
| 1968-1975 | Centre pédagogique du 2 nd cycle (CP2C) | BEPC | 2 ans | Certificat de fin d'étude pédagogique pour l'enseignement du 2 nd cycle (CFED 2 nd cycle) Catégorie 2 |

⁹⁰ Salaire moyen de 70 000 Ariary en début de carrière à 200 000 Ariary en fin de carrière par mois (soit de 25 euros à 70 euros environ).

⁹¹ Subvention actuelle : 55 000 Ariary par mois (soit environ 20 euros par mois). Le SMIC à Madagascar est aux alentours de 60 000 Ariary (environ 24 euros), en 2006.

⁹² Sigles : CAP-EN : certificat d'aptitude professionnelle à l'issue de l'Ecole Normale, CFFP : certificat de fin de formation pédagogique. Les catégories 1, 2 ou 3 renvoient à la grille indiciaire des fonctionnaires.

| | | | | |
|-----------|---|-----------------|--------|--|
| 1975-1982 | <i>Foibe Fiofanana ho mpampianatra</i> FOFI | BEPC | 3 mois | Service national et passage du CAE en candidat libre |
| | | BEPC + CAE | 1 mois | Service national et passage du CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en candidat libre |
| 1989-1995 | Ecole normale Niveau 1 | BEPC ou CFEPCEs | 2 ans | CAP-EN Catégorie 3 |
| 1995-2003 | Ecole normale | BAC | 2 ans | CAP-EN Catégorie 3 |
| 2003 | CRINFP : Lancement de la réforme <i>Education Pour Tous</i> CAE ou CAP-EP (en 2003), puis 2004-2006 : CFFP : catégorie 2. | | | |

Quels que soient leurs statuts, **tous les instituteurs bénéficient des mesures de formation continue** entreprises par le Ministère⁹³ ou par les circonscriptions scolaires (CISCO). La tendance actuelle est de chercher à renforcer les formations de proximité dans les zones administratives et pédagogiques (ZAP) des circonscriptions scolaires, par la mise en place de *cercles de qualité* regroupant plusieurs écoles (réseau d'écoles) afin de mieux adapter l'offre de formation aux besoins exprimés et/ou recensés. Des modalités de formation à distance sont également en préparation, notamment par le relais de radios scolaires, ainsi que l'installation de centre de ressources pédagogiques (CRP) pour faciliter l'accès de proximité aux documentations pédagogiques.

3. Caractéristiques des enseignants de l'échantillon

Il s'avère que **les caractéristiques des maîtres des 150 écoles PASEC sont assez comparables⁹⁴ à celles de la base nationale des enseignants du Ministère en 2005**, pour les paramètres suivants : genre, âge, niveau académique, pourcentage de maîtres FRAM, ancienneté dans l'enseignement, niveau professionnel ou pédagogique.

Comme on le constate dans le tableau 39, le seul écart de plus de trois points concerne les strates « moins de cinq ans d'ancienneté » et « plus de vingt ans d'ancienneté ». Ces différences sont faibles puisque le calcul de l'ancienneté moyenne des enseignants du PASEC VII est de 17.5 années contre 16.5 années pour les enseignants de la base nationale.

⁹³ Ces trois dernières années : Approche par les compétences, Pédagogie de groupes, Classes multigrades.

⁹⁴ Cette enquête a été effectuée en 2005 par la DPEFST du MENRS.

TABLEAU N°39 : Comparatif entre les profils des enseignants PASEC et ceux des enseignants du territoire

| Strates enseignants écoles publiques | % d'enseignants par strate sur le fichier FPE ⁹⁵ (46590 enseignants) | % d'enseignants par strate sur le fichier PASEC (224 enseignants) |
|--------------------------------------|---|---|
| Femme | 53.2% | 56% |
| 18-30 ans | 9% | 9% |
| 31-45 ans | 45% | 47% |
| 46-55 ans | 39% | 36% |
| 55 ans et plus | 7% | 8% |
| Niveau CEPE | 1.5% | 0.5% |
| Niveau BEPC | 85.3% | 87% |
| Niveau BAC | 11.2% | 10% |
| Niveau supérieur au BAC | 2% | 2% |
| Pourcentage de FRAM | 26.5% | 25% |
| - de 5 ans d'ancienneté | 27.5% | 20% |
| De 5 à 20 ans d'ancienneté | 17.5% | 20% |
| Plus de 20 ans d'ancienneté | 55% | 60% |

On peut donc dire que, sur la base des strates choisies, l'échantillon PASEC est globalement représentatif de la population enseignante nationale. Les deux chapitres à venir s'intéressent aux résultats obtenus en français, à partir du TCF (test de connaissance du français), par les 249 enseignants de l'étude.

⁹⁵ Fiche primaire d'enquête : enquête statistique annuelle du Ministère.

CHAPITRE 2

LE TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS (TCF)

LE TEST de connaissance du français (désormais TCF) a été élaboré par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) de Sèvres, membre du groupe ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe), à la demande des Ministères français de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche et des Affaires étrangères. C'est un test de niveau, en français langue générale, à destination des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. Il évalue en particulier la **compréhension orale et écrite** ainsi que la maîtrise des **structures de la langue**. Deux épreuves supplémentaires permettent d'évaluer l'**expression orale et écrite**. Le TCF est un test standardisé, calibré et étalonné. Les résultats assurent un positionnement fiable des candidats sur une échelle de six niveaux de connaissance allant « d'élémentaire » à « supérieur avancé ». **Ces niveaux correspondent à ceux définis par le Conseil de l'Europe** dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le résultat obtenu au test donne lieu à la délivrance d'une attestation de niveau.

1. TCF, cadre européen commun de référence pour les langues et « niveau seuil »

La grille de niveaux TCF est conçue autour de la notion de **niveau seuil**. Cette notion est apparue lors de la création du *Threshold Level* pour l'anglais (1975). « *Lorsqu'il maîtrise les compétences décrites pour ce niveau, l'apprenant parvient à un « seuil » de communication. Selon la définition de John Trim, il est alors capable de se débrouiller en voyage dans le pays de la langue cible, dans toutes les situations de la vie quotidienne et- surtout – de lier des relations avec autrui, en échangeant des informations et des idées.* » (TAGLIANTE, 2005 : 42) Dès la sortie du *Threshold Level*, puis d'un niveau seuil pour le français (1976), de nombreux pays ont rédigé les spécifications de ce seuil pour leur(s) propre(s) langue(s)⁹⁶ (nationale ou régionales). Quelle que

⁹⁶ Allemand (1981), basque (1988), catalan (2000), danois (1983), espagnol (1980), estonien (1997), galicien (1993), gallois (1994), grec (1999), hongrois (2000), italien (1982), letton (1997), maltais (1007), néerlandais (1985), norvégien (1988), portugais (1988), roumain (2002), russe (1996), tchèque (2001) (TAGLIANTE, 2005 : 52).

soit la langue, la démarche est toujours la même : c'est à partir des spécifications du niveau seuil que celles des autres niveaux, inférieurs et supérieurs, sont définies. Le **niveau seuil**, soit le niveau **B1**, est donc la base commune dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour spécifier les autres niveaux et ce, quelle que soit la langue. Il est utile ici de s'arrêter un moment sur la notion de **compétence linguistique** pour mieux saisir la position et les choix du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La notion de compétence linguistique s'est, en effet, développée en fonction de trois orientations majeures : la grammaire générative, la pragmatique et la sociolinguistique.

On retient de la grammaire générative le changement de direction idéologique de la linguistique américaine apporté par Joam Chomsky : la langue perd sa position centrale en tant qu'objet d'étude, au profit d'un locuteur-auditeur idéal. La grammaire établie par Chomsky représente la compétence intrinsèque de ce locuteur-auditeur : « *Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la **compétence** (la connaissance que le locuteur a de sa langue) et la **performance** (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes)* » (CHOMSKY, 1971 : 13). Dans cette perspective, sur le terrain de la **performance**, on jugera un énoncé acceptable lorsqu'il est compréhensible. Sur le terrain de la compétence, un énoncé sera jugé en fonction de sa grammaticalité. Chomsky a pour sa part restreint la notion de **compétence linguistique** à la **grammaire** qui sous-tendrait l'ensemble des manifestations langagières. « *La compétence s'oppose à la performance, définie par l'ensemble des contraintes qui s'exerce sur la compétence pour en limiter l'usage : la performance, qui correspond partiellement à la « parole » saussurienne, rend compte des utilisations diverses de la langue dans les actes de parole.* » (DUBOIS *et al.*, 2001 : 100).

Le point de départ de la pragmatique⁹⁷ se situe du côté de la philosophie du langage autour de John Austin (1952-1960), à qui l'on doit la notion d'**acte de langage** (acte illocutoire). En utilisant le langage, on ne décrit pas le monde, mais on réalise des actes, les actes de langage. Jacques Dubois *et al.* (2001) signalent que : « *A l'origine, acte de langage traduit l'anglais speech act. Il est donc difficile d'assigner l'acte de langage soit à la langue, soit à la parole.* » (DUBOIS *et al.*, 2001 : 14). Ils rappellent la distinction entre acte de langage « *l'utilisation du langage comme action, et non plus seulement comme un message* » et acte de parole, « *l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée.* » C'est pourquoi on intègre souvent aujourd'hui une **composante pragmatique** à la compétence linguistique.

Enfin, une orientation sociolinguistique de la pragmatique a permis de compléter cette transformation pour arriver à la notion de **compétence de communication** dans une langue, notion apparue à partir des travaux de Dell Hymes (ethnographe de la communication).

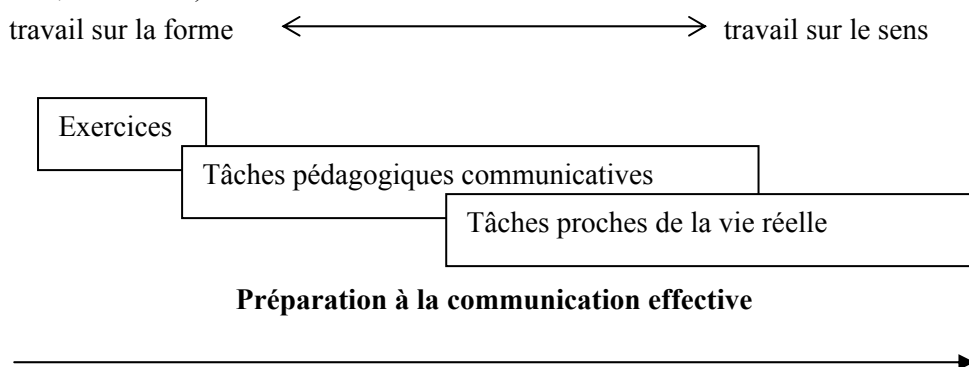
⁹⁷ Ces notions seront largement développées dans le chapitre 1 « communication » du volume 3.

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *Cadre*) s'inscrit dans cette évolution et adopte d'emblée une **perspective actionnelle**, « ... *c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.* » (ROSEN, 2006 : 17). Cette orientation implique une articulation étroite entre le développement linguistique et la **notion de tâches**. Dans cette perspective, ce sont **les tâches pratiques qui nécessitent la mobilisation de ressources linguistiques** pour leur accomplissement. C'est pourquoi le niveau de compétence linguistique d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser, selon les contextes et les circonstances.

Le *Cadre* distingue les **tâches « proches de la vie réelle »** choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors du contexte d'apprentissage (par exemple : demander son chemin, lire une notice, prendre des notes au cours d'un exposé) des **tâches « pédagogiques communicatives »** qui visent à préparer la bonne réalisation de ces tâches communicatives réelles. Les « tâches pédagogiques communicatives » pour être menées à bien doivent être par ailleurs programmées sans négliger le recours aux **exercices** plus formels de manipulation des formes de la langue. L'illustration 22 permet de faire le point sur l'imbrication de ces trois aspects.

ILLUSTRATION N°22 : Des exercices aux tâches

(ROSEN, 2006 : 20).



Ainsi, se situer dans une perspective actionnelle, c'est rechercher **la continuité qui peut s'établir entre les tâches proposées pendant l'apprentissage et celles nécessaires à l'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue dans la vie réelle.**

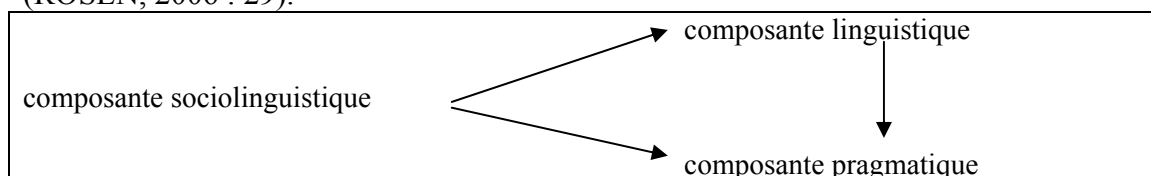
Le *Cadre* pose que **la compétence à communiquer dans une langue étrangère** n'est pas un ensemble indissociable, mais qu'elle est constituée d'éléments distincts, parmi lesquelles trois composantes englobantes sont retenues :

- La **composante linguistique** a trait à l'étendue et à la qualité des connaissances en langue (phonétique, lexicale, etc.) et aussi à l'organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l'accessibilité des connaissances.

- La **composante pragmatique** concerne la connaissance des scénarios d'échanges interactionnels et des genres discursifs, et la maîtrise du discours (cohérence, cohésion, effets d'ironie, etc.).
- La **composante sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels et aux régulations sociales d'utilisation de la langue (ex : politesse verbale).

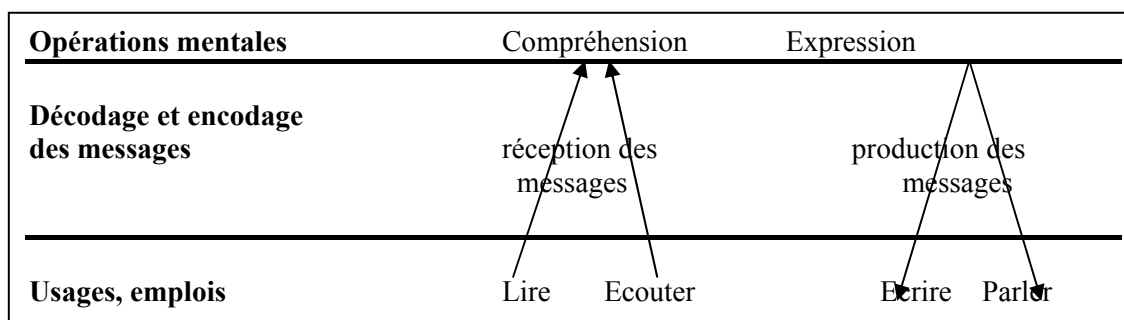
La composante sociolinguistique (c'est-à-dire l'utilisation de la langue en contexte) est de fait placée au cœur du dispositif car c'est elle qui permet l'articulation des deux autres composantes.

ILLUSTRATION N°23 : Compétences communicatives langagières
(ROSEN, 2006 : 29).



Le *Cadre* ne parle plus désormais de « quatre compétences », classiquement utilisées dans le domaine des apprentissages linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite). On distingue maintenant ce qui est de l'ordre des opérations mentales (compréhension et expression) de ce qui est de l'ordre des usages et des emplois (le fait de lire, écouter, parler et écrire), comme le synthétise ici Evelyne Rosen (2006).

ILLUSTRATION N°24 : Des opérations mentales de compréhension et d'expression aux usages et emplois
(ROSEN, 2006 : 30).



« Ce schéma permet de cerner à quel niveau se situent les différents termes que l'on rencontre pour évoquer les activités de classe : 1) lire, écouter, écrire, parler sont des pratiques volontaires au niveau des usages et des emplois ; 2) réception et production insistent respectivement sur les opérations de décodage et d'encodage des messages ; 3) compréhension et expression prennent en charge les opérations mentales qui résultent du décodage du message pour la compréhension, et qui sont à l'origine de l'encodage du message pour l'expression. L'on parlera à juste titre d'**activités** de réception (voire de compréhension) et de production (voire d'expression).» (ROSEN, 2006 : 30)

Il faut ajouter que le *Cadre* permet de clarifier l’articulation entre :

- Les compétences générales individuelles : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. Elles mobilisent les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre.
- Les compétences communicatives langagières que l’apprenant construit au cours de l’acquisition d’une langue.
- Les activités de réception, production, interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre.

Une arborescence à l’image des « hypertextes » s’appuie sur cette articulation avec une description fine des compétences qui doivent être acquises. Les activités de communication langagière et les stratégies afférentes sont présentées selon les quatre aspects : réception, interaction, production et médiation. L’ensemble des compétences déclinées est accompagné de descripteurs de compétences qui spécifient chacune d’entre elles, en fonction de **trois niveaux généraux d’utilisation de la langue**.

TABLEAU N°40 : Grille de niveaux généraux du Cadre européen commun de référence pour les langues et donc du Test de connaissance du français (TCF)

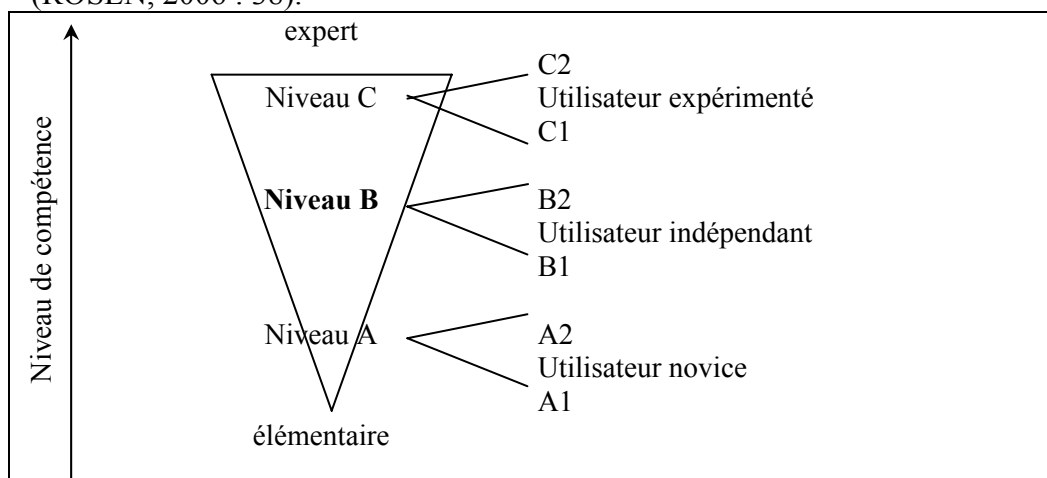
| | | | | | |
|--|-----------|---|-----------|--|-----------|
| A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| Utilisateur / apprenant élémentaire | | Utilisateur/ apprenant indépendant | | Utilisateur / apprenant expérimenté | |

Niveau seuil

| Elémentaire (A1) | Elémentaire avancé (A2) | Intermédiaire (B1) |
|---|---|--|
| <p>Maîtrise de base du français.</p> <p>La personne est capable de comprendre des situations simples et concrètes se rapportant à la vie quotidienne. Elle peut communiquer de façon simple si l’interlocuteur parle lentement.</p> | <p>Maîtrise élémentaire de la langue.</p> <p>La personne peut comprendre des phrases isolées portant sur des domaines familiers. Elle peut communiquer dans des situations courantes et évoquer avec des moyens simples des questions qui la concernent.</p> | <p>Maîtrise efficace mais limitée de la langue.</p> <p>La personne comprend un langage clair et standard s’il s’agit d’un domaine familier. Elle peut se débrouiller en voyage, parler de ses centres d’intérêt et donner de brèves explications sur un projet ou une idée.</p> |
| Intermédiaire avancé (B2) | Supérieur (C1) | Supérieur avancé (C2) |
| <p>Maîtrise générale et spontanée de la langue.</p> <p>La personne peut comprendre l’essentiel d’un texte complexe. Elle peut participer à une conversation sur un sujet général ou professionnel de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés.</p> | <p>Bonne maîtrise de la langue.</p> <p>La personne peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants comportant des contenus implicites. Elle s’exprime couramment de façon bien structurée sur sa vie sociale, professionnelle ou académique et sur des sujets complexes.</p> | <p>Excellente maîtrise de la langue.</p> <p>La personne comprend sans effort pratiquement tout ce qu’elle lit ou entend et peut tout résumer de façon cohérente. Elle s’exprime très couramment et de façon différenciée et nuancée sur des sujets complexes.</p> |

Cette répartition entre les niveaux de compétences peut se schématiser ainsi :

ILLUSTRATION N°25 : Répartition des niveaux de compétences dans le Cadre
(ROSEN, 2006 : 38).



Les compétences langagières vont s'élargissant d'un niveau à l'autre et nécessitent un investissement en temps croissant. Les débuts d'apprentissage d'une langue sont souvent accompagnés de progrès rapides mais **lorsque l'apprenant arrive à un bon niveau intermédiaire, la progression ralentit, voire stagne.** « *C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles on trouve majoritairement des apprenants de niveaux A1, A2 et B1 dans les Centres de langue et que les candidats se raréfient au niveau B2 et encore davantage aux niveaux C1 et C2.* » (ROSEN, 2006 : 39).

Il est toujours difficile de déterminer avec précision le **temps nécessaire pour l'acquisition d'une langue nouvelle**, les contraintes et les variables étant diversifiées selon les contextes d'apprentissage. Mais cette question revient avec beaucoup d'insistance dans les formations de formateurs FLE, tout comme elle est fréquemment formulée par les institutions confrontées à la nécessité de renforcer les compétences en français de ses agents. Voici ce que Evelyne Rosen (2006 : 116) estime sur ce point :

- 60 à 100 heures de formation pour acquérir le niveau A1,
- suivies de 100 à 120 heures pour arriver à A2,
- suivies de 150 à 180 heures pour atteindre B1 (niveau seuil),
- l'accès aux niveaux supérieurs (B2, C1, C2) demandant pour chaque palier 200 à 250 heures de formation supplémentaires (voire davantage pour arriver à C2).

Pour conclure cette section, il faut rappeler que le *Cadre* s'inscrit dans la perspective d'une **meilleure reconnaissance et gestion du plurilinguisme**. Le chapitre n°8 du *Cadre* est d'ailleurs consacré à cette notion de plurilinguisme et s'attache à montrer comment développer cette compétence complexe dans laquelle chacun peut puiser, brisant ainsi l'idée que l'apprentissage des langues est un processus par lequel l'individu s'approprie les langues de manière cloisonnée.

« Dans cette perspective, le Cadre se présente comme **un outil de politique éducative**, visant à rendre possible la réalisation d'une **éducation plurilingue**. » (ROSEN, 2006 : 50). Il est maintenant utilisé par de nombreux pays (européens ou autres) pour le réaménagement des curriculums d'enseignement et de formation relatifs aux langues, accompagnés souvent de documents d'auto-évaluation pour mesurer l'évolution dans l'appropriation des langues visées, documents appelés **portfolios**. Les portfolios européens comportent trois parties : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier. Le passeport de langues permet d'effectuer un bilan individualisé à partir de grilles d'auto-évaluation qui évoluent au fur et à mesure de l'apprentissage et permettent à l'apprenant de mieux repérer les priorités à renforcer (l'auto-évaluation de la L1 est incluse).

TABLEAU N°41 : Exemple de portfolio « Ecouter : niveau A1 »
(ROSEN, 2006 : 69).

| Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Langues / Acquis | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je comprends quand on me salue, quand on me demande comment je vais ou quand on me dit au revoir. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je reconnais des consignes claires et simples. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je comprends des expressions familières et simples de la vie quotidienne (acceptation, refus, remerciements, etc.). |

L'objectif est que l'apprenant développe un répertoire diversifié de langues. Cette notion de répertoire, empruntée à la sociolinguistique, se veut au cœur du développement du plurilinguisme. Il s'agit de « ...l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède l'acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. » (COSTE, 2002 : 117).

C'est donc à partir du TCF que les enseignants de l'échantillon ont été évalués. Il faut cependant noter que ce test est, à notre avis, surtout conçu pour les personnes nouvellement arrivées en France (pour intégrer une université française par exemple). Pour avoir observé à plusieurs reprises la passation de TCF, il nous semble que l'on vise avant tout un **usage de la langue française en contexte occidental**. Ainsi, il peut être demandé aux candidats de manifester leur compréhension face à des documents sonores tels que des annonces dans le métro, des conversations entre natifs sur l'actualité culturelle française (théâtre, cinéma, ect.), face à des écrits parlant de *skate board*, d'actualités françaises ou européennes, de produits technologiques de pointe, etc. Cet aspect nous semble pouvoir pénaliser les candidats du Sud qui ne partagent pas ces référents culturels et pouvoir intervenir sur les résultats obtenus puisque l'on sait que la compréhension est en étroite

relation avec les connaissances préalables des personnes. Mais actuellement, **il n'existe aucun test spécifique tenant compte des usages du français dans les pays du Sud** et des référents socioculturels qui leur sont associés. Or, dans une perspective de développement plurilingue, il a été dit à plusieurs reprises que les compétences linguistiques sont liées aux usages qu'en font les acteurs. Comme la problématique du niveau de français des enseignants est récurrente dans de nombreux pays, il nous semble qu'**un test lié aux usages de la langue à l'école** (dans l'esprit d'un « français langue professionnelle » ou encore « français sur objectif spécifique » FOS) serait plus adapté⁹⁸ pour évaluer des capacités en L2 des enseignants. A défaut, nous nous contenterons des résultats obtenus au TCF, seul repère disponible actuellement. Pour relativiser cet aspect, ajoutons que de nombreux exercices renvoient néanmoins à des connaissances générales partagées.

2. Passage du TCF auprès des enseignants de Madagascar

L'évaluation TCF a été dispensée par le réseau des Alliances Françaises (une trentaine sur le territoire) en mai 2005.⁹⁹ A l'issue des épreuves, les livrets complétés par les candidats et les cassettes d'enregistrement des entretiens oraux ont été acheminés au CIEP de Sèvres pour analyse et notation. A noter que le niveau des candidats d'Antsiranana et de Toamasina en expression orale n'a pas pu être diagnostiqué en raison de difficultés techniques : les cassettes enregistrant l'épreuve étaient inaudibles lors de leur arrivée à Sèvres. Les résultats et les attestations ont ensuite été communiqués par le CIEP de Sèvres au Ministère malgache puis remis aux instituteurs. Le tableau 42 présente le décompte réalisé après le passage du TCF et l'échantillon considéré dans cette étude.

TABLEAU N°42 : Enseignants évalués par le TCF

| Provinces | Enseignants présents | Enseignants absents |
|--------------|----------------------|---------------------|
| Antananarivo | 98 | 12 |
| Fianarantsoa | 41 | 2 |
| Mahajanga | 10 | 1 |
| Antsiranana | 10 | 3 |
| Toamasina | 51 | 10 |
| Toliara | 39 | 1 |
| TOTAL | 249 | 29 |

3 enseignants supplémentaires ont été évalués dans la province de Fianarantsoa, mais n'ont pas été pris en compte ici car les élèves de leur classe n'ont pas passé le post-test (difficulté d'accessibilité de l'école).

⁹⁸ Nous menons une réflexion dans ce sens actuellement à l'INFP mais bon nombre de difficultés demeurent pour réaliser un test fiable.

⁹⁹ Le financement de cette opération a été pris sur les fonds additionnels relevant du Fonds de Solidarité Prioritaire « Madagascar Ecole de la Réussite - Appui au Bilinguisme » (MADERE-ABM, FSP) pour une hauteur de 25 000 euros et du Fonds de Coopération Régionale alloué par la préfecture de La Réunion pour la somme de 10 814 euros.

Au total, l'évaluation a été proposée aux enseignants des 278 classes PASEC. Dans la pratique, les **enseignants de 254 classes** ont effectué le déplacement, soit un taux de **91% de présence**, un très bon pourcentage compte tenu des difficultés de déplacement sur la Grande Ile et de la rapidité de l'opération. Les cinq maîtres enseignant à la fois en CP2 et en CM2 se retrouvent logiquement dans les deux bases statistiques CP2 et CM2, mais l'effectif réel enseignants demeure de **249 personnes**, réparties dans les 254 classes de l'échantillon d'étude : **132 classes de CP2 et 122 classes de CM2**.

CHAPITRE 3

LES RESULTATS OBTENUS PAR LES ENSEIGNANTS AU TCF

LE TRAITEMENT par Excel¹⁰⁰ des données fournies par le CIEP de Sèvres permet de produire des tableaux de synthèse concernant les résultats des instituteurs de l'étude. On présente dans ce chapitre, en premier lieu, les scores globaux et, dans un deuxième temps, les performances en compréhension (orale, écrite), en expression (orale, écrite) et celles relatives au maniement des structures de la langue.

1. Les scores globaux obtenus au TCF

La lecture des scores globaux obtenus par les enseignants montre que **tous les instituteurs sont des utilisateurs du français, mais avec plus ou moins de facilité.**

TABLEAU N°43 : Scores globaux des enseignants de l'étude au TCF

| | Niveau global | | | | TOT |
|---------------------------------------|---------------|-----|-----|----|-----|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | |
| Antananarivo | 11 | 58 | 26 | 3 | 98 |
| Antsiranana | 1 | 7 | 2 | | 10 |
| Finarantsoa | 13 | 26 | 2 | | 41 |
| Mahajanga | 3 | 6 | 1 | | 10 |
| Toamasina | 9 | 35 | 7 | | 51 |
| Toliara | 5 | 29 | 5 | | 39 |
| Totaux | 42 | 161 | 43 | 3 | 249 |
| % par niveau/ compétence linguistique | 17% | 65% | 17% | 1% | |

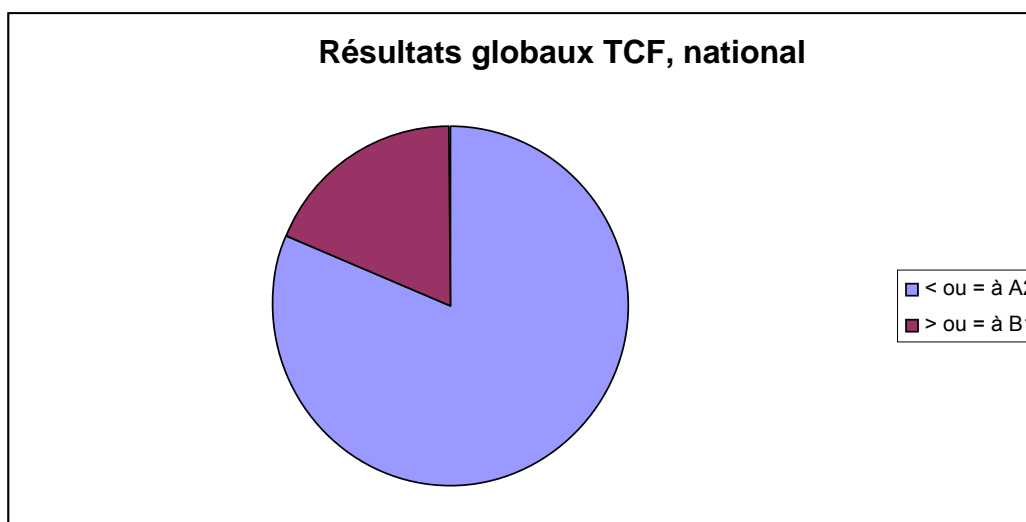
Récapitulatif :

| | | |
|--|-----|-----|
| < ou = à A2 (en dessous du niveau seuil) | 203 | 82% |
| > ou = à B1 | 46 | 18% |

¹⁰⁰ Voir l'ouvrage méthodologique de Nicole Berthier (2006).

La grande majorité (82%) des enseignants apparaissent être des utilisateurs « élémentaires » (niveaux A1 et A2) du français. Ils peuvent interagir de façon simple quand le domaine leur est familier. Ils utilisent des moyens limités pour intervenir dans des situations de communication faciles, mais ils demeurent très dépendants du contexte et de leur interlocuteur pour soutenir un échange. On peut douter qu'à ce niveau, il soit possible d'enseigner efficacement le français et probablement encore plus difficile de l'utiliser comme langue d'enseignement dans les disciplines où il est censé être médium d'enseignement.

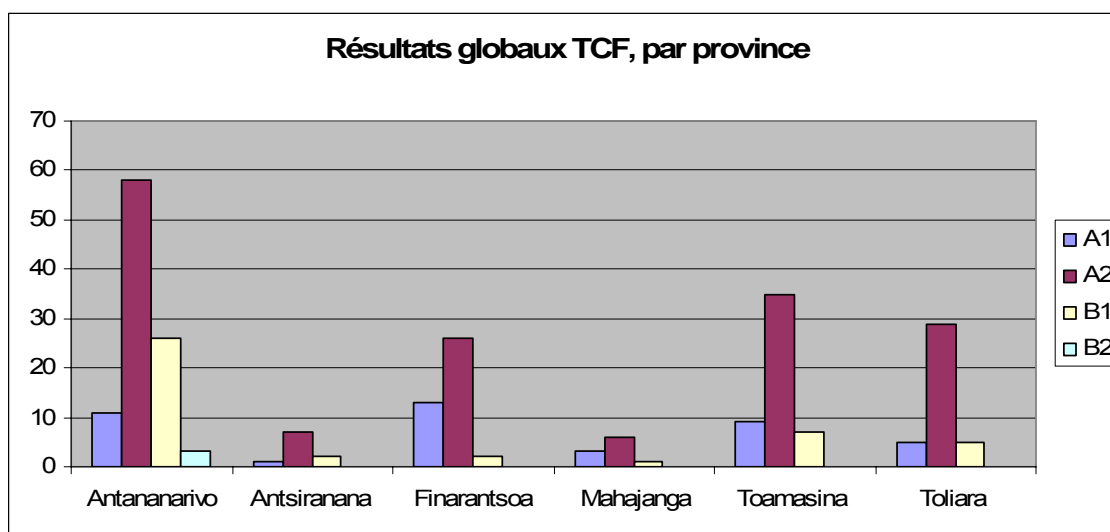
ILLUSTRATION N°26 : Performances TCF en fonction du niveau seuil, résultats nationaux



Seuls 18% des instituteurs de l'étude égalent ou dépassent le « niveau seuil » et peuvent être considérés comme des utilisateurs indépendants du français¹⁰¹, niveau que l'on peut estimer minimal pour enseigner le français. En effet, à ce niveau, les maîtres sont capables de donner des explications sur un projet ou une idée et de parler de leurs centres d'intérêt. Ils peuvent soutenir une conversation, exprimer ce qu'ils veulent dans les situations courantes et, en cas de besoin, trouver les stratégies nécessaires pour se faire comprendre. Une minorité d'entre eux atteignent le niveau B2 (1%) considéré comme le niveau avancé du locuteur indépendant : ils peuvent converser sans effort et argumenter, participer à une conversation sur un sujet général ou professionnel de façon claire et structurée. Ils sont également capables de prendre conscience de leurs erreurs au moment de l'élocution et de chercher à les corriger.

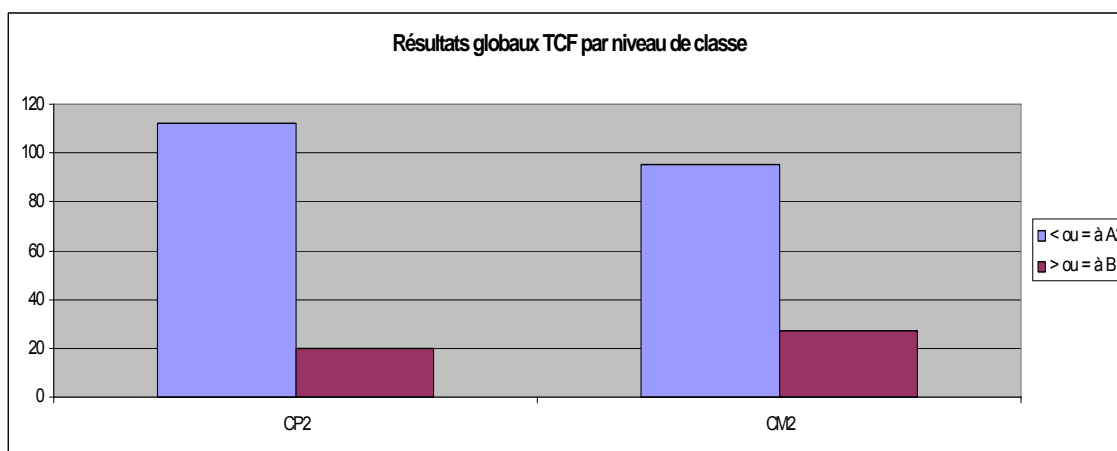
¹⁰¹ 17% ont un niveau B1, 1% un niveau B2.

ILLUSTRATION N° 27 : Performances TCF par province



Les meilleurs scores s’obtiennent dans la région d’Antananarivo. Le rayonnement de capitale du pays permet, en toute logique, une meilleure exposition à la langue française, ce qui facilite son apprentissage et son utilisation. Malgré cette légère particularité, on s’aperçoit que les écarts interprovinciaux ne sont pas très marqués et révèlent tous les mêmes tendances.

ILLUSTRATION N°28 : Performances TCF et niveaux de classe



L’utilisation du français apparaît légèrement meilleure par les maîtres de CM2, classe où le français est langue d’enseignement dans plusieurs disciplines (mathématiques, connaissances usuelles, géographie dans le cadre de la scolarité de 5 ans).

TABLEAU N°44 : Répartition numérique TCF par niveau de classe

| | CP2 | % CP2 | CM2 | % CM2 |
|--------------|-----|-------|-----|-------|
| < ou = A2 | 112 | 84,8% | 95 | 77,8% |
| > ou = B1 | 20 | 15,2% | 27 | 22,2% |
| Total classe | 132 | | 122 | |

Cet écart modéré de 7 points peut éventuellement résulter d’une stratégie opérée au sein de certains conseils des maîtres : placer un maître ayant une bonne maîtrise du français en CM2, classe d’examen pour le certificat de fin d’études primaires (CEPE).

La présentation de ces résultats globaux montre que le niveau des maîtres de l'étude en français apparaît contrasté. **Seul 1/5^{ème} des effectifs semble disposer du niveau minimal suffisant pour transmettre la langue française.** Comme les caractéristiques de cet échantillon PASEC sont assez conformes aux données nationales, cette évaluation semble offrir une certaine indication sur le niveau général des maîtres en français à Madagascar. Bien sûr, **il conviendrait de confirmer cette estimation sur un échantillon plus large.**

De nouvelles données ont été recueillies auprès des élèves conseillers pédagogiques recrutés en 2006. Ils ont subi, en début de formation, le TCF pour pouvoir bénéficier par la suite, si nécessaire, de stages de formation. Voici les résultats recueillis :

TABLEAU N°45 : Résultats TCF des élèves conseillers pédagogiques 2006, scores globaux

| | A2 | B1 | B2 |
|--------------|----|-----|----|
| Toliara | 5 | 8 | 3 |
| Antananarivo | 8 | 33 | 6 |
| Toamasina | 14 | 16 | 0 |
| Mahajanga | 18 | 21 | 1 |
| Ambanja | 12 | 7 | 2 |
| Fianarantsoa | 25 | 18 | 0 |
| TOTAL | 82 | 103 | 12 |

Les résultats en français de ces futurs encadreurs pédagogiques, en début de formation, sont nettement meilleurs que ceux obtenus par les instituteurs : 58,4% sont des utilisateurs indépendants de la langue (supérieur ou égal à 3, soit B1 et B2) et 41,6% ont un niveau de langue classé comme « élémentaire ». Pour leur permettre d'acquérir davantage d'aisance en français, et de pouvoir l'utiliser à terme comme langue de formation auprès des instituteurs, 94% d'entre eux bénéficient des stages intensifs (différenciés selon les niveaux) dans les Alliances françaises. Ils ont reçu d'autre part un stage de formation sur le FLE et les apprentissages plurilingues au centre local du CIEP de La Réunion pour que les plus performants d'entre eux puissent, à terme, constituer un réseau de formateurs¹⁰² pour le « perfectionnement linguistique des instituteurs en français ».

L'ensemble de ces constats souligne toute l'importance de la réflexion engagée sur la politique linguistique dans le plan de réforme ministériel pour l'*Education Pour Tous*. A la suite à ces évaluations et des recommandations de différents groupes d'experts¹⁰³, la politique linguistique a été au cœur de la réforme envisagée pour l'allongement du primaire à 7 années scolaires. En parallèle, la nouvelle constitution malgache d'avril 2007 a fait du malgache, du français et de l'anglais les trois langues officielles du pays.

La question de l'apprentissage DU français et EN français a été revue pour déterminer les étapes de la scolarité. Voici le nouveau modèle de gestion des langues envisagé pour l'école primaire

¹⁰² A l'aide d'une « mallette formateur » centrée sur « l'enseignement de la langue seconde à l'école ».

¹⁰³ Groupe d'expertise malgache, appuyé par la Norvège et la Banque mondiale.

rénovée, dont l'expérimentation commence en 2008-2009¹⁰⁴ pour une généralisation sur l'ensemble du territoire prévue en 2012-2013.

TABLEAU N°46 : Le nouveau modèle scolaire plurilingue malgache, 2008

| Cycle | Année scolaire | Fonctions des langues en présence dans la classe |
|---------|----------------|--|
| Cycle 1 | Année 1 | Malgache : discipline et langue d'enseignement Français oral (discipline) |
| | Année 2 | Malgache : discipline et langue d'enseignement Français oral (discipline) |
| | Année 3 | Malgache : discipline et langue d'enseignement Français oral et écrit (discipline) |
| Cycle 2 | Année 4 | Malgache : discipline et langue d'enseignement Français oral et écrit (discipline) Anglais oral (discipline) |
| | Année 5 | Malgache : discipline et langue d'enseignement Français oral et écrit (discipline) Anglais oral et écrit (discipline) |
| Cycle 3 | Année 6 | Malgache discipline et langue d'enseignement pour l'ensemble des disciplines, sauf pour : 3 disciplines non linguistiques (mathématiques, sciences et technologie) où le français est langue d'enseignement. Français oral et écrit (discipline) Anglais oral et écrit (discipline). |
| | Année 7 | Malgache discipline et langue d'enseignement pour l'ensemble des disciplines, sauf pour : 3 disciplines non linguistiques (mathématiques, sciences et technologie) où le français est langue d'enseignement. Français oral et écrit (discipline) Anglais oral et écrit (discipline). |

La politique linguistique dans le cadre de la réforme des sept années du primaire a donc été redéfinie. On remarque que de la 1^{ère} à la 5^e année du primaire, le malgache est discipline et langue d'enseignement. Le français est introduit à partir de la 1^{ère} année comme discipline, avec un dosage progressif oral – écrit au fur et à mesure des années, pour permettre d'atteindre une aisance suffisante, à l'oral et à l'écrit, en fin de 5^{ème} année. L'anglais commence à être pratiqué en 4^{ème} année à l'oral (compréhension et production), lors de situations de vie quotidienne ludiques. La 6^{ème} et la 7^{ème} années sont des années de transition avec 3 disciplines non linguistiques enseignées en français (mathématiques, sciences et technologie), les autres disciplines étant enseignées en malgache. A partir de la 6^{ème} année, l'enseignement de l'anglais doit amener les élèves à parler, lire et écrire en anglais simple. Ces choix en matière de langues vont nécessiter une formation intensive des enseignants et une élaboration conséquente de matériels didactiques. Parallèlement, de

¹⁰⁴ Ces changements sont donc intervenus au cours de la rédaction de la thèse et sont en cours d'expérimentation sur 20 CISCO pilotes à la rentrée 2008-2009. L'évaluation PASEC VII, réalisée en 2004-2005, porte donc sur la scolarité primaire de 5 ans.

nouveaux programmes d'études pour les élèves doivent être élaborés, en partenariat avec l'opérateur canadien ORE / UQAM.

Mais **quels que soient les dispositifs**, celui fonctionnant pendant l'étude et encore majoritairement actuellement (scolarité primaire de 5 ans) ou celui en cours d'expérimentation (scolarité de 7 ans), il apparaît que la langue française est apprise **dès les premières années de l'école primaire à Madagascar** et reste **langue d'enseignement** en fin de scolarité primaire. Elle demeure donc **langue de scolarisation**.

Pour que son apprentissage soit efficace, on peut penser, au vu des résultats du TCF, qu'il serait nécessaire de **conforter les compétences des enseignants en français** pour qu'ils soient à même de l'enseigner ou de l'utiliser comme médium d'enseignement. L'accent de formation mériterait de porter sur **un usage accru de l'utilisation de la langue française**, en particulier dans le domaine professionnel, notamment par un accès facilité aux centres de langues du territoire : alliances françaises, centres locaux d'échanges francophones, centres de ressources pédagogiques dans les zones administrative et pédagogique (ZAP). Par ailleurs, la mise en place d'un **dispositif de formation continue adapté**, basé sur un réseau de formateurs compétents en français¹⁰⁵, mériterait d'être élaboré. La diffusion d'émissions éducatives en français par la radio scolaire, telle qu'elle commence à se développer peut également venir en appui. Peut-être, conviendrait-il aussi d'**optimiser les capacités d'enseignement du français grâce aux maîtres les plus performants** : leur répartition dans les écoles, le niveau de classe où ils enseignent, les échanges de service dans les écoles, etc.

2. Les scores TCF par type d'activité

Il convient d'attirer l'attention sur le fait que des utilisateurs / apprenants-type A2, B1, B2... du français n'existent probablement pas réellement. En effet, il serait erroné de croire que ces niveaux définissent des apprenants disposant d'un degré de maîtrise identique pour **toutes** les compétences langagières et culturelles concernées. La réalité sociale de l'usage des langues montre au contraire que les locuteurs ne possèdent pas toutes les compétences et que celles qu'ils possèdent ne le sont pas au même degré. Le locuteur A2 ou B2 (score global au TCF) est donc virtuel. L'analyse plus fine des scores obtenus dans les activités relatives à la **compréhension orale et écrite**, **l'expression orale et écrite** et le maniement des **structures de la langue** montre cette variation dans le degré de maîtrise des apprenants, comme l'indique le tableau 47.

¹⁰⁵ Ce qui est la logique du dispositif de formation des élèves conseillers pédagogiques présenté précédemment.

TABLEAU N°47 : Résultats enseignants TCF par type d'activité¹⁰⁶

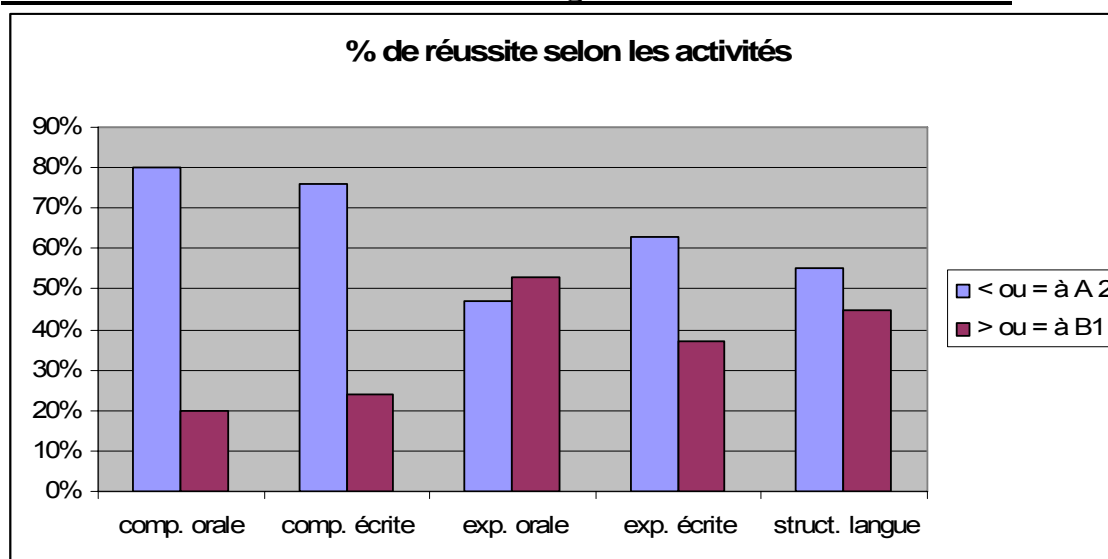
| | Compréhension orale | | | | | Compréhension écrite | | | | |
|-----------------|---------------------|-----|-----|----|----------------------|----------------------|-----|-----|----|-------|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | Total ¹⁰⁷ | A1 | A2 | B1 | B2 | Total |
| Antananarivo | 16 | 48 | 32 | 1 | 97 | 20 | 50 | 23 | 5 | 98 |
| Antsiranana | 2 | 8 | | | 10 | 0 | 5 | 5 | | 10 |
| Finarantsoa | 11 | 25 | 5 | | 41 | 17 | 17 | 7 | | 41 |
| Mahajanga | 3 | 6 | 1 | | 10 | 2 | 7 | 1 | | 10 |
| Toamasina | 17 | 28 | 6 | | 51 | 18 | 25 | 8 | | 51 |
| Toliara | 5 | 29 | 5 | | 39 | 11 | 18 | 10 | | 39 |
| Total | 54 | 144 | 49 | 1 | 248 | 68 | 122 | 54 | 5 | 249 |
| % par niveau | 22% | 58% | 20% | 0% | | 27% | 49% | 22% | 2% | |
| Récapitulatif : | | | | | | | | | | |
| < ou = à A2 | 198 | | | | 80% | 190 | | | | 76% |
| > ou = à B1 | 50 | | | | 20% | 59 | | | | 24% |

| | Expression orale | | | | | | Expression écrite | | | | | |
|-----------------|------------------|-----|-----|-----|----|-------|-------------------|-----|-----|-----|----|-------|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | Total | 0 | A1 | A2 | B1 | B2 | Total |
| Antananarivo | 12 | 25 | 42 | 14 | 2 | 95 | 4 | 20 | 29 | 35 | 9 | 97 |
| Antsiranana | <i>Inaudible</i> | | | | | | 1 | 0 | 2 | 6 | 1 | 10 |
| Finarantsoa | 3 | 17 | 14 | 6 | 1 | 41 | 0 | 6 | 26 | 8 | 1 | 41 |
| Mahajanga | 3 | 2 | 4 | 1 | | 10 | 0 | 3 | 5 | 2 | | 10 |
| Toamasina | <i>Inaudible</i> | | | | | | 0 | 6 | 27 | 15 | 3 | 51 |
| Toliara | 5 | 18 | 9 | 4 | | 36 | 1 | 11 | 13 | 6 | 4 | 35 |
| Total | 23 | 62 | 69 | 25 | 3 | 182 | 6 | 46 | 102 | 72 | 18 | 244 |
| % par niveau | 13% | 34% | 37% | 14% | 2% | | 2% | 19% | 42% | 30% | 7% | |
| Récapitulatif : | | | | | | | | | | | | |
| < ou = à A2 | 85 | | | 47% | | | 154 | | | 63% | | |
| > ou = à B1 | 97 | | | 53% | | | 90 | | | 37% | | |

| | Structures de la langue | | | | | |
|-----------------|-------------------------|-----|-----|-----|----|-------|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | Total |
| Antananarivo | 14 | 29 | 42 | 5 | 8 | 98 |
| Antsiranana | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 10 |
| Finarantsoa | 10 | 20 | 10 | 1 | | 41 |
| Mahajanga | 2 | 3 | 4 | 1 | | 10 |
| Toamasina | 10 | 23 | 13 | 4 | 1 | 51 |
| Toliara | 7 | 15 | 15 | 1 | 1 | 39 |
| Total | 45 | 93 | 87 | 13 | 11 | 249 |
| % par niveau | 18% | 38% | 35% | 5% | 4% | |
| Récapitulatif : | | | | | | |
| < ou = à A2 | 138 | | | 55% | | |
| > ou = à B1 | 111 | | | 45% | | |

¹⁰⁶ Ces résultats sont à lire en se reportant aux différents niveaux du Cadre rappelés dans le cédérom annexé.

¹⁰⁷ Les variations entre les tableaux sont dues aux absences à certaines épreuves.

ILLUSTRATION N°29 : Scores des enseignants au TCF selon les activités

Pour les enseignants d'un **niveau inférieur ou égal à A2**, les scores les meilleurs se situent au **niveau de la compréhension** (orale et écrite). Au maximum, 80% d'entre eux arrivent à saisir l'essentiel d'un message oral simple et clair, à trouver des informations dans de petits documents écrits courants : prospectus, horaires, etc. ou à comprendre des textes écrits courts et simples.

Leurs compétences d'expression sont moindres (47% de réussite dans les activités d'expression orale et 63% pour celles d'expression écrite). Ils peuvent utiliser des structures simples pour s'exprimer à l'oral sur des domaines familiers et rédiger des messages courts et simples à l'écrit. On peut donc légitimement se demander si ces capacités sont suffisantes pour animer une classe en français.

A l'inverse, les enseignants dépassant le niveau seuil (B1 et +) **ont les scores les meilleurs dans les activités d'expression** (orale et écrite). On peut s'étonner de ce phénomène puisqu'il est généralement admis qu'il est plus facile de comprendre une langue que de s'exprimer dans celle-ci. Ceci renvoie probablement à la **nature des évaluations**. A partir du niveau seuil, les exercices de compréhension requièrent de l'apprenant un traitement de l'implicite accru. De plus, les situations proposées sont assez éloignées de la réalité malgache et demandent des connaissances culturelles spécifiques difficilement imaginables dans les endroits reculés de Madagascar. Il faut donc prendre avec précaution les comparaisons de scores entre les différentes activités linguistiques. La notion de score est en effet une volonté de quantification du qualitatif et **il est difficile d'affirmer l'équivalence d'un même niveau de score sur toutes les dimensions de la langue**.

Quoi qu'il en soit, les différences observées suggèrent la nécessité de **différencier les actions de formation à l'intention des enseignants, en fonction de leur profil linguistique**. Ces différences montrent que le niveau général A2, B1, etc. du TCF ne constitue pas nécessairement à lui seul, de manière compacte, un objectif de formation. La conception des programmes de formation des langues aurait avantage à tirer parti de la diversité des compétences à enseigner et des degrés de

maîtrise à faire atteindre dans celles-ci, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés.

Pour ce qui concerne la formation des maîtres en français, on peut penser que des **activités de formation ciblant les compétences linguistiques nécessaires à la communication langagière en français dans la classe** pourraient être priorisées puisque l'usage du français, dans la vie réelle des maîtres, s'effectue principalement dans le cadre de la vie professionnelle. C'est dans cet esprit qu'une mallette de formation est actuellement en cours de conception à l'Institut National de Formation Pédagogique, basée sur des déclencheurs linguistiques liés à la pratique de classe (notamment des séances de classes innovantes, filmées à Madagascar). Cette mallette de formation repose sur un référentiel des compétences linguistiques nécessaires pour faire la classe en français, dans un esprit « français de communication professionnelle. »¹⁰⁸

Cette présentation des résultats en français des enseignants du PASEC indique que tous les maîtres ont des compétences en français, mais de manière très variable. Pour la grande majorité des instituteurs, les compétences se réduisent à un maniement élémentaire de la langue française. Il est vraisemblable que cela leur occasionne des **difficultés pour assurer l'ordinaire de leur classe en français**. On peut alors s'attendre à ce que **le niveau de maîtrise du français par l'enseignant se répercute sur les résultats des élèves** dans cette langue. Cette hypothèse sera discutée à la fin du présent volume.

Cependant, cette hypothèse est formulée bien que l'on sache que d'autres paramètres peuvent intervenir sur les résultats en français des élèves, notamment : l'usage du français dans les familles, l'exposition possible au français dans l'environnement, la mise en place de stratégies familiales spécifiques (exemple : inscription des enfants dans les Alliances françaises), etc. Mais il sera difficile de prendre en compte ces paramètres contextuels dans cette étude. A signaler sur ce point que la pratique du français à la maison semble vraiment minoritaire. Voici les résultats obtenus à partir du questionnaire élève sur l'utilisation des langues à la maison :

TABLEAU N°48 : Langues parlées à la maison par les élèves

| | |
|----------|-------|
| Malgache | 99,3% |
| Français | 1,04% |
| Autres | 0,11% |

Ces résultats ne sont pas étonnants puisque le français est rarement langue de communication à Madagascar, et donc *a fortiori* en famille. On peut également envisager que les enfants parlent

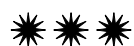
¹⁰⁸ Nous coordonnons le dispositif de conception. Ce référentiel a été réalisé avec les collègues de l'INFP, Sophie Babault et Laurent Puren (maîtres de conférence), voir dans le cédérom annexé. Par ailleurs, en plus des regroupements de formation, chaque instituteur devrait recevoir à terme des fascicules d'auto-formation correspondant à son niveau initial +1, puis niveau initial +2 (niveau initial diagnostiqué par un Test de positionnement, lors du premier regroupement de formation). Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion de thèse.

français avec d'autres membres de la famille, avec des camarades, des personnes de la communauté, etc. ce qui augmenterait alors leur temps d'exposition à la langue. Mais la question n°10 du questionnaire CONFEMEN-MENRS, qui ne cible que les pratiques linguistiques familiales, reste trop vague pour affiner cette piste.

De même, pour ce qui est de l'exposition possible au français dans l'environnement, on peut s'attendre à ce qu'il y ait davantage d'opportunités en milieu urbain qu'en milieu rural. Mais isoler le poids de ce facteur est impossible car les différences prévisibles de résultats en français entre ces deux zones géographiques ne peuvent lui être uniquement imputables : les aspects socioéconomiques et socioculturels y sont également déterminants.

Malgré ces réserves, l'analyse portera en fin de volume sur **l'influence possible du niveau linguistique du maître sur les résultats des élèves en français**. Les remarques précédentes signalent déjà les limites de l'entreprise et les résultats ne pourront être pris qu'à titre indicatif. Cette analyse ne sera pas effectuée en malgache puisque les maîtres n'ont pas été évalués dans cette langue. Pourtant il faut signaler qu'à Madagascar, il est fréquent d'entendre les cadres de l'Education nationale déplorer le niveau de maîtrise en malgache officiel de certains enseignants.

PARTIE II – VOLUME II



**RESULTATS DU PASEC VII,
LES ELEVES DE CP2**

CHAPITRE 1

L'ENTREE A L'ECOLE À MADAGASCAR

COMMENCER à devenir lecteur c'est, pour l'essentiel, résoudre trois questions : Pourquoi lire et apprendre à lire ? Comment fonctionne le code écrit ? Que faire pour lire ? L'enfant apprenti lecteur doit donc découvrir et comprendre : les fonctions de l'écrit, le principe de base de l'écriture alphabétique, la nature de l'activité de lecture. « *Les « clés » de la maîtrise de la lecture-écriture sont intrinsèques (internes) au monde de l'écrit ; ce sont les compétences spécifiques du langage écrit : compétence culturelle : connaissances des fonctions, des pratiques, des usages de l'écrit ; compétence (méta) linguistique : connaissance du fonctionnement de la langue écrite ; compétence stratégique : connaissance des principales opérations en jeu dans l'acte de lire.* » (CHAUVEAU, 2001 : 189).

Or, le monde de l'écrit n'est pas habituel à tous les élèves entrant à l'école à Madagascar, loin s'en faut. **Le lien entre école et culture écrite n'a donc rien de simple et n'est pas immédiatement compréhensible pour tous.** On n'utilise pas toujours à l'école le langage habituel de la vie de tous les jours, relié à la pratique et l'action. C'est généralement un tout un **autre rapport au langage et au monde que l'école tente d'inculquer aux élèves** à travers de multiples pratiques langagières orales et écrites qui peuvent leur sembler étranges.

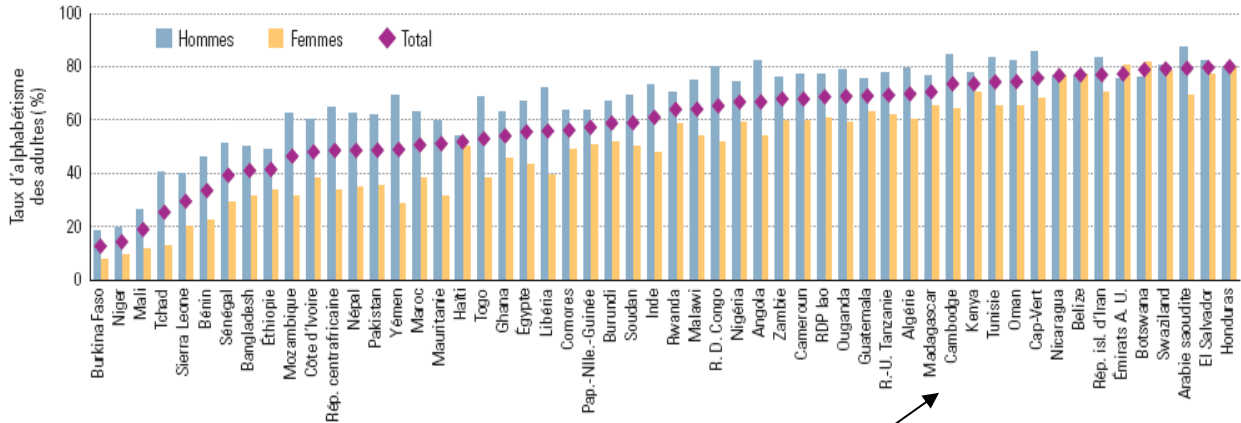
A Madagascar, l'oralité occupe encore une place importante dans la société. Le *Madagascar Action Plan* (MAP, 2006 : 59) élaboré par le Gouvernement Malgache indique un taux d'alphabétisation chez les adolescents/adultes âgés de plus de 15 ans de 56%¹⁰⁹. « *En 2006, à Madagascar, environ 48% de la population âgée de 15 ans et plus sont analphabètes. Plus d'un million de jeunes de 11 à 17 ans sont illettrés.* » (MAP, 2006 : 59) La définition habituelle des taux d'alphabétisation est la suivante : « *Pourcentage des personnes âgées de 15 ans et plus qui peuvent, en le comprenant, lire et écrire un texte simple et court sur leur vie quotidienne.* » (PNUD, 2005 : 367). Ce sont donc les compétences élémentaires dans le maniement de l'écrit qui sont prises en compte, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'écrit soit utilisé au quotidien par tous les adultes alphabétisés, ni que l'environnement de l'écrit soit riche autour d'eux. Le rapport

¹⁰⁹ A noter des variations des taux d'alphabétisation selon les sources : PNUD 2005 : 71%, Enquête ménage 2003 de l'Institut National de la Statistique malgache (INSTAT) : 62,9%.

de suivi de *l'Education Pour Tous* (UNESCO, 2006 : 179-182) souligne une disparité entre les taux d'alphabétisation hommes / femmes et milieu rural / milieu urbain comme indiqué par l'illustration 30.

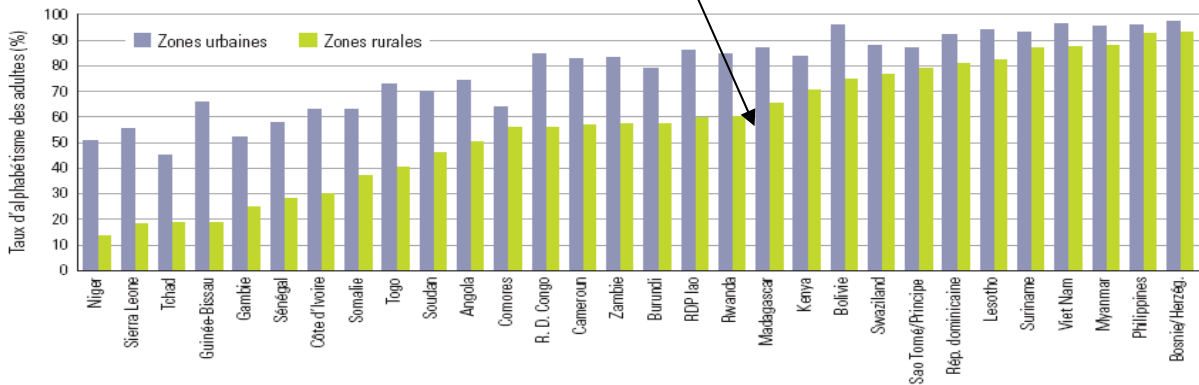
ILLUSTRATION N°30 : Taux d'alphabétisation, la situation de Madagascar
(UNESCO, 2006 : 179 - 182).

Figure 7.4 : Taux d'alphabétisme des adultes en fonction de leur sexe dans 55 pays en développement faiblement alphabétisés, en 2000-2004



N. B. Voir le tableau source pour plus de détails sur les pays.
Source : annexe statistique, tableau 2A.

Figure 7.8 : Taux d'alphabétisme des adultes des zones urbaines et des zones rurales de 30 pays en 2000-2004



N. B. Cette figure ne prend en compte que des pays dont le taux d'alphabétisme des adultes est inférieur à 95%.
Source : UNICEF-MICS 2000, in Carr-Hill (2005a).

1. Représentations sociales de l'écrit

La culture de l'écrit et sa représentation symbolique ne sont pas encore mobilisées par beaucoup de personnes sur la grande Ile, tout au moins dans les dimensions attendues par l'école. Au sein de la société française, où le taux d'alphabétisation est évalué à 99%, Bernard Lahire (1993) distingue les **formes sociales orales** caractérisées par un rapport oral pratique au monde, utilisées souvent par les classes populaires, des **formes sociales scripturales**, utilisées généralement par les classes moyennes et supérieures, caractérisées par un rapport scriptural au langage et au monde. L'échec

scolaire est plus massif chez les enfants des classes populaires qui parviennent moins à maîtriser les formes sociales scripturales attendues par l'école, difficulté fondée « *sur un type de rapport au langage et au monde différent, à savoir un rapport oral-pratique au langage et au monde, formé au sein des formes sociales orales.* » (LAHIRE, 1993 : 52). De même Jacques Bernardin (2001), étudiant l'échec scolaire en France, souligne que « *l'étude de la langue - systématisée à l'école – exige de l'élève une capacité à tenir celle-ci à distance, à sortir d'un rapport pragmatique au langage, de « suspendre » l'attention au contenu langagier pour être en mesure de se centrer sur la forme (code grapho-phonétique, orthographe, choix lexicaux, marques grammaticales, structure du texte, etc.)... pour mieux revenir au contenu (...)* **Passer de la pratique du langage à la conscience de la langue ne va pas de soi et constitue une des butées majeures pouvant expliquer l'échec plus fréquent des milieux populaires.** » (BERNARDIN, 2001 : 27). A Madagascar, malgré une diffusion de l'écrit relativement ancienne et élevée, que ce soit en langue malgache ou en français, mais très inégalement répartie entre milieu urbain et milieu rural, on peut supposer que les *formes sociales scripturales* restent **minoritaires**, détenues principalement par les classes moyennes et supérieures en milieu urbain¹¹⁰. Au début de leur scolarité, les représentations des élèves face à la lecture et à l'écriture varient donc probablement fortement selon leur milieu social et le degré d'alphabétisation de leurs parents.

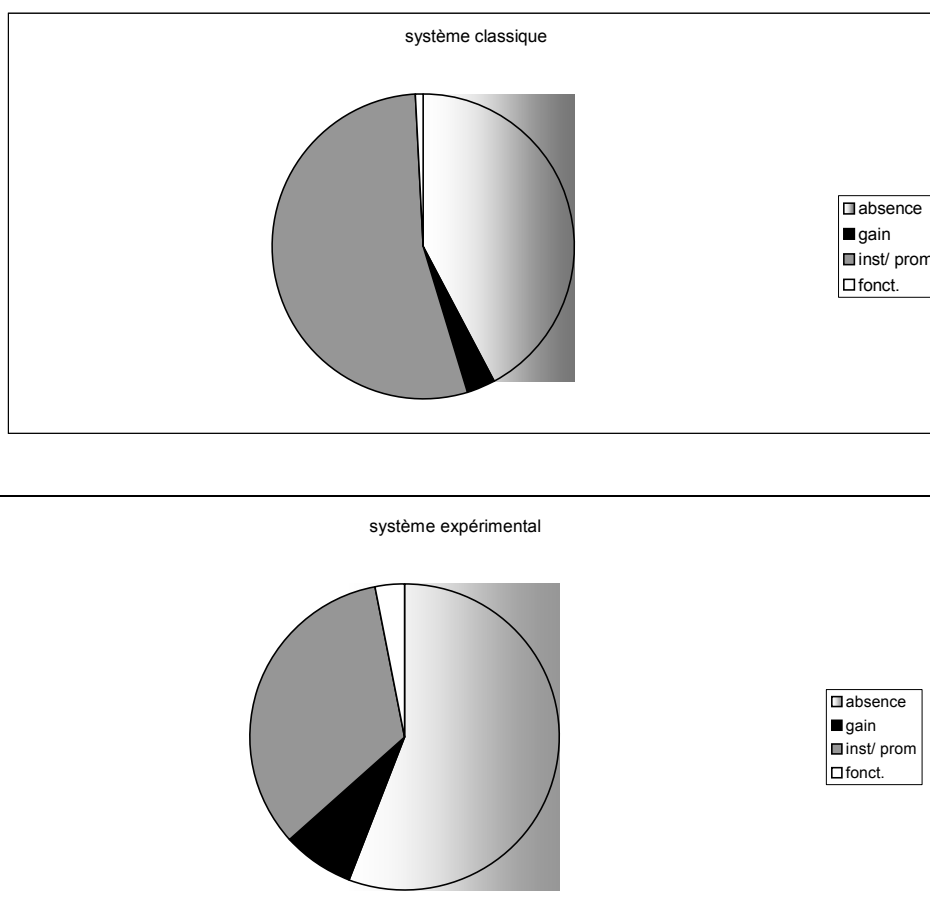
Pourtant les représentations que se font les élèves sur la lecture-écriture à l'entrée à l'école influencent la réussite ultérieure de l'apprentissage de l'écrit. Par exemple en France, Gérard Chauveau et Eliane Rovogas-Chauveau (1994) se sont intéressés au rôle des représentations préalables¹¹¹ des élèves dans la maîtrise du savoir lire-écrire. Les hypothèses inadéquates ou partielles que se font les apprentis lecteurs à propos des activités lire ou écrire semblent expliquer certains obstacles à l'apprentissage. Face à des questions du type : « C'est bien de savoir lire ? Pourquoi c'est bien ? A quoi ça sert ? », deux groupes d'enfants se distinguent. Le premier groupe apporte plusieurs réponses fonctionnelles. « *Des explications qui manifestent leur goût de lire, leur appropriation des principales fonctions de l'écrit : informative, communicative, imaginative...* ». Le second groupe est composé d'enfants ayant du mal à saisir « *les finalités de la lecture, à exprimer les avantages qu'ils pourraient en tirer (...)* Ils fournissent souvent des réponses « *institutionnelles* », c'est-à-dire des arguments centrés uniquement sur les contraintes de l'institution scolaire. » (CHAUVEAU & ROVOGAS-CHAUVEAU, 1994 : 32-33). Le suivi de ces élèves montre que l'évolution de leurs représentations a un rapport étroit avec les progrès du savoir lire-écrire. Les enfants ayant des **représentations fonctionnelles** de l'écrit **réussissent mieux** que les autres dans l'apprentissage de la lecture.

¹¹⁰ Or, 70 à 80% de la population vit en milieu rural.

¹¹¹ Voir les travaux portant sur la « clarté cognitive », notamment Downing J., Fijalkow J. (1990) et Chauveau G., Rémon M., Rovogas-Chauveau (1993)

Pour les études sur ce sujet dans les pays du Sud, nous rappelons ici nos propres résultats (NICOT-GUILLOREL, 2002) issus d'une recherche menée en 1998-1999 sur les processus d'appropriation de l'écrit en CP1 dans le nord de la Côte d'Ivoire (région de Kolia, proche du Mali). Les conditions de scolarisation peuvent paraître assez similaires à celles des zones enclavées à Madagascar. Une partie du protocole administré aux 60 élèves visait à recueillir leurs représentations face au lire-écrire, à trois reprises pendant l'année de CP1. Les enfants étaient scolarisés dans deux types d'écoles : écoles classiques publiques avec le français comme langue de scolarisation dès le début du CP1 ou école expérimentale utilisant la langue première (dioula ou sénoufo) comme langue de scolarisation pendant les trois premières années du primaire. Le classement des réponses des enfants a permis de dégager les tendances qui apparaissent dans l'illustration 31.

ILLUSTRATION N°31 : Représentations sur les finalités du lire-écrire, région nord Côte d'Ivoire
(NICOT-GUILLOREL, 2002 : 123)



Absence = absence de représentation (exemple : « Si tu sais lire, ça va te servir à quoi ? A rien. »), Gain = gain immédiat (exemple : « Ma mère va me satisfaire parce que je travaille bien. »), Inst/prom = représentations institutionnelles ou liées à la promotion sociale (exemple : « Je vais passer en classe supérieure. Je pourrais faire secrétaire. »), fonct. = représentations fonctionnelles (exemple : « Je pourrais écrire à mes parents. Je pourrais lire les écritures du village. »)

Il en ressort que :

- Les représentations fonctionnelles de l'écrit restent très minoritaires quel que soit le système scolaire et donc quelles que soient les langues de scolarisation. Les représentations institutionnelles sont plus nombreuses dans le système classique, en raison probablement des pratiques d'évaluation régulières (compositions bimestrielles).
- L'absence de représentation, bien que plus massive dans le système expérimental, est importante dans les deux systèmes de scolarisation. Elle apparaît encore plus forte chez les enfants d'agriculteurs.
- Les deux tiers des enfants ignorent l'utilité des écrits de leur environnement, les écritures s'apparentent à des éléments décoratifs, un quart en ont une représentation erronée ou incomplète, une infime minorité en ont une représentation fonctionnelle.
- Plus d'un tiers des enfants ne savent pas pourquoi les adultes utilisent l'écrit autour d'eux, un tiers des élèves relie l'utilisation de l'écrit au travail et à la promotion sociale, une minorité y voit un usage fonctionnel autre que le besoin professionnel.
- Les représentations des élèves évoluent peu au fil de l'année. Visiblement, **la scolarisation influence peu les représentations des élèves en lecture malgré le temps consacré à l'écrit à l'école.**
- Ce qui est frappant, quel que soit le type de scolarisation, c'est l'apparition de deux phénomènes non répertoriés dans les données occidentales : **l'absence massive de représentations** sur les finalités ou le fonctionnement de l'écrit et l'importance des **représentations liées à la promotion sociale** conditionnée par le passage à l'école.

Ces résultats obtenus en Côte d'Ivoire donnent une certaine indication de ce que peuvent être les représentations sur le lire-écrire, lorsque les élèves de milieux ruraux peu alphabétisés arrivent à l'école. On peut s'attendre à ce qu'il en soit à peu près de même à Madagascar pour beaucoup d'élèves des zones enclavées.

Ces représentations sont à resituer dans le concept de « littéracie », terme emprunté aux traditions anglo-saxonnes analysant les pratiques sociales « littéraciées ». « *Dire que les pratiques de littéracie sont des pratiques sociales est à la fois une banalité et un outil heuristique... (...) parce que, précisément, le lien étroit entre pratiques de littéracie et contextes conduit à considérer que l'étude de la pluralité des pratiques, l'étude de leurs ressemblances, mais aussi de leurs différences selon les contextes, l'étude aussi des liens entre contextes sociaux, géographiques et culturels, font partie du champs de recherche sur la littéracie.* » (BARRE-DE MINIAC, 2003 : 7-8). Dans cette logique, l'école n'est alors qu'un lieu social parmi d'autres des pratiques littéraciées, tout en demeurant cependant un lieu privilégié de leur transmission et de certaines valeurs et représentations qui les accompagnent. Le concept de littéracie dépasse ainsi la simple mise en place de compétences lectorales ou scripturales pour prendre en compte l'ensemble des outils culturels,

symboliques et les manières de pensée qui permettent de construire le sens et la réalité pour un individu. « *Ce cadre socioculturel permet de s'éloigner de la dichotomie traditionnelle, qui sépare littéracie et illettrisme, pour englober une double perspective, qui prend en charge à la fois les aspects individuels et sociaux de l'appropriation du code écrit. La question posée par l'accès à l'écrit pour des groupes linguistiques à tradition orale permet une autre prise de distance par rapport à cette dichotomie.* » (MOORE, 2006 : 138). Dans cette perspective, l'idée que les peuples à tradition orale n'ont pas de rapport avec le monde de la représentation écrite semble erronée et ce d'autant plus à notre époque où les rapports au monde littéracie dépassent le simple rapport à une écriture ou à la présence de textes écrits dans une langue. Mais il n'en demeure pas moins que « *les rapports à l'écrit sont teintés d'enjeux hérités, qui continuent, pour ces groupes, d'influencer l'accès à la littéracie et les modes de construction du savoir.* » (MOORE, 2006 : 139). Enfin, rappelons que le rapport au « texte » existe dans toutes les sociétés, orales ou écrites, et renvoie à une certaine manière de dire, de raconter, de conserver en mémoire (ex : l'histoire ancestrale). L'ensemble de ces aspects laisse entrevoir la complexité des rapports aux langues et à l'écriture que peuvent entretenir des locuteurs que l'on considère généralement de tradition orale. A Madagascar, il serait faux aujourd'hui de parler de société à tradition orale, même si l'oralité demeure encore importante : **l'écrit s'y est développée depuis suffisamment longtemps pour influencer les représentations sociales sur l'écrit** avec, notamment, l'importance du texte religieux.

Cependant, comme ils vivent dans un monde où l'écrit est peu utilisé dans le quotidien, **la compréhension de la nature de l'écrit** se résume pour beaucoup d'élèves à **celle développée par l'école**. On voit ici **l'importance des pratiques et des méthodes pédagogiques** qui contribuent à l'élaboration de ces représentations, **l'école** étant dans la plupart des cas **le principal lieu d'accès à la culture écrite**. Pour que les enfants construisent au plus tôt une représentation fonctionnelle de l'apprentissage qu'ils vont entreprendre, les enseignants devraient chercher à **familiariser les élèves aux différentes fonctions et à la diversité de l'écrit**. Gérard Vigner (2001) propose pour apporter du sens aux premiers apprentissages de l'école de « *donner à cette approche de l'écrit une forme qui ne débouche pas d'emblée sur un travail de conversion graphème-phonème, mais sur une approche plus globale des formes de l'écrit, de l'image de l'écriture, des lieux d'écriture, s'interroger sur les usages de l'écrit (écrits sociaux, écrits ludiques), les écrits de la ville, les écrits sur les objets, bref s'initier au monde de l'écrit.* » (VIGNER, 2001 : 45). Mais actuellement à **Madagascar**, l'entrée à l'école primaire ne prévoit **pas de véritable période de familiarisation sur les usages sociaux de l'écrit**. Il se trouve donc que les élèves sont **confrontés dès les premiers jours à l'écriture sur ardoise et aux manuels scolaires** (manuel de lecture malgache *Garabola*) et ce, quels que soient leurs acquis linguistiques avant leur arrivée à l'école. Or, si l'abord direct des apprentissages systématiques se justifie dans des pays où la totalité des enfants

sont acculturés très tôt à l'écrit, il n'en va pas de même lorsque cette culture est découverte au sein de l'école primaire.

2. Langage en situation

L'entrée à l'école implique des changements importants dans le système langagier et de communication des enfants. Le monde collectif de l'école¹¹², avec ses règles et ses usages, peut sembler étranger à plus d'un titre. S'exprimer dans le milieu éducatif de l'école, c'est aussi apprendre à gérer de multiples manières de parler selon la situation, le but visé, les attentes de l'interlocuteur.

Généralement avant l'entrée à l'école, le système d'échanges langagiers de l'enfant repose sur un cercle restreint d'interlocuteurs : la famille, les proches, les personnes familières de l'entourage. La communication y est souvent basée sur la connivence : l'enfant peut être compris sans maîtriser totalement la langue. Au fur et à mesure qu'il grandit, il sort de cette expérience langagière familière, pour construire un système d'échanges élargi. L'arrivée à l'école renforce cette exploration : l'enfant doit apprendre à s'exprimer pour être compris, il doit chercher à comprendre les personnes de son nouvel entourage pour trouver sa place au sein de cette communauté. A noter qu'à Madagascar le préscolaire relevait du Ministère de la population jusqu'en 2007 et qu'il vient d'être récemment intégré au Ministère de l'Education Nationale. On estime en 2006 que « 5% des enfants de 3 à 5 ans fréquentent un établissement préscolaire ; en d'autres termes, sur 20 enfants entrant à l'école primaire, seulement un enfant a bénéficié de l'éducation préscolaire. Ceci explique en partie le fait que dès la première année de l'éducation primaire, environ 1 élève sur 4 abandonne. (...) La grande majorité des enfants qui fréquentent le préscolaire sont dans les zones urbaines où se multiplient les centres préscolaires privés. » (MAP, 2006 : 52). L'école primaire a donc la responsabilité d'accompagner les enfants dans le maniement du **langage oral** nécessaire à la réalisation d'une scolarisation réussie. Or, le niveau de langage attendu par l'école, appelé **langage d'évocation**¹¹³, a des caractéristiques qui s'apparentent à l'écrit et qui le différencient du premier langage que tout enfant acquiert au contact de sa communauté linguistique pour les échanges utiles de la vie quotidienne.

L'école, parce qu'elle accueille des enfants de milieux très divers, parfois très éloignés du monde scolaire, doit les aider à **perfectionner** le premier langage du quotidien, appelé **langage en situation**. Ce langage accompagne une **situation concrète**, vécue par les interlocuteurs qui

¹¹² Bien que les effectifs moyens par classe soient évalués aux alentours de 50 élèves par classe, il existe de nombreuses classes à effectifs pléthoriques à Madagascar, avec des effectifs dépassant largement les 70 élèves par classe.

¹¹³ Ce terme est utilisé dans les programmes scolaires français pour l'école maternelle. Voir MENESR/DESCO (2006).

échantent. C'est pourquoi, on parle de **connivence** par opposition à la distance qui caractérise le langage d'évocation ou le langage écrit. On retrouve ici le problème de la norme et de la variation, des relations entre le malgache officiel, langue de référence de l'école, et les variantes dialectales. De quelle manière l'école à Madagascar aide-t-elle les élèves dans l'appropriation orale du malgache officiel ? Actuellement, aucune instruction précise n'apparaît dans ce domaine.

Pour aider à la construction de ce langage du quotidien, l'attitude du maître devient ici déterminante : bienveillance d'un maître qui parle avec l'enfant lors de la réalisation des activités, écoute attentive, reformulations si nécessaires. Cette attitude faite d'attention et de soutien devrait constituer une incitation à parler pour les élèves les plus inhibés et favoriser également les plus audacieux à avancer dans des constructions linguistiques plus complexes. Le travail de groupe, tel qu'il est actuellement développé à Madagascar, pourrait être utilisé pour faciliter les échanges langagiers de proximité entre le maître et les élèves. Au-delà de cette relation, une autre aide essentielle devrait être celle du langage fourni par l'adulte : parole modulée et débit assez lent, phrases grammaticales assez courtes et claires, redondance recherchée pour induire des reformulations, des manières équivalentes de dire, reprise des propos enfantins exacts ou erronés pour les corriger ou les enrichir.

3. Langage d'évocation

Ces éléments qui valent pour l'enrichissement du « premier langage » en situation, gardent leur pertinence quand l'enseignant vise à faire construire le **langage d'évocation** : mises en relief de formes, reprises expansées, précisions qui permettent de fixer les références. Le langage d'évocation renvoie en effet pour l'essentiel à la mise en récit, dont l'école peut faire un usage abondant sous formes de **rappel d'événements**, d'expériences, de comptes rendus, etc. Le langage apparaît alors **décontextualisé** c'est-à-dire que le « dit » est décroché du « faire ». Bien sûr, la notion d'évocation commence bien avant les possibilités linguistiques de rappel d'un événement. Dès que l'enfant commence à former des phrases de deux mots, bien ou mal prononcés, c'est souvent pour évoquer l'absence (exemple en français : maman pati). Avec le langage d'évocation, l'enfant accède à la **langue du raconté** : il doit prendre de la distance par rapport à l'action, réorganiser la scène pour nommer les protagonistes, décrire l'environnement, positionner les personnes, les choses et les faits dans le temps. Ce langage d'évocation est **proche du langage écrit** : décontextualisé, assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu. Le langage d'évocation comme le langage écrit donne accès aux événements, à **une compréhension du monde, uniquement par les mots**. Sa maîtrise est donc essentielle pour l'entrée dans l'écrit. C'est pourquoi **l'utilisation progressive de la langue de référence de l'école à l'oral** devrait être recherchée.

Il ne faudrait pas croire à une sorte de dichotomie caricaturale entre les deux types de langage évoqués précédemment. Bien souvent le langage de situation et le langage décontextualisé peuvent coexister dans une même situation d'apprentissage. C'est l'activité en elle-même qui mobilise plutôt l'un ou plutôt l'autre, à des niveaux de perfectionnement variables.

CHAPITRE 2

ECLAIRAGES SUR LES APPRENTISSAGES BILINGUES

LA PRESENCE conjointe d'une langue première et d'une deuxième langue à l'école introduit l'élève malgache dans le monde du bilinguisme. Le bilinguisme ou le plurilinguisme d'un individu est étroitement dépendant du contexte social dans lequel il vit. Dans ses activités quotidiennes, la personne bilingue utilise des compétences linguistiques appartenant toutes au même continuum. A l'une des extrémités du continuum, la personne se trouve en situation de communication monolingue avec des interlocuteurs monolingues, à l'autre extrémité, elle est en contact avec d'autres bilingues utilisant les mêmes langues qu'elle : le mélange des langues est alors souvent utilisé et on parle de « parler bilingue ». Les modes intermédiaires sont évidemment fréquents et le bilingue aura alors à naviguer entre les deux pôles du continuum lors de l'interaction. Le bi(pluri)lingue apprend donc à gérer ses compétences linguistiques (L1, L2, L3...) pour faire face aux besoins de communication. Il peut mobiliser différentes activités langagières selon les situations : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, pour lesquelles ses compétences ne sont pas forcément équilibrées, tout comme pour le monolingue. « *La compétence bilingue est ainsi une compétence ordinaire, dans le sens où elle caractérise un nombre important de locuteurs, prend vie dans des situations très ordinaires de la vie courante, et ne se confond pas, contrairement à certaines représentations traditionnelles, avec l'addition de deux langues maîtrisées également et de manière très élaborée.* » (COSTE, MOORE, ZARATE, 1998 : 20). La compétence bi(pluri)lingue est plurielle, elle inclut des compétences langagières qui peuvent être partielles et est donc marquée par des **déséquilibres ordinaires**. Ces déséquilibres ne doivent pas être considérés comme des manques en termes de compétences linguistiques

L'étude du développement des répertoires langagiers a permis de construire des modèles de description dynamiques du bi(pluri)linguisme, qui ne reposent pas sur la simple addition de monolinguisms, mais cherchent à rendre compte de la variabilité des situations d'appropriation et des diverses configurations de contact plurilingue. De nombreuses recherches se sont intéressées à la pluralité des voies d'appropriation langagière et des devenir langagiers. Georges Lüdy et Bernard Py (1986 : 18), en combinant les axes « apprentissages scolaires » et « acquisition en milieu naturel » montrent que l'enfant devient **bilingue** soit de **manière simultanée**, soit de

manière successive. Pour l'enfant bilingue précoce, les savoirs langagiers seront acquis en même temps dans les deux langues, pour celui qui apprend la deuxième langue plus tard, il y aura transfert des acquisitions de la première langue à la seconde. L'âge frontière entre les deux modes d'acquisition est estimé à deux ans.

1. Bilinguisme simultané

Dans les cas de **bilinguisme simultané**, il apparaît que le développement des savoirs langagiers est le même chez les enfants bilingues que chez les monolingues. En effet, les actes fondamentaux de communication tels que « demander », « nommer » sont les mêmes pour tous, malgré l'existence de particularismes culturels. En revanche, l'apprentissage des savoirs linguistiques liés aux particularités de chaque langue se passera différemment pour l'enfant bilingue (apprentissage de deux codes) et pour l'enfant monolingue (apprentissage d'un seul code).

Dans les familles où les parents parlent chacun une langue avec leur enfant, les processus mis en œuvre pour l'apprentissage des deux langues sont les mêmes et les deux systèmes linguistiques se développent simultanément, plus ou moins parallèlement. « *A partir d'une étude menée en Alsace, Tabouret-Keller (1963) montre que dans l'apprentissage bilingue simultané, le rythme d'acquisition est le même que celui de l'enfant monolingue en ce qui concerne le nombre de mots connus, la syntaxe et la longueur des phrases. L'acquisition des différents termes dans chacune des langues suit une progression qui dépend inévitablement de l'intensité de l'usage des deux systèmes linguistiques dans le milieu familial.* » (PERREGAUX, 1994 : 42).

Pour François Grosjean (1993), les étapes d'acquisition linguistique pour le bilingue simultané sont identiques à celles du monolingue : « *acquisition des sons faciles avant les sons difficiles, surgénéralisation du sens des mots, accroissement avec l'âge de la longueur des énoncés, simplifications syntaxiques en début d'acquisition, etc. (...) Volterra et Taescher (1978) proposent un modèle en trois étapes : dans la première, l'enfant ne possède qu'un seul lexique et n'a pas de grammaire ; dans la deuxième, il possède deux lexiques et une seule grammaire ; dans la troisième, il possède deux lexiques et deux grammaires.* » (GROSJEAN, 1993 : 25). Les deux premières étapes sont peut-être à l'origine de ce qui a été appelé parfois la « confusion des langues ». Dans la première étape, l'enfant peut fabriquer des mots inédits, néologismes lexicaux fabriqués à partir des deux langues. Dans la deuxième étape, il peut produire des énoncés basés sur la syntaxe¹¹⁴ d'une des deux langues, ce qu'on appelle parfois le « code-switching » ou « marques transcodiques ». En fait, ces phénomènes illustrent le travail réflexif de l'enfant sur les langues et la réorganisation progressive de ses connaissances linguistiques. Le feed-back de ses interlocuteurs

¹¹⁴ Les enfants monolingues eux aussi proposent des créations inédites lors de leur développement langagier, signes de leur travail cognitif pour intégrer la langue (exemples en français : peinturer, vous faisez, etc).

lui permettra d'intégrer progressivement les différences lexicales et syntaxiques entre L1 et L2. L'entourage de l'enfant joue en effet un rôle essentiel dans l'acquisition langagière par les phénomènes de reprise, de correction et d'étayage.

La notion de confusion des langues, longtemps évoquée dans la littérature scientifique, est donc remise en cause aujourd'hui. **Ce qui est différencié n'est pas confondu.** L'enfant apprend à différencier les langues selon ses besoins de communication. Or, dans beaucoup de situations familiales, notamment dans les milieux de l'immigration, le mélange des langues est pratiqué¹¹⁵, phénomène appelé « parler bilingue » avec des emprunts lexicaux et syntaxiques des langues en présence. « *Si le mélange des langues vient de l'input lui-même, si l'enfant reproduit les interférences de la mère par exemple, on ne peut plus lui attribuer une indistinction cognitive des systèmes : il parle comme ses parents lui parlent.* » (DEPREZ, 1994 : 111). Ceci souligne l'importance, dans le contexte scolaire malgache, de la qualité des *inputs* linguistiques fournis par l'école, que ce soit en malgache ou en français.

Certains chercheurs en psycholinguistique, à la suite d'Ervin et d'Osgood (1954)¹¹⁶ distinguent le **bilinguisme composé** (les éléments des deux systèmes linguistiques appartiennent à une seule représentation cognitive) du **bilinguisme coordonné** (les termes équivalents d'une langue à l'autre renvoient à des unités conceptuelles différentes). « *L'acquisition précoce de deux langues conduirait, semble-t-il, plutôt vers un bilinguisme composé alors qu'un apprentissage plus tardif de la deuxième langue, dans un contexte différent, déterminerait une organisation sémantique correspondant au bilinguisme coordonné.* » (DABENE, 1994 : 85).

On peut supposer qu'à Madagascar les cas de bilinguisme simultané malgache/français doivent être très rares (compte tenu du fait que le français est rarement une langue de communication familiale) limités aux enfants des couples mixtes ou appartenant à une infime minorité de familles de classe supérieure (et qui scolariseront par exemple leurs enfants dans les écoles françaises ou homologuées). En revanche, les cas de bilinguisme simultané malgache officiel / langue dialectale ou langue dialectale 1 / langue dialectale 2 sont probablement beaucoup plus fréquents.

2. Bilinguisme successif

On parle de **bilinguisme successif** pour les enfants qui apprennent une deuxième langue au-delà de trois ans. Beaucoup de travaux s'accordent à dire que, dans ce cas, **la construction de L2 se fonde sur les acquisitions linguistiques en L1**, celle-ci servant de référence et de base de découverte.

¹¹⁵ Voir les exemples relevés par Christine Deprez (1994 : 190-202).

¹¹⁶ Cité par Dabène (1994 : 84), absence de référence bibliographique précise.

L'influence d'un système linguistique sur l'autre a été au centre de nombreuses recherches portant sur le bilinguisme. Lambert (1974)¹¹⁷ distingue le **bilinguisme additif** du **bilinguisme soustractif**. Dans le premier cas, les deux langues sont valorisées dans l'entourage et l'apprentissage de L2 apporte un bénéfice supplémentaire pour l'apprenant sous forme d'un enrichissement cognitif. Dans le second cas, le contexte dévalorise L1 et la mise en contact intensive avec L2 peut entraver le développement de L1 (situation d'immigration par exemple). Bien souvent dans ce cas, la langue maternelle ne se maintient pas et cède la place à la langue seconde. C'est pourquoi on l'appelle le bilinguisme soustractif puisque L2 « soustrait » L1. La situation de mauvaise acquisition de L2 et en même temps la perte de L1 a parfois été aussi caractérisée par le terme de **semi-linguisme**¹¹⁸ : les sujets éprouvant des difficultés dans le maniement des deux langues.

Ces termes sont aujourd'hui moins employés car ils laissent entrevoir une conception de la compétence bilingue sous une forme cumulative : comme la simple superposition de plusieurs systèmes linguistiques à l'intérieur d'un même sujet. La notion de **répertoire verbal** (Gumperz, 1971) est désormais plus largement utilisée en sociolinguistique. Cette notion permet en effet de ne plus raisonner en termes de « langues » distinctes et séparées, mais plutôt en termes d'ensemble de ressources langagières pouvant être mises en œuvre par un locuteur pour participer à la communication en fonction des situations dans lesquelles il se trouve inscrit. Ce répertoire est organisé non par l'addition mais par la combinaison des différentes langues et variétés disponibles.

3. Apprentissages plurilingues : conditions de réussite

Lev Vygotski (1934) fut le premier à souligner le rôle majeur que pouvait jouer l'apprentissage d'une langue étrangère par la distanciation précoce qu'elle pouvait engendrer entre signifiant et signifié. Pour lui, l'apprentissage de L2, s'appuyant sur L1, permet à l'enfant d'effectuer un travail réflexif sur le système linguistique, à savoir « *une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire leur traduction sur le plan supérieur du langage devenu conscient et volontaire.* » (VYGOTSKI, 1934-1997 : 377).

Les recherches les plus poussées dans ce domaine ont été ensuite menées au Canada par Jim Cummins par des observations menées sur différentes situations d'enseignement bilingue. En 1986, il pose l'hypothèse de la nécessité d'un niveau minimum de compétence linguistique dans la langue première (*Threshold Hypothesis*), avant d'introduire la langue seconde. Si les compétences de l'enfant sont faibles en L1, il est probable qu'il ne puisse dépasser un niveau équivalent en L2. « *Cummins tire comme conclusion pratique qu'il faudrait s'assurer que les enfants **ont compris** et continuent à **pratiquer suffisamment leur langue première** pour atteindre un niveau de*

¹¹⁷ Cité par Dabène (1994 : 85).

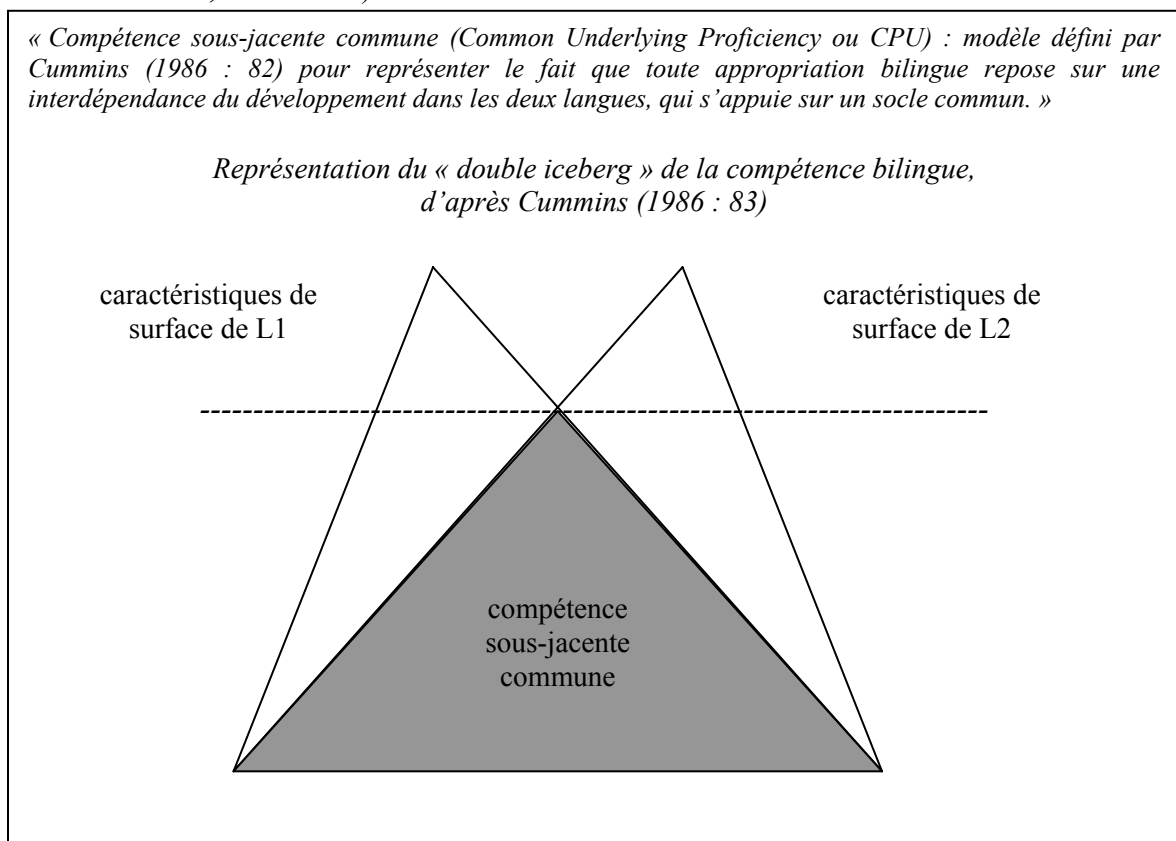
¹¹⁸ Ce terme est aujourd'hui souvent critiqué (voir entre autres Coste *et al*, 1998, op. cit).

connaissance en langue seconde qui permette de progresser dans les tâches scolaires. » (PERREGAUX, 1994 : 51). Jim Cummins développe l'idée d'une interdépendance développementale (*Developmental Interdependence Hypothesis*). Si l'environnement procure **suffisamment de stimuli pour le maintien de la langue première**, le **bain intensif** dans une langue seconde scolaire permettra un **développement bilingue rapide**. En revanche, un changement de langue à un moment inopportun, c'est-à-dire avant qu'un **seuil de minimal de développement** de certaines habiletés linguistiques « cognitives » ait été atteint dans la langue première, provoquerait des difficultés sur le développement langagier du sujet.

Il soutient l'idée d'un programme d'enseignement s'appuyant sur L1 et L2, car pour lui **les habiletés langagières dans les deux langues** sont **interdépendantes** et ont **des compétences** sous-jacentes **communes**. Pour lui, le bilinguisme ne se résume pas à une simple addition de L1 et L2. Les enfants développent dans l'acquisition des langues, L1 ou L2, des connaissances et des habiletés en lecture-écriture utilisables dans les deux langues, ainsi que des **compétences langagières plus larges, communes aux deux langues**.

ILLUSTRATION N°32 : Modèle de Jim Cummins

(CASTELLOTTI, 2001 : 114).



Les hypothèses de 1986 de Jim Cummins ont eu un large succès et ont généralisé l'idée qu'un enfant qui possède bien sa langue maternelle pourra apprendre une langue seconde plus facilement qu'un enfant qui ne la maîtrise pas. L'hypothèse du seuil minimal nécessaire en L1 est également sous-jacente à de nombreuses déclarations de l'UNESCO ou de différents organismes travaillant

dans le domaine de « l'aide au développement ». Pour améliorer la qualité de l'éducation dans les pays pauvres du Sud, la majorité des discours actuels défendent en effet l'idée de la mise en place de modèles d'enseignement bilingue reposant sur un apprentissage en langues maternelles au primaire (vs les langues officielles allogènes).¹¹⁹

Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983), dans une perspective voisine de Cummins, proposent un modèle du développement du bilinguisme qui insiste davantage sur le rôle joué par le contexte social dans l'acquisition langagière. Ils insistent sur le fait que l'enfant qui arrive à l'école a déjà utilisé sa L1 à travers diverses fonctions (communicatives et affectives, puis progressivement cognitives). Si ces fonctions sont relativement peu développées et que l'école l'incite à le faire à travers une autre langue, une rupture préjudiciable au développement harmonieux de L1 risque de se produire.

Gi Da Silveira et Josiane F. Hamers (1990) reviennent sur ces points dans un travail mené au Bénin. Pour elles, les conditions de réussite pour le bilinguisme sont que les deux langues soient utilisées dans le réseau social de l'enfant, que les fonctions du langage (moyen de communication, outil cognitif, objet d'analyse) soient développées dans les deux langues et que l'enfant développe en particulier une représentation sociale positive des fonctions du langage et des deux langues.

Cependant, plusieurs zones d'ombre persistent autour de cette notion de « seuil minimal » en L1 pour aborder L2. Si le moment de l'introduction de L2 est tellement déterminant pour le développement d'une bonne compétence linguistique dans les deux langues, comment expliquer les résultats positifs de certaines situations de bilinguisme simultané ? De même, de nombreux cas de « bilinguisme soustractif » (la langue d'origine délaissée au profit de la langue du pays d'accueil) observés chez les populations migrantes n'empêchent pas, malgré tout, des scolarités brillantes. Ces personnes parlent et écrivent la langue du pays d'accueil mais ne sont pas en mesure de s'exprimer dans leur langue d'origine. Pour certains, le « seuil » qui n'a pas été atteint en langue première ne les a pas empêchés d'acquérir, en langue seconde, les habiletés nécessaires à l'apprentissage de l'écrit, et plus encore.

Actuellement, les recherches cherchent à mieux comprendre ce phénomène de « **compétences communes** » et notamment les mouvements qui font que le recours aux ressources du répertoire (et en particulier l'appui sur L1) se transforme en tremplin pour le travail d'appropriation linguistique de L1, L2, L3... De manière plus transversale, elles essaient de cerner les savoirs et savoir-faire susceptibles d'être remobilisés quelles que soient les langues supports ou langues cibles. Ces travaux remettent aussi en question la nécessité de développer d'abord une compétence minimale

¹¹⁹ Voir, sans prétendre à l'exhaustivité : UNESCO, 1988, POTH J., *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école...*; UNESCO, 1993, *Politique linguistique, alphabétisation et culture* ; UNESCO, 1993, *L'éducation dans un monde plurilingue*, et aussi ADEA, 2006, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue*.

dans une langue pour pouvoir asseoir les apprentissages dans une autre. Ainsi, Hornberger (2003) précise : « *On doit insister sur le fait que les résultats de recherches indiquant qu'une langue première forte entraîne une langue seconde forte n'impliquent pas nécessairement que la première langue doive être complètement développée avant d'introduire la seconde langue. Elles signifient plutôt que la première langue ne doit pas être abandonnée avant qu'elle ne soit développée complètement, que la langue seconde soit introduite de manière simultanée ou successive, précoce ou tardive, dans ce processus.* » (traduit par MOORE, 2006 :169). De même Jim Cummins, lui-même, indique en 2000¹²⁰ que **l'hypothèse du niveau seuil reste speculative** : « *However, the positing of linguistic thresholds is still speculative and is not any sense necessary for the overall theoretical framework (...). Contrary to the views of both advocates and opponents of bilingual education, the threshold hypothesis, by itself, carries few implications. It is certainly not the case that instruction in the majority language should be delayed until a certain "threshold" level of L1 literacy has been attained.* » (CUMMINS, 2000 : 198).

Par ailleurs, on sait que le répertoire verbal multiplie les possibilités communicatives du locuteur. Pour le bi(pluri)lingue, ces possibilités incluent les formes de parler bilingue auxquelles il peut avoir recours dans certaines situations. Son répertoire inclut aussi des représentations particulières des langues et de leurs locuteurs. Selon Gajo (2001), le bi(pluri)lingue utilise ainsi des mises en œuvre stratégiques spécifiques, qu'il classe en trois niveaux :

- « **le nombre et la nature des stratégies** : ce nombre dépasse et enrichit très probablement une batterie stratégique monolingue ;
- **la souplesse stratégique** : le bilingue possède certainement une plus grande capacité à changer de stratégies et en quelque sorte à les reformuler (...) ;
- **la compétence stratégique** : le bilingue maîtrise plus habilement le pilotage de la communication par un recours aisé à la compétence stratégique. » (GAJO, 2001 : 134)

Les liens entre les représentations et la compétence stratégique semblent se tisser tout particulièrement autour des savoirs métalinguistiques d'appui des bi(pluri)lingues. Herdina & Jessner (2002)¹²¹ considèrent **les compétences métalinguistiques** comme l'élément critique du **facteur M** (*Multilingual factor*) pour décrire les compétences particulières des plurilingues. Ce facteur (ou « atout bilingue ») les distingue fortement des monolingues. « *Ces savoirs d'appui sont ainsi directement liés à des savoir-faire trans- et interlinguistiques, qui sont constituants d'une compétence experte (De Pietro, 2002) plurilingue, et font partie des savoir-faire fondamentaux*

¹²⁰ Cité par Moore (2006 : 174). Traduction : « Toutefois, le principe des niveaux-seuils reste spéculatif et n'est en aucun cas nécessaire au cadre théorique général (...) Contrairement aux vues à la fois des partisans et des opposants à l'éducation bilingue, l'hypothèse du seuil, en soi, porte peu d'implications. Il n'est certainement pas question que l'enseignement en langue majoritaire doive être retardé jusqu'à ce qu'un certain niveau « seuil » de littéracie en L1 soit atteint. » (MOORE, 2006 : 269).

¹²¹ Cités par Moore (2006 : 200).

nécessaires pour favoriser l'apprentissage des langues, qu'il s'agisse de la meilleure maîtrise des langues du répertoire ou de l'appropriation d'autres systèmes linguistiques. » (MOORE, 2006 : 201) On le voit : la réflexion sur les apprentissages plurilingues a fortement évolué ces dernières années, et le fait de parler plusieurs langues est considéré désormais comme un atout cognitif potentiel.

La question de la gestion des langues a été au cœur de la réforme portant la scolarité primaire à 7 ans à Madagascar. En raison du niveau linguistique des maîtres en français et **pour conforter les apprentissages en L1**, le Ministère de l'Education nationale a décidé du recul du français langue d'enseignement en 6^{ème} année tout en maintenant l'apprentissage du français dès la première année (français discipline à l'oral) et en proposant l'**introduction de l'anglais** en 4^{ème} année du primaire. Le modèle scolaire malgache devient donc clairement **plurilingue**. Il reste à savoir maintenant quel sort sera attribué à la coexistence des langues dans la nouvelle construction curriculaire et **quels seront les liens tissés entre elles** afin que cet atout potentiel « bi(pluri)lingue » soit valorisé et exploité dans les apprentissages. Cette vision des apprentissages plurilingues, telle qu'elle apparaît dans les travaux de la recherche occidentale, est-elle compatible avec **les représentations actuelles sur les apprentissages à Madagascar et en particulier avec la culture éducative ?**

CHAPITRE 3

SE CONSTRUIRE UNE OU DEUX LANGUES DE REFERENCE ?

TOUTES les langues du monde partagent le fait d'avoir différentes fonctions. Roman Jakobson, en 1963, a distingué six fonctions du langage divisées en fonctions principales et secondaires. Les fonctions principales renvoient à la situation d'énonciation et ses protagonistes :

- La fonction expressive (ou émotive) qui relève l'implication de l'interlocuteur dans ce qu'il dit.
- La fonction conative qui concerne la part d'influence du message sur le destinataire. On dit des choses avec l'intention de produire un effet sur l'interlocuteur.
- La fonction référentielle (dénotative) centrée sur le contenu du message plus que sur l'acte en lui-même.

Les fonctions secondaires sont pour leur part :

- La fonction phatique qui assure le contact avec autrui.
- La fonction poétique et ludique qui permet la création, la poésie, les jeux de langage.
- Enfin, la fonction métalinguistique qui sert à la réflexion sur la langue et qui prend donc le langage lui-même comme objet de paroles.

D'autres typologies ont été ensuite proposées, regroupant les fonctions décrites par Roman Jakobson sous deux grandes fonctions principales : la première relative aux **aspects communicatifs et relationnels des langues**, la seconde concernant les **aspects liés à la réflexion et au raisonnement** qui ne peuvent être réalisés sans la langue. « *C'est, très largement, en transformant le cerveau humain en un organe qui produit et comprend le langage, que l'évolution a fait des êtres humains des exceptions dans la nature. Elle leur a apporté ces deux fonctions essentielles que sont la capacité de **communiquer** et la capacité de **penser**.* » (GINESTE & LE NY, 2002 : 144). Même si ces fonctions sont partagées par toutes les langues, les rôles dévolus à l'activité langagière et les codes qui la régissent peuvent varier considérablement d'un groupe à l'autre et engendrer des malentendus ou des erreurs d'interprétation dans les situations de contact interculturel. Il est intéressant de présenter les sept fonctions du langage mises en relief par Louise

Dabène (1994) car elles revêtent une importance particulière pour le didacticien s'intéressant aux apprentissages en situation de contact de langues.

- **La fonction référentielle**, qui permet de rendre compte de l'univers environnant. On sait depuis longtemps qu'il existe des différences au niveau de l'univers des signifiés entre les différents systèmes linguistiques. De plus, il faut prendre en compte ce que les communautés linguistiques choisissent de dire ou de taire de la réalité. *« Ainsi se définissent, pour chaque société, les termes et les expressions considérés comme malséants ou grossiers, voire obscènes. En situation de contact de langue, ils constituent la source de jeux de mots interculturels à double sens (...) mais ils peuvent aussi poser certains problèmes à l'apprenant d'une langue étrangère dans ses premiers contacts avec les natifs. Rien ne s'opposerait pourtant, à ce qu'on utilise de façon positive cette possibilité, en situation d'apprentissage, pour inciter les élèves à jouer eux-mêmes sur les deux langages. »* (DABENE L., 1994 : 68).
- **La fonction heuristique** : la langue permet l'accès à la connaissance. Mais cet outil de transmission des savoirs n'est pas utilisé dans toutes les sociétés de la même manière. *« ...On peut apprendre par simple imitation, en observant et en s'efforçant de copier des gestes ou des comportements, ou bien par le canal d'un discours explicatif, plus ou moins développé. Selon les sociétés, ou le type de connaissance à transmettre, ce sera le premier mode ou le second qui l'emportera. A l'intérieur de l'activité langagière proprement dite, certaines cultures préféreront un cheminement déductif où le savoir découlera d'un certain nombre de principes théoriques. D'autres préféreront dégager la connaissance à partir d'une série d'exemples concrets par voie inductive. »* (DABENE, 1994 : 68-69).
- **La fonction intégratrice** : la langue est un moyen d'acculturation mais aussi un instrument et un symbole de mobilisation ethnique. On en trouve des manifestations chez les locuteurs natifs soucieux de conserver leur parler comme marqueur identitaire ou chez les locuteurs allophones désireux de s'intégrer dans un groupe.
- **La fonction religieuse et magique** : elle rejoint la fonction heuristique en raison de la place que l'univers mythique peut jouer dans l'accès aux connaissances mais aussi la fonction référentielle pour les interdits qu'elle impose. Cette fonction est très présente dans de nombreuses sociétés, traditionnelles ou non.
- **La fonction manipulatrice** : le langage est un instrument de pouvoir sur les êtres, en influant sur leurs décisions et leurs actions. *« Ce type de langue se caractérise par un ensemble de procédés bien mis en lumière par les chercheurs : affirmation péremptoire sans possibilité de contestation, ton déclamatoire, utilisation des implicites et de l'univers conatif de chaque culture, réification, c'est-à-dire création de pseudo-entités qui prennent la place des choses, etc. »* (DABENE, 1994 : 72).

- **La fonction esthétique-ludique** : la langue est utilisée comme instrument de jeu. Ces usages ludiques de la langue (métaphores à valeur humoristique, devinettes, blagues, etc.) peuvent être différents d'une culture à l'autre. Beaucoup de non francophones, par exemple, ont du mal à comprendre ce qu'est une contrepèterie.
- **La fonction interpersonnelle** : toute communauté définit les principes qui régissent le droit à la parole et la gestion de celle-ci au cours des interactions sociales. « *Si, dans les pays occidentaux, la brièveté et la clarté sont des qualités hautement prisées, comme il apparaît dans les fameuses maximes de Grice¹²², dans d'autres sociétés, il est, au contraire, nécessaire de respecter un certain détour, plus ou moins long, dans la conversation, avant d'aborder le contenu même de la réponse.* » (DABENE, 1994 : 74). De même, les composantes paraverbales de la communication varient d'une culture à l'autre. Hall (1979) insiste sur les malentendus que peuvent créer les différences de comportement à ce niveau : une gestualité abondante par exemple peut être considérée comme une absence de maîtrise de soi dans certaines cultures alors que dans d'autres, l'impassibilité peut être interprétée comme de la froideur, voire de l'agressivité.

Mener une étude au sein d'une société étrangère, avec des schèmes communicatifs particuliers, nous amènera à développer beaucoup plus largement ces points dans le volume 3 pour mieux ajuster l'analyse des interactions en classe.

1. La compétence métalinguistique

Du côté de la psycholinguistique, les travaux de Jean Emile Gombert montrent qu'en fait les deux fonctions majeures du langage, « aspects communicatifs » et « aspects réflexifs », sont reliées, notamment pour ce qui relève de l'émergence des capacités métalinguistiques. « *En linguistique, le terme « métalinguistique » qualifie l'activité qui porte sur le langage lui-même. (...) En psycholinguistique cette notion renvoie à la capacité du locuteur à se distancier de l'usage communicatif du langage pour focaliser son attention sur ses propriétés linguistiques.* » (GOMBERT, 2006 : 68). En 1990, cet auteur, spécialiste de l'apprentissage de la lecture, a développé un modèle de référence sur le développement métalinguistique en langue maternelle en distinguant les activités « épilinguistiques » inconscientes, permettant une maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue, des activités « métalinguistiques » reposant sur une conscience explicite de la structure formelle du langage.

¹²² Grice, 1979, philosophe du langage à Oxford a travaillé sur le sous-entendu et rend compte de la pragmatique du langage par une série de « maximes conversationnelles ». Voir volume 3.

Selon lui, **l'apprentissage de l'écrit** apparaît être le **moteur des efforts de réflexion consciente sur la langue** et entraîne la **mise en place des capacités métalinguistiques**. Ce modèle de 1990 présente un développement métalinguistique unidimensionnel : les habiletés épilinguistiques deviennent des capacités métalinguistiques grâce à un processus de prise de conscience, dont la répétition conduit peu à peu à l'automatisation des conduites.

Aujourd'hui, ce chercheur affine le modèle et indique que les **apprentissages implicites**, qui déterminent l'évolution des habiletés épilinguistiques, s'effectuent de façon continue **tout au long de l'apprentissage puis de l'activité de lecture**, qu'il s'agisse de l'apprenti lecteur ou du lecteur expert. Le moteur des apprentissages implicites est alors de nature fréquentielle : plus souvent l'attention est portée sur l'écrit, plus les apprentissages implicites augmentent. L'enseignement de la lecture a donc pour effet indirect de les décupler. Revisitant le modèle initial, il précise : « *Les habiletés épilinguistiques peuvent être traitées en termes de connaissances acquises par apprentissages implicites. Dans cette nouvelle perspective, l'émergence des capacités métalinguistiques ne fait pas disparaître les habiletés épilinguistiques dont elles sont issues, ces dernières continuent à évoluer sous l'effet de la répétition de la manipulation de l'écrit en lecture et/ou écriture. C'est cette évolution qui serait à l'origine des automatismes du lecteur expert, et non une quelconque transformation des traitements attentionnels.* » (GOMBERT, 2006 : 75).

Nous avons, dans le chapitre précédent, indiqué que l'atout bi(pluri)lingue potentiel (le facteur M) concerne justement les habiletés métalinguistiques en générant une facilité accrue pour objectiver les langues. C'est ce que confirme Christiane Perregaux (1994), dans le domaine de l'acquisition de la lecture, après avoir mené une large étude sur des enfants migrants se trouvant en situation de bilinguisme successif à leur entrée à l'école en Suisse romande : **ils apprennent à lire et écrire en français alors que ce n'est pas leur langue d'origine** et ils ne possèdent pas encore un lexique relativement usuel en français. La comparaison de leur évolution pendant la première année du primaire avec celle d'enfants monolingues montre que les performances des groupes monolingues sont très significativement supérieures aux épreuves de compréhension et de production du français oral, en début d'année. A l'inverse les groupes bilingues sont avantagés dans les épreuves d'habiletés métalinguistiques (conscience phonémique). « *Le fréquent passage d'une langue à l'autre peut non seulement accélérer la décentration par rapport aux liens entre signifiant et signifié, mais encore développer l'habileté segmentale par le contrôle phonémique qu'il nécessite. (...) On se retrouve ici devant une caractéristique spécifique du développement cognitif du bilingue.* » (PERREGAUX, 1994 : 345). **En fin d'année, les enfants monolingues et bilingues ont des résultats similaires en lecture-écriture.** Les enfants bilingues ont intégré plus précocement le fonctionnement du système alphabétique (décodage) et ont rattrapé, au moins au niveau d'énoncés simples, leur retard en langue orale. Les enfants monolingues ont pour leur part développé leurs capacités d'analyse de la chaîne sonore. Les enfants monolingues et bilingues de

faible milieu socio-économique obtiennent des résultats équivalents en fin d'année. Leurs résultats sont moins bons que ceux des enfants bilingues ou monolingues des milieux favorisés. « *On voit qu'il ne suffit pas d'avoir une bonne compréhension de la langue pour réussir son apprentissage, encore faut-il développer une réflexion sur la langue, une habilité segmentale qui conduit à l'habilité phonémique. L'inverse est vrai également. Ce n'est pas seulement le développement de l'habilité segmentale qui peut suffire pour apprendre à lire ; la compréhension est également indispensable.* » (PERREGAUX, 1994 : 350). Cette étude corrobore les données théoriques concernant l'appropriation de l'écrit chez le monolingue : **la lecture compréhension est le produit de la reconnaissance des mots et de la compréhension orale.**

2. Construire une langue de référence : en langue officielle, dialectale, seconde, de scolarisation ?

La langue dans laquelle se développent les compétences métalinguistiques a été appelée par plusieurs chercheurs « langue de référence ». « *La « langue de référence », expression proposée par Sophie Moirand (1982) et reprise par Louise Dabène (1994), désigne quant à elle la variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture. Cette dimension, essentielle dans une perspective didactique, est cependant elle aussi partielle puisqu'elle privilégie la fonction métalinguistique aux dépens d'autres caractéristiques.* » (CASTELLOTTI, 2001 :23). Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'enfants issus de l'immigration sicilienne en Belgique, Silvia Lucchini (2002) a discuté les hypothèses de Jim Cummins, en particulier celle du « seuil minimal » à atteindre dans la langue maternelle avant l'introduction d'une L2 et celle du transfert des compétences de L1 vers L2. Son étude porte sur les habiletés métaphonologiques des enfants dont la maîtrise est nécessaire pour apprendre à lire. Elle aussi considère que la langue de référence est celle dans laquelle se développe la fonction métalinguistique, si importante pour l'acquisition du code écrit. Les cas étudiés par Silvia Lucchini (2002) montrent des réussites ou des échecs variables dans l'apprentissage des langues et « *ce qui semble départager les réussites des échecs, c'est bien la constitution d'une langue de référence, qui est la langue maternelle dans certains cas et la langue seconde dans d'autres. (...) L'affirmation « celui qui connaît bien sa langue maternelle pourra bien acquérir une langue seconde », se transforme donc en « celui qui possède une langue de référence n'aura pas de problèmes pour apprendre d'autres langues ni, d'ailleurs, pour apprendre à lire.* » (LUCCHINI, 2002 : 78- 79) Mais reste à savoir ce qui fait qu'une langue de référence se constitue ou ne se constitue pas.

Pour Silvia Lucchini, l'hypothèse la plus convaincante pour expliquer la difficulté de se constituer une langue de référence est d'ordre linguistique et réside dans **la qualité et la quantité des langues**

parlées autour de l'enfant et avec lui. Dans cette perspective, certains résultats faibles en langue seconde pourraient provenir en partie de « lacunes » se manifestant aussi dans la langue maternelle. En effet, l'expérience des langues dans lesquelles l'enfant est immergé est directement reliée au développement des compétences linguistiques et métalinguistiques nécessaires à la lecture. Ceci expliquerait aussi pourquoi certains enfants monolingues n'arrivent pas à transformer leur propre langue maternelle en langue de référence. On rejoint ici ce qui a été développé en amont sous le vocable *forme sociale orale vs forme sociale scripturale*. Bien sûr, ce point de vue ne remet pas en cause le fait que **toutes les langues ont une valeur égale et une même dignité** et qu'elles sont toutes fonctionnelles dans le milieu où elles sont utilisées.

Silvia Lucchini (2002) a examiné la formation de la langue de référence selon les différents contextes linguistiques familiaux de sa population d'étude. Les langues utilisées dans les familles observées étaient l'italien, le dialecte (sicilien dans la majorité des cas) et le français. Il ressort que, pour beaucoup d'élèves, la langue utilisée à la maison ne permet pas réellement de construire une langue de référence. Les langues parlées dans ces familles reposent sur un mélange des 3 langues en présence : le dialecte, l'italien standard et le français. Il apparaît que la phonologie de la langue première (le dialecte) influence la phonologie des autres langues. Le mélange des codes se produit au niveau des mots (début de mot provenant de L1 auquel on ajoute une terminaison propre au français) et/ou de la syntaxe. Ce mélange des codes n'apparaît pas que dans les productions en français et se retrouve également en italien, qui se présente alors comme une variété vernaculaire, appelée « italien populaire ». Ce phénomène n'est pas seulement le résultat de l'immigration et semble se retrouver également en Italie, où Berruto¹²³ (1987-1996) considère que les italiens régionaux (*koinès* régionales) se sont formés par des transferts lexicaux ou des emprunts de l'Italien aux dialectes, d'abord dans des lieux où ils ont été davantage en contact, à savoir dans les grandes villes puis, par irradiation, dans des centres mineurs. Les italiens régionaux apparaissent comme le résultat du mélange des codes linguistiques : la phonologie, essentiellement, est empruntée au dialecte et la morphosyntaxe à l'italien standard.

Cette créativité linguistique du bilinguisme qui se manifeste par le mélange des langues a été souvent valorisée dans les recherches à partir des années quatre-vingts, comme indiqué dans le chapitre précédent. Les fautes, l'incompétence éventuelle, les écarts par rapport aux normes ont été minimisés et l'analyse des variations du parler bilingue a pris un essor considérable. Les analyses portant sur les questions de compétence / incompétence linguistiques ont été alors considérées comme « d'arrière garde ». Pour Silvia Lucchini, « *sans nier d'aucune manière l'intérêt de ne pas porter de jugement normatif sur des productions sans aucun doute originales, il reste que la réalité, elle, sanctionne. Et, en sanctionnant, elle produit de la souffrance.* » (LUCCHINI,

¹²³ Cité par Lucchini (2002 : 165).

2002 : 99). Dans les situations familiales décrites précédemment, elle se demande comment l'enfant peut réussir à distinguer et à répéter des sons de langue attendue par l'école s'ils ne sont pas bien prononcés autour de lui. « *La non constitution de cette langue de référence est en relation directe avec des caractéristiques linguistiques. Ces caractéristiques peuvent être expliquées par des situations macro-sociales, où tant l'illettrisme que l'identité culturelle ou le choc migratoire jouent un rôle. (...) En ce qui concerne le bilinguisme, il me semble clair que ce n'est pas la présence de plusieurs langues en famille qui empêcherait le développement d'une langue de référence. Ce serait plutôt la manière dont on les parle, et notamment la **fluctuation continue** de la prononciation et des mots utilisés, dans la mesure où la **norme linguistique**, inconnue des parents, ne peut pas structurer les acquisitions linguistiques des enfants.* » (LUCCHINI, 2002 : 104).

Or, à l'école, ce sont bien les sons des langues « officielles » (variété haute) qui doivent être repérés pour apprendre à lire et à écrire. Pour elle, c'est donc à **l'école** qu'il revient **d'aider à la construction de la langue de référence**. Dans la situation belge, la langue de référence à travailler ne peut pas alors être la langue d'origine orale (dialectes non standardisés et inconnus des enseignants belges) mais la langue seconde de ces enfants, c'est-à-dire le français. Cette recherche menée en Belgique n'est pas sans faire écho au contexte de cette étude. On y retrouve la même problématique qu'à Madagascar : variantes dialectales / langue officielle standard / langue seconde, problématique qui demeure très forte actuellement dans le cadre de la scolarité primaire portée à sept ans.

3. Implications à Madagascar

A plusieurs moments, ont été relevées les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les élèves à leur arrivée à l'école à Madagascar. Ce décalage entre univers scolaire / univers du quotidien, peu pris en compte actuellement dans le système éducatif malgache, peut probablement expliquer en partie les taux de redoublement massifs au fil de la scolarité (aux alentours de 30% fin CP2, 38% fin CE en 2006) et un taux d'achèvement faible : 43% des élèves entrant au CP1 ne terminent pas leur scolarité primaire. Il conviendrait que l'école s'interroge pour construire des parcours d'apprentissage mieux adaptés aux réalités des élèves.

Face aux questions linguistiques soulevées, il est évident que les variantes dialectales ne peuvent être rejetées de la classe puisque ce sont les seuls médiums à travers lesquels s'expriment beaucoup d'enfants à leur arrivée à l'école. **Reconnaître les variantes dialectales** à l'école est un préalable nécessaire pour **aider l'enfant à mesurer les différences entre la langue qu'il parle habituellement et celle utilisée à l'école**. Cette reconnaissance (et donc laisser la possibilité à l'enfant d'utiliser sa langue dialectale en début de scolarisation) doit permettre d'avancer progressivement dans l'apprentissage oral de la **langue officielle**, qui sera de fait **la langue de référence** où peuvent le mieux se construire, grâce au soutien de l'école, les habiletés

métalinguistiques nécessaires à une appropriation réussie de la langue écrite. Dans cette perspective, il nous semble qu'il conviendrait alors **de conforter le langage en situation dans la langue de référence de l'école** (et donc en malgache officiel). Apprendre à utiliser le malgache officiel à l'oral, lors de situations concrètes où l'on parle en agissant, ne devrait pas constituer une trop grande difficulté pour les élèves, compte tenu des nombreuses caractéristiques communes entre les variétés dialectales relevées par les linguistes malgaches. Il serait nécessaire de déterminer avec précision les domaines à conforter (lexique, phonologie, etc.), selon les variantes en usage, et de développer des activités ludiques adaptées.

Quelques pistes peuvent être suggérées, en termes de progression, pour faciliter cette difficile transition linguistique avant l'apprentissage formel de la lecture - écriture :

- D'abord s'appuyer sur le langage en situation, langage premier et fondateur : chercher à perfectionner ce premier langage en travaillant le rapport langue de référence / variantes dialectales, en l'enrichissant du point de vue lexical et syntaxique mais aussi en le diversifiant dans ses fonctions : dire « ce que je fais » mais aussi « ce que fait un camarade ».
- Construire le langage décontextualisé d'évocation en proposant des situations où le langage à distance de l'action est sollicité (rappel d'événements, constructions de récits, etc.). Cette construction suppose aussi l'exposition à de vrais modèles. Outre ceux fournis par le maître en malgache officiel quand il rappelle certains événements, elle devrait être apportée également par des **histoires lues par l'enseignant**. La lecture orale de textes par l'adulte est fondamentale pour donner l'envie de lire aux enfants et pour commencer à travailler la compréhension de la langue écrite, fort différente de la langue orale. Actuellement, on ne peut que déplorer l'absence d'histoires lues par les maîtres à Madagascar. Pourtant, cette pratique peut favoriser de nombreuses activités langagières autour des textes entendus. Les albums de jeunesse existant en malgache mériteraient d'être diffusés à grande échelle dans les écoles.
- Développer la compréhension de la relation entre l'oral et l'écrit : écriture du maître sous la dictée des élèves (dictée à l'adulte), essais d'écriture des enfants.
- Développer l'analyse sonore de la langue malgache officielle pour favoriser l'accès à la conscience phonologique, indispensable pour arriver à déchiffrer : utilisation fréquente de comptines, jeux permettant de porter l'attention sur la dimension « formelle » de la langue, en fonction des caractéristiques du malgache officiel.

Ces habiletés, à développer dans la langue de référence de l'école tout en tenant compte des spécificités de la langue première s'il s'agit d'une variante dialectale, mériteraient d'être travaillées

sur une période suffisamment longue avant d'entamer l'apprentissage formel du malgache officiel écrit. Ces bases permettraient d'asseoir progressivement ce que les psycholinguistes appellent la **conscience métaphonologique**, fondamentale pour une appropriation réussie du malgache écrit ; une bonne conscience métaphonologique en langue première étant par ailleurs nécessaire à un apprentissage bénéfique du français langue seconde.

La seconde langue de scolarisation, ici le français, pourrait alors prendre appui sur les habiletés métalinguistiques acquises en L1, tout en travaillant spécifiquement les différences constatées entre les deux langues (cf. le volume n°1) afin que le français devienne lui aussi une **langue de référence**. « *En situation bi- ou multilingue, où l'enfant n'est pas scolarisé dans sa langue, la langue de référence peut être totalement différente du parler vernaculaire. (...) C'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique comme le Nigéria, par exemple, où la langue de référence est l'anglais, alors que le parler vernaculaire est une langue africaine. Par ailleurs, une seconde ou une troisième langue de référence peuvent venir s'ajouter à la première, comme c'est le cas en Inde où l'anglais et l'hindi jouent conjointement ce rôle.* » (DABENE, 1994 : 21) Ceci demanderait évidemment une véritable conscience des enseignants sur les aspects linguistiques à travailler en L1 et en L2, en analysant leur complémentarité mais aussi leurs contrastes, et donc une formation pensée dans ce sens.

Dans d'autres contextes, où la langue seconde est langue de scolarisation dès le début de la scolarité (exemple : certains pays francophones d'Afrique noire comme la Côte d'Ivoire), le français pourrait constituer cette langue de référence dès l'arrivée à l'école et les premiers apprentissages devraient être construits dans cette perspective.

Concernant le **français langue de scolarisation**, il est donc possible maintenant d'ajouter des éléments par rapport à ceux apportés dans le volume n°1 de cette thèse. Deux cas de figure apparaissent nettement :

- 1) Lorsqu'il est la langue de l'école dès le début de la scolarité, le français de scolarisation doit être envisagé comme la constitution d'une langue de référence et une attention particulière doit être portée sur les aspects métalinguistiques en fonction des L1 d'origine.
- 2) Dans les modèles scolaires bilingues plus ou moins différés (comme c'est le cas à Madagascar), le français de scolarisation doit, prendre appui sur la L1 standard de référence, s'appuyer sur une étude comparative des langues en présence et s'articuler avec la didactique de L1 (en particulier sur le métalangage) pour constituer la seconde langue de référence.

Mais quelles que soient les modalités d'introduction du français langue de scolarisation, **la fonction référentielle du discours reste toujours le point central des apprentissages des langues de scolarisation** (fonction référentielle définissant à la fois la capacité à nommer les objets de savoir d'un domaine scientifique donné, celle à développer un certain nombre d'opérations de raisonnement sur ces objets, et celle à justifier le choix de ces opérations).

Pour le FLS, on est alors amené à distinguer, dans la compétence à acquérir en français, le **parler à** et le **parler de**. Apprendre à **parler à quelqu'un** (compétence sociale), apprendre à **parler de quelque chose** (compétence scolaire). Or, à Madagascar, comme dans un certain nombre de pays de la francophonie, il est clair que la compétence sociale est largement assurée par la langue première.

On voit ici que la caractéristique spécifique du français langue de scolarisation est de centrer les apprentissages en français sur la compétence scolaire. Or, la fonction **parler de** n'a jamais été véritablement traitée par les approches de type FLE (centrées sur la compétence sociale de communication). La difficulté de l'enseignement du français langue de scolarisation provient de ce que l'on doit organiser un apprentissage sur des formes qui relèvent ordinairement d'un apprentissage naturel. En effet, les particularités de l'apprentissage viennent de ce que la maîtrise de la langue liée à ces usages du discours doit faire l'objet d'un apprentissage délibéré (acquisition des automatismes, maîtrise du discours dans ses formes élaborées), l'insuffisante exposition des élèves à un environnement francophone riche ne leur permettant pas de repérer toutes les régularités, tous les invariants associés à ces usages. De manière un peu paradoxale, **ceci amène à cibler prioritairement les dimensions cognitive, intellectuelle et métalinguistique** des fonctions du langage, tout en sachant que la dimension sociale de la langue sera peu mobilisée en FLS. Cette centration sur ces dimensions spécifiques de la langue est commune aux apprentissages scolaires en langue maternelle et en langue seconde de scolarisation et les liens entre les didactiques spécifiques mériteraient probablement d'être confortés. Les usages de la langue dans cette dimension relèvent de normes qui doivent être explicitées et constituer donc le cœur même des apprentissages en FLS. La question se pose alors de savoir comment rendre attrayant pour de jeunes enfants des apprentissages du français centrés sur de telles fonctions.

Mais à l'heure actuelle, l'entrée à l'école à Madagascar ne fonctionne pas ainsi. Les **résultats en CP2**, présentés dans les chapitres à venir, ont été recueillis pendant l'année 2004-2005, et donc lors de la deuxième année de scolarisation des élèves, dans le cadre de la scolarité primaire de 5 ans. En fin d'année, ils sont **illustratifs des acquis de deux années d'apprentissage de la lecture-écriture en malgache et d'une année d'apprentissage du français écrit** (soit deux années de français oral) reposant sur les méthodologies et pédagogies en vigueur actuellement, dont nous reparlerons dans le volume n°3 de cette thèse.

CHAPITRE 4

ENTREE DANS L'ANALYSE PASEC ...

LA DISCRIMINATION VISUELLE

L'ANALYSE effective des résultats de CP2 commence à partir de ce chapitre, consacré aux résultats obtenus en discrimination visuelle. Comme tous les chapitres à venir, il propose d'abord une synthèse des données issues de la littérature scientifique pour le domaine étudié, développe quelques perspectives pédagogiques, puis présente et analyse les résultats obtenus par les enfants. Pour rappel, les résultats présentés concernent 1655 élèves de CP2, répartis dans 110 écoles publiques et 22 écoles privées, encadrés par 132 enseignants (dont 46 maîtres FRAM) ayant tous subi le TCF.

1. Les principales caractéristiques des mouvements oculaires

Pour percevoir des signes graphiques sur un support, l'œil doit fixer un point. En effet, un système d'inhibition bloque la perception lorsque le regard se déplace. L'activité oculaire en lecture est caractérisée par des **fixations régulières**, dont la durée peut varier de 100 à 500 millisecondes (ms). Les fixations y occupent près de 80% de temps.

Le déplacement du regard entre deux fixations est appelé une **saccade**. L'espace parcouru peut être très variable : de 2 à 23 caractères, l'empan le plus fréquent étant : de 7 à 9 caractères. Les longueurs des saccades relevées sont de 1,2 mot en moyenne chez un adulte et de 0,5 mot chez un enfant. Ces distances varient selon les sujets et la difficulté du texte. 10 à 20% des saccades se font vers l'arrière, en retour sur le texte déjà lu : on parle alors de **saccade de régression**. Même en lecture ordinaire et facile, même chez de bons lecteurs, le phénomène de régression apparaît. Un bon lecteur, en moyenne, effectue une saccade de régression par ligne. Les **mouvements oculaires varient également selon la nature du texte**, la difficulté du texte étant un déterminant important, comme le montre le tableau 49.

TABLEAU N°49 : Les mouvements de l'œil selon le type de texte
(GOLDER & GAONAC'H, 2004 : 24)

| Type de texte | Durée moyenne des fixations (ms) | Longueur des saccades (caractères) | Proportions de régressions (%) |
|---------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Roman | 200 | 9 | 3 |
| Journal | 210 | 8 | 6 |
| Psychologie | 220 | 8 | 11 |
| Economie | 230 | 7 | 11 |
| Biologie | 260 | 6,5 | 18 |

D'après K. Rayner et A. Pollatsek, The psychology of reading, Printice-Hall International Editions, 1989.

Dans les années 1980, les promoteurs des « méthodes rapides » contestaient l'importance du traitement mot à mot et pensaient que l'entraînement à une lecture efficace devait s'effectuer en réalisant des saccades les plus longues possibles. De nombreuses recherches ont attesté qu'il n'en est rien : **un bon lecteur lit tout (presque tous les mots sont fixés) mais en gérant la taille des saccades de manière la plus efficace selon la nature du texte.** « Certains instruments didactiques ont pour objectif d'augmenter la vitesse de lecture, notamment en invitant le sujet à ne fixer que certains mots sur la ligne. Ce type de méthode repose sur une conception erronée de la lecture et pose donc de nombreux problèmes. Tout d'abord, il est maintenant clairement établi que l'œil ne se contente pas de fixer quelques mots importants pour comprendre, mais se pose (même si c'est parfois très rapidement) sur **pratiquement tous les mots du texte lu.** D'autre part, on sait que la vitesse à laquelle on lit un texte est étroitement liée au processus de compréhension : si le processus n'exige pas trop d'effort, on peut lire vite ; inversement, la vitesse de lecture est ralentie lorsque la compréhension est difficile. Il est donc totalement **illusoire de vouloir apprendre aux enfants à mieux lire en les entraînant à lire rapidement** : lire vite est la conséquence de processus efficaces de lecture, et non un moyen pour améliorer ces processus. » (GOLDER & GAONAC'H, 2004 : 25-26).

La durée de fixation d'un mot dépend de sa longueur, en partie, mais surtout de sa fréquence dans la langue. **Les mots rares sont fixés plus longtemps que les mots fréquents.** Dans la lecture d'un texte, la durée des fixations varie également selon le statut grammatical du mot (les verbes sont fixés plus longtemps que les noms), la valeur sémantique du mot (les mots polysémiques sont fixés plus longtemps), le contexte (les mots prévisibles sont fixés moins longtemps). Bien sûr, tous ces mécanismes ne sont pas accessibles à la conscience du lecteur.

En une seule fixation, l'œil peut analyser un certain nombre de caractères. C'est ce qu'on appelle l'**empan visuel**. Cette spécificité est liée à la *vision périfovéale*, propre à l'homme et aux mammifères supérieurs. L'empan en lecture est dissymétrique : plus large à droite du point de fixation qu'à gauche, dans les systèmes d'écriture de gauche à droite. Trois ou quatre lettres sont identifiables au point de fixation (vision fovéale), les autres caractères de l'empan sont visibles

mais sont d'autant moins identifiables que l'on s'éloigne de la fovéa (vision périphovéale). La zone du champ perceptif, où on ne peut identifier les lettres mais cependant « voir » quelque chose, sert à préparer le traitement correspondant au prochain point de fixation et permet de mieux le cibler. Cette optimisation du ciblage a un effet sur le temps de fixation qui est raccourci quand le ciblage est optimisé. A noter que l'identification des mots courts de un à trois lettres est possible en vision périphovéale sans les fixer en vision fovéale, c'est pourquoi ils peuvent être sautés dans la succession des points de fixation.

Le point de fixation se situe le plus souvent à la fin du premier tiers du mot. Ce point préférentiel de fixation est lié au fait que ce sont les deux ou trois premières lettres d'un mot qui constituent l'information la plus efficace pour le prétraitement. Cette prise d'information visuelle peut activer éventuellement plusieurs candidats, c'est-à-dire plusieurs mots proches orthographiquement et voisins dans les entrées lexicales. Ce sont des lettres qui sont prises en compte et non leur caractère phonologique. « *Ce sont donc les premières lettres qui agissent, et non leur statut dans la composition du mot.* » (GOLDER & GAONAC'H, 2004 : 31).

Cette présentation **des mouvements des yeux** montre que, contrairement à une croyance pédagogique forte pensant que nous ne lisons pas mot à mot, **le lecteur fixe presque systématiquement tous les mots**. Chaque mot est traité en lui-même mais avec des modalités pouvant varier.

2. La perception visuelle des lettres

Compte tenu de ces informations, on peut s'attendre à ce qu'une bonne discrimination visuelle des lettres soit nécessaire pour entrer dans l'écrit, capacité de reconnaissance acquise généralement assez facilement par les élèves. En effet, de nombreux travaux occidentaux montrent que les difficultés en lecture en début de scolarité primaire apparaissent essentiellement dues à des paramètres phonologiques et dans une bien moindre mesure à des paramètres visuels.

Ceci dit, la proximité graphique de certaines lettres (ex : p/q, b/d, etc.) pourrait tout de même expliquer certaines erreurs en début d'apprentissage. Anne Rohr (2006) a cherché à croiser les propriétés phonologiques et visuelles pour préciser la nature des erreurs commises lors de la lecture, par des élèves de CP en France, de pseudo mots¹²⁴ écrits sous trois graphies différentes : majuscules d'imprimerie, minuscules d'imprimerie et minuscules cursives. Si les erreurs des élèves étaient uniquement de type phonologique/phonémique, elles devraient se retrouver de manière identique quelle que soit la graphie utilisée. Or, les premiers résultats de son

¹²⁴ Il s'agit de suite de lettres qui ne forment pas un mot de la langue mais qui sont plus ou moins conformes aux implicites de construction des mots dans une langue donnée.

étude montrent qu'« ...une analyse des types d'erreurs phonémiques dans les différentes graphies révèle une variation importante d'une graphie à l'autre. Ce résultat indique que ces erreurs peuvent être causées par d'autres facteurs que phonémiques. On s'attendrait en effet à une distribution équivalente en taux et en type à travers les différentes graphies si ces erreurs étaient uniquement phonémiques. Par ailleurs, le taux d'erreurs visuelles est variable selon la graphie, résultat conforme à notre hypothèse. (...) La diminution du taux d'erreurs entre les deux sessions¹²⁵ indique une **amélioration plus importante pour le traitement visuel que pour le traitement phonologique**, résultat qui va dans le sens d'un rythme d'acquisition différent des deux compétences. » (ROHR, 2006 : 274-275). Ce chercheur observe que les erreurs visuelles b/d, p/b, d/b sont essentiellement observées en **minuscule d'imprimerie**, graphie où la proximité visuelle est plus marquée. Pour consolider ces premiers résultats, une étude plus élargie est envisagée sur l'ensemble des phonèmes de la langue et la totalité des lettres de l'alphabet. Bien qu'inachevé, ce travail est intéressant car il questionne de nouveau un domaine de recherche délaissé depuis plusieurs années. Enfin, un dernier argument sur la nécessité d'une bonne discrimination visuelle pour lire concerne les enfants non lecteurs capables de reconnaître, avant l'apprentissage formelle de la lecture, certains mots familiers de leur entourage (leur prénom, une marque de produit, etc.). « La maîtrise des lettres est nécessaire. (...) L'enfant non lecteur utilise des **indices visuels** ou contextuels pour identifier les mots, alors que, dès qu'il commence à lire, il utilise comme indice les associations phonographiques. » (EHRI, 1989 : 127).

Cette discussion sur le rôle de la discrimination visuelle dans le traitement de l'écrit, dans les pays occidentaux où les élèves sont familiarisés à la manipulation de l'écrit dès le plus jeune âge et bénéficient bien souvent d'une scolarité maternelle, prend une autre tournure dans les pays du Sud où les élèves ont peu de contact avec les lettres avant l'entrée à l'école primaire. On peut prévoir que le niveau de perception et de mémoire visuelle des lettres par les enfants y est moins élevé en début de scolarité primaire. Ceci suppose alors **un travail spécifique centré sur l'étude des lettres de l'alphabet à l'entrée à l'école** (malgache puis français) avec, bien sûr simultanément, un travail de consolidation des repères spatio-temporels (les oppositions classiques haut-bas, droite-gauche, au-dessus - en-dessous, avant-après, etc.) intervenant pour gérer tout support écrit.

3. L'utilité des alphabets et abécédaires

L'alphabet est un outil indispensable à l'enseignement de la lecture et de l'écriture : d'une part, il permet de **renforcer la discrimination des lettres**, et d'autre part, la connaissance du nom des lettres apporte des **informations phonologiques** permettant d'affiner la compréhension de la relation existant entre l'oral et l'écrit. En effet, la connaissance des **noms des lettres** aide à la

¹²⁵ Session 1 : Enfants de CP de la banlieue toulousaine testés en février/mars. Session 2 : juin.

découverte ultérieure des correspondances graphophonologiques, puisque la plupart de ces noms **contiennent le phonème correspondant normalement à la lettre**. Toutefois, cette proximité peut parfois provoquer des interférences entre le nom et le son de la lettre.

Symbole d'une **appartenance culturelle**, la suite ordonnée et mémorisée de l'alphabet aide à prononcer correctement le nom des lettres et peut être transmise très facilement sous forme de comptines. L'intérêt n'est pas de réciter les lettres dans l'ordre mais d'**identifier chaque lettre**, de **les reconnaître visuellement**, de **les nommer** et de bien **les prononcer**. *« De nombreux travaux soulignent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour aider l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de l'alphabet doit donc être fait précocement. Il est recommandé d'utiliser pour cet apprentissage le nom des lettres plutôt que leur son. Le nom permet de mieux former les concepts auquel il conviendra de rattacher les différentes réalisations graphiques de chaque lettre et ainsi de prendre conscience de leur individualité et de mieux s'en souvenir. Cet apprentissage du nom des lettres aide à la prise de conscience de la nature segmentale des noms écrits. (...) Cette prise de conscience permet ensuite de soupçonner que les mots oraux ont également une nature segmentale. Les sons des lettres seront appris dans un second temps comme une propriété de ces lettres qui ont par ailleurs un son (de la même manière qu'un Klaxon fait « tut-tut » mais ce n'est pas « un tut-tut ».) » (GOMBERT *et al.*, 2002 : 50).*

On peut s'étonner qu'à Madagascar, l'apprentissage des alphabets ne soit pas systématique en début de scolarité, en particulier celui de l'alphabet malgache. **Très peu d'élèves** (et même d'adultes¹²⁶) **semblent connaître le nom des lettres malgaches**. Les lettres sont appelées bien souvent par leur nom français et/ou découvertes lors des séances de lecture et associées à un phonème. L'alphabet, présenté à la fin du manuel CP1 *Garabola*, est avant tout destiné à effectuer un récapitulatif, illustré d'images, des lettres-sons étudiés dans l'année : il n'est pas étudié en tant que tel, au début du CP1. Il réapparaît en CP2, en première page du manuel *Tongavola*.

L'alphabet français se trouve à la page 3 du manuel élève CP2, mais dans le guide pédagogique rien n'est mentionné quant à son utilisation. Pourtant, on indique au début du guide pédagogique : *« La langue française repose sur le principe de correspondances entre des phonies (sons) et des graphies (lettres). La lecture en français ne pose donc pas, en principe, de problème majeur. Mais en pratique, plusieurs difficultés existent : certains sons existent en français et pas en malgache, certaines lettres existent en français et pas en malgache. » (GUIDE PEDAGOGIQUE CP2, 2003 : 10).* Mais rien n'est prévu pour étudier ces nouveautés et paradoxalement dès la première leçon de lecture-écriture, sans que rien ne soit dit sur les lettres nouvelles, on demande aux élèves de recopier des mots tels que : école, marché, éléphant, etc. (MANUEL ELEVE CP2, 2003 : 8).

¹²⁶ Dont la scolarité, pour beaucoup, remonte à l'époque coloniale.

De même, il est rarissime de voir les alphabets (malgache et français) affichés dans les classes des écoles publiques. Pourtant, la permanence de ces supports visuels (dans lesquels peuvent apparaître les trois graphies) pourrait être d'une grande utilité dans les petites classes ainsi que l'utilisation de comptines sur les lettres des alphabets¹²⁷.

Un **abécédaire** est un livre abondamment illustré selon l'**ordre alphabétique** associant à leur nom des représentations imagées (dessin, photographie, etc.), prises souvent dans un même thème (exemple : les animaux, les métiers, etc.). Les noms sont rangés à partir de leur première lettre et, en français par exemple, les vingt-six lettres de l'alphabet y sont déclinées. Il s'agit à la fois d'un moyen de mémoriser l'alphabet et d'un outil permettant de développer le lexique puisqu'il permet de nommer et désigner les objets (fonction référentielle de la langue). « *L'abécédaire servait autrefois à transmettre les premiers rudiments d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; il est resté le symbole de l'alphabétisation mais ne constitue pas un outil d'apprentissage de la lecture. Les présentations très souvent originales des mots en font aujourd'hui un genre littéraire proche de l'imagier, du documentaire ou du livre d'art de poésie.* » (MENESR – DESCO, 2006 : 100). Il existe peu d'abécédaires à Madagascar que ce soit en malgache ou en français. Ce pourrait être un genre littéraire à développer et à diffuser dans les écoles, l'utilisation d'images facilitant la mémorisation du lexique. La publication récente (septembre 2007) d'un abécédaire bilingue aux éditions Jeunes malgaches est un premier pas dans cette direction. Il conviendrait de prendre en compte ce genre d'outils pour développer des pistes d'exploitation pédagogiques avec les maîtres.

4. Résultats en discrimination visuelle en malgache

Pour tous les domaines évalués en CP2 dans le cadre du PASEC, la passation se déroule en deux temps : explication de la consigne par l'administrateur avec réalisation collective de l'exemple encadré sur le cahier élève, suivie du travail individuel de l'élève sur un ou des exercices de même nature. Lors de l'évaluation PASEC, la discrimination visuelle n'a été évaluée que lors du **pré-test**, à savoir en novembre 2004, soit après **1 an 2 mois d'apprentissage du malgache écrit**. Les résultats obtenus apparaissent dans le tableau 50.

¹²⁷ Un livret et CD audio « Comptines croisées. Ritournelles françaises – Créations malgaches » a été conçu à l'Institut National de Formation Pédagogique (2007). Il contient, entre autres, des comptines sur l'alphabet malgache et sur l'alphabet français. Les comptines françaises sont adaptées musicalement sur la base de la diversité des rythmes malgaches. Dans le livret d'accompagnement du disque, les comptines, illustrées de dessins d'enfants, sont accompagnées de pistes pédagogiques.

TABLEAU N°50 : Discrimination visuelle en malgache, début CP2 : taux de réussite

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--------------------|--|--------|-------|--------------|
| Items : D, E, F | Identifier un digramme dans une série de mots. | 71,78 | 83,05 | 73,78 |
| S, T, U | Repérer et écrire le mot qui manque dans une phrase | 43,98 | 65,64 | 47,81 |
| P, Q, R | Discriminer un mot dans une série de mots voisins visuellement | 66,54 | 77,47 | 68,48 |
| Score global | | 60,76 | 75,38 | 63,35 |

Note : Ensemble = $\frac{(\text{score X nb élèves public}) + (\text{score X nb élèves privé})}{\text{Nb total élèves}}$

Le premier subtest est le mieux réussi de tous (écart de 12 points entre les écoles publiques et privées). La majorité des élèves savent entourer le digramme *ha* dans les mots *kajaha* (manioc), *nahazo* (a gagné) et *imahaka* (nom propre). Certains élèves en échec ont probablement entouré *ah* au lieu de *ha*, signe d'une mauvaise latéralité ; ou bien encore *ka* au lieu de *ha*, révélateur d'une difficulté de discrimination entre k et h.

Le deuxième subtest, le plus échoué avec moins de 50% de réussite en moyenne (écart de 22 points entre public et privé), demande d'identifier et d'écrire le mot manquant de la phrase *misavoana ny baolina nodakany*. (Le ballon s'envole par un coup de pied.), en ayant la phrase entière comme modèle sous les yeux. Ce travail est plus difficile puisqu'il demande aux enfants d'avoir bien compris la segmentation en mots d'une phrase et d'identifier visuellement correctement chaque mot. Notons cependant que la première lettre des trois mots à insérer *misavoana* (s'envoler), *baolina* (ballon), *nodakany* (idée de donner un coup de pied) est différente, ce qui aurait dû faciliter la prise d'indices.

Enfin le troisième subtest qui obtient une moyenne de 68,48% de bonnes réponses (écart de 11 points entre public et privé) est un exercice typique de discrimination fine, comme l'indique cet exemple où il faut entourer le mot identique au modèle : tojo toro tojo tovo joro (*tojo* : croiser ; *toro* : écraser ; *tovo* : jeune ; *joro* : idée de se tenir debout). On constate pour chaque subtest, des taux de réussite meilleurs dans les écoles privées que dans les écoles publiques, en particulier pour celui relatif à la phrase à compléter.

Sur l'ensemble des exercices de discrimination visuelle, on obtient un score de 63,35% de bonnes réponses. Ceci ne veut pas dire pour autant que 63,35% des élèves aient réussi l'ensemble de ces exercices ou, à l'inverse, que près de 37% sont en échec. Certains élèves ont pu réussir simplement quelques items sur les neuf items des trois exercices. C'est pourquoi, **il convient d'examiner le**

pourcentage d'élèves par rapport au nombre de bonnes réponses. Le tableau ci-dessous présente le pourcentage d'élèves en fonction des réponses obtenues, par exercice, puis globalement puisque la compétence est commune aux trois exercices et que le cumul est, ici, fiable.

TABLEAU N°51 : Réussite des élèves, discrimination visuelle – malgache – CP2

| Réussite des élèves (%) | Public | Privé | Ensemble |
|--|--------------|--------------|------------|
| Exercice 1 : Identifier un digramme dans une série de mots (Items : D, E, F) | | | |
| 0 bonne réponse | 20,6% | 11,3% | 19,0% |
| 1 bonne réponse | 6,6% | 4,8% | 6,3% |
| 2 bonnes réponses | 9,5% | 7,5% | 9,2% |
| 3 bonnes réponses | 63,2% | 76,5% | 65,6% |
| Exercice 2 : Repérer et écrire le mot qui manque dans une phrase (Items : S, T, U) | | | |
| 0 bonne réponse | 43,7% | 23,2% | 40,1% |
| 1 bonne réponse | 13,2% | 11,9% | 13,0% |
| 2 bonnes réponses | 10,6% | 9,6% | 10,4% |
| 3 bonnes réponses | 32,5% | 55,3% | 36,6% |
| Exercice 3 : Discriminer un mot dans une série de mots voisins visuellement (Items : P, Q, R) | | | |
| 0 bonne réponse | 12,2% | 4,8% | 10,9% |
| 1 bonne réponse | 16,1% | 8,2% | 14,7% |
| 2 bonnes réponses | 31,6% | 36,9% | 32,6% |
| 3 bonnes réponses | 40,1% | 50,2% | 41,9% |
| GLOBAL : Les trois exercices « discrimination visuelle », en malgache | | | |
| Elèves ayant moins de 50% de bonnes réponses (%) | | | |
| 0 bonne réponse | 5,3% | 1,4% | 4,6% |
| 1 bonne réponse | 6,0% | 2,0% | 5,3% |
| 2 bonnes réponses | 7,3% | 4,4% | 6,8% |
| 3 bonnes réponses | 8,4% | 3,1% | 7,5% |
| 4 bonnes réponses | 8,4% | 4,8% | 7,8% |
| TOTAL | 35,4% | 15,7% | 32% |
| Elèves ayant plus de 50% de bonnes réponses (%) | | | |
| 5 bonnes réponses | 11,2% | 9,9% | 10,9% |
| 6 bonnes réponses | 12,4% | 13,0% | 12,5% |
| 7 bonnes réponses | 8,9% | 10,2% | 9,1% |
| 8 bonnes réponses | 13,4% | 20,5% | 14,7% |
| 9 bonnes réponses | 18,6% | 30,7% | 20,7% |
| TOTAL | 64,5% | 84,7% | 68% |

Pour la suite de cette thèse, un tel détail des scores paraît fastidieux et ne sera pas présenté. Par contre, les tableaux contiendront systématiquement **une ligne précisant les taux de réussite des élèves, en fonction de la balise : – ou + 50% de réussite** (repère utilisé en fin de volume pour la discussion des hypothèses).

Ces taux de réussite en discrimination visuelle montrent qu'**un tiers environ des enfants** (35,4% dans le public et 15,7% dans le privé) **ont encore du mal en début de CP2**, après 1 an 2 mois d'apprentissage du malgache écrit, **à bien identifier les lettres visuellement** en langue malgache ou tout au moins à maintenir suffisamment leur attention pour réaliser ce type d'exercices. Ces résultats apparaissent **assez faibles** au regard de ce que l'on connaît dans les pays de culture occidentale où, à l'issue d'une année consacrée à l'apprentissage de la langue écrite, la quasi-

totalité des élèves réussissent de type d'exercice (le début du CP2 peut s'apparenter à la fin d'un CP en France). Cette faiblesse des scores en discrimination visuelle en langue malgache pourrait être due à une mauvaise identification des lettres et dans ce cas, il conviendrait de mettre en place les activités suggérées dans les parties précédentes en lien avec les activités d'écriture¹²⁸.

5. Résultats en discrimination visuelle en français

Tout comme en malgache, la discrimination visuelle en français n'a pas été évaluée lors du post-test de fin d'année. Les résultats au pré-test sont les suivants :

TABLEAU N°52 : Réussite des élèves, discrimination visuelle – français –CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|---|--|--------|-------|--------------|
| Items A, B, C | Identifier un graphème dans une série de mots. | 60,35 | 74,18 | 62,80 |
| U, V, W | Repérer et écrire le mot qui manque dans une phrase | 44,44 | 58,36 | 47,91 |
| R, S, T | Discriminer visuellement un mot dans une série de mots voisins | 66,03 | 72,35 | 67,15 |
| Score global | | 56,94 | 68,26 | 59,28 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite aux 3 exercices | | 40,9 | 25,6 | 38,2 |
| % d'élèves ayant + de 50% de réussite aux 3 exercices | | 59,1 | 74,4 | 61,8 |

La nature des exercices proposés est strictement identique à celle des exercices en malgache. On remarque les mêmes tendances que celles relevées précédemment, à savoir que le premier subtest est le mieux réussi, suivi du troisième puis du deuxième. Les taux de réussite aux exercices sont **assez similaires à ceux obtenus en malgache**, avec un écart (près de 10 points) cependant pour le premier exercice, où il fallait entourer le digramme « na » dans les mots « banane, journal, nageur ». Là aussi, certains élèves ont peut-être confondu « an » et « na ». De plus, cet exercice est le premier du cahier-élève, et les enfants n'étaient peut-être pas encore suffisamment familiarisés avec les conditions de passation du test.

Quoi qu'il en soit de cet écart, on remarque que **38,2% des élèves en moyenne ont des difficultés en discrimination visuelle en français** (écart de 20 points là aussi entre public et privé). Ce taux est de 5 points supérieur à celui moyen obtenu en malgache (32%), **ce qui peut être dû aux nouvelles lettres de la langue française**. Mais l'ensemble se situe dans une fourchette assez

¹²⁸ Le volet écriture (aspects grapho-moteurs et production écrite à visée sémiotique) sera traité à la fin de ce chapitre.

comparable, ce qui est bien normal puisque cette compétence doit être logiquement mobilisée de manière identique dans les deux langues étudiées.

Cette difficulté en discrimination visuelle relevée sur les deux langues peut être, bien sûr, imputable à des problèmes de familiarité visuelle avec les lettres, mais probablement aussi à une **difficulté d'attention ou de mémoire**. Avant de poursuivre l'analyse des autres résultats en CP2, il convient de s'arrêter sur ces processus de mémoire et d'attention indispensables pour tous les domaines étudiés par la suite.

CHAPITRE 5

MEMOIRE ET ATTENTION

DANS LES ANNEES 1960, les recherches en psychologie cognitive ont commencé à modéliser le fonctionnement mnésique. Le plus célèbre modèle est celui d'Atkinson et Shiffrin (1963). Certains aspects ont été contestés par la suite, mais il est utile de le connaître pour mieux comprendre les conceptions actuelles. « *Selon le modèle de ces auteurs, l'information est d'abord traitée en parallèle et très brièvement dans les systèmes sensoriels qui sont spécifiques pour chaque modalité sensorielle, elle est ensuite envoyée dans un système de mémoire à court terme aux capacités de stockage limitées (7 éléments + ou - 2), ce système communique enfin avec un système de mémoire de stockage à long terme.* » (SERON, 1993, 2004 : 53). Chacun des trois registres de mémoire décrit par Atkinson et Shiffrin peut être caractérisé sur quatre dimensions, comme l'illustre le tableau 53.

TABLEAU N°53 : Mémoire, caractéristiques du modèle d'Atkinson et Shiffrin
(GAONAC'H, PASSERAULT, 1995 : 57).

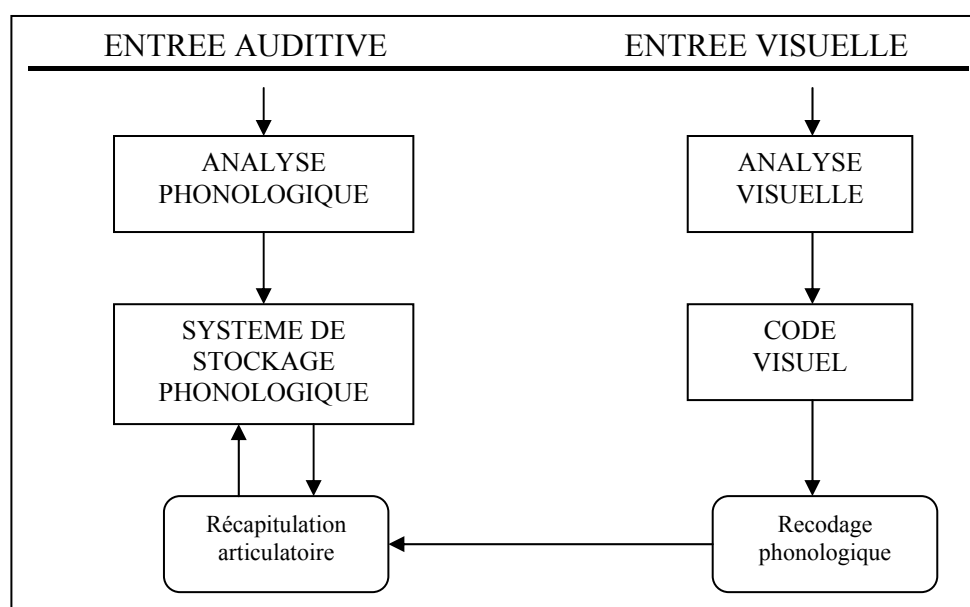
| | La mémoire sensorielle | La mémoire à court terme | La mémoire à long terme |
|---|--|--|---|
| Capacité | Grande quantité d'éléments | Très limitée (quelques éléments) | Illimitée |
| Durée de maintien des informations | Très courte (de l'ordre de la seconde) | Quelques secondes (davantage si l'attention est maintenue) | Permanente |
| Perte des informations | Déclin spontané | Remplacement par d'autres informations | Accès impossible ou difficile (reconnaissance possible) |
| Nature du codage des informations | Codage sensoriel, conforme à la modalité de présentation | Principalement phonémique ; codages visuel et sémantique possible | Principalement sémantique et conceptuel |

Ce modèle postule qu'une information n'atteint la mémoire à long terme qu'après avoir transité par la mémoire à court terme. Pour les auteurs, plus l'information reste longtemps dans le système de mémoire à court terme, plus il est probable qu'elle s'installe durablement dans le système à long terme. Une manière de maintenir le matériel verbal dans la mémoire à court terme consiste à le répéter mentalement, c'est le processus de l'auto-répétition (*rote rehearsal*). Ce modèle a été remis en cause, car il induisait notamment que si la mémoire à court terme est déficitaire, la mémoire à long terme ne peut fonctionner normalement. Or, des cas cliniques de sujets présentant une altération sévère de la mémoire à court terme montrent que certains patients peuvent conserver une mémoire à long terme fonctionnant normalement. Ceci indique qu'il existe bien deux systèmes distincts, mais ils ne sont pas organisés en séquence, comme proposé par le modèle.

1. Mémoire de travail

D'autres recherches ont été alors entreprises, en particulier celles de Baddeley et Hitch (1966), qui permettent une vision plus élaborée de la mémoire à court terme en accentuant davantage son **rôle de contrôle de l'activité en cours**. Il s'agit du modèle de la **mémoire de travail** (*working memory*). Ce modèle est basé sur plusieurs composants contrôlés par un « administrateur central » (*central executive*) à **capacité limitée**. Parmi les sous-composants étudiés, on en distingue deux principaux : le **système phonologique** (*phonological loop*) qui maintient l'information sous une forme phonologique (subdivisé en deux : système de stockage phonologique et processus de récapitulation articulatoire) et le **système visuo-spatial** (*visuo spatial sketchpad*). Ce modèle repose en partie sur le principe de la boucle phonologique, comme l'illustre ce schéma :

ILLUSTRATION N°33 : Caractéristiques de la boucle phonologique de Baddeley (SERON, 1993, 2004 : 60).



Les activités cognitives, et en particulier les activités cognitives complexes telles que celles requises à l'école, mobilisent la mémoire de travail pour stocker et utiliser les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. L'activité mentale mobilisée est plus ou moins coûteuse. Par exemple, rédiger un texte demande plus d'attention que de copier un texte. Une des techniques les plus utilisées pour estimer le coût d'une activité mentale, est celle de la **double tâche**. En effet, lorsqu'on réalise une activité, notre attention est plus ou moins **focalisée** sur la réalisation de la tâche et une partie de notre attention reste **libre** pour traiter le cas échéant d'autres tâches (ex : on peut lire en écoutant de la musique). « *L'efficacité des traitements secondaires est considérée comme un indicateur du coût cognitif de l'activité principale ; la relation est bien entendu inverse : plus notre attention est accaparée par l'activité en cours, moins le traitement des signaux secondaires sera efficace.* » (GAONAC'H, PASSERAULT, 1995 : 59). Dans le paradigme de la

double tâche, on demande au sujet d'effectuer une tâche secondaire (par exemple compter des coups de sonnette) pendant la réalisation de la tâche principale (par exemple écrire sous dictée). Plus la performance à la tâche principale est dégradée par la tâche secondaire, plus on pourra affirmer que cette tâche principale est coûteuse en attention (i.e. plus elle mobilise la mémoire de travail).

L'**orientation de l'attention** est liée à ce qu'on appelle la préparation perceptive. On peut par stratégie volontaire créer un état mental qui conduit à sélectionner ou à organiser les informations d'une certaine façon. Le terme attention renvoie aux notions de **vigilance**, **sélectivité**, **concentration**. Les **caractéristiques de la tâche** peuvent faire varier l'intensité de l'attention et permettent de ménager des moments privilégiés pour la focaliser ou la moduler. La vitesse de lecture par exemple peut varier fortement, pour un même sujet, au cours de l'activité. C'est ce que les cognitivistes appellent le **partage de l'attention**. «... ce problème de partage se pose non seulement entre différentes activités qui peuvent être mises en œuvre simultanément (conduire et discuter avec son passager, par exemple), mais aussi à l'intérieur même d'une activité, pour gérer l'articulation de ses différents aspects. La plupart des activités mentales sont en effet composées d'un grand nombre de processus, de différentes natures, qui nécessitent d'être convenablement articulés pour la réussite de l'activité globale. » (GAONAC'H & PASSERAULT, 1995 : 62). De manière générale, les activités complexes ne peuvent se réaliser efficacement que si certaines de leurs composantes sont bien **automatisées**, ce qui permet alors d'allouer une grande partie des ressources cognitives à des composantes peu automatisables. **La lecture** est un bel exemple d'**activité mentale complexe** : comprendre un texte suppose une bonne articulation entre des **processus automatisés** (appelés aussi procédures de bas niveau) et des **processus contrôlés** (appelés aussi procédures de haut niveau).

TABLEAU N°54 : Traitements contrôlés – traitements automatisés
(GAONAC'H & PASSERAULT, 1995 : 61).

| | |
|--|---|
| L'opposition entre ces deux modes de traitement est un des thèmes majeurs de la psychologie cognitive contemporaine. Cette opposition en recouvre une autre également centrale : les traitements automatisés peuvent être réalisés en parallèle, alors que les traitements contrôlés passent par la mise en œuvre d'une suite d'opérations. On peut caractériser ainsi ces deux types de traitements : | |
| <p>Les traitements contrôlés... ...sont lents, ...coûteux : leur mise en œuvre suppose un effort du sujet, ...et inhibiteurs des autres traitements : leur activation gêne la mise en œuvre d'autres traitements ; il n'y a donc pas de fonctionnement parallèle possible. Il est possible d'exercer un contrôle sur la mise en œuvre de ces processus, c'est-à-dire d'éviter volontairement leur activation.</p> | <p>Les traitements automatisés... ...sont rapides, ...peu coûteux, ...et non inhibiteurs des autres traitements : leur mise en œuvre est indépendante des limitations des ressources cognitives ; le traitement parallèle est donc possible. Ces processus sont irrépressibles : il n'est pas possible de ne pas les exécuter lorsque les conditions externes de leur déclenchement sont remplies.</p> |

2. Mémoire à long terme

La consolidation des informations en **mémoire à long terme** se base sur **différents processus**. Il existe différents types de connaissances qui, pour devenir performantes, doivent être organisées.

La **mémoire épisodique** renvoie à nos expériences personnelles : les éléments mémorisés sont liés à une **expérience personnelle délimitée dans le temps et l'espace**. Elle correspond au stockage d'images autour de paramètres qui portent sur « où » et « quand » l'événement s'est déroulé. Le rappel des informations de ce type est difficile et s'effectue par le recours d'indices spatio-temporels permettant de parcourir mentalement les images liées à la situation. Cette mémoire est fortement contextualisée, ce qui en fait à la fois sa richesse et ses limites.

La **mémoire sémantique** renvoie aux **connaissances générales**, indépendantes du lieu et du moment de leur application. Il s'agit de concepts, de principes, de règles qui peuvent être utilisés pour agir (ex : résoudre un problème). Ces connaissances sont classées dans le domaine des **connaissances déclaratives**. On représente souvent les informations de la mémoire sémantique sous la forme d'un **réseau de relations** aboutissant à un réseau conceptuel hiérarchisé d'informations. L'autre forme de stockage est celui des **images mentales** et renvoie aux connaissances analogiques.

Enfin, la **mémoire procédurale** s'appuie sur nos connaissances liées à l'action. Il s'agit de la mémoire des **savoir-faire** (ex : lacer ses chaussures, faire du vélo, savoir lire, etc.) Les premiers pas dans un **apprentissage** nécessitent souvent de se référer au départ à des connaissances déclaratives. Mais l'efficacité de leur utilisation suppose qu'on puisse les transformer en connaissances procédurales. *« Sous l'effet de la pratique, la connaissance [déclarative] est convertie sous forme procédurale, qui peut être directement appliquée, sans qu'il y ait recours à des procédures interprétatives. Cette étape correspond de manière caractéristique à l'abandon de la médiation verbale (...) Dans une troisième étape, il y a progressivement réglage de la connaissance [procédurale]. Le réglage peut consister à la fois en des généralisations (application d'une même procédure dans des conditions différentes) et en des discriminations (introduction de conditions d'exécution plus fines, permettant de diversifier l'action en fonction des caractéristiques des situations). »* (GAONAC'H & PASSERAULT, 1995 : 74).

3. Mobiliser son attention n'est pas facile : l'enfance malgache en chiffres

Ces informations sur la mémoire et l'attention renvoient directement aux principes de base du fonctionnement cognitif. La qualité de leur mise en œuvre est étroitement dépendante de la qualité de l'environnement du sujet. Pour être en mesure, par exemple, d'orienter efficacement son

attention, encore faut-il être suffisamment disponible pour le faire et, au minimum, **être dans un confort physiologique suffisant ; ce qui n'est pas le cas pour beaucoup d'élèves scolarisés à Madagascar**. Les problèmes de malnutrition et de santé y sont en effet très importants et peuvent donc altérer la disponibilité nécessaire aux apprentissages scolaires (ainsi que la fatigue due au travail réalisé en dehors de l'école). Cet extrait d'un dossier de presse, paru dans le quotidien malgache *Les Nouvelles*, en date du 29 juin 2006, met en relief certains aspects dramatiques de l'enfance malgache.

« La malnutrition ne tue pas fatalement. Mais si elle ne tue pas, elle a des conséquences néfastes sur le développement intellectuel de l'enfant, principalement sur la capacité d'apprentissage. A titre d'exemple, les bébés nés de mères carencées en iode présentent un retard mental permanent à des degrés divers. (...) Le fer est également indispensable au développement du cerveau infantile. Sa carence, se traduisant généralement par une anémie, peut avoir des effets graves sur le développement cognitif des enfants en bas âge. Or, 68% des enfants d'âge préscolaire sont anémiques. Partant, la malnutrition peut expliquer les faibles rendements scolaires (en moyenne 50% dans le primaire public), le taux de redoublement élevé (30% en 2003) figurant parmi les records mondiaux, l'absentéisme et l'abandon scolaire élevé. Alors que 95% des enfants sont scolarisés, seuls 40% d'entre eux finissent le parcours fondamental et 1% des malgaches étudient à l'université. » (RATOVOZANANY, 2006).

TABLEAU N°55 : L'enfance malgache en chiffres
(RATOVOZANAMY, 2006).

| Données générales | |
|---|-------------------------------|
| Population | 17,5 millions |
| Nombre d'enfants de moins de 15 ans | 8,6 millions |
| Taux de mortalité des moins de 5 ans, en 2005 | 119 pour mille ¹²⁹ |
| Nombre d'orphelins | 1 million |
| Nutrition | |
| Taux de nouveaux-nés présentant une insuffisance pondérale à la naissance (1998-2004) | 17% |
| Pourcentage d'enfants nourris au sein (1996-2004) exclusivement jusqu'à 6 mois | 67% |
| Plus aliments de sevrage (6-9 mois) | 78% |
| Encore allaités (20-23 mois) | 64% |
| Pourcentage d'enfants de moins cinq ans souffrant d'insuffisance pondérale modérée et grave | 42% |
| Pourcentage d'enfants de moins cinq ans souffrant d'insuffisance pondérale grave | 11% |
| Pourcentage d'enfants de moins cinq ans souffrant d'émaciation pondérée et grave | 13% |
| Pourcentage d'enfants de moins cinq ans souffrant de retard de croissance | 48% |

¹²⁹ Rectification de notre part, après consultation du site unicef.org.

| | |
|---|---------------|
| modérée et grave | |
| Taux de couverture en vitamine A (6-59 mois) en 2003 | 91% |
| Pourcentage des ménages consommant du sel iodé (1998-2004) | 75% |
| Santé | |
| Population utilisant des sources d'eau potable améliorées : | 45% |
| • Milieu urbain | 75% |
| • Milieu rural | 34% |
| Population ayant accès à un assainissement adéquat | 33% |
| • Milieu urbain | 49% |
| • Milieu rural | 27% |
| Enfants d'un an vaccinés contre : | |
| • Tuberculose | 72% |
| • DTC | 71% |
| • Poliomyélite | 61% |
| • Rougeole | 63% |
| Pourcentage de nouveaux-nés protégés contre le tétanos | 55% |
| Pourcentage des moins de 5 ans souffrant d'une infection respiratoire aiguë | 9% |
| Pourcentage des moins de 5 ans souffrant d'une infection respiratoire aiguë et ayant consulté un agent de santé | 48% |
| Pourcentage des moins de 5 ans souffrant de diarrhée bénéficiant d'une réhydratation orale et d'une alimentation continue | 47% |
| Pourcentage des moins de 5 ans atteints de paludisme recevant des médicaments anti-paludiques | 34% |
| Nombre d'enfants n'ayant pas accès à des soins sanitaires | 3,75 millions |
| Nombre d'enfants mourant de causes évitables chaque jour | 274 |
| Nombre d'enfants séropositifs (moins de 15 ans) | 8600 |
| Travail | |
| Nombre d'enfants (moins de 15 ans) contraints de travailler | 3 millions |
| Pourcentage des enfants de 9 à 15 ans contraints de travailler | 90,6% |
| Nombre d'enfants de moins de 15 ans soumis aux pires formes de travail | 2 millions |

Sources : Rapport du fonds des Nations Unies pour l'enfance sur la situation des enfants dans le monde 2006.

Pour contrer ce fléau, une politique d'intensification de la mise en place de cantines scolaires est en œuvre.

4. Soutenir l'attention des élèves

On voit ici toute l'importance du guidage de l'enseignant pour favoriser une meilleure gestion de l'attention des élèves, en s'appuyant sur cette apparente contradiction : **centration et ouverture**. De nombreuses pistes pourraient être développées dans le cadre de la formation des enseignants, à titre d'exemples :

- Définir un objectif de travail ; centrer l'attention des élèves sur un élément : une question, un événement, un objet, etc. Segmenter la tâche si nécessaire avec les élèves les plus fragiles.

- Faire en sorte de soutenir l'attention des élèves entre l'objectif d'apprentissage visé et l'élément central : laisser des traces au tableau, etc.
- Créer des surprises : présenter subitement un événement, une donnée inattendus, en jouant éventuellement sur l'émotion.
- Varier les mouvements, les attitudes, les gestes, l'inflexion de la voix.
- Alternier les supports auditifs et visuels.
- Créer des contextes ludiques, des contextes motivants, des contextes où l'enfant s'engage.

« Plus qu'un adulte, un enfant ne peut apprendre, c'est-à-dire fixer dans sa mémoire à long terme, que s'il est **motivé** pour le faire. (...) Pour des enfants auxquels les parents ne transmettent pas le plaisir de lire avec le lait du petit déjeuner¹³⁰, les motivations sont à rechercher dans l'acte même de la lecture. Pour cette raison, il faut viser le **plaisir** de lire en lui-même et éviter les échecs initiaux. Mais si du plaisir peut provenir la compréhension de la phrase ou du texte, il est par contre moins évident de le trouver dans le décodage des lettres isolées ou, par la suite, dans l'apprentissage de la forme orthographique des mots qui, pourtant, sont des éléments indispensables pour la lecture et l'écriture. Leur mémorisation est dès lors très difficile. Ainsi, lorsque nous nous trouvons face à des enfants peu motivés, la création d'un **contexte ludique** dans lequel proposer des **activités organisées** pour la mémorisation systématique doit constituer un objectif de l'apprentissage. » (LUCCHINI, 2002 : 68-69). Cette vision occidentale place le plaisir et le jeu comme un moteur de la motivation à apprendre. Est-ce réaliste dans des sociétés culturellement très différentes et dans des contextes d'enseignement extrêmes? L'analyse des pratiques de classe dans le volume n°3 montrera dans quelle mesure ces paramètres sont pris en compte à Madagascar et cherchera à s'inscrire davantage dans une perspective interculturelle.

¹³⁰ On dirait plutôt à Madagascar avec le « vary sosoa » du matin (riz mou avec eau).

CHAPITRE 6

CONSCIENCE PHONÉMIQUE

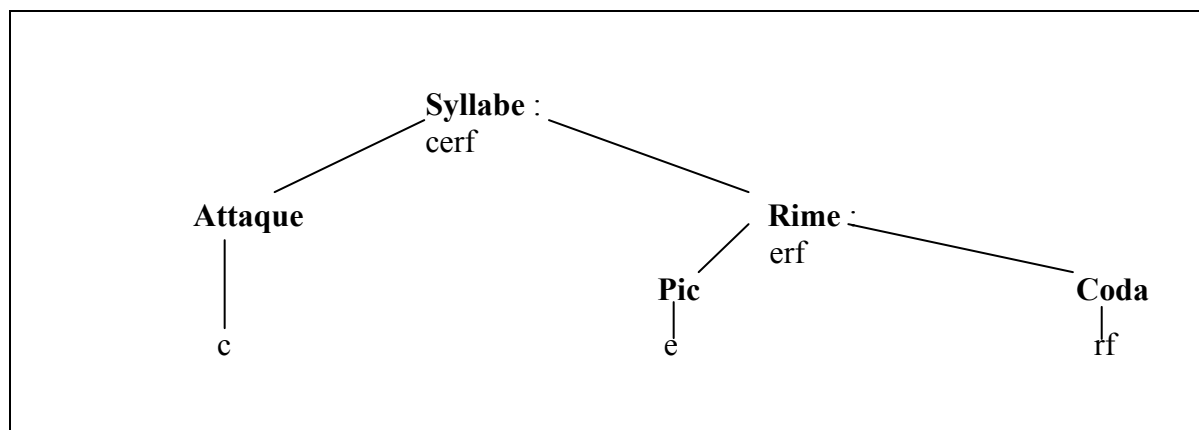
LA TÂCHE de l'apprenant confronté à l'écrit ne se restreint pas à l'installation de capacités spécifiques au traitement des caractéristiques visuelles des lettres et des mots. Elle nécessite, comme cela a déjà été évoqué, la mise en place de capacités métalinguistiques concernant les connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques. De nombreuses études montrent que les capacités métaphonologiques sont en étroite relation avec l'acquisition de la lecture. **Les habilités métaphonologiques sont en particulier fortement corrélées avec le niveau de lecture** et ce, dès la première année d'apprentissage.

1. Développement de la conscience phonémique

On appelle capacité métaphonologique (ou encore conscience phonologique) la compétence métalinguistique qui permet d'**identifier les composants phonologiques des unités linguistiques** et de les manipuler. Ce terme « métaphonologique » sert à désigner les compétences de segmentation d'un flux de paroles (ou encore chaîne sonore) en **syllabes** (capacités métasyllabiques), en **rimes** (capacités métrarimiques) ou en **phonèmes** (capacités métaphonémiques). Les questions, largement encore en débat, sont de savoir où se situent les étapes principales dans la perception des sons parlés : la syllabe ou le phonème, et l'influence de cette perception dans la découverte de l'écrit. En effet, selon les langues, la syllabe et le phonème ont une importance et des rôles différents.

La syllabe est une unité phonologique organisée autour d'une voyelle (le noyau vocalique) encadrée, précédée ou suivie par une ou plusieurs consonnes. Les **langues** varient avec des **proportions différentes de patterns syllabiques**. Par exemple en français, la structure CV (consonne-voyelle) représente près de 55% des syllabes, alors que pour l'anglais, cette structure n'en représente que 28%, la structure la plus fréquente étant de type CVC (32%). La syllabe est elle-même analysable en ses composants **attaque** et **rime** (découpage intra-syllabique). L'attaque correspond à la consonne ou au groupe consonantique précédant la voyelle. La rime est la partie terminale de la syllabe, constituée de la voyelle (le pic ou noyau vocalique) et éventuellement de consonnes (la coda).

ILLUSTRATION N°34 : Structure d'une syllabe
(GINESTE & LE NY, 2002 : 28).



La capacité à distinguer les différents sons d'une langue est très précoce. On la détecte chez les nourrissons d'à peine quelques jours. Des techniques expérimentales d'habituation, basées sur les variations des taux de succion du bébé (augmentation du taux de succion = intérêt pour le stimulus) ou sur l'orientation du regard du bébé, ont permis de dégager des étapes majeures dans les capacités de discrimination des sons :

- Les bébés, entre quatre heures et quatre jours, discriminent des syllabes qui diffèrent par un seul phonème (par exemple /pa/ - /ba/) et ceci même si ces phonèmes n'appartiennent pas à leur langue maternelle. Ils peuvent également distinguer deux langues différentes à la condition qu'elles n'appartiennent pas au même groupe linguistique. « *Le bébé français par exemple, distingue l'anglais du français, le japonais du français, mais ne discrimine pas entre l'italien et l'espagnol, ni entre l'anglais et le hollandais. Or, l'anglais et le hollandais sont des langues germaniques accentuelles : les mots en général ont un accent qui leur est propre, ils comportent beaucoup plus de consonnes que de voyelles, le contraste entre les syllabes accentuées et les syllabes inaccentuées est fortement marqué... et la variété des combinaisons entre les consonnes et les voyelles est beaucoup plus grande que dans les langues romanes. (...) Quant au japonais, cette langue a la particularité de ne présenter que des syllabes ouvertes (CV), mais ce système phonétique complètement ouvert se double d'un système rythmique, le système moraique, reposant sur une unité de temps, la mora qui peut correspondre à un allongement de voyelle, à un dédoublement (gémination) d'une consonne ou bien à la nasale /N/ qui ne fait jamais de liaison avec les voyelles suivantes. Ainsi le mot « Tokyo » qui se prononce /To/-/o/-/kyo/-/o/ est-il composé de quatre moras, le mot « Honda » de trois moras /o/ - /N/ - /da/. La mora recouvre donc aussi bien la syllabe qu'une unité infra-syllabique.* » (GINESTE & LE NY, 2002 : 24).
- A deux mois, le bébé distingue entre deux langues de groupes rythmiques différents à condition que l'une des langues appartienne au groupe rythmique de sa langue maternelle.

Ainsi le bébé français « *discrimine entre le français et l'anglais, entre le japonais et le français, mais ne discrimine plus entre le japonais et l'anglais, ce qu'il faisait à sa naissance.* » (GINESTE & LE NY, 2002 : 24).

- A quatre-cinq mois, le bébé commence à distinguer les langues à l'intérieur du groupe rythmique de sa langue maternelle. « *Le bébé espagnol distinguera entre l'anglais et l'espagnol, entre l'espagnol et le catalan, mais ne distingue pas encore l'italien de l'espagnol. Le bébé américain distingue l'anglais de l'allemand mais ne distingue pas l'anglais du hollandais.* » (GINESTE & LE NY, 2002 : 24).
- Après dix mois, le bébé ne discrimine plus qu'entre les sons de sa langue maternelle (ainsi le bébé asiatique ne fera plus la distinction entre les consonnes liquides). Sa capacité de discrimination des sons s'est donc totalement spécialisée aux données linguistiques de son environnement.

Massaro¹³¹ (1974 – 1994) pense que la syllabe est l'unité fondamentale de perception de la parole. Pour lui, les phonèmes ne peuvent être considérés comme unités de base car ils sont produits trop rapidement (vitesse de 10 à 20 par seconde) pour être traités individuellement par l'appareillage perceptif humain (ne pouvant traiter au maximum que 7 à 9 sons par seconde à l'intérieur d'une séquence). En revanche, si l'on considère la syllabe comme unité fondamentale, alors la vitesse de production de ces signaux semble tout à fait compatible avec les capacités de traitement de l'information.

Ce point de vue a été repris par de nombreux auteurs, s'appuyant sur le fait que tout **locuteur d'une langue donnée développe une conscience intuitive de la syllabe : il peut, à l'oral, dénombrer les syllabes à l'intérieur d'un mot ou bien les permuter**. En revanche, en ce qui concerne les phonèmes, **la conscience phonémique ne se développe principalement qu'avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**. La comparaison d'adultes analphabètes et d'adultes ayant eu une scolarité ordinaire montre en effet que les analphabètes ont des difficultés pour soustraire ou ajouter un phonème à un mot alors qu'ils sont tout à fait capables de manipuler les syllabes ou de créer des rimes et de les distinguer des assonances. « *L'absence de conscience phonémique chez des adultes illettrés*¹³² qui, pour des raisons socioculturelles, n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à lire et à écrire montre clairement que **la conscience phonémique n'est pas un prérequis de l'apprentissage de la lecture**. Son absence chez un enfant qui n'a pas encore commencé l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique ne peut donc être

¹³¹ Cité par Gineste & Le Ny (2002 : 29).

¹³² José Morais utilise ici le terme « illettrés » par traduction de « illiterate » qui en anglais signifie « analphabète ». Le terme « illettrés » en France renvoie aux personnes ayant été scolarisées mais qui, malgré le temps passé à l'école, ne disposent pas des compétences minimales requises pour utiliser l'écrit.

considérée comme un signe d'immaturité cognitive. L'alphabétisation n'a pas qu'un effet sur l'habilité d'analyse phonémique. L'alphabétisation, et de manière plus générale, le lettrisme ont des effets importants sur l'ensemble des capacités linguistiques. » (MORAIS, 1994 : 107).

La progression développementale semble aller de l'émergence des capacités métrasyllabiques à celle des capacités intrasyllabiques (attaque – rime) et finalement, par le contact avec l'écrit, à celle des capacités métaphonémiques. Il y aurait donc une différenciation progressive des unités les plus « larges » aux plus « petites ». Le développement semble dépendre également des propriétés linguistiques des langues. Les syllabes de type CV, CVC, CCV apparaissent être des unités articulées nettement perceptibles, donc identifiables assez facilement. En revanche, l'extraction intentionnelle en phonèmes demande un effort analytique plus important.

Ce statut cognitif majeur donné à la syllabe, comme unité de segmentation de base, est aujourd'hui peut-être à moduler en fonction des données observées dans les études interlangues. Ces études révèlent que ce statut, en fait, est propre à certaines langues comme le français alors qu'en anglais par exemple, langue accentuelle, la syllabe aurait un rôle négligeable dans la segmentation. Ainsi en anglais, l'ordre de succession dans la prise en compte des unités phonologiques dans les traitements opérés par les apprentis lecteurs (unités larges puis petites unités vs petites puis larges) est sujet à controverse et semble dépendre de la nature de ces traitements (implicite/ explicite). Dans les traitements implicites (que le sujet opère sans s'en rendre compte) les syllabes seraient prises en compte plus précocement que les phonèmes ; alors que, dans les traitements explicites, c'est le phonème qui, sous l'effet de l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques, ferait l'objet d'une prise de conscience plus précoce que celle de la syllabe. Dans les langues moraïques, comme le japonais, c'est l'unité rythmique, la mora, qui serait déterminante. *« On peut faire l'hypothèse raisonnable que dès la naissance, le bébé est confronté à des patterns sonores à la fréquence variable et qu'il va structurer ses perceptions en fonction de la fréquence de ces patterns. Le bébé apprend les patterns les plus courants, ce qui permet de constituer un stock de représentations qui serviront de socle aux segmentations à venir. Un pattern aura d'autant plus de probabilité d'être récupéré qu'il est fréquent. C'est bien l'expérience sensible qui est la base des structurations ultérieures. Ainsi, les patterns caractéristiques qui sont extraits puis stockés dans la mémoire sont-ils dépendants des langues et varient-ils selon les langues.* » (GINESTE & LE NY, 2002 : 30).

Dans le contexte de la présente étude, le malgache et le français apparaissent être des langues fortement contrastées, en particulier au niveau de l'accentuation. **Il se pourrait donc que l'unité de base de la segmentation ne soit pas la même entre les deux langues.** L'analyse ultérieure permettra d'affiner cette hypothèse. Mais quoi qu'il en soit du statut de l'unité de base de segmentation entre les deux langues, il n'en demeure pas moins qu'apprendre à lire en malgache ou

en français nécessite l'identification des phonèmes, puisque ce sont deux langues au système d'écriture alphabétique, et donc de développer une conscience métaphonémique.

Concernant ce développement métaphonémique, les recherches actuelles montrent que les voyelles seraient identifiées avant les consonnes fricatives, elles mêmes plus facilement perceptibles que les consonnes occlusives. Pour les groupes consonantiques, « *Arnquist (1992) a étudié l'impact des groupes consonantiques sur le développement d'enfants suédois d'âge préscolaire et observé que les capacités de découpage phonémique des mots sont moins élevées lorsque les mots débutent par des groupes consonantiques que lorsqu'ils débutent par une consonne unique.* » (GOMBERT, COLE, 2000 : 124). De même, en espagnol (GONZALEZ, GARCIA, 1995¹³³) et en anglais (TREIMAN, WEATHERSTON, 1992¹³⁴), la segmentation du phonème initial d'un mot semble plus facile avec des mots de structure CVC que des mots de structure CCVC. Toutefois, l'ensemble de ces hypothèses n'est encore que partiellement confirmé et mérite des investigations interlangues plus larges.

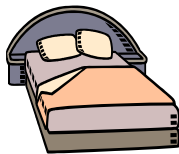
2. Résultats « conscience phonologique» en malgache

2.1. Pré-test

En début d'année de CP2, soit après 1 an 2 mois d'apprentissage formel du malgache à l'écrit, il a été proposé aux élèves deux types d'exercices. Le premier exercice demandait de dénombrer le nombre de syllabes contenues dans un mot, représenté par une image identifiée au préalable à l'oral, comme l'illustre cet exemple¹³⁵ :



Dans le second exercice, il fallait entourer l'image contenant le phonème demandé (/f/ ou /b/), après identification orale préalable des images, comme dans ce subtest pour le son /f/ ¹³⁶ :



Les résultats obtenus par les enfants au pré-test sont indiqués dans le tableau 56.

¹³³ Cité par Gombert & Colé (2000 : 124).

¹³⁴ Cité par Gombert & Colé (2000 : 124).

¹³⁵ fo (cœur) : soit une syllabe. L'enfant devait dessiner alors un rond.

¹³⁶ farafara (lit), trano (maison), tanana (main)

TABLEAU N°56 : Résultats « analyse de la chaîne sonore » en malgache, début de CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|---------------|---|--------|-------|----------|
| Items A, B, C | Identifier le nombre de syllabes d'un mot présenté à l'oral | 72,47 | 79,18 | 73,66 |
| G, H | Identifier le mot qui contient le son demandé | 71,18 | 74,57 | 71,78 |

On remarque que les écarts entre les scores des deux subtests sont peu significatifs (deux points sur l'ensemble). Cette proximité des résultats semblerait indiquer qu'en malgache, **la sensibilité métasyllabique ne se développe pas plus précocement que celle métaphonémique** : les écarts entre les deux sub-tests devraient être alors plus élevés. Lorsqu'on s'intéresse aux pourcentages de bonnes réponses des élèves, l'utilisation de la balise « + ou – de 50% de réussite » ne s'avère pas réellement adaptée à la réalité puisque les deux exercices ne contiennent pas le même nombre d'items, comme l'indique ce tableau :

TABLEAU N° 57 : Réussite des élèves, « Analyse de la chaîne sonore » - malgache, début de CP2

| Exercice 1 : Identifier le nombre de syllabes d'un mot présenté à l'oral (items A, B, C) | % de bonne réponse à l'exercice | Public | Privé | Ensemble |
|--|---------------------------------|--------------|-------|--------------|
| 0 bonne réponse. | 0,00% | 11,2% | 3,8% | 9,9% |
| 1 bonne réponse | 33,33 | 12,3% | 11,9% | 12,2% |
| 2 bonnes réponses | 66,67 | 24,4% | 27,3% | 24,9% |
| 3 bonnes réponses | 100,00 | 52,1% | 57,0% | 53,0% |
| Exercice 2 : Identifier le mot qui contient le son demandé (items G, H) | | | | |
| 0 bonne réponse. | 0,00% | 10,9% | 8,2% | 10,5% |
| 1 bonne réponse | 50,00% | 35,8% | 34,5% | 35,5% |
| 2 bonnes réponses | 100,00 | 53,3% | 57,3% | 54,0% |

Puisqu'il est nécessaire de délimiter une « frontière » pour faciliter la suite des analyses, le pourcentage d'élèves considérés comme ayant moins de 50% de réussite regroupe, dans un exercice contenant 3 items, les lignes situées en dessous de 66,67% (cf. exercice 1). Ce qui ne recouvre donc pas la stricte réalité puisque ces lignes concernent le pourcentage d'élèves ayant de 0 à 1 bonne réponse (donc jusqu'à 33,33% de bonnes réponses) mais il est difficile de faire autrement avec des tiers...

Dans cette logique, il apparaît que les élèves éprouvent davantage de difficultés à identifier les syllabes dans un mot (moins de 50% de réussite : public : 23,5%, privé : 15,7%, ensemble : 22,1%) que d'isoler un mot contenant le phonème demandé. Ces résultats en segmentation syllabique

semblent relativement faibles, en comparaison par exemple de résultats d'élèves francophones effectuant ce type d'analyse sur leur langue maternelle, le français¹³⁷. Il conviendrait cependant d'analyser précisément les erreurs commises dans ce domaine. En effet, les mots proposés étaient : *vorona* (oiseau), *fo* (cœur), *hety* (ciseaux). Si pour le deuxième mot, l'identification du nombre de syllabe pose peu de difficulté (/fu/ = une syllabe entendue, quelle que soit la prononciation), en revanche pour le premier mot à analyser, l'identification est plus difficile. En effet, compte tenu de l'élision fréquente des voyelles en malgache, plusieurs prononciations de ce mot peuvent exister à l'oral. /vu/-/ru/-/na est en fait très rare dans l'usage oral où l'on rencontre surtout : /vur/- /na/ et encore plus souvent /vurn/. Compte tenu de ce phénomène, il aurait été plus équitable dans le barème de correction¹³⁸ d'accepter les 3 possibilités pour le mot *vorona* : une, deux ou trois syllabes entendues. Les enfants, ne faisant que retranscrire le nombre de syllabes qu'ils entendent réellement, ne méritaient pas d'être sanctionnés.

Ces résultats indiquent aussi que, malgré 1 an 2 mois d'exposition à la langue écrite, **46% des élèves en moyenne à l'entrée au CP2 ne réussissent pas la totalité des exercices, signe qu'ils ont encore des difficultés à discriminer les sons à l'oral en malgache**, qu'il s'agisse des syllabes ou des phonèmes. Ce qui est évalué ici est un indicateur de la sensibilité épiphonologique des élèves. La conscience phonologique, comme indiqué précédemment, ne concerne que des unités que l'enfant identifie clairement. L'ensemble de ces résultats amène à s'interroger sur l'unité phonologique la plus facilement identifiable en malgache à l'oral, ce qui permettrait de mieux orienter à l'avenir le travail scolaire à effectuer à l'oral, en amont de la découverte de l'écrit. Pour approfondir cette question, il conviendrait de mener de nouvelles enquêtes plus précises au début de la scolarité primaire.¹³⁹ Même si ces premiers résultats sont très partiels, ils invitent cependant à poser l'hypothèse¹⁴⁰ que **la segmentation naturelle en malgache se fait à l'attaque de chaque syllabe accentuée**. Ainsi, en amont même de l'analyse intrasyllabique puis du repérage des phonèmes, se poserait le **problème du repérage des syllabes**. Dans un tel cas, il est possible que la première unité identifiée de façon stable par les élèves soit, paradoxalement, le phonème et cela grâce à l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, les représentations orthographiques servant d'appui pour l'analyse phonologique.

¹³⁷ A ce stade de la scolarité, la majorité des élèves réussissent habituellement ce type d'exercice.

¹³⁸ Item A : "vorona" → 3 ronds, item B : "fo" → 1 rond, item C : "hety" → 2 ronds.

¹³⁹ De nombreux tests existent sur la conscience phonologique et pourraient être adaptés pour la langue malgache.

¹⁴⁰ Hypothèse à discuter par des psycholinguistes malgachophones.

2.2. Post-test

En fin d'année de CP2, la sensibilité épiphonologique n'a plus été évaluée, ce qui est regrettable et empêche d'étudier la progression des enfants dans ce domaine. A ce moment de l'année, il a été demandé aux élèves de compléter des mots écrits à l'aide des lettres fournies : t ou d pour le premier subtest, ts ou tr pour le second. Pour ceci, l'élève doit identifier le phonème manquant (opposition par le trait de sonorité des occlusives /t/ et /d/ dans le premier subtest, et des fricatives /s/ et /r/ en seconde position dans les groupes consonantiques du second subtest) et le graphème lui correspondant. Il lui faut donc mobiliser ses connaissances des correspondances graphophonologiques. Comme toujours, l'évaluation est précédée d'un exemple réalisé collectivement. Le tableau 58 présente les scores obtenus.

TABLEAU N°58 : Résultats « conscience phonémique» en malgache, fin de CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|---------------------------------------|---|-------------|-------|--------------|
| Items F, G, H, I | Distinguer des phonèmes proches : t/d et les écrire correctement. | 73,31 | 84,90 | 75,36 |
| J, K, L, M | Distinguer des phonèmes complexes proches : ts/tr et les écrire correctement. | 59,36 | 75,26 | 62,18 |
| Score global | | 66,33 | 80,1 | 68,17 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite | | 27,4 | 17,2 | 22,2 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 75,3 | 82,8 | 77,8 |

On remarque, en regardant les scores obtenus par exercice, que les phonèmes simples sont discriminés plus facilement que les phonèmes complexes, ce qui va dans le sens des données relatives au développement métaphonémique. Les écarts entre public et privé sont importants et avoisinent les 15 points pour chaque subtest. Le score moyen obtenu à l'ensemble de ces exercices est de 68,17%.

A titre de comparaison, l'évaluation nationale annuelle de début de CE2 en France (soit à la fin de deux ans de primaire), indique en 2006 pour la compétence « Ecrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage », un score de bonnes réponses de 73,43% (site MENESR). L'exercice y est différent : les mots sont dictés, plus nombreux et demandent à être entièrement écrits. D'autre part, on sait que l'orthographe du français est profonde et que la mobilisation des bonnes correspondances graphophonologiques est plus difficile compte tenu, entre autres, de la diversité possible des graphèmes pour un phonème.

Dans les écoles publiques, 27,4% des élèves ont des difficultés à effectuer ce type d'exercices, après deux ans d'apprentissage du malgache écrit. Il peut s'agir de difficulté de discrimination entre les différents patterns sonores proposés, d'une mauvaise mémorisation des correspondances graphophonologiques ciblées, d'une non compréhension de la tâche ou d'une absence d'écriture. Malgré tout, **la conscience phonémique se développe relativement facilement pour la majorité**

des enfants malgachophones : 77,8% des élèves (en moyenne) ont plus de 50% de réussite aux exercices (23% des élèves du public et 40,6% du privé les réussissent même intégralement¹⁴¹).

3. Résultats « conscience phonémique » en français

Pour ce qui concerne les habilités épiphonologiques en français, rien n'a été évalué au post-test, ce qui est fort dommage. On voit ici les limites de la construction du test et certaines retouches seraient nécessaires pour une future évaluation nationale à Madagascar.

En fin d'année de CP2, soit après **8 mois d'exposition à la langue française écrite**, les élèves ont été soumis au même type de test que celui proposé à la même période en malgache. Il leur fallait compléter des mots écrits à l'aide des lettres fournies : t ou d pour le premier subtest, br ou pr pour le second. Mais à la différence du malgache, les mots à compléter étaient lus trois fois au préalable par l'administrateur. Voici les scores obtenus :

TABLEAU N°59 : Résultats « conscience phonémique » en français, fin de CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|---------------------------------------|--|--------|--------------|----------|
| Items G, H, I, J | Discriminer une correspondance phonographique simple : t - d | 68,25 | 86,18 | 71,42 |
| K, L, M, N | Discriminer une correspondance phonographique complexe : pr - br | 51,56 | 75,85 | 55,86 |
| Score global | | 59,90 | 81 | 63,64 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite | | 31,5 | 12,8 | 27,6 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 68,5 | 87,2 | 72,4 |

On remarque la même tendance qu'en malgache : les phonèmes simples (opposition par le trait de sonorité des occlusives /t/ et /d/) sont mieux discriminés que les phonèmes complexes (opposition similaire des occlusives /p/ et /b/, en première position dans les groupes consonantiques). Les écarts entre écoles publiques et privées demeurent ici aussi très importants : de 18 à 24 points selon le subtest. Si l'on compare les réussites des élèves à celles obtenues en malgache à la même période, on voit que les écarts ne sont pas très marqués. En comparant les deux langues, les élèves qui obtiennent des scores supérieurs ou égaux à la moyenne sont :

- Plus nombreux dans les écoles privées lorsqu'il s'agit de discriminer les sons en français (4,4% d'élèves en plus) par rapport à ceux en malgache. Ceci est probablement dû au fait que beaucoup d'écoles privées utilisent le français comme

¹⁴¹ Ces précisions sont apportées par la base statistique qui n'est pas présentée intégralement ici pour ne pas alourdir la lecture.

langue d'enseignement dès le début de la scolarité. Les élèves sont donc confrontés à la langue écrite française plus tôt.

- Moins nombreux dans les écoles publiques (4,1% d'élèves en moins par rapport au malgache) pour effectuer ce type d'exercice en français. La difficulté majeure se situe dans la discrimination des phonèmes complexes /pr/ et /br/ (42,4% des élèves du public ont moins de 50% de réussite à cet exercice).

Malgré ces écarts, 68,5% des élèves du public et 87,2% dans le privé (moyenne : 72,4%) obtiennent des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne pour discriminer et écrire les sons du français, en fin de CP2 (18,7% des élèves du public et 43% du privé ne font aucune erreur), signe que **les compétences métaphonémiques acquises en L1 se reportent globalement sur L2**. En reprenant les termes de Jim Cummins, **la conscience phonémique semble être une compétence commune aux deux langues, que l'enfant arrive à mobiliser quelle que soit la langue**, à peu de chose près. Ceci dit, quelles que soient les langues, environ 25% des élèves ont encore des difficultés au niveau phonémique, après deux années de scolarisation et d'exposition aux langues écrites.

CHAPITRE 7

IDENTIFICATION DES MOTS

COMMENT S'OPÈRE la reconnaissance des mots écrits ? Cette question a fait l'objet de nombreux débats et est à l'origine de cette fameuse querelle sur les méthodes d'apprentissage : méthode syllabique / méthode globale / méthode phonique / méthode mixte. En effet, s'agit-il d'exploiter directement les indices graphiques ou bien de passer par les sons correspondant aux mots ? A quelles conditions le contexte intervient-il dans la reconnaissance d'un mot ?

1. La fin du débat sur la médiation phonologique

L'utilisation de la médiation phonologique a été confirmée par les enregistrements électromyographiques (EMG : recueil des signaux électriques liés à l'activité neuro-musculaire). Les enregistrements du larynx montrent que, **même en lecture silencieuse, il existe toujours une activité musculaire des cordes vocales**. Ceci implique qu'**il n'existe pas de lecture purement visuelle** et que la médiation phonologique est utilisée même en lecture silencieuse. *« Les pédagogues qui prônent la suppression de la **subvocalisation** sous prétexte qu'elle ralentit la vitesse de lecture ne sont pas conscients des risques qu'ils font courir aux apprenants. »* (GOLDER & GAONAC'H, 1998 : 39). En effet, **le fait que les apprentis lecteurs oralisent et bougent les lèvres** (subvocalisation) au début de l'apprentissage **n'est pas à réprimer**, contrairement à ce que prônaient certains pédagogues dans les années 80, sous prétexte que la lecture était une activité visuelle et donc qu'il ne fallait pas bouger les lèvres. Maintenant, on sait que la **subvocalisation** est une activité d'auto-langage qui permet aux enfants de **conserver en mémoire à court terme la valeur sonore des mots identifiés**, en attendant qu'une proposition complète soit constituée (ex : le + petit + garçon + au + chapeau) et puisse être intégrée en mémoire à long terme pour poursuivre la lecture. Ainsi, cette activité de « langage intérieur » favorise la compréhension de l'énoncé en facilitant la mise en mémoire des éléments propositionnels successifs de la phrase. La subvocalisation disparaît progressivement avec l'expertise, lorsque notamment les mécanismes de base de reconnaissance des mots sont automatisés. On peut la voir

cependant réapparaître chez le lecteur confirmé comme appui pour focaliser son attention (ex : lecture d'un texte difficile dans un environnement bruyant).

D'autre part, des recherches ont permis d'évaluer l'effet de pseudo-homophonie. Dans ce protocole, il est demandé à des lecteurs experts de dire si une suite de lettres forme ou non un mot de la langue. On remarque alors que le temps de lecture est plus court pour des pseudo-mots imprononçables (ex : rftke), plus long pour des pseudo-mots prononçables (fate) et encore plus long pour des pseudo-mots prononçables, homophones de mots réels de la langue (ex : rauze / rose). Ceci montre que **l'activité de reconnaissance lexicale s'effectue selon plusieurs étapes** : « *La première étape consiste à construire un code phonologique et permet de rejeter rapidement les suites de lettres imprononçables (comme rftke). La deuxième étape consiste en une recherche dans le lexique mental : cette suite de lettres a-t-elle un correspondant dans le lexique ? Elle permet de rejeter (fate), qui n'existe pas dans le lexique, mais à maintenir (rauze) qui existe dans le lexique oral. La troisième étape consiste en une vérification orthographique dans le lexique : (rauze) est rejeté car non compatible avec les représentations lexicales écrites.* » (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 46).

Ces quelques exemples indiquent que l'accès au lexique s'effectue par l'intermédiaire de l'information phonologique. Dans cette perspective, l'accès au sens des mots est donc indirect. Il se fait par **assemblage** de l'information phonologique du mot lu, en référence à l'information phonologique stockée en mémoire, ce qui permet de retrouver les autres propriétés des éléments lexicaux ainsi assemblés. **Lire suppose donc l'application des règles de correspondances graphophonologiques.**

2. L'exploitation du code orthographique

Cependant, l'observation de certains lecteurs déficients - appelés dyslexiques phonologiques - montre que malgré une forte atteinte de la procédure de conversion graphèmes-phonèmes, ils ne font pas d'erreurs sémantiques. « *Malgré la sévérité de l'atteinte phonologique, ces patients ainsi que les dyslexiques profonds parviennent à lire un grand nombre de mots, ce qui implique qu'on peut lire des mots autrement qu'en assemblant les prononciations des lettres et des groupes de lettres. La forme orthographique des mots peut être reconnue sans qu'il y ait médiation phonologique dans ce processus.* » (MORAIS, 1994 : 138)¹⁴². On sait, d'autre part, que certains mots à orthographe complexe rendent difficile la construction d'une représentation phonologique (par exemple en français : femme, oignon, etc.) puisque l'application des correspondances graphophonologiques ne les rend pas prononçables. Ainsi donc, malgré les arguments très forts

¹⁴² A l'inverse, la dyslexie de surface, semble être le reflet d'une atteinte du répertoire orthographique. Pour ces patients les mots réguliers sont beaucoup mieux lus que les mots irréguliers.

développés autour de l'hypothèse de la **médiation phonologique**, ces derniers exemples invitent à penser que d'autres types de code peuvent également jouer un rôle dans l'accès lexical, et en particulier le **code orthographique**.

Les recherches actuelles indiquent que ces deux types d'informations, orthographique et phonologique, jouent en fait **chacun un rôle dans l'identification des mots écrits**. Il y a, lors de la lecture, activation des deux sources d'information. Cette activation est très rapide, automatique et irrépressible. **Elle se produit avant tout traitement élaboré de la signification des mots**.

Ainsi, les travaux de Grainger et Ferrand (1995)¹⁴³ mettent en évidence l'existence d'**effets d'amorçage** dans une tâche de décision lexicale. Un effet de facilitation apparaît (la décision lexicale sur le mot cible est plus rapide) grâce à la **ressemblance orthographique** et à la **ressemblance phonologique**. Ces effets sont observés aussi bien pour des mots de haute fréquence que pour des mots moins fréquents. Ils apparaissent indépendants des connaissances lexicales du sujet, les représentations qui sont en jeu sont donc **prélexicales**. Il ne s'agit pas d'effets stratégiques (décidés par le lecteur) mais d'effets automatiques. C'est d'abord l'activation de l'information orthographique qui se met en œuvre puis ensuite celle de l'information phonologique.

Le modèle de McClelland et Rumelhart¹⁴⁴ (1981), appelé modèle d'activation interactive distingue trois niveaux de représentation à partir du code orthographique : le niveau des traits visuels (les traits saillants des lettres), le niveau des lettres et le niveau des mots. Sous la présentation d'une chaîne de lettres, tous les traits visuels présents acquièrent une valeur d'**activation** « de 1 », valeurs maintenues jusqu'à la disparition du stimulus. Ensuite, chaque trait qui possède cette valeur d'activation la propage à toutes les lettres compatibles avec ce trait visuel pour une position donnée. Puis les lettres sélectionnées diffusent à leur tour l'activation vers tous les mots compatibles avec ces lettres, tout en respectant la position des lettres dans la chaîne. Ainsi, sur présentation d'un stimulus comme LIRE, les représentations des mots comme LIME, DIRE et CIRE sont également activées du fait des informations orthographiques partagées entre ces mots. L'activation simultanée des représentations d'autres mots tels que LIME et DIRE provoque alors un ralentissement du traitement de LIRE, sous l'influence des **inhibitions** latérales en provenance des « voisins orthographiques ».

Un autre aspect de l'utilisation des représentations orthographiques est aussi celui de l'exploitation possible des **analogies orthographiques** entre les mots (à ne pas confondre avec la notion de « voisins orthographiques », par exemple l'analogie orthographique entre certains mots peut concerner la rime). Une stratégie d'identification d'un mot par analogie reposerait sur un

¹⁴³ Cités par Golder et Gaonac'h (2004 : 71).

¹⁴⁴ Cité par Grainger (2002 : 43).

appariement partiel de sa structure orthographique avec celle d'un mot proche. Usha Goswami¹⁴⁵ (1986) a pu montrer que les exemples analogiques sur lesquels on peut se fonder pour décoder un mot nouveau semblent jouer un rôle principalement sur la base de leur rime. On pense actuellement que cette stratégie n'est pas utilisée en début d'apprentissage de la lecture mais apparaît plus tardivement (à partir de la troisième année de primaire). « *Une fois maîtrisée l'utilisation du principe alphabétique, les enfants pourraient évoluer vers la constitution d'unités orthographiques plus larges, dont la rime, et les exploiter pour rendre la lecture, y compris celle de nouveaux mots, plus efficace. Cette évolution est conforme à ce qu'on connaît des capacités de découpage syllabique : les lecteurs débutants ne découpent pas spontanément les mots en attaque et en rime, même s'ils sont déjà capables de les découper en phonèmes.* » (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 74).

A noter également que **les différentes façons de découper un mot peuvent varier sensiblement selon les caractéristiques de chaque langue.** « *Le degré de régularité du système alphabétique utilisé dans une langue introduit des variations dans le poids respectif des représentations alphabétiques ou orthographiques.* » (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 74).

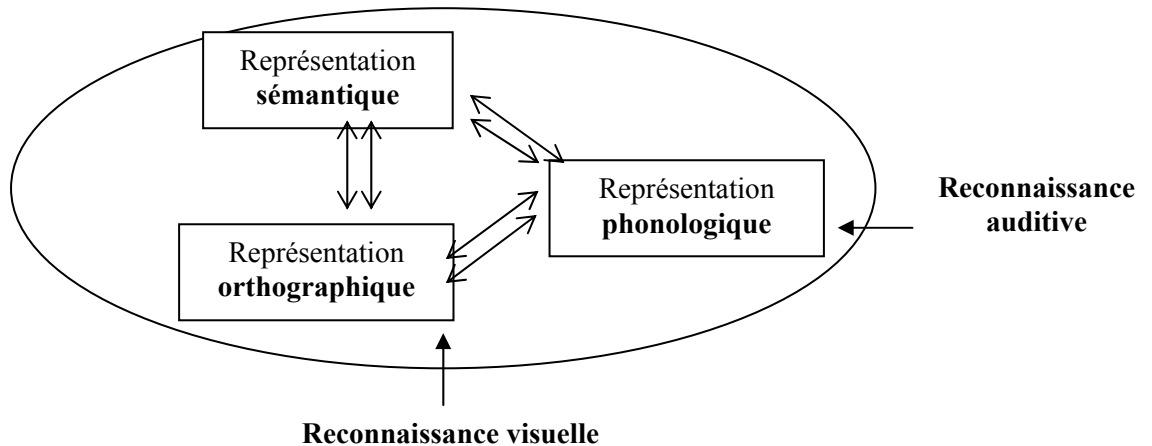
Ces mécanismes, qu'il s'agisse de la médiation phonologique ou de l'activation de l'information orthographique, sont très **automatisés** et peu accessibles à la conscience. Ils sont mis en œuvre très rapidement, sans doute en partie de manière parallèle. Le débat en cours, trop éloigné de la présente étude, sur le caractère sériel ou simultané de ces différents mécanismes ne sera pas abordé ici¹⁴⁶. A noter que, quoi qu'il en soit, les durées concernées sont très courtes.

3. L'accès lexical et le rôle du contexte

Mais décoder les informations graphiques du mot écrit de cette façon, est-ce le comprendre ? On appelle lexique mental l'organisation en mémoire des informations que tout individu stocke à propos des mots de la langue. Pour une personne sachant **parler et lire**, les informations sont de trois ordres : sémantique, phonologique et orthographique.

¹⁴⁵ Citée par Golder et Gaonac'h (2004 : 72)

¹⁴⁶ Voir les différents modèles décrits par Gineste et Le Ny (2002).

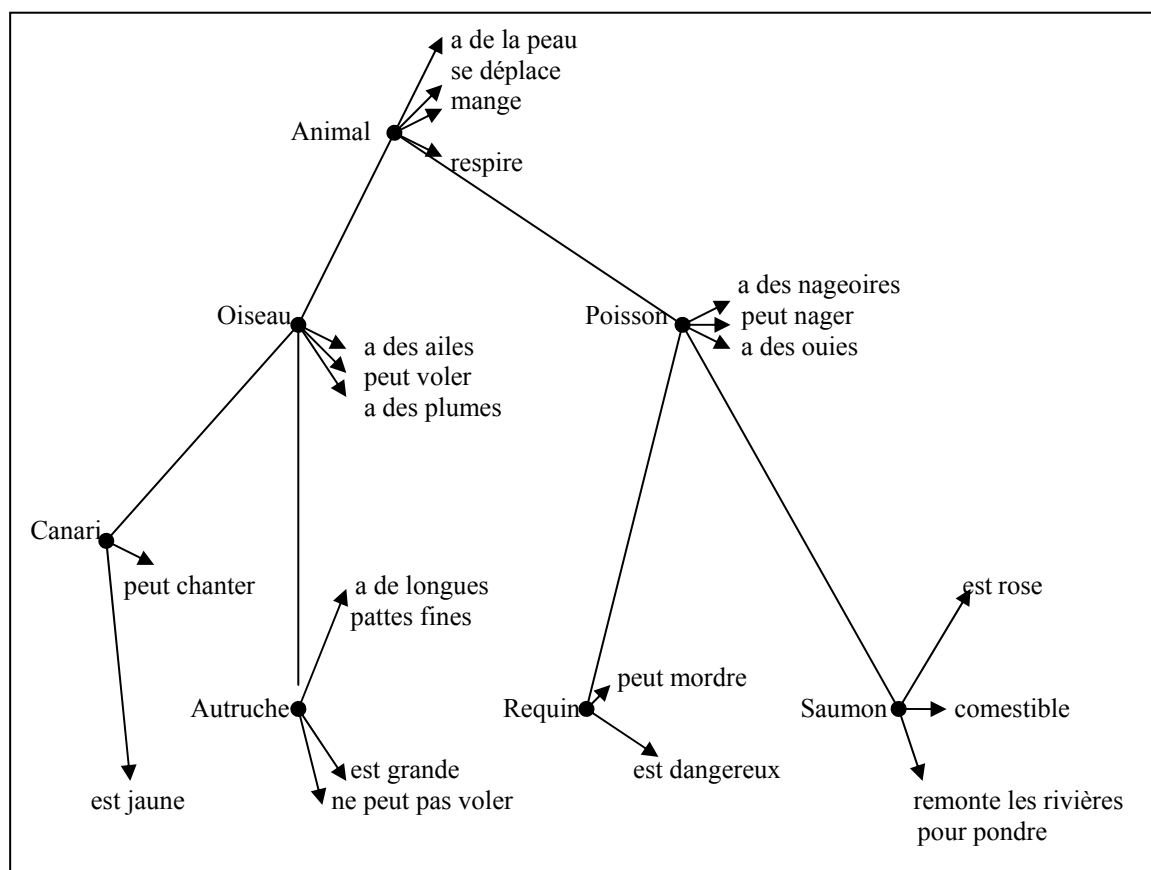
ILLUSTRATION N°35 : Le lexique mental(GOIGOUX¹⁴⁷, 2000 : 21).

On peut considérer le lexique mental comme un dictionnaire organisé sur un certain nombre de liens entre les mots (représentations formelles) et les concepts. C'est donc un certain nombre d'**associations** qui permet de retrouver les concepts (les significations des mots) à partir de l'information auditive ou visuelle. Les recherches sur l'organisation du lexique conduisent à distinguer trois types d'organisation :

- Les relations sémantiques associatives : les éléments du lexique sont reliés (liaison permanente) par les expériences antérieures du sujet, sur la base de la fréquence de leur co-occurrence.
- Les relations à partir des traits componentiels des éléments de la langue, c'est-à-dire des relations entre éléments sémantiques de base (inférieurs au mot) communs à plusieurs éléments.
- Les relations sémantiques conceptuelles : elles permettent des relations catégorielles et hiérarchiques entre les éléments de la langue, à partir de propriétés sémantiques partagées par ces éléments, comme l'exemple du modèle de Collins et Quillian (1969)¹⁴⁸ proposé dans l'illustration 37.

¹⁴⁷ « Les doubles flèches représentent les activations réciproques et automatiques entre les différents types de représentation. » (GOIGOUX, 2000 : 21).

¹⁴⁸ Cité par Golder et Gaonac'h, (2004 : 87).

ILLUSTRATION N° 36 : Le modèle de Collins et Quillian (1969)

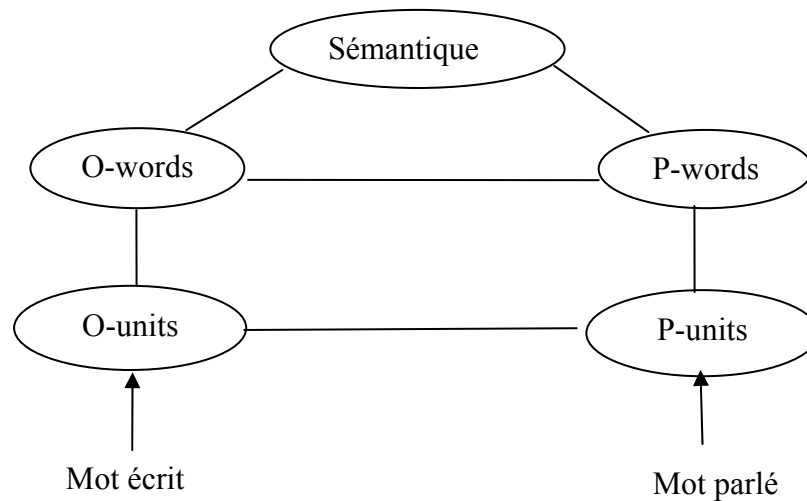
Ces données sur l'organisation du lexique permettent de revenir sur la notion de contexte abordée en début de chapitre. Quel est son rôle dans la lecture des mots ? Aujourd'hui, il apparaît clairement que ce n'est pas le contexte qui permet l'identification des mots, ce sont, comme indiqué précédemment, les processus automatisés (médiation phonologique et information orthographique). En revanche, il semble que le contexte joue effectivement un rôle, mais ce n'est pas à ce niveau. On sait par exemple que les temps de dénomination des mots sont plus courts lorsque les mots sont situés en fin de phrase. Les **traitements intégratifs** réalisés sur le début de la phrase constituent en fait une préparation au traitement de la fin de la phrase. On sait aussi qu'un mot est plus facilement reconnu dans le contexte d'une phrase que présenté de manière isolée. « Rien ne prouve que ces **effets du contexte** portent effectivement sur les processus de traitement des mots : ils peuvent être **liés en réalité aux processus de vérification et d'intégration des informations sémantiques et syntaxiques**. Un indice intéressant en ce sens est qu'on peut observer d'importants effets d'inhibition (la reconnaissance du mot est fortement ralentie) lorsque le mot-cible constitue une suite non acceptable de la phrase présentée. (...) Pour qu'il y ait ainsi inhibition, encore faut-il qu'il y ait eu auparavant activation du mot-cible, et ceci vraisemblablement de manière automatique, qu'il soit compatible ou non avec le contexte. Ce ne peut donc être l'activation (la reconnaissance) elle-même qui pose un problème pour un mot-cible incompatible, mais bien plutôt son **intégration dans le cadre du processus d'élaboration**

sémantique en cours, et qui porte sur un ensemble de mots déjà connus. » (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 93). Le **contexte** semble donc intervenir non pas pour l'identification du mot mais lors de l'**intégration sémantique** pour faciliter l'accès à la signification. Il s'agit, dans ce cas, d'un **processus contrôlé** par le lecteur, on parle aussi de **traitements stratégiques**.

Mais l'accès au lexique mental, est-il identique pour les monolingues et les bilingues ? Jonathan Grainger (2002) modélise le fonctionnement du lexique mental d'une personne monolingue, de cette façon :

ILLUSTRATION N° 37 : Proposition d'architecture générale pour le lexique monolingue

GRAINGER (2002 : 49).



Les représentations formelles se différencient par leur nature orthographique (O) ou phonologique (P) et par leur nature lexicale (O-words, P-words) ou infra-lexicale (O-units, P-units). Les représentations sémantiques reçoivent l'activation par l'intermédiaire de représentations orthographiques et phonologiques des mots.

Jonathan Grainger (2002) s'appuie sur ce modèle du lexique monolingue pour rendre compte de résultats empiriques obtenus auprès d'adultes **bilingues**. Concernant les aspects purement orthographiques du traitement, il ressort que pour deux langues qui partagent le même alphabet, **les représentations des lettres ne sont guère modifiées par la situation de bilinguisme**. Ainsi, « pour un anglophone qui apprend la langue française, seule la présence d'accents sur certaines lettres apporte une différence à ce niveau de traitement. » (GRAINGER, 2002 : 50). Ceci confirme les résultats obtenus en discrimination visuelle, où les résultats sont relativement proches en malgache et en français. Ceci dit, en français, les élèves doivent apprendre à effectuer un traitement spécifique des lettres nouvelles c, q, u, w, x qui n'appartiennent pas à l'alphabet malgache.

Pour les **représentations sémantiques**, il semble qu'il existe un grand partage de représentations sémantiques entre les langues. Ainsi, le mot CHIEN et DOG peuvent activer des représentations sémantiques qui reflètent la grande similitude de sens de ces mots dans les deux langues. Mais il est certain qu'il existe également **des structures sémantiques propres à chaque langue**. « Ainsi, les mots CHIEN et DOG pourraient avoir un certain nombre de **traits sémantiques en commun**, tout

en gardant une spécificité de leur langue d'appartenance du fait de la présence de traits sémantiques uniques.» (GRAINGER, 2002 : 50).

En ce qui concerne la **représentation orthographique** des mots, il est évident que des représentations spécifiques à chaque langue sont nécessaires (*boky*¹⁴⁹ et livre, par exemple, ne peuvent pas avoir une même représentation orthographique)¹⁵⁰. La question longtemps débattue a été de savoir si le bilingue dispose de deux lexiques orthographiques distincts ou bien d'un **lexique orthographique unique contenant toutes les représentations orthographiques des mots des deux langues**, reposant sur un mécanisme de liens excitateurs/inhibiteurs pour effectuer les sélections adéquates. Les résultats, dans ce domaine, convergent actuellement vers le modèle suivant, appelé modèle BIA, tel que présenté dans l'illustration 38.

ILLUSTRATION N° 38 : Lexique orthographique du bilingue (modèle BIA)
(GRAINGER, 2002 : 52).

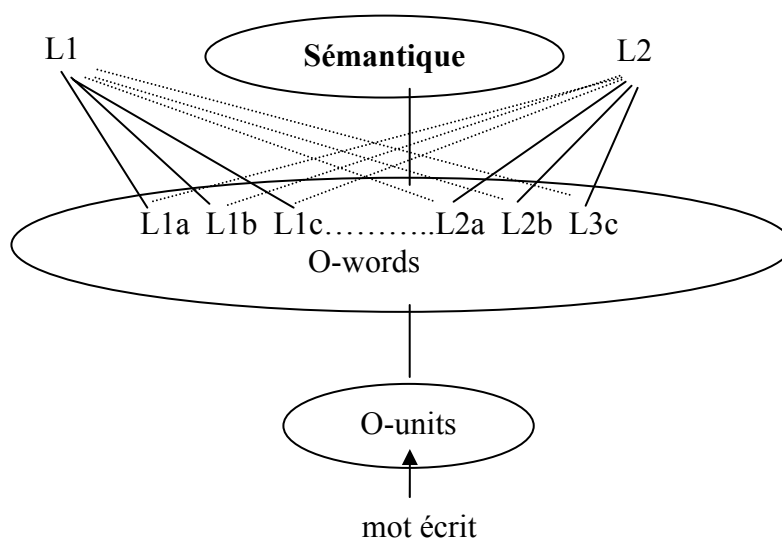


Illustration du mécanisme de contrôle langagier proposé par le modèle BIA (van Heuven et al., 1998). Les nœuds représentationnels pour chaque langue (L1 et L2) sont connectés à toutes les représentations des mots de chaque langue (L1a, L1b..., L2a, L2b, etc.) par des liens de nature excitatrice (traits pleins). Ces nœuds langagiers permettent de contrôler le niveau d'activation des représentations lexicales dans chaque langue. Ils sont connectés par des liens de nature inhibitrice (traits pointillés) à toutes les représentations des mots de l'autre langue.

Pour les **représentations phonologiques** chez le sujet bilingue, il est nécessaire de tenir compte du transcodage entre la phonologie et l'orthographe. « *Si le degré de partage des représentations phonétiques de deux langues reste une question ouverte, le transcodage ortho-phonologique dans deux langues comme le français et l'anglais nécessite, de toute évidence, l'utilisation de « règles »*

¹⁴⁹ *boky* (livre en malgache)

¹⁵⁰ L'existence d'homographes interlangues (ex : « four » en anglais et en français) est un domaine encore en voie d'investigation.

distinctes pour chaque langue. Une même séquence de lettres (ex. DIRE, TOIN) génère des prononciations distinctes en langue anglaise et en langue française... » (GRAINGER, 2002 : 54). Il en est de même pour ce qui concerne le malgache et le français (ex : la séquence infra-lexicale ROBE se prononce de manière différente en malgache et en français). Malgré cela, à l'image de ce qui se passe pour le lexique orthographique, on pense actuellement que les sujets bilingues activent **toutes les correspondances phonologiques d'une séquence de lettres dans leurs deux langues**, même s'ils n'ont à reconnaître que des mots d'une seule langue. « *Ces résultats montrent clairement l'existence d'interactions entre les représentations orthographiques, phonologiques et sémantiques des mots chez le sujet bilingue. (...) Nous proposons un système de traitement des informations orthographiques, phonologiques, et sémantiques des mots chez le sujet bilingue, qui, dans un premier temps, ne tient pas compte de la probabilité qu'il s'agisse d'un mot de l'une ou de l'autre langue. Les connaissances de la langue d'appartenance des mots sont employées dans un deuxième temps pour permettre au système de traitement de limiter les interférences inter-langues.* » (GRAINGER, 2002 : 57).

4. Implications pour Madagascar

Compte tenu de ces données théoriques, il serait utile de travailler simultanément en classe la découverte des correspondances graphophonologiques et la construction du lexique orthographique. Ceci est important car **la reconnaissance des mots écrits doit être automatisée pour que le lecteur puisse porter son attention sur les autres procédures nécessaires à la compréhension** (procédures de haut niveau) et ainsi comprendre des unités écrites plus larges (une phrase, un texte).

Des **référentiels** présentant toutes les correspondances graphophonologiques pourraient accompagner efficacement l'élève dans son appropriation progressive du code, dans les deux langues. Ce type d'outils (affichage pédagogique, répertoire élève, etc.) est actuellement absent dans les écoles publiques malgaches. Les enseignants se contentent de porter au tableau la liste des « lettres » étudiées. D'autre part en français, il serait nécessaire d'accorder une attention particulière aux phonèmes-graphèmes n'appartenant pas à la langue malgache. Or, comme souligné dans le volume n°1 de cette étude, certains phonèmes spécifiques du français ne sont pas étudiés systématiquement en lecture dans le curriculum d'enseignement APC au CP2.

Pour construire le registre orthographique, et donc permettre une reconnaissance plus rapide des mots, il serait bon de lier l'écriture avec les activités de lecture pour aider l'élève à augmenter son vocabulaire disponible tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette perspective, il s'agit de l'entraîner à la fois à l'**identification des mots fréquents** et à la **reconnaissance des mots irréguliers**. La constitution de répertoires-outils (collectifs et/ou individuels) portant sur les mots fréquents mais

aussi sur les mots qui « résistent » pourrait permettre de renforcer l'attention des élèves. Ces activités seraient à conduire tant en malgache qu'en français.

Le travail de la dimension morphologique de la langue, à l'oral et à l'écrit, peut aussi faciliter la mise en place du lexique orthographique : analyse et compréhension de la formation des mots affixés, sensibilisation aux familles de mots et mise en relief d'une règle morphologique, etc. Cette sensibilisation facilite parallèlement la maîtrise de l'orthographe (en français, le fait que les mots *dentiste* et *dentier* soient dérivés de la même base permet de comprendre pourquoi *dent* s'écrit avec un « t » final.)

Enfin, tout ceci invite à poursuivre la réflexion sur les curriculums d'enseignement, qui ont été diffusés sur l'ensemble du territoire dans le cadre de la rénovation du système éducatif par l'approche par les compétences (2003-2007, appui du BIEF de Louvain La Neuve). Certaines affirmations, comme celles présentées ci-dessous, qui sont en contradiction avec les connaissances actuelles sur la lecture, mériteraient d'être réajustées.

ILLUSTRATION N°39 : Extrait du curriculum lecture CP2 APC
(2006-2007, CP2 : 38-42)

| |
|--|
| <p>Apprendre à lire</p> <ul style="list-style-type: none"> • La vue précède l'oral • Lire par les yeux de gauche à droite sans bouger la tête ni les yeux ni les lèvres |
|--|

Ainsi, la révision des programmes d'études, avec la mise en place de la réforme portant la scolarité primaire à sept ans, pourrait être l'occasion d'une véritable réflexion sur l'apprentissage des langues écrites présentes à l'école.

5. Résultats « identification de mots isolés » en malgache

5.1. Pré-test

En début de CP2, il a été demandé aux élèves d'entourer le mot correspondant au dessin, comme le montre cet item. L'exercice comportait trois items de ce type :



haza (chasse)

basy (fusil)

hazo (arbre)

TABLEAU N°60 : Résultats « identification de mots isolés » en malgache, début de CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|---|--------|-------|----------|
| Items M, N, O | Identifier le mot qui correspond à l'image | 75,94 | 82,25 | 77,06 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁵¹ | | 17,9 | 11,0 | 16,6 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 82,1 | 89,0 | 83,4 |

Au début du CP2, cet exercice obtient dans l'ensemble 77,06% de bonnes réponses, signe d'**une bonne réussite des élèves**. En effet, 82,1% des élèves du public et 89% dans le privé obtiennent 66,67% et plus de réussite (ils sont 53,2% dans le public et 63,1% dans le privé à réaliser sans erreur l'exercice). La majorité des élèves **arrivent à lire les mots isolés** et à sélectionner celui correspondant à l'image. Les mots à lire ne contenaient pas de phonèmes complexes. Ce résultat est assez proche de celui obtenu en fin d'année lors de l'analyse de phonèmes simples. **Ceci conforte le lien existant entre la capacité phonémique et la compréhension des correspondances graphophonologiques.**

A noter cependant que **18%** (écoles publiques) et **11%** (écoles privées) des élèves entrent au CP2, après un an d'apprentissage de la lecture en malgache, **sans savoir déchiffrer des mots simples**, et donc, semble-t-il, sans avoir compris le système d'écriture alphabétique de la langue malgache.

De tels écarts entre les résultats des élèves devraient inciter à **différencier les apprentissages en CP2** pour mener à un travail spécifique auprès des enfants ayant des difficultés à ce niveau. Un des problèmes est que les élèves ne disposent plus de leur manuel lecture CP1 *Garabola* (utilisé par les nouveaux élèves de CP1) et n'ont pas de référence sur les phonèmes abordés en première année. La constitution de répertoire individuel (suivant l'élève du CP1 au CP2) et d'affichages pédagogiques pourraient lever cette difficulté.

Que faire pour aider les élèves qui n'arrivent pas à décoder ? Un ralentissement du rythme d'introduction des nouvelles leçons peut évidemment aider certains élèves à ne pas perdre pied. Mais **la simple répétition à elle seule ne constitue pas une aide suffisante** pour les élèves les plus en difficulté, alors que des **exercices spécifiques** (qui peuvent d'ailleurs être adressés à toute la classe) peuvent s'avérer plus efficaces. Comme cela a été évoqué à plusieurs reprises, les élèves qui parviennent à ce niveau de la scolarité avec un faible niveau de langage (vocabulaire réduit, syntaxe pauvre, compréhension limitée, sensibilité phonologique faible) ont beaucoup de mal à aborder l'écrit. Tout exercice portant sur l'**oral** sera donc bénéfique afin d'établir ou de conforter des connaissances sur lesquelles pourront se greffer les mécanismes spécifiques à la lecture.

¹⁵¹ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

Il est également largement démontré que les aptitudes en lecture s’améliorent lorsque des exercices visant à développer les capacités métaphonologiques sont proposés aux élèves. Leur efficacité est maximale lorsque ce type d’entraînement s’effectue en groupe restreint de niveau homogène, sous forme d’ateliers. De nombreux jeux peuvent être proposés pour travailler cette dimension : chasse aux mots, recherche de mots intrus (trouver le mot dans lequel on n’entend pas comme dans les autres), manipulations phonémiques avec un support image : suppression de phonèmes à l’attaque d’un mot, à la fin d’un mot, jeux de cartes imagés (7 familles des sons), jeux de société (jeux de l’oie sur les sons, etc.). Un travail à l’écrit peut également favoriser la prise de conscience des relations graphème-phonème et stimuler la prise de conscience de la nature segmentale des mots à l’oral : dictée à l’adulte (le maître écrit sous la dictée des élèves), essai d’écriture individuelle de mots nouveaux, dictée de mots aux élèves et correction, manipulation de lettres mobiles pour créer des mots, etc. Enfin, comme cela a été évoqué plusieurs fois, le rôle des traitements visuels est également important en lecture. Là encore, des exercices peuvent être proposés en classe pour entraîner à la recherche visuelle de lettres ou de mots.

5.2. Post-test

En fin de CP2, un exercice similaire a été proposé aux élèves (5 items). Il s’agissait, cette fois, d’entourer le dessin correspondant au mot, comme dans cet exemple

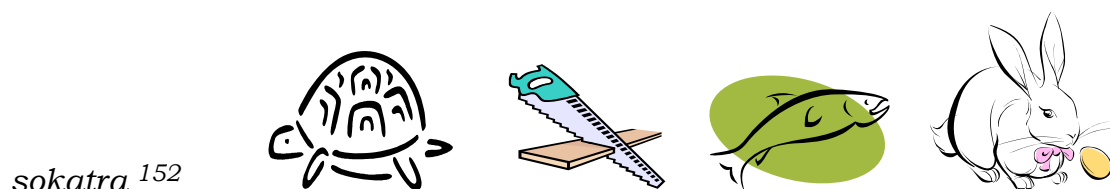


TABLEAU N°61 : Résultats « identification de mots isolés » en malgache, fin de CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|--|--------|-------|----------|
| Items A, B, C, D, E | Identifier l'image correspondant à un mot. | 82,98 | 90,51 | 84,31 |
| % d'élèves ayant de 50% réussite ¹⁵³ | | 13,6 | 7,5 | 12,6 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 86,4 | 92,95 | 87,4 |

¹⁵² *sokatra* (tortue)

¹⁵³ Ou plus exactement ayant au maximum 40% de réussite.

En fin de CP2, soit après deux ans d'apprentissage de la lecture en malgache, on remarque que **la majorité des élèves savent déchiffrer des mots isolés**. Mais il reste encore près de 14% d'enfants dans les écoles publiques qui n'arrivent pas à lire des mots simples. Les écarts par rapport aux résultats de début d'année indiquent une progression assez faible dans la maîtrise du déchiffrement dans le public : une baisse seulement de 4% des élèves en échec. Ceci conforte l'idée de **mieux aménager le CP2 pour la réussite de tous**.

La majorité des élèves arrivent à appliquer les règles de correspondances graphophonologiques spécifiques à la langue malgache pour lire des mots isolés (et d'ailleurs une bonne proportion d'élèves, dès la fin du CP1) et ce, malgré un environnement peu favorable à l'écrit pour beaucoup. En fin d'année, 87,4% des élèves égalent ou dépassent les 50% de réussite pour lire les mots isolés.

La **transparence de l'orthographe de la langue** et la **régularité des correspondances graphème-phonème** facilitent probablement l'installation de ce savoir de base (déchiffrage). A titre de comparaison, les exercices afférents à la compétence « reconnaissance des mots » en France obtiennent 91% de bonnes réponses par les élèves français en début de CE2 (MENESR, 2006), dans une société où l'écrit est fortement diffusé et utilisé, ce qui correspond à peu de choses près au score obtenu dans les écoles privées malgaches.

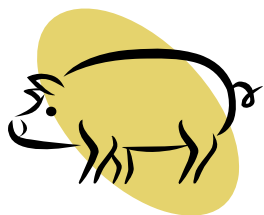
6. Résultats « identification de mots isolés » en français

6.1. Pré-test

Deux mois après l'entrée au CP2, année où débute l'apprentissage de la lecture en français, les élèves ont été évalués sur leur capacité à lire des mots isolés. Le premier subtest de cette épreuve (trois items) appartient au test standard de la CONFEMEN. Il est demandé aux élèves d'entourer le mot correspondant à l'image, après la lecture orale des mots par l'administrateur, comme l'indique cette consigne de passation, tirée du cahier administrateur :

« *Maintenant, regardez le dessin du bas* » (montrer le dessin sur le cahier)
 « *Je vais lire les trois noms* »
 « *cochon, chat, chien* ». (Répéter 3 fois.)
 « *Maintenant, entourez le nom qui va avec le dessin dans votre cahier.* »

Les élèves ne sont donc pas confrontés seuls à la lecture des mots. Ceci dit, quand ils réalisent l'exercice, on peut penser qu'ils doivent tout de même déchiffrer entièrement les mots pour pouvoir entourer le bon, comme l'illustre l'item n°3 :



cochon

chat

chien

Le second subtest appartient aux « ajouts spécifiques malgaches ». Les recommandations du cahier administrateur sont les suivantes pour le premier item :

- Faire nommer les images à l'oral (ceci est très important) : lit, banane. Les faire nommer en les désignant du doigt sur les cahiers.
- Dire : « *Lisez seuls les mots écrits sous ces deux images. Quand l'image et le mot vont bien ensemble, vous les entourez. Quand ils ne vont pas bien ensemble, vous les barrez.* »



lit



panane

Les mots proposés, que les élèves lisent seuls, contiennent donc des pièges graphophonologiques. Ces deux épreuves sont donc différentes. Dans la première, il y a une possibilité de réussite au hasard de 33% (choisir au hasard un des trois mots sans les lire). La seconde tâche demande de lire le mot pour pouvoir donner une réponse, mais si l'élève entoure ou barre l'item aléatoirement, on arrive à une possibilité de réussite au hasard de 50%. Ceci rend impossible la comparaison statistique des scores entre les deux épreuves. Les scores obtenus sont donc présentés par exercice dans le tableau 62.

TABLEAU N°62 : Résultats « identification de mots isolés » en français, début de CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|---|--------|-------|----------|
| Items O, P, Q | Identifier le mot qui correspond à l'image | 61,75 | 73,27 | 63,79 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁵⁴ | | 31,1 | 20,5 | 29,2 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 68,9 | 79,5 | 70,8 |
| Items A, B, C, D | Déchiffrer des mots isolés pour identifier une image. | 54,55 | 65,19 | 56,44 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁵⁵ | | 34,3 | 24,2 | 32,5 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 65,7 | 75,8 | 67,5 |

Le premier subtest correspond à ce qui a été évalué en malgache à la même période, à la différence que les mots en français sont lus préalablement par l'administrateur. Par rapport au malgache, les

¹⁵⁴ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

¹⁵⁵ Ou plus exactement ayant au maximum 25% de réussite.

résultats apparaissent faibles en français, avec un écart de réussite de 13 points dans l'ensemble, au bénéfice du malgache. Ces écarts peuvent s'expliquer en partie par la différence de traitement à opérer entre les mots à lire : en malgache, les mots reposaient sur des correspondances graphème-phonème simples et fréquentes de la langue (*haza, basy, hazo, kavina, kitapo, kahie, limonady, bibilava, lalana*¹⁵⁶). Ici en français, sur les 9 mots à lire, tous s'appuient sur des correspondances spécifiques au français (**moto, voiture, vélo, culotte, pantalon, robe, coch/on, chat, ch/ien**) qui n'ont pas toutes été étudiées, après deux mois de découverte de la langue française écrite. De plus, « culotte » et « robe » pose le problème du « e instable » final, et « chat » celui d'une lettre muette finale, repère orthographique lié à la morphologie (chat / chaton).

Avec de telles contraintes, on peut alors être surpris du **score, relativement élevé**, obtenu par les élèves pour lire des mots en français, en ce début d'année : 70,8% des élèves en moyenne obtiennent plus de 50% de réussite, avec un écart de 11 points entre public et privé (30,8% des élèves du public et 49,1% du privé ne commettent aucune erreur). Ce score est dans la réalité probablement moins élevé puisqu'on sait qu'un élève peut avoir 33,33% de réussite, en répondant au hasard. Ceci dit, un tel résultat amène à interroger les conditions d'administration du pré-test et il nous semble fort probable que **beaucoup d'administrateurs aient aidé les élèves**, en ce début d'année. D'ailleurs, ce doute se confirmera ultérieurement lors de l'analyse des productions écrites¹⁵⁷. Les résultats obtenus au second subtest montrent que près de 67,5% des élèves obtiennent plus de 50% de réussite, signe que beaucoup arrivent à identifier les mots, sans tomber dans les pièges graphophonologiques (écart de 11 points entre le public et le privé), même si là encore sont inclus des réponses probablement aléatoires. Mais compte tenu des biais de passation pressentis, il est difficile d'aller plus avant dans l'analyse.

6.2. Post-test

Le post-test est basé sur le même principe que le précédent. Le premier subtest, qui appartient au test standard PASEC, demande d'entourer le dessin correspondant au mot à déchiffrer, comme dans cet exemple (item A) :

main



¹⁵⁶ Traduction : chasse, fusil, arbre, boucle d'oreille, sac, cahier, limonade, serpent, chemin.

¹⁵⁷ Lors de l'analyse ultérieure des productions écrites des élèves, nous remarquerons que, dans certaines écoles, tous les enfants écrivent exactement la même chose au pré-test en français : il s'agit probablement de la copie d'un modèle au tableau. En revanche au post-test les écritures sont, dans la majorité, réellement différenciées.

Cette fois, les mots ne sont pas lus oralement par l'administrateur et l'enfant les découvre seul. Ils ont les spécificités suivantes par rapport au malgache : **main**, **souris**, **oran-ge**, **cin-q**, **lit**. A noter que les images ne sont pas identifiées à l'oral avant la réalisation de l'exercice, ce qui aurait pourtant permis de lever certaines ambiguïtés. Le second subtest est identique à celui du pré-test avec des mots identiques pour les items A et B, différents pour les items C et D :

Item C :



coudeau



radio

Voici les résultats obtenus en fin de CP2 :

TABLEAU N°63 : Résultats « identification de mots isolés » en français, fin de CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|--|--------|-------|----------|
| A, B, C, D, E, F | Identifier l'image correspondant à un mot | 52,80 | 67,12 | 55,34 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁵⁸ | | 41,4 | 26,3 | 38,8 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 58,6 | 73,7 | 61,2 |
| A, B, C, D | Déchiffrer des mots isolés pour identifier une image. | 67,88 | 79,27 | 69,89 |
| % d'élèves ayant de – à 50% de réussite ¹⁵⁹ | | 18 | 7,9 | 16,3 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 82 | 92,1 | 83,7 |

Si l'on compare les scores du premier exercice à ceux du pré-test, on constate une baisse. Mais il semble imprudent, et peu scientifique compte tenu de ce qui a été observé dans les copies, d'affirmer sur la base de cette comparaison qu'il y a une régression dans les capacités d'identification des mots isolés en français au cours du CP2. C'est pourquoi, certaines analyses menées sur ces résultats nous semblent devoir être prises avec précaution (elles ont pourtant été influentes dans la redéfinition de la politique linguistique malgache). « *Les tests de niveau mettent en évidence deux sujets d'inquiétude particuliers :*

- *En français, les résultats obtenus sont en général relativement corrects à la fin de la 2^{ème} année. Quand on arrive à la 5^{ème} année, la majorité des élèves ont des piètres résultats, ce qui suggère une accumulation de déficits auquel il sera probablement très difficile de remédier dans les classes supérieures.*
- *Les résultats des tests des élèves de CP2 étaient plus mauvais après l'année scolaire qu'au début, ce qui laisse entendre que leur niveau a baissé à la fin de l'année. Cela suggère*

¹⁵⁸ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

¹⁵⁹ Ou plus exactement ayant au maximum 25% de réussite.

aussi que les accumulations de déficit sont déjà en train de s'installer. » (BANQUE MONDIALE, 2007 : 9).

Ceci dit, les résultats en français en fin d'année de CP2 apparaissent effectivement assez moyens. Pour le premier subtest, les scores dépassant 50% de réussite (58,6% public ; 73,7% privé) sont moins nombreux en français que ceux relevés, à la même période, pour l'identification des mots isolés en malgache (rappel en malgache : public 86,4% de réussite, privé : 92,95%). Ceci pourrait s'expliquer d'une part, par la difficulté à mémoriser les **correspondances graphème-phonème spécifiques au français**¹⁶⁰ et à segmenter les mots de manière efficace en fonction des différents graphèmes, et d'autre part, par une **connaissance insuffisante du français oral** pénalisant la reconnaissance des images à entourer (les enfants peuvent ne pas posséder la représentation sémantique en français du mot décodé).

Cependant, malgré les conditions d'apprentissage du français peu favorables plusieurs fois décrites dans ce document, en particulier en raison du niveau de français des maîtres¹⁶¹, on remarque que **61,2% des élèves obtiennent entre 50 à 100% de réussite pour la lecture de mots isolés en français en fin d'année : ce qui est tout de même un résultat non négligeable** (12,8% des élèves du public et 36,2% dans le privé ont même 100% de réussite). Pour ces enfants, il semble que la compréhension du code alphabétique réalisée en L1 se transfère globalement assez facilement sur L2, malgré les particularités de l'orthographe française. Au second subtest, on note que près de 84% des enfants dépassent les 50% de réussite pour identifier les mots isolés, malgré les pièges graphophonologiques (écart de 10 points entre public et privé). Ce chiffre est à prendre avec beaucoup de précaution en raison des possibilités fortes de réponses aléatoires (niveau de hasard possible de 50%).

Pour conclure cette section, voici quelques suggestions pouvant aider les élèves en difficulté à déchiffrer des mots en **français** :

- En début d'apprentissage, l'enseignant doit **toujours s'assurer que les mots à lire sont connus à l'oral**.
- Dans la lecture de mots isolés, certains élèves peuvent avoir des difficultés à traiter les mots irréguliers ou à reconnaître certains graphèmes rares. Les difficultés portent souvent sur l'**identification des frontières syllabiques** à l'intérieur des mots, beaucoup plus floues en français qu'en malgache, langue caractérisée par une plus forte régularité « CV = 2 lettres » à l'écrit. Il peut être utile de segmenter avec l'enfant le mot difficile en français, avec des aides visuelles (traits verticaux, utilisation de couleurs, etc.)

¹⁶⁰ C'est pourquoi des référentiels, affichés en classe, seraient utiles (et un répertoire individuel).

¹⁶¹ L'hypothèse de l'influence du niveau linguistique du maître sera discutée en fin de volume.

- Une étape difficile, que l'on retrouve également en malgache, est celle de la « fusion phonémique ». L'enfant connaît /b/ et /a/ mais doit les fusionner pour lire /ba/. L'utilisation de gestes peut aider à comprendre ce principe de fusion, l'écriture de syllabes et de mots simples (sous dictée), l'utilisation de cartes « graphème » à assembler, également.
- On peut aussi renforcer la fixation des correspondances graphème-phonème par un affichage, la tenue d'un répertoire avec la liste des mots rencontrés comportant les différents graphèmes, et en invitant l'élève à s'y reporter en cas de besoin.

CHAPITRE 8

LECTURE COMPREHENSION

SAVOIR IDENTIFIER des mots isolés ne suffit pas en soi pour comprendre un texte. Certains **bons décodeurs** sont d'ailleurs parfois de **mauvais compreneurs**. C'est le cas des hyperlexiques qui arrivent à bien reconnaître les mots mais qui éprouvent des difficultés importantes dans la compréhension des textes. « *Les enfants peuvent acquérir, jusqu'à un niveau raisonnable, l'habileté à trouver l'expression sonore des mots écrits. Mais en proportion de la sévérité de leur handicap cognitif, ils sont très déficitaires en termes de compréhension de textes. (...) Le terme « hyperlexique » est utilisé en raison du fait qu'ils décodent de manière compulsive une grande quantité de textes.* » (BENTOLILA, 1998 : 29). Ces hyperlexiques montrent des difficultés dans la compréhension de l'oral. Il peut s'agir de difficultés à comprendre un texte lu oralement par un tiers ou de difficultés de compréhension du langage parlé en lui-même, sans support écrit. Ces cas d'hyperlexie sont rares en langue maternelle, ils se rencontrent le plus souvent chez des individus déficients intellectuels et/ou présentant de graves troubles de la personnalité. Leur existence n'en atteste pas moins d'une dissociation entre la reconnaissance des mots et la compréhension. **La reconnaissance des mots est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour la compréhension des textes lus.**

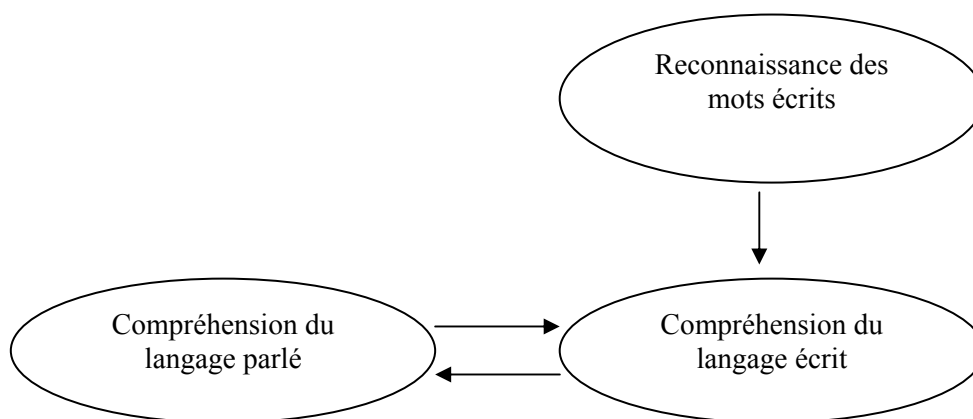
1. Lire et comprendre, nécessité de la maîtrise orale de la langue

La **compréhension des textes** écrits apparaît en fait être **dépendante du décodage** et des facultés de compréhension en général, et en particulier **de la compréhension du langage oral**. Ainsi, une étude menée par S.E. Stothard et C. Hulme¹⁶² (1992) auprès d'enfants ayant des difficultés importantes de compréhension en lecture, avec capacité d'identification des mots écrits comparable à celle de lecteurs normaux, montre que ces enfants ont des difficultés tout à fait similaires dans la compréhension d'histoires présentées oralement.

¹⁶² Cités dans l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 1998 : 159-160).

José Morais (1994) précise par le schéma ci-dessous que la compréhension du langage écrit est la résultante de deux capacités : celle de la reconnaissance des mots écrits et celle de la compréhension du langage parlé.

ILLUSTRATION N°40 : Composantes de la compréhension du langage écrit
(MORAIS, 1994 : 222).



« Il ne semble pas y avoir d'exceptions à cette règle : lorsque la compréhension du langage écrit est mauvaise, au moins l'une de ses sources, soit la reconnaissance des mots écrits, soit la compréhension du langage oral, doit être déficiente. (...) **Les enfants qui ne comprennent pas bien le langage ne peuvent pas lire avec compréhension.** » (MORAIS, 1993 : 222-223-224).

On sait par ailleurs que la connaissance du lexique constitue une source importante de difficultés pour la compréhension en lecture. « Toutes les études ont mis en évidence qu'il existe une forte relation entre l'étendue du lexique et la compréhension des textes écrits en lecture. » (FAYOL, GAONAC'H, 2003 : 17). **Un enseignement explicite du lexique peut améliorer efficacement la lecture et la compréhension.** Selon Michel Fayol et Daniel Gaonac'h (2003 : 19), des analyses comparatives indiquent que les interventions relatives au vocabulaire contribuent significativement à l'amélioration de la compréhension, sous réserve que les élèves soient conduits à établir des relations fortes entre les mots et leurs définitions et usages. Les échecs ou **les absences de réussite d'un enseignement explicite du vocabulaire tiendraient à des apprentissages mettant abusivement l'accent sur la mémorisation par cœur et superficielle.** L'influence des leçons de vocabulaire reste cependant limitée (en raison du nombre restreint de mots étudiés pendant les leçons) et ne suffit pas à expliquer l'évolution rapide du vocabulaire disponible en compréhension chez les enfants au cours de la scolarité. **Cet accroissement spectaculaire du vocabulaire résulte en grande partie de la pratique de lecture.** La connaissance du lexique et la lecture s'influencent en effet mutuellement et de manière variable au fur et à mesure de la maîtrise de l'écrit. « **Chez les plus jeunes, le vocabulaire disponible à l'oral joue un rôle fondamental dans la compréhension.** Les premiers acquis sous la modalité écrite s'y trouvent rapportés et le poids des variables

culturelles y est sans doute très fort. Ultérieurement, plus les élèves maîtrisent la lecture et sont en mesure de lire par eux-mêmes, plus le lexique augmente et s'organise. En d'autres termes, la connaissance lexicale influe sans doute très fortement sur la compréhension chez les plus jeunes, disons au cours des deux premières années de l'enseignement primaire, alors qu'ensuite la pratique de lecture induit l'acquisition du lexique, acquisition qui améliore en retour la compréhension, et ainsi de suite. » (FAYOL, GOANAC'H, 2003 : 20).

Pour comprendre ce que l'on lit, il est donc nécessaire de maîtriser la langue orale, ce qui, dans la présente étude, est probablement loin d'être le cas en français pour beaucoup d'enfants¹⁶³. De même, il faut que la compréhension orale du malgache officiel soit bonne pour bien comprendre la langue écrite de l'école. Ainsi donc, au moment de l'apprentissage de la lecture, **si le travail systématique et régulier sur le code est indispensable, il ne saurait s'effectuer aux dépens d'un travail important sur la compréhension de la langue orale.**

2. Lecture compréhension, allouer les ressources cognitives nécessaires aux processus de haut niveau

La compréhension de l'écrit apparaît, de plus, dépendante du coût cognitif de l'activité de lecture. En effet, lorsque les opérations de reconnaissance des mots (procédures de bas niveau) sont devenues automatiques, elles permettent de **libérer des ressources cognitives** pour les autres opérations (micro et macro traitements, appelés procédures de haut niveau) et le lecteur peut ainsi réaliser pleinement l'ensemble de son activité. « *On peut considérer le déficit d'automatisme du décodage comme la conséquence ou la cause des difficultés de gestion. Si les ressources allouées aux traitements de haut niveau sont insuffisantes, ceci aura pour conséquence un ralentissement de traitement de bas niveau. Ce qu'il faut ici souligner, c'est que la lecture est plus efficace lorsqu'elle est contrôlée par les processus de haut niveau* » (GOLDER & GAONAC'H, 1998 : 89). Les graphiques de Roland Goigoux (1997) permettent de visualiser cette mobilisation des ressources cognitives chez le lecteur confirmé ou le lecteur malhabile, comme indiqué dans les illustrations 41 et 42.

¹⁶³ L'analyse des pratiques d'enseignement du français oral sera abordée dans le volume 3.

ILLUSTRATION N°41 : Allocation des ressources chez le lecteur malhabile
(GOIGOUX, 1997 : 89).

=>Le texte ne peut être compris sans aide extérieure.

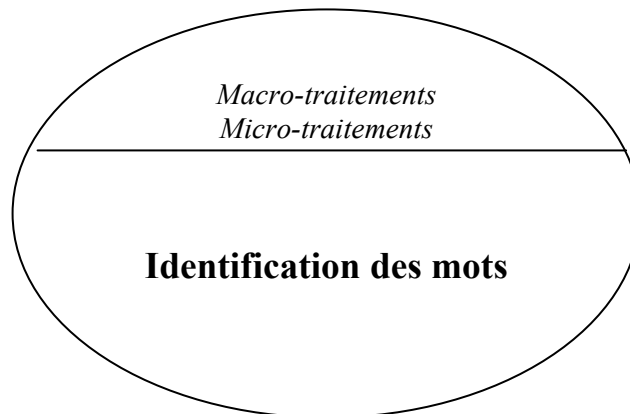
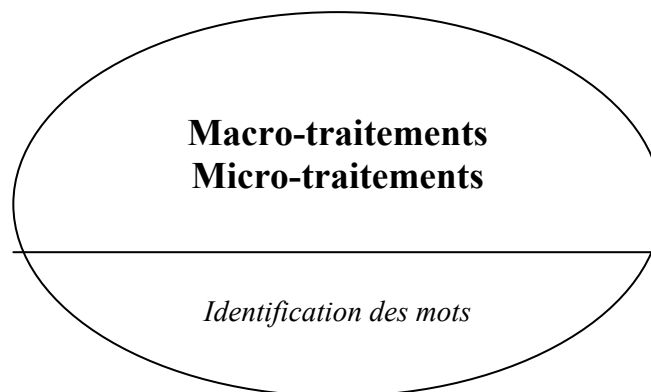


ILLUSTRATION N°42 : Allocation des ressources chez le lecteur confirmé
(GOIGOUX, 1997 : 89).

=>Le texte peut être compris, seul.



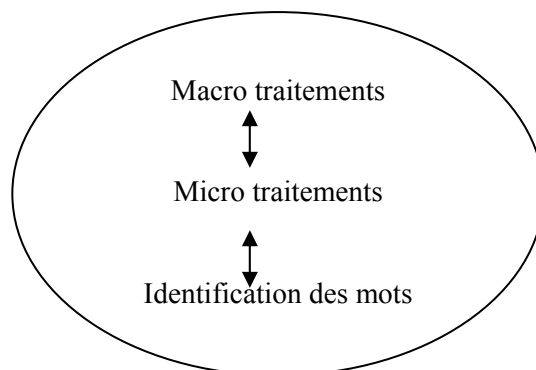
La lecture compréhension apparaît alors comme une activité cognitive composée d'un ensemble de processus que l'on peut résumer ainsi :

- Lorsque le lecteur rencontre un mot, il le reconnaît (médiation phonologique, activation du répertoire orthographique) et active les caractéristiques sémantiques correspondantes (répertoire verbal) ; il s'agit des traitements lexicaux (ou identification des mots).
- Les mots sont ensuite (ou parallèlement) pris en compte conjointement (découpage grammatical) pour former des propositions (intégration sémantique permettant la mémorisation du sens des propositions) ; il s'agit des traitements syntaxiques ou micro-traitements.

- Enfin l'assemblage des propositions conduit à la constitution d'une représentation du texte ; il s'agit ici de traitements textuels ou macro-traitements. Ce sont les traitements de haut niveau.

Comprendre un texte écrit nécessite donc une interaction entre les traitements de bas et de haut niveaux, comme le schématise ici Roland Goigoux (1997).

ILLUSTRATION N°43 : Compréhension en lecture
(GOIGOUX, 1997 : 87).



Pour réaliser l'ensemble de ces traitements, le lecteur doit établir en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures (inférences interprétatives). Il doit donc **aller au-delà de qui est dit explicitement** dans le texte.

3. Micro-traitements et traitements syntaxiques

La phrase est un énoncé syntaxiquement indépendant et complet du point de vue du sens. C'est pourquoi les **phrases** sont des unités importantes en lecture puisqu'elles représentent des unités d'**idées**. Le sens d'une phrase s'élabore par une interaction étroite entre le sens des mots et les relations syntaxiques qu'ils entretiennent. La psychologie cognitive s'est intéressée aux poids respectifs des traitements syntaxiques et des traitements sémantiques dans la compréhension d'une phrase. Le modèle de compétition de Bates et McWhinney¹⁶⁴ (1979) met en relief quatre marques différentes pour représenter linguistiquement les relations entre les mots.

- **L'ordre des mots** : dans beaucoup de langues l'agent apparaît en premier dans la phrase, mais c'est loin d'être général, comme l'illustre le malgache.
- **Les marques morphologiques** des mots : dans certaines langues, le nom représentant l'objet d'une action porte une marque dite d'accusatif ; dans d'autres, l'accord entre le sujet et le verbe est marqué, mais pas l'accord entre le sujet et son complément.

¹⁶⁴ Cité par Golder & Gaonac'h (2004 : 109)

- **Les caractéristiques sémantiques et pragmatiques** des mots : avec comme principale propriété le caractère animé ou inanimé.
- A l'oral, **le contour intonatif** : une marque d'insistance correspond souvent au rôle d'agent.

Cette théorie de la compétition indique que la rapidité d'interprétation d'une phrase peut dépendre du poids des différents indices et de leur cohérence, selon la langue. Il semble admis aujourd'hui que le traitement des phrases ne tient pas à l'application de règles syntaxiques prédéterminées, mais à un système de pondération complexe entre tous les indices possibles, avec des variations qui peuvent être importantes d'une langue à l'autre quant au poids de chacun de ces indices. **Les caractéristiques d'analyse de la structure des phrases semblent varier selon les caractéristiques de la langue première du sujet.** Ainsi, l'indice le plus utilisé par les anglophones est l'ordre des mots, alors que les germanophones s'appuient davantage sur les indices morphologiques. En italien, langue où l'ordre des mots est peu contraint et où les marques morphologiques sont pauvres, l'information sémantique et pragmatique devient prépondérante. Comme indiqué à plusieurs reprises dans cette étude, les personnes bilingues, quant à elles, semblent **toujours influencées par les stratégies de traitement utilisées en L1.**

De plus, il est à rappeler que **les formes syntaxiques de l'écrit sont très différentes de celles de l'oral.** L'oral usuel recourt souvent aux structures clivées et redondantes pour maintenir l'apport d'informations, avec de nombreuses interruptions et retours en arrière. L'écrit, quant à lui, emploie des structures syntaxiques fixes : certaines très fréquentes (exemple en français : sujet – verbe – complément), d'autres plus rares (exemple en français : passives, relatives). « *Pour tous les élèves arrivant à l'école primaire et en particulier ceux issus de milieux défavorisés, l'apprentissage de la modalité écrite de la langue ne se limite pas à celui du code alphabétique. Il impose aussi la découverte et l'utilisation d'une syntaxe, certes compatible avec celle de l'oral, mais présentant d'énormes différences par rapport à elle.* » (FAYOL, GAONAC'H, 2003 : 26-27). C'est pourquoi la lecture orale de textes par l'adulte est très utile pour familiariser les élèves avec la syntaxe de la langue écrite.

Outre le traitement syntaxique s'appuyant sur le poids des indices de la langue, le lecteur doit construire une représentation du sens de la phrase. Chaque idée exprimée dans une phrase est appelée **proposition** et est considérée comme une unité de traitement. Plus une phrase comporte de propositions, plus elle est difficile à traiter. Il faut intégrer les différentes idées dans une représentation d'ensemble cohérente. C'est ce qu'on appelle le **traitement intégratif.**

4. Macro-traitements et les traitements textuels

Dans cette logique, comprendre un texte, ce n'est pas comprendre une suite de phrases indépendantes, c'est intégrer les informations véhiculées par les phrases dans une représentation d'ensemble afin de dégager la signification globale du texte. La mise en relation des informations s'effectue essentiellement à partir du **recouvrement des arguments** (les concepts évoqués). **Le traitement est d'autant plus facilité que les propositions successives comportent d'arguments communs.** Les données scientifiques montrent que la présence de recouvrements d'arguments augmente la vitesse de lecture. Ainsi, améliorer la cohésion des textes, notamment en assurant la continuité référentielle, permet de faciliter la lecture et la compréhension.

Mais il arrive souvent que la continuité référentielle ne puisse pas s'opérer par le recouvrement des arguments : deux propositions successives peuvent ne pas avoir d'argument commun. Dans ce cas, il semble que le lecteur va rechercher en mémoire, soit dans la représentation déjà construite, soit dans ses connaissances antérieures, les informations nécessaires pour assurer la continuité. La mobilisation des **connaissances préalables** du lecteur est en effet un puissant moteur pour la compréhension du texte. « *Cet impact des connaissances préalables ne se limite pas à la période d'apprentissage. De nombreux travaux ont montré que la compréhension de textes par des adultes très cultivés dépend de leur maîtrise du domaine abordé par ces textes.* » (FAYOL, GAONAC'H, 2003 : 37). La lecture de ce texte montre la nécessité des connaissances préalables pour le comprendre :

La procédure est tout à fait simple. En premier, vous classez les choses en groupes selon leur composition. Une seule pile peut suffire, tout dépend de la quantité. Il est important de ne pas surcharger. Mieux vaut traiter peu de choses en une fois que trop. A court terme cela peut sembler sans importance mais toute surcharge risque d'entraîner des complications. Une erreur peut également coûter cher.

En règle générale, ce texte est souvent jugé incompréhensible, mais quand on indique qu'il s'agit du mode d'emploi d'une machine à laver, tout s'éclaire.

De même, la familiarisation aux types de textes facilite la compréhension. Beaucoup d'études ont porté sur le récit, produit langagier existant dans l'ensemble des cultures. Le récit apparaît comme une forme discursive assez normée. Son étude a permis de faire apparaître la notion de **schéma** pour comprendre la manière dont les individus traitent et comprennent les textes narratifs. Un schéma est un ensemble d'informations relatives à un thème, un objet ou un événement, reliées entre elles et stockées en mémoire. Parmi ces informations, certaines sont inhérentes au **thème** : par exemple, le repiquage du riz à Madagascar est un travail des femmes. Ces bases, acquises par l'expérience, sont partagées par les individus vivant dans une même culture.

Dans le cas des récits, une organisation spécifique s'ajoute : les catégories d'information se succèdent en général en respectant un certain ordre. Pérez¹⁶⁵ (1998) indique que la structure du texte et des discours narratifs, surtout pour la littérature enfantine, suit un **déroulement linéaire** en anglais-américain : présentation des personnages, intrigue ou problème, enchaînement des événements, résolution du problème. Les histoires en anglais destinées aux enfants afro-américains et asiatiques, par contre, ont une **construction circulaire** et utilisent une grammaire de l'histoire différente, tandis que celles destinées aux enfants latino-américains reposent elles aussi sur un déroulement linéaire, mais avec de nombreuses digressions. Le récit n'est pas le seul type de texte soumis à des conventions, c'est aussi le cas des articles scientifiques, des énoncés de problèmes, etc. *« Le bénéfice tiré de l'organisation conventionnelle des textes ne résulte pas d'un traitement établi consciemment et volontairement. Il ne se manifeste que dans la mesure où les individus ont une expérience suffisante des organisations conventionnelles, qui leur permet de repérer des configurations de marques linguistiques. (...) Ce repérage déclenche la mise en œuvre des modalités spécifiques de traitement qui sont à l'origine de la facilitation. »* (FAYOL, GAONAC'H, 2003 : 32).

La compréhension se présente donc comme une interprétation de l'information lue. La signification du texte ne peut être extraite de ce dernier mais elle doit être **construite** par un lecteur actif qui, pour cela, fait intervenir ses connaissances afin d'élaborer des **inférences**. Les processus inférentiels sont centraux en lecture car l'information donnée par le texte, ou du moins les relations entre ces informations, reste souvent **implicite**. Le lecteur doit obligatoirement **établir des inférences pour rendre les informations explicites**. La qualité de ce processus inférentiel varie en fonction de l'âge des sujets (plus on grandit, mieux on infère) et du contenu des textes. On estime que **les difficultés de compréhension sont imputées, dans une large mesure, à des déficiences dans la mise en œuvre des processus inférentiels**. Ces déficiences sont souvent liées à un manque de connaissances sur le domaine abordé. En plus, il faut avoir une certaine disponibilité cognitive pour inférer. *« Les difficultés à établir des inférences découleraient de la manière dont certains mauvais comprennent le texte : celui-ci serait traité à un niveau superficiel, les lecteurs focalisant leur attention sur les mots. On retrouve ici les problèmes posés par l'interaction des processus : lorsque le lecteur se focalise sur l'accès lexical, il n'y a plus suffisamment de ressources cognitives disponibles pour permettre l'interactivité, et donc parvenir à l'intégration sémantique. »* (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 140).

Accéder à la signification d'ensemble d'un texte nécessite également de **sélectionner l'information importante**. La sélection des éléments importants s'opère en fonction de la dimension structurale du texte (le rapport que les informations entretiennent entre elles dans la

¹⁶⁵ Cité par Danièle Moore (2006 : 120).

structure du texte) et la dimension subjective du lecteur qui prélève des éléments en fonction de sa perspective de lecture. Ces repérages conduisent à l'activation de **représentations de haut niveau**, lesquelles facilitent l'intégration de la signification de l'ensemble du texte.

On distingue trois types de représentation de haut niveau :

- Celles construites à propos de la **situation de lecture** (objectifs de lecture, « pourquoi on lit »).
- Celles liées au **domaine de référence**, qui facilitent la sélection des éléments importants.
- Celles liées à la **structure du texte** (organisation des textes).

L'utilisation de ces représentations de haut niveau s'effectue si un certain nombre d'indices pris dans le texte en provoque l'activation. **Les marques linguistiques ou paralinguistiques facilitent le repérage des indices importants**, ce qui invite le lecteur à mobiliser son attention. « *Cette capacité à repérer les éléments importants différencie nettement les bons et les mauvais lecteurs ; et si elle n'est pas maîtrisée par les jeunes lecteurs, elle semble néanmoins pouvoir faire l'objet d'entraînements efficaces.* » (GOLDER, GAONAC'H, 2004 : 142). Les indicateurs linguistiques majeurs qui facilitent les intégrations lors de la lecture d'un texte sont la ponctuation, la segmentation du texte (paragraphe, alinéa, etc.), les connecteurs (logiques, temporels, etc.) et les anaphores. Les exercices en classe doivent donc aider à la prise en compte de ces indices pour mieux en assurer le traitement lors de la lecture.

5. Aider au pilotage de la compréhension en lecture

Le pilotage de la compréhension implique également des processus de gestion. On parle également de **stratégies de lecture**. Le lecteur doit savoir repérer ce qui ne va pas quand il lit. Il doit d'abord être capable de porter une **évaluation** sur ce qu'il lit et prendre conscience des informations qu'il ne comprend pas. Ensuite, il doit mettre en œuvre une **régulation** pour pallier ces ruptures dans la compréhension. On sait que les bons lecteurs sont capables :

- d'arrêter leur lecture pour évaluer leur compréhension
- de relire le texte plus lentement
- de construire des résumés intermédiaires
- de sélectionner les informations importantes
- de distinguer les idées principales et les détails
- d'accorder plus d'attention aux parties qui leur semblent difficiles.

De nombreuses recherches pédagogiques signalent l'utilité d'aider les apprenants à piloter leur lecture¹⁶⁶ et ainsi de les soutenir dans la compréhension des textes. En effet, les faibles lecteurs utilisent des modalités de lecture peu adaptées : ils privilégient massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases de manière isolée, sans percevoir le lien qu'elles entretiennent entre elles dans le texte. Beaucoup d'entre eux s'efforcent de mémoriser des mots, et non les idées portées par ces mots. Ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir quand il s'agit d'un passage délicat, de revenir en arrière. Quand ils commencent la lecture d'un texte, ils restent au niveau d'un repérage thématique (de quoi parle le texte ?) et ne procèdent pas par construction problème (qu'est-ce que le texte veut dire ? qu'est-ce que ça raconte ? etc.). Ils ne comprennent pas l'utilité de procéder à des inférences. A force de buter sur la compréhension de ce qu'ils lisent, ces élèves arrivent à se désintéresser progressivement de tous les apprentissages scolaires et pensent que tout effort est inutile. Et c'est alors la spirale : échec scolaire – illettrisme.

Plusieurs études¹⁶⁷ ont montré par ailleurs que les enseignants pouvaient ajouter à ces malentendus en privilégiant uniquement **la compréhension littérale de segment de texte**, en **négligeant les questions portant sur les inférences et les exercices de reformulation**, et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur compréhension. Ainsi, pour un véritable enseignement de la lecture compréhension, il semble nécessaire de veiller à développer des **stratégies de lecture efficaces** et de faire comprendre aux élèves l'utilité de leurs efforts en engageant une réflexion sur leur propre activité de lecteur. Ceci est très important pour **maintenir la motivation à lire**, moteur de tous les apprentissages scolaires. Voici, à titre d'illustrations, quelques pistes possibles d'intervention :

- Faciliter l'identification des mots et donc travailler, au préalable, la lecture des mots difficiles, hors contexte.
- Echanger au préalable à l'oral sur les connaissances à mobiliser dans le texte à lire.
- Si le texte apparaît trop difficile, le modifier de manière à en améliorer la continuité référentielle, en assurant le recouvrement des arguments.
- Si nécessaire, modifier le texte de manière à mettre en valeur certains indices (images, sous-titres, etc.) ou discuter autour des indices s'ils existent.
- Inciter les élèves à s'engager dans diverses activités pendant la lecture : segmenter le texte à lire, extraire les idées principales après lecture, souligner certains éléments majeurs, inviter aux relectures, etc.
- Mettre en place des activités après la lecture pour vérifier la compréhension du texte en posant des questions littérales (la réponse est dans le texte) et inférentielles (la réponse se

¹⁶⁶ Voir notamment Goigoux (2003 : 182 -204) ; Cornaire, Germain (1999).

¹⁶⁷ Voir notamment Goigoux (1997).

déduit) et en faisant expliciter par les élèves sur quoi repose leur réponse. Essayer de comprendre collectivement le pourquoi des réponses erronées.

- Faire construire par les élèves des questionnaires sur le texte lu, en leur demandant d'utiliser les deux types de question (littérale et inférentielle), puis chercher à y répondre.
- Rechercher les questions pouvant correspondre aux réponses apportées par le maître.
- Travailler sur les idées principales du texte, effectuer des résumés ou sélectionner le résumé qui convient dans un ensemble de résumés proposés.
- Discuter, confronter les points de vue des élèves sur un texte (ce qui m'a plu, pourquoi, ce que je n'aime pas).
- Tisser des liens entre les lectures réalisées en classe pour construire un réseau de références culturelles (sur un thème, un genre, etc.)

Ces pistes, bien sûr, ne sont pas des modes d'emploi mais laissent entrevoir la diversité des activités que l'on peut réaliser en classe pour favoriser une véritable compréhension des textes et soutenir les élèves les plus fragiles.

6. Comprendre les textes en L2

Qu'en est-il de la compréhension en L2 ? On pourrait penser, **a priori**, que si la lecture est acquise en L1, il ne devrait pas y avoir de difficulté à lire en L2, à partir du moment où une maîtrise suffisante de la langue orale est acquise. Que si les difficultés de décodage en L1 ont été résolues, elles ne devraient pas émerger en L2. De même, que les compétences de haut niveau développées en lecture en L1 (les compétences textuelles) devraient se transférer aisément sur L2. En fait, les recherches dans ce domaine indiquent que les choses ne sont pas si simples.

Il est, entre autres, montré que les connaissances textuelles (ou métatextuelles) ne sont pas toujours mobilisées efficacement en L2, ce qui conduit à remettre en cause les postulats de transfert précédemment évoqués. Ainsi, P. Carrell¹⁶⁸ (1990) a testé l'effet des variables de contexte (indications données au lecteur avant lecture), de transparence (items lexicaux permettant de repérer aisément le contenu du texte), et de familiarité (connaissances préalables du lecteur) auprès de sujets natifs et étrangers. Si ces variables influencent la lecture des natifs, elles n'ont pas d'effet pour les étudiants étrangers de niveau intermédiaire, et seule celle de la familiarité joue un rôle pour les étudiants étrangers de niveau avancé. *« On montre ainsi l'existence d'un problème qui semble assez crucial : certains processus, dont on connaît classiquement la fonction dans la lecture en langue maternelle, sont tout simplement absents dans les activités de lecture en langue étrangère. (...) Pour la catégorie de sujets étudiée ici, l'efficacité de la lecture en langue étrangère semble donc liée surtout aux aspects littéraires du texte : la référence au cadre sémantique, ou au*

¹⁶⁸ Cité par Gaonac'h (2003 : 139).

repérage d'indices textuels induisant un contexte, y semble presque inefficace ». (GAONAC'H, 2003 : 139-140).

Il s'avère en fait que **les lecteurs en L2 se focalisent principalement sur les aspects littéraux du texte**. De nombreuses recherches montrent que les mécanismes qui portent sur le « décodage » du matériau linguistique sont peu automatisés en L2. *« Le déficit – insistons fortement là-dessus – porte bien sur le degré d'automatisation, et non seulement sur la maîtrise du code. Cela signifie que les éléments de langue qu'il faut traiter peuvent être parfaitement connus et reconnus par le lecteur (reconnaissance d'un mot et de sa signification par exemple), mais que les traitements correspondants sont simplement plus « coûteux » (concrètement : plus lents à réaliser) dans la langue 2 (L2) que dans la langue 1 (L1). »* (GAONAC'H, 2003 : 141). **Même chez des bilingues dits « équilibrés », il y a toujours une des deux langues qui est dominante**. Ce qui fait cette différence, c'est le degré d'automatisation d'un certain nombre de mécanismes qui portent sur le traitement des éléments de langue.

Ainsi pour ce qui relève de l'identification des mots, il a été indiqué au chapitre précédent l'importance des connaissances orthographiques reposant sur les apprentissages (souvent implicites) réalisés en langue première qui facilitent la reconnaissance rapide des configurations de lettres caractéristiques de la langue, et par-delà des mots. Or, on sait que les langues, même si elles reposent sur un système d'écriture alphabétique, ont des caractéristiques différentes de ce point de vue, comme le montrent les différences orthographiques importantes entre le malgache et le français. De plus, les segmentations des mots peuvent varier d'une langue à l'autre : découpage des syllabes, des rimes, des morphèmes. De même, certaines correspondances graphophonologiques acquises en L1 sont remises en cause lors de l'apprentissage de L2, comme c'est encore le cas pour le malgache et le français. *« Ce qu'on sait maintenant du rôle des représentations phonologiques dans la lecture conduit d'ailleurs bien à l'idée que ces représentations, largement entraînées et donc automatisées en L1, doivent être **reconstruites en L2**. »* (GAONAC'H, 2003 : 144).

On sait aussi que l'organisation du lexique mental est différente d'une langue à l'autre : dans un champ sémantique donné, le découpage des éléments de signification n'est pas toujours exactement le même. Il a été indiqué en amont que la connaissance du vocabulaire en L2 est importante pour connaître la signification de tel ou tel mot et donc comprendre ce que l'on lit. Mais au-delà de cet aspect, même chez des lecteurs disposant d'un bon lexique en L2, il semble que l'accès aux significations en L2 est plus coûteux qu'en L1 : l'activation des représentations mentales liées à ces éléments s'y réalise moins rapidement. *« Un élément spécifique, mais peut-être assez central, pourrait porter sur la capacité à distinguer rapidement **les mots de contenu et les mots fonctionnels** : on sait en effet que cette distinction joue un rôle important dans la gestion des mouvements oculaires durant la lecture. »* (GAONAC'H, 2003 : 145).

Ces coûts cognitifs plus élevés, multipliés par le nombre d'éléments successifs à traiter, peuvent donc constituer un handicap pour la mise en œuvre des mécanismes de compréhension de haut niveau en L2. Cela peut devenir problématique lorsque le ralentissement des traitements de chaque élément induit un déficit global de la mise en œuvre des traitements intégratifs. L'activité de lecture est donc loin d'être strictement identique en L1 et en L2 et apparaît plus difficile en L2. Elle se caractérise par une **lecture plus lente**. Ainsi, Bernarhd¹⁶⁹ (1986), en comparant les mouvements oculaires de lecteurs en L1 et en L2, montre que les **fixations sont plus nombreuses en L2, d'une durée plus longue et que les retours en arrière sont plus fréquents**. De plus, la lecture s'accompagne d'une **subvocalisation** plus fréquente. « *Le lecteur en langue seconde a tendance à lire lettre par lettre, au fil du texte, en faisant des efforts d'attention soutenue pour reconnaître les graphèmes* (Cziko 1980). *L'information est amenée, sous forme de fragments isolés, à la mémoire à court terme, ce qui a pour conséquence pratique de la surcharger ; elle manque alors de ressources pour pouvoir effectuer des tâches plus complexes comme celle de reconnaître les relations entre les mots. Cela explique que la lecture reste fragmentaire.* » (CORNAIRE, GERMAIN, 1999 : 48). Il y a également une relation entre cette lecture laborieuse et le fait que les apprenants de L2 connaissent mal les traits syntaxiques de la langue cible. Enfin, un vocabulaire restreint limite la capacité à comprendre un texte. « *Certains chercheurs ont avancé l'idée qu'un vocabulaire de 1500 à 2000 mots serait insuffisant pour pouvoir lire convenablement des textes authentiques.* » (CORNAIRE, GERMAIN, 1999 : 48).

Pour conclure, soulignons que les sources de difficulté pour mettre en œuvre les traitements de haut niveau nécessaires à la compréhension écrite en L2 apparaissent relever de trois ordres, sur lesquels il semble possible de mieux cibler l'intervention pédagogique :

- Une compétence linguistique trop limitée a un effet sur le processus de traitement de l'information et sur la mise en œuvre de stratégies de lecture adaptées. Il convient alors de s'interroger sur le **bagage oral** nécessaire avant d'entamer la lecture d'un texte. Outre cet aspect, les situations d'apprentissage de la lecture en L2 doivent viser l'automatisation des procédures de bas niveau et il serait faux de croire que la seule exposition à la langue, traitée en situations de communication authentique, puisse conduire de manière naturelle à leur automatisation. Ceci suppose donc, pour ce qui concerne le contexte de la présente étude, **un travail avec exercices systématiques sur tous les aspects spécifiques de la langue française que l'on ne retrouve pas en malgache** (lettres spécifiques, phonologie, correspondances graphème-phonème, segmentation des mots, syntaxe, etc.).
- Le lecteur en L2 a d'autre part des difficultés à mettre en œuvre des stratégies de lecture qui pourraient l'aider à surmonter ses difficultés. Même un bon lecteur de L1 ne transfère

¹⁶⁹ Cité par Cornaire, Germain (1999 : 47).

pas automatiquement en L2 ses stratégies. « *Au contraire, il tend spontanément à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au **déchiffrage (souvent subvocalisé) ainsi qu'à la traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension.*** » (CORNAIRE, GERMAIN, 1999 : 50). C'est pourquoi il conviendrait **d'enseigner des stratégies de lecture plus efficaces**. Ces stratégies pourraient alors exercer un effet compensatoire sur la composante linguistique, encore trop faible. Les suggestions proposées pour les stratégies de compréhension en lecture L1 restent valables ici.

- La lecture en L2 est par ailleurs souvent accompagnée d'inquiétude. « *En observant le comportement du lecteur jeune adulte en langue seconde, on a souvent remarqué cette inquiétude, cette nervosité qui se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable : on bute sur le premier mot qu'on ne comprend pas et le sujet se révèle ici comme paralysé par l'obstacle. Dans ce cas particulier, le recours à des stratégies d'anticipation, d'esquive, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard, aurait été particulièrement utile et aurait certainement aidé à franchir l'obstacle.* » (CORNAIRE, GERMAIN, 1999 : 51). Ce manque de confiance en soi serait attribuable à une compétence linguistique trop limitée, et aussi, à la méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. Il est avancé également qu'un environnement contribuant à la réduction des barrières affectives peut apporter une réponse satisfaisante à certains de ces problèmes d'apprentissage.

Au terme de cette présentation théorique, **on peut donc s'attendre à ce que les résultats en lecture compréhension en français soient moins bons que ceux en malgache**. L'ensemble des éclairages qui viennent d'être apportés pourrait servir à alimenter la réflexion pour un meilleur soutien des élèves en lecture compréhension, tant en L1 qu'en L2.

7. Résultats en lecture compréhension en malgache

Les subtests proposés au pré-test et au post-test, **même s'ils visent à évaluer des compétences identiques, ne sont pas exactement de même nature**. On ne peut donc pas mesurer avec précision la progression réalisée au cours de l'année pour chacun des subtests. Il est nécessaire d'éviter une analyse sommaire qui conduirait à des conclusions de « régression », de « déficit » pour les élèves, ou d'effet maître négatif. L'ensemble du protocole, avec la nature des exercices et les scores obtenus à chaque période, est présenté en premier lieu. L'analyse sera menée dans un second temps.

7.1. Pré-test

En début de CP2, le premier subtest vise à évaluer la compréhension d'une phrase. Les élèves doivent sélectionner, parmi trois phrases proposées, la phrase correspondant à l'image. La possibilité de réussite en répondant de manière aléatoire est donc de 33,33%. Il n'y a qu'un seul item (item V), à réaliser après l'exemple collectif, le voici :



manao sabaka i peta. (Peta joue à la marelle.)
milalao baolina i peta. (Peta joue au ballon.)
mividy sakafo i peta. (Peta achète des aliments.)

Le second subtest cherche à évaluer la compréhension d'un texte. Le texte comporte deux phrases incomplètes. L'élève doit le compléter en écrivant les mots manquants à partir des deux mots proposés¹⁷⁰. Le pourcentage de bonnes réponses aléatoires est donc de 50%.

orana
(pluie)

olona
(personne)

avy ny.....
mihazakazaka daholo ny

Les résultats obtenus au pré-test sont les suivants :

TABLEAU N°64 : Lecture compréhension en malgache, pré-test CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|---|--------|-------|----------|
| Item V | Identifier la phrase qui correspond à l'image donnée | 69,53 | 80,55 | 71,58 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | | 30,5 | 19,5 | 28,5 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | | 69,5 | 80,5 | 71,5 |
| W, X | Compléter un texte avec des mots proposés en désordre. | 61,31 | 73,72 | 63,50 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷¹ | | 31,6 | 23,5 | 30,2 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 58,4 | 76,5 | 69,9 |

¹⁷⁰ Traduction : Il se met à pleuvoir. Tout le monde court.

¹⁷¹ Ou plus exactement ayant totalement échoué (0% de réussite).

7.2. Post-test

En fin d'année, le subtest relatif à la compréhension de phrases est composé de quatre items. Pour chaque item, l'élève doit sélectionner, parmi trois mots, le mot permettant de former la phrase correspondant à l'image, comme le montre cet exemple (item 0¹⁷²) :



Manondraka (arroser)
Manary (jeter)
Mitsongo (cueillir)

anana i Lila.

Ce subtest est donc plus difficile que celui proposé au pré-test car il comporte davantage d'items (4 items avec 3 choix possibles), ce qui empêche la comparaison des scores avec le début d'année puisque le pourcentage de bonnes réponses aléatoires tombent à 1,2% (contre 33,33% au pré-test).

Le second subtest concernant la compréhension d'un texte est le suivant :

| | | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| <i>tanimboly</i> (champ) | <i>ambanivohitra</i> (campagne) | <i>mandrary</i> (tresser) | <i>nanjono</i> (pêcher) | <i>natsaka</i> (puiser de l'eau) |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|

Tany Ambalaso

Nandeha tany izahay. (Nous sommes allés à)
Vao maraina dia rano, (Le matin, nous avons..... de l'eau)
avy eo dia nanondraka anana. (puis arrosé les légumes)
Rehefa tolakandro dia teny amoron-drano. (L'après-midi, nous
..... au bord de l'eau.)

Ce second subtest comporte donc 3 items (Z, AA, AB) car il y a trois mots à placer. Ces mots sont à sélectionner parmi les cinq proposés. Ce subtest est aussi nettement plus difficile que celui du pré-test et les possibilités de bonnes réponses aléatoires sont extrêmement réduites pour obtenir un texte entièrement juste.

Voici les scores obtenus par les élèves en fin d'année :

TABLEAU N°65 : Lecture compréhension en malgache, post-test CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|---|--------|-------|----------|
| Items N,O,P,Q | Compléter la phrase pour qu'elle corresponde à l'image | 57,54 | 67,83 | 59,37 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷³ | | 26,8 | 16,7 | 25 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 73,2 | 83,3 | 75 |
| Z, AA, AB | Compléter un texte avec des mots proposés en désordre. | 28,68 | 47,78 | 32,06 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷⁴ | | 75,6 | 57 | 72,4 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 24,4 | 43 | 27,6 |

¹⁷² Lila arrose les légumes.

¹⁷³ Ou plus exactement ayant au maximum 25% de réussite.

¹⁷⁴ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

7.3. Analyse

Le fait que la nature des subtests varie au cours de l'année ne permet donc pas de comparer statistiquement la progression au sein des compétences évaluées. Cette variation dans les exercices cherche à accompagner les attendus des programmes scolaires où, logiquement, les objectifs d'apprentissage ne sont pas les mêmes en début et en fin d'année. L'analyse se limitera donc ici à ce que les élèves savent faire **en fin d'année**, après donc deux ans d'apprentissage du malgache écrit. Les deux subtests ne sont pas de même nature : l'un porte sur la phrase, l'autre sur le texte ; mais tous les deux demandent aux élèves des traitements intégratifs.

L'exercice sur les phrases remporte un taux de réussite moyen de près de 60%. On remarque que 75% des élèves en moyenne arrivent à réaliser cet exercice avec + de 50% de réussite. **En fin de CP2, la majorité des élèves semblent donc capables de lire des phrases simples en malgache pour répondre à la consigne** (18,1% des élèves dans le public et 31,7% dans le privé réussissent à 100% le traitement des quatre phrases). Mais ces résultats en lecture de phrase sont cependant moins élevés que ceux obtenus en lecture de mots isolés (pour rappel : 87,4% des élèves obtiennent des scores supérieurs ou égaux à 50% de réussite pour lire des mots isolés en malgache en fin de CP2). L'effort cognitif est en effet plus élevé pour lire une phrase : reconnaissance des mots, traitement syntaxique de la phrase, traitement sémantique de l'ensemble pour pouvoir sélectionner le mot convenable. Ce qui nécessite de l'attention et une bonne mobilisation de la mémoire de travail.

Par contraste, **un quart des élèves apparaissent en difficulté en fin de CP2** pour lire des phrases et donc pour effectuer les intégrations sémantiques nécessaires à la réalisation de la tâche. Ils sont même 7,3% dans le public et 5,1% dans le privé à n'avoir aucune bonne réponse. Les difficultés peuvent vraisemblablement s'expliquer en partie par une non automatisation de la reconnaissance des mots et donc par une focalisation de l'attention sur le déchiffrage. Bien sûr, d'autres paramètres explicatifs sont envisageables : non compréhension de la tâche, déficit oral, etc.

Pour ce qui relève de la compréhension du texte (second subtest), **seulement 27,6% des élèves** en moyenne **ont eu + de 50% de bonnes réponses**. L'écart entre écoles publiques et écoles privées est important. Ainsi, dans le détail de la base statistique, on trouve que 30,4% des élèves du privé réussissent intégralement l'exercice relatif au texte contre 9,6% dans le public. Outre tous les paramètres socioculturels pouvant intervenir, cet écart renvoie peut être également aux **méthodes d'apprentissage**, et en particulier au travail réalisé en classe pour accompagner la compréhension de l'écrit.

Face aux scores obtenus lors du traitement des phrases, il est clair que la lecture d'un texte simple (composé de 3 phrases) exige un effort cognitif nettement plus important que le traitement d'une phrase de quelques mots. Peu d'élèves en fin de CP2 dans les **écoles publiques** semblent

suffisamment armés pour y faire face. D'ailleurs, **47,9% d'entre eux n'obtiennent aucune bonne réponse** (contre 30% dans le privé). Ceci s'explique probablement, ici encore, par la difficulté à mobiliser les ressources cognitives nécessaires aux traitements intégratifs et textuels. **Après deux ans de scolarisation en malgache, peu d'élèves semblent donc autonomes pour résoudre une tâche de lecture en L1 face à un petit texte.**

Pourtant, lorsque l'on examine la méthode *Tongavola* du CP2, on voit que les élèves sont confrontés tout au long de l'année à la lecture de textes importants, avec à chaque leçon une étude ou une révision des correspondances graphophonologiques. On peut donc être surpris par un tel résultat en fin d'année. Dans le volume n°3 de la présente thèse, seront analysées quelques pratiques de maîtres de CP2 utilisant ce manuel. Sans trop anticiper sur cette analyse, il est utile d'indiquer ici que les enseignants observés **conduisent systématiquement leurs élèves à ralentir le flux sonore lors de la lecture à voix haute.**¹⁷⁵ Ceci est effectué dans les petites classes (CP1 et CP2) dans le souci de faire comprendre aux élèves l'écart existant entre l'écriture du malgache et sa prononciation orale et de faciliter ainsi la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Cet objectif fonctionne puisque, nous l'avons vu, les enfants maîtrisent relativement bien le déchiffrage à la fin du CP2. Mais avec cette exigence, **les textes oralisés n'ont plus aucun sens puisqu'ils ne respectent plus l'accentuation et les phénomènes d'élosion si forts à l'oral en malgache.** C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que les résultats en compréhension de la langue écrite malgache enregistrés ici, outre les difficultés vraisemblables concernant l'automatisation des procédures de bas niveau, résultent également de la **démarche employée par les maîtres face aux textes.** A titre de comparaison, les élèves français obtiennent un score moyen de 75,27%¹⁷⁶ en lecture compréhension de textes simples en langue première, après deux ans de scolarité primaire.

8. Résultats en lecture compréhension en français

La même démarche est adoptée ici pour la compréhension écrite en français : en premier lieu la présentation du protocole du pré-test puis du post-test, ensuite l'analyse des résultats.

8.1. Pré-test

L'exercice retenu pour l'analyse du degré de maîtrise de la compétence « compréhension » en début d'année est celui proposé dans les « ajouts spécifiques à Madagascar » car, à la différence des exercices 8 et 9 du test standard de la CONFEMEN, les enfants sont confrontés seuls aux phrases, sans lecture orale préalable de l'administrateur. Il est demandé aux élèves de lire les

¹⁷⁵ La lecture à voix haute et la répétition sont les moteurs des séances de lecture compréhension.

¹⁷⁶ Source : site MENESR, évaluation CE2 2006. Pourcentage donné à titre indicatif puisque le test CE2 français est beaucoup plus étoffé que celui du PASEC.

phrases et d'inscrire le numéro des images auxquelles elles se rapportent (présence d'une image intruse). La possibilité de bonnes réponses aléatoires est de 16,66% en moyenne puisque cet exercice contient 2 items :



1



2



3

Le bébé dort sur le lit.

Lina porte le bébé sur le dos.

Les résultats obtenus à cet exercice en début d'année, soit après deux mois d'apprentissage du français écrit, sont mentionnés dans le tableau 64.

TABLEAU N°66 : Lecture compréhension en français, pré-test CP2

| Pré-test | | Public | Privé | Ensemble |
|---------------------------------------|--|--------|-------|----------|
| Items E, F | Identifier l'image qui correspond à la phrase. | 25,99 | 39,08 | 28,31 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | | 67,7 | 54,9 | 65,4 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 32,3 | 45,1 | 34,6 |

A cette époque de l'année, soit deux mois après la découverte du français écrit, la compréhension de textes a été jugée trop difficile et n'a pas été évaluée.

8.2. Post-test

Les exercices du post-test évaluent, comme en malgache, la compréhension de phrases et celle relative aux textes. La compréhension de phrases correspond à l'exercice n°2 des « ajouts spécifiques ». On demande aux élèves de lire les trois phrases sous l'image et d'entourer celle qui lui correspond (item E). La possibilité de bonnes réponses aléatoires est donc de 33,33%.



Rasoa lave le linge.
Rasoa lave son bébé.
Rasoa lave des assiettes

Il ne sera pas possible de mesurer l'évolution des élèves dans la compréhension de phrases en français, sur l'année. **Les possibilités de bonnes réponses aléatoires varient trop entre le pré-test et le post-test.** En revanche, cet exercice du post-test est exactement similaire à celui demandé en malgache en début d'année.

L'évaluation de la compréhension de textes se subdivise en deux exercices. Le premier appartenant au test standard de la CONFEMEN est similaire à celui utilisé en malgache à la même période de l'année. Les élèves doivent compléter un texte à trous en écrivant les mots adéquats (un mot intrus) et la comparaison ultérieure des scores sera possible.

manger - elle - poisson – viande - au marché
bako va au marché.
s'arrête chez baba le boucher.
elle achète de la de
mouton. ce soir, toute la famille
va bien

Le second subtest, dont on peut déplorer l'absence en malgache, appartient aux « ajouts spécifiques à Madagascar » et demande aux élèves de sélectionner la phrase qui correspond au petit texte (possibilité de bonnes réponses aléatoires de 33,33%) :



Andrisoa est sur son vélo. Il pédale vite
pour aller à son village.

1. Andrisoa va à l'école à vélo.
2. Andrisoa va doucement sur son vélo.
3. Andrisoa va dans son village à vélo.

Les résultats obtenus en fin d'année sont indiqués dans le tableau 65.

TABLEAU N°67 : Lecture compréhension en français, post-test CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|--|--|--------|-------|-------------|
| Item E | Identifier la phrase qui correspond à l'image. | 33,19 | 45,05 | 35,29 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | | 66,8 | 54,9 | 64,7 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | | 33,2 | 45,1 | 35,3 |
| AL, AM, AN | Compléter le texte avec les mots proposés en désordre. | 14,49 | 33,22 | 17,80 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷⁷ | | 72,5 | 48,8 | 68,3 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | 27,5 | 51,2 | 31,7 |
| Item I | Identifier la phrase qui résume un petit texte. | 24,89 | 38,91 | 27,37 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | | 75,1 | 61,1 | 72,6 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | | 24,9 | 38,9 | 27,4 |

8.3. Analyse

Pour ce qui concerne la compréhension de phrases écrites en français, les élèves obtiennent en début d'année 32,3% de réussite dans le public et 45,1% dans le privé, contre 33,2% dans le public et 45,1% dans le privé, en fin d'année. Compte tenu de la variation des possibilités de bonnes réponses aléatoires (moins élevées en début d'année qu'en fin d'année), on ne peut pas savoir si les élèves ont progressé dans ce domaine. Constatons simplement que **seulement 35,3% des élèves en moyenne arrivent à traiter des phrases en français en fin d'année pour réaliser la tâche**. Le score moyen obtenu en malgache en début d'année pour le même exercice était de **71,5%**. L'écart entre le malgache et le français est donc très important pour la lecture de phrases. Les élèves étant confrontés seuls à la tâche, on peut supposer que **leur bagage oral disponible en français est insuffisant** pour qu'ils puissent comprendre ce qu'ils lisent. D'autre part, on se souvient qu'un peu plus d'un tiers des élèves ont encore des difficultés à déchiffrer des mots en français à cette époque de l'année (pour rappel : 38,8% ont moins de 33,33% de réussite à la lecture de mots isolés), signe que les mécanismes de bas niveau ne sont pas encore automatisés pour ces élèves. De plus comme indiqué dans les données théoriques, la lecture en L2 est plus coûteuse qu'en L1 et ce encore plus fortement en début d'apprentissage.

Evidemment, avec de telles contraintes, la compréhension de textes en français est très difficile en fin d'année. Le premier subtest (compléter un texte avec les mots adéquats) est similaire à celui utilisé en malgache à la même période, avec des possibilités de bonnes réponses aléatoires faibles. Le tableau 66 facilite la comparaison des scores en malgache et en français pour la complétion des textes.

¹⁷⁷ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

TABLEAU N°68 : Comparaison lecture compréhension de textes : français / malgache, fin de CP2

| Post-test | | Public | Privé | Ensemble |
|-----------------|---|-------------|-------|-------------|
| Français | Compléter le texte avec les mots proposés en désordre. | 14,49 | 33,22 | 17,80 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷⁸ | 72,5 | 48,8 | 68,3 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 27,5 | 51,2 | 31,7 |
| Malgache | Compléter un texte avec des mots proposés en désordre. | 28,68 | 47,78 | 32,06 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁷⁹ | 75,6 | 57 | 72,4 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 24,4 | 43 | 27,6 |

La compréhension d'un texte en français s'avère, comme en malgache, très difficile pour réaliser la tâche de complétion. Cependant, l'absence d'écart entre les deux langues pour le même exercice peut surprendre (écart légèrement favorable au français : 31,7% des élèves en moyenne atteignent ou dépassent les 50% de réussite, contre 27,6% en malgache). Les scores s'avèrent très bas quelle que soit la langue. Or, on aurait pu s'attendre à une compréhension plus facile en malgache : d'une part l'étude de la langue écrite y a bénéficié d'un an supplémentaire, d'autre part le malgache est considéré comme la langue première des élèves. On peut supposer que cette difficulté de compréhension des textes en L1, caractérisée vraisemblablement par une mauvaise utilisation des procédures de haut niveau, se répercute sur L2. Ceci renforce l'idée **d'un problème méthodologique pour la compréhension des textes en malgache.**

Le second exercice en français demande un réel effort d'inférence : la phrase « résumé » ne reprend pas tout ce qui est dit dans le texte. Les résultats obtenus (72,6% des élèves en moyenne ont échoué) s'inscrivent dans la lignée des précédents et montrent que la majorité **des élèves n'arrivent pas extraire les idées essentielles d'un texte simple en français en fin de CP2** (écart de 14 points entre le public et le privé). Il est dommage que cet exercice visant à évaluer les capacités d'inférence n'ait pas été proposé aussi en malgache, il aurait permis d'apporter une indication sur l'hypothèse énoncée précédemment.

¹⁷⁸ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

¹⁷⁹ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

CHAPITRE 9

ANALYSE DES ECRITURES ENFANTINES

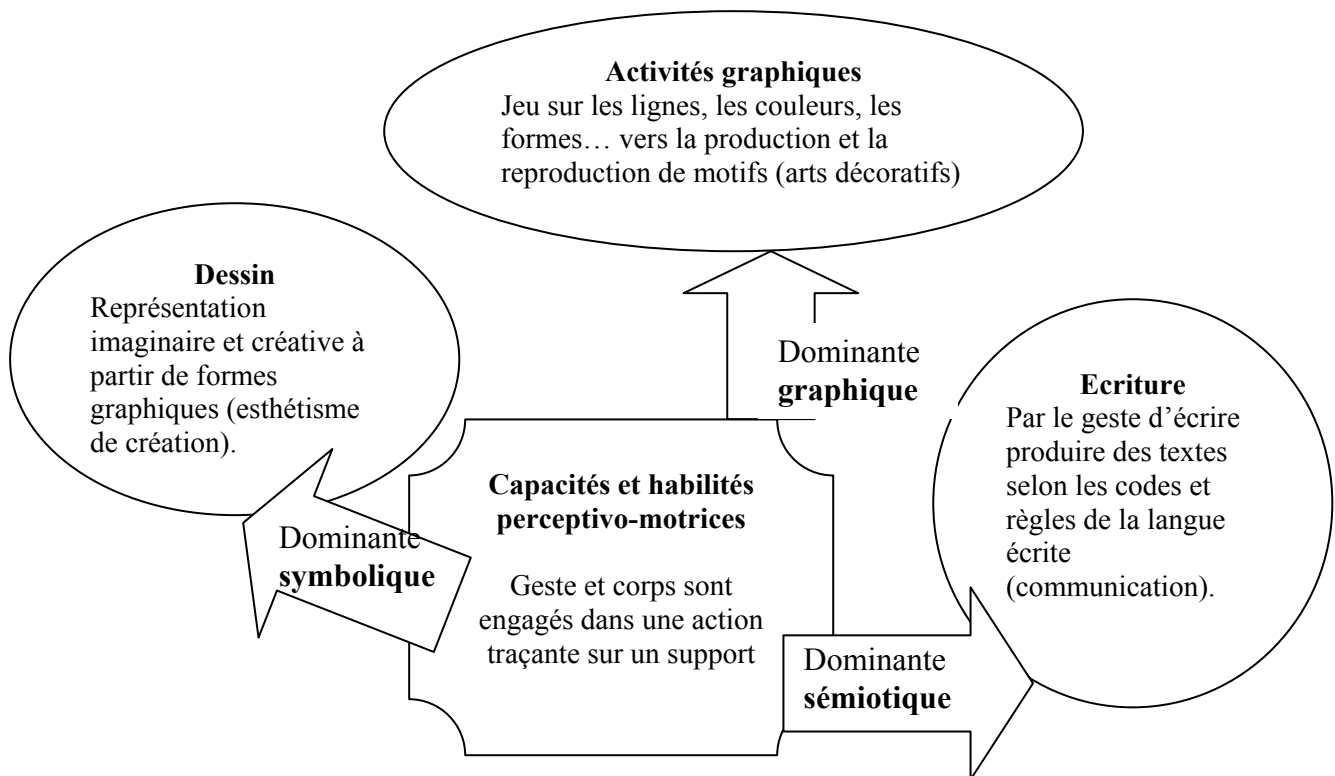
LES MOTS ISOLES

TOUT AU LONG de cette étude, l'écriture a souvent été évoquée sans vraiment analyser ce qu'elle apporte concrètement à l'apprentissage de la langue écrite. Mais avant d'aborder cette question, il est nécessaire de s'attarder un peu sur le terme « écriture ».

1. L'écriture, une activité graphique à visée sémiotique

Il convient en effet de distinguer **les activités motrices nécessaires pour écrire** et **l'écriture** qui a pour **visée essentielle la production de sens**. En fait quand on parle du geste psychomoteur, le dessin, les activités graphiques et l'écriture y contribuent tous les trois mais pour des finalités différentes, comme l'illustre ce schéma :

ILLUSTRATION N° 44 : Une même gestualité pour des finalités différentes
(MENESR, 2006 : 105).



Les trois domaines s'articulent et peuvent se combiner en début de scolarité dans les productions des élèves. Il convient de **bien distinguer ces finalités pour que les situations d'apprentissage soient bien spécifiées**. L'automatisation de la **composante motrice** nécessaire à l'écriture s'effectue tout au long de la scolarité primaire¹⁸⁰. Elle devrait s'appuyer sur une gestualité maîtrisée aux cours des activités graphiques et de dessin et se préciser grâce à **l'installation d'habitudes**. Le geste d'écriture nécessite la coordination d'un mouvement de translation et de mouvements de rotation, grâce à l'appui de l'avant bras. Il met donc en jeu une spécialisation des segments du bras, de l'épaule, de l'avant bras, du poignet, de la main et des doigts. Le contrôle kinesthésique et le contrôle visuel assurent le guidage de la trace écrite. Mais au-delà de cette composante motrice instrumentale, d'autres dimensions majeures sont impliquées dans l'écriture, en particulier les dimensions cognitives et sémantiques. Dans cette perspective, l'écriture a une visée sémiotique : on écrit pour produire du sens. C'est certes une activité qui nécessite une bonne coordination motrice, mais elle est avant tout centrée sur le langage. Par l'organisation des données linguistiques, sa fonction est de conserver (des paroles, des pensées) et de communiquer (pour soi, pour d'autres).

2. L'appropriation de l'écrit, lecture et écriture en interaction

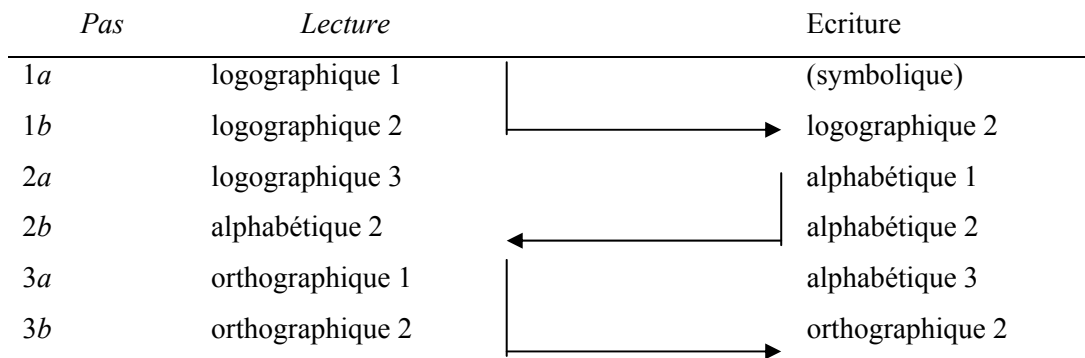
En outre, **l'écriture**, en début d'apprentissage, **stimule les interrogations de l'élève sur le fonctionnement de l'écrit**. Le modèle développemental élaboré par Uta Frith (1985) illustre cette interaction entre la lecture et l'écriture au début de l'appropriation de l'écrit. Ce modèle « à six pas » décrit une succession de trois étapes dans l'acquisition du lire-écrire chez l'apprenti lecteur-scripteur :

- **L'étape logographique** (le mot peut être reconnu globalement en lecture et écrit en faisant appel à l'image graphique mentale).
- **L'étape alphabétique** (utilisation de la médiation phonologique, donc des correspondances phonographiques pour lire et pour écrire).
- **L'étape orthographique** (utilisation de la mémoire orthographique, sans recours systématique à la conversion phonologique, en lecture et en écriture).

¹⁸⁰ Une progression bien établie peut aider l'élève à aborder les difficultés du geste moteur de manière raisonnée. On retiendra, par exemple pour l'écriture cursive, l'intérêt d'aborder les lettres en fonction de leurs caractéristiques : la famille des boucles vers le haut (b, e, h, k, l), celle des coupes (u,t,i), celle des ronds (c,o,a,d,q), celle difficile des « ponts » (m,n,p), celle des boucles vers le bas ou jambages (j,y,g), des boucles vers le haut et le bas (f), des boucles combinées (s,r,z,x) et les autres formes (v,w). Très vite, il est utile également d'entraîner les élèves à la copie. C'est d'ailleurs l'intérêt de l'écriture cursive : écrire vite et bien. La copie est alors travaillée pour dépasser la lettre à lettre : on y étudie les attaches entre les lettres, les moments de lever de crayon. La copie, bien sûr, doit permettre aussi de mémoriser l'orthographe des mots et ainsi de diminuer progressivement le nombre de fixations oculaires nécessaires à la copie.

ILLUSTRATION N°45 : Modèle des habiletés de lecture et d'écriture selon Frith (1985)

(SPRENGER-CHAROLLES, CASALIS, 1996 : 27).



Ce modèle met en interaction la lecture et l'écriture. Le principe général est que l'une des deux habiletés, la lecture ou l'écriture, constitue **un stimulateur** (*pacemaker*) pour le développement de l'autre. C'est seulement à partir d'un certain niveau obtenu dans un domaine (lecture ou écriture) que la procédure peut être adoptée dans l'autre. Selon Uta Frith, la stratégie logographique se développe d'abord en lecture pour être ensuite appliquée en écriture. La médiation phonologique s'acquiert d'abord en écriture pour être ensuite transférée en lecture. Enfin, la procédure orthographique se développe d'abord en lecture avant d'être utilisée en écriture.

Ce modèle, bien qu'accepté globalement par l'ensemble des chercheurs, est néanmoins discuté en raison de sa linéarité qui peut induire l'idée d'une stricte succession des trois étapes, passages obligés pour l'acquisition du savoir lire-écrire. Ainsi chez les **enfants francophones**, il semble que *« la stratégie logographique est abandonnée rapidement en faveur de la stratégie alphabétique. Elle ne continue d'être utilisée que par des enfants qui éprouvent des difficultés pour acquérir la stratégie alphabétique. (...) On peut considérer que, de manière générale, le processus alphabétique, pris dans le sens d'un décodage séquentiel, est dominant au début de l'apprentissage. Ensuite, progressivement, il perd de l'importance en faveur du processus orthographique. »* (MORAIS, 1994 : 197). En fait, on pense maintenant que **la langue première des enfants influence aussi l'organisation de ce modèle**. L'allemand, par exemple, se différencie de l'anglais par un système d'écriture plus régulier pour les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Il semblerait que cette régularité entraîne un recours massif aux correspondances phonographiques dès le début de l'acquisition en allemand, alors qu'en anglais la reconnaissance logographique serait utilisée davantage en début d'apprentissage.

Ce modèle à double voie est donc aujourd'hui battu en brèche : **le stade logographique apparaît très optionnel** et semble dépendre du niveau des capacités métaphonologiques des enfants et de la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage. *« Dans l'ensemble, (...) les stratégies de prélecture de type logographique, lorsqu'elles sont mise en place, ne constituent pas un mécanisme génératif et ne permettent donc pas de comprendre la dynamique développementale qui sous-tend le passage*

de ces stratégies à la procédure par médiation phonologique. » (SPRENGER-CHAROLLES, COLE, 2006 : 74). Ceci ne plaide donc guère en faveur de l'idée selon laquelle une expérience importante dans la lecture logographique permettrait aux enfants d'apprendre à lire par induction, à partir d'un « bain d'écrit ». D'autre part, il semble aussi qu'il n'y ait **pas d'étape exclusivement orthographique** : les enfants peuvent utiliser, à cette étape développementale, à la fois la procédure par médiation phonologique et la procédure orthographique. Malgré ces débats, ce modèle, en raison de sa lisibilité, montre bien **l'intérêt de conduire simultanément des activités de lecture et d'écriture, dès le début de l'apprentissage** et ce, quelle que soit la langue d'apprentissage.

3. Psychogenèse de l'écrit

A partir des années quatre-vingts, l'étude de ce que produisent les enfants à l'écrit devient un objet de recherche important en psycholinguistique génétique, lancé par les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) au Mexique. Cette chercheuse a posé comme hypothèse de travail que le jeune enfant, **à quelque milieu social qu'il appartienne**, cherche très tôt à comprendre ce que sont les écritures qu'il voit autour de lui (sur les produits alimentaires, produits ménagers, vêtements, livres, murs, enseignes, etc.). Le protocole administré aux 1000 enfants (hispanophones, issus de quartiers défavorisés de Mexico, Merida et Monterrey) comportait des tâches de production écrite et de lecture. La situation la plus novatrice était celle demandant aux enfants **d'écrire des mots et une phrase** qui leur étaient **inconnus**.

Il ressort de l'étude d'Emilia Ferreiro que l'analyse des traces écrites laissées par les enfants, avant et au cours de l'apprentissage, est révélatrice de leur compréhension progressive du système alphabétique. **L'écriture donne lieu, de la part de l'apprenant, à un véritable traitement cognitif. Ce travail cognitif l'amène à élaborer plusieurs conceptualisations successives de l'écrit**, avant et pendant l'enseignement officiel de la lecture. *« Un conceptualisation, ce n'est pas encore un concept. C'est le résultat provisoire de l'activité conceptualisatrice, c'est-à-dire du travail d'abstraction et de généralisation mené par un sujet individuel qui conduit au concept, figure abstraite partagée par le groupe social. Les conceptualisations peuvent aussi donner lieu à une prise de conscience de la part de l'enfant, qui est alors à même de les expliciter verbalement »*. (BESSE, 2001 : 139). Dans cette perspective, **les écritures ne sont pas considérées comme « fautives »**. Ce ne sont pas des déviations par rapport au modèle adulte, ce sont des **traces jalonnant le travail cognitif de l'enfant sur la langue**. *« Nous nous centrons sur ce qui est spécifique à l'écriture en tant que système : son mode de construction, c'est-à-dire la relation des signes graphiques entre eux, ce qu'ils représentent et ce qui les relie à ce qu'ils prétendent représenter. »* ((FERREIRO & GOMEZ PALACIO, 1988 : 13). Les conceptualisations repérées

par Emilia Ferreiro en espagnol se structurent autour de cinq étapes développementales telles que résumées dans l'illustration 46.

ILLUSTRATION N°46 : Cinq niveaux de conceptualisation majeurs repérés en espagnol

(Extraits de FERREIRO & GOMEZ PALACIO, 1988 : 13-14).

- Dans les premières étapes, écrire, pour l'enfant, c'est produire **un tracé qui diffère du dessin** par quelques traits typiques de l'écriture. On peut trouver des écritures identiques pour des mots différents. L'important pour l'enfant est ce qu'il veut écrire et non les différences au niveau du résultat.
- A un deuxième niveau, l'intention subjective ne suffit plus à l'enfant pour donner un sens à ses tracés. Il arrive à la conclusion que, pour pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir une **différence objective dans les écritures**. Cette différence peut être marquée en utilisant des lettres différentes pour chaque mot, quand l'enfant possède un répertoire assez vaste, ou en les inventant, quand il ne le possède pas, ou bien il cherche avec le peu de graphies qu'il connaît, à manifester la différence du sens en alternant l'ordre de celles-ci.
- A un troisième niveau, l'enfant établit une nette **correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture**. Toutefois la première valeur attribuée aux lettres n'est pas phonétique mais syllabique. Le fait d'assigner à **chaque graphie la valeur d'une syllabe** permet à l'enfant, progressivement, de contrôler et d'anticiper la quantité de graphies à écrire et de mettre autant de lettres que le mot comporte de syllabes.
- A un quatrième niveau, sans rejeter totalement l'hypothèse syllabique, l'enfant arrive à analyser les mots qu'il va écrire en termes de syllabes et de phonèmes : on aboutit alors à une **écriture syllabico-alphabétique**, dans laquelle quelques graphies représentent une syllabe et d'autres représentent un phonème.
- La dernière étape coïncide avec l'**écriture proprement alphabétique**, dans laquelle chaque signe représente un phonème de la langue. Les enfants devront encore résoudre deux problèmes : l'**orthographe** des mots et la **séparation entre les mots**.

La linéarité de ces étapes est un outil d'analyse et ne veut pas dire que tous les enfants suivent précisément ce cheminement d'un bout à l'autre. L'évolution observée signale l'intérêt de travailler simultanément la lecture et l'écriture pour aider l'enfant dans l'appropriation de l'écrit. L'écriture permet à l'enfant d'affiner sa compréhension du phonème car **la production écrite facilite la réflexivité sur la langue**. Les traces écrites laissées par l'enfant sont, d'autre part, de précieux **indicateurs pour l'adulte** accompagnant l'apprentissage.

Suite aux travaux d'Emilia Ferreiro, des études similaires se sont développées sur l'acquisition de l'écriture dans d'autres langues. Il en ressort **des similitudes et des différences qui renvoient aux systèmes des langues**. Les caractéristiques propres à chaque langue influencent en effet pour partie les modes de traitement de l'écrit chez l'enfant apprenant. *« C'est généralement lorsque ceux-ci ont atteint un niveau de conceptualisation 3, c'est-à-dire à partir du moment où ils produisent des écrits en rapport avec un quelconque **découpage de la chaîne sonore**, que nous pouvons déceler des similitudes ou des différences tenant aux caractéristiques des langues. »* (JAFFRE, DAVID, 1993 : 120).

A ce niveau de conceptualisation 3, il a été indiqué précédemment que les enfants hispanophones procèdent d'abord et majoritairement à un **traitement syllabique** de la chaîne sonore. En revanche, les enfants anglophones du même âge produisent des notations qui s'établissent plus volontiers sur une **base consonantique**. Plusieurs hypothèses linguistiques peuvent être formulées pour expliquer cette différence. Tout d'abord, l'espagnol et l'anglais diffèrent par la quantité et la fréquence des monosyllabes. La langue anglaise comprend de nombreux monosyllabes (*dog, cat, house, etc.*) là où la langue espagnole utilise des mots polysyllabiques (*perro, gato, casa, etc.*). Il semble que les enfants anglophones n'acceptent l'unité mot que si elle comporte un minimum de lettres. Ce serait pourquoi ils utilisent plusieurs lettres pour écrire un mot monosyllabique, et non pas une seule lettre, comme on pourrait s'y attendre à l'étape syllabique. L'espagnol s'oppose aussi à l'anglais sur le plan prosodique. *« Il semble en effet que les syllabes orales de la langue première [l'espagnol] comportent une tonalité et un timbre vocalique plus prononcés que la seconde. La régularité consonne-voyelle apparaît également dominante pour les syllabes de l'espagnol, alors qu'elle reste marginale pour celles de l'anglais. Par ailleurs, les courbes mélodiques spécifiques de la prononciation de l'anglais et l'**accentuation sélective de certaines syllabes affectent l'identification de la plupart des voyelles**. »* (JAFFRE, DAVID, 1993 : 121-122). Ceci laisse donc supposer que le jeune anglophone ou le jeune hispanophone ne peuvent pas s'appuyer sur le même matériel sonore pour noter leur langue. De même, les procédures utilisées par les enfants anglophones et francophones montrent des différences. *« Ainsi en anglais oral, l'accentuation se porte généralement sur les mots et non sur les groupes comme en français : les syllabes sont plus fermées dans la première langue et ouvertes dans la seconde ; les régularités grapho-phonétiques sont également plus prégnantes en français qu'en anglais. Ces facteurs divergents influencent la production des premières écritures ; ils peuvent expliquer en partie **la difficulté que rencontrent les enfants anglais pour transcrire les voyelles de leur langue** et, comparativement, l'instabilité de la notation des consonnes chez les enfants français. »* (JAFFRE, DAVID, 1993 : 122).

En français, l'équipe de l'Université Lumière Lyon 2 (BESSE, de GAULMYN, GINET, 1988 : XXVIII) relève les spécificités suivantes pour les apprenants francophones :

- Les consonnes, lorsqu'elles sont situées à l'initiale du mot, constituent un bon repère pour les enfants.
- Le niveau d'écriture syllabique dure peu de temps en français : en raison de la fréquence des monosyllabes que l'enfant voit écrits avec plusieurs lettres (comme en anglais) et de celle liée à la pratique de l'écriture cursive à l'école où une lettre n'apparaît presque jamais seule.
- Le niveau syllabique peut réapparaître dans l'écriture de phrases entières. Chez un enfant, la lettre n'est pas toujours associée de façon stable à une sonorité et peut être utilisée dans plusieurs registres : alphabétique dans un mot, syllabique dans une phrase.

Sur la base de ces exemples, il apparaît que l'utilisation de la syllabe, et sa délimitation en terme de segmentation ou de frontière dans la chaîne sonore, diffère selon les langues. **L'étape syllabique n'apparaît pas systématiquement, dans toutes les langues, dans les productions écrites enfantines.**




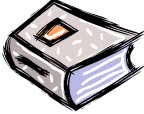

Un autre aspect, qui semble être également variable selon les langues, concerne le **principe sémiographique** utilisé par les enfants pour segmenter les unités graphiques, lors de l'écriture de phrases. « ...Les résultats présentés ici et là sur l'ontogenèse de l'écrit ne nous semblent plus pouvoir être très longtemps interprétés par la seule référence à des composantes phonographiques spécifiques à chaque langue ; ils doivent en plus s'appuyer sur les principes et les composantes sémiographiques des écritures. » (JAFFRE & DAVID, 1993 : 126). Ainsi, par exemple, en comparant l'italien et l'espagnol, Emilia Ferreiro et Clothilde Pontecorvo (1993) montrent combien la segmentation des prépositions, des pronoms clitiques, de certains pronoms interrogatifs et l'utilisation des apostrophes posent des difficultés particulières, dans ces deux langues. Les difficultés tiennent au fait que ces catégories fonctionnent différemment d'une langue à l'autre.

4. Dispositif d'analyse des productions écrites des élèves

4.1. Les exercices du PASEC










Les exercices demandant une production écrite personnelle des élèves renvoient aux « **ajouts spécifiques à Madagascar** ». En effet, l'évaluation standard de la CONFEMEN ne prend pas en compte les compétences d'écriture des élèves. Que ce soit en malgache ou en français, il a été demandé aux élèves en début d'année d'écrire des mots isolés (3 mots en malgache et deux mots en français) et en fin d'année d'écrire des mots isolés (4 en malgache et 2 en français) et des phrases (2 en malgache et 1 en français). Cette variation dans la quantité à écrire entre les deux langues a été choisie en raison de l'effort cognitif supposé pour réaliser la tâche. Le tableau 67 résume ce qui a été demandé aux élèves.

TABLEAU N°69 : Exercices de production écrite, PASEC VII pré-test, Madagascar

| | Malgache | Français |
|----------|---|--|
| Pré-test |    |  <i>un</i>  <i>un</i> |

En français, les mots étaient identifiés à l’oral préalablement. En malgache, les variantes dialectales ont été acceptées lors de la correction.

TABLEAU N°70 : Exercices de production écrite, PASEC VII post-test, Madagascar

| | Malgache | Français |
|-----------------------------|---|---|
| Post-test mots isolés |     |  <i>un</i>  <i>un</i> |
| Post-test Phrases |   |  |

Les mots isolés à produire en début et en fin d'année en français sont identiques pour permettre la comparaison. Il s'avère *a posteriori* que ce n'est pas forcément judicieux, les maîtres pouvaient intervenir entre-temps. Au moment de la correction, de nombreuses difficultés ont surgi, le barème de correction étant trop vague : Bonne réponse = 1, Mauvaise réponse = 0, pas de réponse ou non interprétable = 9. Certains correcteurs ont accepté des écritures incomplètes ou contenant des erreurs graphophonologiques, d'autres ont sanctionné dès la moindre erreur. Les résultats globaux en fonction de ce barème, présentés ci-dessous, sont donc à prendre **avec précaution** :

TABLEAU N°71 : Scores moyen production écrite malgache/français, pré-test / post-test

| | Public | Privé | Ensemble |
|----------------------------------|--------|-------|----------|
| Pré-test malgache : mots isolés | 53,79 | 73,04 | 57,20 |
| Pré-test français : mots isolés | 26,80 | 40,44 | 29,21 |
| Post-test malgache : mots isolés | 51,69 | 69,45 | 54,83 |
| Post-test français : mots isolés | 20,23 | 52,39 | 25,92 |
| Post-test malgache : phrases | 28,16 | 43,86 | 30,94 |
| Post-test français : phrase | 4,63 | 18,09 | 7,01 |

Compte tenu de ce biais de correction, vérifié lors d'une sélection de copies¹⁸¹, il serait **hasardeux de chercher à interpréter ces résultats**, si ce n'est à constater, ce qui est déjà apparu en lecture, qu'ils apparaissent meilleurs en L1 qu'en L2 et que l'écriture d'une phrase semble plus difficile que celle d'un mot isolé et ce, dans les deux langues. Ce problème de correction explique, sans doute, pourquoi on constate ici de moins bons résultats en écriture qu'en lecture de mots isolés, alors que les données théoriques indiquent que, normalement, la phase alphabétique apparaît plus précocement en écriture qu'en lecture. **A moins qu'il ne s'agisse là, d'un problème spécifique en écriture à Madagascar.** Quoi qu'il en soit, ces résultats globaux ne nous renseignent en rien sur **l'évolution des conceptualisations des enfants face aux deux langues écrites.** C'est pourquoi, il a été décidé, avec l'accord du Ministère, de mener une analyse qualitative sur un échantillon de copies.

4.2. Dispositif pour l'analyse qualitative d'un échantillon de copies

Cette analyse d'un échantillon de copies a été effectuée par un groupe de recherche mis en place avec le projet « Appui au Bilinguisme à Madagascar », en 2005-2006. Ce groupe de recherche est composé d'étudiants des universités ou des écoles normales supérieures malgaches, de conseillers pédagogiques en poste dans certaines directions régionales, d'un professeur d'université de *Toliara*, et de deux assistants techniques français. Il a fonctionné en deux sous-groupes : le premier

¹⁸¹ Le MEN n'a pas pu relancer une nouvelle correction, plus harmonisée.

s'est centré sur le CP2¹⁸², le second s'est intéressé au CM2¹⁸³. Pour procéder à la sélection des copies, un tirage aléatoire a été effectué, en fonction des trois grandes aires linguistiques malgaches : parlers occidentaux, parlers orientaux et parlers mixtes, en s'appuyant sur le pourcentage global d'élèves PASEC scolarisés dans ces zones, à partir de la base globale PASEC (180 écoles). Le tableau suivant présente l'échantillon obtenu pour les CP2 :

TABLEAU N°72 : Echantillon pour l'analyse des copies selon les aires linguistiques

| Aire | N° école | Langue | Nb élèves en CP2 |
|-------------------------------|----------|-----------------------|------------------|
| Aire linguistique occidentale | 115 | Mahafaly | 15 |
| | 114 | Antandroy | 15 |
| | 117 | Mahafaly | 15 |
| | 57 | ? (école PASEC large) | 15 |
| | 58 | Antandroy | 15 |
| | 102 | Antandroy | 15 |
| | 103 | Mahafaly | 15 |
| | 104 | Mahafaly | 15 |
| Aire linguistique mixte | 64 | Betsileo afovoany | 15 |
| | 148 | Bara | 15 |
| | 77 | Betsileo afovoany | 15 |
| | 49 | Betsileo afovoany | 15 |
| | 50 | Betsileo afovoany | 15 |
| | 145 | Betsileo afovoany | 15 |
| | 110 | Antanosy | 15 |
| | 73 | Betsileo afovoany | 15 |
| Aire linguistique orientale | 3 | Merina | 15 |
| | 109 | Merina | 15 |
| | 132 | Merina | 15 |
| | 24 | Merina | 15 |
| | 29 | Merina | 15 |
| | 83 | Betsimisaraka | 15 |
| | 137 | Merina | 15 |
| | 146 | Betsileo avaratra | 15 |
| | 99 | Betsimisaraka | 15 |
| | 38 | Merina | 15 |
| | 34 | Merina | 15 |
| | 94 | Betsimisaraka | 15 |
| | 28 | ? (école PASEC large) | 15 |
| | 47 | Antakarana | 15 |
| | 119 | Sihanaka | 15 |
| | 19 | ? (école PASEC large) | 15 |
| | 33 | Merina | 15 |
| | 8 | Merina | 15 |
| | 43 | Merina | 15 |
| | 67 | Antemoro | 15 |
| 141 | Merina | 15 | |
| 17 | Merina | 15 | |

Trois écoles n'appartiennent pas à l'échantillon de thèse et ne seront donc plus prises en compte dans l'analyse que nous avons affinée ici.

¹⁸² Le sous-groupe CP2 a été coordonné par nous-même.

¹⁸³ Le sous -groupe CM2 a été coordonné par Nicolas Martin-Granel (coordonnateur du projet « Appui au Bilinguisme à Madagascar ») et Ndrianja Ramangasalama, Professeur de philosophie du langage à l'Université de *Toliara* à Madagascar.

TABLEAU N°73 : Récapitulatif échantillon thèse pour l'analyse des copies

| | Nb d'écoles | Nb élèves CP2 | % |
|--------------------|-------------|-----------------------|-------|
| Aire orientale | 20 | 300 | 57,14 |
| <i>Dont Merina</i> | <i>13</i> | <i>195 (soit 65%)</i> | |
| Aire occidentale | 7 | 105 | 20 |
| Aire mixte | 8 | 120 | 22,86 |
| TOTAL | 35 | 525 | 100% |

On remarque que le pourcentage des élèves par aire linguistique ici ne respecte pas tout à fait la proportion générale de celui de l'échantillon de thèse, ce qui est normal puisque la sélection s'est effectuée à partir de l'échantillon PASEC global (les 180 écoles). Ceci ne gêne en rien l'analyse des conceptualisations des enfants sur la langue écrite, tout en sachant que les indications apportées dans cette section ne concernent que ce nouvel échantillon. **L'analyse effectuée ici est qualitative** et ne sera pas recoupée avec le traitement statistique plus large en fin de volume. Les grandes tendances repérées ici pourront cependant apporter des éléments pour la discussion des hypothèses.

Les cahiers PASEC VII de ces élèves ont été sortis des archives du Ministère et les pages contenant les traces écrites photocopiées. Cette procédure explique que certaines copies soient mentionnées comme illisibles dans l'analyse : il faut comprendre ici que ce n'est pas tant un défaut dans l'écriture des élèves que celui, plus terre à terre, d'un problème technique de photocopieuse. Un atelier de lancement de la recherche a permis de mettre au point les grilles d'analyse des copies. Voici celles conçues pour le CP2, se basant à la fois sur les spécificités de la langue malgache, de la langue française et sur les grilles élaborées par Jacques Fijalkow et Angélique Liva (1993 : 224) et Muriel Nicot-Guilloreil (2002 : 187).

TABLEAU N°74 : Grille d'analyse des copies CP2, production écrite en malgache

| Mots isolés | |
|--------------------|--|
| Pré-syllabique | Dessins, gaphies primitives, pseudo-lettres, utilisation de lettres conventionnelles sans rapport avec l'oral |
| Syllabique | Découpage syllabique avec ou sans valeur sonore conventionnelle |
| Phonémique | Écriture alphabétique avec erreurs graphophonologiques (les noter en annexe) |
| | Écriture alphabétique sans erreur graphophonologique |
| | Retranscription de l'oral avec les contractions syllabiques |
| | Ecriture tenant compte de la norme écrite « expansion de chaque syllabe » mais avec des erreurs sur la voyelle insérée |
| | Ecriture tenant compte de la norme écrite « expansion de chaque syllabe » sans erreur |
| | Ecriture alphabétique sans erreur orthographique |
| Absence d'écriture | |

| Phrase | |
|------------------------------|--|
| Ecriture des mots | Pré-syllabique |
| | Syllabique |
| | Phonémique |
| Segmentation de la phrase | Aucune segmentation |
| | Moins de parties que de mots |
| | Plus de parties que de mots |
| | Autant de parties que de mots, mais non conforme |
| | Autant de parties que de mots, conforme |
| Orthographe | Ne tient pas compte de l'orthographe |
| | Respecte l'orthographe |
| Ponctuation | Absence |
| | Utilisation |
| Syntaxe | Construction conforme (prédicat, S) |
| | Construction non conforme |
| Cohérence | La phrase correspond à l'image |
| | La phrase ne correspond pas à l'image |
| Utilisation de mots français | |
| Absence d'écriture | |

TABLEAU N°75 : Grille d'analyse des copies CP2, production écrite en français

| Mots isolés | |
|-------------------------------|--|
| Pré-syllabique | Dessins, gaphies primitives, pseudo-lettres, utilisation de lettres conventionnelles sans rapport avec l'oral. |
| Syllabique | Découpage syllabique avec ou sans valeur sonore conventionnelle |
| Phonémique | Écriture alphabétique avec erreurs graphophonologiques |
| | Écriture alphabétique sans erreur graphophonologique |
| | Ecriture alphabétique sans erreur orthographique |
| Ecriture d'un mot en malagasy | |
| Absence d'écriture | |
| Phrase | |
| Ecriture des mots | Pré-syllabique |
| | Syllabique |
| | Phonémique |
| Segmentation de la phrase | Aucune segmentation |
| | Moins de parties que de mots |
| | Plus de parties que de mots |
| | Autant de parties que de mots, mais non conforme |
| | Autant de parties que de mots, conforme |
| Orthographe | Ne tient pas compte de l'orthographe |
| | Accord groupe nominal |
| | Accord sujet / verbe |
| Ponctuation | Absence |
| | Utilisation |
| Syntaxe | Construction conforme français (S-V-C) |
| | Construction non conforme français |
| Cohérence | La phrase correspond à l'image |
| | La phrase ne correspond pas à l'image |
| Utilisation de mots malagasy | |
| Absence d'écriture | |

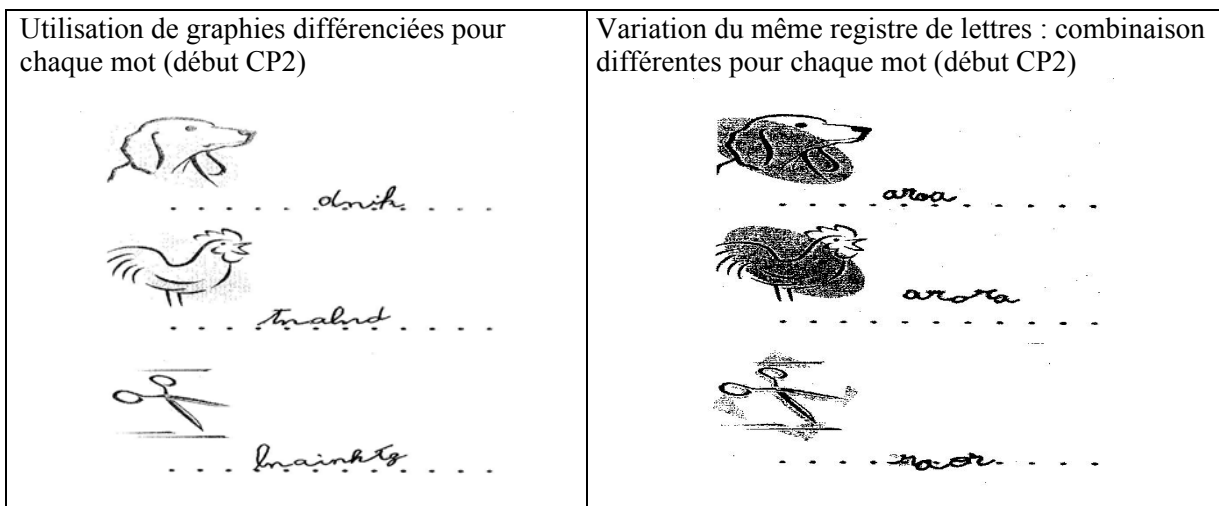
Ensuite, chaque membre du sous-groupe a analysé individuellement un paquet de copies. Un deuxième atelier a permis la confrontation de l'analyse des copies par binôme, puis la saisie des résultats. Un troisième atelier a été consacré à l'interprétation des données, ce qui a fait l'objet d'un petit document écrit communiqué à l'ensemble du groupe de recherche et au Ministère et d'un cédérom avec les bases statistiques constituées. L'analyse à venir affine les résultats obtenus, en ciblant uniquement les écoles retenues pour cette thèse, en supprimant les erreurs de la base statistique et en refaisant les calculs.

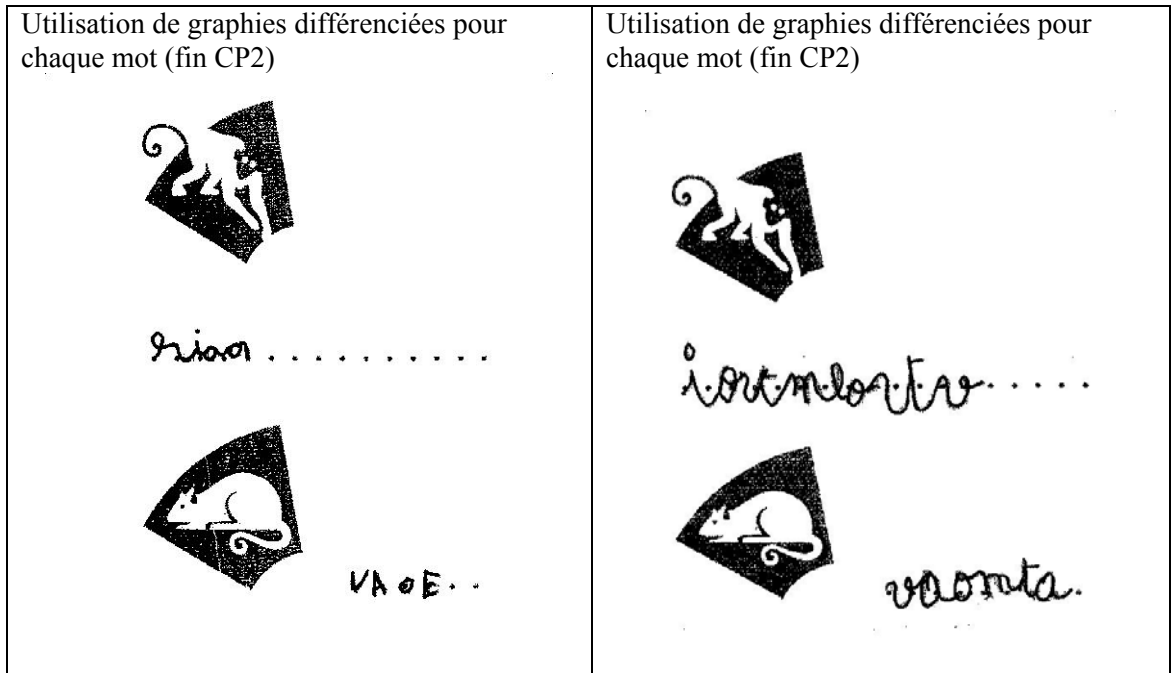
5. Résultats CP2 en malgache : mots isolés

Permettre aux enfants de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne correspondent pas aux critères habituels de lisibilité, stimule les interrogations des élèves sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, **renseigne sur leurs savoirs et représentations**.

5.1. L'évolution des conceptualisations sur la langue écrite malgache

Voici les grandes étapes de conceptualisation relevées pour l'écriture des **mots isolés en malgache** (3 mots à écrire au pré-test et 4 au second). L'évolution observée peut être comparée avec les données théoriques apportées en début de chapitre. Deux périodes majeures émergent au travers des écritures enfantines. Ces périodes ne reflètent pas un déroulement linéaire pour tous les enfants : certains enfants en sont encore à la première période en fin d'année, ce qui sera analysé par la suite. Dans la **première période**, les enfants semblent écrire **sans traiter l'oral de manière explicite**. Cependant, tous les enfants ont compris que pour **pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir des différences entre les écritures**. Dans l'échantillon, il n'y a aucune copie avec écriture identique pour chaque mot. Voici quelques illustrations de cette période :

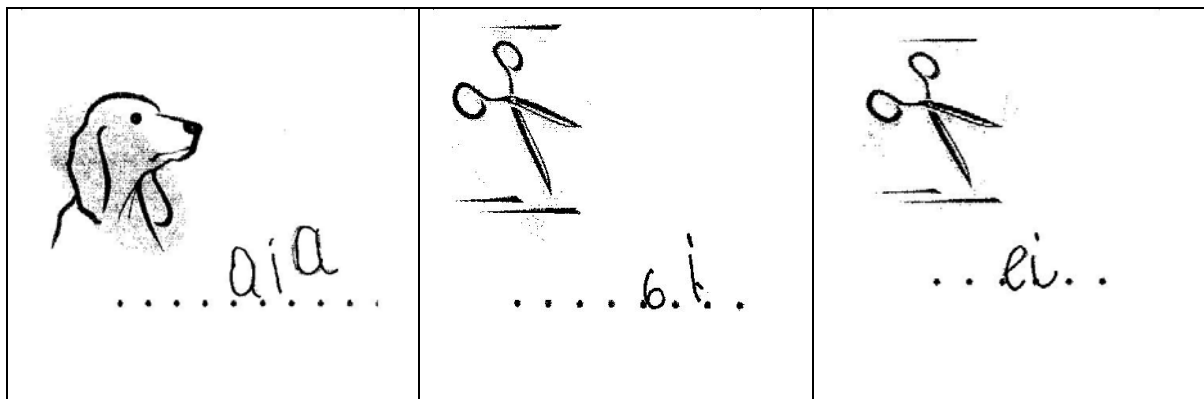




Comme dans cette étape les enfants ne font pas de lien explicite avec les « sons » de la langue orale, nous la classons comme **pré-syllabique**.

Dans **la seconde période**, les enfants commencent à comprendre la **relation entre l'oral et l'écrit**. Sept sous-étapes ont été identifiées pour illustrer le cheminement vers l'écriture orthographique :

1. **L'utilisation de l'écriture syllabique** a été très faiblement repérée : seulement 18 mots sur l'ensemble des 3675¹⁸⁴ traces analysées semblent relever de cette étape (soit 0,48%), comme l'illustrent ces exemples :

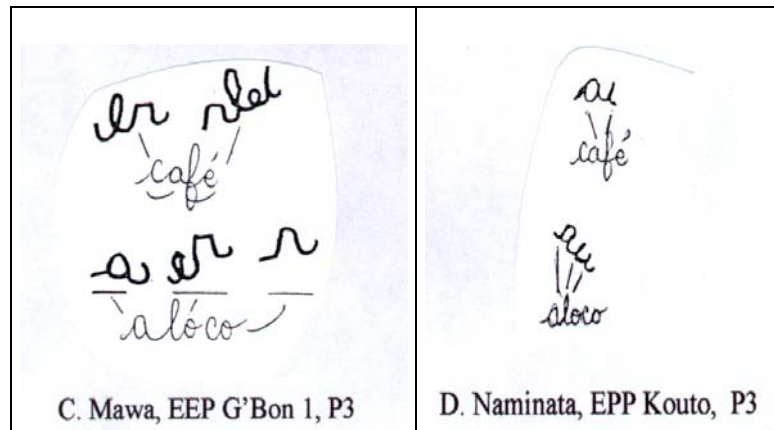


A noter, que ces 18 écritures syllabiques s'appuient sur des valeurs sonores conventionnelles¹⁸⁵ : a- i -a pour *alika* (chien), e- i pour *hety* (ciseaux) et donc, sur une sélection de phonèmes. Aucune écriture syllabique sans utilisation de valeurs sonores

¹⁸⁴ Tout compris : pré-test et post-test, incluant les illisibles et les absences d'écriture.

¹⁸⁵ Valeur sonore conventionnelle, expression utilisée par Ferreiro & Gomez Palacio (1988 : 90).

conventionnelles n'a été relevée, à la différence de ce que nous avons pu observer en Côte d'Ivoire (NICOT-GUILLOREL, 2002 : 143).


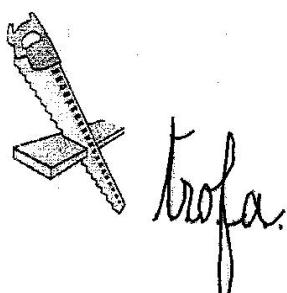





Trois hypothèses explicatives peuvent être avancées pour expliquer cette **absence relative d'utilisation de la procédure syllabique** :

- A la différence des études habituelles (Ferreiro, 1988 ; Besse, 2001 ; Fijalkow, 1992, etc.) où l'écriture s'obtient en passation duelle avec dictée des mots par l'adulte, écriture et verbalisation de l'enfant, le protocole collectif du PASEC demandait aux élèves d'écrire seuls après identification de l'image. Il se peut que, lorsque les mots sont dictés par l'adulte en passation duelle, la segmentation syllabique de la chaîne sonore apparaisse plus clairement aux enfants.
- Dans le PASEC, les enfants ont été testés en novembre et en mai : ils ont pu passer par l'étape syllabique entre ces deux périodes. Ceci dit, on retrouve en début et fin d'année des écritures pré-syllabiques et phonémiques et l'écriture syllabique y reste toujours aussi marginale.
- Enfin, la troisième hypothèse, qui nous semble la plus probable, renvoie aux caractéristiques de la langue malgache, présentées tout au long de ce document. On se souvient également que la capacité à identifier le nombre de syllabes d'un mot n'était pas plus significative que celle de sélection d'un mot en fonction d'un phonème, lors de l'analyse de la sensibilité épiphonologique des élèves en malgache. **Il se peut donc que pour les enfants malgachophones la syllabe ne soit pas l'unité privilégiée pour noter leur langue et que beaucoup s'appuient directement sur les phonèmes, après quelque temps d'exposition à l'écrit.**

2. Ecriture phonémique avec des erreurs graphophonologiques



A partir de cette deuxième sous-étape (que la majorité des élèves semblent emprunter sans passer par la précédente), on s'aperçoit que les enfants transcrivent presque tous les phonèmes, linéairement. **Ils ont compris le système interne de la langue écrite : le principe alphabétique.** Ils effectuent une analyse phonémique du mot et utilisent les correspondances graphophonologiques. Mais ils commettent encore des erreurs : oubli de phonème, erreurs dans les correspondances graphophonologiques, certaines révélatrices de la confusion entre deux phonèmes proches, comme le montrent ces exemples :

| | | |
|---|--|--|
| <p>Confusion /t/ - /d/ pour <i>gidro</i> (lémurien)</p>  | <p>Confusion /st/ et /tr/ pour <i>stofa</i> (scie)</p>  | <p>Confusion /t/-/k/ pour <i>alika</i> (chien)</p>  |
| <p>Confusions /k/-/g/ et /t/-/d/</p>  | <p>Oubli d'un phonème</p>  | |

Plusieurs de ces confusions portent sur les traits distinctifs des occlusives /t/ -/d/, /g/ - /k/, /k/- /t/ et devraient inciter à réaliser des jeux oraux basés sur les paires minimales. Une difficulté apparaît également pour repérer les consonnes des « clusters » à l'initiale des mots.

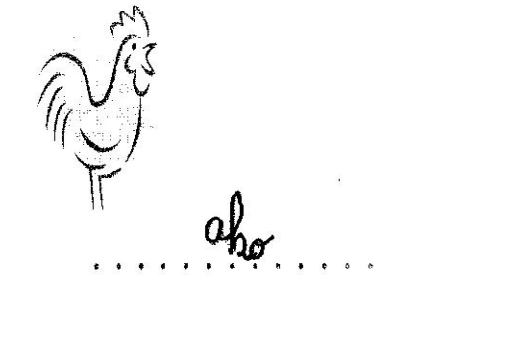
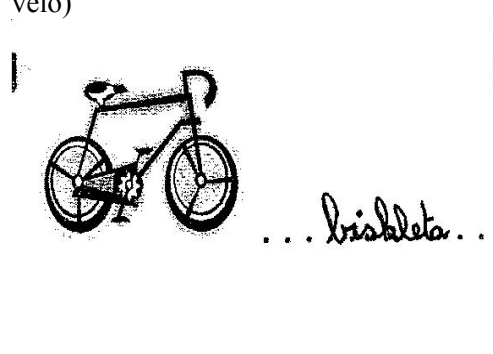
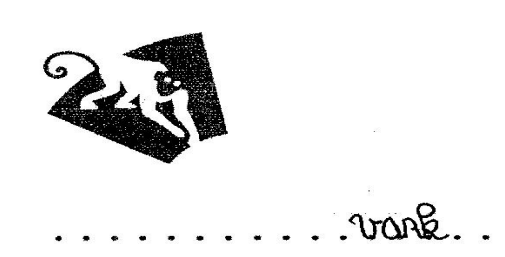

3. Ecriture phonémique sans erreur graphophonologique

A partir de cette sous-étape, les élèves écrivent les mots isolés sans faire d'erreur sur les correspondances graphophonologiques, comme en rendent compte ces exemples :

| | |
|---|--|
|  |  |
|---|--|

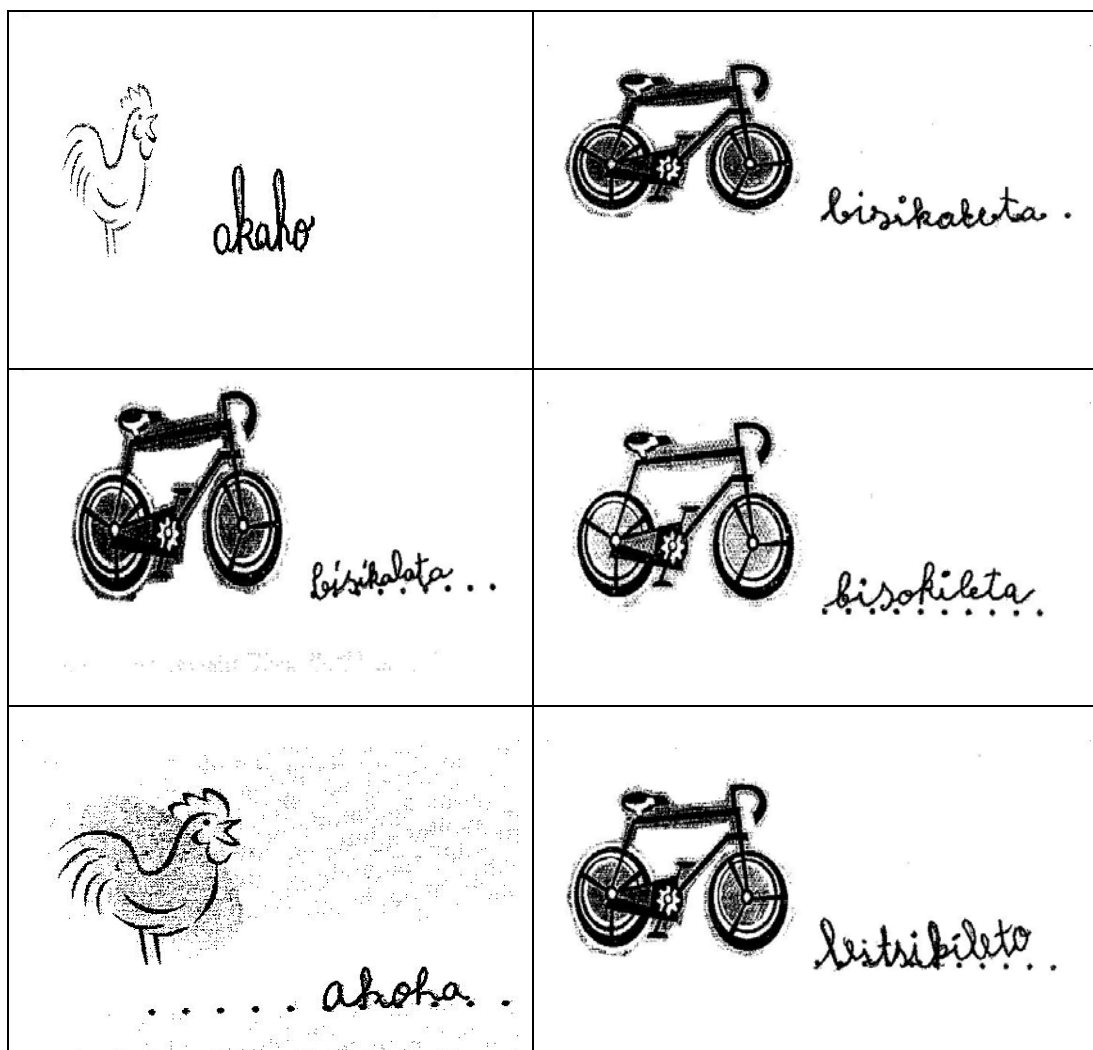
4. Ecriture phonémique, sans erreur graphophonologique, mais comportant les « contractions syllabiques » de l'oral

Les élèves disposent d'une écriture phonémique qui respecte les correspondances phonème-graphème. Ils s'acheminent alors vers l'écriture orthographique. A ce niveau, une écriture très fréquente est apparue. Les enfants écrivent ce qu'ils entendent à l'oral en transcrivant uniquement les groupes consonantiques entendus (on sait que beaucoup de voyelles, dans l'usage oral de la langue, tombent et restent partiellement atones).

| | |
|---|---|
| <p>L'enfant entend /aku/ et écrit <i>ako</i>, au lieu de <i>akoho</i> (coq)</p>  | <p>L'enfant entend /biskleta/ et écrit <i>biskleta</i> au lieu de <i>bisikileta</i> (bicyclette, vélo)</p>  |
| <p>L'enfant entend /vark/ et écrit <i>vark</i> au lieu de <i>varika</i> (lémurien, variante dialectale)</p>  | <p>L'enfant entend /vlav/ ou encore /volav/ et écrit <i>vlav</i> ou <i>volav</i> au lieu de <i>voalavo</i> (rat)</p>  |

5. Ecriture phonémique avec recherche de la voyelle à insérer dans les groupes consonantiques.

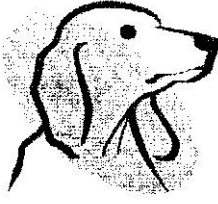
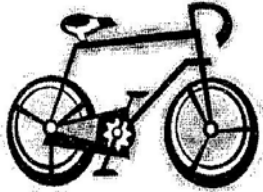
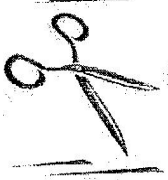
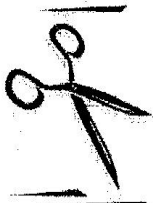
Cette sous-étape se caractérise par une recherche active pour matérialiser les voyelles instables de l'oral. Les enfants s'efforcent de respecter la régularité CV de la langue écrite. Ceci leur demande un véritable effort cognitif, comme l'illustrent les hésitations ci-dessous :



Ces illustrations semblent indiquer une **difficulté pour les enfants malgachophones à transcrire les voyelles de la langue écrite**, signe que, pour beaucoup, elles ne sont pas véritablement audibles à l'oral. Centrés sur la tâche, plusieurs enfants semblent ne plus respecter les correspondances graphophonologiques, pourtant maîtrisées dans les mots moins « contractés » à l'oral (ex : *gidro*, *maky*, etc.). Il nous semble pourtant que ces écritures relèvent davantage d'un acheminement progressif vers l'écriture orthographique, plutôt que de l'étape « écriture phonémique avec erreurs graphophonologiques ».



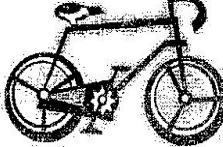
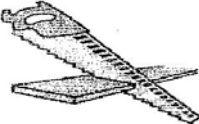
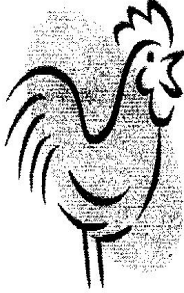
6. Ecriture avec erreurs orthographiques

Lors de cette sous-étape, les écritures signalent des erreurs orthographiques typiques qui, de fait, ne peuvent pas être très nombreuses en malgache compte tenu de la régularité phonographique de l'écriture (une lettre = un son). Elles portent donc sur les deux seuls phonèmes problématiques : le /h/ qui ne se prononce presque plus à l'oral, le /i/ qui s'écrit *i* à l'intérieur d'un mot mais toujours *y* en final.

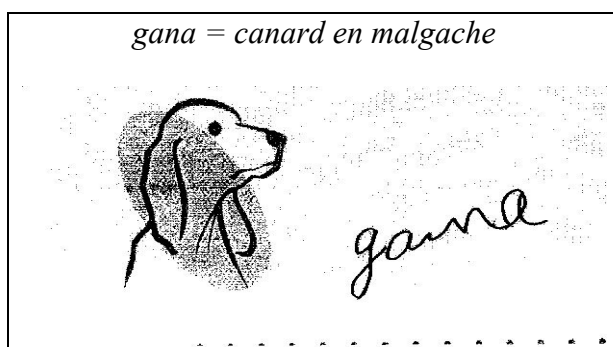
| | |
|---|--|
| <p>Orthographe conventionnelle : <i>alika</i> (chien)</p>  <p>... <i>aly-ba</i> ..</p> | <p>Orthographe conventionnelle : <i>bisikileta</i> (bicyclette, vélo)</p>  <p><i>bisy biletas</i> ..</p> |
| <p>Orthographe conventionnelle : <i>hety</i> (ciseaux)</p>  <p><i>ety</i> ..</p> | <p>Orthographe conventionnelle : <i>hety</i> (ciseaux)</p>  <p>... <i>heti</i> ..</p> |

7. Ecriture sans erreur orthographique

Enfin, à cette dernière sous-étape, les élèves écrivent les mots proposés en respectant les contraintes orthographiques et en ayant compris la transcription des voyelles atones de l'oral :

| | |
|--|--|
|  <p>... <i>hety</i> ..</p> |  <p><i>alika</i></p> |
|  <p>... <i>bisikileta</i> ..</p>  <p>... <i>tsoba</i> ..</p> |  <p><i>akoko</i></p> |

Pour terminer cette présentation de l'évolution des traces écrites, il faut signaler que certains mots écrits par les élèves ne correspondent pas toujours sémantiquement à l'image, comme le montre l'exemple à venir. Il est difficile de mesurer l'ampleur de cette méconnaissance lexicale, car dans la colonne « non adéquation » de la base statistique a été comptabilisé l'ensemble des écritures ne correspondant pas aux images (y compris donc les écritures pré-phonémiques).



5.2. Evolution quantitative sur l'année et par groupe linguistique des mots isolés en malgache

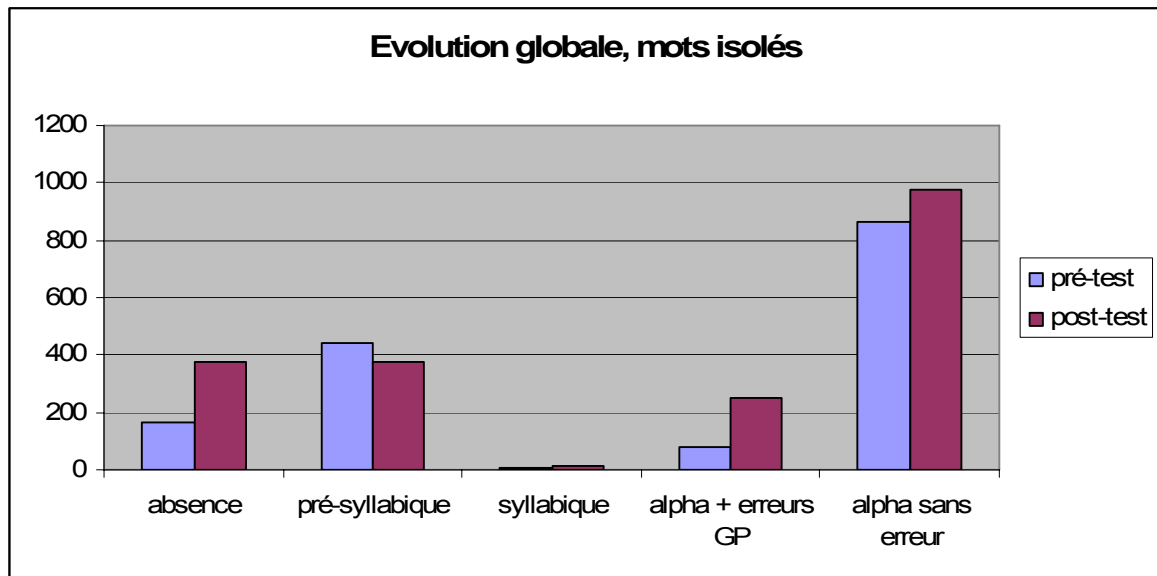
Voici les résultats quantitatifs obtenus à partir des grilles d'analyse des mots isolés, ce qui permet d'apprécier l'évolution des conceptualisations des enfants sur l'année. Les copies classées illisibles ont été supprimées, expliquant les différences dans les totaux.

TABLEAU N°76 : Résultats CP2 mots isolés en malgache, tous groupes confondus

| | Pré-test | | | | | | Post-test | | | | | |
|-----|-----------|--------|-----|-------------------|---------------------|-------|-----------|--------|-----|-------------------|---------------------|-------|
| | Abs écrit | Présyl | Syl | phonémique | | Total | Abs écrit | Présyl | Syl | phonémique | | Total |
| | | | | Er- reur GP | Pas erreur GP | | | | | Er- reur GP | Pas erreur GP | |
| TOT | 167 | 440 | 4 | 81 | 865 | 1557 | 375 | 375 | 14 | 251 | 978 | 1993 |
| % | 11 | 28 | 0,3 | 5,2 | 55,6 | 100 | 19 | 19 | 0,7 | 13 | 49,1 | 100 |
| % | 11 | | | 60,76 | | 100 | 19 | | | 61,67 | | 100 |

Abs écrit = absence d'écriture, pré syl = pré-syllabique, syl = syllabique, erreur GP = erreurs graphophonologiques, pas erreur GP = absence d'erreur graphophonologique

On remarque que, globalement, tous groupes linguistiques confondus, les conceptualisations des enfants évoluent vers une meilleure compréhension du système d'écriture **alphabétique** de la langue malgache. Mais cette **évolution** reste **très modérée au fil de l'année**.

ILLUSTRATION N°47 : Evolution des conceptualisations en langue malgache

Une constatation frappante est la **progression importante des absences d'écriture** : beaucoup d'enfants en fin d'année se refusent à écrire, alors qu'ils s'y essayaient en début d'année (les absences d'écriture ont presque doublé entre les deux périodes). Ce phénomène révèle-t-il **une certaine insécurité linguistique face à l'écrit** ? A noter que la nature de la tâche a peu varié : trois mots à écrire au pré-test contre quatre mots au post-test. Pour les enfants qui essaient d'écrire, **la proportion d'écriture phonémique (avec ou sans erreurs) augmente très faiblement entre le début (60,76%) et la fin de l'année (61,67%)**.

Ces pourcentages semblent inférieurs à ceux trouvés sur l'échantillon global en lecture, où, en fin d'année, 87,4% des élèves avaient des scores compris entre 50% et 100% de réussite pour déchiffrer des mots isolés. Le modèle développemental d'Uta Frith pourrait être ici remis en cause : l'étape alphabétique de se développe pas, sur cet échantillon, d'abord en écriture puis en lecture car beaucoup d'enfants se refusent à écrire.

L'ensemble de ces phénomènes laisse penser que les enfants sont assez déstabilisés lorsqu'ils ont à écrire. Il serait nécessaire pour mieux comprendre cette difficulté **d'analyser les pratiques d'écriture en classe**. Lorsqu'on analyse les cahiers des élèves dans les classes de CP2, on s'aperçoit que très peu d'exercices écrits sont effectués. Par contre, les enfants utilisent régulièrement l'ardoise.

ILLUSTRATION N°48 : Profil des conceptualisations en langue malgache au pré-test

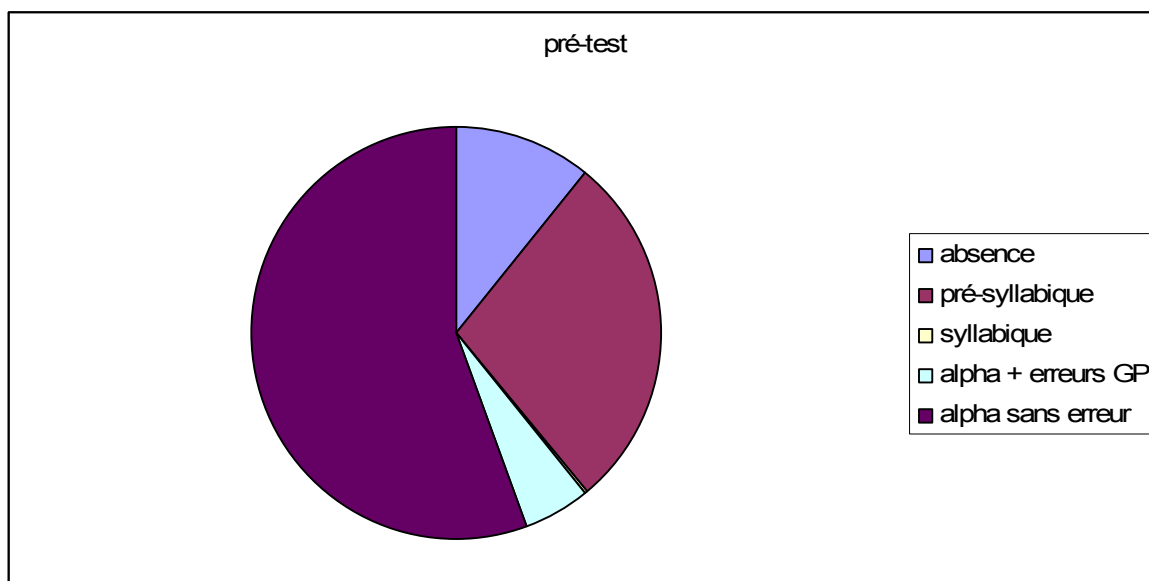
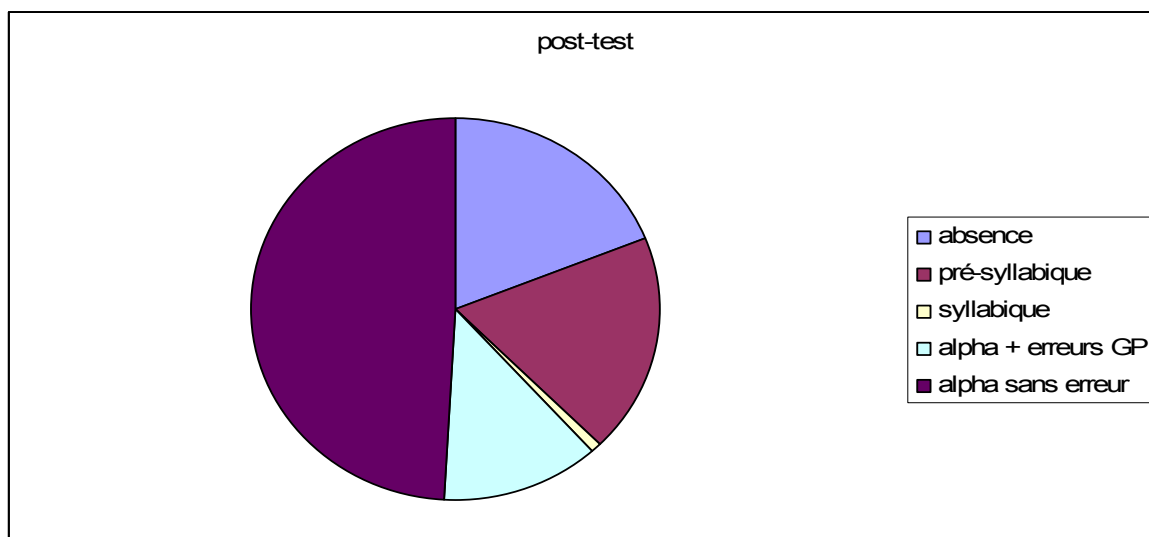
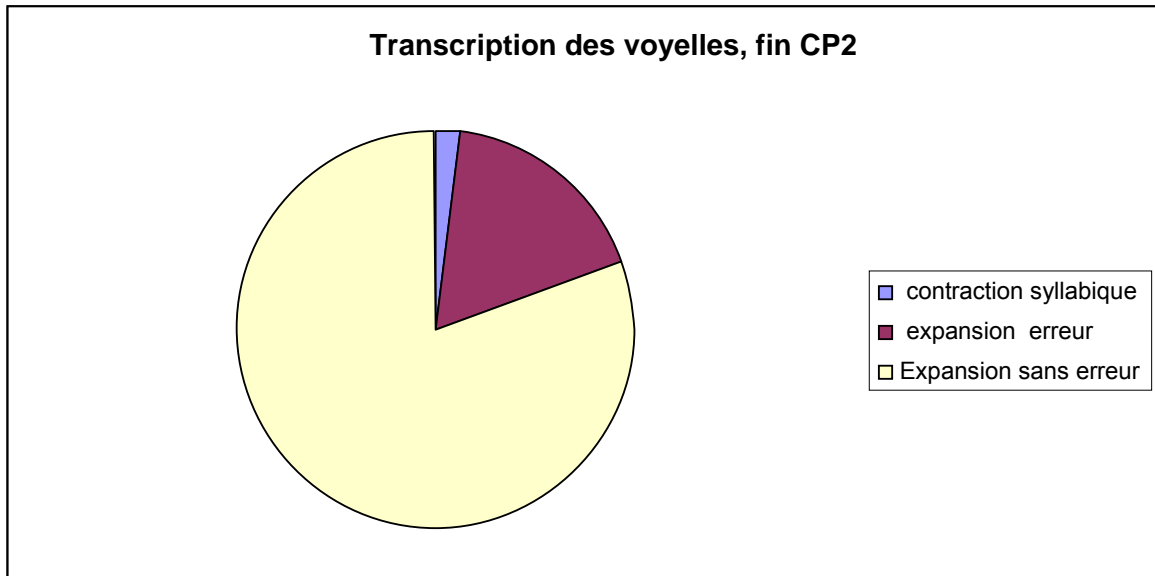


ILLUSTRATION N°49 : Profil des conceptualisations en langue malgache au post-test



Les erreurs graphophonologiques plus nombreuses en fin d'année s'expliquent en partie par la plus grande difficulté des mots à écrire (par exemple présence de phonèmes complexes : /st/ de *stofa*, /dr/ *gidro*). Comme indiqué en début de section, l'écriture syllabique n'est presque pas utilisée par les enfants. Les écritures pré-syllabiques restent importantes en fin d'année, signe qu'**après deux ans de scolarité, beaucoup d'enfants (presque 20%) n'ont pas compris la relation entre l'oral et l'écriture, en malgache. Parmi les scripteurs phonémiques de fin d'année, on remarque, pour ce qui concerne la difficulté à transcrire les voyelles instables de l'oral, que 19,44% en fin de CP2 éprouvent toujours des difficultés à ce niveau, comme indiqué dans l'illustration 50.**

ILLUSTRATION N°50 : Ecriture des agglomérats consonantiques, malgache, fin de CP2



L'analyse que l'on peut essayer de mener sur les aires linguistiques est à prendre avec précaution. Comme indiqué dans l'introduction de ce volume, il n'est pas sûr que tous les enfants scolarisés dans ces zones soient locuteurs des parlers vernaculaires (possibilité de mobilité) et de plus, le découpage de ces aires linguistiques est assez arbitraire, compte tenu des contacts et relations inter-dialectaux¹⁸⁶ possibles.

TABLEAU N°77 : Evolution des mots isolés, aire occidentale

| Pré-test | | | | | | |
|----------|-----------|---------|-----|--------------|---------------|-------|
| Ecole | Abs écrit | Pré syl | Syl | phonémique | | Total |
| | | | | Er-reur GP | Pas erreur GP | |
| 115 | 0 | 3 | 0 | 6 | 36 | 45 |
| 114 | 1 | 27 | 0 | 3 | 14 | 45 |
| 117 | 2 | 17 | 0 | 1 | 25 | 45 |
| 58 | 3 | 1 | 0 | 0 | 41 | 45 |
| 102 | 7 | 17 | 0 | 1 | 14 | 39 |
| 104 | 2 | 14 | 0 | 4 | 25 | 45 |
| 103 | 3 | 16 | 0 | 4 | 22 | 45 |
| Tot | 18 | 95 | 0 | 19 | 177 | 309 |
| % | 5,8 | 31 | 0 | 6,1 | 57,3 | 100 |
| % | 5,8 | | | 63,43 | | |

| Post-test | | | | | |
|-----------|---------|-----|--------------|---------------|-------|
| Abs écrit | Prés yl | Syl | phonémique | | Total |
| | | | Erreur GP | Pas erreur GP | |
| 12 | 0 | 0 | 8 | 28 | 48 |
| 14 | 8 | 0 | 1 | 13 | 36 |
| 7 | 8 | 0 | 3 | 40 | 58 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 20 | 38 |
| 26 | 13 | 0 | 11 | 9 | 59 |
| 1 | 4 | 0 | 7 | 48 | 60 |
| 16 | 10 | 0 | 6 | 28 | 60 |
| 94 | 43 | 0 | 36 | 186 | 359 |
| 26 | 12 | 0 | 10 | 51,8 | 100 |
| 26 | | | 61,83 | | |

¹⁸⁶ Voir Raharinjanahary (2004, 137-202).

TABLEAU N°78 : Evolution des mots isolés, aire mixte

| Pré-test | | | | | | | Post-test | | | | | |
|------------|-----------|------------|----------|------------|---------------|------------|-----------|-----------|----------|------------|---------------|------------|
| | | | | phonémique | | Total | | | | phonémique | | Total |
| Ecole | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | |
| 64 | 2 | 31 | 0 | 5 | 7 | 45 | 10 | 3 | 0 | 12 | 32 | 57 |
| 148 | 3 | 4 | 0 | 2 | 36 | 45 | 8 | 1 | 0 | 15 | 34 | 58 |
| 77 | 0 | 0 | 0 | 2 | 43 | 45 | 16 | 5 | 0 | 9 | 30 | 60 |
| 49 | 11 | 31 | 0 | 0 | 3 | 45 | 20 | 16 | 0 | 4 | 19 | 59 |
| 50 | 23 | 11 | 0 | 0 | 11 | 45 | 2 | 17 | 0 | 8 | 33 | 60 |
| 145 | 6 | 15 | 0 | 1 | 23 | 45 | 12 | 10 | 0 | 5 | 33 | 60 |
| 110 | 8 | 11 | 0 | 0 | 26 | 45 | 29 | 12 | 0 | 6 | 13 | 60 |
| 73 | 0 | 2 | 2 | 2 | 37 | 43 | 2 | 4 | 0 | 6 | 47 | 59 |
| Tot | 53 | 105 | 2 | 12 | 186 | 358 | 99 | 68 | 0 | 65 | 241 | 473 |
| % | 15 | 29 | 0,6 | 3,4 | 52 | 100 | 21 | 14 | 0 | 14 | 51 | 100 |
| % | 15 | 29,88 | | | 55,30 | 100 | 21 | 14,37 | | | 64,69 | 100 |

TABLEAU N°79 : Evolution des mots isolés, aire orientale

| Pré-test | | | | | | | Post-test | | | | | |
|------------|-----------|------------|----------|------------|---------------|------------|------------|------------|-----------|------------|---------------|-------------|
| | | | | phonémique | | Total | | | | phonémique | | Total |
| Ecole | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | |
| 3 | 0 | 7 | 0 | 6 | 32 | 45 | 3 | 27 | 0 | 7 | 19 | 56 |
| 109 | 0 | 8 | 2 | 3 | 30 | 43 | 10 | 2 | 4 | 8 | 36 | 60 |
| 132 | 4 | 14 | 0 | 6 | 21 | 45 | 16 | 8 | 1 | 6 | 27 | 58 |
| 124 | 0 | 14 | 0 | 8 | 23 | 45 | 4 | 16 | 5 | 10 | 25 | 60 |
| 29 | 19 | 20 | 0 | 0 | 5 | 44 | 16 | 28 | 0 | 5 | 11 | 60 |
| 83 | 0 | 0 | 0 | 1 | 44 | 45 | 0 | 0 | 0 | 6 | 54 | 60 |
| 137 | 3 | 7 | 0 | 3 | 31 | 44 | 3 | 2 | 0 | 5 | 48 | 58 |
| 146 | 1 | 26 | 0 | 5 | 13 | 45 | 12 | 14 | 0 | 12 | 21 | 59 |
| 99 | 0 | 8 | 0 | 4 | 28 | 40 | 5 | 44 | 0 | 4 | 2 | 55 |
| 38 | 2 | 26 | 0 | 0 | 17 | 45 | 8 | 21 | 0 | 5 | 19 | 53 |
| 34 | 12 | 21 | 0 | 0 | 12 | 45 | 10 | 21 | 0 | 11 | 18 | 60 |
| 94 | 19 | 8 | 0 | 2 | 16 | 45 | 13 | 13 | 4 | 5 | 15 | 50 |
| 47 | 2 | 3 | 0 | 3 | 37 | 45 | 14 | 8 | 0 | 6 | 31 | 59 |
| 119 | 6 | 6 | 0 | 3 | 30 | 45 | 16 | 6 | 0 | 7 | 30 | 59 |
| 33 | 1 | 0 | 0 | 0 | 44 | 45 | 0 | 0 | 0 | 18 | 42 | 60 |
| 8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 44 | 45 | 8 | 1 | 0 | 13 | 38 | 60 |
| 43 | 2 | 27 | 0 | 3 | 13 | 45 | 8 | 22 | 0 | 6 | 23 | 59 |
| 67 | 19 | 25 | 0 | 1 | 0 | 45 | 28 | 25 | 0 | 1 | 2 | 56 |
| 141 | 6 | 15 | 0 | 1 | 23 | 45 | 8 | 9 | 0 | 9 | 34 | 60 |
| 17 | 0 | 4 | 0 | 1 | 39 | 44 | 4 | 2 | 0 | 6 | 48 | 60 |
| Tot | 96 | 240 | 2 | 50 | 502 | 890 | 186 | 269 | 14 | 150 | 543 | 1162 |
| % | 11 | 27 | 0,2 | 5,6 | 56,4 | 100 | 16 | 23 | 1,2 | 13 | 46,7 | 100 |
| % | 11 | | | 62,02 | | | 16 | | | 59,64 | | |

En gras, les écoles classées merina.

A première vue, on pourrait penser que les élèves scolarisés dans l'aire linguistique des « parlars mixtes » s'acheminent plus facilement vers l'écriture phonémique que ceux scolarisés dans les aires occidentale et orientale. On pourrait aller jusqu'à signaler des régressions dans la compréhension du système alphabétique, dans les aires occidentale et orientale, au fil de l'année (passant de 64,87% à 59,41%). Mais il **serait abusif de tirer d'emblée de telles conclusions** car l'on sait que ces aires ne sont pas totalement homogènes linguistiquement. Chaque aire se compose en effet de sous-groupes avec des particularités linguistiques, et notamment au niveau phonologique. Ainsi Roger-Bruno Rabenilaina (2004) indique, par exemple, que « *les variations phonétiques sont beaucoup plus diversifiées entre les parlars orientaux* », qu'entre les parlars mixtes. (RABENILAINA, 2004 : 39). Comme l'on sait que l'émergence du malgache officiel provient du **dialecte merina** (appartenant au groupe oriental) et vu l'importance de la conscience phonologique pour l'apprentissage de la lecture – écriture de la langue officielle de l'école, le traitement des données cherche ici à savoir si des différences apparaissent à ce niveau. Voici les scores obtenus :

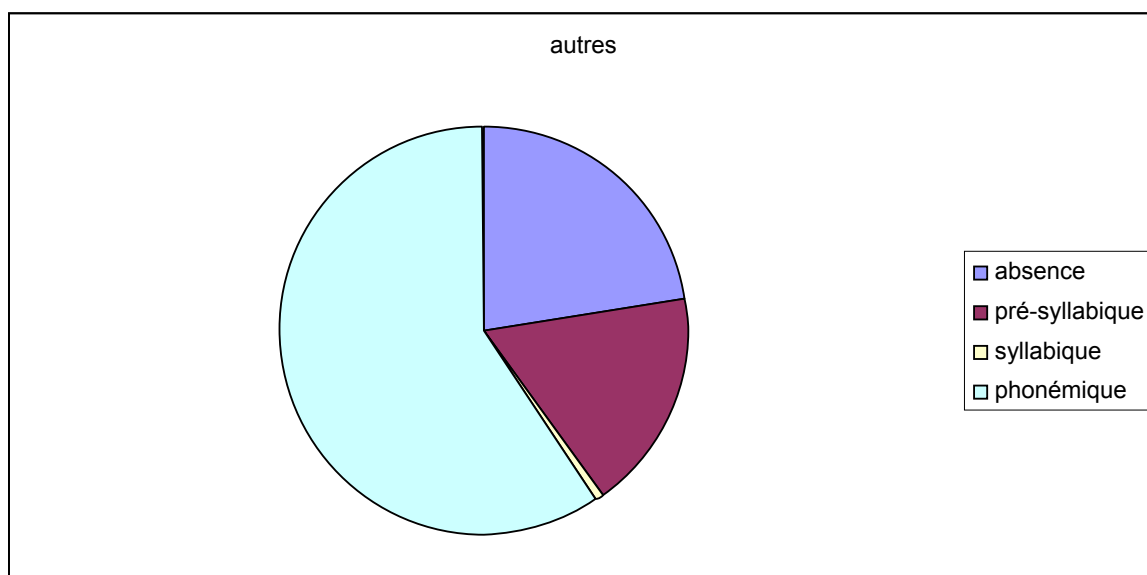
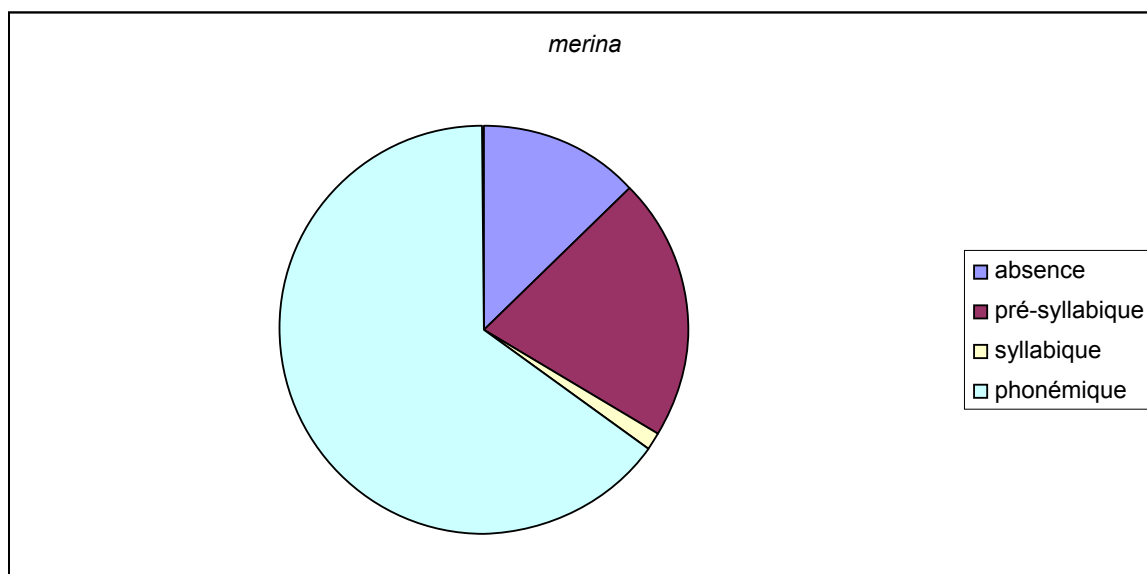
TABLEAU N°80 : Résultats mots isolés merina / autres - Acheminement vers l'écriture phonémique en malgache

| | | Pré-test | | | | | | Post-test | | | | | |
|---------------|-----------------------------|--------------|---------|------|------------|---------------|-------|-----------------------------|---------|------|------------|---------------|-------|
| | | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | Total | Abs écrit | Pré syl | Syl | Er-reur GP | Pas erreur GP | Total |
| merina | T | 49 | 164 | 2 | 31 | 334 | 580 | 98 | 159 | 10 | 109 | 388 | 764 |
| | % | 8,45 | 28,28 | 0,34 | 5,34 | 57,59 | 100 | 12,83 | 20,81 | 1,31 | 14,27 | 50,79 | 100 |
| | % phonémique : 62,93 | | | | | | | % phonémique : 65,05 | | | | | |
| autres | T | 118 | 276 | 2 | 50 | 531 | 977 | 277 | 216 | 4 | 142 | 590 | 1229 |
| | % | 12,08 | 28,25 | 0,20 | 5,12 | 54,35 | 100 | 22,54 | 17,58 | 0,33 | 11,55 | 48,01 | 100 |
| | % phonémique : 59,47 | | | | | | | % phonémique : 59,56 | | | | | |

Il faut noter que les absences d'écriture en fin de CP2 sont de 10 points plus nombreuses dans les écoles situées en dehors de l'*Imerina*, c'est aussi dans ces écoles qu'elles progressent le plus sur l'année.

Une **différence** (5 points en fin d'année) quant à la compréhension de la nature alphabétique de la langue écrite apparaît **au bénéfice des écoles implantées en région merina**, que ce soit au pré-test ou au post-test. L'illustration 51 présente les résultats de fin d'année, en fonction de cette variable.

ILLUSTRATION N°51 : Mots isolés *merina* / autres, fin de CP2



Bien sûr, tout ceci est à prendre avec précaution. D'une part, il a été plusieurs fois émis des réserves quant à la délimitation des zones linguistiques. D'autre part, il serait peut-être nécessaire d'effectuer un nouveau contrôle du classement des copies : des erreurs ayant pu être commises par l'équipe de recherche, malgré la vérification par binôme.

On peut cependant retenir que ces derniers résultats semblent apporter **une indication positive quant à la validation de l'hypothèse n°1** de cette présente thèse, à savoir que « **Les élèves qui ne maîtrisent pas la totalité de la phonologie du malgache officiel ont plus de difficultés que les autres à comprendre le principe alphabétique de la langue écrite de l'école.** » Le traitement statistique mené à la fin de ce volume, sur les résultats en lecture CP2, permettra d'affiner la discussion.

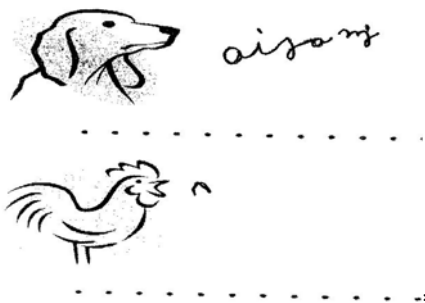

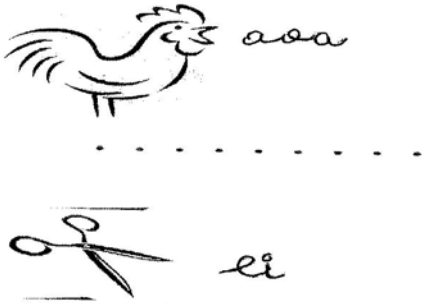

Rappelons que les résultats rapportés dans cette thèse ne visent qu'à **mettre en relief certaines tendances** et il ne nous appartient pas d'aller plus loin dans ce type d'analyse. Il conviendrait que **des linguistes malgaches s'emparent de la question et mènent des études complémentaires.**

Si les différences dialectales constatées ici se retrouvaient dans les travaux des spécialistes malgaches, il serait alors utile de mieux cerner les difficultés, phonologiques en particulier, des enfants locuteurs des variantes dialectales afin de construire des activités propices à soutenir ces élèves à l'école pour une meilleure construction de la langue de référence que représente le malgache officiel. Ainsi, les langues dialectales seraient aussi mieux reconnues.

6. Résultats CP2 en français : mots isolés

Pour l'analyse des traces écrites en français, les écoles n°3, 34 et 58 ont été enlevées car **il est visible que les enfants ont été aidés lors du pré-test.** Dans ces écoles, en début d'année, la presque totalité des enfants semblent capables d'écrire des mots en français de manière phonémique (mis à part quelques variations dues probablement à des erreurs d'inattention), alors que beaucoup en sont incapables en fin d'année. D'ailleurs, comme l'illustrent les exemples du tableau 79 avec les élèves n°8 et n°13 de l'école publique n°34, il est peu vraisemblable qu'un élève écrivant de manière pré-syllabique ou syllabique en malgache, puisse écrire de manière phonémique en français.

TABLEAU N°81 : Illustration d'un problème d'administration du pré-test

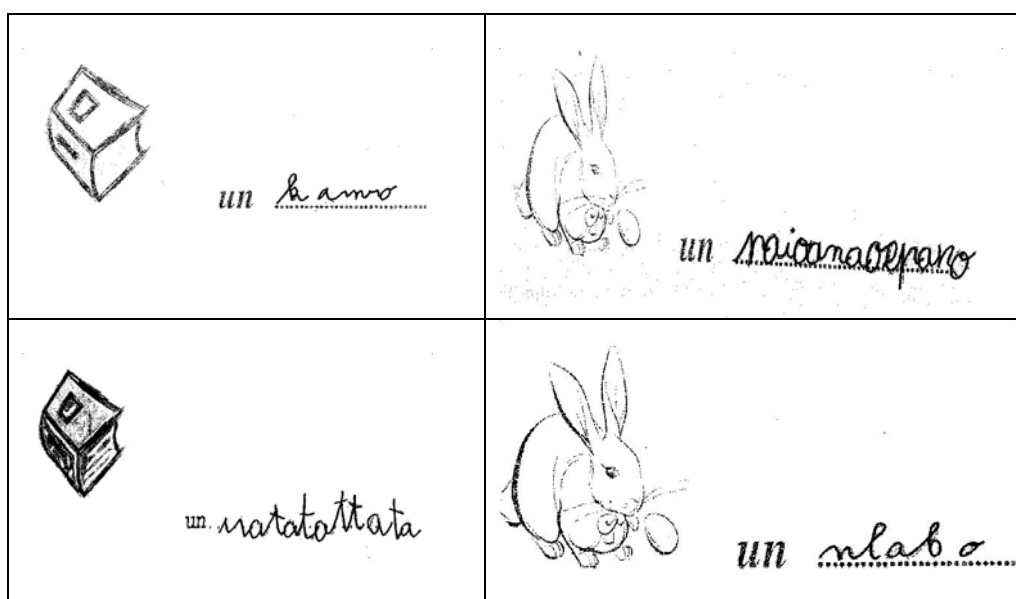
| Pré-test malgache | Pré-test français |
|---|--|
| <p>Elève n°8</p>  <p>..... *</p> | <p>Elève n°8</p>  |
| <p>Elève n°13</p>  | <p>Elève n°13</p>  |

6.1. L'évolution des conceptualisations sur la langue écrite française

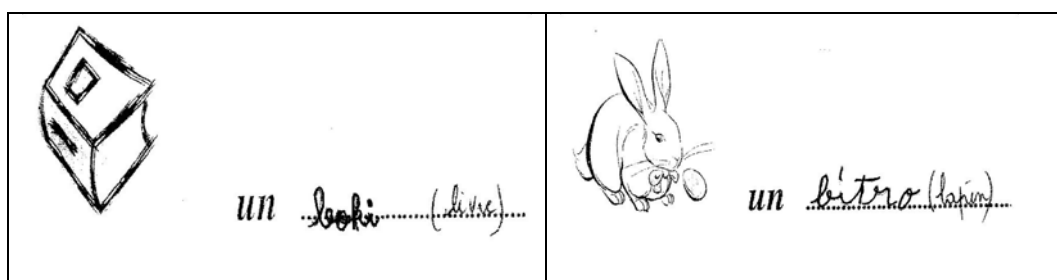
Ces trois écoles mises à part, une progression - presque similaire à celle repérée en malgache - se dessine au travers des conceptualisations des enfants pour écrire des mots isolés en français. En voici brièvement quelques illustrations, en distinguant comme précédemment le moment où l'enfant écrit sans traitement explicite de l'oral et celui où il met en relation l'oral et l'écrit.

A. Période où l'enfant écrit sans traitement explicite de l'oral

Utilisation de graphies différenciées pour écrire les mots :

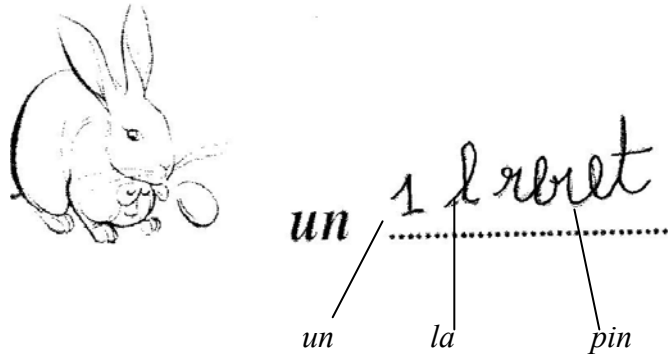


Utilisation de mots malgaches et donc absence de traitement de la langue française :


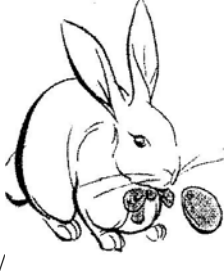




B. Période où les enfants commencent à comprendre la relation entre l'oral et l'écrit, en français




- 1. Ecriture syllabique**, un peu plus élevée qu'en malgache, mais demeurant très faible (1,5% des écritures au pré-test, 1,6% au post-test).



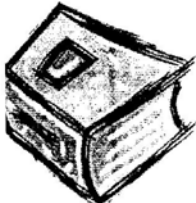





- 2. Ecriture phonémique avec erreurs graphophonologiques.**

| | |
|--|--|
| <p>Confusion probable /ẽ/ et /e/ (e = é en malgache)</p>  <p>un lapẽ</p> | <p>Confusion probable /ẽ/ et /ã/</p>  <p>un.lapẽ.</p> |
| <p>Confusion /i/ - /u/</p>  <p>un...livre</p> | <p>Confusion /b/ et /v/</p>  <p>un...libre.</p> |

- 3. Ecriture phonémique sans erreurs graphophonologiques.**

| | | |
|---|--|--|
|  <p>un.lapain.</p> |  <p>un.lapim.</p> |  <p>un...lapim.</p> |
|---|--|--|

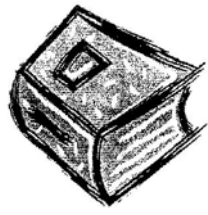
4. Recherche orthographique : application des procédures utilisées en malgache.

| | |
|--|---|
|  <p>livra</p> |  <p>un. livra.</p> |
|  <p>un. livra.</p> |  <p>un livra</p> |
|  <p>un. livra.</p> |  <p>un livra</p> |

On a ici une jolie illustration de transfert des stratégies utilisées en L1 sur L2. Ce phénomène translinguistique s'effectue dans la recherche de l'écriture orthographique du mot français « livre » qui contient un agglomérat consonantique (*cluster*), phénomène très fréquent en malgache à l'oral. Les enfants essaient d'appliquer ce qu'ils connaissent de l'orthographe en malgache : quand on écrit, on insère systématiquement une voyelle entre les consonnes agglomérées à l'oral. Ce phénomène, remarqué fréquemment pour l'écriture du mot livre lors de la manipulation des copies, n'a pas pu être quantifié précisément car il n'avait pas été anticipé dans la grille d'analyse.

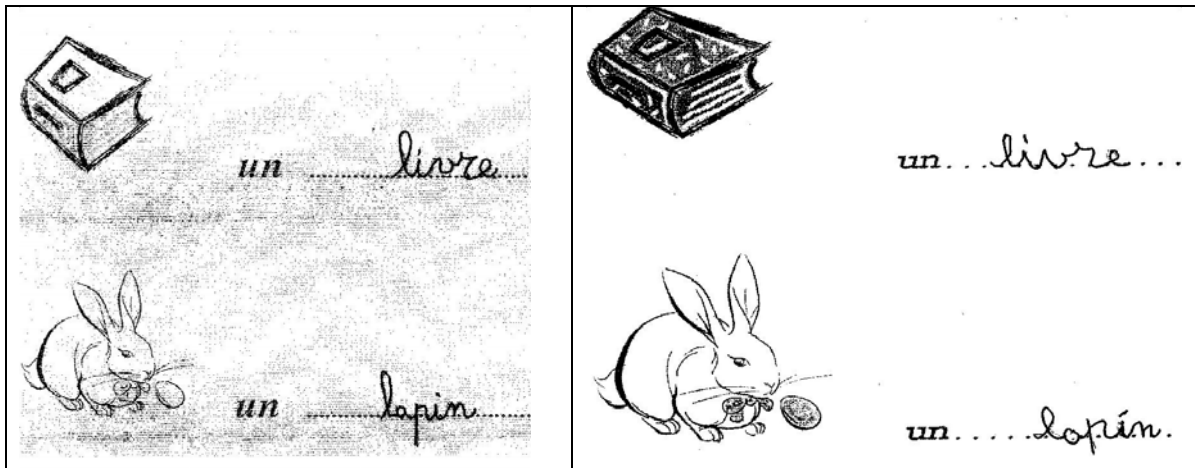
5. Ecriture avec erreurs orthographiques

Problème du e muet en français à la finale des mots

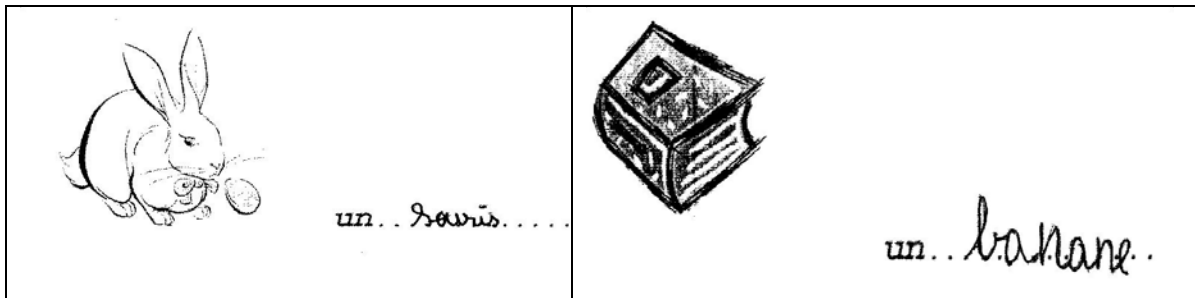


un livra.

6. Ecriture sans erreur orthographique



Comme en malgache, on retrouve aussi des problèmes d'inadéquation lexicale en français. En raison du défaut de la base statistique évoqué dans la partie précédente, il n'est pas possible de quantifier précisément ce phénomène qui semble, subjectivement, plus important en français qu'en malgache.



6.2. Evolution quantitative sur l'année et par groupe linguistique des mots isolés en français

Tout comme repéré en malgache, les élèves évoluent vers une meilleure compréhension du système d'écriture alphabétique du français, au fil de l'année. Le tableau 82 présente le classement quantitatif obtenu lorsque les copies illisibles sont enlevées.

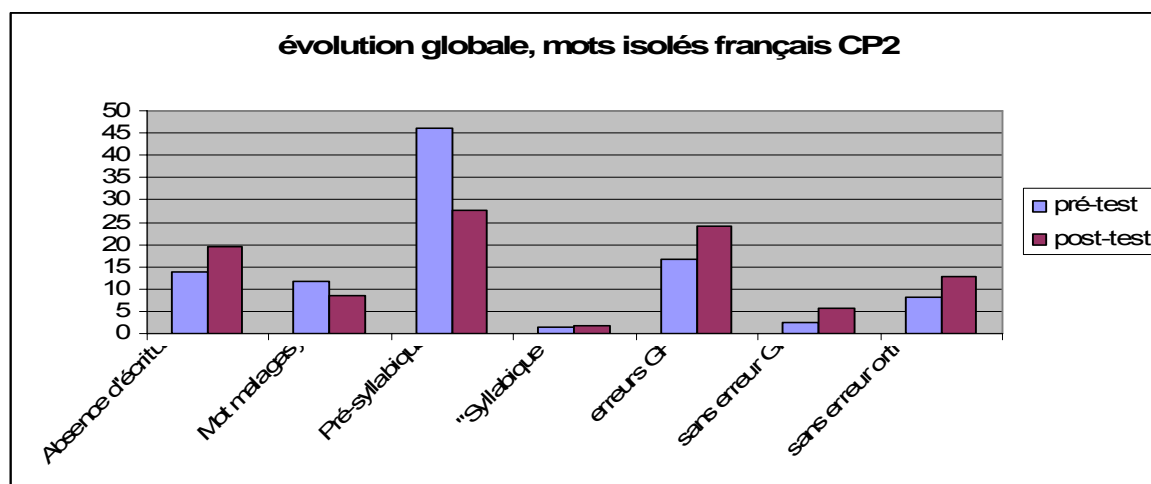
TABLEAU N°82 : Résultats mots isolés en français, tous groupes confondus

| Pré-test | | | | | | | | Post-test | | | | | | | |
|----------|-----------|----------|---------|-----|------------|----------------|-------------------|-----------|-----------|----------|---------|-----|------------|----------------|-------------------|
| | Abs écrit | Mot gasy | Pré syl | Syl | phonémique | | | | Abs écrit | Mot gasy | Pré syl | Syl | phonémique | | |
| | | | | | Erreur GP | Sans erreur GP | Sans erreur ortho | | | | | | Erreur GP | Sans erreur GP | Sans erreur ortho |
| Tot | 137 | 115 | 457 | 15 | 165 | 25 | 80 | | 196 | 86 | 277 | 16 | 240 | 58 | 129 |
| % | 14 | 12 | 45,98 | 1,5 | 17 | 2,5 | 8 | | 19,6 | 8,58 | 27,6 | 1,6 | 24 | 5,79 | 12,9 |
| | | | | | 27,16 | | | | | | | | 42,61 | | |

Abs écrit = absence d'écriture, Mot gasy = mot malgache, pré syl = pré-syllabique, syl = syllabique, erreur GP = erreurs graphophonologiques, sans erreur GP = absence d'erreur graphophonologique, sans erreur ortho = sans erreur orthographique.

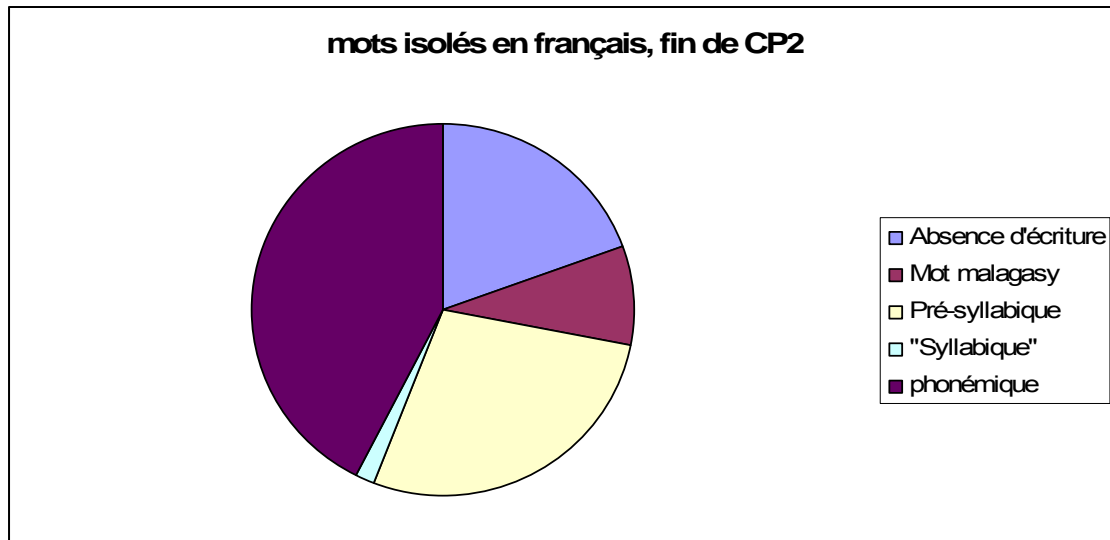
Le pourcentage d'écriture phonémique en français entre le début et la fin de l'année passe de 27% à près de 43%, soit un gain de presque 16 points. Cette progression peut paraître assez élevée, mais il ne faut pas oublier que les deux mots à écrire étaient identiques sur les deux périodes. **Ces pourcentages d'écriture phonémique sont nettement moins élevés que ceux obtenus en malgache** (pour rappel en malgache : pré-test 60,76%, post-test : 61,67%). On remarque de nouveau que **l'écriture syllabique est faiblement utilisée**. De même, on constate également en français **une progression des absences d'écriture** au fil de l'année. Il est également à noter que, confrontés à la tâche, **certains élèves écrivent en malgache** : 12% en début d'année et près de 9% en fin d'année. Cela peut être dû à une non compréhension de la tâche, mais probablement davantage à un **manque de bagage oral**.

ILLUSTRATION N°52 : Evolution des conceptualisations pour l'écriture en français de mots isolés, en CP2



En fin d'année, beaucoup d'élèves (près de 57%) ont encore des difficultés à écrire de manière phonémique des mots en français. Seulement près de 43% y arrivent, comme l'indique le graphique suivant :

ILLUSTRATION N°53 : Résultats de fin d'année, écriture de mots isolés en français



Comme en malgache, ce résultat est aussi beaucoup plus faible que celui trouvé pour la lecture de mots isolés en français. Dans l'échantillon global de la thèse, 61,2% des élèves en moyenne obtiennent des scores égaux ou supérieurs à 50% pour déchiffrer des mots isolés en français. **L'écriture, que ce soit en L1 ou en L2, semble donc présenter une réelle difficulté pour les enfants, au CP2.** En raison des arguments développés lors de l'analyse de l'écriture des mots isolés en malgache, l'influence éventuelle des grandes aires linguistiques sur L2 n'est pas recherchée ici. L'observation porte seulement sur l'influence éventuelle de *merina* / autres sur L2. Voici les résultats obtenus :

TABLEAU N°83 : Résultats mots isolés « merina / autres » - Acheminement vers l'écriture phonémique en français

| Pré-test | | | | | | | | Post-test | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------|---------|-------|-----------|----------------|-------------------|-----|-------------------------------------|----------|---------|------|-----------|----------------|-------------------|--|
| phonémique | | | | | | | | phonémique | | | | | | | |
| Abs écrit | Mot gasy | Pré syl | Syl | Erreur GP | Sans erreur GP | Sans erreur ortho | | Abs écrit | Mot gasy | Pré syl | Syl | Erreur GP | Sans erreur GP | Sans erreur ortho | |
| merina | | | | | | | | merina | | | | | | | |
| Tot | 38 | 18 | 132 | 8 | 51 | 11 | 33 | 70 | 15 | 71 | 7 | 55 | 23 | 52 | |
| % | 13 | 6,2 | 45,36 | 2,7 | 18 | 3,8 | 11 | 23,9 | 5,12 | 24,2 | 2,39 | 18,8 | 7,85 | 17,7 | |
| 32,65 (malgache : 62,93%) | | | | | | | | 44,37 (malgache : 65,05%) | | | | | | | |
| autres | | | | | | | | autres | | | | | | | |
| Tot | 97 | 74 | 299 | 7 | 114 | 14 | 47 | 118 | 61 | 189 | 9 | 166 | 30 | 76 | |
| % | 15 | 11 | 45,86 | 1,1 | 17 | 2,1 | 7,2 | 18,2 | 9,4 | 29,1 | 1,39 | 25,6 | 4,62 | 11,7 | |
| 26,85 (malgache : 59,47%) | | | | | | | | 41,91 (malgache : 59,56%) | | | | | | | |

On retrouve la même tendance qu'en malgache : la compréhension de l'écriture alphabétique en français semble plus forte pour les écoles situées en région merina (+2,7 points). En revanche les absences d'écriture de mots en français, en fin d'année, dans ces écoles sont très nombreuses (23,9% contre 12,83% en malgache).

La progression vers la maîtrise de l'écriture phonémique en français des écoles situées hors de l'Imerina est plus forte que celle constatée en malgache (+ 15 points en français, + 0,10 en malgache) et les absences d'écriture sont moins nombreuses (18,2% en français contre 22,54% en malgache). Même si ces différences questionnent, **il serait risqué d'affirmer quoi que ce soit sur l'impact éventuel des variantes L1 sur l'écriture en L2**. Il revient aux linguistes malgaches d'affiner les recherches.

CHAPITRE 10

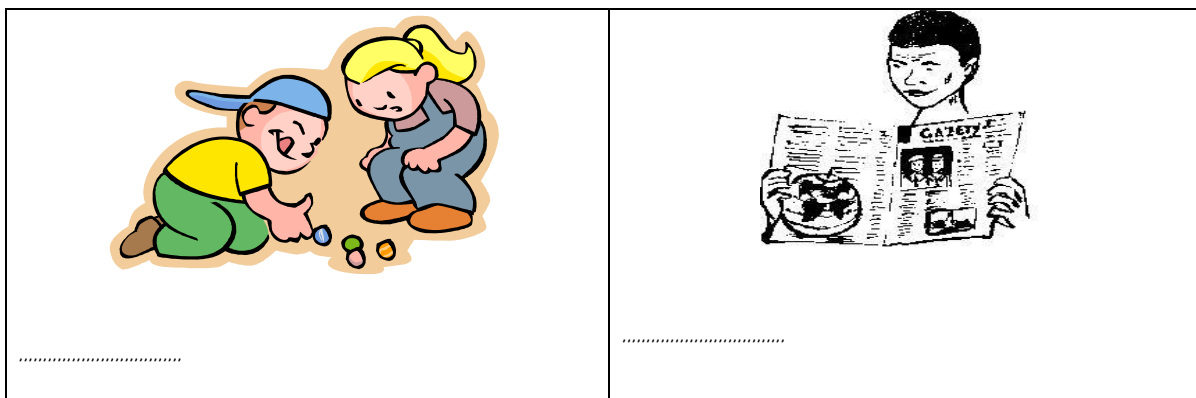
ANALYSE DES ECRITURES ENFANTINES

LES PHRASES

L'ANALYSE de l'écriture des phrases est menée dans ce chapitre de manière simultanée sur les deux langues. Elle s'intéresse d'abord aux caractéristiques de l'évolution constatée sur l'année puis présente les résultats quantitatifs de cette évolution.

1. Protocole de récolte de phrases

L'écriture individuelle de phrases n'a été proposée qu'en fin d'année et comme habituellement, elle se déroulait après un exemple traité collectivement. En malgache, les élèves devaient écrire deux phrases à partir des images suivantes :



En français, ils devaient écrire une phrase pour décrire cette image sans indication orale préalable :

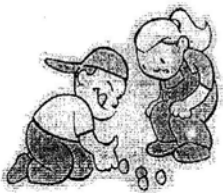





2. Evolution des conceptualisations pour l'écriture d'une phrase

Tout comme pour l'écriture des mots isolés, deux périodes majeures se dégagent : avec ou sans traitement de l'oral explicite de la phrase à écrire. Voici quelques illustrations du cheminement des enfants, dans les deux langues.

1. Période sans traitement de l'oral explicite

- **Graphies différenciées pour écrire une phrase**, avec ou sans segmentation entre les graphies. Souvent, les traces de ce type sont plus longues que celles laissées pour les mots isolés, signe que l'enfant est sensible à la durée de la chaîne sonore : « **écrire une phrase c'est plus long qu'écrire un mot** ».

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|--|---|
|  <p data-bbox="231 1176 742 1265">aigraai...t...e...e.....</p> |  <p data-bbox="790 1220 1300 1276">Parla son lan lan lan lan lan lan lan lan</p> |
|  <p data-bbox="215 1624 734 1691">aintiaia...r...ar...</p> |  <p data-bbox="813 1713 1300 1780">êl toni lt tèn nli zai</p> |

- **Utilisation de la langue malgache** et donc absence de traitement du français pour écrire une phrase :

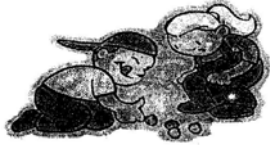


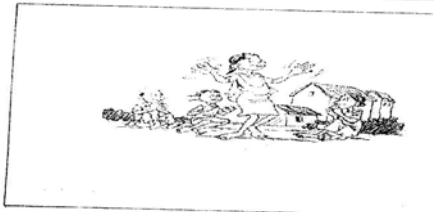


2. Période avec traitement de l'oral

Tout au long de cette période, les élèves écrivent de manière phonémique avec des erreurs possibles dans les correspondances graphophonologiques.

- **Utilisation d'un seul mot pour écrire.**



Ce phénomène peut être lié à une non compréhension de la consigne : l'exercice se situe juste après celui de l'écriture des mots isolés et les enfants font de même. Ce peut être aussi en raison de l'effort cognitif plus important que nécessite l'écriture d'une phrase ou encore à cause d'une insuffisance du bagage lexical pour répondre à la tâche.

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|--|--|
| <p>Zaza : enfants</p>  <p>...Zaza.....</p> |  <p>...elle.....</p> |
| Exemples en malgache | Exemples en français |
| <p>Gazety : journal</p>  <p>gazeti.....</p> |  <p>danse.....</p> |

- **Segmentation aléatoire de la phrase.**

La segmentation d'une phrase en mots est une activité cognitive difficile pour l'apprenti scripteur. La difficulté des enfants à segmenter des phrases de mots en mots, même à l'oral, apparaît dans plusieurs recherches. « *Dans une recherche menée en russe, Karpova (1966) demande à des enfants âgés de 3 à 7 ans le nombre de mots qui composent une phrase qu'elle énonce puis elle leur demande d'énumérer chacun de ces mots. Les sujets de 4-5 ans scindent la phrase en unités sémantiques, ceux de 5-6 ans en donnent les principaux composants (les noms, les verbes, le thème), il faut attendre 6-7 ans pour trouver des enfants capables d'énoncer les trois premiers mots de la phrase. Toutefois, même à cet âge, le taux de réussite à la tâche de dénombrement est très faible. (...) Des résultats analogues se trouvent en anglais (Hall, 1976) et en français (Berthoud-Papandropoulou, 1978, 1980 ; Papandropoulou & Sinclair, 1974). (...) Barton & Halmilton (1982, cité par Barton, 1985) retrouvent ces conduites de comptage des unités de signification chez les adultes ayant été peu scolarisés.* » (GOMBERT, 1990 : 91-95).¹⁸⁷

Les phrases écrites laissées par les enfants sont révélatrices de cette recherche sur la segmentation. **Certains ne les segmentent pas du tout** et écrivent sans chercher à mettre de « blancs » entre les mots.

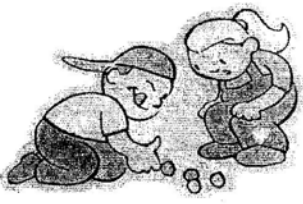

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|---|--|
| <p>Pour : <i>Misy ankizy milalao kanety</i> (il y a enfants jouent aux billes).</p>  <p>...<i>Misy ankizy milalao kanety</i></p> | <p>Pour probablement : La fille danse.</p>  <p>...<i>lafille danse</i></p> |

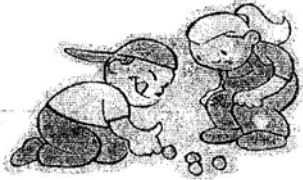



D'autres ont compris que les mots ne doivent pas tous être accrochés dans une phrase et essaient de **glisser des espaces**. En malgache, toutes les productions analysées montrent une segmentation de type « moins de parties que de mots ». En français, ce type de segmentation est majoritaire, mais on relève également des segmentations avec « plus de parties que de mots ».

¹⁸⁷ Voir les auteurs cités en bibliographie.





| Exemples en malgache | Exemples en français |
|---|--|
| <p>Moins de parties que de mots :</p>  <p><i>milalao kanety i Lita si i Peta</i></p> <p>Pour : <i>Milalao kanety i Lita si i Peta.</i> (Lita et Péta jouent aux billes).</p> | <p>Plus de parties que de mots :</p>  <p><i>Marie est le danche</i></p> <p>Pour probablement : Marie, elle danse.</p> |
| <p>Moins de parties que de mots :</p>  <p><i>mamaky gazety i dada</i></p> <p>Pour : <i>Mamaky gazety i Dada.</i> (Papa lit le journal.)</p> | <p>Moins de parties que de mots :</p>  <p><i>elle danse la petite</i></p> <p>Pour probablement : Elle danse, la petite.</p> |

- **La gestion de la syntaxe n'est pas toujours facile** : certains enfants oublient d'écrire certains constituants en L1 ou L2. On remarque aussi parfois une mauvaise gestion de l'ordre des mots, que ce soit en L1 ou L2.





| Exemples en malgache | Exemples en français |
|---|--|
| <p>Absence de sujet</p>  <p><i>milalao kanety</i> (jouent aux billes.)</p> | <p>Absence de déterminant et de préposition</p>  <p><i>filles jouent la maison</i>.....</p> <p>Pour probablement : Les (des, ces) filles jouent (à, près de, à côté de) la maison.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Ordre prédicat – sujet non respecté, absence de la conjonction <i>sy</i> et du <i>i</i> à placer devant les noms propres.</p>  <p><i>Lita manao kanta rima.</i></p> <p>Pour : <i>Milalao kanety i Lita sy i Rima.</i> (Lita et Rima jouent aux billes)</p> | <p>Absence de verbe :</p>  <p><i>Les enfants loin des l'école</i></p> <p>Pour : Les enfants sont (jouent, etc.) loin de l'école.</p> |
| <p>Ordre prédicat – sujet non respecté :</p>  <p><i>ankizy milalao ny kanety.</i></p> <p>Pour : <i>Milalao kanety ny ankizy.</i> (Les enfants jouent aux billes.)</p> | <p>Ordre Sujet – verbe non respecté :</p>  <p><i>jouents . . la. fint.</i></p> <p>Pour : La (les) fille(s) joue(nt).</p> |



- **L'orthographe des mots est difficile** à mobiliser quand l'attention est accaparée sur la cohérence de ce que l'on veut écrire.

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|--|---|
|  <p><i>mamaki gazety i hery.</i></p> |  <p><i>la fille danse</i></p> |
|  <p><i>milalao kaneti ny zazakely</i></p> |  <p><i>les enfants danse est joue . .</i></p> |

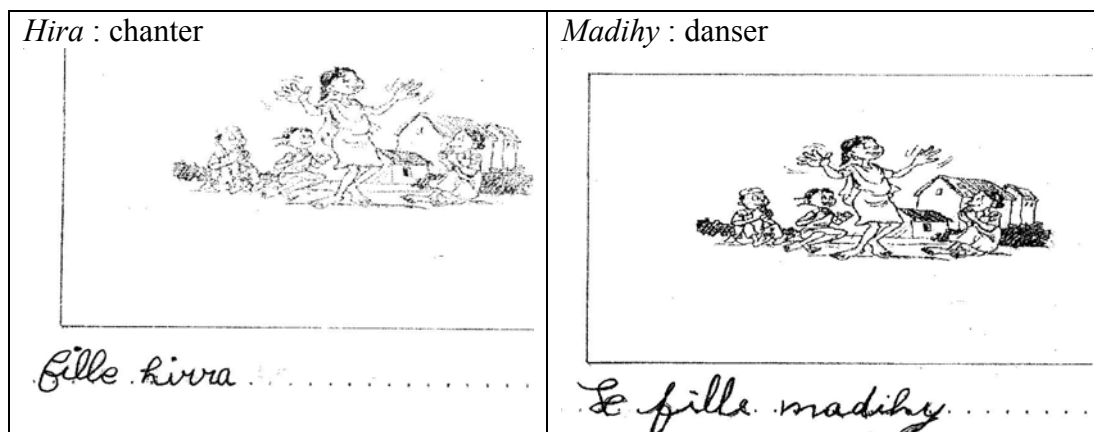
- Les enfants arrivent maintenant à peu près à gérer l'ensemble des contraintes, mais ils n'utilisent presque jamais la ponctuation :

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|---|--|
|  <p><i>milalao... kanety... i... soa... sy... i... Doda</i></p> <p>Milalao kanety i Soa sy i Doda. (Doda et Soa jouent aux billes)</p> |  <p><i>une fille danse.....</i></p> <p>Une fille danse.</p> |
|  <p><i>mamaky... boby... i... dada...</i></p> <p>Mamaky boby i Dada. (Papa lit un livre.)</p> |  <p><i>les enfants dansent..</i></p> <p>Les enfants dansent.</p> |

- Dans presque toutes les copies, la **ponctuation** spécifique à une phrase (majuscule au début et point à la fin) est **ignorée**. Pourtant les manuels élèves, en malgache et en français, utilisent les signes de ponctuation. On remarque également une utilisation très modérée de la majuscule pour les noms propres.
- Enfin, que ce soit en malgache ou en français, certaines phrases ne sont pas en adéquation avec l'illustration, sans qu'il soit possible, comme précédemment, de quantifier précisément ce phénomène :

| Exemples en malgache | Exemples en français |
|---|--|
|  <p><i>mitrotra... hazabely...</i></p> <p>« Tenir un enfant dans ses bras. »</p> |  <p><i>vola se lave</i></p> <p>Copie partielle probablement de l'exemple traité collectivement, à partir d'une illustration représentant un petit garçon se lavant.</p> |

- Par ailleurs, en français, des écritures de phrases « mixtes » utilisant des mots en français et en malgache sont apparues. Elles ont été comptabilisées dans la rubrique « utilisation de mots malgaches » dans la grille d'analyse, ce qui ne permet pas, là encore, de les quantifier précisément :



3. Aspects quantitatifs sur l'évolution de l'écriture des phrases en malgache et en français

Cette section s'intéresse aux aspects quantitatifs liés à l'écriture de phrases, que ce soit en malgache et en français, en s'appuyant sur le nombre d'enfants qui arrivent à écrire une phrase de manière phonémique dans les deux langues cibles.

3.1. Ecrire des phrases en malgache ou en français de manière phonémique, de grandes différences

On remarque, dans les tableaux 84 et 85 des scores globaux, qu'**en fin de CP2, 62% des élèves arrivent à écrire une phrase phonémique en malgache, alors qu'ils ne sont qu'à peine 10% à pouvoir le faire en français.** Ceci va dans la continuité des différences déjà relevées lors de l'écriture des mots isolés et se justifie, en partie, par le fait que l'écriture d'une phrase demande un effort cognitif plus important. D'autre part, les productions écrites en français résultent d'**un an** d'apprentissage du français écrit contre **deux ans** pour la langue malgache écrite.

TABLEAU N°84 : Résultats globaux, écriture de deux phrases en malgache, fin de CP2

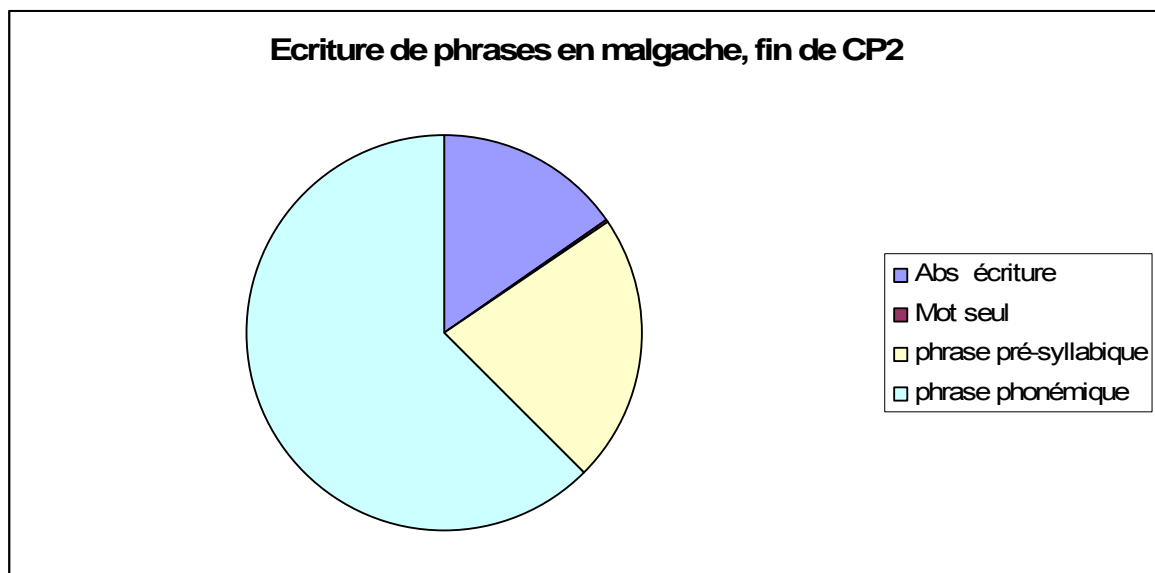
| | Abs. écriture | Phrase pré-syllabique | Ecriture d'un seul mot | Phrase phonémique |
|-------|---------------|-----------------------|------------------------|-------------------|
| TOTAL | 156 | 226 | 5 | 642 |
| % | 15,16 | 21,96 | 0,49 | 62,39 |

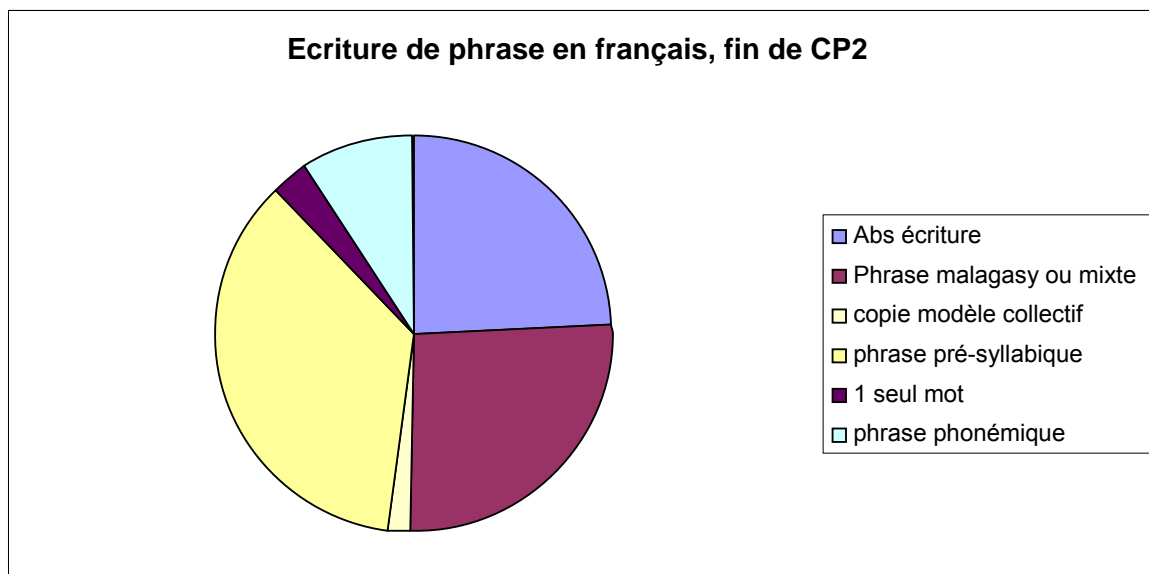
TABLEAU N°85 : Résultats globaux, écriture d'une phrase en français, fin de CP2

| | Abs. écriture | Ecriture en malgache | Copie de l'exemple | Phrase pré-syllabique | Ecriture d'un seul mot | Phrase phonémique |
|-------|---------------|----------------------|--------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|
| TOTAL | 117 | 126 | 8 | 174 | 14 | 45 |
| % | 24,17 | 26,03 | 1,65 | 35,95 | 2,89 | 9,30 |

On remarque que les absences d'écriture sont massives en français : **un quart des élèves environ ne s'essaient pas à écrire une phrase en fin d'année. Un quart des élèves également détournent la tâche en écrivant en malgache.** Ces résultats apparaissent nettement plus faibles que ceux obtenus pour l'écriture des mots isolés puisque 42,61% des élèves arrivent à écrire de manière phonémique des mots isolés en fin d'année, contre 28% de manière pré-syllabique. Ces différences sont dues probablement au fait que les phrases ne sont pas données à l'oral par l'administrateur, à la différence des mots isolés, et pointent ici **l'insuffisance du bagage oral en français des enfants pour résoudre la tâche.** Ce qui explique aussi l'importance du recours à la langue malgache pour répondre à la tâche.

En malgache, les absences d'écriture sont également élevées en fin d'année : 15,16% des élèves refusent d'écrire et près de 22% des élèves écrivent de manière pré-syllabique, après deux ans de scolarité. Ces résultats en malgache sont globalement similaires à ceux relevés pour l'écriture des mots isolés. Les graphiques à venir permettent de mieux visualiser les différences.

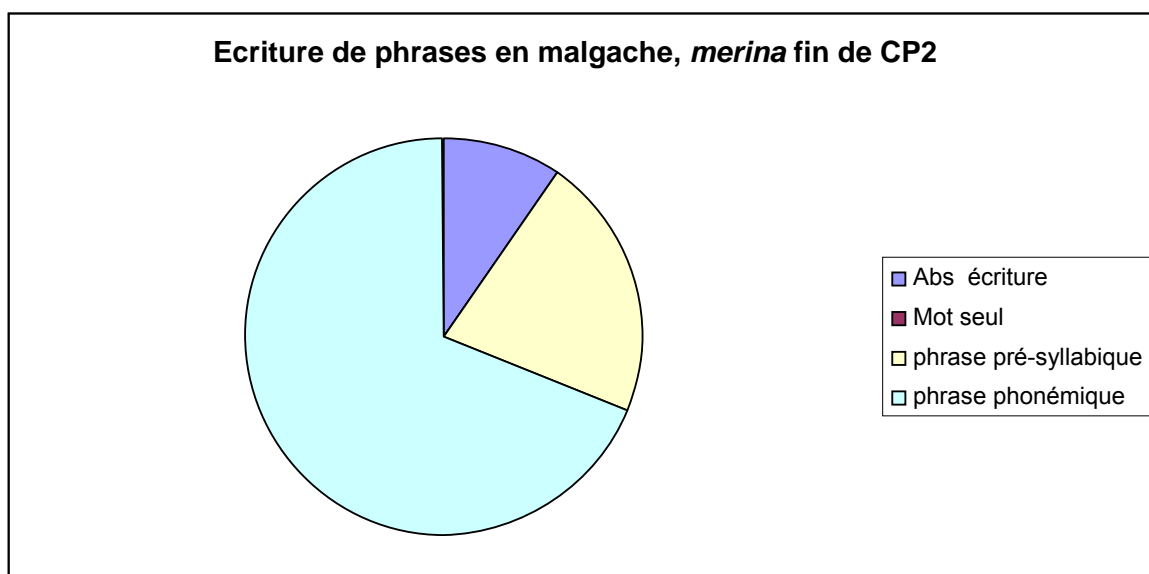
ILLUSTRATION N°54 : Comparaison malgache / français pour l'écriture des phrases en fin de CP2

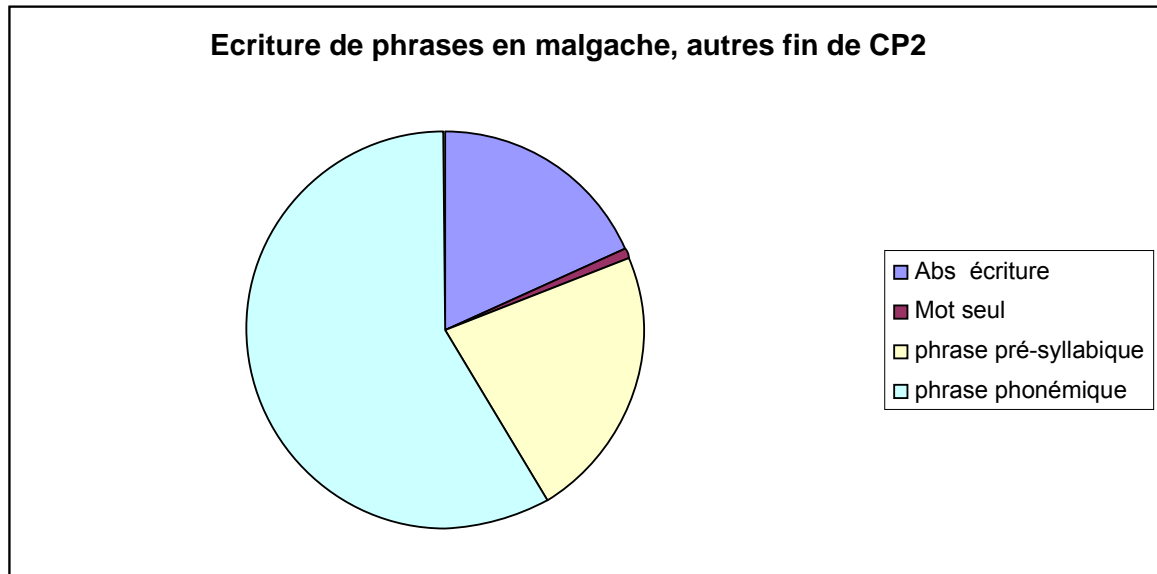


3.2. « *merina* vs autres », des différences dans l'écriture de phrases phonémiques en malgache

Les différences observées dans l'écriture des mots isolés entre *merina* / autres se retrouvent également dans la capacité à écrire une phrase phonémique en malgache officiel en fin d'année. Les graphiques suivants permettent d'observer les écarts :

ILLUSTRATION N° 55 : Comparaison « *merina* / autres » pour l'écriture des phrases en fin de CP2





Là encore, on remarque que **les absences d'écriture sont plus massives dans les écoles situées hors de l'Imerina** (18,35% contre 9,60%). Les élèves écrivant de manière phonémique une phrase en fin de CP2 s'élèvent à 58,72% hors de l'Imerina et atteignent 68,80% dans les écoles situées en région *merina*. Cet écart de près de 10 points, plus important que celui constaté pour les mots isolés phonémiques (*merina* : 65,05% ; autres : 59,56%), pourrait indiquer que la nature plus difficile de la tâche accentue les différences **au détriment des élèves les moins familiers à la langue officielle**.

Concernant la qualité des phrases écrites de manière phonémique entre ces deux groupes, la seule différence apparente relevée - mais qui reste modérée - concerne la syntaxe, comme l'indique ce tableau comparatif :

TABLEAU N°86 : Comparaison *merina* / autres, syntaxe des phrases phonémiques en fin de CP2

| | Présence des constituants | | Ordre des mots | |
|----------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|---------------------|
| | Tous les constituants | Absence de constituants | Bon ordre | Erreur dans l'ordre |
| <i>merina</i> | | | | |
| Total | 179 | 79 | 252 | 6 |
| % | 69,38 | 30,62 | 97,67 | 2,33 |
| autres | | | | |
| Total | 263 | 121 | 355 | 29 |
| % | 68,49 | 31,51 | 92,45 | 7,55 |

On remarque ici que l'ordre des mots du malgache officiel semble moins bien appliqué dans les écoles situées hors de l'Imerina. **Il convient de rester encore ici très prudent face à ces différences** : des erreurs ont pu être commises par le groupe de recherche et il conviendrait d'affiner l'analyse.

4. Les grandes tendances ressortant de l'analyse des écritures enfantines

Ces deux derniers chapitres consacrés aux écritures enfantines ont montré de grandes différences dans les capacités des enfants à écrire en malgache ou en français. Il est probable que **la difficulté majeure des élèves pour l'écriture en français relève de leur insuffisance de maîtrise de la langue française à l'oral**. Les caractéristiques phonologiques du français méritent, bien sûr, une étude systématique ainsi que leurs correspondances graphémiques, mais la compréhension du système d'écriture alphabétique du français ne semble pas être le problème majeur : le transfert de cette compétence, lorsqu'elle est acquise en L1, se fait assez facilement en L2. Reste que l'orthographe du français est beaucoup plus complexe que celle du malgache.

Pour ce qui relève de l'écriture **en malgache**, les traces laissées par les élèves montrent une étape spécifique relative à la **transcription des « agglomérats » consonantiques** de l'oral, les amenant à de nombreux essais pour identifier la voyelle à insérer. D'autre part, les enfants semblent passer **très peu par l'étape syllabique**. Il semblerait qu'ils **identifient presque d'emblée l'élément phonème**, en prenant appui sur leurs connaissances des correspondances graphophonologiques ainsi que sur leurs représentations orthographiques. L'hypothèse que la segmentation naturelle en malgache se fasse à l'attaque de chaque syllabe accentuée semble se confirmer, mais elle mériterait d'être vérifiée par les spécialistes de la langue.

Des **écarts entre « merina et autres »** ont été constatés à plusieurs reprises au fur et à mesure de l'analyse. Il conviendrait de mener de nouvelles recherches pour mieux étudier ce phénomène et aider, si besoin est, les élèves moins familiers à la langue *merina* à mieux saisir les caractéristiques, en particulier phonologiques, du malgache officiel : langue de l'écrit à l'école.

Enfin dans les deux langues, en malgache et en français, de nombreuses absences d'écriture ont été remarquées, signe que beaucoup d'élèves sont **en insécurité lorsqu'il s'agit d'écrire, au CP2**. Une analyse plus fine des pratiques écrites en classe permettrait de mieux comprendre ce blocage et d'apporter les remédiations qui s'imposent.

BILAN PARTIE II, VOLUME II

RECUPITULATIF DES ANALYSES CP2

CETTE DEUXIEME PARTIE du volume 2 de l'étude a permis d'analyser les résultats obtenus par les élèves en CP2 dans le cadre du PASEC VII à Madagascar. **L'analyse s'est voulue descriptive** et a cherché, à la lumière des données de la littérature scientifique, à mieux comprendre les difficultés éventuelles des enfants, tout en suggérant différentes pistes pédagogiques pour y remédier.

1. Limites du protocole et résultats principaux en lecture pour l'analyse statistique ultérieure

En cherchant à effectuer un bilan de ce qui a été observé, on relève d'abord de grandes variations dans les résultats des élèves. De manière systématique, **les écoles privées obtiennent des scores plus élevés que ceux relevés dans les écoles publiques, que ce soit en malgache ou en français.** Les écarts sont parfois très importants.

Les écoles privées représentent environ 20% des établissements scolaires du primaire sur le territoire malgache et accueillent généralement des enfants de **milieux socioéconomiques plus favorisés** que ceux du public. En 2004-2005, année de l'évaluation, beaucoup de ces écoles **ne suivent pas le même programme** que le public et utilisent le **français comme langue d'enseignement dès le début de la scolarité**. En outre, les enseignants du privé, même s'ils ne reçoivent pas tous une formation initiale, bénéficient d'un encadrement rigoureux par les directeurs d'école et s'absentent probablement moins que ceux du public. La multiplicité de ces paramètres concourt à cette meilleure réussite, sans qu'il soit possible d'isoler le paramètre qui l'influence le plus.

Certaines comparaisons entre les résultats des élèves n'ont pu être menées en raison de **la construction même du test CP2** : variation, entre certains exercices, des taux de bonnes réponses aléatoires possibles, changement entre le pré-test et le post-test de la nature des exercices et des compétences évaluées.

De plus, l'analyse des copies du pré-test a permis de confirmer que, dans certaines écoles, **les administrateurs ont aidé les élèves en français** (dans 8,6% des 23 écoles retenues pour l'étude des productions écrites, il est visible que les élèves ont copié un modèle, ce qui n'est pas négligeable). Evaluer dès le début de CP2 les enfants dans une langue qu'ils commencent à découvrir à l'écrit a dû sembler aux administrateurs trop difficile et ils sont alors parfois intervenus. Ce phénomène de projection des administrateurs est assez courant en évaluation et n'est pas spécifique à Madagascar : les évaluateurs imaginent qu'ils sont eux-mêmes évalués et ont du mal à saisir l'utilité d'un diagnostic, signe d'une culture d'évaluation non véritablement intégrée.

Malgré ces restrictions, on retient comme résultats significatifs au pré-test que :

- Les écarts en discrimination visuelle en début de CP2 sont peu importants entre le malgache et le français (score moyen aux exercices : malgache : 63,35%, français : 59,28%). La discrimination visuelle est en effet une compétence à mobiliser pour lire quelle que soit la langue et **facilitée quand elle repose sur des alphabets utilisant globalement le même type de caractères**. Une attention spécifique sur les nouvelles lettres du français devrait cependant être apportée en classe. On relève également que **près d'un tiers des élèves entament le CP2 en ayant des difficultés à ce niveau, et ce dans les deux langues**. Les exercices de discrimination visuelle devraient donc se poursuivre pendant l'année de CP2 pour soutenir ces enfants.
- La sensibilité épiphonologique n'a été évaluée qu'en malgache. Il en ressort que les capacités à identifier les syllabes (score moyen à l'exercice : 73,66%) ou les phonèmes (score moyen : 71,78%) semblent assez proches en début de CP2. Cette proximité des scores semble indiquer une certaine **difficulté à identifier les syllabes orales en malgache**. En début de CP2, **46% des élèves en moyenne ne réussissent pas la totalité des exercices visant à discriminer les sons à l'oral en malgache**.
- La comparaison des capacités de déchiffrement de mots isolés au pré-test entre le malgache (score moyen à l'exercice : 77,06%) et le français (score moyen : 63,79%) semble douteuse, en raison du biais probable de la passation du test en français.
- De même les exercices de compréhension au pré-test n'étant pas de même nature entre les deux langues, la comparaison est rendue impossible.

Compte tenu de l'ensemble de ces restrictions, le tableau 87 ne présente que les résultats (cumulant public et privé) obtenus à **exercice comparable**, en malgache et en français, en se limitant aux résultats de **fin d'année**. N'apparaissent donc pas les scores relatifs à la lecture de phrases en fin de CP2, les exercices étant trop différents entre les deux langues. A noter que lors de la discussion finale des hypothèses à la fin de ce volume, les traitements statistiques s'effectueront sur les

compétences retenues dans ce tableau, puisqu'elles seules autorisent véritablement les comparaisons.

TABLEAU N°87 : Tableau de synthèse – exercices comparables, scores moyens fin de CP2

| Domaine | Compétence | Taux de réussite moyen malgache | Taux de réussite moyen français |
|------------------------|---|---------------------------------|---|
| Conscience phonémique | Distinguer et écrire 2 phonèmes simples : t/d (malgache et français) | 75,36% | 71,42% |
| | Distinguer et écrire 2 phonèmes complexes : ts/tr (malgache) – pr/br (français) | 62,18% | 55,86% |
| | | Global : 68,17% | Global : 63,64% |
| Lecture de mots isolés | Identifier l'image correspondant à un mot (malgache et français) | 84,31% | 55,34% <i>(images non identifiées préalablement à l'oral)</i> |
| Compréhension de texte | Compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre (intrus) | 32,06% | 17,8% |

On remarque, pour les deux langues, une **dissymétrie importante entre les taux de réussite selon les compétences liées à la maîtrise du code ou celles liées à la compréhension.**

A la fin du CP2, en malgache, la majorité des enfants sont capables de déchiffrer des mots isolés (87,4% ont plus de 50% de réussite aux exercices d'identification des mots) mais très peu semblent autonomes pour résoudre une tâche face à un texte (seulement 27,6% des élèves en moyenne ont eu + de 50% de bonnes réponses pour le texte). Il s'agit pourtant de la première langue de scolarisation des enfants. L'hypothèse d'un déficit pédagogique pour accompagner la lecture compréhension à l'école est posée et sera étudiée dans le volume n°3 de la thèse.

Il en est de même en français : les mots isolés sont mieux lus que le texte. Les scores en français sont sensiblement moins élevés qu'en malgache, dès que la connaissance de la langue à l'oral entre en jeu pour réaliser la tâche. **L'apprentissage oral de la langue française mériterait donc d'être conforté en début de scolarité** et, lorsqu'il est demandé de lire, il conviendrait de travailler au préalable oralement le lexique à mobiliser à l'écrit.

2. L'hypothèse n°2 sur les productions écrites, partiellement validée

L'étude des traces écrites s'est effectuée sur un échantillon de 23 écoles prises parmi les 132 écoles de la thèse. Le tableau 88 présente une synthèse des données majeures¹⁸⁸ recueillies en malgache et en français, à la fin du CP2.

TABLEAU N°88 : Tableau de synthèse – Production écrite, fin de CP2

| | | Malgache | | Français |
|-------------|-------------------------|-------------------------|--|----------|
| Mots isolés | Absence d'écriture | 19% | | 19,6% |
| | | <i>merina</i> 12,83% | autres 22,54% | |
| | Pré-syllabique | 19% | | 27,6% |
| | | <i>merina</i> 20,81% | autres 17,58% | |
| Syllabique | 0,7% | | 1,6% | |
| | <i>merina</i> 1,31% | autres 0,33% | | |
| Phonémique | 61,67% | | 42,61% <i>(mots censés être donnés à l'oral, mais 8,58% de mots écrits en malgache)</i> | |
| | <i>merina</i> 65,05% | autres 59,56% | | |
| Phrases | Absence d'écriture | 15,16% | | 24,17% |
| | | <i>merina</i> 9,60% | autres 18,35% | |
| | Pré-syllabique | 21,96% | | 35,95% |
| | | <i>merina</i> 22,17% | autres 21,60% | |
| Phonémique | 62,39% | | 9,30% <i>(mais 26,03% des phrases sont écrites en malgache.)</i> | |
| | <i>merina</i> 68,80% | autres 58,72% | | |

En malgache, sur cet échantillon en fin de CP2, près de 40% des élèves en moyenne soit n'écrivent pas du tout, soit écrivent de manière pré-syllabique et donc, n'ont pas compris la relation entre l'oral et l'écrit pour la première langue de référence de l'école. Le refus d'écrire est en particulier plus fort (écarts de près de 10 points) pour les élèves scolarisés hors de l'Imerina.

L'écriture syllabique relevée pour les mots isolés est marginale et la majorité des élèves semblent isoler assez rapidement l'élément phonème pour s'essayer à écrire de manière phonémique. Environ 62% des élèves écrivent de manière phonémique en fin de CP2, qu'il s'agisse de mots isolés ou de phrases, avec ou sans erreur graphophonologique ou orthographique. A ce niveau, les écarts entre *merina* et autres montrent que la compréhension du code alphabétique du malgache officiel écrit s'effectue plus facilement pour les élèves de l'Imerina.

¹⁸⁸ Les écritures de mots seuls ou les copies d'exemple sont enlevés du tableau, ce qui explique que les totaux soient inférieurs à 100%.

Après 10 mois d'exposition à la langue écrite française, il s'avère qu'en fin de CP2 près de **la moitié des élèves refusent d'écrire ou écrivent de manière pré-syllabique, sans traiter l'oral**. Près de **43% sont capables d'écrire de manière phonémique quand les mots leur sont donnés à l'oral**, mais moins de 10% peuvent le faire lorsqu'on leur demande d'inventer une phrase sans les aider oralement. Ceci corrobore les résultats relevés en lecture mettant en relief **l'insuffisance de la maîtrise orale de la langue française, en fin de CP2, pour gérer l'écrit**.

Les capacités d'écriture sont donc nettement plus fortes lorsque l'élève maîtrise la langue à l'oral, ce qui explique les différences importantes constatées entre le malgache et le français. **Ceci vérifie en partie l'hypothèse n°2 de cette thèse : « L'orthographe transparente du malgache et son statut de langue première facilitent les productions écrites des élèves. »**

L'étude a permis de remarquer qu'au début de l'appropriation de l'orthographe du malgache, **la transcription des agglomérats consonantiques de l'oral demande un effort particulier aux élèves**. De plus, les différences constatées entre *merina* et autres suggèrent que **la notion de langue première est à relativiser quand on parle de la langue de l'école à Madagascar**. Il conviendrait de parler de **première langue de référence**, dans laquelle peuvent se développer au mieux les habiletés métaphonologiques puisque les élèves sont peu soutenus dans ce domaine à l'extérieur de l'école. Les écarts mis en relief dans cette thèse, à affiner par de nouvelles études, devraient inciter à développer des activités spécifiques, prenant appui sur les caractéristiques des langues premières dialectales.

Dans les deux langues, même à l'étape phonémique, il a été montré que **l'écriture d'une phrase s'avère plus difficile que celle de mots isolés**, notamment au niveau de la segmentation des mots, la gestion de la syntaxe, de l'orthographe et de la ponctuation. Enfin, l'ensemble des résultats obtenus sur les deux langues, et en particulier l'importance des absences d'écriture, invitent à penser que **les élèves sont insuffisamment habitués à écrire à l'école, dans une perspective sémiotique : écrire pour produire du sens, écrire pour résoudre une tâche**. Cette dimension didactique mériterait d'être confortée car elle contribue fortement à la compréhension générale de l'écrit.

3. L'appropriation de la lecture-écriture en début de scolarité, un processus interactif entre quatre pôles didactiques

Cette deuxième partie du volume 2 consacrée à la classe de CP2 a fourni, pour chaque domaine d'analyse, des éclairages théoriques. Mais **ce choix de présentation ne doit pas induire une vision linéaire de l'apprentissage de la lecture-écriture**. En effet, la complexité du processus d'apprentissage s'inscrit dans une perspective beaucoup plus ouverte et interactive. Les

connaissances théoriques mises en relief s'appuient essentiellement sur des données de la psychologie cognitive, largement partagées au niveau international. Ainsi, ont été résumées les données majeures ayant un impact dans chaque domaine de l'acquisition du lire-écrire. Mais il demeure que ces données restent cloisonnées et ne concernent, à chaque fois, qu'un aspect spécifique de l'appropriation de l'écrit.

Depuis les années 1990, plusieurs recherches s'intéressent à **l'impact combiné des compétences** influençant le début de l'appropriation de l'écrit. La recherche effectuée par Margarida Alves Martins et Cristina Siva (2001) en est une illustration. Ces auteurs ont évalué l'impact de sept variables en première année du primaire au Portugal¹⁸⁹ : perception des usages fonctionnels de la lecture, conceptualisations sur le langage écrit, connaissance du nom des lettres, connaissance du langage technique de la lecture-écriture, suppression de la syllabe initiale d'un mot, segmentation phonémique d'un mot, identification lexicale (isoler un mot dans une phrase présentée oralement). Ces variables mesurées en début d'année ont été ensuite mises en relation avec une épreuve de lecture compréhension à la fin de l'année scolaire. Il en ressort que les variables qui ont la plus forte corrélation avec le degré de réussite en lecture sont : la connaissance du nom des lettres et le niveau de conceptualisation du langage écrit. Ensuite, arrivent la segmentation phonémique et la connaissance du langage technique de la lecture-écriture (ex : mot, phrase, lettre, paragraphe, etc.). Enfin, suivent les variables : suppression du phonème initial, identification lexicale et appropriation des usages fonctionnels de la lecture.

Ces chercheurs ont par la suite mené une seconde analyse de régression, en partant des niveaux de conceptualisation sur la langue écrite (cf. Ferreiro). Pour les enfants qui ne phonétisent pas encore leurs écritures (niveaux 1 et 2), deux variables se montrent particulièrement importantes : **la connaissance du nom des lettres et l'appropriation des usages fonctionnels de la lecture**. Ces résultats permettent de penser que les diverses compétences mobilisées dans le processus d'acquisition de la lecture-écriture ont une importance différente selon le moment de l'évolution vers la compréhension de la nature de la langue écrite. Ainsi, «... pour les enfants qui ont une vision encore très confuse des règles sous-jacentes aux systèmes d'écriture alphabétique, la **perception des usages fonctionnels de la lecture agit comme un « déclencheur » ou un « accélérateur » pour l'exploration des aspects plus techniques de la langue écrite...** » (ALVES MARTINS & SILVA, 2001 : 96).

Pour les enfants dont les conceptualisations de la langue sont plus évoluées (niveaux 3 et 4), les deux variables les plus significatives apparaissent être : **la connaissance du nom des lettres et la connaissance du langage technique lecture-écriture**. « *La première place occupée par la variable connaissance du nom des lettres peut s'expliquer, une nouvelle fois, par le fait que les*

¹⁸⁹ Enfants fréquentant plusieurs établissements publics du secteur du Grand Lisbonne.

*lettres seraient un outil pour approfondir la nature des relations graphèmes/phonèmes, même pour les enfants qui ont déjà une écriture « phonique » ou « alphabétique ». L'importance prise par la connaissance du vocabulaire technique de la lecture-écriture semble indiquer que ces enfants sont plus aptes à bénéficier du langage utilisé dans le contexte d'enseignement formel pour intégrer le principe alphabétique et pour développer une conduite efficace de lecteur. Mais il faut de nouveau ajouter que des recherches voisines aux nôtres signalent une autre caractéristique des enfants aux conceptualisations évoluées : la majorité d'entre eux possèdent un **projet personnel de lecteur** (Chauveau, 2001). » (ALVES MARTINS & SILVA, 2001 : 97).*

Ces données incitent à penser qu'il convient de mieux saisir l'articulation de l'ensemble des compétences et des connaissances qui influencent le parcours des élèves dans l'appropriation de l'écrit. Elles soulignent aussi **les dangers d'un réductionnisme des approches uniquement centrées sur les aspects liés au décodage** (entrée exclusivement phonique) pour apprendre à lire et soulignent **la nécessaire interaction des dimensions culturelle, conceptuelle et métalinguistique dans l'appropriation de la langue écrite.**

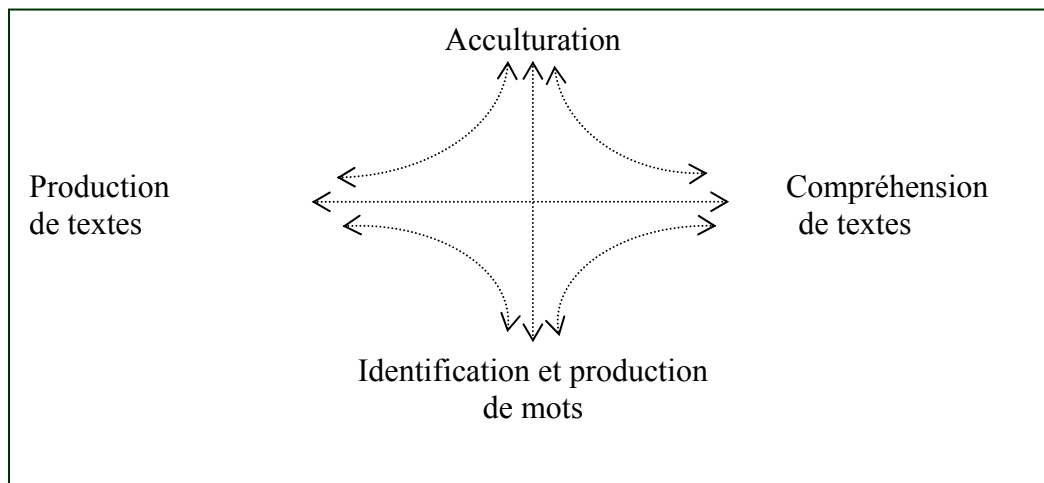
Il ne faut pas oublier non plus que les données issues de la psychologie cognitive sont obtenues, dans leur grande majorité, à partir de contextes expérimentaux. Or, la classe au quotidien n'est ni un terrain expérimental ni un laboratoire. **Pour valider les modèles développementaux proposés, il conviendrait de les vérifier dans toutes sortes de contextes.** Parmi les sources de variations connues, plusieurs différences interlangues ont été soulignées au cours de l'étude, bien que ce domaine de recherche soit encore en voie d'exploration. En revanche, **peu de renseignements existent actuellement sur l'influence possible des variations didactiques.** Comme le dit Roland Goigoux (2000), on peut tout de même s'autoriser à penser que *« la didactique pourrait s'enrichir de trois manières au contact de la psychologie cognitive : en utilisant ses modèles pour analyser l'activité intellectuelle et les compétences des élèves, en interrogeant les pratiques professionnelles existantes au vu de leurs effets sur les performances des élèves et en expérimentant de nouvelles pratiques d'enseignement cohérentes avec ses présupposés. »* (GOIGOUX, 2000 : 50).

Les données de la psychologie cognitive pourraient amener alors à interroger les progressions d'enseignement et à réexaminer le dosage et la progressivité **des quatre composantes majeures sur lesquelles doit porter l'activité d'enseignement :**

- **l'acculturation à l'écrit** (appropriation des formes culturelles et scripturales),
- **la compréhension de textes,**
- **la production de textes,**
- **l'automatisation des procédures d'identification et de production de mots.**

Roland Goigoux (2000) parle de « mappemonde didactique », organisée autour de quatre points cardinaux à prendre à compte lorsqu'on enseigne la lecture-écriture. La schématisation qu'il propose est présentée dans l'illustration 56.

ILLUSTRATION N°56 : Les quatre pôles de la sphère didactique
(GOIGOUX, 2000 : 50).



Les quatre composantes de cette sphère didactique peuvent faire l'objet d'efforts didactiques simultanés et/ou successifs. **L'acculturation et la compréhension de textes, par exemple, ne doivent pas attendre l'installation des processus d'identification des mots pour entrer dans la classe.** Il est nécessaire de les travailler dès le début de la scolarité, notamment par la réception de textes lus oralement par l'adulte, pour **donner du sens à l'apprentissage des aspects formels du code.**

Prendre conscience de la nécessité d'intervenir sur les quatre pôles de cette sphère didactique, tout au long de la scolarité, n'est pas facile pour les maîtres. Il leur est encore plus difficile de définir avec rigueur l'équilibre à réaliser entre ces quatre familles d'activités aux différents moments d'une année scolaire et en fonction de l'hétérogénéité des élèves.

Tous ces aspects interrogent de nouveau **le contexte didactique de l'étude présente**, qui pourrait en partie expliquer les résultats obtenus par les élèves. Quelles sont les représentations des maîtres à Madagascar face à ces enjeux ? Sur quoi structurent-ils leurs pratiques d'enseignement dans le domaine de la lecture-écriture, au début de la scolarité ? Ces questions seront au cœur du volume n°3 de la présente thèse.

PARTIE III – VOLUME II



**LES RESULTATS DES ELEVES
EN CM2**

CHAPITRE 1

CONNAISSANCES LEXICALES

CETTE TROISIEME et dernière partie du volume 2 présente les résultats obtenus en CM2 lors de l'évaluation PASEC VII, en 2004-2005. L'analyse des performances des élèves s'effectue de la même manière qu'en CP2. Toutefois, les éclairages théoriques sur les processus à mobiliser pour lire et écrire y seront moins nombreux car la majorité des informations ont été synthétisées dans la partie précédente et le lecteur est invité à s'y reporter. Les apports théoriques nouveaux cherchent à approfondir certains domaines et portent principalement sur les répercussions pédagogiques possibles.

1. Connaissances lexicales, clés pour la compréhension

Les représentations des formes de mots et les significations sont mises en mémoire au cours des apprentissages lexicaux. Ceux-ci se déroulent tout au long de la vie, mais de façon inégale. Dans sa langue maternelle, le jeune enfant apprend des mots de manière rapide et cumulative dès sa deuxième année : vers 24 mois, il possède environ 300 mots, il peut user de près de 500 mots à 30 mois et de 1500 mots à 36 mois. On parle alors d'explosion lexicale. Puis le rythme d'acquisition s'accélère encore et le lexique augmente d'environ 1500 mots par an. « *Il est assez difficile d'estimer l'ampleur du bagage lexical d'un individu, enfant ou adulte ; il faut y distinguer entre mots de base et mots dérivés, et entre mots bien, moyennement ou peu connus ; mais un nombre de l'ordre de plusieurs dizaines de milliers de mots de base, avec une augmentation moyenne de 5 000 mots environ par année, peut être considéré comme plausible sur la base des décomptes réalisés.* » (GINESTE, LE NY, 2002 : 107). La **fréquence des mots** dans la langue joue un rôle très important dans ces acquisitions, mais également l'**environnement linguistique** et la **fréquence des lectures**. Il existe bien sûr de **très larges variations interindividuelles dans l'acquisition du lexique** : elles dépendent fortement de l'environnement linguistique, lui-même dépendant du statut socioéconomique de la famille de l'enfant. **Le lexique** constitue par ailleurs une composante très importante de **l'efficacité cognitive**. L'étendue du répertoire verbal et la richesse du vocabulaire apparaissent être en étroite relation avec le quotient intellectuel (cf. Test Binet A., T. Simon T, 1907-1978). A l'inverse, une meilleure maîtrise lexicale permet d'améliorer les performances intellectuelles. Il faut noter également des **différences intra- et interindividuelles concernant les significations** : chez tout locuteur, la signification des mots est inégalement connue. Il se trouve des mots dont le locuteur peut dire qu'ils appartiennent à la langue mais sans être capable d'en

donner la signification. « *Cette connaissance des significations, qui détermine leur utilisation dans la compréhension est, elle aussi, un facteur très important, au même titre que la richesse du vocabulaire, et peut-être davantage, pour les performances cognitives.* » (GINESTE, LE NY, 2002 : 109). **Les connaissances lexicales et sémantiques jouent ainsi un rôle majeur dans la compréhension** et occupent un poids considérable dans les différences d'expertise du compreneur, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Il a été indiqué dans la partie consacrée au CP2 que le lexique mental peut être conçu comme un vaste réseau composé de noeuds, où se trouvent les mots et leurs significations, noeuds reliés entre eux par de multiples liaisons (cf. modèle de Collins et Quillian, 1969). Quels ponts peut-on alors jeter entre ces théories cognitives et les pratiques scolaires ? L'influence de l'école peut en effet s'avérer déterminante pour accroître les connaissances lexicales des élèves, en particulier pour ceux peu stimulés dans ce domaine à l'extérieur du monde scolaire.

Les distinctions entre lexique et vocabulaire ne sont pas très nettes dans l'usage courant. Généralement, le terme vocabulaire désigne un domaine du lexique qui se prête à un inventaire et à une description. En linguistique, on dit que c'est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus (DUBOIS *et al.*, 2001 : 507). Le lexique est donc plus large qu'un vocabulaire mobilisé dans un domaine spécifique et concerne l'ensemble des unités de la langue. « *La statistique lexicale oppose lexique et vocabulaire ; le terme lexique est alors réservé à la langue, le terme vocabulaire au discours. Les unités du lexique sont les lexèmes, pendant que les unités du discours sont les vocables et les mots (...)* Le vocabulaire d'un texte, d'un énoncé quelconque de la performance n'est dès lors qu'un échantillon du lexique du locuteur ou, selon la perspective adoptée, du lexique de la communauté linguistique. » (DUBOIS *et al.*, 2001 : 283).

Force est de constater que le vocabulaire occupe généralement peu de place dans l'enseignement de la langue maternelle, alors que très souvent les enseignants déplorent la pauvreté lexicale de leurs élèves. Souvent, l'acquisition du vocabulaire en L1 est considérée comme allant de soi, il suffit de lui donner quelques coups de pouce au fil des observations et des lectures. Pourtant, il est très utile de **développer des séances spécifiques relatives au vocabulaire** pour permettre aux élèves de maîtriser le sens des mots, de les employer à bon escient, de choisir les plus adéquats, de s'exprimer dans la nuance et de mieux comprendre ce qu'ils lisent. Pour cela, il existe de multiples façons d'aborder le vocabulaire en classe. Aux choix opérés par l'enseignant, consciemment ou non, correspondent des orientations linguistiques bien déterminées. Si l'étude du vocabulaire n'a pas de fin en soi, si elle n'est qu'une voie d'accès au texte, on parle d'approche philologique (traditionnelle) ou pragmatique (moderne). Si par contre, le vocabulaire est enseigné dans l'approche de la langue, trois perspectives se dégagent : lorsque l'étude est centrée sur l'emploi du mot dans la phrase, on parle d'**approche syntaxique** ; si l'étude porte sur la forme du mot,

l'**approche** choisie est **morphologique** ; enfin, si ce sont les relations de sens qui font l'objet de l'étude, l'**approche sémantique** est privilégiée.

Philippe Vancomelbeke (2004) défend l'idée de mener des séances spécifiques sur le vocabulaire à l'école en privilégiant l'étude des **relations sémantiques** existant entre les mots d'un même champ lexical. Une relation sémantique est « *une relation établie entre deux mots qui entretiennent un rapport de sens récurrent, c'est-à-dire généralisable à un ensemble plus ou moins large de couples de mots.* » (VANCOMELBEKE, 2004 : 35). A rappeler que, dans une perspective syntaxique, les relations sémantiques peuvent s'effectuer sur l'axe syntagmatique (vertical) ou sur l'axe paradigmatique (horizontal). Cette approche sémantique défendue par l'auteur n'est pas exclusive et il peut lui être associée une approche syntaxique, morphologique ou encore pragmatique. Il est utile de s'arrêter sur les recommandations de Philippe Vancomelbeke (2004) en français langue maternelle car, comme rappelé en début de section, **les connaissances sémantiques** sont **déterminantes dans la compréhension orale ou écrite**. Le principe pédagogique général consiste à **mettre à jour les relations sémantiques possibles entre les mots d'un même champ lexical**, à les expliciter, ce qui permet ainsi aux élèves de développer des **champs lexicaux structurés**. Dans un champ lexical donné, les relations sémantiques sont explicitables et, selon des critères définis, plus ou moins typiques. L'auteur distingue ainsi les **relations sémantiques essentielles** des **relations sémantiques accessoires**.

Au sein des **relations sémantiques essentielles**, il met en relief : les **relations d'identité**, les **relations d'identité/altérité** et la **relation d'opposition**, caractérisées ainsi :

- La **relation d'identité** entre deux notions renvoie à une relation réciproque de **synonymie**. La synonymie est loin d'être toujours parfaite : il est rare que deux mots soient synonymes de façon absolue (ainsi en français : « aimable, gentil, affable, agréable » ne sont pas parfaitement synonymes). La synonymie parfaite renvoie à deux mots interchangeables dans tous les contextes. Ainsi, « obstiné » et « têtu » sont presque parfaits, même si « têtu » a une coloration plus familière. L'intérêt pédagogique est d'**étudier ce qui rapproche ou ce qui distingue les mots considérés comme synonymes ou paronymes**. Ce peut être l'occasion de s'arrêter aussi sur les différents registres d'emploi : affectif (ex : joli / mignon¹⁹⁰), familier (ex : comprendre / piger), technique (ex : jaunisse / ictère), diachronique (ex : bicyclette / petite reine).
- Les **relations d'identité / altérité** sont aussi fondamentales que celles de synonymie ou d'antonymie absolue, dont elles se distinguent par la présence simultanée d'éléments de ressemblance et de différence. On distingue à ce niveau : **la généralisation, la**

¹⁹⁰ Les exemples ici sont apportés en français et tirés de l'ouvrage de Philippe Vancomelbeke (2004).

spécialisation, la cohyponymie, l’antonymie relative. Ces relations structurent fondamentalement le lexique.

- **La généralisation** est la relation qui permet de passer d’un hyponyme (un mot qui désigne un sous ensemble) à son hyperonyme (un mot qui désigne l’ensemble global).
- **La spécialisation** est la relation contraire : elle mène de l’hyperonyme à l’hyponyme.

Voici une illustration de cette double relation à partir du monde végétal :

Fruit → *spécialisation* → agrume → *spécialisation* → orange, citron, clémentine.

Rose → *généralisation* → rosacée → *généralisation* → fleur → *généralisation* → végétal.

- Deux mots hyponymes au même degré d’un même hyperonyme sont appelés **cohyponymes**. Ainsi, « vache, chien, cheval » sont cohyponymes de « mammifère ».
- L’**antonymie relative** permet d’établir des différences de sens sur une échelle graduée entre les mots. De nombreux adjectifs peuvent s’inscrire sur une échelle graduée, ce qui peut permettre de multiples discussions en classe. (Exemple : quel ordre choisir pour ces adjectifs ? *un repas : exécrable, dégoûtant, mauvais, bon, savoureux, succulent, exquis.*)
- Enfin, la **relation d’opposition** correspond à l’antonymie absolue. On l’associe à la notion de contraire. C’est une relation fondamentale. « *Les expériences d’association lexicale ont confirmé depuis un siècle les corrélats psychologiques de cette organisation : l’association préférentielle se fait entre antonymes.* » (RASTIER, CAVAZZA, ABEILLÉ, 1994 : 46).
Quelques exemples : acheter → *antonymie* → vendre ; vrai → *antonymie* → faux ; vivant → *antonymie* → mort, etc.

Au sein des relations sémantiques accessoires, Philippe Vancomelbeke (2004) distingue sept grandes catégories. Elles ne seront pas détaillées ici mais simplement illustrées par quelques exemples pris chez l’auteur :

- Les **relations sémantiques centrées sur l’agent**, l’action et l’objet de l’action, avec ou sans relation morphologique entre les mots. Exemple en français à partir des actions et objets du jardinier :

TABLEAU N°89 : Relations sémantiques centrées sur l’agent : illustration
(VANCOMELBEKE, 2004 : 82).

| Action (forme nominale) | Action (forme verbale) | Objet de l’action |
|---------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| <i>arrachage</i> | <i>arracher</i> | <i>pommes de terre</i> |
| <i>plantation, arrosage</i> | <i>planter, arroser</i> | <i>légumes</i> |
| <i>élagage, taille, étêtage</i> | <i>élaguer, tailler, étêter</i> | <i>arbres</i> |
| <i>semis, tonte, entretien</i> | <i>semer, tondre, entretenir</i> | <i>pelouse</i> |

Dans le cadre de ces relations sémantiques centrées sur l'agent, la féminisation des noms de métiers peut être étudiée. Par exemple : artisan / artisane, dépanneur / dépanneuse, docteur / doctoresse ; de même, chez les animaux : les noms des mâles, femelles et jeunes, etc.

En français, la relation d'agent est également très productive sur le plan morphologique. La forme nominale des actions est souvent construite sur la base de la forme verbale et à l'aide d'un suffixe : -age, -ure, -aison, -ion, -ment, etc. (Exemples : repasser/repassage, narrer/narration, souder/soudure, conjuguer/ conjugaison, etc.)

- Les **relations sémantiques centrées sur le lieu** permettent de nombreux classements. Entre autres exemples, on peut citer les lieux de production ou vente :

Lieu : boulangerie, Agent : boulanger, Objet : pain

et aussi la relation entre contenant (lieu où l'on dépose) et contenu : écrin / bijou, flacon / parfum, etc.

- **La relation sémantique parties ↔ tout** et les relations associées, dont voici quelques exemples : bois ↔ parquet, œuf ↔ omelette, etc.

- **La relation sémantique de moyen** qui associe souvent une action ou un agent avec du matériel. Exemple : manger → *moyen* : couvert, broyer → *moyen* : dents.

- **La relation sémantique de temps** qui permet de situer les événements chronologiquement (exemple : petit-déjeuner, déjeuner, dîner), de distinguer ce qui est ponctuel de ce qui s'inscrit dans la durée (exemple : jour ↔ journée), etc.

- Les **relations sémantiques de caractérisation** qui permettent d'informer sur l'état d'un être ou d'une chose : la couleur, la forme, les qualités ou sur le changement d'état. La caractérisation s'appuie fréquemment sur la morphologie (exemples : rigueur de l'hiver → hiver rigoureux, travailler avec soin → travailler soigneusement).

- Enfin, les **relations sémantiques centrées sur la quantification** (exemples : beaucoup de lait / un nuage de lait, un peu de vin / une larme de vin, etc.) qui permettent aussi l'expression du collectif (outillage : ensemble d'outils, verger : ensemble d'arbres fruitiers) et du singulatif (exemples : un grain de sable, une feuille de salade, une goutte d'huile).

Ce classement opéré par Philippe Vancomelbeke (2004) permet d'entrevoir une foule d'activités pédagogiques possibles, à l'oral et à l'écrit, sous forme de « jeux de recherche », permettant aux élèves de mieux saisir les liens existant entre les mots d'un même champ lexical, par le recours à l'explicitation. Les activités de tri et de classement (à partir d'images en début d'apprentissage) peuvent s'avérer précieuses. Ceci peut être valable en L1 et en L2.

Pour ce qui concerne le français langue seconde, il est aussi à signaler l'intérêt de mener un **examen spécifique du vocabulaire utilisé dans les consignes de l'école**. On trouve en effet des

mots tout à fait courants dans la vie quotidienne qui changent de sens en passant dans le monde scolaire. Comme le suggère Michèle Verdehlan-Bourgade (2002) on peut distinguer pour certains mots un *sens scolaire* et un *sens social* :

TABLEAU N°90 : Illustration du changement de sens de quelques mots, en contexte scolaire

(VERDEHLAN-BOURGADE, 2002 : 235).

| <i>Mots</i> | <i>Sens social</i> | <i>Sens scolaire</i> |
|-------------|--------------------|-------------------------------------|
| Relever | Remettre debout | Repérer, noter |
| Ranger | Mettre de l'ordre | Classer |
| Accorder | Donner | Opérer une harmonisation syntaxique |
| Légende | Conte | Énoncé sous un dessin |
| Sujet | Personne / motif | Fonction grammaticale / Motif |

Pour construire un programme d'apprentissage sur les mots des consignes, on peut, comme le propose Michèle Verdehlan-Bourgade (2002 : 238), les classer en catégories :

- les mots consignes qui induisent un geste graphique : souligner, encadrer, entourer, rayer, dessiner, etc.
- ceux qui renvoient à des opérations mentales générales : synthèse, analyse, classement, etc.
- les mots consignes spécifiques à une discipline : calculer, soustraire, dater, etc.
- ceux demandant des opérations discursives : nommer, décrire, raconter, etc.

« *Quelle que soit la démarche utilisée, il paraît indispensable, dans une perspective de scolarisation qui ne peut plus échapper à l'apprentissage du langage, surtout en situation de langue non maternelle, de **travailler de façon spécifique, ce type de discours scolaire**, dont la compréhension et l'exécution conditionnent une grande partie de la réussite.* » (VERDEHLAN-BOURGADE, 2002 : 241). Ceci suppose bien sûr que les enseignants soient suffisamment formés pour conduire ce type d'activité.

Pour terminer cette section, il faut noter qu'à Madagascar, que ce soit en L1 ou en L2, les séances de vocabulaire sont pour la majorité associées à la découverte des textes. En français, des séances spécifiques sont consacrées au maniement de la langue orale au début d'un thème d'étude et les acquisitions lexicales s'effectuent au sein d'échanges, censés être communicatifs. Les mots difficiles d'un texte sont généralement abordés pendant la lecture du texte, dans une perspective de lecture expliquée¹⁹¹. Quels sont alors les acquis lexicaux des élèves en fin de scolarité ? Répondre à cette question n'est pas simple en raison des multiples possibles de l'étendue d'un répertoire verbal. L'évaluation PASEC du pôle de Dakar cherche, modestement, à apporter quelques renseignements à ce niveau. Compte tenu de l'importance du lexique dans la compréhension, la section suivante présente les résultats obtenus, même s'ils ne peuvent être qu'indicatifs.

¹⁹¹ Une présentation plus fine du « travail prescrit à l'enseignant » (curriculums et manuels) sera réalisée dans la partie n°3 de la thèse.

2. Résultats sur les connaissances lexicales en CM2

Les résultats présentés ici donc nécessairement **parcellaires** et ne peuvent prétendre illustrer ce que connaissent les élèves en vocabulaire. Tout au plus, ils apportent quelques indications sur les performances relatives à quelques objets de langue. En français, il s'agit de tests très courts visant à mesurer en début d'année si les élèves connaissent le sens de mots courants (4 mots) et s'ils savent utiliser des prépositions correctement (3 prépositions). En fin d'année, on réévalue l'utilisation des prépositions : les mêmes au sein des mêmes énoncés écrits. Les critères de choix retenus par le pôle de Dakar pour la sélection des mots cibles en français nous sont inconnus. On ne sait pas, par exemple, s'ils sont été extraits d'une liste de fréquence (français oral, français écrit ?), ou choisis au hasard, ou bien encore sélectionnés dans un corpus bien particulier (à partir de manuels ?). Une structure identique a été retenue pour le test en malgache afin de rendre possible une comparaison entre les deux langues. Les mots cibles ont été choisis de manière aléatoire par les collègues malgaches concepteurs. A signaler qu'il n'existe pas en langue malgache d'échelle de fréquence lexicale que ce soit pour la langue orale ou pour la langue écrite. Pour ce qui concerne l'exercice sur les prépositions, la traduction du corpus montre que les concepteurs malgaches ont cumulé à la fois des prépositions et des conjonctions de coordination.

2.1. Présentation des exercices dans les deux langues

Cette présentation s'effectue de manière simultanée en français et en malgache, exercice par exercice, pour le pré-test puis le post-test.

2.1.1. Pré-test

Dans les deux langues, on demande d'abord aux élèves d'entourer la phrase équivalente à celle proposée (relation d'identité / paronymie) en exemple. Trois items sont proposés dans les deux langues.

Exemple en malgache

Exercice 1 –item B

“*Monina any an-dafy ny zokinay*”¹⁹² dia midika hoe :

- *Mitsangatsangana any an-dafy ny zokinay.*
- *Mipetraka any an-dafy ny zokinay.*
- *Miofana any an-dafy ny zokinay.*
- *Miafina any an-dafy ny zokinay.*

¹⁹² Modèle : Notre grand (frère ou sœur) habite à l'étranger. 1) Notre grand (frère ou sœur) voyage à l'étranger. 2) Notre grand (frère ou sœur) vit à l'étranger. 3) Notre grand (frère ou sœur) suit une formation à l'étranger. 4) Notre grand (frère ou sœur) se cache à l'étranger.

Exemple en français

Exercice 1 - item A

« Les jeunes ont abandonné le village » signifie :

- les jeunes sont renvoyés du village.
- les jeunes ont nettoyé le village proprement.
- les jeunes ont transformé le village.
- les jeunes ont quitté le village.

Dans le second exercice, on leur demande de sélectionner la préposition ou conjonction de coordination correcte, par trois fois (3 items) :

Exemple en malgache

Exercice 2 – item E

- | | | |
|---|---|---|
| - <i>Tsy tonga izy</i> (Il n'est pas venu) | <i>matoa</i> (parce que, car) <i>hany ka</i> (alors, donc) <i>fa</i> (mais) | <i>marary ny zanany</i> (son fils est malade) |
|---|---|---|

Exemple en français

Exercice 2 - item F

- | | | |
|------------------------|----------------|----------|
| - Mes parents habitent | à sur de | Toliara. |
|------------------------|----------------|----------|

2.1.2. Post-test

Selon la structure de l'évaluation de Dakar, le post-test ne reprend qu'un type d'exercice : celui sur les prépositions ou les conjonctions de coordination. En malgache, les items B et C sont identiques aux items D et F du pré-test, un seul est différent. En français, tous les items sont strictement identiques à ceux du pré-test.

Exemple en malgache

Exercice 1 – item A

- | | | |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|
| - <i>Mipetraka</i> (s'asseoir) | <i>amina</i> (sur) <i>amy</i> <i>ana</i> | <i>seza ny mpianatra</i> (une chaise) |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|

Exemple en français

Exercice 1 - item A

- | | | |
|----------------------|---------------------|---------|
| - C'est un spectacle | envers pour à | enfants |
|----------------------|---------------------|---------|

Cette similitude entre le pré-test et le post-test repose sur le fait que la CONFEMEN entend mesurer l'effet maître entre le début et la fin d'année. Avec des exercices semblables, elle pense ainsi mieux évaluer la « plus-value » apportée dans l'année par le maître. On peut cependant s'interroger sur la pertinence cognitive de ce dispositif chez les élèves. Pour ce qui relève des connaissances lexicales visées, on peut supposer que si le maître a effectué une correction à l'issue du pré-test, les enfants ont mesuré leurs erreurs et intériorisé éventuellement les réponses

adéquates. Bien sûr, ils ont pu également oublier. **Pour éviter ce risque, mais aussi mieux mesurer l'effet maître**, il aurait été plus judicieux d'évaluer la même compétence, à partir d'énoncés différenciés.

2.2. Analyse des résultats

Le tableau 91 présente l'ensemble des résultats obtenus en début et fin de CM2, dans les deux langues.

TABLEAU N°91 : Résultats en début de CM2, connaissances lexicales

| Pré-test | Malgache | | | Français | | |
|--|--------------|-------|--------------|--------------|-------|--------------|
| | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Identifier le sens d'un mot dans une phrase | 69,28 | 79,17 | 71,16 | 20,19 | 26,35 | 21,36 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁹³ | 28,8 | 19,1 | 26,9 | 87,4 | 79,4 | 85,9 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 71,2 | 80,9 | 73,1 | 12,6 | 20,6 | 14,1 |
| Identifier la préposition <i>ou</i> conjonction de coordination correcte pour donner un sens à la phrase | 70,09 | 76,47 | 71,30 | 48,95 | 56,25 | 50,34 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁹⁴ | 20 | 12,5 | 18,6 | 50,6 | 37,9 | 48,2 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 80 | 87,5 | 81,4 | 49,4 | 62,1 | 51,8 |
| Post-test | Malgache | | | Français | | |
| Identifier la préposition <i>ou</i> conjonction de coordination correcte pour donner un sens à la phrase | 57,52 | 65,07 | 58,96 | 52,80 | 63,24 | 54,79 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ¹⁹⁵ | 39,7 | 26,8 | 37,3 | 45,3 | 28,6 | 42,1 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 60,3 | 73,2 | 62,7 | 54,7 | 71,4 | 57,9 |

Les deux types d'exercices ne sont pas de même nature et ne relèvent pas exactement du même domaine. Le premier se situe vraiment dans une perspective de mesure des connaissances lexicales, en se focalisant sur la relation d'identité, et demande de trouver la phrase qui exprime « la même chose » (parasynonymie) que celle donnée en exemple. Le second cherche à évaluer l'utilisation des prépositions ou conjonctions de coordination par la contrainte d'emploi : le choix de l'énoncé s'effectue en fonction de ce que l'élève perçoit comme étant la bonne combinaison possible des mots entre eux. Nous sommes ici davantage dans une perspective de cohérence syntaxique. C'est d'ailleurs le rôle des prépositions que de relier les constituants d'une phrase entre eux, et celui des conjonctions de coordination que de joindre les propositions. On peut à ce titre les considérer, l'une

¹⁹³ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

¹⁹⁴ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

¹⁹⁵ Ou plus exactement ayant au maximum 33,33% de réussite.

ou l'autre, comme des mots outils dans le lexique. Il aurait donc été possible de classer cet exercice dans la section suivante relative aux outils de la langue¹⁹⁶, mais celle-ci sera davantage consacrée aux managements formels de la langue écrite. Les scores obtenus sur le « sens » des mots signalent des écarts très élevés entre les deux langues, atteignant presque 50 points, au bénéfice de la langue première naturellement.

Au début de la dernière année du primaire, il se trouve que près de 85,9% des élèves ont moins de 50% de réussite pour **trouver des équivalents écrits aux verbes français : abandonner, désinfecter, s'embarquer**. Si l'on se réfère à la base de fréquence du TFLi (Trésor de la Langue Française informatisé), on relève pour « abandonner » un indice de fréquence en langue écrite de 98,14 (sur un million d'occurrences), pour « désinfecter » : 0,59, et pour « embarquer » : 13,74. Signalons que tous les pays du Sud consacrent de nombreux thèmes d'études sur l'hygiène et la santé. Ainsi, le mot « désinfecter » est probablement mieux connu à l'oral que ce que ne laisse apparaître l'étude des corpus écrits occidentaux. Ceci dit, ces niveaux de fréquence interrogent de nouveau les critères qui ont prévalu à la sélection des mots retenus dans l'évaluation. De plus, les élèves n'étant pas aidés à l'oral, il se peut que certains cumulent à la fois des lacunes lexicales et des difficultés en lecture (difficultés possibles quant à l'identification des mots isolés ciblés, mais aussi pour lire et comprendre l'ensemble des phrases nécessaires à la réalisation de l'exercice).

Quoi qu'il en soit, ce **score très faible** révèle encore **l'insuffisance d'appropriation de la langue orale française** et la nécessité de travailler davantage le vocabulaire. La faiblesse lexicale illustrée ici, qu'il conviendrait d'étudier bien sûr au sein de recherches plus larges, corrobore les données recueillies par Malala Rasoarinirina R. Rabarihoela (2001) auprès d'étudiants de deux établissements de Formation Supérieure Professionnalisante¹⁹⁷ à *Antananarivo* qui pointent, lors de l'étude des productions écrites des étudiants, les déficits importants en vocabulaire dans les deux langues. Selon elle, « ... *cette lacune en vocabulaire est l'une des conséquences les plus notoires de la faiblesse du système éducatif malgache en ce qui concerne la pédagogie du langage et l'un des éléments les plus sensibles à cette faiblesse du système.* » (RABARIHOELA, 2001 : 258).

En malgache, le même exercice demandait de trouver des équivalents aux verbes : habiter, quitter, transporter. Bien que nous ne disposions pas d'échelle de fréquence en langue malgache, on peut se douter que ces **mots sont plus usuels que ceux retenus pour le français**. Ceci permet de relativiser les écarts constatés précédemment entre les deux langues et montre, encore une fois, la **nécessité d'être prudent dans la comparaison des scores quantitatifs et d'opérer une analyse fine des exercices demandés**. On remarque, malgré cela, que près de **27% des élèves** en moyenne ont moins de 50% de réussite et qu'il leur est **difficile de trouver un parasyonyme à ces trois**

¹⁹⁶ La CONFEMEN classe cet exercice dans la rubrique « compréhension de phrase ».

¹⁹⁷ L'un forme au « Marketing Communication », l'autre aux « Contrôle de Gestion et Marketing Commercial ».

mots familiers au sein de la langue première (11,1% des élèves du public n'ont aucune bonne réponse). Il ne s'agit peut-être pas strictement d'une faiblesse lexicale car, là encore, des difficultés en lecture ont pu entraver la tâche. Près des **deux tiers des élèves en moyenne réalisent correctement l'ensemble de l'exercice** (+ de 50% de réussite), avec un écart de près de 10 points entre écoles publiques et privées.

Dans l'exercice sur **les prépositions ou conjonctions de coordination**, les écarts sont nettement moins importants entre les deux langues et ne représentent que 4 points en moyenne, au bénéfice du malgache en fin de CM2, alors qu'ils atteignaient près de 20 points en début d'année.

En fin d'année, **57,9% des élèves obtiennent plus de 50% de réussite en français pour sélectionner le mot outil nécessaire au bon fonctionnement de la phrase**. Il s'agit de l'utilisation des prépositions : *pour, derrière, à*. Faisant intervenir la contrainte d'emploi, et donc la « grammaire implicite », il est naturel que cet exercice soit mieux réussi que le précédent. On remarque une progression de près de 6 points en terme de réussite, sur l'utilisation de ces prépositions entre le début et la fin de l'année. Mais comme il s'agit d'une reprise à l'identique de l'exercice, il serait risqué de parler véritablement de progrès.

En malgache, les chiffres pourraient laisser penser à une régression dans le maniement de ces outils de la langue puisque 81,4% des élèves en moyenne ont plus de 50% de réussite en début d'année contre seulement 62,7% en fin de CM2. Mais en malgache, l'exercice n'est pas strictement similaire : la variation d'un item entre le pré-test et le post-test, et donc la réduction du pourcentage de bonnes réponses aléatoires possibles, pourrait expliquer, en partie, la baisse constatée. Les prépositions ou conjonctions de coordination à utiliser étaient : *si, car, alors* au pré-test et *sur, si, alors* au post-test.

Compte tenu des limites indiquées en début de section, il est difficile d'aller plus loin dans ce domaine des acquisitions lexicales. Cette analyse sommaire permet cependant d'attirer l'attention sur la nécessité de mieux structurer les apprentissages relatifs au vocabulaire à l'école, et ce dans les deux langues. La troisième partie de la thèse sera illustrée par des extraits de séances d'expression orale en français et certaines modalités d'enseignement du vocabulaire pourront alors y être étudiées.

CHAPITRE 2

OUTILS DE LA LANGUE

POUR UNE COMMODITE de présentation, le vocabulaire a été traité dans la section précédente mais il aurait pu avoir sa place ici puisqu'il est indispensable au fonctionnement de la langue. Dans ce présent chapitre, le champ des « outils de la langue » se restreint aux trois domaines que sont **la grammaire, la conjugaison et l'orthographe**.

1. Quelques rappels

La grammaire, la conjugaison et l'orthographe demandent aux élèves, dans le contexte scolaire malgache, de réfléchir (presque simultanément) aux aspects formels du fonctionnement des deux langues en présence : le malgache et le français. Or, il a été montré à plusieurs reprises que le malgache et le français sont deux langues fortement contrastées quant à leurs propriétés de fonctionnement. Le tableau 92 propose un rappel des éléments majeurs mis en relief pour ces trois domaines.

TABLEAU N°92 : Tableau comparatif malgache / français : Synthèse en orthographe, grammaire et conjugaison

| | | |
|--------------------|---|--|
| Orthographe | Orthographe transparente Régularité graphophonologique, correspondance linéaire (sauf pour [i] : y ou i) Régularité CV (+CCV, CCCV) | Orthographe profonde Correspondances graphèmes/phonèmes non régulières Homophonie fréquente Morphologie grammaticale complexe |
| Grammaire | Prédicat – Sujet <i>(Le prédicat ne contient pas forcément un verbe)</i> Langue agglutinante (voire fusionnante) : affixes distincts exprimant les rapports grammaticaux. Cinq voix majeures active, passive, instrumentale, applicative, circonstancielle Importance de la voix passive | Sujet – Verbe – Objet (ou attribut) Langue isolante Morphologie grammaticale : importance des marques flexionnelles régies par le principe de « chaîne ». Trois voix active, passive, pronominales Importance de la voix active |

| | | |
|--------------------|--|---|
| Conjugaison | Expression du temps : Présent (non marqué) – passé – futur Modes : Indicatif (non marqué) et impératif Verbes invariables pour l'expression du nombre et des personnes. | Expression du temps selon les modes : -temps de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur), -temps du conditionnel (présent, passé), -temps du subjonctif (présent, passé, imparfait, plus-que-parfait) -temps de l'impératif : présent |
|--------------------|--|---|

Par ailleurs, on sait que chacun de ces aspects influence les modalités de gestion de l'écrit. Ainsi en lecture, on a pu relever, entre autres, que l'identification des mots s'appuie sur le répertoire orthographique pour permettre l'accès direct aux mots écrits (importance de l'orthographe lexicale), que le découpage des propositions se base sur la syntaxe et sur la prise en compte des éléments morphosyntaxiques (chaîne d'accords) pour favoriser les intégrations sémantiques, que la gestion des temps (dans un récit par exemple) contribue à la cohérence textuelle et donc soutient les macro-traitements, etc. Enfin, les travaux interlangues et ceux portant sur les apprentissages plurilingues ont montré que les modalités de traitement préférentiels de ces paramètres varient selon la structure des langues et que les modalités utilisées en L1 orientent les procédures pour lire en L2.

Les compétences en grammaire et en conjugaison, que ce soit en L1 et en L2, se développent prioritairement dans la pratique orale de la langue par une intégration implicite des propriétés formelles visées. L'usage oral de la langue permet la construction d'une **intuition linguistique** : les apprenants peuvent ainsi par exemple poser des jugements d'acceptabilité face à des énoncés grammaticaux ou agrammaticaux. **L'acquisition de ce système intériorisé de règles (grammaire intériorisée) au sein d'un bagage langagier suffisant est une étape essentielle, en L1 ou en L2, avant de s'engager davantage dans l'exploration des propriétés du système.**

La découverte de celles-ci contribue à consolider la mise en place de ces savoirs sur le fonctionnement de la langue et à installer l'acquisition sur le long terme. Leur découverte progressive s'appuie sur le concept d'interaction : interaction de l'oral et de l'écrit, interaction des situations de réception et de production, interaction entre lire et écrire, interaction dans la classe entre le maître et les élèves et entre pairs, interaction entre L1 et L2. Bien souvent, les pratiques pédagogiques traditionnelles et transmissives reposent sur des démarches déductives : **règle énoncée par le maître, exercices répétitifs, terminologie experte omniprésente**. C'est ce qu'on constate souvent en français dans les classes à Madagascar où l'essentiel des séances de ce type vise à faire mémoriser les règles et les termes métalinguistiques consacrés. La réflexion sur le fonctionnement de la langue se réduit la plupart du temps, à coup de répétitions massives, à l'oralisation de règles mobilisant des mots, dont le sens échappe souvent aux enfants, et qu'ils ont

bien du mal à prononcer. Il n'est pas rare alors que la séance se transforme en cours de correction phonétique : « *épithète, répète, é-pi-thète* »¹⁹⁸... A noter également que les propriétés de fonctionnement du français ne sont jamais abordées à partir de la langue première. Si l'on se fie à la traduction des manuels de malgache, il semble que la démarche soit moins centrée sur la formulation d'une règle à retenir que sur son application au sein d'exercices écrits (beaucoup d'exercices demandent d'appliquer un modèle donné en consigne). Ce type de méthodologie a longtemps prévalu également dans les pays occidentaux. Aujourd'hui, la réflexion didactique et pédagogique à ce sujet a évolué et on parle maintenant plus volontiers d'*observation réfléchie de la langue*¹⁹⁹, ou *des langues* si l'on inclut les langues secondes.

Un des principes d'apprentissage de cette observation réfléchie des langues repose sur **le principe d'analogie**. Ferdinand de Saussure (1972, 1985) définit l'analogie comme « *une force de changement* » qui permet, dans la langue, des créations et des régulations. Les enfants l'utilisent naturellement en se reposant sur leur connaissance implicite du fonctionnement de la langue. Ils s'en servent par exemple pour construire le lexique ou les formes grammaticales qu'ils ne connaissent pas, ce qui peut les amener à produire des formes linguistiques non normées (ex : *facteuse* pour *factrice*, *peinturez* pour *peignez*, etc.) mais révélatrices d'une bonne compréhension des règles d'engendrement.

Les techniques de **substitution** et de **remplacement** reposent sur l'analogie et sont exploitées comme une réelle procédure d'apprentissage qui facilite le repérage des éléments ciblés. Les **activités de tri et de classement** permettent aussi d'affiner ce repérage et peuvent être l'occasion de **relevés** spécifiques sur les faits de langue observés (répertoire personnel de l'élève, affiches consignants les exemples rencontrés : « relevés analogiques »). Ces **outils de référence de la classe** s'établissent à partir d'éléments repérés lors des lectures ou des activités de production écrite.

Par la suite, les listes constituées deviennent objet d'analyse et d'hypothèses. Il s'agit alors de mettre en mots les possibles du fonctionnement de la langue et de chercher à les vérifier. En fin d'apprentissage, la réflexion de la classe sur une notion se structure et c'est le moment pour l'enseignant d'introduire les terminologies appropriées et d'élaborer, avec les élèves, une nouvelle trace écrite ordonnant et synthétisant les savoirs découverts.

Cette démarche, encore innovante en Occident, s'inscrit dans une logique de résolution de problème linguistique²⁰⁰ et repose en grande partie sur une logique déductive. Elle demande de la

¹⁹⁸ Cette description – qui n'est pas si caricaturale que ça – émane de nos observations réalisées dans le cadre de notre travail ordinaire à Madagascar. Ce type de séance sur les « outils de la langue » n'a pas été filmé et ne sera pas étudié dans la partie n°3 de cette thèse.

¹⁹⁹ Voir notamment les programmes scolaires de 2002, cycle 3, en France.

²⁰⁰ L'ouvrage de Michelle Ros-Dupont (2006) offre de nombreuses illustrations concrètes de cette démarche.

- Le **premier exercice** demande de transformer une phrase affirmative en une **phrase interrogative** :

Exemple en malgache (item K au pré-test, item L au post-test)

- *Nahazo trondro betsaka ny mpanjono.* (Les pêcheurs ont ramené beaucoup de poissons.)
.....

Exemple en français (item Q au pré-test, item N au post-test)

- La pluie a cessé de tomber.
.....

- Dans le **deuxième exercice**, il s'agit de trouver le **pronom personnel** qui peut remplacer le groupe nominal souligné :

Exemple en malgache (item P au pré-test, item G au post-test)

- Manadina lesona Ramose. (Le maître interroge sur les leçon.)

| | |
|------------------------|-----------------|
| | <i>izy (il)</i> |
| <i>Manadina lesona</i> | <i>aho</i> |
| | <i>ianareo</i> |

Exemple en français : (item V au **pré-test**)

- André et moi allons au stade aujourd'hui

| | |
|------|-----------------------------|
| ils | |
| nous | allons au stade aujourd'hui |
| vous | |

Item I au **post-test** :

- André et moi allons au stade aujourd'hui ; allons au stade aujourd'hui.

En français, l'exercice du post-test demande aux élèves d'écrire le pronom personnel adéquat. Ils doivent alors le rechercher personnellement, ce qui est plus difficile que de le sélectionner comme au pré-test.

- Enfin, le **troisième exercice** sélectionné au post-test ne mobilise pas exactement les mêmes opérations cognitives en malgache et en français, puisqu'il s'agit en L1 de transformer une phrase **passive** à la **voix active** (ou inversement) et en L2 de transformer deux phrases indépendantes en une phrase complexe (**principale et subordonnée relative**). Mais l'une ou l'autre de ces opérations demande à l'élève une manipulation syntaxique experte.

Exemple en malgache (item AE au post-test)

- *Lalaovin'ny ankizy ny baolina.* (Le ballon est joué par les enfants.)
.....

Exemple en français (item AI au post-test)

- Les deux enfants suivent la route. La route conduit à l'école
.....

| | | | | | | | |
|-----------------|--|-------|-------|-------|--------------|-------|--------------|
| Français | Orthographier correctement des homophones | 34,86 | 44,67 | 36,72 | 38,01 | 50,37 | 40,36 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰³ | 59,8 | 40,1 | 56 | 52,4 | 38,6 | 49,8 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 40,2 | 59,9 | 44 | 47,6 | 61,4 | 50,2 |

Les éléments de langue à identifier relèvent de l'orthographe grammaticale puisqu'il s'agit d'homophones grammaticaux. Comme on pouvait s'y attendre, les pourcentages de réussite des élèves sont meilleurs en L1 qu'en L2 en fin de CM2 (écart de près de 10 points), mais il faut rappeler que le choix s'effectuait pour chaque item entre trois homophones en malgache et quatre en français, ce qui diminue le taux de réponses aléatoires possibles en français. Pour les deux langues, on constate, encore une fois, un écart significatif entre écoles privées et écoles publiques. Dans les écoles publiques, **en fin de CM2, 43,9% des élèves ont des scores inférieurs à 50% de réussite pour distinguer les homophones grammaticaux en langue malgache** (près de 13% des élèves y échouent totalement) **et 52,4% des élèves ont des difficultés à ce niveau en français** (23% d'entre eux n'ont aucune bonne réponse).

2.2.2. Résultats en grammaire

TABLEAU N°94 : Résultats en grammaire, malgache et français

| | | Pré-test | | | Post-test | | |
|-----------------|---|----------|-------|--------------|-------------|-------|--------------|
| | | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Malgache | Transformer une phrase affirmative en une phrase interrogative | 9,69 | 9,19 | 9,60 | 9,06 | 14,22 | 10,04 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁴ | 90,4 | 90,8 | 86,5 | 90,9 | 86,8 | 90,1 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 9,6 | 9,2 | 13,5 | 9,1 | 13,2 | 9,9 |
| | Remplacer un groupe nominal par un pronom personnel | 48,35 | 53,92 | 49,41 | 53,95 | 60,66 | 55,23 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁵ | 51,5 | 45,9 | 50,5 | 41,6 | 32,3 | 39,8 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 48,5 | 54,1 | 49,5 | 58,4 | 67,7 | 60,2 |
| | Transformer une phrase à la voix passive ou à la voix active | | | | 19,96 | 25,61 | 21,03 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁶ | | | | 81,3 | 74,3 | 80 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | | | 18,7 | 25,7 | 20 |

²⁰³ Ou plus exactement ici ayant au maximum 25% de réussite.

²⁰⁴ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²⁰⁵ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²⁰⁶ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

| | | | | | | | |
|----------|--|-------|-------|--------------|-------|-------|--------------|
| Français | Transformer une phrase affirmative en une phrase interrogative | 3,97 | 5,64 | 4,29 | 2,90 | 6,50 | 3,59 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁷ | 96,4 | 95,2 | 96,2 | 97,6 | 93,3 | 96,8 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 3,6 | 4,8 | 3,8 | 2,4 | 6,7 | 3,2 |
| | Remplacer un groupe nominal par un pronom personnel | 38,57 | 50,12 | 40,76 | 15,90 | 20,22 | 16,72 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁸ | 62,8 | 40,5 | 58,5 | 86,1 | 75,4 | 84 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 37,2 | 59,5 | 41,5 | 13,9 | 24,6 | 16 |
| | Ecrire une phrase complexe (principale et subordonnée relative) | | | | 11,22 | 19,36 | 12,76 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²⁰⁹ | | | | 90,6 | 90,1 | 90,5 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | | | | 9,4 | 9,9 | 9,5 |

Quelle que soit la langue, **les élèves semblent avoir beaucoup de difficultés à transformer une phrase affirmative en interrogative** (environ 10% des élèves en moyenne dépassent les 50% de réussite en malgache en fin d'année contre à peine 3,2% en français), ce qui semble étonnant compte tenu de l'utilisation fréquente des tournures interrogatives dans l'usage courant des langues. Ce résultat s'explique probablement en raison des consignes de correction rappelées ici :

Les fautes sur les tirets ('-') ou de majuscules ne sont pas sanctionnées. Les autres fautes d'orthographe sont sanctionnées (réponse fausse = 0) de même que l'oubli du point d'interrogation ('?').

On peut s'interroger sur le fait de sanctionner l'orthographe quand il s'agit d'évaluer une compétence grammaticale. Pour ce qui concerne la ponctuation, il peut sembler naturel d'attendre que des élèves de fin de CM2 terminent une phrase interrogative à l'écrit par un point d'interrogation. Mais on se souvient qu'en fin de CP2, la plupart des élèves ignoraient l'utilisation de la ponctuation dans leurs productions écrites. Compte tenu des limites de ce barème de correction, il serait utile de conduire un nouveau test d'évaluation sur cette compétence pour mieux expliquer les erreurs et chercher à y remédier.

Comme l'on pouvait s'y attendre, **les manipulations syntaxiques plus expertes** (voix passive / voix active en malgache, principale et subordonnée relative en français) **sont difficilement exécutées par les élèves** : 80% des élèves ont des scores inférieurs à 50% en malgache (dont 68,2% sans aucune réponse juste), 90,5% en français (dont 62,6% sans aucune réponse juste). En malgache, 11,3% des élèves en moyenne réussissent la totalité des transformations active/ passive. Moins d'1% réussissent l'ensemble de l'exercice en français (principale et subordonnée). L'aisance

²⁰⁷ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²⁰⁸ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²⁰⁹ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

dans le maniement des langues, la nature différente des opérations à effectuer, mais probablement également le contraste syntaxique entre les deux langues peuvent expliquer ces écarts.

Enfin, **la sélection des pronoms personnels appropriés est l'exercice le plus réussi** dans les deux langues. A noter, que la baisse observée en français (40,76% au pré-test, 16,72% au post-test pour les scores globaux) est probablement due au changement de nature de l'exercice : il est plus difficile pour les élèves de trouver et d'écrire le pronom personnel adéquat que de le sélectionner dans une liste. Réaliser cette première opération leur demande de faire appel à leur mémoire lexicale. Les scores que l'on peut comparer sont donc, cette fois-ci, ceux du pré-test : 49,41% au score global en malgache, 40,76% en français. On voit là encore qu'en terme de réussite, les scores sont meilleurs en L1 : 49,5% des élèves en début de CM2 ont des résultats égaux ou dépassant la moyenne pour identifier les pronoms adéquats, contre 41,5% en français.

Même si l'on remarque les mêmes tendances d'acquisition sur les objets syntaxiques évalués en malgache et en français (pronoms > phrases interrogatives > manipulations expertes), les **scores** apparaissent **meilleurs en L1**. Ceci semble logique puisque les savoirs implicites syntaxiques sont naturellement mieux ancrés en langue première qu'en langue seconde. Mais, **ceci ne corrobore pas les résultats obtenus par Rémi Clignet et Bernard Erst (1995)** lors d'une évaluation similaire réalisée en 1991 auprès de 2356 élèves de cinquième année (T5, actuel CM2) à Madagascar. « *Les règles de grammaire (Malg4 et Fr4) sont comprises et appliquées sans erreur dans 48% des cas en ce qui concerne le malgache et 60% des cas en ce qui concerne le français. Le caractère construit a priori de la grammaire malgache fait que c'est sans doute un sujet plus difficile à maîtriser que la grammaire française.* » (CLIGNET R. ERNST B., 1995 : 116). Il est à préciser que les livres de malgache²¹⁰ *Garabola, etc.* ont commencé à être utilisés dans les classes à partir de cette période et qu'auparavant les élèves ne disposaient pas de livre en L1. Il se peut donc aussi, outre le fait d'une meilleure grammaire intériorisée en langue première, que les résultats d'aujourd'hui soient le fruit d'une meilleure exposition à la langue écrite malgache et de l'effet de la régularité des exercices scolaires dans ce domaine.

Quoi qu'il en soit, quelles que soient les langues, **la grammaire semble poser problème aux élèves**, même lorsqu'on sélectionne des exercices basés sur la contrainte d'emploi. Le plus difficile concerne les transformations de phrases (interrogative, passive/ active, principale-relative), ce qui devrait inciter à réexaminer les pratiques de classe pour favoriser des activités s'appuyant sur la manipulation des constituants d'une phrase (ex : tri, classement, permutation, etc.).

²¹⁰ Partenariat de la coopération allemande : GTZ.

2.2.3. Résultats en conjugaison

TABLEAU N°95 : Résultats en conjugaison, malgache et français

| | | Pré-test | | | Post-test | | |
|-----------------|--|----------|-------|----------|-----------|-------|--------------|
| | | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Malgache | Identifier la forme d'un prédicat verbal pour former une phrase correcte | 67,44 | 76,59 | 69,18 | 72,36 | 83,33 | 74,45 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²¹¹ | 27,5 | 15,8 | 25,2 | 20,8 | 10,6 | 18,9 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 72,5 | 84,2 | 74,8 | 79,2 | 89,4 | 81,1 |
| Français | Identifier le verbe respectant l'accord (présent de l'indicatif) | 30,57 | 34,31 | 31,28 | 27,90 | 40,93 | 30,38 |
| | % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²¹² | 77,7 | 72,7 | 76,7 | 78 | 67 | 75,9 |
| | % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 22,3 | 27,3 | 23,3 | 22 | 33 | 24,1 |

En fin de CM2, les écarts sur les scores globaux aux exercices de conjugaison sont de plus 40 points entre le malgache et le français. Ce résultat s'apparente à ceux obtenus par Rémi Clignet et Bernard Erst (1995) : « *Les élèves réussissent 71% des questions portant sur l'analyse ou la manipulation du temps en malgache (Malg1) contre 40% des questions de même nature en français (Fr1)* », avec un score global moins marqué en français. On sait que la conjugaison du français est souvent très difficile pour un apprenant étranger, et on peut penser qu'elle l'est particulièrement pour des malgachophones dont la langue première repose sur trois temps et où les verbes sont invariables. Les scores en témoignent : en fin d'année, les **81,1% des élèves** égalent ou dépassent les 50% de réussite **pour identifier le bon prédicat verbal en malgache**, ils ne sont que **24,1%** à obtenir ces scores de réussite pour **sélectionner le verbe adéquat au présent de l'indicatif en français**.

²¹¹ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²¹² Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

CHAPITRE 3

LECTURE COMPREHENSION

LES PROCESSUS mobilisés pour comprendre ce qu'on lit ont été largement exposés dans la partie précédente, consacrée à l'analyse des résultats CP2. Pour rappel, on se souvient que **la compréhension écrite repose sur des processus cognitifs interactifs** mobilisant à la fois : la compréhension du langage parlé et le lexique mental, les capacités d'identification des mots (entrée phonologique et entrée orthographique), les traitements syntaxiques (intégration sémantique sur la base des propositions), les traitements textuels (assemblage des propositions pour la constitution d'une représentation du texte). Pour réaliser l'ensemble de ces traitements, le lecteur établit en permanence des inférences de liaison (liens entre les différentes informations prises dans le texte) et des **inférences interprétatives** (liens entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures). **Le lecteur expert** ne peut donc se contenter du « mot à mot », que ce soit en L1 ou en L2. Il sait par ailleurs **moduler ses stratégies de lecture** pour piloter sa compréhension : vitesse de lecture adaptée (retour en arrière s'il ne comprend pas, attention particulière aux parties difficiles), distinction entre informations importantes et détails, sélection des idées principales, construction de résumés intermédiaires, etc. Après lecture, il est capable de **reformuler** ce qu'il a compris.

1. Implications pédagogiques pour soutenir la lecture compréhension

Sur le plan pédagogique, plusieurs pistes pour soutenir la compréhension de l'écrit par les élèves ont été suggérées dans le chapitre CP2, pour l'apprentissage en L1 ou en L2. Elles visent à développer un véritable **raisonnement sur l'écrit** (face au support écrit ou à l'écoute d'un texte lu par l'adulte) et à accroître le contrôle interne de la compréhension en rendant explicites les stratégies de lecture. *« Le pari didactique qui en découle consiste à penser que l'élève peut apprendre – et qu'on peut lui enseigner – à devenir **acteur de sa propre compréhension**. Cet apprentissage passe par l'enseignement direct d'un certain nombre de stratégies cognitives délibérément utilisables par l'élève, de manière systématique et/ou lorsqu'une difficulté est rencontrée. A terme, cet apprentissage doit permettre au lecteur d'autoréguler sa compréhension*

et de *devenir un lecteur indépendant et compétent*. » (BIANCO, 2003: 158). Or ces pratiques demeurent rares, en particulier à Madagascar. Sans trop anticiper sur l'étude des pratiques des maîtres (volume n°3 de cette thèse), il faut signaler que les enfants sont très peu invités à rechercher seuls le sens d'un texte, et très rarement confrontés directement à l'écrit pour réaliser une tâche : l'adulte se place toujours en médiation entre le texte et l'enfant. Cette pratique se retrouve quelle que soit la langue écrite étudiée et quel que soit le niveau de classe. Par ailleurs, **beaucoup d'enseignants privilégient la compréhension littérale des textes** (en posant des questions dont « *la réponse se trouve dans le texte* » : questions littérales) et négligent les activités demandant aux élèves d'effectuer des inférences (questions inférentielles, exercices de reformulation, résumés, etc.)²¹³. Cette recherche de facilitation des tâches en lecture vise probablement, de la part des maîtres, à soutenir l'attention des élèves. Les représentations sur cette question, recueillies auprès de 9 maîtres lors de séances d'auto-confrontation (face à une séance filmée), seront analysées dans le volume n°3 de cette thèse. Pour illustrer cette notion de question littérale/ question inférentielle, voici la production d'élèves conseillers pédagogiques d'Antananarivo réalisée pendant une première formation sur cette thématique²¹⁴ :

TABLEAU N°96 : Questions littérales / Questions inférentielles

| | |
|---|--|
| <p>Texte Un voyage inachevé</p> <p>On l'avait traité de fou : apprendre à son fils de six ans à pianoter sur les touches d'un téléphone portable !</p> <p>« - Ce n'est pas un jouet ! disait Dadabe.</p> <p>- Et pourquoi pas lui faire conduire la voiture ! ajoutait la mère</p> <p>- Ou lui faire conduire le bateau ! ajoutait encore Nenitoa. »</p> <p>Et puis aussi quelle idée d'emporter le téléphone portable en mer, d'entendre sa sonnerie au lieu d'écouter le bruit des vagues...</p> <p>Quand son père est tombé du bateau et a basculé la tête la première dans la mer en se cognant contre la coque, le petit garçon n'a pas eu peur : vite fait, bien fait, il a composé le numéro de l'hôpital, celui que son père lui avait fait répéter plusieurs fois.</p> <p>C'est ainsi que les secours sont arrivés.</p> | |
| <p>Quelques-unes des questions trouvées par les élèves conseillers</p> | |
| <p>Questions littérales</p> | <p>Questions inférentielles</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le petit garçon a-t-il eu peur quand son père est tombé à l'eau ? • Qu'est-ce que le père avait fait répéter plusieurs fois à son fils ? • Les secours sont-ils arrivés ? | <ul style="list-style-type: none"> • Qui avait-on traité de fou ? • Dadabe était-il d'accord pour que son petit fils apprenne à se servir d'un téléphone portable ? • Le père est-il sauvé ? <p>A ton avis, quel autre titre conviendrait à ce texte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un voyage tranquille • Sauvé grâce à son fils • Catastrophe en mer |

²¹³ Voir à ce sujet Goigoux (2003 : 182-204)

²¹⁴ Avril 2007.

Aux dires des élèves conseillers pédagogiques, peu d'entre eux avaient réfléchi auparavant sur cet aspect de l'impact des questions de compréhension en lecture. Plusieurs ont eu, par ailleurs, du mal à rédiger des questions adaptées aux différents types.

Cette centration sur les questions littérales est aussi assez fréquente dans d'autres contextes scolaires, et a été repérée notamment chez les enseignants travaillant auprès des publics en difficultés en France (voir par exemple GOIGOUX, 1998, pour les élèves scolarisés en SEGPA). De même, Raymond Ouzoulias (1998) souligne que les **différences** constatées dans les résultats aux évaluations nationales en zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France ne viendraient pas uniquement des seules caractéristiques des élèves mais « *seraient exacerbées par des pratiques enseignantes qui, en ZEP, seraient exagérément focalisées sur l'entraînement et la vérification d'automatismes, de routines et de tâches plus facilement accessibles aux élèves mais de moindre productivité cognitive et culturelle.* » (OUZOULIAS, 1998 : 102).

2. Résultats en lecture compréhension en malgache et en français

2.1. Exercices d'évaluation

Les types de supports utilisés en début d'année (un texte informatif et un texte narratif à compléter) se retrouvent en fin d'année avec quelques variantes et, à cette période, est ajouté un texte narratif suivi de trois questions. Les deux sections à venir présentent les exercices proposés pour évaluer la lecture compréhension.

2.1.1. Exercices en malgache

Texte informatif (notice de médicament) (pré et post-test)

| Texte original | Traduction |
|---|--|
| <p>ODIKIBO</p> <p><i>HASINY :</i> <i>Ity fanafody ity dia ody ferin-tsinay tena mahery tokoa noho izy mandripaka ny otrikaretina mpahazo ny tsinay. Tsy mampalemilemy ny fihinanana azy.</i></p> <p><i>TOKONY HAMPIASANA AZY :</i> <i>Hain-tsinay ; Fivalanana ; Fivalanan-drà ; Haim-bavony</i></p> <p><i>FAMPIASANA AZY :</i> Tsakoina na levonina anaty rano <i>- Olon-dehibe : pilina 4 ka hatramin'ny 8 isan'andro.</i> <i>- Ankizy mihoatra ny 3 taona : pilina 2 ka hatra</i></p> | <p>ODIKIBO (remède pour les maux de ventre)</p> <p>NOTICE :</p> <p>Ce médicament est un antibiotique très efficace contre les inflammations de l'intestin. Sa prise ne provoque pas un affaiblissement du patient.</p> <p>INDICATIONS :</p> <p>Inflammations de l'intestin, diarrhées, dysenteries, brûlures d'estomac</p> <p>COMMENT UTILISER CE MEDICAMENT :</p> <p>A croquer ou diluer dans un peu d'eau.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adultes : 4 à 8 comprimés par jour. - Enfants de plus de 3 ans : 2 à 4 comprimés par jour. <p>MISE EN GARDE :</p> |

| | |
|--|---|
| <p>FAMPITANDREMANA : <i>Tsy azo hanin'ny ankizy latsaky ny 3 taona</i> <i>Mety mankarary vavony ny fihinanana azy maharitra.</i></p> <p>1) <i>Manasitrana ny aretim-pivalanan-drà ve io fanafody io ?</i> <i>Eny</i> <i>Tsia</i> <i>Tsy voalaza ao anaty taratasy</i></p> <p>2) <i>Tokony hihinana pilina 2 isaky ny antsasakadiny ny olon-dehibe.</i> <i>Eny</i> <i>Tsia</i> <i>Tsy voalaza ao anaty taratasy</i></p> <p>3) <i>Ny fihinanana io fanafody io ho an'ny ankizy mihoatra ny 3 taona dia :</i> <i>pilina 1 isan'andro</i> <i>pilina 2 intelo isan'andro</i> <i>pilina 2 ka hatramin'ny 4 isan'andro</i> <i>tsy voalaza ao anaty taratasy</i></p> <p>4) <i>Ahoana ny fampiasana io fanafody io ?</i> <i>tsentsefina</i> <i>tsakoina</i> <i>ahosotra</i> <i>tsy voalaza ao anaty taratasy</i></p> <p>5) <i>Inona amin'ireto no mety ho voka-dratsy ateraky ny fihinanana azy maharitra ?</i> <i>aretin'andoha</i> <i>aretin'ny voa</i> <i>aretim-bavony</i> <i>aretin-tenda</i></p> | <p>A ne pas donner aux enfants de moins de 3 ans. L'usage prolongé de ce médicament peut entraîner des maladies de l'estomac.</p> <p>1) Est-ce que ce médicament guérit la dysenterie ? - oui - non - le texte ne le dit pas</p> <p>2) Un adulte doit prendre 2 comprimés toutes les demi-heures. - oui - non - le texte ne le dit pas</p> <p>3) Un enfant qui a plus de 3 ans peut prendre : - 1 comprimé par jour - 2 comprimés trois fois par jour - 2 à 4 comprimés par jour - le texte ne le dit pas</p> <p>4) Comment utilise-t-on ce médicament : - en le suçant - en le croquant - en l'appliquant localement - le texte ne le dit pas</p> <p>5) Laquelle des maladies suivantes risque-t-on si l'on prend le médicament trop longtemps ? - les maux de tête - les maladies du rein - les maladies de l'estomac - les maux de gorge</p> |
|--|---|

Texte narratif à compléter : texte proposé au pré-test et au post-test

| Texte original | Traduction |
|--|---|
| <p><i>Fenoy amin'ireto teny ireto : « ireny » ;</i> <i>« tendrombohitra » ; « azy » ;</i> <i>« mikitroka » ; « niraoka » ; « trano » ; « vaventy » ny banga ao amin'ny lahatsoratra</i> <i>(tandremo fa misy teny iray tsy tokony hampiasaina)</i></p> <p><i>Variana Rapeto nahita ireo ala sy manoran-dava. Voatetiny ireo lemaka midadasika etsy sy eroa. Tapitra nozahany ireo avo eto amin'ny Nosy. Nalalovany ireo tanety rakotra bozaka ary gaga izy tojo ireo faritra maina kanefa feno hazo tsy misy ravina firy.</i> <i>Ny tanety midadasika taty afovoan-tany andrefana no tena nahasintona Mora nihazàna mantsy tamin'io toerana io no sady maro be ireo ombimanga na omby dia ahitra eran'ny tampon-tanety.</i> <i>Ny tsy fantany anefa dia izao : tsy omby dia tsy misy tompony araka ny niheverany azy ombimanga hitany teny an-tanety ireny.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Nandrindra : RAMILJAONA Fredison</i></p> | <p>Complète le texte à l'aide des mots suivants : « les », « sommets », « l' », « vierges », « broute », « maison », « gros », (attention, il y a des mots en trop)</p> <p>Rapeto est émerveillé par les forêts et les pluies fréquentes. Il a pu découvrir les plaines. Il est monté à tous les hauts de l'Ile. Il est passé par les terrains couverts d'herbes. Il est étonné de voir des régions sèches mais pleines de arbres pourvus de peu de feuilles. Ce sont les terrains vastes du centre ouest du pays qui ont beaucoup attiré. En effet, non seulement il est facile de chasser dans ces endroits, mais encore on y trouve partout des bœufs errants et broutant de l'herbe. Il ne sait pas que, contrairement à ce qu'il croit, bœufs qu'il a rencontrés appartiennent à des gens. D'après RAMILJAONA Fredison</p> |

Texte à caractère littéraire et questions (post-test)

| Texte original | Traduction |
|--|--|
| <p>Nisy hono fahiny zazalahy iray atao hoe Zatovo. Zazalahy maherihery loha izay izy io. Tia andrakandrina izy io sady sarotra raràna amin'izay zavatra tiany hatao. Matetika afeniny an-draimandreniny izay zavatra ataony satria tsy tiany hobedesina izy.</p> <p>Indray andro, sendra nitsangatsangana tany amoron'ala izy. Nahita atody lehibe iray izy. Lehibe noho ny atody fahita isan'andro ity atody ity. "Ndeha hakotriko ity atody ity, hoy izy. Ary afeniko tsara an'i dada sy i neny sao dia bediny eo indray aho!" Nataony tany anaty fasika mafana ilay atody mba ho foy. Fotoana vitsivitsy taty aoriana, foy tokoa ary ilay atody. Biby hafahafa endrika izay no nipoitra avy tao anatiny. "Mbola tsy nahita toy ity mihitsy aho, hoy izy. Ndeha hompiako hataoko kilalao ity mba hataoko fialam-boly"</p> <p>Nanomboka teo dia nokarakarainy fatratra ilay biby. "Tena maroroka lahy ity biby ity! Raha ity no kisoa tena tsy mamono antoka marina! Saingy raha misy mahita ity izao dia ahoana? Tsy nanova toerana ilay biby anefa izy. Ny sakafony no novainy, ka vilona indray no nomeny azy. Tsy nijanona nitombo ilay biby, tonga ngeza hoatry ny omby izy izao. Tsy hita intsony izay anafenana azy. "Sss! Ataoko tsara afina e!", hoy izy niteny irery. Noroahiny lavidavitra ny tanàna ilay biby ary napetrany tao anaty alaala kely. Apombo indray no nafahiny azy tao. Nihalehibe, nihalehibe ilay biby ka nanjary toy ny trano ny habeny. "Izay lahy vao tsy takona afenina ity hadalàna nataoko! Ahoana indray izao no anafenana an'ity biby ratsy ity?"</p> <p>Inona no lohateny azo omena an'ny andininy voalohany? Ny raiamandrenin'i Zatovo Ny toetran'i Zatovo Ny tananan'i Zatovo I Zatovo sy ilay atody</p> <p>Taiza no nametrahan'i Zatovo an'ilay atody mba ho foy ? Tany anaty fasika mafana Tany anaty harona Tany an-kady Tany anaty ala</p> <p>Nahoana no tsy azo nafenina intsony ilay biby ? Satria nanjary toy ny kisoa ilay biby Satria nanjary toy ny omby ilay biby Satria nanjary toy ny trano ny habeny Satria nanjary nitabataba ilay biby amin'ny alina</p> | <p>Il était une fois un garçon appelé Zatovo. C'était un garçon assez violent. Il aimait faire des essais et l'empêcher de faire ce qu'il veut est difficile. Souvent, il cache à ses parents ce qu'il fait parce qu'il ne veut pas être grondé.</p> <p>Un jour, il a trouvé un énorme œuf quand il s'est promené au bord de la forêt. Cet œuf est plus grand que ce qu'on trouve dans la vie quotidienne. « Je vais faire couver cet œuf », dit-il. « Et je ne le montrerai pas à Papa ni à Maman pour que je ne sois pas grondé encore une fois ! ». Il a mis l'œuf dans du sable chaud dans le but de le faire éclore. Quelque temps après, l'œuf est éclos. Un animal de forme étrange en est sorti. "J'en ai jamais vu de pareil », dit-il. « Je vais l'élever pour qu'il me serve de jouet pendant ma distraction ».</p> <p>Depuis ce temps-là, il s'est occupé de l'animal. "Il grandit vite cet animal! Si c'était un porc, ce serait vraiment rentable! Mais si quelqu'un voit ceci, que se passera-t-il ? Cependant, il n'a pas mis l'animal dans un autre endroit. Il a changé ses nourritures et lui a donné des foin. L'animal n'a pas cessé de grandir, et il est devenu maintenant aussi grand qu'un bœuf. Il lui est difficile de le cacher. "Sss! Je vais bien le cacher!", dit-il à lui-même. Il l'a emmené assez loin du village et l'a mis dans la forêt. Il lui a donné du son. L'animal a encore grandi et sa taille est devenue comme celle d'une maison. "Ce n'est plus possible de cacher ma bêtise! Comment vais-je faire pour cacher ce vilain animal"</p> <p>Quel titre peut-on donner au premier paragraphe? (Item : I) Les parents de Zatovo Les caractères de Zatovo Le village de Zatovo Zatovo et l'œuf</p> <p>Où Zatovo a-t-il placé l'œuf pour le faire éclore ? (Item : J) Dans du sable chaud Dans un panier Dans un trou Dans une forêt</p> <p>Pourquoi n'a-t-il plus pu cacher l'animal ? (Item : K) Parce que l'animal est devenu comme un porc Parce que l'animal est devenu comme un boeuf Parce que l'animal est devenu comme une maison Parce que l'animal fait du bruit la nuit</p> |

2.1.2. Exercices en français

Texte informatif (pré et post-test)

PRIMALAN

INDICATIONS :

- Dérangements intestinaux et plus spécialement :
 - diarrhées
 - vomissements.

POSOLOGIE :

- Adultes : 1 à 6 comprimés par jour.
- Enfants : de 3 à 5 ans : ½ comprimé deux fois par jour;
au dessus de 5 ans : ½ comprimé 2 à 4 fois par jour.
- A prendre au début des repas en avalant avec un peu d'eau, sans croquer.

PRECAUTIONS D'EMPLOI :

L'usage prolongé de ce médicament peut entraîner des maladies du rein.

1. Est-ce que ce médicament guérit la diarrhée ?

- oui
- non
- le texte ne le dit pas

2. Un adulte peut prendre 8 comprimés par jour.

- oui
- non
- le texte ne le dit pas

3. Un enfant qui a plus de 5 ans peut prendre :

- 1 à 6 comprimés par jour
- 1 comprimé deux fois par jour
- ½ comprimé deux à quatre fois par jour
- le texte ne le dit pas

4. On doit prendre le comprimé :

- en le croquant
- en le suçant
- en l'avalant
- le texte ne le dit pas

Texte narratif à compléter (pré et post-test : la variante tient aux mots à compléter)

(Pré-test : même texte mais avec la liste de mots suivante : masques – du – grondés – village – biche – aux – rugir)

Post-test

Lis le texte et complète-le à l'aide des mots suivants (attention, il y a un mot en trop)

Post-test : à - berger - vache - avouer - au - rentré - fusils

Une fausse alerte

Samedi, vers 9 h du matin, trois petits garçons ont mis des masques pour ressembler à des lions. Ils sont allés bord du marigot et se sont mis à rugir lorsqu'un est arrivé avec son troupeau. Affolé, celui-ci est au village et a informé les éleveurs. Ceux-ci ont fait appel la gendarmerie, aux gardes, aux militaires.

Tout le monde est arrivé armé de Heureusement les trois garçons avaient enlevé leurs masques et pêchaient tranquillement. Interrogés, ils ont été obligés d'..... leur blague. Les gendarmes les ont grondés et ont confisqué leurs masques.

D'après Habi DIOP

Texte à caractère littéraire et questions (post-test)

Le tonnerre avait grondé. Subitement, à l'ouest, le ciel s'était embrasé. Notre village, réveillé par l'orage, avait deviné le drame : un incendie avait éclaté dans le campement de Sedy. L'accident avait été brutal, imprévu. La foudre avait rayé le ciel d'un trait de feu. La réserve de carburant du moulin à mil avait explosé et bientôt les flammes ravageaient le campement.

Et maintenant, Sedy et sa famille étaient là, épuisés, trempés jusqu'aux os. Ils avaient travaillé sous la pluie, pataugeant dans la boue, pour lutter contre l'incendie. Heureusement, tout le monde était sauf. Mais la famille n'avait rien pu sauver et nos cousins étaient dans le dénuement le plus complet.

Des villageois portant des torches et des lampes à pétrole s'étaient enfoncés dans la brousse pour venir en aide à nos parents en détresse. Déjà, les femmes circulaient parmi les groupes et distribuaient des pagnes secs aux vieillards. Spontanément, les enfants s'étaient joints aux sauveteurs. Pendant que les garçons rassemblaient la paille et fabriquaient hâtivement des paillasses de fortune, les filles s'étaient partagé les bébés du campement et les berçaient pour faire cesser leurs pleurs.

Quel titre peut-on donner au paragraphe 2 ? (Item : J)

- La marche sous la pluie
- Un village heureux
- Sedy et ses voisins
- Les malheurs de la famille de Sedy

Où le ciel s'est-il embrasé ? (Item : K)

- Au nord
- Au sud
- A l'est
- A l'ouest

Quelle est la cause de l'incendie ? (Item : L)

- Le soleil
- Un feu de cuisine
- La foudre
- La réserve de carburant

2.2. Analyse des résultats

Le tableau 97 présente les scores obtenus en lecture compréhension en début et en fin de CM2. L'analyse s'intéresse surtout ici aux résultats obtenus **en fin de scolarité primaire** en malgache et en français.

TABLEAU N°97 : Résultats en lecture compréhension CM2

| Malgache | Pré-test | | | Post-test | | |
|--|-------------|-------|----------|-----------|-------|--------------|
| | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Texte informatif et questions (QCM) | 61,19 | 65,88 | 62,08 | 68,09 | 71,61 | 68,76 |
| <i>% d'élèves ayant – de 50% de réussite²¹⁵</i> | 31,8 | 22 | 30 | 21 | 15,8 | 20 |
| <i>% d'élèves ayant 50% de réussite et +</i> | 68,2 | 78 | 70 | 79 | 84,2 | 80 |
| Texte type littéraire et questions (QCM) | Non réalisé | | | 57,29 | 65,44 | 58,84 |
| <i>% d'élèves ayant – de 50% de réussite²¹⁶</i> | | | | 38,1 | 27,6 | 36 |
| <i>% d'élèves ayant 50% de réussite et +</i> | | | | 61,9 | 72,4 | 64 |
| Texte narratif à compléter avec des mots proposés en désordre | 53,09 | 64,64 | 55,29 | 58,66 | 67,83 | 60,40 |
| <i>% d'élèves ayant – de 50% de réussite²¹⁷</i> | 38,1 | 18,8 | 34,3 | 30,7 | 18,4 | 28,3 |
| <i>% d'élèves ayant 50% de réussite et +</i> | 61,9 | 81,2 | 65,7 | 69,3 | 81,6 | 71,7 |

²¹⁵ Ou plus exactement ici ayant au maximum 40% de réussite.

²¹⁶ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²¹⁷ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

| Français | | | | | | |
|--|-------------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| Texte informatif et questions (QCM) | 50,09 | 51,18 | 50,30 | 52,92 | 57,87 | 53,86 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²¹⁸ | 50,7 | 48,6 | 50,3 | 44,6 | 39,3 | 43,5 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 49,3 | 51,4 | 49,7 | 55,4 | 60,7 | 56,5 |
| Texte type littéraire et questions (QCM) | Non réalisé | | | 40,81 | 45,83 | 41,77 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²¹⁹ | | | | 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 | 16,94 | 30,64 | 19,54 | 30,95 | 46,81 | 33,96 |
| % d'élèves ayant – de 50% de réussite ²²⁰ | 89,5 | 72,1 | 86,2 | 68,9 | 44,9 | 64,4 |
| % d'élèves ayant 50% de réussite et + | 10,5 | 27,9 | 13,8 | 31,1 | 55,1 | 35,6 |

Dans les deux langues, **la compréhension d'un texte informatif semble plus facile que celle d'un texte littéraire**. Les tâches proposées demandaient de prélever des informations explicites contenues dans une notice de médicament. Les réponses au questionnaire à choix multiples (QCM) étaient donc écrites littéralement dans les notices. On constate qu'**en fin de CM2, en moyenne 80% des élèves obtiennent plus de 50% de bonnes réponses pour extraire les informations adéquates face à une notice de médicament écrite en malgache et près de 56,5% ont des scores semblables lorsque la notice est écrite en français**. L'écart est important entre les deux langues (écart de 23,7 points) mais est moins marqué que pour les autres types de texte.

Cependant, on remarque que près de **20% des élèves obtiennent des scores inférieurs à la moyenne en malgache** et parviennent à la fin de scolarité primaire en ayant des difficultés à **extraire l'information explicite d'un texte informatif usuel écrit dans leur langue première**. Le score moyen de bonnes réponses pour la lecture compréhension d'un texte informatif est de 68,76% en malgache. A titre indicatif, un exercice comparable lors de l'évaluation nationale de l'entrée en 6^{ème} en France en 2006 (exercice n°10 : sélectionner la proposition idoine suite à la lecture du texte informatif « Que deviennent les eaux usées ? ») remporte un score 77,93% de bonnes réponses (donc en français L1 pour la majorité des élèves scolarisés).

La compréhension d'un texte de type littéraire apparaît plus difficile que celle portant sur un écrit informatif, quelle que soit la langue. Sur les trois questions (QCM) posées à l'issue de la lecture silencieuse du texte, une question demandait d'effectuer une **interprétation** (trouver le titre possible du second paragraphe) ; les deux autres nécessitaient de rechercher la réponse dans le texte (informations littérales). La nature de la tâche pour l'une des questions est donc plus difficile, ce qui peut expliquer que les résultats obtenus par les enfants soient moindres : près de **64% des élèves en moyenne dépassent les 50% de réussite pour répondre aux questions sur le texte littéraire écrit en malgache et 38,3% pour celui écrit en français** (écart de 25,7 points). Si l'on

²¹⁸ Ou plus exactement ici ayant au maximum 40% de réussite.

²¹⁹ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

²²⁰ Ou plus exactement ici ayant au maximum 33,33% de réussite.

recherche les scores obtenus pour chaque item en fonction de la nature de la tâche à réaliser (question littérale ou question inférentielle), on obtient les résultats indiqués dans le tableau ci-après :

TABLEAU N°98 : Scores fin de CM2, texte littéraire, selon le type de questions

| | Malgache | | | Français | | |
|---|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Titre à rechercher (interprétation) (malgache : item I, français : J) | 40,90 | 47,79 | 42, 21 | 35,29 | 33,82 | 35, 01 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | 59,10 | 52,21 | 57,79 | 64,71 | 66,18 | 64,99 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | 40,90 | 47,79 | 42,21 | 35,29 | 33,82 | 35,01 |
| Cumul des scores aux questions littérales (malgache : items J et K, français : items K et L) | 65,49 | 74,26 | 67,16 | 43,57 | 51,84 | 45,14 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | 16,13 | 8,82 | 14,74 | 28,99 | 20,59 | 27,39 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | 47,11 | 57,35 | 49,06 | 16,13 | 24,26 | 17,68 |
| Détail des scores aux questions littérales | | | | | | |
| Question littérale (malgache : item J, français : K) | 76,96 | 87,13 | 78, 90 | 62,73 | 75,37 | 65,13 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | 23,04 | 12,87 | 21,10 | 37,27 | 24,63 | 34,87 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | 76,96 | 87,13 | 78,90 | 62,73 | 75,37 | 65,13 |
| Question littérale (malgache : item K, français : L) | 54,01 | 61,40 | 55, 42 | 24,42 | 28,31 | 25,16 |
| % d'élèves ayant 0% de réussite | 45,99 | 38,60 | 44,58 | 75,58 | 71,69 | 74,84 |
| % d'élèves ayant 100% de réussite | 54,01 | 61,40 | 55,42 | 24,42 | 28,31 | 25,16 |

Les questions demandant d'effectuer un raisonnement (ici : trouver un titre correspondant au second paragraphe du texte) sont plus difficiles à traiter que celles demandant de rechercher la réponse dans le texte (questions littérales) et ce, dans les deux langues : 42,21% des élèves réussissent à effectuer l'inférence pour répondre à la première question et 67,16% trouvent les réponses adéquates à rechercher dans le texte en malgache. En français, l'écart est de 33,82% de réussite pour la question inférentielle contre 51,84% pour les questions littérales.

On remarque en français que la réponse à la seconde question littérale est difficilement trouvée par les élèves. Il s'agissait d'indiquer la cause de l'incendie à partir de cet extrait : « *La foudre avait rayé le ciel d'un trait de feu. La réserve de carburant du moulin à mil avait explosé et bientôt les flammes ravageaient le campement.* » Il est possible que des élèves aient, dans la liste des réponses proposées « *le soleil, un feu de cuisine, la foudre, la réserve de carburant* », sélectionné « la réserve de carburant » alors que la réponse attendue dans le barème de correction était uniquement la foudre.

Ces différences dues à la nature des traitements à opérer sur les textes corroborent les résultats de l'évaluation internationale PIRLS²²¹, réalisée en 2001 par l'AIE²²². Quatre compétences relatives à la lecture compréhension y sont distinguées : « prélever », « inférer », « interpréter », « apprécier ». Dans tous les pays, il s'avère que les items portant sur « prélever des informations explicites » sont en moyenne mieux réussis que ceux de la compétence « faire des inférences directes », eux-mêmes mieux réussis que ceux relatifs à « interpréter et assimiler idées et informations ». Le PIRLS 2001 montre également des variations de résultats selon les types de textes. Ainsi, les élèves francophones (Québec et France) semblent mieux comprendre les textes informatifs que les textes littéraires, alors que cela semble être l'inverse pour les anglophones. Il faut cependant préciser qu'il s'agit de textes anglophones à l'origine, traduits dans les diverses langues des pays de l'étude. Il s'avère que les scores des élèves français par exemple varient selon les supports narratifs (ils se classent en 10^{ème} position lors de la lecture d'un fabliau animalier et 26^{ème} pour un autre texte narratif). La langue et la culture des textes d'origine pourraient donc exercer une certaine influence sur ces résultats. Enfin, pour clore ce détour par le PIRLS 2001, il est utile de rapporter ici certaines tendances qualitatives sur les pratiques de classe mises en relief dans le rapport du Canada²²³, pays classé 6^{ème} au niveau international. Dans ce pays, il s'avère que « *la lecture à haute voix en classe, tant par l'enseignant que par les élèves, pratiquée ou pas tous les jours, ne favorise en rien un meilleur rendement des élèves en lecture. Par contre, appliquée avec modération, elle donne de meilleurs résultats. La lecture silencieuse quotidienne maximise sans contredire le rendement des élèves en lecture. (...) Le questionnement oral quotidien ne favorise en rien la compréhension de la lecture selon les statistiques. (...) Bref, en classe, la lecture silencieuse quotidienne par les élèves de livres de leur choix suivie occasionnellement de discussions entre pairs et évaluée de façon formative par un questionnaire écrit une à deux fois par semaine pourrait être la recette. Ne pas oublier la lecture en devoir à la maison, d'une à deux fois par semaine à raison d'une demi-heure ou moins, pour s'assurer de la consistance de la compétence.* » (Ministère de l'Éducation du Québec, PDF, p.p.9-10).

Le **troisième exercice** portait également sur un texte narratif, présenté sous forme de « texte à trous ». Il fallait écrire les mots manquants en les sélectionnant dans la liste proposée (comportant un intrus). La réussite à cet exercice nécessite donc une double tâche : 1) comprendre le

²²¹ *Progress in International Literacy Study.*

²²² Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. L'évaluation a été mise en œuvre par l'*International Study Center du Boston College*. Les 35 pays participants sont les suivants : Allemagne, Angleterre, Argentine, Belize, Bulgarie, Canada, Chypre, Colombie, Ecosse, États-Unis, Fédération de Russie, France, Grèce, Hong-Kong, Hongrie, Iran, Islande, Israël, Italie, Koweït, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Maroc, Moldavie, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, République Tchèque, République Slovaque, Roumanie, Singapour, Slovénie, Suède, Turquie. Classe ciblée : 4^{ème} année du primaire (CM1).

²²³ Analyse menée par le Québec dans un rapport du Ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études, téléchargeable sur [Rapport-PIRLS%202001-Juin03-Qc.pdf]

déroulement de l'histoire en anticipant sur les parties manquantes et 2) s'appuyer sur son lexique mental pour compléter le texte en respectant la contrainte d'emploi. **Quand le support est présenté en malgache, le taux de réussite global à cet exercice est de 60,40% contre 33,96% en moyenne quand le texte est en français.** En malgache, 71,7% des élèves en moyenne obtiennent des scores de réussite supérieurs ou égaux à 50%. Les écarts entre public et privé sont là encore importants. **A noter qu'en fin de CM2, le détail des réponses montre que près de 12% des élèves du public sont en échec complet et n'arrivent pas à réaliser l'exercice en malgache.** En français, à peine 40% des élèves, en moyenne, obtiennent ou dépassent les 50% de réussite (40,2% des élèves du public n'ont aucune bonne réponse). La différence entre les deux langues est donc ici très forte. Les résultats obtenus en français ne sont pas étonnants puisqu'il est nécessaire de posséder une bonne maîtrise de la langue pour réaliser la tâche : connaissances lexicales adaptées, maîtrise de la syntaxe, compréhension du texte. Or, il a été constaté, à plusieurs reprises dans cette étude, des lacunes en français pour chacun de ces domaines. **En malgache, bien qu'il s'agisse de la langue première, près de 30% des élèves éprouvent des difficultés également pour résoudre cette tâche.**

De cette section sur la lecture compréhension, on retient qu'**à la fin de la scolarité primaire, les élèves lisent et comprennent plus facilement le malgache que le français** (58,23% des élèves, tous scores cumulés, ont moins de 50% de réussite en lecture compréhension en français, 28,1% obtiennent de tels scores en malgache). Ceci n'est pas étonnant puisqu'il est toujours plus difficile de lire et comprendre en L2 qu'en L1, comme précisé dans l'analyse CP2. Les lacunes observées en français sont probablement dues là encore à un déficit de bagage oral, mais il pourrait également s'agir de difficultés spécifiques de traitement de l'écrit. En outre, on remarque dans les deux langues qu'il est plus difficile de répondre à des questions qui nécessitent d'effectuer un raisonnement (inférence, interprétation) que de trouver des réponses écrites littéralement dans le texte.

En cumulant les résultats, on obtient un score de bonnes réponses moyen de 62,67% en lecture compréhension en malgache. **Il s'avère donc que plus d'un quart des élèves en moyenne (28,1%) obtiennent moins de 50% de réussite pour comprendre les différents types de texte, à la fin de la scolarité primaire. Ce pourcentage est élevé compte tenu du statut de langue première de la langue malgache.** A l'inverse du français, le déficit de la connaissance orale de la langue ne peut être ici véritablement évoqué. Ceci renforce l'idée de difficultés spécifiques pour traiter l'écrit en L1, qui pourraient également se reporter sur L2.

On se souvient que la lecture compréhension nécessite l'automatisation des procédures de bas niveau (identification des mots) pour permettre d'allouer suffisamment de ressources cognitives aux traitements de haut niveau. **Il se peut aussi que certains élèves aient encore des difficultés à**

identifier les mots (déchiffrage non automatisé, peu de recours au registre orthographique) en fin de scolarité primaire²²⁴ et ceci probablement davantage en français, compte tenu de l'orthographe opaque de la langue. Pour affiner cette piste, il aurait été nécessaire d'adjoindre au test CM2 des exercices sur cette compétence.

Enfin, il a été plusieurs fois évoqué l'influence des pratiques des maîtres pour soutenir la compréhension écrite des textes par les élèves. **Il se pourrait donc également que ces faibles résultats soient le produit de l'enseignement de la compréhension en lecture, tel que pratiqué à Madagascar.** Cette **nouvelle hypothèse** sera examinée lors de l'analyse des pratiques de classe, objet du volume 3 de cette thèse.

²²⁴ On constate en France, qu'environ 10 à 15% des élèves ont encore des difficultés pour l'identification des mots à l'entrée en 6^{ème} face au français, langue nettement plus opaque que le malgache.

CHAPITRE 4

LES TEXTES PRODUITS EN FIN DE SCOLARITE PRIMAIRE

L'ANALYSE menée en CP2 a permis d'observer l'évolution des conceptualisations du jeune enfant malgache sur les langues écrites de l'école, au début de la scolarité. On a pu ainsi suivre la compréhension progressive du principe d'écriture alphabétique, système utilisé dans les deux langues. D'autre part, il a été plusieurs fois indiqué que **l'écriture a pour visée essentielle la production de sens**. En fin de CP2, il est apparu que, sans aides orales préalables, 62% des élèves pouvaient écrire de manière phonémique une phrase pour décrire une image en malgache, alors qu'à peine 10% pouvaient le faire en français. Dans la grande majorité des cas, quelle que soit la langue, la ponctuation est ignorée en CP2. Enfin, dans les deux langues, il a été constaté de nombreuses absences d'écriture (15% en malgache et 24% en français pour les phrases²²⁵), signe qu'à la fin du CP2 beaucoup d'enfants semblent en insécurité lorsqu'il s'agit d'écrire.

Qu'en est-il à la fin de la scolarité primaire ? Où en sont les élèves dans leurs capacités de production écrite ? Après une présentation des processus mis en jeu pour écrire un texte, les résultats globaux obtenus au PASEC sont présentés. Dans un troisième temps, la base statistique fournie par la recherche-action du projet *Appui au Bilinguisme à Madagascar* (construite à l'issue de l'analyse des copies d'élèves par le sous-groupe de recherche-action CM2) est remaniée pour correspondre à l'échantillon de thèse et l'on cherche alors à mettre en relief les grandes tendances ressortant de l'analyse qualitative des productions écrites en fin de scolarité.

²²⁵ Sans compter les écritures en malgache pour le français.

1. La production de texte : de la planification à la réécriture

1.1. Production orale et production écrite : contrastes

Produire du langage écrit, c'est produire du langage mais dans des conditions différentes, en partie, de celles de la production orale. D'abord, à l'**écrit**, la **situation** est fondamentalement **monologique**, même si l'émetteur peut rechercher à produire une certaine interactivité (par différents moyens stylistiques) avec le lecteur. A l'inverse, la **production orale** a rarement ce caractère monologique : elle repose le plus souvent sur l'**interactivité**, ce qui permet au locuteur de réguler son message. Il dispose ainsi pendant l'interaction des *feed-back* de son interlocuteur (gestes, mimiques, questions, etc.), ce qui peut l'amener à modifier en conséquence le contenu ou la forme de son message. La **production orale** repose donc sur **une co-production, où l'énonciateur et le co-énonciateur contribuent à l'élaboration des échanges**.

Par contraste, la production écrite apparaît différente. D'abord, l'énonciateur ne dispose pas de retour direct du destinataire : ni quant à la forme, ni quant au contenu de son message. Il lui est donc difficile d'estimer si son message est adapté : les informations voulues ont-elles été transmises ? La formulation convient-elle ? **L'exercice écrit demande donc un travail de planification accru** par rapport à l'oral. En revanche, l'écriture est moins sujette à la pression communicative que l'oral : l'auteur dispose de temps et ne risque pas d'être interrompu. Il peut ainsi ralentir, interrompre sa production, la reprendre, la réviser, voire la déchirer.

La production écrite nécessite un geste graphique, à prendre en compte également. La réalisation graphique (tracer les lettres, les enchaîner) mobilise de l'attention, en particulier chez le jeune enfant pour qui l'automatisation des tracés n'est pas toujours atteinte. Au **coût de ce contrôle graphique** s'ajoute celui des autres activités requises pour la composition en elle-même.

Une autre distinction concerne le lexique mobilisé à l'écrit. Même si les études comparées des lexiques oraux et écrits restent encore trop parcellaires, il semble selon l'étude de Hayes (1988)²²⁶ que « *la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire présent autoriseraient **une sélection plus lente et plus réfléchie des mots** ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production.* » (FAYOL, 1997 : 15). L'autre difficulté supplémentaire pour l'utilisation du lexique écrit relève de l'orthographe des mots. C'est particulièrement vrai en français, langue à orthographe profonde.

²²⁶ Cité par Fayol (1997 : 15).

Enfin, une autre différence vis-à-vis de l'oral concerne les structures syntaxiques de l'écrit. A l'oral, la fréquence de phrases clivées ou disloquées est élevée, l'intonation largement utilisée pour rendre saillante l'organisation hiérarchique des énoncés. De plus, en français oral, les variations liées au genre et au nombre ne s'entendent presque pas. Au contraire, à l'écrit, l'ordre des mots est important, la morphologie riche et redondante. On remarque aussi la présence de marques (ex : la ponctuation) ou de tournures (ex : le passé simple en français) qui n'apparaissent de manière significative qu'à l'écrit.

Jacques Goody (1994), anthropologue analysant l'impact de l'écriture dans les sociétés de culture orale, conclut un de ses ouvrages par ces mots au sujet de l'écriture : « *C'est plus réfléchi et en même temps cela me permet de réorganiser l'ordre des choses, de définir leur sens, d'explicitier de façon plus rigoureuse. Et alors que les opérations formelles peuvent conduire à copier, à stagner, elles peuvent aussi aider à briser la croûte de la pensée routinière en mettant au jour les « contradictions », les « illogismes », les « absences de suite », les ambiguïtés dans les catégories et ainsi de suite, sur lesquelles on glisse plus facilement dans la parole.* » (GOODY, 1994 : 304).

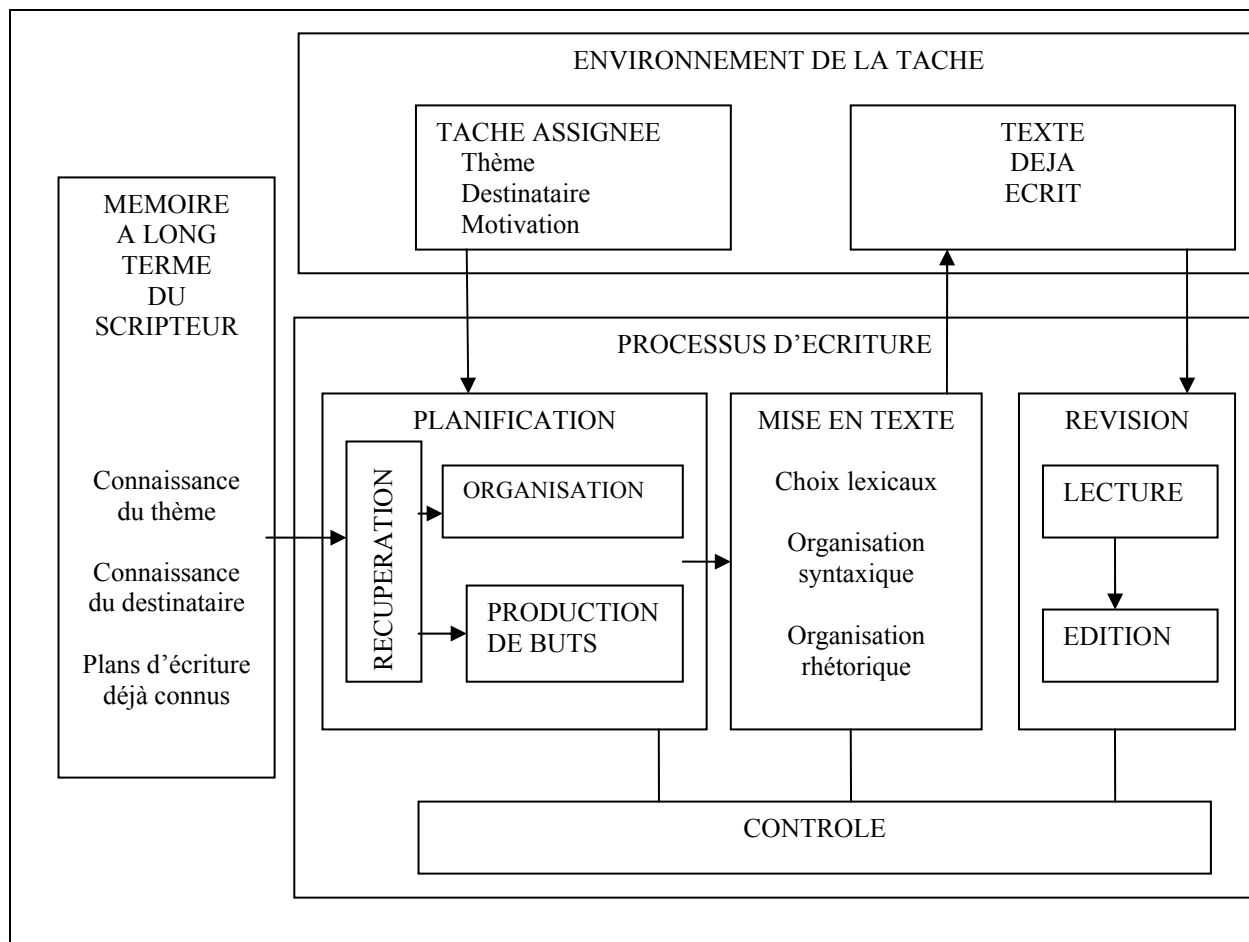
1.2. Processus rédactionnels

Le modèle de Hayes et Flower (1980)²²⁷ est une illustration des processus rédactionnels mis en jeu par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte. Ce modèle, à visée psychopédagogique, comporte trois composantes :

- L'environnement de la tâche (les consignes, le texte produit).
- Les connaissances stockées dans la mémoire à long terme : conceptuelles, situationnelles (en particulier celles relatives au destinataire) et rhétoriques.
- Le **processus de production écrite**, supervisé par une instance de contrôle, qui s'appuie sur :
 - la **planification conceptuelle** (récupération des informations, organisation, cadrage de la production visée),
 - la **mise en texte** (ou textualisation),
 - la **révision/édition**.

²²⁷ Cité par Fayol (1997 : 61).

ILLUSTRATION N°57 : Représentation schématique du processus d'écriture²²⁸
(FAYOL, 1997 : 62).



Au fur et à mesure que la rédaction avance, une diminution des activités de planification apparaît, compensée par un accroissement des révisions, alors que la mise en texte occupe toujours, pour ainsi dire, la même proportion de l'activité (50%).

A l'écrit, la récupération et l'énonciation directes des informations stockées en mémoire suffisent rarement. Le contenu doit être réorganisé car l'argumentation que l'on veut développer ou ce que l'on cherche à décrire doit s'inscrire dans la linéarité spécifique de l'écrit. Le scripteur doit donc organiser l'enchaînement des énoncés en tenant compte du destinataire : il doit **planifier sa production**.

On distingue schématiquement deux modalités de traitement : **la stratégie d'énonciation des connaissances** (formulation des informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire, ce qui peut tout de même aboutir à des productions bien organisées avec un enchaînement cohérent des informations) et **la stratégie d'énonciation par transformation** (réélaboration du contenu du discours en fonction des buts et des destinataires). « ... *La production de textes s'appuyant sur la*

²²⁸ Adapté par Michel Fayol d'après Hayes & Flower, 1980, p.11.

stratégie d'énonciation des connaissances, initialement très répandue chez les plus jeunes, devient plus rare avec l'âge et/ou le niveau scolaire. Dès neuf-dix ans, les enfants semblent en mesure de la dépasser dans le récit. Toutefois elle subsiste, au même âge et au-delà, pour d'autres types textuels : description, argumentation. Pour ces textes, le passage à une stratégie de transformation des connaissances pose sans doute plus longtemps des problèmes en raison des contenus manipulés et de l'absence de superstructure simple. » (FAYOL, 1997 : 87). **Planifier sa production nécessite donc un coût cognitif élevé reposant sur des processus contrôlés** : récupération puis organisation des contenus, prise en compte du destinataire. Il s'avère que les scripteurs novices ou peu entraînés réalisent des productions au « coup par coup », qui rappellent les tours de parole de l'oral.

La **rédaction de récits** est un domaine très investi par la recherche et permet d'illustrer plus concrètement les processus de rédaction. Les recherches ont mis en relief la **dimension conceptuelle** qui permet la rédaction de récits, on parle aussi de **représentation mentale des séquences d'événements**. Cette dimension vaut aussi bien pour les récits oraux, écrits et audiovisuels (dessins animés). Elle permet l'émergence de la **trame** des séquences événementielles sous-tendant toutes les narrations. La **dimension rhétorique** de la mise en forme langagière du récit varie selon les cultures. « *Pour une culture donnée, il existe une ou plusieurs formes canoniques d'organisation des énoncés. (...) Les travaux des années 70 ont mis en évidence l'effet de ces organisations généralement dénommées **superstructures narratives**. Plusieurs modèles ont été élaborés mais les similitudes l'emportent de loin sur les différences.* » (FAYOL, 2000 : 191). Les récits comportent généralement un cadre initial précisant les lieux, moments et personnages. Vient ensuite un déclencheur, lequel provoque un obstacle s'opposant généralement au but poursuivi par le personnage principal, ce qui génère de l'émotion. Ensuite apparaît une stratégie visant à lever ou contourner l'obstacle. Il s'ensuit une ou plusieurs tentatives ou actions, plus ou moins couronnées de succès, jusqu'au résultat final. Malgré ces caractéristiques partagées des récits, la progression de l'histoire peut varier selon les cultures : construction linéaire, circulaire, en zig-zag (PEREZ, 1998 : 59). Pour produire des récits, les sujets doivent disposer de connaissances partagées culturellement sur le déroulement typique des actions. On parle dans cette perspective de **scripts** ou de **schémas**. Par exemple le script « entrer en classe » peut se décomposer en « se mettre en rang dans la cour, faire silence, entrer dans la classe, s'asseoir à sa place, sortir ses affaires de son cartable, etc. » Ces connaissances des scripts (ou de type « scène » pour les organisations spatiales) sont indispensables pour la production ou la compréhension de récit. Ce sont des connaissances partagées entre les interlocuteurs qui permettent de faire des économies communicationnelles pour ajuster les informations essentielles ou celles nécessitant de l'attention. Dans un récit, lorsqu'un obstacle surgit, le déroulement des faits ne suit pas son chemin habituel. « *Cette situation devient un objet potentiel de narration, ce que doivent découvrir les enfants et qui se trouvera plus ou*

moins renforcé selon les milieux et les cultures. (...) Dans cette perspective, comprendre un récit revient à reconstituer la (ou au moins une) chaîne causale et produire un récit consiste à mettre en texte cette même chaîne. » (FAYOL, 1997 : 195). Le **développement des chaînes événementielles** chez l'enfant suit à peu près celui des séquences type « script » mais avec **retard**. La différence réside dans le **caractère inattendu des chaînes causales** et du caractère stéréotypé et prévisible des scripts. Peterson et Mc Cabe (1983)²²⁹ indiquent dans leur étude que seulement 50% des récits écrits à l'âge de 7 ans, et 60% à 8 ans, se présentent comme un enchaînement causal de faits culminant avec une complication pour aboutir à une résolution. C'est pourquoi **le recours aux images séquentielles ou une aide initiale à la planification peuvent améliorer les productions des élèves les plus faibles**. On sait d'autre part que l'acquisition du schéma narratif est facilitée par **l'exposition à des récits écrits**.

La **dimension linguistique** renvoie à tous les phénomènes liés à la **mise en texte**. La plupart d'entre eux sont communs à tous les types de textes, mais certains apparaissent spécifiquement dans le cas des textes narratifs. La **mise en texte** repose sur le principe de **linéarisation**. Il y a d'abord la linéarisation au niveau de la proposition ou de la phrase, contrainte par les syntaxes propres aux langues. Puis la linéarisation des propositions ou des phrases entre elles, regroupées en paragraphe pour aboutir au texte, dans un souci de cohérence et de cohésion dans l'apport d'information. La linéarisation amène le scripteur à utiliser un certain nombre de marques pour indiquer la nature des liaisons entre les propositions successives : **la ponctuation et les connecteurs**. Ces marques ajoutent au caractère linéaire du texte et apportent une indication sur la **hiérarchie des informations**.

Sur l'apparition de la ponctuation dans les écrits enfantins, plusieurs études convergent pour relever *« un accroissement lent et régulier du nombre de marques utilisées : pas ou peu de ponctuation en première année du primaire ; apparition du point en deuxième année ; accroissement de l'emploi de la virgule en quatrième année. »* (FAYOL, 1997 : 152). A la différence des marques de ponctuation, les connecteurs existent à l'oral avant d'être utilisés à l'écrit, pour autant leur utilisation à l'écrit ne semble pas évidente pour les enfants, comme on le constate en français langue maternelle : *« ..., l'étude des productions écrites d'enfants de six à douze ans fait apparaître que ces mêmes enfants, capables d'utiliser à l'oral et, mais, etc. n'emploient en fait que et en première primaire. Apparaît ensuite le paradigme puis/après/ensuite (troisième primaire) puis mais (quatrième primaire) (Fayol, 1981, 1986). Tout se passe comme si les enfants composant l'écrit devaient ré-apprendre le paradigme des connecteurs. »* (FAYOL, 1997 : 153-154). L'utilisation progressive de la ponctuation et des connecteurs contribue à marquer en surface les relations hiérarchiques entre les propositions et pour ce qui concerne les connecteurs, la nature de

²²⁹ Cité par Fayol (1997 : 197).

ces relations. Il faut donc que le jeune scripteur dépasse les énonciations successives du type « je dis »... « puis je dis »... « puis je dis »... pour arriver à écrire des unités thématiques cohérentes et liées entre elles. On remarque que ce sont les ruptures énonciatives qui déclenchent le plus fortement l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs, chez les enfants comme chez les adultes. A noter que, même chez les adultes, il subsiste d'importantes variations interindividuelles dans l'utilisation de ces marques.

La linéarisation demande aussi d'assurer l'introduction des informations nouvelles et de les mettre en relation avec celles qui étaient préalablement connues. Les **procédures de reprise** (chaîne de référence : pronoms, anaphores, etc.), la distribution des formes verbales (concordance des temps en français) contribuent à assurer la **cohésion et l'informativité des textes**. On remarque, en français langue maternelle, que les productions écrites des plus jeunes se révèlent étroitement liées à **la deixis** : certaines marques (ex : les déterminants, les organisateurs spatio-temporels) servent souvent à montrer ou à situer (selon la perspective énonciative de l'enfant) mais non à assurer la continuité des chaînes de référence ou l'introduction de nouvelles entités (dans la perspective du récit). *« Il faut attendre 7-8 ans pour relever un fonctionnement intratextuel de ces marques, qui associe par exemple des articles indéfinis aux entités nouvelles et des articles définis à celles qui ont été déjà évoquées, ou qui utilise un nom propre puis des pronoms pour renvoyer au personnage principal des récits. (...) Ce fonctionnement intratextuel est relativement tardif et corrèle avec l'apparition ou la modification d'emploi d'autres marques, telles les formes verbales, notamment l'imparfait et le passé simple, et les expressions adverbiales, la veille ou le lendemain se substituant à hier/demain. »* (FAYOL, 2000 : 205). A noter que la mise en texte sera différente selon qu'il s'agit de récits d'expérience personnelle ou de fictions élaborées mentalement ou induites par une série d'images. Par exemple, en français, l'emploi du présent de l'indicatif apparaît plus facilement lorsqu'il s'agit d'effectuer une narration à partir d'images alors que le recours au passé est presque toujours utilisé spontanément dans les récits de fiction.

Enfin, le dernier paramètre majeur à prendre en compte concerne les modifications apportées aux productions écrites, ce qui renvoie au **contrôle**, à la **régulation** et à la **révision de l'écrit**. On a longtemps cru que la révision était l'étape ultime de la production écrite. En fait, elle peut intervenir à n'importe quel moment de la production et interrompre le reste des activités pour opérer des mises au point. Les chercheurs (par exemple Fayol et Gombert, 1987) distinguent le « retour sur le texte » et les « modifications » apportées (ou non) au texte initial. Alors que les **retours** sur le texte apparaissent **systématiques**, quels que soient l'âge ou le niveau d'expertise, **les changements apportés au texte restent assez rares** et surtout varient considérablement d'un sujet à l'autre. Les études empiriques sur les modifications font apparaître la même hiérarchie : suppressions et substitutions sont les plus fréquentes, ajouts et déplacements plus rares. On sait, par ailleurs, que les auteurs détectent plus facilement des problèmes dans les productions

d'autrui que dans les leurs. Par contraste, il est d'autant plus difficile à un individu de détecter des erreurs lorsqu'il travaille sur sa propre production et que cette dernière a été récemment élaborée. **Plus le délai entre la rédaction et la relecture s'accroît, plus la probabilité de repérage des erreurs augmente.** Il semble que le problème majeur réside dans le caractère solitaire de la production, qui ne permet pas d'évaluer l'adaptation du texte produit à la compréhension du destinataire visé. Des recherches empiriques montrent que les sujets recevant un *feed-back* sur leur production trouvent plus facilement par eux-mêmes les moyens de modifier et de mieux adapter leur texte au destinataire.

2. Répercussions didactiques

Ces recherches sur les processus rédactionnels, issues de la psychologie cognitive, ont eu beaucoup de retombées dans le monde de la recherche en didactique, depuis une vingtaine d'années en Occident. Les travaux de l'INRP en France (groupe EVA, REV...) ou du groupe de recherche d'Ecouen en sont une illustration. Ces réflexions didactiques débouchent sur des propositions pédagogiques qui se recoupent en grande partie et dont voici une illustration :

- Il est souvent conseillé de lier les activités d'expression écrite à un **projet d'écriture** réel qui implique l'élève dans la tâche ; ce qui donne un véritable sens au fait d'écrire, d'autant que le destinataire lira « pour de vrai ».
- La réalisation du projet d'écriture comprend plusieurs étapes (séances) dont l'ordre chronologique peut varier :
 - **Détermination du projet d'écriture.** Il est bon que le projet d'écriture soit lié à un projet de classe ou de vie de la classe. Il peut se construire pour communiquer à l'écrit au sein de la classe, de l'école, ou avec l'extérieur. (Exemple : Produire un document pour les correspondants de *Mahajanga* pour leur présenter notre village.²³⁰)
 - **Cerner les paramètres de la situation de production :** A qui j'écris ? Dans quel but exactement ? Quel est l'enjeu (que va-t-il se passer si mon texte ne convient pas) ? Qu'est-ce que j'ai à dire ? etc.
 - **Confrontation avec des écrits sociaux :** lire pour écrire. **Découverte de textes « experts »** pour en dégager les règles de fonctionnement (à partir du livre de géographie, du livre de français, d'ouvrages apportés par le maître..., on découvre comment décrire un village, dans l'exemple cité). Les blocs de texte, le titre, les

²³⁰ Exemple fourni dans le document d'accompagnement du curriculum élèves-maîtres 2005.

illustrations, les légendes... Les aspects linguistiques (dans l'exemple, les aspects liés au genre de la « description » : le temps utilisé, les connecteurs spatiaux, les précisions apportés par les adjectifs, etc.)

- **Détermination de critères d'écriture à mettre en œuvre.** Possibilité d'établir en commun une **grille d'écriture**. Possibilité de fractionner le travail à réaliser en « sous-thèmes », à produire par groupe (mais chacun écrira son propre texte correspondant au « sous-thème »).
- **Premier jet individuel.** Chaque élève écrit un texte en veillant à la mise en page (exemple de sous-thème : le village, sa localisation à Madagascar).
- **Confrontation des premiers jets :** Mise en commun ou échanges de copies. Les enfants s'interrogent face aux contrastes et contradictions.
- **Activités décrochées :** activités d'observation de la langue (grammaire, lexique, orthographe).
- **Réécriture :** à partir du premier jet. Ce n'est pas du recopiage mais un travail d'approfondissement. La réécriture peut être partielle et ne porter que sur un morceau de texte.
- **Production finale :** toilettage et mise en valeur des productions. (Dans l'exemple choisi : mise en page définitive, avec illustrations, avant envoi aux correspondants).

Dans ce modèle de séquence didactique, on retrouve bien la filiation avec les données relatives aux processus rédactionnels : planification, avec souci du destinataire, appuyée par l'analyse de textes experts permettant de dégager les caractéristiques du texte à produire, mise en texte avec soutien possible d'une grille d'écriture, évaluation de la production par la lecture d'un destinataire pour objectiver les améliorations à apporter, activités décrochées de langue pour mieux maîtriser certaines notions linguistiques, révision / réécriture. Ce type de démarche commence à être assez fréquent en Occident où l'on rencontre régulièrement dans les écoles des activités de type : journaux scolaires, création d'albums, correspondance scolaire, etc. Ceci nécessite bien évidemment du matériel (papier, crayons, textes de référence et fréquemment aussi l'ordinateur). Les effectifs de classe, assez légers, facilitent le suivi des productions individuelles et le travail sur la langue. La situation est tout autre à Madagascar et, dans les faits, **peu d'enseignants mettent en place des séances d'expression écrite**, malgré leur inscription dans les curriculums et manuels. Il faut dire que les effectifs pléthoriques fréquents et la perspective d'avoir à corriger un grand nombre de copies ne motivent pas les enseignants à conduire ce type d'activité, que ce soit en malgache ou en français. Face à cette situation, il y aurait à développer des modèles pédagogiques

moins coûteux, adaptés aux réalités du Sud, permettant aux élèves de conduire néanmoins une véritable réflexion sur l'activité d'écriture. La création collective de textes guidée par les maîtres, par exemple, pourrait permettre de mettre à jour le triptyque : planification – mise en texte – révision, et serait moins lourde à gérer que la classique rédaction individuelle (très peu pratiquée au demeurant). Ceci permettrait aussi d'alléger la place classiquement accordée à la norme orthographique pour se centrer davantage sur les aspects discursifs : linéarité, cohésion et cohérence. Evidemment, produire des textes en langue seconde est encore plus difficile. Des aides à la production s'avèrent nécessaires : liste de mots, structures modèles, grille d'écriture peuvent soutenir la production écrite des élèves. Ceci suppose naturellement que les enseignants soient suffisamment à l'aise eux-mêmes à l'écrit dans la langue, et donc en français pour revenir à l'étude en cours.

3. Résultats CM2 en production écrite au PASEC VII

3. 1. Exercices d'évaluation

En malgache et en français, il a été demandé aux élèves d'écrire un petit texte narratif à partir d'images séquentielles. Les séries d'images étaient différentes entre les langues, en début et en fin d'année, comme on le voit ci-après :

Malgache pré-test



Malgache post-test



Français pré-test



Français post-test



3.2. Analyse des résultats

Les consignes de correction des copies des élèves étaient les suivantes :

| |
|--|
| <p><i>Premier item</i> : Bonne réponse : le texte est cohérent et correspond aux images</p> <p><i>Deuxième item</i> : Bonne réponse : au moins 50% des phrases sont bien construites (que le texte soit cohérent ou non, qu'il corresponde aux images ou non)</p> <p><i>Troisième item</i> : Bonne réponse : 3 fautes d'orthographe au maximum</p> |
|--|

Seul le premier item cherche à évaluer la cohérence du texte produit (en fonction des images) et prend donc en compte l'aspect discursif de la narration écrite. Les deux autres items se focalisent sur la dimension linguistique, dans ses aspects formels : syntaxe et orthographe, et ils renvoient à tous les textes produits, quels qu'ils soient. Ils ne peuvent donc servir à analyser spécifiquement la qualité linguistique des textes narratifs produits en cohérence avec les images. C'est pourquoi, ils ne sont pas pris en compte ici.

Le tableau 99 présente les résultats obtenus au premier item (malgache pré-test : AJ, post-test : AL ; français : pré-test et post-test : A) et rend compte uniquement de la **capacité des élèves à produire un petit texte cohérent, en lien avec des images séquentielles, à la fin de la scolarité primaire, dans les deux langues**, sans s'intéresser à la qualité de la langue.

TABLEAU N°99 : Résultats en expression écrite CM2, cohérence du texte produit

| | Malgache | | | Français | | |
|-----------|----------|-------|--------------|----------|--------------|--------------|
| | Public | Privé | Ensemble | Public | Privé | Ensemble |
| Pré-test | 47,71 | 71,69 | 52,27 | 19,07 | 26,47 | 20,48 |
| Post-test | 58,93 | 62,13 | 59,54 | 59,88 | 69,49 | 61,71 |

Ces **résultats statistiques** sont assez **étonnants en français** : la capacité à écrire un texte correspondant aux images semble avoir nettement progressé entre le début et la fin de l'année de CM2 (40 points de progression). En fin d'année, les scores en malgache et en français semblent similaires, avec même une légère tendance positive pour les récits en français (en particulier dans les écoles privées). Il est **difficile d'interpréter ce résultat**, nettement supérieur à ceux obtenus en lecture compréhension, ce qui semble étrange. La consigne de correction n'a peut-être pas été bien comprise. D'autre part, le **caractère subjectif inhérent à l'évaluation d'une rédaction** agit probablement aussi fortement. Les correcteurs ont peut-être, par exemple, été très indulgents en français. Ce peut être aussi un effet de l'évaluation : après le pré-test, les maîtres peuvent avoir porté davantage d'attention aux activités d'expression écrite en français. On sait aussi que cette compétence d'écriture est nécessaire pour la réussite au certificat de fin d'études primaires (CEPE). D'ailleurs, lorsqu'on observe des cahiers journaliers d'élèves de CM2²³¹, on s'aperçoit que les exercices écrits en français se développent au fil de l'année de CM2 en une proportion beaucoup plus forte que dans les années scolaires antérieures (où les élèves écrivent peu en français). Mais que cet entraînement puisse, en quelques mois, permettre une progression de 40 points des capacités de rédaction en français, c'est vraiment très étonnant. Il est donc risqué de se livrer à davantage de suppositions. Selon ces chiffres toujours, **40% des élèves semblent avoir des difficultés à écrire un texte adapté à la fin de scolarité primaire en malgache**, ce qui est nettement supérieur aux résultats trouvés en lecture compréhension en L1 (28,1% des élèves ont des problèmes de lecture compréhension en malgache en fin de CM2).

4. Tendances de l'analyse qualitative de copies d'élèves

Ce phénomène paradoxal a-t-il été observé lors de l'analyse des copies qu'ont effectué les membres du sous-groupe CM2 de la recherche-action du projet *Appui au Bilinguisme à Madagascar*²³² ? Leurs résultats, synthétisés sur un échantillon de copies de la population de thèse, sont présentés maintenant.

²³¹ Observations réalisées dans le cadre du travail ordinaire à Madagascar.

²³² La coordination de ce sous-groupe a été assurée par Nicolas Martin-Granel et Ramangasalama Ndrianja.

4.1. Grille d'analyse des copies

Tout s'appuie ici sur la base Excel fournie lors de la restitution du travail par le sous-groupe de recherche-action CM2. Une nouvelle analyse des copies n'a pas pu être opérée pour vérification. Le tableau a été remanié²³³ et réunit seulement les **34 classes de CM2** appartenant à la thèse (sur les 132 écoles de l'échantillon de thèse), à partir desquelles l'ensemble des calculs a été refait. La méthodologie de travail en CM2 a été la même qu'en CP2 : détermination de grilles d'analyse de copies, traitement individuel par les membres du groupe, saisie des résultats par binôme. Voici les critères d'analyse retenus par le groupe pour l'analyse de la qualité des productions écrites, en malgache et en français :

TABLEAU N°100 : Grille d'analyse des copies CM2, malgache et français

| Niveau intra-phrastique | |
|---|--|
| Syntaxe | Présence des constituants essentiels |
| | Ordre des constituants essentiels |
| | Phrases complexes (plus d'une proposition) |
| Morphologie | Marqueurs de temps, accord S-V (en français) |
| | Voix (en malgache) |
| Lexique | Adapté |
| | Emprunts |
| | Erreurs graphophonologiques |
| Orthographe | <i>Mauvaise</i> ²³⁴ |
| | <i>Moyenne</i> |
| | <i>Bonne</i> |
| Ponctuation | Virgule, etc. |
| Ratures, Variantes... | |
| Absence d'écriture | |
| Niveau interphrastique / discursif | |
| Lecture des images | Compréhension de la consigne ²³⁵ |
| | Compréhension globale de la séquence (narration en adéquation avec les images) |
| | Invention, créativité |
| | Mobilisation des savoirs encyclopédiques et culturels |
| Ponctuation | Usage du point / majuscule |
| | Usage approprié |
| | <i>nbre phrases < nbre vignettes</i> ²³⁶ |
| | <i>nbre phrases = nbre vignettes</i> |
| | <i>nbre phrases > nbre vignettes</i> |
| « Personne » | Usage « troisième personne » : anaphores |
| | Usage première personne |
| Temps | Cohérence du/des temps utilisés |

²³³ Quatre écoles sont retirées : n°174, 175, 177, 179.

²³⁴ Non pris en compte ici car critères trop vagues. Des informations sur l'orthographe ont déjà été livrées dans l'analyse globale de l'échantillon de thèse.

²³⁵ Non pris en compte ici ne sachant pas ce que ça recouvre.

²³⁶ Non pris en compte ici car trop imprécis : les erreurs de segmentation (ex : ponctuation ignorée) sont-elles comptabilisées ? S'agit-il du nombre de blocs segmentés ?

| | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Connecteurs | Temporels, spatiaux |
| | Logiques |
| | Usage de connecteurs variés |
| Absence de texte ²³⁷ | |
| Alternance Codique | |

4.2. Analyse des copies en malgache et en français

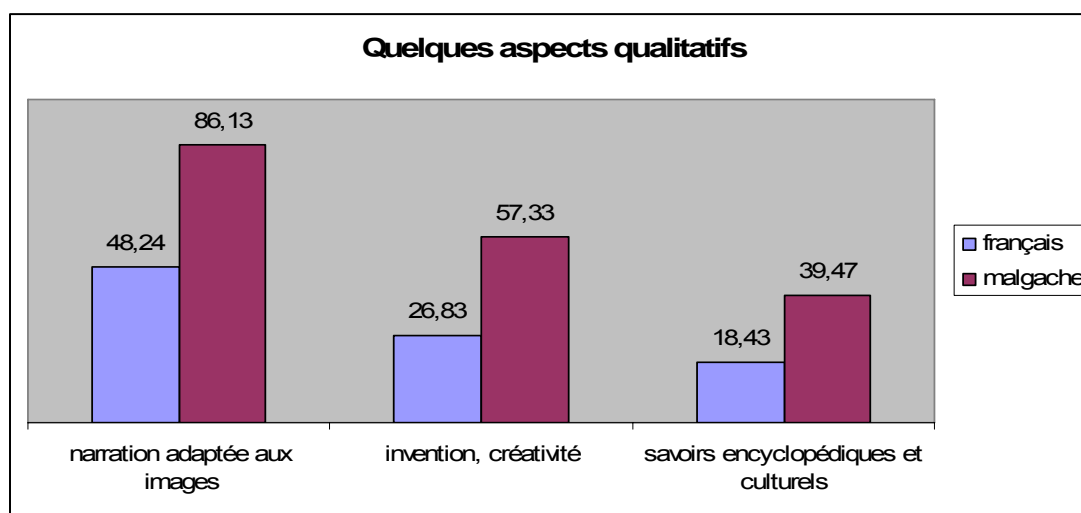
Les critères retenus ici permettent de dégager quelques tendances pour chacun des niveaux considérés : discursif et intra-phrastique, en malgache et en français. La présentation s'intéresse à la qualité des productions obtenues à la **fin du CM2**.

4.2.1. Tendances discursives comparées

Aspects qualitatifs

Le graphique 58 renvoie à la cohérence des récits produits en fonction des images, au critère (assez subjectif) d'invention et de créativité et aux savoirs mobilisés (dimension référentielle)

ILLUSTRATION N°58 : Aspects qualitatifs des récits malgaches et français CM2 (%)



On remarque que la tendance apparue lors de l'analyse PASEC ne se retrouve pas dans ce sous-échantillon : ici, **la capacité à produire un texte en cohérence avec les images est nettement moins forte en français qu'en malgache, en fin de CM2**. Ceci s'inscrit dans la tendance globale des analyses menées au cours de cette thèse et pourrait s'expliquer en raison des performances limitées à l'oral des élèves en français, de leur bagage lexical insuffisant, etc. **La moitié des élèves de cet échantillon arrivent tout de même à écrire un récit adapté en français**, en fin de

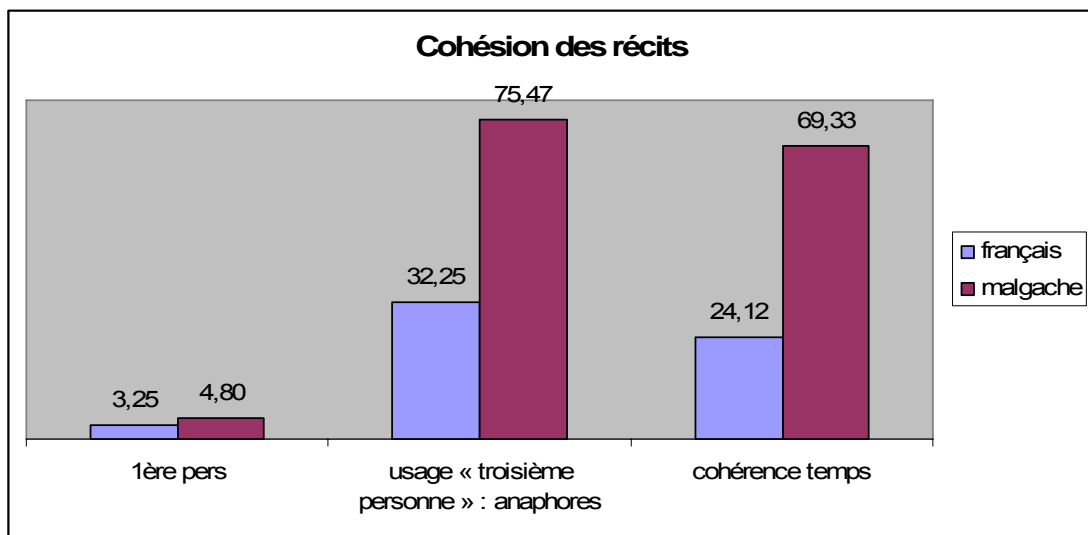
²³⁷ Non pris en compte ici : ce terme renvoie-t-il à une absence d'écriture ou à un texte « non formé » : phrases juxtaposées sans lien, incohérentes, écriture de quelques mots ?

scolarité primaire. Dans les récits cohérents produits, les membres du sous-groupe ont noté **davantage de créativité et de connaissances référentielles dans les récits en malgache**. Ce qui corrobore de nouveau l'hypothèse n°3 de recherche : « **la langue première facilite les productions écrites des élèves** ». Dans ce sous-échantillon, 86,13% des élèves arrivent à écrire un récit adapté en malgache contre 61,71% dans l'échantillon global. On voit là le côté aléatoire de la construction des échantillons et probablement, encore, l'aspect subjectif de l'évaluation de productions écrites.

Cohésion dans les récits

Le graphique 59 illustre quelques tendances concernant la cohésion des récits produits par les élèves.

ILLUSTRATION N°59 : Ancrage, procédures de reprises, cohérence des temps CM2 (%)

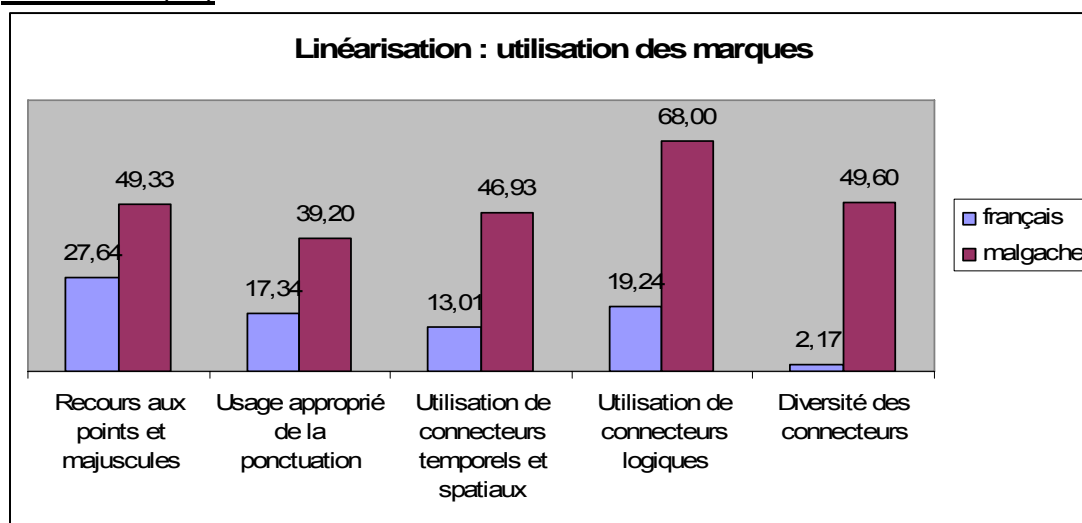


En terme d'ancrage d'énonciation, très peu d'élèves utilisent le « je » ce qui est naturel puisqu'il s'agit de raconter par écrit l'histoire induite par les images. Il ne s'agit pas d'un récit d'expérience personnelle. Il faudrait pouvoir retourner vers les copies pour connaître la raison de l'emploi de ces « je » : des commentaires livrant la pensée de l'auteur ? Une erreur en termes d'ancrage et une projection personnelle dans la narration ?

L'utilisation des pronoms et des anaphores apparaît plus forte en malgache qu'en français, signe d'un maniement plus aisé de la langue. **Les procédures de reprise semblent relativement bien installées en malgache**. Logiquement, la cohérence des temps du récit en français pose des difficultés aux élèves, ce qui est d'ailleurs aussi fréquent en français langue maternelle, à ce stade de la scolarité.

Marques de linéarisation dans les récits

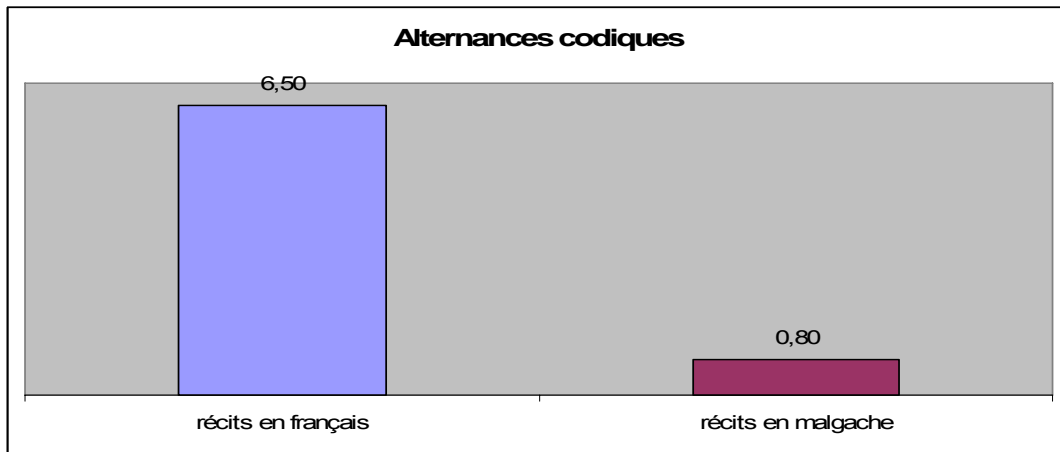
ILLUSTRATION N°60 : Utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans les récits CM2 (%)



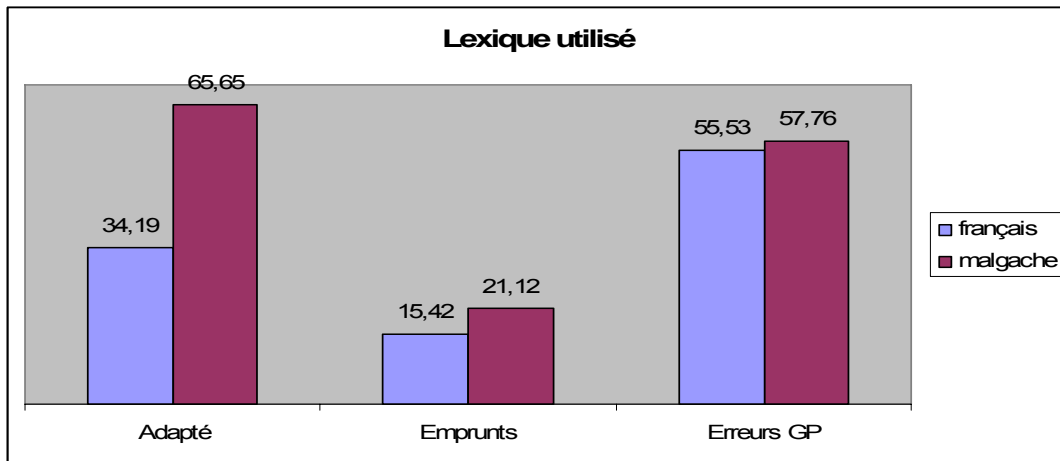
Là encore, les différences sont nettes entre les deux langues. Pour ce qui concerne les marques de ponctuation, il apparaît qu'en fin de scolarité 50% des élèves les utilisent en malgache mais à peine 30% en français. **La moitié des élèves** (et davantage quand il s'agit de rédiger en français) **sortent du primaire sans utiliser le point et la majuscule**, ce qui est très en-deçà des observations menées sur les récits enfantins en français langue maternelle (Fayol, 1981) à ce stade de scolarité. Les connecteurs semblent être privilégiés en malgache, en particulier les connecteurs logiques adaptés à la liaison des chaînes causales, constructives du récit. En français langue seconde, les connecteurs sont peu diversifiés et nettement moins utilisés.

Interférences des langues

En CP2, il avait été constaté de nombreuses écritures en langue malgache lors des demandes de productions de phrases écrites en français. En fin de scolarité primaire, la séparation entre les langues semble intégrée dans la majorité des récits produits. On constate tout de même des phénomènes d'interférences (alternance codique), plus élevés dans les récits en français (6,6%) que dans ceux en malgache (0,8%). Une étude fine des copies serait nécessaire pour en apprécier la nature.

ILLUSTRATION N°61 : Interférence des langues dans les récits CM2 (%)**4. 2.2. Tendances phrastiques comparées**

Le groupe CM2 a effectué une étude plus fine des phrases des récits adaptés aux images. Voici quelques-unes des tendances mises en relief par le tableur Excel.

Lexique**ILLUSTRATION N°62 : Informations sur le lexique (%)**

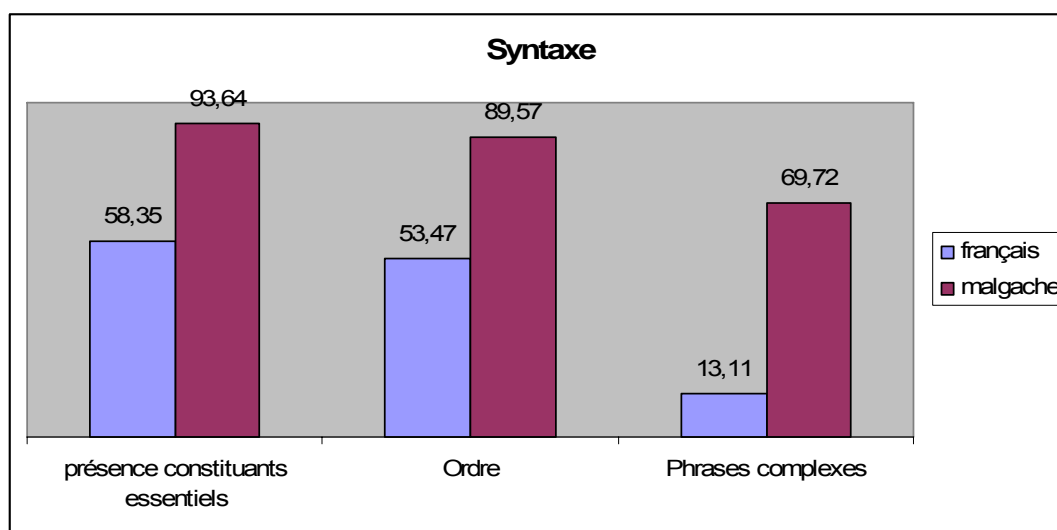
Les remarques effectuées lors de l'analyse (parcellaire) des connaissances lexicales en lecture se retrouvent confirmées ici. **Le vocabulaire mobilisé en malgache semble plus étendu et mieux adapté au contexte de narration que celui utilisé en français.** On remarque dans les deux langues des phénomènes d'emprunts lexicaux. Le sous-groupe s'est intéressé aux emprunts lexicaux « français » apparaissant en langue malgache et inversement. Il semble que les élèves incorporent assez fréquemment certains termes « français » en écrivant en malgache (21,12% d'emprunts lexicaux relevés). Ils empruntent également des mots à la langue malgache en écrivant en français mais à un degré moindre (15,42% d'emprunts lexicaux relevés dans les productions en français). Il faudrait aller dans le détail des copies pour mieux apprécier ce fait. On peut imaginer

aussi que des variations existent selon les régions. La langue malgache de la région d’Antsiranana (Diégo Suarez) est réputée pour son métissage, par exemple.

Enfin, un phénomène remarquable relatif à l’orthographe apparaît : celui de la **fréquence des erreurs graphophonologiques**. En fin de CM2, le groupe relève plus de 50% d’erreurs de type graphème-phonème dans l’écriture des mots, et ce, **quelle que soit la langue**. Ce constat signale que les **élèves ont encore des difficultés sur les mécanismes de base à la fin de l’école primaire**. Ceci étaye l’hypothèse formulée lors de l’analyse des résultats en lecture compréhension : un déficit d’automatisation des mécanismes d’identification des mots pourrait expliquer, en partie, que 28,1% des élèves aient des difficultés de compréhension en lecture en malgache et 58,23% en français, en fin de scolarité primaire. C’est un argument supplémentaire pour inclure des exercices spécifiques sur la lecture-écriture de mots isolés dans les évaluations en fin de primaire et pour poursuivre dans les classes de CE-CM un travail sur le code avec les élèves les plus faibles (sans, bien sûr, négliger le travail sur le sens et la compréhension).

Syntaxe

ILLUSTRATION N°63 : Informations sur la syntaxe (%)



On sait que les langues en présence sont très contrastées à ce niveau. Comme l’on pouvait s’y attendre, **la construction des phrases à l’écrit pose plus de difficultés en français qu’en malgache** : en particulier l’ordre et la présence des constituants de la structure canonique : S-V-O. Les structures syntaxiques sont bien intégrés en malgache (90% et plus de phrases bien construites) en raison vraisemblablement de la puissance naturelle de la « grammaire intériorisée » en langue première. On peut présumer que les contrastes entre les langues interfèrent sur la construction des phrases écrites en français. La dextérité à construire des phrases simples retentit forcément sur l’aisance à construire des phrases complexes. Le groupe a relevé 70% de phrases complexes dans les récits en malgache et seulement 13% dans les récits en français.

Marques morphosyntaxiques

Concernant le respect des marques morphosyntaxiques pendant la rédaction, on remarque beaucoup d'erreurs en français, signe que les élèves ont des difficultés à gérer l'ensemble des contraintes : mise en texte, orthographe, ce qui est fréquent également en français langue maternelle en fin de scolarité primaire. Le principe de la morphologie grammaticale du français apparaît très peu intégré (principe de chaîne basé sur les informations portant sur le temps, le nombre et la personne). La morphosyntaxe en malgache est différente (temps et voix marqués par affixation) et semble globalement assez bien intégrée.

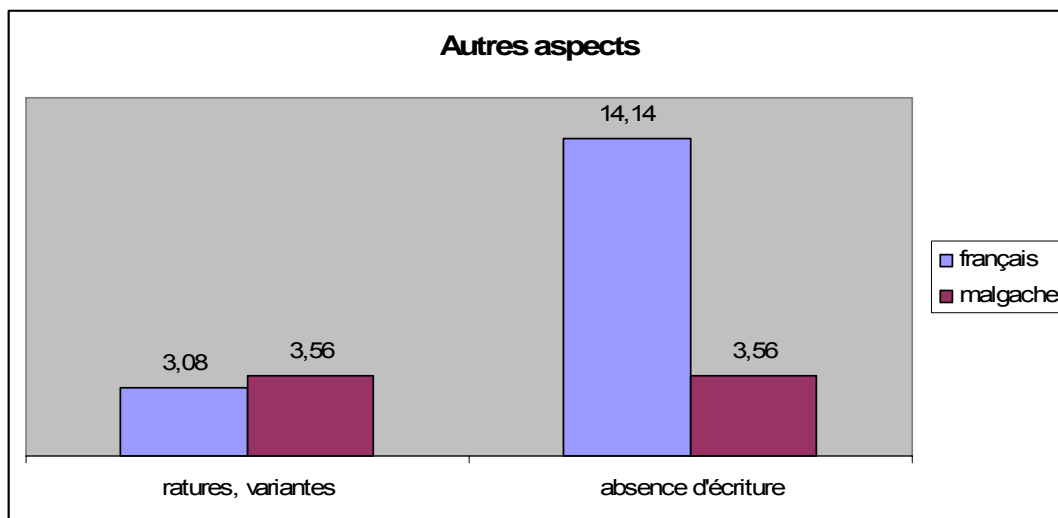
TABLEAU N°101 : Informations sur la morpho- syntaxe CM2 (%)

| Français | | | Malgache | |
|--------------------|-------|--------|-----------------|-------|
| Accord sujet/verbe | Genre | Nombre | Marqueurs temps | Voix |
| 29,05 | 32,13 | 27,76 | 78,88 | 73,54 |

Retours sur le texte et refus d'écrire

Enfin, deux derniers aspects pris en compte par le groupe d'analyse concernent les absences d'écriture et les traces manifestant une révision du texte : les ratures amenant à des variantes de formulation. En fin de primaire, les absences d'écriture sont toujours plus importantes en français (14%) qu'en malgache (3,56%) mais les élèves semblent moins en insécurité qu'en début de scolarité (pour rappel 15% d'absence d'écriture en malgache et 24% en français pour les phrases en CP2).

ILLUSTRATION N°64 : Ratures et absences d'écriture CM2 (%)



Les ratures et variantes de formulation témoignent des activités de révision s’effectuant durant l’écriture des récits et indiquent que les enfants opèrent une certaine analyse réflexive sur ce qu’ils viennent d’écrire.

Cette section se termine par la présentation de deux copies d’élèves extraites de ce corpus, considérées comme de bonnes productions, laissées à l’appréciation du lecteur. On y retrouve plusieurs des éléments précédemment exposés (cohérence, cohésion, ponctuation, connecteurs, gestion des temps, procédures de reprise, etc.).

Texte en malgache, fin de CM2

Ralay ilay mpitondra ronona
 isa- maraina . Indray maraina ary
 izy dia nanatitra ronona tannan
 ny Ramatoha Rasoa tonga izy
 ary nadrotsaka ronona teany
 adala dia veriny ronona
 satrisi misy saka sy akoo
 nifanazihana ary seka irao
 hitsaka ilay akoo

AL 

AM 

AN 

Traduction du texte écrit en malgache :

Ralay, le livreur de lait chaque matin

Un matin donc, il a apporté le lait à Madame Rasoa (.) il est venu et il a versé le lait (.) en chemin, le lait s’est renversé parce qu’il y a eu un chat et une poule qui se poursuivaient et la poule a failli être écrasée (.)

Texte en français, fin de CM2

Photo est d'aller à la plage.....
 il a vu un palmier il dit " si j'attrape
 une de ces cocos, je serai fière " donc.....
 il pris un bois, il a tapé mais.....
 rien est tombé, il a fait remuer.....
 mais non enfin il un coup de pied.....
 et un coco est tombé sur sa tête et.....
 il était blessé 3 jour après.....
 il a vu un poiré il dit " est ce que ça
 va me faire mal "

A



B



C



FOND DE TESTS MOTUS SPECIFIQUES EN FRANÇAIS DE FIN DE CINQUIÈME ANNÉE

BILAN PARTIE 3, VOLUME 2

RECUPITULATIF DES ANALYSES CM2

CETTE TROISIEME partie du volume 2 de l'étude a permis d'observer les résultats obtenus par 1431 élèves de CM2 à Madagascar. **L'analyse s'est voulue là encore descriptive**, à partir de certaines données de l'évaluation PASEC VII, pour mettre en relief les acquis mais aussi les difficultés de ces jeunes à la sortie du primaire. Ces élèves de CM2 ont réussi à terminer leur scolarité primaire : beaucoup d'entre eux ont redoublé pendant leur parcours scolaire (taux de redoublement moyens actuels : 20%) et ont vu un grand nombre de leurs camarades abandonner l'école (taux d'achèvement actuel du primaire à Madagascar : 50%). Malgré cela, à l'issue du CM2, la majorité d'entre eux quitteront les bancs de l'école, le taux d'accès au collège étant en 2008 de 30%. Les caractéristiques majeures de leurs performances dans les domaines du lire et de l'écrire, en malgache et en français, sont résumées dans cette section finale de la partie n°3. Comme remarqué en CP2, les résultats des élèves sont toujours plus élevés dans les écoles privées que dans les écoles publiques, et ce dans les deux langues. Dans ce résumé, ne seront relevés que les éléments significatifs apparaissant au sein des **écoles publiques**.

En fin de scolarité primaire, les résultats des élèves dans les écoles publiques apparaissent toujours meilleurs en malgache qu'en français, quels que soient les domaines linguistiques analysés : connaissances lexicales, outils de la langue, lecture compréhension, production écrite. Ce constat n'est pas étonnant puisqu'il a été plusieurs fois signalé que l'appropriation d'une L2 est toujours plus délicate que celle d'une L1 et l'on sait par ailleurs que beaucoup de maîtres sont des locuteurs de niveau élémentaire du français.

C'est particulièrement frappant en **vocabulaire**. Bien que les résultats obtenus soient très parcellaires et que le degré de fréquence des mots ciblés ne soit pas identique en malgache et en français, on note tout de même un **écart de près de 50 points entre les deux langues**, signe d'une appropriation lexicale faible en français, probablement due à une maîtrise orale insuffisante de la langue. Néanmoins, même **en malgache, près de 27% des élèves en moyenne obtiennent moins de 50 % de réussite** pour trouver un parasyonyme à trois mots familiers au sein de la langue

première (11,1% des élèves du public n'ont aucune bonne réponse). Ces résultats posent le problème de l'apprentissage du vocabulaire en classe, que ce soit en L1 ou en L2.

Un autre écart remarqué entre le malgache et le français concerne **les outils de la langue**. Dans les écoles publiques, en fin de CM2, **43,9% des élèves du public ont des scores inférieurs à 50%** de réussite en orthographe pour distinguer des homophones grammaticaux **en langue malgache** (près de 13% des élèves y échouent totalement) et 52,4% des élèves ont des difficultés à ce niveau en français (23% d'entre eux n'ont aucune bonne réponse). De même, des difficultés apparaissent concernant les manipulations syntaxiques expertes dans les deux langues (voix active/passive en malgache, principale et subordonnée relative en français) : **80% des élèves ont des scores inférieurs à 50% en malgache à ce niveau (dont 68,2% sans aucune réponse juste)**, 90,5% en français (dont 62,6% sans aucune réponse juste). Les différences dans l'utilisation de certains mots « outils » de la langue (prépositions, conjonctions de coordination, pronoms personnels) se montrent moins marquées : écart de 4 points pour la sélection adéquate de prépositions ou conjonctions de coordination, écart de 8 points pour l'identification des pronoms, au bénéfice du malgache en fin de CM2. Pour ce qui relève de la conjugaison, les scores témoignent du fort contraste entre les langues : en fin d'année, les **73,36% des élèves du public égalent ou dépassent les 50% de réussite pour identifier le bon prédicat verbal en malgache**, ils ne sont que 27,9% à obtenir des scores équivalents pour sélectionner le verbe adéquat au présent de l'indicatif en français.

Les habiletés morphosyntaxiques des élèves sont donc, en fin de scolarité, plus développées en malgache qu'en français, ce qui est naturel puisque les savoirs implicites morphosyntaxiques (grammaire intériorisée) sont toujours mieux ancrés en langue première qu'en langue seconde. De plus, le fort contraste entre les langues est ici probablement pénalisant pour l'appropriation des aspects formels du français. A noter que les activités de comparaison du fonctionnement des deux langues ne sont jamais pratiquées, et même pour l'instant sont considérées comme « peu recommandables » par les encadreurs institutionnels. Pourtant, ce type d'analyse méta- et trans-linguistique pourrait contribuer à un meilleur développement du répertoire langagier des élèves : objectiver des phénomènes linguistiques sur les deux langues n'aboutit pas à mélanger les langues, au contraire. Mais cela demanderait à ce que les enseignants possèdent une bonne connaissance explicite du fonctionnement des langues en présence pour soutenir les raisonnements des élèves.

Malgré ces résultats meilleurs en L1, il apparaît qu'**un grand nombre d'élèves ont des difficultés sur plusieurs points formels du malgache, à la fin de la scolarité primaire**. Ceci devrait inciter à réexaminer les pratiques de classe pour une meilleure appropriation des « outils de la langue » en L1. Là aussi, des comparaisons avec certains points de fonctionnement des variantes dialectales pourrait être opérées, pour mieux faire percevoir aux élèves la variété attendue à l'écrit à l'école.

En **lecture compréhension**, il s'avère qu'**à la fin de la scolarité primaire, les élèves lisent et comprennent plus facilement le malgache que le français** : 70,07% des élèves des écoles publiques obtiennent des scores égaux ou supérieurs à 50% de réussite à l'ensemble des exercices de lecture en malgache, contre 41,10% des élèves en français. Ceci n'est pas étonnant : il est toujours plus difficile de lire et comprendre en L2 qu'en L1. De plus, on sait que les habiletés morphosyntaxiques facilitent les intégrations sémantiques nécessaires à la compréhension d'un texte, or les observations précédentes ont montré plusieurs limites dans ce domaine.

L'analyse a montré que, dans les deux langues, il est plus difficile de répondre à des questions qui nécessitent d'effectuer un raisonnement (inférence, interprétation) que de trouver des réponses écrites littéralement dans le texte. Les résultats obtenus en malgache indiquent aussi que **près de 30% des élèves obtiennent moins de 50% de réussite pour comprendre les différents types de texte, à la fin de la scolarité primaire. Ce pourcentage est élevé compte tenu du statut de langue première de la langue malgache**. A l'inverse du français, on ne peut véritablement parler ici de déficit de connaissance orale de la langue.

Il s'agit donc plus vraisemblablement de **difficultés spécifiques de traitement de l'écrit**, difficultés pouvant par ailleurs se reporter sur L2. Comme la lecture compréhension nécessite l'automatisation des procédures de bas niveau (identification des mots) pour permettre des traitements de haut niveau efficaces, **il se peut que certains élèves aient encore des difficultés à identifier les mots** (déchiffrage non automatisé, peu de recours au registre orthographique) en fin de scolarité primaire. L'analyse des copies d'élèves a d'ailleurs montré **un grand nombre d'erreurs graphophonologiques** dans les productions écrites en fin de CM2, ce qui semble soutenir cette hypothèse. Pour la vérifier, il serait nécessaire d'adjoindre au test CM2 des exercices de lecture de mots isolés. En outre, il a été plusieurs fois évoqué l'influence possible des pratiques de classe sur la compréhension écrite des textes par les élèves. Il se pourrait donc aussi que **les faibles résultats enregistrés en lecture compréhension en L2, et dans une proportion relativement importante aussi en L1, soient le produit de l'enseignement de la lecture, tel que pratiqué à Madagascar**.

Enfin, l'analyse des résultats en **expression écrite** a mis en relief des différences d'appréciation entre l'échantillon PASEC de la thèse et le sous-échantillon d'analyse qualitative des copies sur la « cohérence du texte produit en fonction des images ». Ceci soulève toute la question de la subjectivité pour évaluer une production écrite. Alors que les résultats de l'échantillon PASEC indiquent de meilleures performances pour la production d'un texte en français, ceux obtenus après une manipulation plus fine des copies (cf. la grille d'analyse) montrent que **les récits produits par les élèves en fin de scolarité primaire sont plus élaborés en langue malgache**. Ces derniers résultats apparaissent davantage conformes aux informations recueillies par ailleurs dans l'étude.

Dans les récits étudiés, le sous-groupe de recherche-action a constaté que davantage de textes écrits en malgache étaient adaptés aux images. D'autre part, **la cohérence de la narration semble de manière générale mieux assurée en L1 : procédures de reprise plus variées, meilleure cohérence temporelle, utilisation de connecteurs variés, vocabulaire plus riche.** Ces indications confortent, comme en CP2, l'hypothèse de recherche n°2 de cette thèse : « L'orthographe transparente du malgache et son statut de langue première facilitent les productions écrites des élèves. »

BILAN DU VOLUME II

DISCUSSION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

CE VOLUME DEUX de la thèse a cherché à décrire et à analyser les résultats des élèves à travers plusieurs domaines jugés révélateurs pour l'appropriation de l'écrit. Ceci a nécessité **une sélection et un classement des exercices du PASEC VII** de la CONFEMEN justifiés par une présentation synthétique, pour chaque domaine retenu, de données théoriques occidentales alimentant la réflexion sur l'acquisition de l'écrit. La classification opérée dans cette étude pourrait éventuellement conduire à une discussion avec le pôle PASEC de la CONFEMEN. En effet, le rapport officiel PASEC VII (décembre 2007, première édition) maintient des classements dans le domaine du lire-écrire qui nous paraissent discutables : des exercices similaires évaluent des domaines différents selon les moments de l'année ; des exercices sont différents entre les deux langues pour évaluer un même domaine. Ces variations rendent les comparaisons effectuées délicates dans le domaine du lire-écrire en malgache et en français, même si les commentaires sur ce point sont très succincts dans le rapport (PASEC, 2007 : 69-70, 73-74 pour le CP2). Sans entrer dans les détails mais pour une simple illustration de ces différences entre notre approche et ce nouveau rapport CONFEMEN, voici quelques exemples que l'on peut relever en CP2 :

TABLEAU N°102 : Sélection d'exercices selon quelques domaines, PASEC VII CONFEMEN (PASEC, 2007 : 155-158).

| Pré-test | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|---|
| Malgache | | Français | |
| Domaines | Objectifs | Domaines | Objectifs |
| Lecture-déchiffrement | -Identifier une syllabe écrite dans une série de mots -Discriminer un mot dans une série de mots voisins -Repérer et écrire le mot qui manque dans une phrase | Lecture-déchiffrement | -Identifier l'image correspondant à un mot -Discriminer une correspondance phonographique: t-d -Discriminer une correspondance phonographique : pr-br |
| Production d'écrits | -Ecrire une phrase avec des mots donnés dans le désordre | Production d'écrits | -A l'aide d'une image, identifier la préposition donnant du sens à la phrase -Identifier le pronom personnel qui va avec le verbe conjugué |
| Vocabulaire | -Ecrire un mot à partir d'une image donnée -Identifier le mot qui correspond à l'image | Vocabulaire | Compléter le texte avec des mots proposés dans le désordre. |

| Post-test | | | |
|------------------------|--|------------------------|---|
| Malgache | | Français | |
| Domaines | Objectifs | Domaines | Objectifs |
| Lecture-écriture | -Distinguer des phonèmes proches : t/d et les écrire correctement -Distinguer des phonèmes proches : ts/tr et les écrire correctement | Lecture-écriture | -Discriminer une correspondance phonographique : f-v, p-b -Discriminer une correspondance phonographique : pr-br |
| Compréhension de texte | Compléter le texte avec des mots proposés dans le désordre. | Compréhension de texte | Compléter le texte avec des mots proposés dans le désordre. |

On voit ici par exemple que « compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre » est soit intégré dans le domaine du « vocabulaire », soit dans celui de la « compréhension de texte » selon les deux moments de l'année. De même, on remarque que les exercices évaluant la production d'écrits ou la lecture-déchiffrement au pré-test ne sont pas de même nature entre les deux langues. Dans le domaine de la production d'écrits, les exercices sélectionnés nous semblent davantage relever de la grammaire.

Pour terminer ce détour introductif par l'évaluation standard PASEC, précisons que l'utilité d'une telle évaluation au sein des pays sud de la francophonie ne cherche pas à être remise en cause ici. Cette évaluation s'avère nécessaire en particulier pour évaluer la progression des acquis des élèves dans une perspective pluriannuelle et déterminer l'impact des mesures entreprises (ex : réforme des curricula) au nom de la qualité de l'éducation. Cependant, il nous semble que **les dimensions linguistiques liées aux apprentissages du lire-écrire ne sont pas appréhendées de manière suffisamment rigoureuse** et mériteraient d'être mieux intégrées à la logique « économie de l'éducation » qui prévaut dans les analyses PASEC. C'est d'autant plus important que les analyses PASEC conduisent à différentes **recommandations sur le niveau académique de recrutement des maîtres et sur leur formation initiale et/ou continue**. De plus, plusieurs pays du Sud, membres du PASEC, s'étant engagés dans des modèles de scolarisation bi(pluri)lingues, il serait peut-être utile à l'heure actuelle de chercher à mieux appréhender **l'influence des apprentissages menés en L1 sur les acquis en lecture en FLS**. Une évaluation portant sur les aspects formels concourant à l'apprentissage de la lecture en FLS : connaissances lexicales, discrimination visuelle, conscience phonologique, lecture de mots isolés (CP2 et CM2), morphologie, syntaxe (implicite), compréhension de phrases, compréhension de textes, productions d'écrits (mots et phrases en CP2, texte en CM2) pourrait peut-être permettre de repérer des **variations en fonction des caractéristiques des L1** présentes dans les systèmes éducatifs et fournir ainsi des indications plus fines pour une meilleure appropriation du français langue seconde. Ceci apporterait éventuellement quelques éclairages pour déterminer des progressions plus adaptées pour les programmes scolaires en FLS et permettrait aussi de relativiser les comparaisons inter-pays sur les acquis en français langue seconde, en tenant compte davantage des **spécificités des modèles de scolarisation**.

Dans cette optique, l'utilisation de tests issus des recherches en psychologie cognitive sur la lecture pourrait être envisagée avec le souci de les adapter au contexte de passation collective de la classe. A cet égard, la thèse d'Anne-Sophie Besse (2007) offre une illustration de l'intérêt de tels outils d'évaluation. Sa recherche porte sur les acquis en lecture d'élèves tunisiens et brésiliens : les tests sont d'abord effectués en langues premières, arabe et portugais, puis portent sur le français langue seconde. Cette approche *trans-linguistique* lui permet de relever des différences dans l'acquisition de la lecture en français langue seconde en fonction des modalités de gestion de la lecture en langues premières, comme en témoigne ce passage : « *Bien que, et comme nous pouvions nous y attendre, l'apprentissage d'un nouveau code orthographique complexifie durablement l'acquisition de la lecture en français langue seconde chez les arabophones, la relation entre les habilités en lecture dans les deux langues apparaît. Cette relation s'avère cependant moins forte comparativement à ce qui est observé chez les lusophones, pour qui l'application de règles graphophonologiques proches de leur L1 ne peut être que plus facile.* » (BESSE, 2007 : 337). L'intérêt heuristique des investigations inter- et translangues se confronte cependant avec les difficultés à les mettre en œuvre. Outre la nécessité de veiller à la comparabilité des outils d'évaluation et du matériel linguistique, les variations des contenus et de l'organisation des apprentissages dans les différents systèmes éducatifs est également un facteur à ne pas sous-estimer. En ce sens, les orientations actuelles du pôle PASEC de la CONFEMEN en partenariat avec l'Université de Liège pour analyser les curriculums d'enseignement en FLS des pays membres de la CONFEMEN sont prometteuses.

Pour revenir à notre étude, rappelons que chacune des parties consacrées aux CP2 et CM2 s'est achevée par une synthèse dégagant les lignes de force et les difficultés apparues chez les enfants²³⁸. L'objet de ce bilan de clôture est d'éprouver les hypothèses de recherche formulées au départ. Il se structure en six parties : les cinq premières correspondent à chaque hypothèse de recherche, la sixième cherche à relativiser les écarts constatés entre les langues et à les resituer dans le cadre d'un développement langagier plurilingue ordinaire.

1. Hypothèse 1 : Influence *merina* / autres pour l'apprentissage des langues écrites de l'école

L'analyse des productions écrites en CP2 (35 écoles regroupant 525 élèves) a déjà fait apparaître des variations interindividuelles quant à l'évolution des conceptualisations sur la langue écrite en malgache. Il a été montré, en prenant appui sur les travaux de Ferreiro (1997), que la découverte progressive du principe d'écriture alphabétique est marquée à l'écrit par trois étapes majeures : pré-

²³⁸ Pour rappel, p.323 pour le CP2 et p.389 pour le CM2.

syllabique, syllabique (très minoritaire en langue malgache), phonémique (avec ou sans erreur graphophonologique, avec ou sans erreur orthographique). Le classement des écoles selon les trois grandes aires linguistiques du territoire n'est pas apparu pertinent, compte tenu des variations phonologiques fortes au sein de ces aires linguistiques, en particulier entre parlers orientaux. En revanche, en comparant les résultats obtenus dans les écoles situées en région *merina* (dialecte dont est issu le malgache officiel) et ceux des écoles des autres régions, une **différence** quant au niveau de compréhension de la nature alphabétique de la langue écrite est ressortie **au bénéfice des écoles implantées en région merina**, à la fois pour l'écriture des mots isolés et l'écriture des phrases en malgache. Des écarts de même nature ont été également observés dans les écritures en français, mais dans une mesure bien moindre. En français, ces écarts « *merina* / autres » semblent contrebalancés par d'autres facteurs, en particulier les absences d'écriture. Cette analyse partielle et empirique ne peut suffire pour apporter une quelconque indication sur l'impact éventuel des variantes constatées en L1 sur L2. De plus, l'analyse « *merina* / autres » n'a pas été menée pour les productions écrites en CM2 car il appartient au groupe de recherche-action de mener ce type de recherche, en fonction de ses critères d'analyse. Les développements qui suivent ont pour objet d'analyser si les écarts « *merina* / autres » constatés en production écrite au CP2 se confirment en lecture, en langue malgache.

Pour vérifier l'hypothèse, des calculs statistiques ont été réalisés sur l'échantillon de thèse à partir du logiciel STATA²³⁹. Les résultats obtenus sont présentés ici pour chaque niveau de classe : **fin de CP2 et fin de CM2**. Pour chaque paramètre étudié, un **test de Student** a d'abord été effectué. Il permet de calculer la significativité des différences constatées entre les modalités d'une même variable : **une différence est dite significative** (c'est-à-dire que la variable influence les résultats en lecture), **si la probabilité trouvée par Student est inférieure ou égale à 0,05** : ($\Pr(|T| > |t|) \leq 0,05$), soit au plus 5% de risque que la différence soit due au hasard. Ensuite, si la variable étudiée intervient significativement sur les résultats, un calcul de **régression** est effectué pour déterminer son **coefficient d'intervention**. Par exemple, si l'on trouve un coefficient de + 6 pour une variable étudiée, cela veut dire qu'elle est responsable de 6% du bénéfice constaté en lecture (i.e. 6% de la variance).

1.1. Impact de la variable « *merina* », quelle influence sur la lecture en fin de CP2 ?

Le tableau 103 synthétise les scores moyens obtenus **en fin de CP2** lorsque les élèves lisent en malgache, en fonction des variables : « *merina* / autres », « public/ privé ». Les scores sont

²³⁹ Tous les calculs ont été effectués par Monsieur Olivier RAZAFINDRANOVONA, statisticien au Ministère et rien ne pourrait être présenté ici sans son investissement considérable.

présentés pour chaque compétence retenue au CP2 : conscience phonémique, lecture de mots isolés, lecture d'un texte simple²⁴⁰.

TABLEAU N°103 : Résultats fin de CP2 en lecture en malgache : merina / autres, public / privé

| | | <i>merina</i> | | | <i>autres</i> | | | Ensemble (<i>merina</i> + <i>autres</i>) | | |
|--|-------------------|---------------|-------|-----------------|---------------|-------|-----------------|---|-------|-----------------|
| | | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé |
| Conscience phonémique | | | | | | | | | | |
| Distinguer écrire 2 phonèmes simples : t/d. | Moyenne | 75,89 | 83,48 | 78,56 | 72,15 | 90,08 | 73,28 | 73,31 | 84,90 | 75,36 |
| | <i>Ecart-type</i> | 32,12 | 26,72 | 30,52 | 32,17 | 23,99 | 32,00 | 32,19 | 26,26 | 31,52 |
| Distinguer écrire 2 groupes de phonèmes : ts/tr. | Moyenne | 64,54 | 71,63 | 67,04 | 57,03 | 88,49 | 59,01 | 59,36 | 75,26 | 62,18 |
| | <i>Ecart-type</i> | 35,54 | 30,85 | 34,11 | 34,32 | 20,49 | 34,47 | 34,87 | 29,73 | 34,54 |
| Global conscience phonémique | Moyenne | 70,21 | 77,55 | 72,80 | 64,59 | 89,29 | 66,14 | 66,34 | 80,08 | 68,77 |
| | <i>Ecart-type</i> | 29,41 | 24,88 | 28,10 | 28,95 | 19,03 | 29,05 | 29,20 | 24,20 | 28,85 |
| Mots isolés | | | | | | | | | | |
| Identifier l'image à partir d'un mot. | Moyenne | 89,08 | 89,65 | 89,28 | 80,23 | 93,65 | 81,08 | 82,98 | 90,51 | 84,31 |
| | <i>Ecart-type</i> | 21,39 | 22,79 | 21,88 | 27,48 | 15,17 | 27,06 | 26,06 | 21,42 | 25,46 |
| Texte | | | | | | | | | | |
| Compléter un texte avec des mots. | Moyenne | 31,05 | 45,07 | 35,99 | 27,62 | 57,67 | 29,51 | 28,68 | 47,78 | 32,06 |
| | <i>Ecart-type</i> | 34,38 | 39,19 | 36,73 | 32,64 | 42,84 | 34,14 | 33,22 | 40,26 | 35,32 |
| SCORE MOYEN GLOBAL FIN CP2 : lecture malgache | | | | | | | | | | |
| GLOBAL | Moyenne | 66,39 | 72,50 | 68,54 | 59,35 | 82,94 | 60,83 | 61,53 | 74,74 | 63,87 |
| | <i>Ecart-type</i> | 20,71 | 22,23 | 21,44 | 23,53 | 18,66 | 23,94 | 22,92 | 21,91 | 23,29 |

A la lecture de ce tableau, il semble que pour **tous secteurs scolaires confondus** (public et privé), les scores de réussite moyens en lecture en malgache dans les écoles situées en région *merina* soient meilleurs que ceux recueillis dans les écoles situées dans les autres régions. On remarque également que, systématiquement, les écoles privées obtiennent des résultats plus élevés que les écoles publiques. A noter aussi que les écarts-types sont généralement plus faibles dans les écoles privées, signe d'une meilleure homogénéité des résultats des élèves par rapport à la moyenne, mais

²⁴⁰ Pour rappel, en fin de partie 2 de ce volume, il a été décidé de ne pas retenir, pour la discussion des hypothèses, la lecture de phrases : la nature des exercices variant trop à ce niveau entre les deux langues.

ce n'est pas le cas des écoles privées situées en région *merina* où la dispersion des scores semble plus forte (22,23% pour le score global) que celle constatée dans les écoles publiques (20,71%).

Ce tableau montre que la **variable « merina » ne semble intervenir que pour les élèves scolarisés dans les écoles publiques**. Dans ces écoles, pour toutes les compétences étudiées en lecture, les enfants scolarisés dans les zones où le *merina* (malgache officiel) est la langue la plus usuelle semblent apprendre plus facilement à lire en CP2 que ceux scolarisés dans des régions où les langues dialectales sont prégnantes dans l'environnement. En revanche, **ce phénomène n'apparaît pas pour les écoles privées**. Il semble même que ce soit l'inverse. Dans le privé, les enfants scolarisés dans des régions où les langues dialectales sont prégnantes dans l'environnement semblent mieux réussir que ceux scolarisés en région *merina* pour apprendre à lire le malgache officiel.

Durant toute l'étude, les écoles privées se sont distinguées par leurs meilleures réussites dans toutes les dimensions linguistiques, que ce soit en malgache ou en français. Rappelons que ce sont des écoles qui accueillent généralement des enfants issus de milieux socioéconomiques moyens ou supérieurs. A l'entrée à l'école, ces enfants ont probablement un **niveau de langage plus élaboré** que celui des enfants issus des couches très populaires scolarisés dans le public. Il est vraisemblable aussi que, du fait de leur milieu familial, ils soient **davantage en contact avec le malgache officiel** (grâce à leurs parents et leur environnement familial mais aussi sans doute en raison d'un accès facilité aux médias : radio, TV, etc.). Il se peut donc que ces élèves aient une **meilleure sensibilité épiphonologique aux caractéristiques du malgache officiel** à l'entrée à l'école que celle développée par les élèves des écoles publiques, issus de milieux socioéconomiques plus hétérogènes sur le plan linguistique. Par ailleurs, on sait que les écoles privées utilisent souvent des programmes scolaires spécifiques et disposent généralement d'un encadrement pédagogique plus soutenu que celui des écoles publiques. D'autre part, **beaucoup d'entre elles sélectionnent les élèves** au départ, voire en cours de scolarité. Enfin, **la catégorie « école privée » regroupe des situations très variées** à Madagascar : écoles confessionnelles (catholiques, protestantes, anglicanes, etc.) mais aussi écoles privées dites « spontanées », laïques ou non, d'expression française bien souvent. Sur ce dernier point, il ne sera pas mené d'analyse comparative des scores au sein de ces différents types d'écoles privées, ce n'est pas l'objectif de la thèse. Le travail mené ici s'intéresse avant tout aux **variables intervenant dans la réussite du plus grand nombre d'élèves**, avec une **centration particulière sur les écoles publiques**, système scolaire scolarisant la majorité des enfants (80% des élèves à Madagascar sont scolarisés dans le public).

Les calculs statistiques réalisés²⁴¹ montrent que, sur la population d'ensemble, les deux variables « *merina* » et « public » influencent la réussite en lecture en malgache en CP2 ($p < 0,05$).

La scolarisation dans les écoles publiques a un poids considérable : - 13,21 points et **influence négativement la réussite en lecture en malgache** ($t = 9,02$, $p < .001$). Le fait d'être scolarisé en région *merina* semble influencer favorablement la réussite en lecture en CP2 et apporte un bénéfice de réussite de + 7,71 points ($t = 6,67$, $p < .001$). L'écart d'influence entre ces deux variables montre donc que **le poids de la variable « système de scolarisation » est plus fort que celui de la variable « merina/ autres » et détermine davantage la réussite en lecture au CP2.**

Tout comme repéré précédemment, l'influence de la variable « *merina* » se montre **différente selon le type de scolarisation** : elle pèse **significativement de façon positive dans les écoles publiques** (+7,05, $t = 5,30$, $p < .001$), alors qu'elle pèse de manière négative dans les écoles privées (-10,43, $t = 3,41$, $p < .001$). Au sein des écoles publiques, au CP2, **la variable « merina » apparaît significative pour deux compétences en lecture : la conscience phonémique** (+5,62, $t = 3,30$, $p < .001$) **et la lecture de mots isolés** (+8,84, $t = 5,87$, $p < .001$). **Les enfants du public scolarisés en région merina arrivent donc à comprendre plus facilement le code qui régit la langue écrite malgache** (correspondances phonographiques, déchiffrage) **que ceux scolarisés dans les régions où les variantes dialectales sont usuelles.** On voit donc ici l'intérêt de porter une attention toute particulière, à l'entrée à l'école, sur les aspects phonologiques nécessaires à l'appropriation de la langue écrite officielle, ce qui inviterait alors à **travailler de manière explicite les contrastes phonologiques existant entre les variantes dialectales et le malgache officiel.**

Enfin, il apparaît que la variable « *merina* », malgré son influence sur la maîtrise du code de la langue écrite malgache, ne s'avère pas statistiquement significative pour la lecture compréhension d'un texte en fin de CP2 mais le seuil de significativité est proche ($p = 0,07$).

1.2. Impact de la variable « *merina* », quelle influence sur la lecture en fin de CM2 ?

Le tableau 104 présente les scores moyens globaux obtenus en fin de CM2 dans chaque domaine étudié.

²⁴¹ Le lecteur peut se reporter aux tableaux du cédérom d'accompagnement.

TABLEAU N°104 : Résultats fin de CM2 en lecture en malgache : merina / autres, public / privé

| | | merina | | | autres | | | ensemble | | |
|------------------------------|------------|--------|-------|-----------------|--------|-------|-----------------|----------|-------|-----------------|
| | | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé |
| Outils de la langue | Moyenne | 49,77 | 53,18 | 51,05 | 43,46 | 56,53 | 44,33 | 45,40 | 53,88 | 47,01 |
| | Ecart-type | 15,66 | 14,95 | 15,48 | 17,34 | 18,01 | 17,68 | 17,08 | 15,67 | 17,15 |
| Lecture compréhension | Moyenne | 65,13 | 67,67 | 66,08 | 60,22 | 72,43 | 61,03 | 61,73 | 68,67 | 63,05 |
| | Ecart-type | 20,01 | 18,95 | 19,64 | 21,26 | 18,18 | 21,28 | 21,00 | 18,86 | 20,78 |
| GLOBAL | Moyenne | 55,72 | 58,63 | 56,82 | 49,81 | 62,71 | 50,67 | 51,63 | 59,49 | 53,13 |
| | Ecart-type | 15,20 | 14,40 | 14,96 | 16,66 | 15,31 | 16,88 | 16,45 | 14,66 | 16,41 |

Comme en CP2, il apparaît que, tous secteurs de scolarisation confondus (public et privé), les résultats globaux en lecture en malgache sont meilleurs dans les écoles situées en région *merina* que dans celles situées dans les autres régions. Il apparaît là encore que la variable « public / privé » joue un rôle important dans la réussite en lecture en malgache, à la fin de la scolarité primaire, pour chacune des compétences évaluées. A noter que les écarts-types indiquent une dispersion moins grande des scores dans les écoles privées, signe que davantage d'élèves se rapprochent de la moyenne et que le niveau en lecture y est donc plus homogène. On remarque aussi, comme en CP2, que **la variable « merina » ne semble intervenir que dans les écoles publiques.**

Ceci est confirmé par les calculs statistiques. L'influence des deux variables étudiées est toujours statistiquement significative en fin de scolarité primaire ($t = 7,06$, $p < .001$, pour la variable « merina » ; $t = 7,48$, $p < .001$, pour la variable « public ») mais de manière moins forte qu'en CP2 : le coefficient d'influence de la variable « merina » passe de 7,71 en CP2 à 6,15 en CM2, celui de la variable « public » de -13,21 en CP2 à -8,47 en CM2. Il semblerait donc que **la scolarité dans le public soit moins préjudiciable en fin de primaire.** Cette **tendance est vraisemblablement due aux abandons plus massifs dans le public** (taux d'achèvement en 2004 : 40%) que dans le privé. Ainsi, seuls les « meilleurs » élèves du public arrivent au terme du primaire, ce qui influence les scores. Pour autant, les tendances sont identiques : le poids de la variable « système de scolarisation » reste pénalisant et semble déterminer davantage la réussite en lecture en CM2 que celui de la variable « merina ».

Comme en CP2, **dans les écoles publiques, l'influence de la variable « merina » se révèle forte** (+ 6,30 points d'influence) pour les compétences relatives à la compréhension du code formel qui régit la langue malgache ($t = 5,88$, $p < .001$). A cette étape de la scolarité, on remarque que les élèves du public scolarisés en région *merina* maîtrisent mieux **les outils de langue** (syntaxe, conjugaison, orthographe) que ceux scolarisés hors de l'*Imerina*. A la différence du CP2, où la liaison n'était pas statistiquement significative, on voit aussi qu'elle **pèse maintenant sur la**

compréhension d'un texte écrit en malgache officiel (+4,9, $t = 3,69$, $p < .001$), dans le secteur public. Ces éléments devraient inviter les spécialistes de la langue malgache à s'engager dans une véritable réflexion didactique, prenant appui sur les nombreuses études ayant trait aux particularités dialectales, pour viser à diminuer ces **écarts** qui, en tout état de cause, semblent **discriminants au sein des écoles publiques**. Dans cette logique, il ne s'agit pas de minorer l'importance des variantes dialectales mais de mieux en tenir compte pour l'appropriation du malgache officiel, langue nationale et première langue de référence de l'école.

Au terme de cette analyse, il apparaît donc que **nombre d'indications convergent pour valider l'hypothèse n°1 de recherche au sein des écoles publiques** : « *Les élèves qui ne maîtrisent pas la totalité de la phonologie du malgache officiel ont plus de difficultés que les autres élèves à lire la langue écrite malgache de l'école.* »

1.3. Impact de la variable « *merina* », quelle influence sur la lecture en français ?

Avant de passer à l'hypothèse de recherche suivante, on peut se demander si, dans les écoles publiques, l'influence de la variable « *merina* » repérée pour l'acquisition de la lecture en langue malgache se reporte sur les capacités de lecture en français langue seconde. Les requêtes par le logiciel STATA se sont simplement limitées aux scores globaux moyens obtenus en français (toutes compétences confondues) en CP2 et en CM2, en s'intéressant tout de même à la compétence « lecture de mots » en CP2 faisant intervenir les capacités de déchiffrage liées à la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes. Au vu des résultats, **la variable « *merina* » ne paraît pas liée à la réussite en lecture en français**, aucune différence n'étant significative au test de Student. Elle approche toutefois le critère de significativité pour la lecture des mots isolés en français au CP2 ($p = 0,08$).

2. Hypothèse 2 : Ecrire, des différences entre L1 et L2 ?

L'hypothèse formulée en début de volume était la suivante : « *L'orthographe transparente du malgache et son statut de langue première facilitent les productions écrites des élèves.* » Pour la vérifier, une analyse qualitative de copies a été menée sur un sous échantillon de thèse en CP2 et en CM2 (500 élèves à chaque niveau scolaire : pré-test et post-test). Cette manipulation fine des copies a permis de confirmer l'hypothèse, comme le montrent ces quelques éléments de validation reportés dans le tableau 105 à partir des analyses menées aux chapitres 9 et 10 - partie n°1 et chapitre 4 - partie n°2, de ce volume.

TABLEAU N°105 : Éléments de validation de l'hypothèse n°2

| | | Malgache | Français |
|-----|---|----------|-------------------------------|
| CP2 | Mots isolés : écriture phonémique | 61,67% | 42,61% (mots donnés à l'oral) |
| | Phrases : écriture phonémique | 62,39% | 9,30% (sans aide orale) |
| CM2 | Narration adaptée aux images (<i>corpus recherche-action</i>) | 86,13% | 48,24% (sans aide orale) |

Ces éléments de rappel regroupent uniquement trois indicateurs de la capacité à laisser à l'écrit une trace « intelligible » (adaptée à la consigne) pour l'interlocuteur, sans tenir compte de la qualité de langue produite. Il en ressort que davantage d'élèves arrivent à s'exprimer à l'écrit en langue malgache qu'en français, à chaque niveau de la scolarité, ce qui **confirme l'hypothèse**.

Mais il semble que **ce n'est pas tant l'orthographe transparente du malgache qui facilite les productions écrites que le fait que le malgache soit la langue dominante des élèves**. Les analyses menées sur les « outils de la langue » (orthographe, conjugaison, syntaxe) maîtrisés en malgache, indicateurs du degré de maîtrise de L1 dans ses aspects formels, ont d'ailleurs souligné de grandes variations chez les élèves et fait apparaître qu'un grand nombre d'enfants ont encore des difficultés en fin de scolarité à appliquer les règles orthographiques et syntaxiques qui régissent la langue malgache officielle (pour rappel en fin de CM2 : 43,9% des élèves ont des difficultés à sélectionner les homophones grammaticaux : *any, an'ny, an'i*). Ces éléments indiquent qu'il ne suffit pas d'apprendre en L1 pour réussir à lire ou à écrire correctement et qu'il convient de renforcer la réflexion dans le domaine de la didactique du malgache. Au niveau de l'écrit, on constate en fin de CM2 que près de 15% des élèves (du sous-échantillon) n'arrivent pas à produire le petit texte attendu.

Les résultats obtenus en français, bien que moins bons que ceux obtenus en L1, montrent tout de même que la moitié **des élèves arrivent à écrire un petit texte cohérent en L2 en fin de scolarité**, malgré des conditions scolaires peu propices. Bien sûr, la maîtrise des règles du français (fort différentes de celles du malgache) reste à approfondir. Le principal handicap en L2, apparu tant en lecture qu'en écriture, renvoie à la maîtrise de la langue à l'oral (cf. notamment, les résultats obtenus en vocabulaire). Cette insuffisance d'aisance à l'oral en L2 est probablement liée au niveau linguistique des maîtres (hypothèse 4) mais sans doute aussi aux méthodologies en vigueur dans les classes.

On voit encore ici toute l'importance **de la formation des maîtres sur l'enseignement du français**, pour que la transition vers le français langue de scolarisation puisse être facilitée chez les élèves. Dans le contexte de la réforme scolaire engagée à Madagascar, mieux assurer cette transition demanderait à conforter la maîtrise de la langue française en amont de la scolarité et, donc, à **développer des stratégies pédagogiques plus efficaces à son acquisition**. L'objectif étant

à terme d'utiliser le français comme langue d'enseignement, on peut douter que les méthodologies actuelles soient les plus adaptées, même pour développer les habiletés orales. Au vu des résultats, il apparaît qu'un apprentissage centré sur la mémorisation de dialogues ou la pratique des jeux de rôle ne suffit pas à outiller suffisamment les élèves pour utiliser la langue française dans une perspective de facilitation d'accès aux savoirs.

3. Hypothèse 3 : Quelle influence des capacités de lecture en L1 pour lire en L2 ?

L'hypothèse n°3 se base sur les théories de Jim Cummins et s'appuie sur le concept de compétences communes en lecture entre L1 et L2. La formulation de l'hypothèse retenue en début de volume était la suivante « *Les élèves ayant des difficultés à lire en malgache ont des difficultés à lire en français* ».

Les tableaux 106 et 107 présentent la distribution (en %) des élèves en français à partir de leur réussite en malgache (plus ou moins 50% de réussite), pour chaque fin d'année scolaire (CP2 et CM2).

TABLEAU N°106 : Résultats en lecture en français fin de CP2, selon la réussite en malgache

| | | Malgache | | Identifier l'image correspondant à un mot | | Compléter un texte avec des mots | |
|--|-----------------------|---------------------------------|----------------------|---|----------------------|----------------------------------|----------------------|
| | | Distinguer et écrire 2 phonèmes | | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite |
| Français | | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite |
| Distinguer et écrire des phonèmes | Moins 50% de réussite | 60% | 27,44 | | | | |
| | Plus 50% de réussite | 40% | 72,56 | | | | |
| Identifier l'image correspondant à un mot | Moins 50% de réussite | | | 80,19 | 32,80 | | |
| | Plus 50% de réussite | | | 19,81 | 67,20 | | |
| Compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre | Moins 50% de réussite | | | | | 89,47 | 72,05 |
| | Plus 50% de réussite | | | | | 10,53 | 27,95 |

On remarque que l'hypothèse se vérifie en CP2. La majorité des élèves ayant des difficultés de lecture en malgache en fin d'année en ont également quand ils lisent en français. Ceci s'avère particulièrement vrai pour la lecture de mots isolés ou d'un texte. C'est moins net en conscience phonémique : 40% des élèves ayant des difficultés dans ce domaine en malgache arrivent à réaliser la tâche en français. On rejoint ici une caractéristique repérée dans plusieurs recherches sur les

apprentissages bi(pluri)lingues (Perregaux, 1994, Nicot-Guillorell, 2002) : le travail d'analyse des éléments de seconde articulation de la chaîne sonore que sont les phonèmes semble pouvoir s'effectuer **relativement indépendamment de la maîtrise orale de la langue**, et peut paraître même activé par la situation de bi(pluri)linguisme.

Par ailleurs, on observe également que les bons scores obtenus en langue malgache ne se répercutent pas forcément en français et varient selon les compétences. D'abord, le report dans la réussite est plus aléatoire que dans l'échec : 27,44% des élèves ayant une bonne conscience phonémique ou sachant déchiffrer des mots en malgache ont des difficultés à effectuer ces opérations en français. La différence est encore plus marquée pour la lecture d'un texte : 72,05% des élèves réussissant à résoudre la tâche de lecture en malgache n'y arrivent pas en français, à la fin du CP2. On pointe probablement là encore le déficit de la compréhension orale nécessaire à la compréhension d'un texte écrit en langue seconde.

Pour ce qui est des résultats en CM2, le tableau 107 apporte les éléments suivants :

TABLEAU N°107 : Résultats en lecture en français fin de CM2, selon la réussite en malgache

| | | Malgache | | Texte type littéraire et questions | | Texte narratif à compléter | | |
|----------|------------------------------------|-----------------------|----------------------|------------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|-------|
| | | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | Moins 50% de réussite | Plus 50% de réussite | |
| Français | Texte informatif et questions | Moins 50% de réussite | 61,32 | 39,16 | | | | |
| | | Plus 50% de réussite | 38,68 | 60,84 | | | | |
| | Texte type littéraire et questions | Moins 50% de réussite | | | 68,41 | 57,92 | | |
| | | Plus 50% de réussite | | | 31,59 | 42,08 | | |
| | Texte narratif à compléter | Moins 50% de réussite | | | | | 81,23 | 57,70 |
| | | Plus 50% de réussite | | | | | 18,77 | 42,30 |

A la fin du CM2, l'hypothèse se vérifie également en lecture compréhension : la majorité des élèves ayant des difficultés à comprendre un texte écrit en malgache éprouvent également des difficultés à comprendre un texte écrit en français. Mais on remarque que ce n'est pas systématique : certains comprennent mieux un texte écrit en L2 qu'en L1, en particulier lorsqu'il s'agit d'un texte informatif (38,68%).

Par contraste, la réussite en lecture en L1 ne garantit pas systématiquement la compréhension du texte en L2, notamment lorsqu'il est demandé d'effectuer des traitements implicites (texte littéraire

et texte à compléter). A ce niveau, les opérations semblent mieux maîtrisées en L1, ce qui est naturel. Le raisonnement sur l'implicite des textes devrait être renforcé dans l'apprentissage de L2, et donc abordé de manière explicite dans le cadre des exercices de lecture compréhension.

4. Hypothèse 4 : Quelle influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats des élèves en français ?

L'évaluation des enseignants par le Test de Connaissance en Français (TCF) a montré que seuls 18% d'entre eux atteignent ou dépassent le niveau seuil (B1) et peuvent être considérés comme des locuteurs indépendants en français. Pour éprouver l'hypothèse n°4 : « *le degré de réussite en lecture en français est fortement corrélé au degré de maîtrise du français par l'enseignant* », l'analyse s'effectue par niveau scolaire.

4.1. Influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats des élèves en CP2

Le tableau 108 présente les scores moyens de réussite, pour les différentes compétences, selon le niveau linguistique des enseignants, en CP2.

TABLEAU N°108 : Résultats des élèves en lecture en français en fin de CP2, selon le niveau linguistique de l'enseignant

| | | Niveau linguistique du maître en français en CP2 | | | | | | | | | |
|---|-------|--|--------|-------|-----------------|---------|-------|-----------------|------------------------|-------|-----------------|
| CP2 : scores moyens | | A1 | | | A2 | | | B1 et + | | | |
| Conscience phonémique : Distinguer et écrire 2 phonèmes | | 60,04 | | | 63,72 | | | 67,74 | | | |
| Lecture de mots isolés : Identifier l'image correspondant à un mot | | 57,76 | | | 54,43 | | | 56,09 | | | |
| Compréhension de texte : Compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre | | 17,40 | | | 16,03 | | | 25,64 | | | |
| SCORE Global CP2 en français, selon le niveau linguistique en français du maître | | | | | | | | | | | |
| A1 | | | A2 | | | B1 et + | | | Tous niveaux confondus | | |
| Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé |
| 52 | 48,41 | 51,71 | 48,67 | 68,29 | 52,03 | 46,62 | 72,36 | 56,20 | 49,38 | 67,68 | 52,62 |

On remarque, comme on pouvait s'y attendre, que d'une manière générale le niveau linguistique de l'enseignant en français influence la réussite en lecture des élèves de CP2 dans cette langue. Ceci se vérifie pour la conscience phonémique et la compréhension de texte (écarts de 7 points entre A1 et B1), mais cela n'apparaît pas pour la lecture de mots isolés. Ces écarts de réussite s'inscrivent aussi dans la tendance apparue au cours de l'étude : au CP2, les meilleures performances des élèves en lecture concernent les mécanismes de base (déchiffrage) au détriment de la compréhension. Sur ce point, **l'aisance du maître en français semble permettre de renforcer la compréhension des textes en français** par les élèves (+ 8 points). D'autre part, la variable « maîtrise du français par l'enseignant » semble dépendante là encore du secteur de scolarisation : elle ne semble intervenir que dans les écoles privées et ne paraît pas améliorer significativement les résultats des élèves du système public.

Les calculs statistiques par STATA permettent de confirmer ces commentaires. Mais il convient d'abord de mieux analyser les scores globaux au TCF des 132 maîtres de CP2, selon les secteurs de scolarisation, en fonction du niveau « seuil ».

TABLEAU N°109 : Résultats des enseignants au TCF en CP2, selon le secteur de scolarisation

| | Privé | | Public | |
|--------------------|-------|---------|--------|----------|
| Niveau < ou = à A2 | 16 | (72,7%) | 96 | (87,27%) |
| Niveau > ou = à B1 | 6 | (27,3%) | 14 | (12,73%) |

Comme on pouvait s'y attendre, ce tableau signale que plus d'un quart des enseignants sont capables d'utiliser le français dans leur classe dans le secteur privé en CP2 car ils égalent ou dépassent le niveau seuil, contre seulement 12,73% dans le public. Evidemment, cette dichotomie dans le maniement de la langue française par les maîtres selon les secteurs de scolarisation apparaît dans les calculs statistiques portant sur les résultats globaux des élèves en fin de CP2. Ainsi, **la variable « public » apparaît significative et pèse de manière particulièrement négative sur les résultats globaux en français des élèves**, avec un préjudice de -18,29 points (-18,29, $t = 12,25$, $p < .001$). La même tendance avait été relevée pour l'apprentissage de la lecture en malgache mais à un degré moins fort : - 13,21 points (-13,21, $t = 9,02$, $p < .001$).

La variable « B1 et + » apparaît elle aussi significative sur les scores globaux élèves en français tous secteurs de scolarisation confondus mais **de manière positive** : + 4,24 points (+ 4,24, $t = 2,60$, $p < .009$). Tous secteurs scolaires confondus, **elle se montre particulièrement forte en compréhension de texte** : +9,29 points (+9,29, $t = 4,61$, $p < .001$) et dans une moindre mesure en conscience phonémique : +4,46 points (+4,86, $t = 2,22$, $p < .02$) et ne semble pas intervenir pour la lecture de mots isolés même si le seuil de significativité est proche ($p = 0,06$). Il apparaît clairement que la connaissance de la langue par l'enseignant lui permet de fournir les étayages nécessaires pour aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent en français. Ceci souligne **l'importance**

d'un renforcement des compétences linguistiques des maîtres en français pour qu'ils puissent atteindre le niveau seuil (B1) afin de mieux aider les élèves.

Si l'on étudie l'influence de la variable « B1 et + » par secteur de scolarisation, elle apparaît non significative dans le public mais s'en approche ($p = 0,07$). Evidemment, lorsqu'on restreint l'analyse au secteur privé, la variable amplifie les tendances décrites précédemment tous secteurs scolaires confondus. Dans le privé, lorsque l'enseignant a un niveau en français égalant ou dépassant le niveau seuil (B1 et +), cela lui permet d'augmenter considérablement la réussite des élèves en lecture compréhension en français : **+ 32,65 points** (+32,65, $t = 7,68$, $p < .001$). Cette variable se montre également positive en conscience phonémique (+9,98, $t = 2,38$, $p < .003$) mais n'apparaît pas significative pour la lecture de mots isolés ($p = 0,58$) tout en étant assez proche du seuil.

Ces écarts d'impact de la variable « B1 et + » entre les mécanismes liés au code et ceux liés à la compréhension montrent bien l'importance de la maîtrise orale du français pour la compréhension en lecture : les élèves ne peuvent comprendre ce qu'ils lisent que s'ils connaissent la langue à l'oral et pour la connaître, il faut que le maître sache la parler pour la leur apprendre. En outre, l'aisance du maître en langue seconde lui permet certainement d'apporter des étayages aux élèves pour faciliter la compréhension de texte (reformulations, questions, etc.). A l'inverse, pour la maîtrise des aspects liés au code, la connaissance de la langue par le maître agit moins fortement, signe là encore que les mécanismes de base peuvent s'effectuer relativement indépendamment de la compréhension orale.

4.2. Influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats des élèves en CM2

En CM2, les scores moyens des élèves en français selon le niveau linguistique des enseignants sont résumés dans le tableau 110.

TABLEAU N°110 : Résultats des élèves en lecture en français en fin de CM2, selon le niveau linguistique de l'enseignant

| CM2 : scores moyens | Niveau linguistique du maître en français en CM2 | | |
|---|--|-------|--------------|
| | A1 | A2 | B1 et + |
| Texte informatif et questions | 57,88 | 52,41 | 55,00 |
| Texte type littéraire et questions | 40,41 | 40,17 | 46,95 |
| Texte narratif à compléter avec des mots proposés en désordre | 30,38 | 31,11 | 44,05 |

| SCORE Global en lecture de texte en français en CM2, selon le niveau linguistique en français du maître | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-----------------|-----------|-------|-----------------|----------------|-------|-----------------|-------------------------------|-------|-----------------|
| A1 | | | A2 | | | B1 et + | | | Tous niveaux confondus | | |
| Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé | Public | Privé | Public et privé |
| 42,74 | 40,20 | 42,35 | 40,15 | 44,13 | 40,66 | 42,05 | 59,20 | 48,58 | 40,91 | 50,55 | 42,74 |

La tendance apparue en CP2 est identique en fin de CM2. **Les élèves comprennent mieux un texte en français quand le maître maîtrise cette langue.** Ceci apparaît nettement dans les exercices de lecture demandant aux élèves un travail mobilisant l'implicite (écart de 14 points pour le texte à trou). On remarque ici encore que la variable étudiée ne semble significative que pour les écoles privées.

Le tableau 111 indique le profil linguistique des 122 enseignants de CM2, selon le secteur de scolarisation..

TABLEAU N°111 : Résultats des enseignants au TCF en CM2, selon le secteur de scolarisation

| | Privé | Public |
|--------------------|--------------|---------------|
| Niveau < ou = à A2 | 12 (57,14%) | 83 (82,18%) |
| Niveau > ou = à B1 | 9 (42,86%) | 18 (17,82%) |

L'écart dans le maniement de la langue française entre enseignants du public et du privé s'avère encore plus fort en CM2 qu'en CP2 : presque la moitié des enseignants du privé atteignent ou dépassent le niveau seuil, alors qu'à peine un cinquième des maîtres peuvent être considérés comme des locuteurs indépendants du français dans le public.

Le traitement statistique confirme les tendances apparues dans le tableau 110. En CM2, tous secteurs confondus, la variable « public » pèse plus fortement et de manière négative avec un coefficient de - 9,64 points ($t = 7,85, p < .001$) sur les scores globaux en français des élèves²⁴² que la variable « B1 et + » qui intervient positivement et apporte un bénéfice de + 7,58 points ($t = 6,57, p < .001$) dans la réussite globale des élèves en français. Comme en CP2, la variable « B1 et + » ne se montre pas significative dans les écoles publiques ($p = 0,31$). En revanche, elle agit fortement dans les écoles privées à la fin du CM2 et apporte un bénéfice de + 16 points en compréhension en lecture ($t = 6,93, p < .001$)

Ces écarts entre public et privé signalent une fois de plus la **faiblesse du système d'éducation publique** à Madagascar. L'hétérogénéité des élèves, les conditions d'enseignement difficiles, les

²⁴² Pour rappel, la variable « Public » influence négativement aussi les scores globaux en malgache avec un coefficient de -8,47 points ($t = 7,48, p < .001$).

méthodes d'apprentissage mais aussi probablement la motivation des maîtres concourent tous à la fois à cet état de fait. Il ne faut pas oublier non plus que les résultats en CM2 ne s'obtiennent pas en une seule année, mais sont le fruit de toute une scolarité. La liaison entre le niveau en français du seul enseignant de l'année de CM2 et les résultats en lecture des élèves reste, à cet égard, un peu périlleuse. En effet, l'influence significative de la variable « maîtrise du français par l'enseignant » dans les écoles privées s'explique probablement en raison d'un plus grand nombre d'enseignants s'exprimant en français au sein de ces écoles, et donc contribuant à la réussite de son apprentissage sur **l'ensemble de la scolarité**. Le temps et la qualité d'exposition à la langue française facilitent donc naturellement son apprentissage et son appropriation écrite par les élèves.

On peut donc envisager sans risque que, dans les écoles publiques, un apprentissage du français avec des maîtres plus à l'aise dans cette langue serait bénéfique aux élèves et permettrait à terme de tirer un plus grand bénéfice du français langue de scolarisation. **Un perfectionnement linguistique des maîtres, en particulier les maîtres jeunes d'un niveau A1 et A2 pour atteindre au minimum le niveau seuil B1**, mais aussi une meilleure répartition des maîtres s'exprimant en français dans les écoles (voire des échanges de service dans les écoles pour enseigner le français) **pourraient créer des conditions plus favorables à l'apprentissage du français langue seconde** et à son appropriation écrite, absolument nécessaire lorsque le français devient langue d'enseignement.

5. Hypothèse 5 : Persistance de certaines difficultés pour lire en L2, malgré la conjonction de facteurs favorables ?

Les données trans-linguistiques indiquent que la lecture en L2 est très influencée par les mécanismes de traitement mis en œuvre pour lire en L1. Le malgache et le français reposant sur des fonctionnements morpho-syntaxiques différents, il est probable que, par exemple, le découpage intra-phrastique nécessaire aux intégrations sémantiques pourra être marqué en français par les procédures utilisées en malgache. C'est ce que cherche à examiner la dernière hypothèse de recherche : « *en dépit de compétences de lecture bien installées en malgache et d'un bon niveau linguistique du maître en français, certains élèves ont du mal à gérer l'écrit en français* ». L'idée de départ était de voir si, malgré une conjonction de facteurs favorables à l'acquisition de la lecture en français (maîtrise de la lecture en L1 et bon niveau en français de l'enseignant : B1 et +), certains élèves se retrouvent tout de même en échec et dans quelle proportion. Bien sûr, la nature de leurs difficultés pourra difficilement être précisée ici. Le tableau 112 présente la distribution des élèves (en %) selon leur réussite en lecture compréhension en français en fin de CM2, en fonction de leur réussite en malgache dans ce domaine et de l'aisance du maître en français.

TABLEAU N°112 : Réussite des élèves en lecture compréhension en français en fin de CM2, selon les performances en malgache et le niveau d'aisance du maître en français

| | Scores des élèves en lecture compréhension en malgache en fin de CM2 | | | |
|------------------------|--|---|---|---|
| | moins de 50% de réussite en malgache | | plus de 50% de réussite en malgache | |
| | % d'élèves ayant - de 50% de réussite en français | % d'élèves ayant + de 50% de réussite en français | % d'élèves ayant - de 50% de réussite en français | % d'élèves ayant + de 50% de réussite en français |
| Niveau A1 au TCF | 62,50 | 37,50 | 31,44 | 68,56 |
| Niveau A2 au TCF | 67,46 | 32,54 | 38,14 | 61,86 |
| Niveau B1 et plus | 59,52 | 40,48 | 28,32 | 71,68 |
| Tous niveaux confondus | 65,43 | 34,57 | 34,68 | 65,32 |

On voit ici que **des capacités de lecture bien installées en langue première et un environnement linguistique adapté participent efficacement à la compréhension écrite de la langue seconde**. Près de 72% des élèves, bénéficiant de ces conditions favorables, arrivent à comprendre un texte écrit en français en fin de scolarité.

Cependant, l'hypothèse de Jim Cummins sur la nécessité de disposer d'un seuil minimum en L1 pour réussir en L2 paraît pouvoir être discutée à la lecture du tableau 112. Globalement, elle s'avère vraie : les élèves qui comprennent les textes en malgache sont ceux qui réussissent le mieux à lire en français (ceci se vérifie pour 65,32% d'entre eux), comme nous l'avons constaté lors de la validation de l'hypothèse 2. Néanmoins, on remarque aussi que 34,57% des élèves ayant des difficultés de compréhension écrite en langue malgache arrivent à comprendre un texte en français. On constate donc que **l'échec en L1 ne se reporte pas automatiquement sur L2** et ce, dans une proportion plus importante que ce que l'on pouvait attendre. Il faudrait bien sûr obtenir des données complémentaires pour contrôler ce résultat. A noter que les scores par secteur de scolarisation n'ont pas été détaillés ici, suffisamment d'éléments à ce niveau ayant été apportés en amont.

On retrouve également l'influence déterminante du niveau linguistique du maître dans la réussite en lecture en français, que les élèves réussissent à comprendre l'écrit en malgache ou non. Il est à noter une baisse surprenante dans les scores de réussite des élèves pour les maîtres d'un niveau A2, difficilement explicable.

Enfin pour répondre à l'hypothèse, on repère que **28,32% des élèves éprouvent des difficultés à comprendre un texte en français, malgré une bonne compréhension en L1 et un niveau linguistique relativement bon du maître**. Ce pourcentage d'échec est le plus faible des différentes catégories croisées, signe de l'influence forte des variables précédemment citées. Il laisse cependant entrevoir la poche de résistance pour la maîtrise de la langue française écrite, en dépit de conditions jugées favorables. Il serait hasardeux de se livrer à davantage de spéculations sur les

raisons de cet échec, qui peuvent être multiples et d'origines diverses. Sur le plan linguistique, on peut cependant émettre l'hypothèse que la nature contrastive des langues en présence peut intervenir dans la gestion de l'écrit en L2. Dans cette perspective, il pourrait être utile de développer chez les élèves une meilleure conscience métalinguistique à partir des deux langues en présence, en particulier sur les aspects morpho-syntaxiques et, donc, parler de ces différences de fonctionnement linguistique en se basant sur leur comparaison, ce qui n'est pas fait aujourd'hui lorsqu'on aborde le fonctionnement de l'étude des aspects formels en français. Ceci supposerait d'harmoniser alors les métalangages utilisés en L1 et en L2.

6. Des résultats à resituer dans le cadre d'un développement langagier plurilingue ordinaire

Au terme de ce volume 2, il apparaît donc que plusieurs paramètres influencent la réussite dans l'acquisition de la lecture-écriture en malgache et en français : le secteur de scolarisation (public ou privé), le niveau linguistique des maîtres, l'usage des langues par l'enfant (variantes dialectales / langues officielles) et probablement aussi les méthodes d'apprentissage.

Tout au long de l'analyse, les performances dans le maniement de l'écrit en français ont semblé plus fragiles (mais nous avons relevé aussi des poches d'exception) que celles relevées en malgache. Pour autant, il serait réducteur de vouloir comparer les acquis linguistiques de manière similaire dans les deux langues. Il est en effet hasardeux d'effectuer des comparaisons de type monolingue dans l'acquisition des langues puisque l'on sait que le développement langagier d'un bi(pluri)lingue repose naturellement sur des compétences partielles, liées à l'usage des langues qu'en a le locuteur (cf. la dimension sociolinguistique présentée dans le volume 1). Le bilingue parfait existe rarement. D'autre part, les études translinguistiques signalent l'influence des L1 sur l'apprentissage des L2 et soulignent souvent des procédures de lecture plus coûteuses en langues secondes.

Par ailleurs, la littérature scientifique concernant les apprentissages bi(pluri)lingues parle aussi d'avantages cognitifs potentiels des situations bilingues. En particulier, une faculté métalinguistique des apprenants accrue par le contact des langues. A ce niveau, les activités explicites de comparaison des langues semblent propices pour optimiser le répertoire plurilingue des élèves et pourraient être un axe à développer pour améliorer les acquis à Madagascar, que ce soit en L1 ou en L2. Ce pourrait être un élément à prendre en compte dans cette période de rédaction des programmes d'enseignement liée à la réforme de la scolarité primaire à sept ans. Dans ce sens, il serait nécessaire d'éviter les cloisonnements habituels entre équipes de concepteurs « malgachisants, francisants, anglicistes » pour essayer de mieux harmoniser les passerelles

d'apprentissage entre les langues et leurs progressions d'apprentissage respectives, bref pour s'engager vers une didactique mieux intégrée des langues de l'école.

A titre d'exemple, nous reprenons une proposition concrète que Bruno Maurer (2007) émet pour le Mali, pour les régions s'appuyant sur le bamanakan L1, concernant la morphologie lexicale. C'est une illustration intéressante du concept de « didactique intégrée » offrant quelques pistes pour une éventuelle adaptation à Madagascar. D'abord, Bruno Maurer (2007) rappelle quelques éléments constructifs du fonctionnement des langues en présence : « *Le lexique bamanakan possède des racines simples, comme le français ; comme le français aussi, il utilise des procédés de dérivation (préfixes et suffixes) et de composition ; mais à la différence du français, les possibilités d'utilisation des suffixes sont plus ouvertes, plusieurs suffixes peuvent être aisément combinés, la composition est beaucoup plus libre, ce qui amène parfois à parler du bamanakan comme d'une langue agglutinante.* » (MAURER, 2007 : 172). Cet extrait indique donc que, comme le malgache, le bamanakan est plutôt de type agglutinant, à la différence du français classé parmi les langues de type plutôt isolant.

Pour Bruno Maurer (2007), cette particularité de la L1 mérite d'être étudiée en comparaison du français et peut être utile pour **apprécier, au-delà des éléments communs de fonctionnement, les ressources supplémentaires que possède la L1 par rapport à la L2**. A titre d'exemple, voici la progression qu'il propose pour la comparaison de quelques éléments de dérivation lexicale. Cette approche comparative conduit les élèves à comprendre que le bamanakan permet plus de combinaisons de dérivation que le français et donc valorise leur L1 tout en apprenant le français. « *En français, après avoir abordé les noms de métiers (boucher, cuisinier, infirmier, docteur, chercheur, tailleur, etc.), d'habitants (français, sénégalais, malien, ivoirien, algérien), on peut introduire l'idée de suffixe ou, si l'on veut éviter ce métalangage, celle que le mot est composé de plusieurs parties. [Ensuite,] une réflexion peut être menée avec les élèves pour repérer les fonctionnements de ce type en L1. En bamanakan, on montrera l'existence de suffixes du type -ka (pour les noms d'habitants : Malika : habitants du Mali), -lan (pour les ustensiles : sigilan, « siège », de sigi « s'asseoir »). Il sera intéressant de faire découvrir dans ces cas précis que là où le français à plusieurs « suffixes », parfois difficiles à prédire, le bamanakan n'en a le plus souvent qu'un, parfois sous des variantes phonétiques. Un degré de plus : on peut faire étudier ce type de fonctionnement avec d'autres mots pour l'expression d'une quantité (et-ette, diminutif en français, -nin invariable en genre en bamanakan) ; et faire repérer qu'alors qu'en bamanakan l'augmentatif -ba est courant, l'équivalent est nettement moins répandu en français et qu'on usera plutôt de l'adjectif gros/grand... Avec des élèves avancés, on peut poursuivre cette comparaison en comparant les possibilités de suffixation des deux langues : alors que garçonnet et fillette sont possibles, de même que maisonnette... chaisette serait incongru, de même que téléette ou*

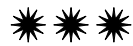
asietteette : en bamanakan, n'importe quel nom peut être affecté à la marque de quantité. Il apparaît ainsi que la L1 permet beaucoup plus de combinaisons. » (MAURER, 2007 : 172-173).

Repérer les points de comparaison des langues en présence à l'école, à la fois pour améliorer leur apprentissage, comprendre les erreurs des apprenants (on parle souvent de « malgachisme » à Madagascar) contribue donc aussi à **valoriser les langues en contact**, en les plaçant comme des **objets d'étude d'un intérêt équivalent**. Rendre explicite les points de difficulté des fonctionnements d'une langue à l'autre amène alors à **améliorer les représentations que l'on porte sur les langues**.

A Madagascar, ce type de réflexion demanderait une étude conjointe entre « malgachisants » et « francisants » pour repérer les similitudes et les différences entre le malgache et le français. Beaucoup de domaines pourraient offrir des points de comparaison (morphologie, notion de genre, négation, syntaxe, etc.) au sein d'une progression cohérente entre les langues : la découverte des modes de fonctionnement de la L1 aidant, par des stratégies d'analogie ou de contraste, l'apprentissage de la L2 ; l'explicitation des règles de la L2 éclairant en retour la L1. Ceci supposerait alors une autre approche des leçons sur les « outils de la (les) langue(s) », invitant davantage au raisonnement des élèves sur les éléments de langues repérés (à l'oral ou à l'écrit) plutôt qu'à la simple mémorisation de règles. Pour l'enseignant, il s'agirait alors d'accompagner les **raisonnements transitoires** des élèves dans une perspective qui ne serait pas prioritairement normative, mais explicative et heuristique.

L'ensemble de ces projections nécessiterait une conscience linguistique aigüe des enseignants, une vision partagée de l'apprentissage bi(pluri)lingue et une formation spécifique dans ce sens. Mais est-ce adapté à la réalité scolaire malgache ? Quelles sont les représentations des maîtres sur les apprentissages linguistiques, et en particulier sur l'apprentissage de la lecture ? Quelles sont les pratiques de classe et les tâches proposées aux élèves pour apprendre à lire ? Ces questions font l'objet du volume 3.

VOLUME III



PRATIQUES DE CLASSE ET DISCOURS D'ENSEIGNANTS EN LECTURE EN MALGACHE ET EN FRANÇAIS

« ... Bon nombre de concepts clefs de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord-américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes. »

DABENE L, 1990

Dans DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M-C., FOERSTER C., 1990,
Variations et rituels en classe de langue, LAL, Hatier, p.7.

PRESENTATION DU VOLUME III

ANCRAGES EPISTEMOLOGIQUES

APRES AVOIR présenté, dans le premier volume, la situation sociolinguistique de Madagascar et les caractéristiques linguistiques formelles des deux langues actuellement²⁴³ en contact à l'école : le malgache et le français, puis, dans le deuxième volume, les résultats des élèves en lecture et en écriture (L1 et L2) en début et en fin de scolarité, ce troisième volume s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la lecture. La compréhension orale étant nécessaire à la compréhension écrite, il présente brièvement comment sont réalisées quelques séances de langage en français. Ce volume comporte **trois parties** : la première cherche à établir une démarche pour analyser les interactions en classe. La deuxième présente, sur fond historique, l'évolution du travail prescrit à Madagascar en lecture. La troisième se centre sur le corpus : les caractéristiques des écoles étudiées, les invariants apparus sur le corpus large quant à la structuration des séances, l'analyse du travail des enseignants pour encadrer les tâches de lecture sur un nombre restreint de séances en regard de séances d'auto-confrontation permettant de recueillir leurs représentations professionnelles sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Ce dernier volume marque un changement de posture d'analyse et le recours à de nouvelles entrées épistémologiques. Dans le premier volume de cette thèse, l'ancrage se voulait **sociolinguistique et linguistique** pour examiner les usages et les fonctionnements des deux langues en contact dans la classe. Le deuxième visait à **interpréter des résultats quantitatifs dans une perspective descriptive** pour mieux **comprendre les résultats des élèves** en lecture et en écriture au regard des connaissances actuelles sur le **développement langagier de l'enfant**, en particulier sur l'appropriation de l'écrit dans une perspective plurilingue.

Cinq champs de référence majeurs ont été alors sollicités pour l'acquisition du lire-écrire, que ce soit en L1 ou en L2 :

- Le courant social et culturel, insistant sur la diversité des pratiques sociales du lire-écrire et mettant en relief l'interaction entre la culture écrite et la réussite en lecture,
- L'approche constructiviste, s'efforçant de saisir l'appropriation progressive de l'écriture,
- La psychologie cognitive, mettant à jour les processus cognitifs interactifs mis en œuvre par l'apprenti lecteur pour comprendre une langue alphabétique,

²⁴³ L'introduction de l'anglais en 4^{ème} année de primaire s'effectue avec la mise en place de la réforme portant la scolarité primaire à 7ans, depuis septembre 2008.

- Des données interlangues signalant des variations liées aux caractéristiques propres des langues dans l'acquisition de la lecture en L1
- Des données translinguistiques mettant en relief des modalités de traitement de l'écrit plus coûteuses en L2 qu'en L1 mais aussi le potentiel des « savoirs métalinguistiques d'appui » (Moore, 2006) spécifiques aux apprentissages plurilingues.

Si l'on se réfère au concept de triangle didactique articulé autour de l'objet de savoir, de l'élève et de l'enseignant, les deux premiers volumes ont donc permis de cibler les deux pôles que sont : l'apprentissage de l'écrit (en fonction des caractéristiques des deux langues en présence) et l'élève (au travers des résultats de l'évaluation PASEC VII).

Dans ce dernier volume, le champ se resserre : l'intention est d'entrer dans le cœur de la classe, de s'intéresser aux **interactions « maître / élèves »** lors de séances de lecture, en centrant prioritairement l'analyse sur le troisième pôle du triangle didactique : l'enseignant. A noter que la prise en compte simultanée des trois pôles du système didactique est difficile à réaliser, ce qui explique ce choix de trois temps d'analyse différenciés.

La perspective se veut « **écologique** » : les recueils de données ont été prélevés dans le réel tel qu'il est, sans intervention préalable. A cette fin, l'enregistrement vidéo a été retenu : il permet de conserver à la fois les aspects liés à la communication verbale, paraverbale et non verbale dans les situations de classe observées. Bien sûr, cet outil de fixation des données, ainsi que la présence d'un observateur extérieur à la classe, qui de plus est une *vazaha*²⁴⁴ travaillant à l'Institut National de Formation Pédagogique, ne peuvent être gommés et interfèrent probablement sur les dires et postures recueillis.

Le champ d'observation se situe à un niveau « **micro** » : deux écoles de la région d'Antananarivo (une publique et une privée « spontanée »), soit neuf classes du CP1 au CM2 filmées par trois fois, dans l'année scolaire 2005-2006, lors de séances de lecture en malgache, de lecture en français et d'expression orale en français (soit 90 séances de classes filmées pour le corpus large). Ces séances ont fait l'objet de transcription et, si nécessaire, de traduction (malgache → français). L'analyse de ce corpus, que l'on restreint à quelques séances pour une analyse plus fine, cherche à rendre compte de certains mécanismes de fonctionnement de la communication pédagogique dans la construction du savoir lire (en L1 et L2) et parler (en L2) à Madagascar.

²⁴⁴ Etrangère, en particulier Française.

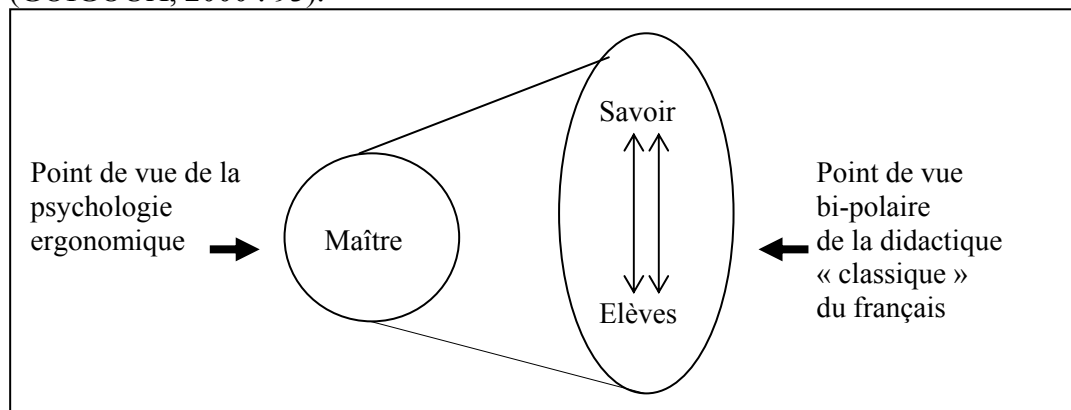
La perspective d'analyse s'inscrit donc dans le cadre des recherches de type **ethnographique**. « ...*Sur le plan méthodologique, les recherches issues de la mouvance « interaction & acquisition » se basent sur un important travail de terrain de type ethnographique. Loin des méthodes expérimentales, on recueille des données conversationnelles dans leur contexte d'énonciation et on les soumet à une transcription détaillée, apte à rendre compte des mécanismes de fonctionnement de la communication et de construction du savoir linguistique. Ceci repose notamment sur l'idée que les clés d'interprétation des processus de communication et d'acquisition sont à trouver dans l'événement langagier lui-même.* » (GAJO, MONDADA, 2000 : 135). Cette démarche ethnographique se fonde sur le concept de « primauté des données » (*data-first*), ce qui implique la construction d'un cadre d'analyse à partir des données langagières recueillies. Cette démarche se situe ainsi à l'opposé des recherches dites expérimentales (*theory first*) qui visent à appliquer un dispositif et à en mesurer ses effets.

De l'ensemble du corpus, tout n'est pas exploité. L'analyse principale porte sur **les dires des enseignants pour encadrer les tâches de lecture**. La **démarche** choisie se veut **descriptive et qualitative**. Il s'agit aussi de tenir compte, pour analyser la communication pédagogique, des **variations culturelles de certains paramètres de la communication**, et donc d'éviter des réflexes d'analyse trop ethnocentrés et trop orientés par le prisme communicationnel occidental. Pour ceci, la prise en compte des « **ethnolectes** » (Kerbrat-Orecchioni, 1998) est recherchée en prenant appui sur les travaux de l'**ethnocommunication** mettant en relief certains éléments spécifiques de la pragmatique malgache.

Mais il serait insuffisant d'étudier les interactions maître-élèves sans prendre en compte les **objets de savoir** en jeu dans l'interaction et donc, ici, le savoir lire (en L1 et L2). L'hypothèse est qu'ils **influencent forcément la nature de la médiation** que l'enseignant organise entre les élèves et ces savoirs et donc, les modalités de guidage qu'il adopte. « ... *Si l'on veut comprendre ce qui se joue dans les classes, il faut nécessairement procéder à un rééquilibrage du paradigme didactique et attirer l'attention des chercheurs sur les deux objets humains, l'enseignant et l'élève, sans toutefois perdre de vue qu'ils sont reliés par un enjeu d'apprentissage. Procéder à ce rééquilibrage oblige à reconsidérer les rapports qu'entretiennent la didactique et la psychologie... (...) Sur ce point, la psychologie ergonomique, science qui étudie l'activité des sujets en situation de travail (Leplat, 1980 ; Hoc, 1991 ; Rabardel et al., 1998 ; Rogalski, 2000) offre un cadre théorique que nous jugeons pertinent pour compléter notre approche du travail enseignant.* » (GOIGOUX, 2000 : 93).

ILLUSTRATION N°65 : Deux points de vue complémentaires entre la « didactique » et la « psychologie du travail »

(GOIGOUX, 2000 : 93).



Bon nombre de recherches actuelles, notamment celles de Roland Goigoux (2000, 2005, 2007), s'appuient sur ce concept de psychologie ergonomique pour **analyser le travail du maître de lecture** dans les situations scolaires françaises. Cet auteur utilise en particulier les séances d'auto-confrontation (visionnement de séance avec l'enseignant et discussion) pour analyser, entre autres, le lien entre les représentations des enseignants face à l'objet de savoir et les stratégies pédagogiques mobilisées pendant l'acte d'enseignement. Une démarche identique est adoptée ici pour étudier, dans le **contexte scolaire bilingue malgache**, le **travail des enseignants en lecture**.

La présentation des ancrages épistémologiques fondateurs de ce volume se veut ici succincte pour en montrer la dynamique interactive générale mais va être complétée de manière plus approfondie dans les parties à venir.

PARTIE I – VOLUME III



**LES INTERACTIONS EN CLASSE
ECLAIRAGES THEORIQUES**

CHAPITRE 1

COMMUNICATION, LINGUISTIQUE INTERACTIONNELLE, VARIATIONS INTERCULTURELLES

DIFFICILE DE s'intéresser aux interactions humaines, et en particulier aux interactions langagières et à leur contribution aux apprentissages, sans appréhender ce que le concept de communication peut recouvrir, ce qui est l'objet de la première partie de ce chapitre. La deuxième partie présente plusieurs repères conceptuels de la linguistique interactionnelle et cherche à mettre en relief les types et les unités majeures des interactions verbales. Enfin, la troisième porte sur les variations culturelles dans les échanges communicatifs et développe quelques éléments de pragmatique contrastée entre les cultures communicatives malgache et occidentale.

1. Evolution du concept de communication

1.1. Du modèle télégraphique au modèle orchestral

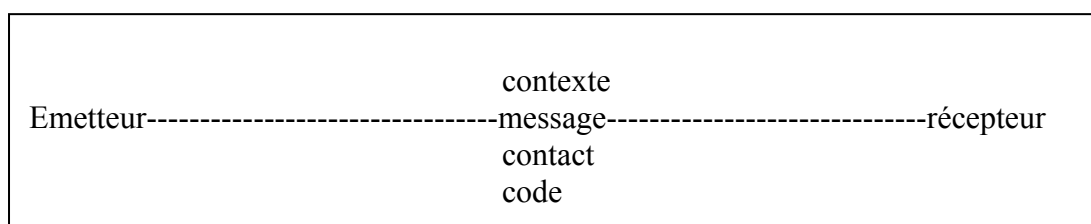
Tout travail portant sur le langage présuppose un modèle de la communication. Si l'on en croit Sperber et Wilson (1989), « *d'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, que nous appellerons **modèle du code**. Selon ce modèle, communiquer c'est coder et décoder des messages.* » (SPERBER, WILSON, 1989 : 13). Ce modèle centré sur le code, ou comme le module Robert Vion (1992 : 12) sur le **message**, a traversé toute la linguistique descriptive jusqu'au XXème siècle. Que ce soit dans le domaine de la phonétique-phonologie, de la morphologie, du lexique ou de la syntaxe, les analyses se limitaient à la production d'inventaires ou à la prise en compte de règles de combinaisons entre les formes et ne cherchaient pas à étudier les phénomènes discursifs et communicationnels. La remise en cause de ce modèle de la communication s'est d'abord effectuée en partie par la conception cognitiviste du langage préférant au modèle codique le **modèle référentiel**. Ainsi, Sperber et Wilson (1986) signalent que la compréhension linguistique nécessite davantage que le décodage du message linguistique : « *Il y a un gouffre entre la représentation sémantique des*

phrases et des pensées réellement communiquées par les énoncés. Ce gouffre n'est pas comblé par plus de codages, mais par l'inférence. » (SPERBER, WILSON, 1986).²⁴⁵

A ces réserves issues de la conception cognitive du langage se sont ajoutés, dans les années 1960, les apports de la sociolinguistique réintroduisant les dimensions sociale, culturelle et situationnelle. Ils ont ébréché les principales théorisations de la communication construites sur un modèle codique et notamment la schématisation proposée par Roman Jakobson, telle que rappelée ici :

ILLUSTRATION N°66 : Schéma de communication de Jakobson

(SERFATI G-E., 2005 : 64)



Comme indiqué dans le volume n°2, ce schéma de la communication a permis de développer une théorie majeure sur les fonctions du langage, où chaque fonction occupe une position sur le schéma général de la communication : référentielle (contexte), poétique (message), phatique (contact), métalinguistique (code), émotive (destinataire), conative (destinataire). Malgré cet apport sur les fonctions du langage, ce schéma apparaît néanmoins comme une transposition, dans le cadre de la linguistique structurale, de la représentation cybernétique de l'information.

Cette conception cybernétique de la communication est illustrée par deux ouvrages américains majeurs : *Cybernetics* de Norbert Wiener (1948) et *The Mathematical Theory of communication de Claude Shannon* (1949). Elle repose sur l'image du télégraphe : le message circule de l'émetteur au récepteur, sans tenir compte de la dimension interactive liée aux sujets, au contexte, à la culture, etc. Définir la communication par le message implique alors que le sens est contenu dans le message. Il suffit de connaître le code pour le décoder. On peut parler d'un **modèle télégraphique de la communication** (WINKIN, 1981 : 20). Comme le souligne Vion (1992), cette conception implique notamment que « *le message exprime explicitement les intentions du locuteur et qu'elles soient transparentes aux yeux du partenaire. (...) Outre la réduction de la langue à n'être qu'un code, cette conception rend isomorphes les opérations d'encodage et de décodage du message. Si les sujets attribuent les mêmes significations aux mêmes séquences phoniques, c'est qu'ils ont la même connaissance de la langue et du monde. En un mot, réagissant de la même manière, ils ne peuvent être que semblables. (...) Or, concevoir les sujets comme des êtres totalement conscients et identiques est devenu inacceptable au regard de l'évolution des sciences humaines.* » (VION, 1992 : 22-23).

²⁴⁵ Cité par Sarfati (2005 : 64).

Au cours des années 1950, alors que le « modèle télégraphique » occupe encore une place prédominante dans la réflexion théorique sur la communication, quelques chercheurs américains cherchent à formuler une autre théorie de la communication. Ce réseau non institutionnel est surnommé le *collège invisible* (WINKIN, 1981 : 21). Il permet des échanges entre des intellectuels comme par exemple Don Jackson et Paul Watzlawick (psychiatres)²⁴⁶, Grégory Bateson, Ray Birdwhistell et Edward T. Hall (anthropologues). En présentant ce courant, Yves Winkin (1981) y adjoint également le sociologue Erving Goffman²⁴⁷. Leur consensus se fonde sur une opposition à l'utilisation en sciences humaines du modèle de Shannon de transmission des messages. Pour eux, la communication humaine ne se résume pas en un acte verbal, conscient et volontaire, mais est un **processus social** permanent intégrant de multiples modes de comportement : parole, geste, regard, mimique, proxémique (espace interindividuel), etc. La communication est un tout intégrant la communication verbale, paraverbale et non verbale. Ce n'est que dans le contexte des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme. Ce réseau de chercheurs propose une **analyse du contexte** par opposition à la stricte analyse de **contenu** que sous-tend le modèle de Shannon. « *Si la communication est conçue comme une activité verbale et volontaire, la signification est enfermée dans les « bulles » que les interlocuteurs s'envoient. (...) Si, au contraire, la communication est conçue comme un processus permanent à plusieurs niveaux, l'analyste doit, pour saisir l'émergence de la signification, décrire le fonctionnement des différents modes de comportement dans un contexte donné.* » (WINKIN, 1981 : 24). Plusieurs membres du *collège invisible* développent alors une analogie entre la communication et un orchestre en train de jouer. On passe alors du modèle télégraphique au **modèle orchestral**.

L'image de l'orchestre invite à comprendre que **chaque individu participe à la communication et interagit**, sans se limiter à l'origine ou à l'aboutissement du message oral. **Une partition invisible, reposant sur le contexte social, relie tous les participants à la communication**, que les interactants soient visiblement engagés ou détachés²⁴⁸. En plus de la parole, Edward T. Hall (1979) souligne l'aspect synchronique de la communication et indique que « *généralement les individus en interaction remuent ensemble dans une sorte de danse, mais ne se rendent pas compte de la synchronie de leurs mouvements et les exécutent sans musique et sans orchestration consciente.* » (HALL, 1979 : 73). Pour lui, le maniement de la *synchronie* s'enracine à la fois dans la biologie et dans la culture. L'existence ou le manque de synchronie est un indice de bon ou mauvais

²⁴⁶ On parle de l'approche psychiatrique de Palo Alto, petite ville de la banlieue sud de San Francisco.

²⁴⁷ Erving Goffman est issu du courant de la sociologie américaine appelée « l'école de Chicago » célèbre pour ses travaux d'« écologie urbaine » puis ceux portant sur « l'interactionnisme symbolique ». Selon Robert Vion (1991-32), Erving Goffman s'est toujours défendu d'appartenir au collège invisible.

²⁴⁸ Voir la répercussion du détachement (GOFFMAN, 1974 : 111).

fonctionnement de la communication. La conscience de la signification de la synchronie varie selon les cultures, comme il le précise dans cet extrait : « *Alors que tous les faits et gestes humains possèdent une signification, on considère en Occident que les rythmes et la synchronie (...) ne signifient pas grand-chose. Peut-être tout simplement parce que les cultures occidentales ont un contexte relativement faible. Au contraire, les cultures au contexte riche accordent une grande importance au rythme.* » (HALL, 1979 : 81). Les notions de sociétés à *haut contexte* ou de sociétés à *bas contexte* seront abordées dans la troisième partie de ce chapitre.

Pour le *collège invisible*, la communication apparaît donc comme un processus à multiples canaux dont les messages se renforcent et se contrôlent en permanence. **Il est impossible de ne pas communiquer.** Le comportement est régi par un ensemble de règles et de systèmes de règles. « *Il existe une syntaxe, une sémantique et une pragmatique du comportement ; le comportement est dès lors le fondement d'un système général de communication.* » (WINKIN, 1981 : 101). Dans cette logique, toute interaction se déroule en suivant un **système de règles** à l'image d'une partition invisible qui orchestre les échanges. Contrairement à une impression spontanée qui tendrait à considérer les individus comme vivant leurs interactions selon leur nature, leur tempérament, leur humeur, leur moment, les interactions sont considérées ici comme ayant leurs propres règles, extérieures aux individus. « *... Je pose en hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions des diverses personnes en présence. (...) Ainsi donc, non pas les hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes.* » (GOFFMAN, 1974 : 8). Ces règles contraignent les individus à les respecter pour être considérés comme normaux dans leur société. Dans cette optique, il s'agit non pas de partir de la nature psychologique des individus, mais des systèmes dans lesquels ils s'insèrent : **interactions, famille, institutions, groupes, société, culture**. Chacun de ces systèmes renvoie à l'idée de **contexte**, seul capable de donner sens aux éléments qui s'y inscrivent. Ce modèle de l'orchestre se veut donc **systemique** : les règles de la participation invisible constituent les éléments d'un système qui gouverne nos activités. Il met d'autre part l'accent sur le **travail conjoint** par lequel les sujets s'accordent pour communiquer.

1.2. De la compétence linguistique à la compétence de communication

Dans les années 1960, l'anthropologue et linguiste Dell Hymes, s'inscrivant dans cette conception de la communication, lance une nouvelle discipline appelée « l'ethnographie de la communication ». Il rassemble avec John Gumperz un ensemble de textes fondateurs (dont certains de Goffman et Hall) où « *l'ethnographie, et non la linguistique, la communication, et non le*

langage, doivent fournir le cadre de référence au sein duquel la place du langage dans la culture et la société pourra être définie. »²⁴⁹ (HYMES, 1964 : 12). Pour Dell Hymes (1991), au concept de compétence linguistique, il est nécessaire d'ajouter celui de **compétence de communication**. En effet, la performance de la parole repose tout autant sur les règles sociales et culturelles que sur le langage lui-même. Il faut donc avoir toujours conscience que lorsqu'on centre l'analyse sur le langage produit, il n'est qu'**un** des multiples systèmes « infra-communicationnels » qui constituent la communication.

Dell Hymes (1991) place la compétence de communication au coeur d'un schéma d'ensemble *des façons de parler*. Il y distingue quatre composantes majeures : les *moyens de la parole* qui renvoient aux aspects linguistiques (grammaire-ressource, grammaire du discours, style, stratégie), les *attitudes, valeurs, opinions* qui sont liées aux normes d'interprétation et d'interaction, *l'économie de la parole* qui s'appuie sur la scène ou la situation, *la voix* qui renvoie au domaine de l'acteur individuel et de la performance. « *Je dirais maintenant que ce cercle central, qui unit les quatre compartiments, c'est la compétence elle-même, ou les capacités en tant que compétence.* » (HYMES, 1991 : 194).

TABLEAU N°113 : La compétence de communication

(HYMES, 1991 : 194).

FAÇONS DE PARLER

| | |
|-------------------------------|-----------------------|
| MOYENS DE LA PAROLE | VOIX |
| ATTITUDES, VALEURS, CROYANCES | ECONOMIE DE LA PAROLE |

On peut donc définir la compétence communicative comme **l'ensemble des aptitudes** permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. C'est en tant qu'il possède une compétence communicative, et non pas seulement une compétence linguistique, que l'individu peut survivre en société.

Les travaux de l'ethnographie de la communication ont d'autre part permis d'apporter un regard nouveau sur les phénomènes de **variation codique**, par les travaux par exemple de John J. Gumperz (1989) pour la communication interculturelle (entre locuteurs anglophones de pays différents notamment) mais aussi à l'intérieur d'une même société. On distingue parfois à ce niveau la communication **endolingue** de la communication **exolingue**. Ces termes introduits par Rémy Porquier (1984) ont souvent été repris par la communauté scientifique. On appelle « exolingue » la communication entre natifs et non natifs (ou alloglottes) qui ne partagent donc pas la même L1 et choisissent de communiquer dans la langue de la communauté linguistique d'accueil (comme dans

²⁴⁹ Cité par Winkin (1981 : 84).

le cas de l'émigration ou du simple voyage à l'étranger par exemple). L'antonyme « endolingue » est réservé à la communication entre locuteurs partageant la même L1.

L'ethnographie des communications, à travers l'étude de nombreuses sociétés, permet de montrer que la compétence de communication la mieux attestée est celle où les individus disposent d'**une panoplie de styles différents**, de dialectes, voire de langues différentes avec lesquels ils jonglent selon leurs objectifs communicatifs du moment. La diversité linguistique joue donc un rôle important comme marqueur identitaire et pour la construction de la relation interpersonnelle.

1.3. Sujet social, rôle et figuration

Les travaux précédemment mentionnés orientent la réflexion vers une **conception sociale du sujet**. Pour Georges Herbert Mead, psychosociologue de l'école de Chicago, « *la Conscience, l'Esprit, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social.* » (MEAD, 1963 : VII²⁵⁰). Robert Vion (1992) met en relief le triptyque conceptuel de Georges Herbert Mead articulé autour du *soi*, du *moi* et du *je* pour rendre compte du *sujet*.

Le *soi* apparaît être un produit de la vie sociale par lequel le sujet se construit progressivement dans et par la communication. C'est **un fragment de l'individu qui se construit par l'échange**. « *Le soi, construction objectale, correspond donc à un fragment d'identité construit par l'attitude des autres. Cette attitude des autres se manifeste dans la communication qui devient dès lors le lieu de formation du soi.* » (VION, 1992 : 35). On ne peut communiquer autrement qu'en remplissant un **rôle**, comme le soulignent les ouvrages d'Erving Goffman. Par exemple, parler en tant que vendeur ou père c'est convoquer l'autre dans un rôle de client ou d'enfant. Le partenaire est inévitablement placé dans un rôle corrélatif, ce qui instaure un **rapport de places**. « *Nous sommes ainsi conduits à actualiser notre face, notre soi, à l'intérieur d'un système de places par lequel également nous construisons une image de l'autre.* » (VION, 1992 : 35).

Cette notion de rôle se trouve renforcée par la **métaphore de la dramaturgie** d'Erving Goffman (1973) présentant la vie quotidienne comme une scène de théâtre. Sans cérémonie de consécration, aucune individualisation n'est possible. Le soi ne se construit que par la médiation du public. « *Cette métaphore offre le mérite d'étendre à la communication ordinaire la dissociation, évidente pour le théâtre, entre le personnage (le soi) et l'acteur (le je).* » (VION, 1991 : 38). La face sociale du sujet étant le *soi*, le sujet en tant qu'acteur devient donc le *je*. Il est plus délicat de distinguer le *moi* du *soi*. Pour Robert Vion (1991), en suivant le raisonnement de Georges Herbert Mead, « *le moi n'aurait (...) pas d'autre lieu d'existence que les divers soi et fonctionnerait aussi bien comme*

²⁵⁰ Cité par Vion (1991 : 34).

lieu de synthèse que comme une instance de contrôle, de nature « méta », des divers rôles dans lequel il se trouve impliqué. » (VION, 1992 : 37).

La communication, à l'image d'un jeu théâtral, implique donc une « mise en scène » par laquelle les sujets font circuler une image d'eux-mêmes. Ce que l'on met en jeu dans l'accomplissement d'un rôle n'est autre que sa **face**, cette **fraction du soi** qui devient une partie objectale du moi. Selon Erving Goffman (1974), « *on peut définir le terme de **face** comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi.* » (GOFFMAN, 1974 : 9). Cette image de soi ne dépend pas de la seule volonté de paraître de la personne. Elle lui est constamment concédée par les autres et est donc remise en cause à chaque interaction ; d'où l'intérêt de **préserver les faces, de faire « bonne figure » et surtout, de ne pas perdre la face.** « *Un individu garde la face lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste de lui-même une image consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation. Il est alors évident que la face n'est pas logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur, mais qu'elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre...* » (GOFFMAN, 1974 :10).

Erving Goffman appelle **figuration** l'ensemble des procédures entreprises par les interactants pour ne pas perdre ou ne pas faire perdre la face. La gestion harmonieuse de ces images identitaires est construite sur le respect des contraintes rituelles, en particulier des règles d'amour-propre et de considération. « *Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une certaine assurance. Ce sont là quelques-uns des comportements élémentaires qu'il faut intégrer à une personne pour qu'elle puisse servir d'interactant, et c'est en partie à eux qu'on se réfère quand on parle de **nature humaine universelle.*** » (GOFFMAN, 1974 : 41). La communication apparaît donc comme un jeu de figuration conditionné par un principe interactionnel général : **protéger ses propres faces et ménager celles des autres.** De-là découlent plusieurs stratégies, notamment les suivantes tirées de Robert Vion (1992 : 41) :

- **Sauvegarder son territoire** : se protéger des incursions trop envahissantes (ex : distance de communication trop étroite, compliments ou comportements jugés trop familiaux ou ambigus).
- **Sauvegarder sa face** : ne pas laisser se dégrader son image par manque d'amour-propre, par les modalités d'auto-implication, par des performances hasardeuses.

- **Sauvegarder le territoire des partenaires** : respecter leur territoire en évitant des incursions trop brutales.

- **Sauvegarder la face de l'autre** : appliquer des règles de considération en évitant les critiques trop dures, les réfutations trop radicales, les remarques désobligeantes, les reproches trop marqués, les injures, les insultes, etc.

L'angle de la figuration dévoile donc **l'aspect psychosociologique des comportements humains qui contraint la communication** et permet d'expliquer des phénomènes linguistiques tels que les préliminaires, les justifications, les sous-entendus, les excuses, la politesse, etc.

1.4. Territoires, faces et politesse : des principes universaux

Dans la continuité de Goffman, les travaux de Brown et Levinson²⁵¹ (1978) amènent à considérer qu'à tout individu peuvent être attribuées deux faces : la **face positive**, à savoir l'ensemble des images de soi lié à l'aspect narcissique de chacun, et la **face négative** renvoyant au domaine de l'intime et des territoires du « moi » (territoire corporel, spatial, ou temporel, biens matériels et savoirs secrets). Cette terminologie leur a permis de construire le concept de « **FTA** » (*Face Threatening Act*), à savoir les **actes menaçants** risquant de porter atteinte aux faces.

Dans toute interaction à deux participants, où les interlocuteurs sont amenés à accomplir un certain nombre d'actes (verbaux et non verbaux), ce sont donc **quatre faces** qui sont mises en présence. Or, beaucoup d'actes de la communication constituent des menaces potentielles pour l'une et/ou l'autre des quatre faces, d'où la notion de FTA. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996 : 51-52) indique que ces actes menaçants peuvent se répartir en quatre catégories, un même acte pouvant relever simultanément de plusieurs catégories :

- **Les actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit** comme par exemple une offre ou une promesse que l'on s'engage à effectuer et qui, à l'avenir, peut venir léser son propre territoire.
- **Les actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit** comme par exemple les aveux, les excuses, les autocritiques, etc.
- **Les actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit** : violations territoriales de nature non verbale (offenses proxémiques, agressions sonores, olfactives, etc.) ou de nature verbale (questions indiscrettes, actes « directifs » : ordre, interdiction, conseil, etc.)
- **Les actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit** comme par exemple la critique, la réfutation, le reproche, l'insulte, la moquerie, le sarcasme, etc.

²⁵¹ Travaux présentés dans Kerbrat-Orecchioni (2005 : 194-195).

A la notion de FTA, vient donc également s'ajouter celle de *face want* ou **désir de préservation des faces**. Brown et Levinson²⁵² (1978) ont étudié les modalités linguistiques mises en œuvre pour adoucir la portée des FTA et ont élaboré un célèbre cadre théorique en matière de **politesse linguistique**. Ainsi, par exemple, un adoucisseur de FTA pour la face négative de l'interlocuteur sera de préférer à « Ferme la porte ! », l'énoncé : « Tu pourrais fermer la porte, s'il te plaît ? ». Pour ces auteurs, « *la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 53).

Déplorant que ce modèle soit principalement centré sur les adoucisseurs des FTA, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994, 1996, 2005) y introduit un terme supplémentaire pour désigner les actes de langage, peu pris en compte par Brown et Levinson, et qui s'avèrent valorisants pour les faces comme le compliment, le remerciement, le vœu, etc. Elle désigne ces actes de langage sous le terme de « **FFA** » (*Face Flattering Act*). « *Tout acte de langage peut donc être décrit comme un FTA ou un FFA, selon qu'il est susceptible d'avoir des effets négatifs ou positifs sur les faces. Il peut être aussi un complexe de ces deux composantes...* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 196). L'introduction des FFA permet de plus de clarifier les notions de « **politesse négative** » (de nature compensatoire pour adoucir la portée d'un FTA) et de « **politesse positive** » (de nature productionniste : cadeau, compliments, etc.), comme elle le précise ici : « *On ajoutera que la politesse positive occupe en droit dans le système global une place aussi importante que la politesse négative : se montrer poli dans l'interaction, c'est produire des FFAs tout autant qu'adoucir l'expression des FTAs – voire plus : dans nos représentations prototypiques, la louange passe pour « encore plus polie » que l'atténuation d'une critique.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 54).

Les considérations qui précèdent montrent qu'un grand nombre de faits de la communication ne sont donc **interprétables** que si on les envisage par rapport au système des faces : l'utilité fonctionnelle des principes de politesse étant intégrée à ce système et permettant une gestion harmonieuse de la relation interpersonnelle. L'importance attachée à la **face** et au **territoire** est **universelle**, tout comme la **politesse** apparaît être un phénomène universel. Mais comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996), « *ce phénomène universel a des visages bien différents selon les cultures et les sociétés* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 66). Ces aspects de variations culturelles seront abordés dans la troisième partie de ce chapitre.

²⁵² Travaux présentés dans Kerbrat-Orecchioni (2005 : 194-195).

2. Éléments de linguistique interactionnelle

Pendant longtemps, la linguistique s'est occupée essentiellement du système abstrait qu'est la langue, en dehors de son contexte d'actualisation. Lorsqu'elle osait s'attaquer aux discours, il s'agissait généralement de discours écrits et monologiques (produit par un seul et même locuteur). Sous l'impulsion des investigations mentionnées précédemment, menées hors de ses frontières, la linguistique s'est inscrite dans la mouvance interactionniste à partir des années 1980. Elle s'est affranchie alors des limites de la phrase pour s'intéresser aux discours et s'est efforcée d'en comprendre les unités, passant rapidement du **discours monologué** au **discours dialogué** (produit par plusieurs locuteurs). Depuis, de nombreux travaux ont vu le jour et pour ne parler que du monde francophone, on peut citer ceux de l'« école de Genève », de Paris, Lyon, Rouen, Aix-en-Provence, etc. Il ne s'agit pas ici de faire un inventaire exhaustif de ces différents apports mais de mettre en relief que, pour la linguistique interactionniste, l'objet d'investigation porte sur les **discours actualisés dans des situations concrètes de communication**. Pour cela, nous nous appuyons principalement sur les ouvrages de Catherine Kerbrat-Orecchioni (Lyon 2 Lumière) et de Robert Vion (Aix-en-Provence).

2.1. Analyse du matériau interactif

Les constructions collectives que sont les interactions sont faites de mots, mais aussi de silences, d'intonations, de gestes, de mimiques et de postures. On y distingue le matériel verbal, paraverbal et non verbal.

Le matériel verbal, constitué des unités qui relèvent de la langue (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques), se réalise sous la **forme orale**. Or, on sait que le discours oral spontané se caractérise par un certain nombre de points qui le différencient nettement du langage écrit normé. Les phrases peuvent paraître inachevées ; les constructions syntaxiques sont parfois bancales ; les répétitions, reformulations, rectifications sont nombreuses. On y remarque des bafouillements, parfois des bégaiements ou des lapsus et beaucoup de marques d'hésitations « euh », « hein », « hmm », etc., ainsi que des marques phatiques (« han han ») et des régulateurs. Ce qui pourrait apparaître comme des « ratés » du discours oral sont en réalité **nécessaires du point de vue interactif**. Ainsi comme le mentionne Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) à propos des phrases inachevées, « ...lorsque l'on travaille sur des enregistrements vidéo, on constate que les interruptions de ce type (« auto-interruption ») coïncident souvent avec une baisse d'attention de l'auditeur, marquée par un détournement prolongé du regard. L'interruption a donc pour fonction de reconquérir ce regard et cette attention, la phrase se poursuivant normalement une fois le contact rétabli. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 24). Sous l'apparent désordre de l'oral se

cachent donc en fait des **régularités**, sortes de stratégies inconscientes du locuteur, permettant de construire des énoncés **efficaces au niveau interactif**.

Le matériel paraverbal, ou encore prosodique et vocal, est constitué des unités qui accompagnent le matériel proprement linguistique : intonations, pause, intensité, débit, caractéristiques de la voix, particularités de la prononciation. Il est perçu par le canal auditif.

Le matériel non verbal concerne les unités perçues par le canal visuel :

- les signes statiques (l'apparence physique liée aux caractères naturels ou acquis : bronzage, rides, etc., ou surajoutés : vêtements, maquillage, décoration, coiffure, etc.) qui fournissent de nombreux indices de contextualisation (âge et sexe, appartenance socioculturelle ou ethnique, etc.)
- les cinétiques lents : les distances, les attitudes, les postures.
- les cinétiques rapides : le jeu des regards, les mimiques, les gestes.

Les distances sont analysées par la « proxémique », les autres cinétiques relèvent de la « kinésique ». A noter que les rires et les sanglots relèvent à la fois du matériel paraverbal et non verbal, car ils sont à la fois perçus visuellement et auditivement.

Le matériel paraverbal et non verbal joue un rôle important dans l'interaction, notamment dans les mécanismes pour **prendre, garder ou passer la parole**. Ce sont des indicateurs importants pour l'identification de l'**état affectif** des interactants et de l'**état de la relation** interpersonnelle. Ils interviennent également sur le contenu du dialogue, en particulier pour la **détermination des significations implicites** (ex : mouvement de tête ou de désignation pour accompagner la requête : « tu peux me passer ce truc ? »). Enfin, ils ont une fonction de **facilitation cognitive pour l'émetteur** en l'aidant à effectuer les opérations d'encodage (on gesticule en parlant, même en téléphonant).

La communication orale est donc multicanale et plurisémiotique. « *Ces différents canaux (auditif et visuel, sans parler des communications tactile et olfactive), et ces différents types d'unités sémiotiques (verbales, paraverbales et non verbales) sont complémentaires, la fonction référentielle étant assurée surtout par le matériel verbal, ainsi que la fonction métacommunicative (sous sa forme explicite du moins), alors que les fonction expressive et phatique reposent principalement sur les éléments paraverbaux et non verbaux.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 27).

2.2. Le système des tours de parole

Malgré leurs allures vagabondes, les interactions verbales sont donc des conduites ordonnées se déroulant selon l'application de certaines règles. Dans cette section, il est question des règles de gestion des **tours de parole**. En effet, toute interaction verbale se présente comme une succession de « tours de parole » entre les interlocuteurs, gouvernée par un système de droits et devoirs. Par exemple, dans le cas d'un dialogue entre deux locuteurs, le « locuteur en place » (loc1) a le droit de garder la parole un certain temps, mais il a aussi le devoir de la céder à un moment donné. Son interlocuteur (loc2) a le devoir de le laisser parler et de l'écouter pendant qu'il parle mais il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps et le devoir de la prendre quand elle lui est cédée. L'**activité dialogale** a donc pour fondement le **principe d'alternance**, reposant sur un certain nombre de caractéristiques mises à jour par les spécialistes de l'**analyse conversationnelle**. De manière générale, dans le cadre d'une conversation idéale, on retient comme première caractéristique la nécessité d'un équilibre relatif de la **longueur des tours** et de la **focalisation** du discours, qui doit en principe se centrer alternativement sur loc1 et sur loc2. La deuxième caractéristique est qu'**une seule personne parle à la fois**. Bien sûr, les cas de **chevauchement de parole** ne sont pas rares dans les interactions, mais ces chevauchements ne doivent pas se reproduire trop souvent, ni trop longtemps. Dans ce cas, une **négociation** intervient entre les parleurs en compétition afin que l'un d'entre eux seulement reste en place. Elle peut se faire sur un mode agressif ou courtois, explicite ou implicite. La troisième caractéristique est qu'**il y a toujours une personne qui parle** : les **intervalles de silence** séparant les tours doivent être aussi **réduits** que possible. Ces trois principes relèvent de la **coopération conversationnelle**. L'alternance des tours de parole s'effectue lors des « **points de transition** » occasionnés par des signaux qui peuvent être de nature verbale (questions, morphèmes de clôture : « bon, voilà », expression phatique : « hein ? »), de nature prosodique (courbe intonative marquée, ralentissement du débit, chute de l'intensité, arrêt de la voix) ou de nature mimo-gestuelle (regard soutenu porté en fin de tour sur l'interlocuteur, achèvement de la gesticulation en cours, relâchement de la tension musculaire).

Ce **principe de coopération** a été mis à jour par H.P. Grice (1979) lorsqu'il a proposé le concept de « **maximes conversationnelles** » pour mettre en évidence que, par le fait même de dialoguer, les interlocuteurs acceptent et suivent un certain nombre de règles **implicites** indispensables au fonctionnement de la communication. De ce principe de coopération découle un certain nombre de règles que Grice regroupe en quatre groupes : **quantité** (on dit autant que nécessaire mais pas plus que nécessaire), **qualité** (on dit ce qu'il faut comme il faut : surtout avec sincérité et sur la base d'informations suffisantes), **pertinence** (on dit des choses en rapport avec le contenu de l'interaction), **modalité** (on parle sur le ton qui convient). Mais les « ratés » dans le système des tours sont fréquents et inévitables, soit en raison d'une méprise sur la nature des signaux envoyés,

soit par une violation délibérée des règles d'alternance (ex : refus de laisser sa place). Volontaires ou involontaires, les « ratés » donnent lieu à quatre catégories de dysfonctionnements : silence prolongé entre deux tours, interruption, chevauchement de parole, intrusion (un locuteur « illégitime » s'empare de la parole).

2.3. Les unités de l'interaction

Il est difficile d'envisager les interactions sans prendre en compte, au sein de celles-ci, tout un ensemble d'unités constitutives. Parmi les **modèles d'analyse hiérarchique** de la structure conversationnelle, le plus célèbre est celui des linguistes de l'école de Genève travaillant avec Eddy Roulet. Ce modèle veut rendre compte de la structure globale de la conversation et en propose une analyse structurale et descriptive. « *La question se pose de savoir si cette procédure constitue une véritable analyse de l'interaction ou si, au contraire, elle n'est qu'un simple balisage préparant les données pour l'analyse.* » (VION, 1992 : 144). Le modèle proposé ici (tableau 114) est de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). Il repose sur cinq catégories d'unités emboîtées : l'incursion ou l'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage²⁵³.

TABLEAU N°114 : Modèle hiérarchique à 5 rangs de la structure conversationnelle
(KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 243)

| | |
|--------------------|---|
| UNITES DIALOGALES | Interaction (ou « incursion ») Séquence (« transaction », « épisode », « phase », « section ») Echange (« exchange », « interchange ») |
| UNITES MONOLOGALES | Intervention (« move » chez Sinclair et Coulthard et chez Goffman, « contribution » chez Hurlot. Actes de langage |

Les actes de langage se combinent pour constituer des interventions, actes et interventions étant produits par un seul et même locuteur. Lorsque deux interlocuteurs au moins interviennent, il s'agit alors d'un échange. Les échanges se combinent pour constituer les séquences, lesquelles s'agencent pour constituer les interactions : unités maximales de l'analyse.

A noter l'ambiguïté que représente le fait d'utiliser **le même terme pour désigner aussi bien le phénomène général de l'interaction verbale que telle interaction particulière** mettant en présence des interactants spécifiques. Ceci explique le recours à des termes comme « incursion » chez Roulet ou « rencontre » chez Goffman. D'autre part, certains auteurs suggèrent d'incorporer à ce modèle d'autres rangs d'analyse. Robert Vion (1992 : 145), par exemple, en propose six : l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage.

²⁵³ Catherine Kerbrat-Orecchioni a ajouté l'unité « séquence » au modèle initial de l'école de Genève.

Ainsi donc, l'une des premières tâches auxquelles est confronté l'analyste face à un **corpus** d'interactions verbales consiste à en effectuer le **découpage en unités hiérarchisées**. Les choix de découpage retenus pour cette étude seront développés dans le deuxième chapitre, après avoir mis en relief certaines caractéristiques des interactions didactiques. L'objectif de ce présent chapitre se limite à présenter quelques repères dans le champ plus global de la communication et en particulier des interactions langagières.

2.4. Les marqueurs de la relation interpersonnelle

Dans les trois sections précédentes, l'interaction verbale a été envisagée comme une suite d'événements dont l'ensemble constitue « un texte » produit par les interactants dans un contexte déterminé en vue de dégager certaines règles qui sous-tendent la fabrication de ce texte et sa cohérence interne. Mais une interaction, c'est aussi des relations qui se construisent, par le biais de l'échange verbal et non verbal, entre les participants eux-mêmes. Ces aspects, qui relèvent du relationnel, sont l'objet de cette section qui porte sur les principes de **relation horizontale** et de **relation verticale**.

La relation horizontale renvoie au fait que, dans l'interaction, les partenaires peuvent se montrer plus ou moins proches. L'axe de la relation horizontale peut être imaginé comme un **axe graduel** orienté d'un côté vers la **distance** et de l'autre vers la **familiarité** et même l'**intimité**. L'état de cette relation dans un échange particulier dépend à la fois des caractéristiques externes et internes de l'interaction. Les **données externes** (ou contextuelles) de l'interaction sont fixées à son **ouverture** et reposent sur le type de lien socio-affectif qu'entretiennent les participants. A partir de ce cadre, ont lieu un certain nombre d'événements et sont échangés certains signes (verbaux, paraverbaux et non verbaux) qui constituent les **données internes** de l'interaction. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) appelle « **relationèmes horizontaux** » les unités marquant le degré de distance entre les interactants et les considère comme **des indicateurs et des constructeurs de la relation interpersonnelle**. Elle y distingue (1996 : 432-44) :

- **Parmi les marqueurs non verbaux et paraverbaux** : les données proxémiques (plus la relation est familière, plus les interactants se tiennent près) ; les gestes (ex : les gestes d'attouchement) ; les données relevant de la posture : orientation du corps, caractère plus ou moins relâché des attitudes, durée des contacts oculaires, mimiques (sourire, clin d'œil, etc.) ; les phénomènes de mimétisme comportemental ; les données paraverbales : intensité et timbre de la voix (ex : le chuchotement de l'intimité) ; le débit (généralement accéléré en situation familière) ; l'importance des chevauchements de parole ; etc.
- **Parmi les marqueurs verbaux** : les termes d'adresse (ex : tutoiement ou vouvoiement, les noms d'adresse : monsieur, cher collègue, mon cœur, etc.) ; les thèmes abordés pendant

l'interaction (on ne parle pas des mêmes choses entre proches ou inconnus) ; le niveau de langue (registre soutenu ou familier).

On en retient que les moyens sont donc nombreux et diversifiés pour marquer la distance entre les interactants. A noter que la relation horizontale est par **nature symétrique**. Toutefois, il arrive aussi **des dissymétries** (un interactant se manifeste proche alors que l'autre reste distant) qui témoignent soit d'une divergence dans la façon d'appréhender la relation mutuelle (ex : certaines situations interculturelles), soit d'un rapport hiérarchique fort entre les participants (ex : le « supérieur » utilisant un mode proche face à un « inférieur » restant sur un mode distant).

La relation verticale renvoie au « rapport de places » : les partenaires en présence ne sont pas toujours égaux dans l'interaction. L'un peut se trouver en « **position haute** » de dominant et l'autre placé en « **position basse** » de dominé. La distance verticale est donc par **essence dissymétrique**. Comme la relation horizontale, la relation verticale dépend à la fois de facteurs externes ou internes. Ainsi, certains **types de contexte** induisent de fait des interactions de **type inégalitaire**, par exemple les échanges entre **maître et élève**, médecin et patient, locuteur natif et non natif, etc. Ceci dit, cette domination « institutionnelle » peut provoquer aussi parfois des stratégies de résistance et de contre-pouvoirs. Même dans le cadre d'interactions ne relevant pas d'un contexte inégalitaire, comme la conversation entre amis par exemple, des inégalités marquées peuvent se constituer au cours des échanges. Le « rapport de places » entre les partenaires entraîne ainsi lui aussi la production de certaines unités que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988, 1990, etc.) appelle « **taxèmes** » en distinguant les « taxèmes de position haute » des « taxèmes de position basse ». On peut les repérer là encore à partir des constituants du matériel communicatif :

- **Marqueurs taxémiques non verbaux et paraverbaux**, entre autres : l'apparence physique des partenaires, leur tenue vestimentaire, l'organisation de l'espace communicatif (disposition des sièges, etc.), les postures (humbles ou dominatrices), le jeu des regards, l'intensité vocale, le « ton » utilisé, etc.
- **Marqueurs taxémiques verbaux**, entre autres : les **formes d'adresse**, l'**organisation des tours de parole** (aspects quantitatifs : le « gros parleur » apparaît souvent comme dominant, aspects qualitatifs : interruption, intrusion étant repérées comme des taxèmes de position haute), l'organisation structurale de l'interaction : les **initiatives de prises de parole** souvent rattachées à la position haute, les **actes de langage** produits durant l'interaction : ordre, interdiction, conseil, critique, etc. vs excuse, autocritique, rétraction, etc.

L'observation des taxèmes met donc en évidence le **profil interactionnel propre aux différents interlocuteurs** et témoigne aussi du **déroulement de l'interaction** au vu de l'évolution de « l'échiquier taxémique ».

2.5. Interactions, pragmatique et activités discursives

Les sections précédentes ont présenté certains fonctionnements généraux de la communication et des interactions. Elles ont souvent fait référence au « matériel interactionnel », mais l'objet d'investigation, dans l'approche interactionniste, ne s'arrête pas là et cherche aussi à saisir le sens et la portée des **discours** construits entre les interactants. Dans cette perspective, le discours s'analyse en termes **d'activités discursives**. Analyser le discours en termes d'activités, ou plutôt en termes de **co-activités**, amène à s'intéresser aux notions d'analyse conversationnelle, de pragmatique et d'activités discursive.

Issues de la sociologie de Goffman et de l'ethnométhodologie, les **analyses conversationnelles** ont constitué la première « génération » des études portant sur l'interaction. Sous l'impulsion de Sacks, Schegloff et Jefferson²⁵⁴, l'analyse conversationnelle veut décrire **le déroulement** des conversations quotidiennes en situation naturelle. En effet, les conversations apparaissent comme une forme exemplaire d'observation des organisations sociales et permettent de voir comment les participants recourent à **des techniques institutionnalisées** pour effectuer en commun la **gestion des différentes tâches** qu'ils ont à accomplir. De ce courant sont nés les travaux portant sur les tours de parole, les activités d'ouverture et de clôture, les réparations, les préliminaires, les auto-corrections, la négociation des thèmes. « *Ce qui intéresse les tenants de l'analyse conversationnelle, c'est donc « la technologie de la conversation », telle qu'elle peut être reconstituée à partir de l'observation minutieuse d'échantillons enregistrés.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 13-14).

Avec l'ethnographie de la communication de Hymes ou la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz, le courant « interactionniste » pluridisciplinaire s'est rattaché de manière générale à **la pragmatique**. La pragmatique est donc **un lieu d'investissement pluridisciplinaire** constitué d'un ensemble de discours transversaux provenant de diverses disciplines : philosophie, sociologie, anthropologie, etc.

Les linguistes qui travaillent sur l'interaction s'inspirent en fait de ces deux courants. Pour eux, l'un des problèmes terminologiques posés par la perspective interactive tient au fait que le terme *langage* déborde maintenant largement le seul *message*, auquel correspondait la restriction historique du terme *linguistique*. L'évolution terminologique de ce nouveau champ d'étude témoigne de cette réflexion : on y parle de *linguistique interactionniste* (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 9), de *pragmalinguistique* (BANGE, 1989 : 27)²⁵⁵ ou encore de *pragmatique interactionniste* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 2). C'est à partir de ce courant original des sciences du langage que nous décrivons brièvement **l'approche pragmatique**.

²⁵⁴ Cités par Vion (1992 : 181).

²⁵⁵ Cité par Vion (1992 : 182).

La pragmatique peut être définie comme **l'étude du langage en acte**. Par langage en acte, on peut entendre :

- **Le langage en situation**, actualisé au cours d'un acte d'énonciation particulier. Cette perspective s'intéresse à l'ensemble des phénomènes observables au cours du processus d'actualisation et en particulier aux **modalités d'inscription des énonciateurs dans l'énoncé**. « *C'est-à-dire au fonctionnement de ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite d'Emile Benveniste, la « subjectivité langagière », objet de la linguistique (ou pragmatique) de l'énonciation.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 1). A noter que cette notion de subjectivité est aujourd'hui reformulée en terme d'**intersubjectivité**.
- **Le langage envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif** et permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques. Ce qui renvoie aux notions d'actes de langage (*speech acts*), d'actes de discours, d'actes de communication, etc. qui permettent de **faire agir au moyen du langage**. « *La problématique pragmatique, à travers l'importance accordée à l'interaction en contexte, conceptualise la langue et son usage d'une façon qui rompt avec la linguistique structurale interne, et qui élargit les perspectives ouvertes par la linguistique de l'énonciation de Benveniste et ses continuateurs. (...) Il y a des coénonciateurs qui construisent ensemble une interaction langagière, c'est-à-dire qui vivent une activité tendant à agir sur le réel et surtout mutuellement sur eux.* » (BLANCHET, 1995 : 49-50).

C'est **cette seconde forme de pragmatique qui est envisagée ici** puisque l'objectif de l'étude est d'analyser le discours des enseignants pour « faire agir les élèves en lecture ».

2.5.1. La théorie des « actes de langage » (*speech acts*)

L'ouvrage de John L. Austin (1962) *How to do Things with Words*, titre traduit par la célèbre formule **Quand dire, c'est faire**, est souvent considéré comme la naissance de la théorie des « actes de langage ». Bien sûr, John L. Austin ne fut pas le premier à penser que dire, c'est aussi faire : bien avant lui, divers courants de pensée disciplinaires²⁵⁶ avaient déjà formulé cette idée. Austin, en s'engageant dans la réflexion sur **les affirmations et leur rapport à la réalité ou la vérité** (« les constatifs » du type vrai ou faux), question centrale pour un grand nombre de philosophes du langage, dégage une nouvelle notion : la notion de « **performatif** » (venant du verbe *to perform* : effectuer). Pour lui, **les énonciations « performatives » reviennent à faire quelque chose par le simple fait de les énoncer**, sous réserve de certaines conditions de réussite.

²⁵⁶ Par exemple : le courant rhétorique d'Aristote à Perelman (le discours persuasif), la philosophie analytique de Russel et de Wittgenstein, la théorie des « actes sociaux » de Reinach, l'apport précurseur de Gardiner sur l'influence de la parole, la perspective ethnographique de Malinowski sur le « langage moyen d'agir à observer en situation », etc.

Ces **énonciations** ne décrivent pas l'action, elles **sont une action**. Ainsi, dire : « *Je me promène* », ce n'est pas accomplir l'acte de se promener. L'énoncé peut être vrai ou faux. Par contre, dire : « *Je te promets* », c'est accomplir l'acte de promettre, que l'intention soit sincère ou non. Cet énoncé n'est ni vrai, ni faux, il « acte » une promesse (qu'elle soit tenue ou non).

A partir de cette notion de performatif, Austin affine le concept selon lequel dire, c'est faire et jette les bases de la théorie des « actes de langage ». Il en découle que :

- **Tous les énoncés sont dotés d'une force illocutoire** (c'est-à-dire d'une valeur d'actes), même les énoncés « constatifs ».
- Trois actes de langage se distinguent :
 - o L'**acte locutoire**, ou acte de dire quelque chose
 - o L'**acte illocutoire**, ou acte effectué en disant quelque chose
 - o L'**acte perlocutoire**, ou acte effectué par le fait de dire quelque chose.
- Un inventaire et une classification des différentes valeurs illocutoires sont nécessaires.

Cet inventaire ne sera pas totalement établi par Austin (décédé en 1960), mais par ses successeurs, en particulier par le philosophe américain John R. Searle qui aboutira à **une taxinomie des actes illocutoires reposant sur cinq catégories générales** : « *Nous disons à autrui comment sont les choses (assertifs), nous essayons de faire faire des choses à autrui (directifs), nous nous engageons à faire des choses (promissifs), nous exprimons nos sentiments et nos attitudes (expressifs) et nous provoquons des changements dans le monde par nos énonciations (déclarations).* » (SEARLE, 1982 : 32²⁵⁷).

Au sein de cet ensemble, sont distingués les **actes de langage directs** et les **actes de langage indirects**. En effet, en matière d'actes de langage, la relation signifiant-signifié n'est pas biunivoque, un même acte peut se réaliser de différentes manières, une même structure linguistique peut exprimer des valeurs illocutoires diverses. Par exemple, un acte de langage tel que « l'ordre » peut emprunter les apparences d'un autre acte de langage comme la « question », par exemple : « Tu peux me passer le sel ? ». On parle alors d'acte de langage indirect. John R Searle montre que les formulations indirectes sont corrélées aux **conditions de réussite** de l'acte que l'on désire faire effectuer. « *Ainsi les actes de langage peuvent-ils se réaliser **directement** ou **indirectement** ; et dans le deuxième cas, on distinguera les réalisations indirectes **conventionnelles** et **non conventionnelles**. Lorsque la valeur dérivée vient carrément se substituer à la valeur littérale, le mécanisme s'apparente à celui de « **trope** » (on parlera donc de **trope illocutoire**).* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 52).

S'attachant à l'explication du passage du « sens littéral » à la signification indirecte, Searle évoque un « **principe d'inférence** ». En suivant son idée, on peut dire que « **l'inférence se définit comme**

²⁵⁷ Cité par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 20).

une opération logique de mise en relation de données énoncées, contextuelles, conventionnelles et pragmatiques, afin de construire une signification. « *Inférer* » *c'est calculer, c'est déduire, à partir d'éléments signifiants multiples (...) pour interpréter, trouver une signification. La notion d'inférence se situe principalement du côté du récepteur, mais elle n'est ni un simple décodage, ni coupée de l'émetteur, puisque la signification est le résultat d'une coénonciation en contexte.* » (BLANCHET, 1995 : 95).

Cependant, les actes de langage tels que brièvement mis en relief ici à partir des travaux d'Austin et Searle apparaissent comme des entités isolées, détachées de leur contexte d'actualisation et, en particulier, des autres actes qui peuvent les précéder ou les suivre dans l'enchaînement discursif. Cette dimension fait l'objet de la section suivante.

2.5.2. Actes de langage au sein de l'interaction

Considérer les énoncés comme des actes, c'est admettre qu'ils sont faits pour agir sur autrui et à l'amener à réagir. « *Dire c'est faire, mais aussi faire faire* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 58), ce qui crée un certain nombre de contraintes et d'attentes plus ou moins fortes selon la situation de communication et la nature de l'acte de langage accompli. Les actes, comme les ordres, les sommations et les questions sont plus sollicitateurs que les assertions descriptives par exemple. L'une des tâches de la **pragmatique interactionniste** consiste alors à compléter la description des actes de langage par celle des règles et des principes qui sous-tendent leur organisation séquentielle. Dans cette perspective, l'acte de langage apparaît comme l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, servant à constituer les unités de « rang supérieur » évoquées précédemment que sont les interventions, les échanges, etc. Sous cet angle, « l'échange » devient donc la plus petite unité dialogale et est considéré comme l'unité fondamentale dans la structure de l'interaction.

2.5.3. Interactions et activités discursives

Pour Robert Vion (1992), les diverses activités langagières que mettent en œuvre les participants dans une interaction ne relèvent pas toutes du même degré de fonctionnalité. Il propose de les regrouper au sein de trois grandes fonctions en se basant sur leur point dominant d'ancrage dans le fonctionnement de la communication. Cette orientation offre une perspective dynamique, particulièrement intéressante pour l'analyse interactionnelle. Il distingue :

- La **dimension idéelle**, c'est-à-dire la construction conjointe de la **signification** entre les participants, la **construction d'un sens partagé**. Certaines activités langagières comme les reprises, les reformulations diaphoniques, la référentiation, etc. permettent en effet aux sujets de s'accorder sur les « significations » en jeu dans l'échange. La dimension idéelle

« ... concerne la catégorisation du « monde » effectuée de manière plus ou moins coopérative, plus ou moins conflictuelle, par les sujets communicants. Le terme d'idéal renvoie donc aux contenus sans présenter les connotations ou les limitations référentielles de termes comme sémantisme ou idéologie. » (VION, 1992 : 201).

- La **dimension inter-énonciative** concerne prioritairement la construction de la relation. On y retrouve les phénomènes liés à la figuration et au rapport de places. On sait que certaines activités langagières sont en effet spécialisées dans la construction de la relation interpersonnelle, comme les préliminaires, la politesse, etc. et que le positionnement réciproque des participants passe également par des prises d'initiative discursives marquées par l'utilisation de formes plus ou moins spécialisées : les taxèmes (cf. Kerbrat-Orecchioni). Cette dimension relève de « *la manière dont chacun participe à la construction d'un espace interactif complexe, reposant sur l'hétérogénéité des instances énonciatives* ». (VION, 1992, 202).
- La **dimension discursive** : Au-delà du sens et de la relation, les sujets **gèrent de manière conjointe des formes langagières**. En plus du « textuel » à cogérer, ils doivent l'adapter au contexte interactif et prendre constamment **la mesure culturelle et intertextuelle** de toute activité discursive. Ils doivent donc se situer dans un **paradigme de manières de dire** et adopter une ou des stratégies. « *Chaque choix stratégique commande l'utilisation de formes discursives plus ou moins spécifiques, positionne le sujet sur un axe de légitimité quant à l'accomplissement d'une action et sélectionne certaines potentialités de contenus au détriment des autres.* » (VION, 1992 : 203). Cette dimension est donc le lieu où se construit de manière conjointe le **tissu discursif**. L'ordre discursif implique de gérer la **continuité et les discontinuités thématiques**. Certains auteurs ont mis notamment l'accent sur les **procédures de facilitation** permettant à un sujet de remplir le tissu discursif. C'est ici qu'apparaissent aussi les phénomènes de **séquence potentiellement acquisitionnelle** mis à jour par les recherches portant sur la communication exolingue²⁵⁸.

L'ordre discursif intègre donc trois dimensions. On y construit des éléments de sens, une relation et des formes langagières pour faire sens et établir des relations. A noter, les activités discursives étudiées par Vion (1992) : les opérations de référenciation, les activités de reprise, de reformulation, de présupposition, d'implication, de modalisation et de modulation.

3. Variations culturelles et pragmatique malgache

La linguistique interactionnelle cherche donc à dégager les règles et les principes qui sous-tendent le fonctionnement des types d'échanges communicatifs de la vie quotidienne. Or, si certains

²⁵⁸ Ils seront abordés de manière plus approfondie dans le chapitre 3 de cette partie.

aspects systémiques universaux apparaissent incontestables (cf. la figuration), les **règles de mises en œuvre** ne semblent pas universelles et **varient d'une société à l'autre**. Bien sûr, la variation des règles existe aussi à l'intérieur d'une même société selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique, mais il est tout de même possible de dégager des tendances moyennes propres à telle ou telle communauté. Ces tendances « moyennes » sont à la base de **l'approche contrastive du fonctionnement de la communication**. En effet, comme l'indique Kerbrat-Orecchioni, « *la méconnaissance des variations culturelles susceptibles d'affecter le fonctionnement des interactions, et plus spécifiquement des actes de langage, peut avoir des effets désastreux.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 184), en particulier pour la communication interculturelle. Compte tenu de l'objet d'étude, un point sur cette question est nécessaire car **certains fonctionnements communicatifs de la classe à Madagascar sont certainement gouvernés par les règles « moyennes » spécifiques à la culture malgache** et leur méconnaissance risquerait de fausser l'analyse des interactions liées à l'activité de lecture des enfants.

3.1. Stéréotypes et préjugés

Avant de s'engager dans la présentation de certaines variations culturelles pragmatiques, on s'arrête ici sur les notions de stéréotypes et de préjugés afin de voir justement quelle place occupent ces phénomènes lorsqu'on se propose de parler de différences culturelles.

Les stéréotypes et les préjugés appartiennent au « sens commun », que Georges-Elia Sarfati (2005) présente ainsi : « *Le sens commun constitue la topique d'une formation sociale, c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs normatifs possibles en l'état de son développement. La topique d'une société (sens commun) se recompose à son tour d'une ou de plusieurs doxa. Une doxa est elle-même structurée en dispositifs d'opinions (topoi ou « lieux »).* » (SARFATI, 2005 : 103-104). Ces dispositifs normatifs influencent les pensées humaines et la construction du sens et sont donc forcément mobilisées lors des interactions. On parle parfois aussi de **pragmatique des normes** (SERFATI, 2005 : 104).

De nombreuses disciplines s'intéressent au statut et au rôle des normes (valeurs, croyances, motivations) dans la détermination des conduites humaines : verbales ou non verbales. Serfati (2005 : 102) établit un classement pour montrer l'invariance de cette même préoccupation conceptuelle au sein de différents champs scientifiques :

- Philosophie : doxa, sens commun, préjugé, idéologie
- Sciences sociales : mentalités, croyances, opinions, stéréotypes, clichés
- Sciences du langage : doxa / sens communs (lieux communs)

C'est à partir de la psychologie sociale et de la psychosociologie que les stéréotypes et les préjugés seront abordés ici. Ces « produits de la pensée » s'inscrivent dans ce que l'on appelle les « **représentations sociales** ».

Les préjugés et les stéréotypes se présentent comme des **élaborations groupales** qui reflètent, à un moment donné, le point de vue majoritaire d'un groupe donné sur certains sujets. Cela peut concerner aussi bien des faits et des situations que des personnes. « *Ils (...) ont pour vocation essentielle de produire une espèce d' « image » qui vaut dans tous les cas et s'impose avec une valeur attributive et prédicative. Celle-ci rend compte pour l'individu qui parle comme pour ceux qui l'écoutent d'un contenu attendu ou sous-entendu.* » (MANNONI P., 1998 : 23).

Le préjugé se présente comme une **élaboration mentale simple et unifiée** valable pour tous les membres du groupe. L'adhésion se fait d'une manière automatique dans l'inconscient où se déploie cette image. Comme l'indique Pierre Mannoni (1998) : « *Tous les êtres humains sont assujettis aux « préjugés » car ils sont économiques, commodes et efficaces, facilitateurs de la communication sociale en même temps qu'activateurs épistémologiques de la pensée vulgaire. Le préjugé tient du schéma dont il est à peine besoin de souligner les traits réducteurs et caricaturaux. Mais on ne peut lui dénier sa valeur opératoire d'autant plus efficiente qu'encre une fois, elle joue à un niveau de profondeur psychosocial qui lui permet de s'imposer facilement.* » (MANNONI P., 1998 : 24-25). Les préjugés se forgent par effet de conditionnement (à force d'entendre par exemple de manière répétée un type de jugement sur telle catégorie de personnes) et n'ont donc pas besoin d'être enseignés de façon délibérée.

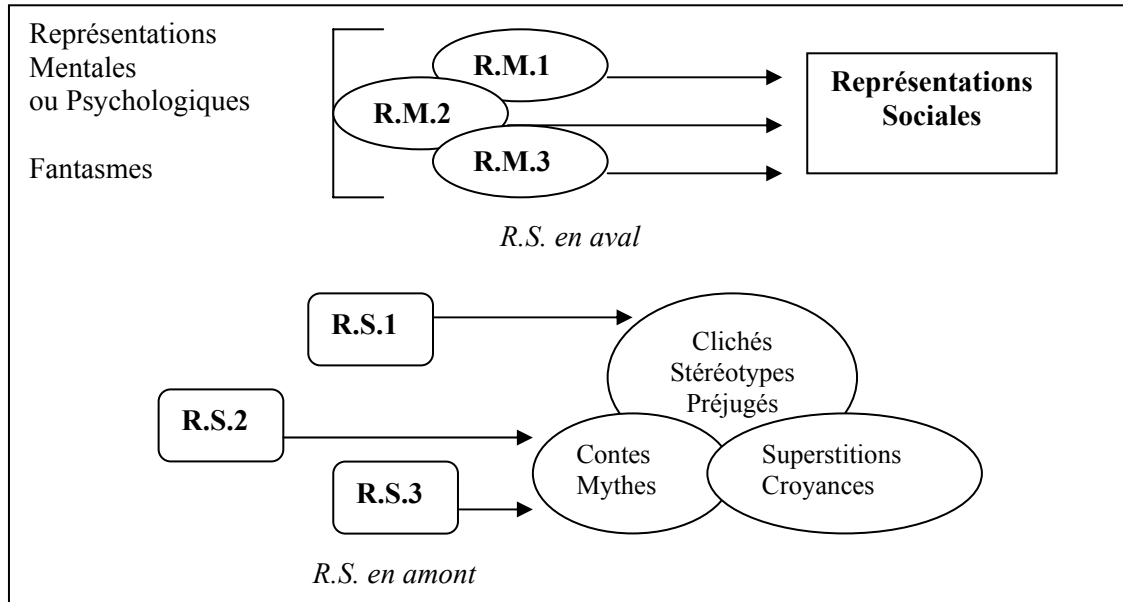
Les stéréotypes se présentent comme des **clichés mentaux** stables, constants et peu susceptibles de modification. Il s'agit, là encore, d'une « image » toute faite qui n'a de valeur que par rapport à la **mentalité collective qui lui a donné naissance**. Les stéréotypes relèvent donc des « idées reçues ». « *Ils sont, eux aussi, des facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique. Ils économisent (...) un exposé long, discursif ou démonstratif : ils se présentent comme des raccourcis de la pensée qui vont directement à la conclusion admise « une fois pour toutes », chaque interlocuteur sachant à quoi s'en tenir sur ces clichés.* » (MANNONI P., 1998 : 28). Si l'on prend comme exemple le rejet racial des Noirs à une certaine époque en Afrique du Sud, on peut distinguer alors que, si se représenter un Noir comme « irresponsable, paresseux, vicieux, malpropre » relève du **stéréotype**, manifester de l'hostilité à son égard (haine, mépris) relève du **préjugé**, lui refuser sur ces bases l'accès à un siège dans un bus constitue une **discrimination**.

Préjugés et stéréotypes sont donc de ces éléments constitutifs de la pensée commune qui participent au système des **représentations sociales**. « *Il existe, en effet, un jeu de connexion et d'échange entre ces divers éléments psychiques que sont les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales. (...) Du point de vue des mécanismes psychiques, on peut considérer que les échanges qui s'effectuent entre ces différents contenus mentaux sont dynamiques.* » (MANNONI P., 1998 : 27).

Si on n'utilisait pas ces instruments cognitifs, il serait alors très coûteux de s'exprimer. Pierre Mannoni (1998) schématise, dans l'illustration 67, l'articulation entre ces différentes notions.

ILLUSTRATION N°67 : Articulation entre représentations mentales et représentations sociales

(MONNONI P., 1998 : 40).



« Les représentations sociales se situent en aval par rapport à certaines d'entre elles qui jouent le rôle d'organiseurs de schèmes cognitifs, comme les représentations mentales ou psychiques et les fantasmes. En revanche, elles se présentent en amont des clichés, stéréotypes, superstitions, croyances, contes, mythes pour lesquels elles jouent un rôle constituant. » (MANNONI 1998 : 41).

Pour les psychosociologues, tout en n'ignorant pas les faussetés que peuvent véhiculer ces instruments des représentations sociales, il convient de les répertorier, de les décrire et de les étudier dans la perspective de **voir comment le processus de stéréotypage affecte la vie sociale et l'interaction dans les groupes**. En ce sens, les stéréotypes ne sont pas considérés comme corrects ou incorrects, mais comme **utiles** ou **nocifs**. Souvent considéré comme source d'erreur ou à l'origine d'un préjugé, le stéréotype apparaît aussi comme **un facteur de cohésion sociale** et un **élément constructif** dans le **rapport à soi et à l'Autre**.

On peut en effet étendre l'analyse du stéréotype à **sa relation constitutive de la relation interpersonnelle**. La question du stéréotype ne manque pas de surgir dans toute rencontre sociale et en particulier lors des situations de contacts interculturels. Pour lever les obstacles qui entravent la compréhension mutuelle, il est nécessaire de reconnaître que les **représentations stéréotypées de soi et de l'Autre** traversent inévitablement le vécu de la rencontre (les fameux : « eux, ils » vs « nous ») et être conscient qu'**on ne peut pas faire semblant de ne pas établir de stéréotypes**.

Les recherches en cognition sociale voient ainsi dans le recours au stéréotype une **procédure ordinaire** et cherchent à explorer son **utilité dans le processus cognitif** pour l'acquisition, l'élaboration et le stockage d'informations. Dans cette optique, ils distinguent le **stéréotype** comme

produit, du **stéréotypage** (ou encore stéréotypisation) comme **procès** : « *Nous insistons sur la distinction entre les stéréotypes – le contenu social – et la stéréotypisation – le processus individuel qui prend place dans un contexte social et qui est modelé par lui. Les gens peuvent se passer de certains contenus spécifiques mais pas du processus. (...) Le processus de stéréotypisation est, par définition, une généralisation et peut être utile aussi bien que nuisible en fonction des conditions de son usage.* » (LEYENS *et al*, 1996 : 12, 30²⁵⁹). Les stéréotypes apparaissent donc comme un **sous-ensemble du processus de catégorisation** et peuvent être néfastes ou constructifs selon la manière dont ils sont utilisés. A partir de l'ouvrage d'Øyvind Dahl (2006), on peut dresser un tableau comparatif (tableau 115) des aspects contrastés du stéréotype :

TABLEAU N°115 : Aspects bénéfiques ou néfastes du stéréotype

Réalisé à partir des critères d'Øyvind Dahl (2006 : 45).

| Un stéréotype est bénéfique , quand il est... | Un stéréotype est néfaste , quand il est... |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conscient : avoir conscience du fait qu'il s'agit d'une norme de groupe et non pas de caractéristiques individuelles. - Descriptif plutôt que normatif : décrire et non pas évaluer en terme de « bon », « mauvais ». - Précis : décrire précisément la norme du groupe auquel les gens appartiennent. - Nuancé, fondé sur une observation et une expérience plus poussées des personnes et des situations. | <ul style="list-style-type: none"> - Inconscient : car il est alors difficile à modifier ou à abandonner même après avoir recueilli des informations réelles le contredisant. - Normatif plutôt que descriptif : sinon les qualités individuelles sont évaluées sous la domination de la norme du groupe et non pas pour ce qu'elles sont vraiment. - Utilisé pour décrire un individu particulier. Le stéréotype est une norme de groupe et ne peut convenir pour un individu. - Rigide et immuable : lorsqu'on ne parvient pas à modifier un stéréotype en se fondant sur une observation concrète et sur l'expérience, il se transforme en préjugé. |

Chercher à décrire les variations culturelles véhicule donc certainement un certain nombre de stéréotypes, mais dans leur **acception d'utilité**, afin de faciliter la communication interculturelle. En effet, lorsque l'on connaît les normes et les valeurs sous-jacentes aux sociétés, le manque de compréhension mutuelle s'estompe et la zone d'adaptabilité à l'Autre se laisse entrevoir.

3.2. Notion « d'ethos communicatif »

Hall et Gumperz, en particulier, ont attiré l'attention sur l'ampleur des variations qui affectent la façon dont les différentes sociétés humaines conçoivent et organisent les échanges communicatifs.

²⁵⁹ Cité par Amossy et Herschberg (1997 : 49).

Les différents comportements d'une même communauté obéissent en effet à une profonde cohérence qui s'illustre par un certain **profil communicatif**.

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994) parle à ce sujet **d'éthos communicatif**, c'est-à-dire la manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction : plus ou moins chaleureuse, proche ou distante, modeste ou immodeste, susceptible ou indifférente à l'offense, etc. **en relation avec les systèmes de valeurs de la communauté** en question. Dans son ouvrage de 1994, l'auteure dégage plusieurs axes fondant en quelque sorte une typologie des « **ethnolectes** » **conversationnels** (réexaminés dans ses ouvrages ultérieurs par une comparaison interculturelle de certains actes de langage). Il ne s'agit pas ici d'entrer dans la richesse de toutes les variations mentionnées, mais de présenter rapidement les axes dégagés pour montrer **la réalité de la variété** des éthos communicatifs et donc sortir de réflexes normatifs trop ethnocentrés.

- **Place de la parole dans le fonctionnement de la société : peuples faiblement communicatifs vs peuples volubiles.** Les premiers accordent au silence des vertus interlocutives et désapprouvent la parole prolongée, à l'image de ce proverbe japonais : « Ne rien dire est une fleur. » Pour les seconds, le silence est au contraire perçu comme menaçant. Les américains et les français font incontestablement partie des peuples volubiles.
- **L'axe de la verbosité** ne concerne pas simplement la **quantité de parole**, mais aussi sa **qualité**. Les jugements de valeur à ce niveau varient selon les sociétés, comme par exemple le beau parler (la parole comme un art en Afrique), la parole directe (relativement indépendante du contexte) ou indirecte (solidaire du contexte).
- **La conception de la relation interpersonnelle :**
 - **La relation horizontale : société à éthos de proximité vs société à éthos de distance.** Les indicateurs sont à ce niveau la nature des normes proxémiques (ex : la fréquence des gestes d'attouchement) et les modalités d'adresse (tu, vous, appellatifs). Un éthos de proximité peut être, par exemple, attribué aux Grecs face aux Polonais ou aux Anglais apparaissant beaucoup plus distants.
 - **La relation verticale : éthos hiérarchique vs égalitaire.** Les sociétés à éthos hiérarchique utilisent un grand nombre de « **taxèmes** » (verbaux ou non verbaux) qui permettent d'opérer de nombreuses distinctions hiérarchiques auxquelles la société accorde une forte attention quant au bon ou mauvais usage. On y trouve les sociétés asiatiques marquées par le confucianisme : Chine, Japon, Corée, l'Inde et son système de castes, l'Indonésie, diverses sociétés africaines, etc. Dans ces sociétés, la **dimension de l'âge** est un facteur particulièrement important ainsi que le **respect « des places »**. Il ne faudrait pas croire que, dans les sociétés à éthos égalitaire, toute relation de nature autoritaire ou hiérarchique soit absente, mais

L'égalité constitue pour elles un **idéal interactionnel**. On classe dans cette deuxième catégorie l'ensemble des sociétés occidentales.

- **Ethos consensuel vs éthos confrontationnel** : Une certaine dose d'accord entre les interactants est partout et toujours nécessaire lors d'une interaction, mais les exigences à ce sujet varient encore d'une société à l'autre. Les sociétés à éthos **consensuel** se distinguent par leur **goût pour l'harmonie** et leur aversion pour le conflit, la valeur suprême étant l'empathie. On y classe le Japon, Bali, **Madagascar**, les îles Fidji, etc. Dans les sociétés à éthos confrontationnel, on relève une plus grande tolérance face au désaccord, comme dans la société israélienne par exemple. Le monde occidental n'est pas homogène à ce niveau : les Anglo-Saxons apparaissent attacher plus d'importance à la relation qu'au contenu et cherchent à éviter les discordes et à désamorcer les conflits. Pour les Allemands, au contraire, l'enjeu des échanges vise l'établissement d'une **certaine vérité**, ce qui implique la **confrontation des points de vue**. De manière générale, on peut opposer les pays nordiques et anglo-saxons à éthos plutôt consensuel, aux pays germaniques et méditerranéens à éthos plutôt confrontationnel (dont fait partie la France).
- **Ethos individualiste vs solidariste** : cette distinction repose sur la place de l'individu dans le groupe. L'individu se définit par sa personnalité propre (sociétés occidentales) vs l'individu se définit par sa place dans le réseau relationnel (sociétés asiatiques et africaines).

Le risque, face à ces variations, serait de sombrer dans les stéréotypes ethniques, la caricature ou le folklorisme. Mais les ignorer totalement engendre aussi de sérieux problèmes au sein des échanges interculturels. Au-delà de ces différences, il ne faut pas oublier, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, que « *le fonctionnement des interactions obéit fatalement à certains principes généraux transculturels, sans lesquels elles ne pourraient tout simplement pas avoir lieu : principes d'alternance des locuteurs, d'intersynchronisation, d'organisation hiérarchique, de ménagement des faces, etc.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994 : 127).

On peut donc se demander alors ce qui l'emporte finalement dans une interaction : les variations ou les universaux ? Tout dépend du point de vue que l'on adopte sur l'interaction. Sans nier les aspects universaux de la nature humaine, il serait difficile d'engager une réflexion sur la classe à Madagascar sans évoquer l'éthos communicatif de la Grande Ile. Une meilleure compréhension des schèmes communicatifs en vigueur aidera par la suite à analyser le corpus et à en **relativiser certains aspects « culturels »** pour mieux appréhender l'axe sur lequel portera la réflexion « interactions – enseignement / apprentissage » pour l'appropriation de l'écrit.

3.3. Quelques éléments de pragmatique malgache

L'**ouvrage de référence** pour cette section est celui d'Øyvind Dahl (2006) : ouvrage novateur d'une grande richesse, reposant sur une connaissance du pays particulièrement fine. En effet, Øyvind Dahl, Norvégien, fils du Docteur Otto Christian Dahl²⁶⁰, est né et a vécu à *Fandriana*²⁶¹ jusqu'à l'âge de 17 ans, puis y est revenu de 1970 à 1975 comme directeur de l'Ecole Normale protestante de *Fandriana*. Sa vie, en immersion sur les Hauts Plateaux malgaches, lui permet de connaître parfaitement la langue et la culture régionale *Betsileo*, région proche de celle où se situent les deux écoles choisies pour ce volume.

Le point focal de son ouvrage est l'étude **des signes et significations** à Madagascar et leur rôle dans la communication quotidienne. Bilingue et biculturel, il cherche à mettre en face à face ses connaissances des deux langues et des deux cultures. Le but de son étude est double : « *Tout d'abord, essayer de comprendre comment les Occidentaux et les Malgaches se comprennent ou ne se comprennent pas et, en second lieu, apporter un éclairage sur le problème général de la communication interpersonnelle et interculturelle.* » (DAHL, 2006 : 16).

Pour lui, si Madagascar est géographiquement dans le voisinage du continent africain, linguistiquement et culturellement, elle fait partie de l'**Asie**. L'origine austronésienne de la langue malgache a été largement développée dans le premier volume de cette thèse. Cet héritage de l'Asie du Sud-Est a, semble-t-il, aussi influencé l'accent mis par les Malgaches sur **le contexte** dans leurs affaires quotidiennes et, particulièrement, dans leurs actes de communication. En ce sens, Madagascar rejoint **les sociétés à haut contexte** dont parle Edward T. Hall, c'est-à-dire que, dans la communication, « *la majorité de l'information est soit présente dans le contexte physique, soit intériorisée par la personne, alors que très peu d'information est contenu dans la partie codée, explicite et transmise du message.* » (HALL, 1976 : 79).

Pour étudier les difficultés de la communication interculturelle entre Occidentaux et Malgaches, Dahl a conçu une « **matrice de signification** » structurée en trois parties : l'objet de la communication, les cadres de référence respectifs des communicants, et les différentes significations que l'un déduit de l'autre. Dans cette perspective, il se situe dans le courant de la **sémiotique** où la communication est pensée comme le partage social et mutuel de concepts, médiatisés par l'utilisation de signes. « *Les problèmes de communication ne sont pas dus au processus de transmission mais aux différents univers sociaux et culturels représentés par les individus en interaction. Une amélioration de la communication ne peut être obtenue que si les gens apprennent les codes linguistiques des autres et leur contexte culturel. Une telle formation peut améliorer, au moins, la compréhension du pourquoi des actes et des pensées des autres.* »

²⁶⁰ Spécialiste de la linguistique malgache.

²⁶¹ Région d'Ambositra, au centre est de Madagascar (à environ 350 km d'Antananarivo).

(DAHL, 2006 : 35). Il adopte enfin une **approche interprétative**, ayant comme principe directeur **l'empathie**. «*Le défi de « l'approche interprétative » est celui de l'empathie avec la culture, c'est-à-dire l'immersion dans la culture et ses « domaines centraux » pour être capable de participer à « l'éthos » de cette culture en l'absorbant et, ce faisant, de modifier les stéréotypes.* » (DAHL, 2006 : 49). Les trois domaines centraux de l'ouvrage sont **les systèmes conceptuels, l'organisation sociale et la pragmatique linguistique** et forment donc également l'ossature de cette présente section. Bien sûr, les aspects mis en relief sont ceux susceptibles d'être les plus utiles à l'étude et seront ici brossés à grands traits. Pour une étude plus fine, le lecteur est invité à se reporter au livre.

3.3.1. Quelques aspects sur les « systèmes conceptuels »

Cette section rejoint le domaine des **représentations sociales**, présenté antérieurement à l'aide du schéma de Pierre Mannoni, et renvoie à la « **vision du monde malgache** » : les « croyances et les valeurs » ainsi que le « concept du temps » et leurs conséquences sur la communication.

On retiendra tout d'abord **la position centrale des ancêtres** dans la vision du monde malgache, avec le **pouvoir sacré du *hasina***, vertu intrinsèque ou surnaturelle qui rend une **chose bonne et efficace**. Il s'agit du **pouvoir sacré de la création**. Chaque élément sur terre (êtres humains, animaux, végétaux et minéraux) possède le *hasina*, mais à des degrés variables : le guérisseur ou les nobles en possèdent beaucoup. **Les ancêtres (*razana*)** contribuent également au *hasina* en le transmettant à leurs descendants. Le *hasina* est ancré à la terre : si vous quittez votre foyer, votre *hasina* diminue. Le fait que le *hasina* soit gradué selon la « hiérarchie sociale » nous semble ici témoigner, qu'intrinsèquement, la Grande Ile est une **société hiérarchique**, voire **une société hiérarchique de castes**²⁶².

Lorsque **les morts** sont convenablement enterrés dans le tombeau familial, ils deviennent les *razana* (ancêtres) mais ils continuent de participer à la vie de la famille et **ne sont pas considérés comme absents**. La célèbre cérémonie du « retournement des morts » (*famadihana*), encore largement pratiquée, témoigne de cet aspect. C'est un moment festif auquel tous les membres de la famille élargie sont conviés et dans lequel, après l'enveloppement du corps dans de nouveaux

²⁶² Il s'agit d'un point de vue qui nous est personnel. A noter que, dans chaque royaume à Madagascar, la population était cindée entre nobles « Andriana » et esclaves « Andevo ». Sur les Hauts Plateaux, les « Hova » constituaient la classe intermédiaire. Sur les Hautes Terres, la clarté de la peau et les cheveux lisses étaient associées aux castes supérieures. Sans être actuellement formalisées, ces représentations perdurent et apparaissent aux détours de nombreuses conversations informelles. Certains auteurs malgaches partagent le même point de vue, comme Michèle Rakotoson, exilée pour des raisons politiques : « *ce racisme profond et tranquille des « Blancs » de chez moi, de ceux qui se réclament de racines indonésiennes, face à ceux plus foncés, qu'ils traitent de nègres et d'esclaves. (...) C'est vrai que j'avais oublié que dans les campagnes, encore plus qu'en ville, les disparités et les castes sont encore extrêmement marquées.* » (RAKOTOSON, 2007 : 186). A noter que cette auteure est coordinatrice du projet *Bokiko*, pour la relance de l'édition malgache. Avec ce soutien, trois albums jeunesse ont été publiés en 2006 et 2007 par les éditions Prediff.

linceuls en soie (*lamba mena*), on parle avec l'ancêtre en lui racontant les nouvelles de la famille, on danse avec lui. Il incombe aux vivants de remplir ce devoir envers les ancêtres tous les cinq ou sept ans, en échange des rizières qu'ils leur ont laissées. Les Malgaches ont donc une attitude d'**acceptation naturelle de la mort**. La mort est considérée comme une transition vers la position de *razana* (ancêtre) qui renforce le *hasina* (vertu sacrée). **La spiritualité est donc très forte** dans la vie quotidienne, où les **croyances traditionnelles et chrétiennes cohabitent** sans trop de difficultés : la foi traditionnelle flexible a su composer avec les nouveaux concepts religieux. Pour de nombreux fidèles, l'Eglise est perçue comme une expression religieuse authentiquement malgache.

En deuxième lieu, deux notions philosophiques spécifiques à la vision du monde malgache sont importantes. « *Elles n'ont pas la même portée dans le monde occidental mais, manifestement, influence le schéma de communication des Malgaches. L'étude de ces concepts, le **tsiny** (blâme) et le **tody** (rétribution) permet de donner une explication à un comportement qui semble illogique et parfois incompréhensible à la personne extérieure à cette culture.* » (DAHL, 2006 : 111). Le **tsiny** est le **blâme encouru à chaque fois que l'on agit ou que l'on parle**. Ce blâme peut se manifester sous la forme d'une sanction tangible dans l'avenir : accidents, maladie, sentiment de culpabilité. Ainsi pour Andriamanjato (1957) : « *Le Malgache se sent **toujours coupable** quand il agit ou parle ou pense.* » (ANDRIAMANJATO, 1957 : 16). Ce sentiment de culpabilité est généré par la grande quantité de « choses à faire » et « à ne pas faire » (*fady*, tabous). Il arrive que les victimes ne sachent pas réellement **d'où** ou **de qui** vient le *tsiny* qui s'acharne contre elles, comme le dit ce proverbe : « *Le tsiny est comme une rafale de vent : il n'est pas visible, on est seulement stupéfait quand on est jeté à terre.*²⁶³ » Le *tsiny* renvoie donc aux personnes, aux choses ou aux actes imparfaits au regard de l'ordre naturel de l'univers ou au regard **des normes communes** de la communauté.

Le **tody** est la **force de rétribution**, il signifie le résultat, la réponse, la réaction, la conséquence de ses actes, la justice immanente. Le résultat des actes d'une personne reviendra donc toujours automatiquement sur elle, soit par le biais d'autres personnes, soit par la justice universelle. Bien qu'il soit impossible de leur échapper, le *tsiny* et le *tody* sont des facteurs essentiels de la communication quotidienne. La tendance à éviter le *tsiny* oblige les gens à **se respecter mutuellement** puisque tout le monde dispose (plus ou moins) de *hasina*. Elle induit une **attitude d'humilité**, voire de soumission qui fluidifie la vie en communauté.

La norme sociale est donc celle de la **non confrontation** : on évite les extrêmes qui peuvent mettre une personne dans la situation de recevoir le blâme. Ses conséquences négatives mises en relief par Dahl sont une certaine réticence à assumer des responsabilités et le fait de ne pas se sentir

²⁶³ *Ny tsiny toa rivo-mahery, tsy hita tarehy, potrany vao talanjona.*

responsable si quelque chose va mal (car c'est le résultat du *tsiny* ou du *today*). Il en résulte une grande **difficulté à prendre des initiatives** ou à **développer de nouvelles idées** et une **grande réticence à transcender les limites connues** et à poser une action défiant les autres êtres humains. Une autre conséquence de cette norme amène à ce que **les gens non compétents soient rarement remis en cause** par des gens plus compétents par peur du *tsiny*. Dahl (2006 : 120-137) illustre ce phénomène par plusieurs cas concrets qui occasionnent de véritables incompréhensions interculturelles. « *On constate cette attitude d'évitement de la confrontation dans la vie villageoise, dans les Eglises et au niveau national. Dans toute communication entre groupes, on est récompensé si l'on fait attention à cela.* » (DALH, 2006 : 138).

On terminera cette section par le **concept du temps** qui, dans la communication interculturelle, peut causer de forts malentendus en raison des contrastes temporels culturels, amenant souvent à la frustration des interactants et aux préjugés. On sait, notamment, par les nombreux exemples fournis par Hall (1984), que la perception du temps varie selon les cultures. On y distingue, entre autres, les concepts de « temps linéaire », « temps cyclique » et « temps événementiel ». Ainsi, dans les cultures occidentales, comme l'indique Hall (1984) **le temps** est pensé majoritairement de manière **linéaire** : « *Dans toutes les langues occidentales, le temps est traité comme un flux continu composé d'un passé, un présent et un futur. Nous avons réussi, en quelque sorte, à concrétiser ou extérioriser la manière dont nous nous représentons le temps. Nous pouvons avoir ainsi l'impression de maîtriser le temps, de le contrôler, le passer, le gagner ou le gaspiller.* » (HALL, 1984 : 48).

Or, les mots utilisés à Madagascar pour désigner le temps, témoignent d'une autre conception : **le passé** est désigné par des termes comme *taloha* ou *teo aloha* (avant, mais aussi **devant**), le présent par *izao* (démonstratif « ce »), **l'avenir** par *aoriana*, *any aoriana* (après, mais aussi **derrière**), ou *any afara* (dernier). « *On pourrait donc dire que, métaphoriquement, les Malgaches marchent à reculons vers l'avenir ! En réalité, l'observation métaphorique suivante est sans doute la plus juste : l'observateur ne bouge pas du tout dans le temps, c'est le temps qui vient de derrière et dépasse l'observateur.* » (DAHL, 2006 : 85).

Pour Dahl (2006), « *on peut trouver des éléments du linéaire, du cyclique et de l'événementiel dans chaque culture. Les concepts événementiel et cyclique semblent prédominer dans la culture malgache...* » (DAHL, 2006 : 96). Le concept cyclique (lié à l'observation des cycles naturels : soleil/lune, saisons, etc.) joue en effet un rôle important, en particulier pour l'agriculture en milieu rural à Madagascar. Mais le **concept événementiel** semble être celui qui **prédomine le plus** dans la culture malgache. Dans ce concept temporel, le temps c'est **quand** quelque chose se produit. Toutes les actions et les relations de soi aux autres s'organisent à partir de **l'expérience de l'événement**. Ainsi par exemple, c'est quand le toit commence à fuir que l'on agit, mais pas avant, même si l'on a remarqué que le toit est endommagé. **L'événement** (la fuite) **déclenche l'action** (la réparation). Ce n'est pas le résultat d'une planification consciente, mais plutôt, celui d'**une**

occurrence. Des exemples divers sont fournis dans l'ouvrage et comme l'indique ici Dalh, ils provoquent de nombreux malentendus interculturels : « *Ce qui désespère particulièrement les Occidentaux, c'est la manière dont le temps est géré. Etre à l'heure n'a pas la même signification. Les choses semblent être dans un état de flux perpétuel. Rien n'est ni solide, ni ferme, en particulier les projets d'avenir ; des projets importants peuvent être changés jusqu'au moment de leur exécution. Les improvisations sont constantes et même attendues. La raison est évidente : le temps n'est pas réel tant qu'il n'a pas eu lieu. (...) Lorsque l'avenir est derrière le dos, on ne peut pas le regarder en face, ni agir sur lui tant qu'il n'est pas arrivé au présent, tant qu'il n'est pas sous les yeux.* » (DALH, 2006 : 104, 106). A l'inverse, le comportement de l'Occidental, toujours pressé avec la contrainte d'un programme à appliquer, sa tendance à faire passer le travail avant les personnes, est jugé **brutal et autoritaire**.

3.3.2. Quelques éléments sur « l'organisation sociale »

La communication dans la société malgache suppose de connaître la **relation verticale** basée sur le système lignager hiérarchique des structures sociales familiales. A Madagascar, les enfants sont considérés comme **des dons précieux** de Dieu. Les enfants héritent de leurs parents et, à travers eux, ils héritent aussi des ancêtres. Dans une famille, ce n'est pas l'unité des membres dans le lignage qui l'emporte, mais **la place dans la hiérarchie**. Les plus âgés, plus proches de la source de vie des ancêtres, ont le plus d'autorité et d'influence. Ils reçoivent le titre honorifique de *Ray aman-dreny*²⁶⁴ (père et mère). Chacun doit trouver sa place dans la hiérarchie familiale : ce qui implique un **lien de domination** exercée sur les enfants, ou les jeunes frères et sœurs et, à l'inverse, **un lien de loyauté et de dépendance** vis-à-vis des frères ou sœurs plus âgés, des parents, des anciens, des ancêtres. Le **principe hiérarchique** est donc non seulement fondé sur la relation **parents / enfants**, mais aussi sur l'écart **aînés / cadets**. Les aînés ont la responsabilité des membres les plus jeunes de la famille. A noter que **les hommes et les femmes ont autant de valeur les uns que les autres**. Ce système **imprègne également les relations sociales en dehors** de la famille: les personnes ayant des responsabilités professionnelles deviennent *Ray aman-dreny*, le système *zoky* (aîné) et *zandry* (cadet) y fonctionne aussi.

La relation horizontale est marquée par le principe égalitaire du *fihavanana*, synonyme de paix, harmonie, bonne relation. Le *fihavanana* entraîne des **devoirs de solidarité** et de **coopération** au sein des familles. On a, par exemple, le devoir de partager ses biens avec les parents de passage. Mais la notion de *fihavanana* **dépasse les liens du sang** et s'associe aussi à la notion de communauté. « *En dehors de la communauté, une personne est dangereuse et sans valeur. Si une*

²⁶⁴ Nous reprenons l'orthographe de Dahl, mais notre amie Faramalala Razakamanana conseille Raiamandreny.

*personne est quelqu'un, c'est parce qu'elle est **incluse** dans la communauté.* » (DAHL, 2006 : 176).

L'Occidental vivant à Madagascar doit prêter attention à **cette réalité** car, s'il occupe un poste à responsabilité, il se trouve en position de *Ray aman-dreny* et doit assumer sa fonction de **protecteur** mais aussi **partager** le *fihavanana* dans sa communauté de travail. Cela occasionne de nombreux malentendus quand ces règles n'ont pas été découvertes. « *J'ai entendu plusieurs Malgaches parler de **leur choc** face à des Occidentaux refusant de partager ce qu'ils considéraient comme des biens communs. Si les Occidentaux ne sont pas **conscients de leur position dans la hiérarchie**, il y aura probablement de nombreux malentendus. Inversement, si les Occidentaux respectent la hiérarchie sociale et comprennent leur position dans la relation, en d'autres termes, gèrent l'empathie, ils peuvent compter sur beaucoup de loyauté et un grand potentiel en vue de la réalisation d'une tâche commune.* » (DAHL, 2006 : 178). Respecter le *fihavanana* implique alors de **ne pas singulariser une personne** vis-à-vis de son groupe, au risque de lui faire perdre la face. De même, cela amène à réviser ce que l'on entend par « vérité ». « *Les Occidentaux (et les chrétiens) sont très mal à l'aise si l'on ne confesse pas le « péché ». Pour les Malgaches, **éviter la « honte »**, la diffamation publique, semble la priorité.* » (DAHL, 2006 : 192). En malgache, **la vérité** est d'abord une attitude d'**harmonie sociale** d'où dépendent l'équilibre et la stabilité.

3.3.3. Quelques éléments de « socio-pragmatique »

C'est pourquoi, à Madagascar, on essaie d'harmoniser son opinion avec celle de son partenaire afin d'éviter les « hauts » et les « bas ». En cas de désaccord, on l'exprime rarement ouvertement et on préfère partir **en souriant**. De même, on **déteste l'auto-glorification**. « *Si tu t'accroches obstinément à ton bon droit, tu finis par avoir tort* ²⁶⁵ », dit le proverbe. Le sage, le meilleur communicant, est celui qui connaît le « **milieu doré** » : il sait équilibrer ses propos, peser le pour et le contre, trouver les mots qui conviennent. Cela ne signifie pas que les Malgaches soient indifférents ou n'aient pas d'opinions. Les archives historiques sont là pour le prouver. L'idéal humain malgache n'est ni le révolutionnaire, ni le protestataire acharné, mais celui qui sait s'adapter aux circonstances de la vie, qui peut s'identifier à elles pour en **suivre les vagues** : « *On doit suivre les vagues de la vie où qu'elles aillent* ²⁶⁶ », indique le proverbe. « *La langue est si flexible et les affirmations peuvent être formulées de manière si vague qu'il est toujours possible de s'adapter à l'autre, même au cours d'une conversation.* » (DAHL, 2006 : 219).

Le **concept d'honneur** est fortement lié à l'identité de la personne au sein de la communauté. Perdre la face dans une conversation revient à perdre son honneur. De même, faire attention à la

²⁶⁵ *Ny rariny itompoana mody heloka.*

²⁶⁶ *Tsy maintsy arahina ny onjam-piainana araka ny alehany.*

face des autres, permet d'éviter le *tsiny*. La norme conversationnelle est donc celle de la **non confrontation**. C'est pourquoi l'expression ouverte et directe de la **colère** est considérée comme une **faute de goût**, même si bien sûr, cela se produit de temps en temps.

Au début d'une conversation, une grande partie des paroles échangées vise à délimiter la **zone commune**. « *On ne peut exprimer ses pensées individuelles tout de go sans écouter ni adapter le message à l'ambiance. En cela, le mode de conversation malgache ressemble à celui des Japonais qui a été comparé au travail de deux forgerons martelant tour à tour la lame d'une épée.* » (DAHL, 2006 : 223). C'est pourquoi les phrases sont souvent laissées en suspens pour que l'autre puisse les compléter. Selon la norme malgache, les **divergences d'opinion** devraient se régler **sans agressivité et sans mettre à jour son moi intérieur**. Le moi intime ne doit pas se montrer, hormis dans des lieux privés.

Il est rare que la requête soit exprimée explicitement. Au contraire, la **requête doit être voilée** et ressortir du **contexte**. Ce format allusif permet au demandeur et au sollicité de sauver la face et de conserver de « bonnes relations » (*fihavanana*), quelle que soit l'issue de la demande. Cette procédure de requête fonctionne très bien entre Malgaches, mais se complique souvent avec les Etrangers.

Le tableau 116 permet de dresser un panorama sur la variation des orientations de valeurs dans l'utilisation du langage chez les Occidentaux et les Malgaches.

TABLEAU N°116 : Orientation des valeurs dans l'utilisation du langage en malgache (DALH, 2006 : 228).

| Orientation occidentale | Orientation malgache |
|---|---|
| Bas-contexte | Haut-contexte |
| Souci de sa face ou absence de souci de sa face | Souci de sa face, souci de la face de l'autre |
| Si tu n'es pas d'accord, montre-le ! | Non-confrontation |
| Voix active | Voix passive |
| Mode de discours direct | Mode de discours indirect |
| Indépendance, autonomie | Interdépendance |
| Affirmation de soi | Contrôle de soi, création d'une zone commune |
| Dignité, bonne conscience individuelle | Honneur, prise en considération de la communauté |
| Etre direct quand on fait une demande, répondre vite et clairement. | Utiliser des intermédiaires quand on fait une demande, répondre prudemment par circonlocutions. |
| Avouer ses fautes et les corriger. | Minimiser ses fautes ou les ignorer. |
| Etre honnête même si cela blesse les autres. | Ne pas montrer ses sentiments intérieurs. |
| Qu'est-ce que la honte ? | Eviter la honte. |

Pour ce qui relève du compliment, et en particulier de la louange, il est malvenu de faire l'éloge de quelqu'un devant le groupe. Inversement, **faire l'éloge de tout le groupe** est fortement apprécié. Il est tout aussi risqué d'exprimer directement la réprobation, le blâme ou la réprimande envers un

individu. **La critique** est de préférence transmise par **des intermédiaires**, ou à l'aide des membres de la famille.

La politesse, et en particulier, les excuses sont fréquemment utilisées. Dans l'art oratoire (*kabary*), **l'excuse est ritualisée**. Généralement, avant de prendre la parole au sein d'un groupe, les excuses ou des circonlocutions sophistiquées sont utilisées en ouverture, avant de placer ses arguments.

A la différence de l'Europe, où, dans une réunion, le silence équivaut souvent à un consentement tacite, **le silence** transmet à Madagascar soit de **la déférence**, soit un **désaccord**. Selon un des informateurs de Dahl, « *si personne ne parle, cela veut dire que quelque chose ne va pas. Si les gens repartent chez eux sans discuter, aucune des propositions ne sera suivie d'effet.* » (DAHL, 2006 : 234). Les décisions dans un groupe se prennent par **consensus**, sur le principe de « **l'opinion commune tiède**²⁶⁷ ». Le consensus ne signifie pas le compromis, il faut que chacun s'exprime et non pas que l'idée d'une seule personne s'impose. « *L'Occidental peut s'imaginer qu'ils ont pris une décision et ne se rendre compte que bien plus tard que la décision n'a pas été prise comme il le pensait, parce que c'est lui que l'on a considéré comme la personne influente ou parce qu'il n'a pas invité les autres membres de la réunion à parler.* » (DAHL, 2006 : 248).

Le fonctionnement traditionnel de **l'argumentation fonctionne par comparaison**. Alors que l'Occidental s'appuie sur un raisonnement cartésien et cherche, par des arguments concis et logiques, à exprimer son raisonnement, les Malgaches utilisent fréquemment la technique du **raisonnement par comparaison**, appuyée par des métaphores connues de la nature ou de la vie quotidienne. Le **discours** se veut **indirect** et **atténué**. Au lieu de faire des affirmations directes et concises, on préfère les **approches circulaires**. Il y a plusieurs manières de choisir les mots pour communiquer les pensées indirectement, les formes verbales les plus utilisées étant les **passives** et les **circonstancielles**. Dans la même logique, **l'ajout de particules** (*tokony* : il faudrait, *kely* : un peu, etc.) permet d'atténuer les propos et incite à la courtoisie et à la bonne relation.

Contrairement à ces règles communes pour les hommes, on associe aux **femmes l'expression directe** et franche de la colère ou de la **critique** envers les autres. « *Les femmes peuvent se confronter aux autres avec une information potentiellement choquante alors que les hommes ne peuvent le faire ou préfèrent s'en abstenir.* » (DAHL, 2006 : 255). Cette différence sexuée des manières de dire semble admise par les deux sexes. Ainsi, les femmes sont souvent utilisées par les hommes pour faire face aux autres.

Pour clore cette présentation, il ne faudrait pas croire que la culture malgache soit un tout statique, non affecté par les changements à l'œuvre dans la société. L'ouvrage de Dahl concerne essentiellement les modalités pragmatiques en œuvre dans une région rurale assez reculée. Et même dans cet endroit, il souligne que la déférence traditionnelle démontrée par des gestes de

²⁶⁷ *Marimaritra iraisana.*

respect, le discours indirect, la préférence pour l'éloquence circulaire au lieu des demandes directes, se défont peu à peu. Malgré cela, ces mécanismes apparaissent encore fortement présents.

4. Pour conclure

Le cheminement théorique, mené tout au long de ce chapitre, situe donc la communication comme un échange social ne se limitant pas aux seuls aspects visibles entre communicants (la parole, les signes paraverbaux et non verbaux) mais également comme étant gouverné par un système de règles psychosociales universelles reposant sur le « rapport de places » et le système « des faces et des territoires ».

L'analyse du fonctionnement des interactions a permis de s'intéresser à leur structure et à leurs unités constitutives, aspects terminologiques brossés succinctement, sur lesquels le prochain chapitre reviendra pour savoir s'ils conviennent à l'étude d'une séance pédagogique de classe.

L'intérêt s'est ensuite centré sur ce qui ressort du tissu discursif tissé par les interactants, ce qui a mis en valeur à la fois l'aspect pragmatique de la communication (dans sa perspective illocutoire) mais aussi, la nécessaire **négociation de la signification du discours entre les partenaires**.

La présentation de la variabilité des « éthos communicatifs » nous a inscrit dans une approche contrastive du fonctionnement de la communication. Un « focus » particulier a été porté sur le profil communicatif de Madagascar mais également sur les malentendus pouvant naître de la communication interculturelle. Ces malentendus peuvent activer la création de stéréotypes, qu'il convient de prendre en compte et de dépasser pour pouvoir entrer véritablement en communication.

Ainsi donc, il nous reviendra de **relativiser des notions** comme « autoritaire », « soumis », « hiérarchique », « absence de prise de parole spontanée chez l'élève ». Le système des valeurs malgaches induit naturellement **une position hiérarchique entre adulte et enfants**. Enfin, l'autre aspect lié aux stéréotypes renvoie aux représentations que les acteurs se font sur les langues. Les malentendus interculturels faisant apparaître les Occidentaux, et en particulier les Français en raison de l'histoire coloniale, comme « autoritaires, brutaux, orgueilleux, arrogants, bavards, etc. » influencent forcément l'apprentissage des langues, et notamment celui de la langue française. Ces représentations ont des répercussions profondes sur les attitudes et les motivations des apprenants et affectent par conséquent leurs productions langagières en L2. Il est bon d'en avoir conscience, sans bien sûr pouvoir en mesurer l'influence.

CHAPITRE 2

LA CLASSE, UNE SITUATION DE COMMUNICATION PARTICULIERE QUELQUES ASPECTS A MADAGASCAR

CE CHAPITRE présente les unités de découpage retenues au sein d'une incursion pédagogique. Le premier temps précisera la notion de contexte, puis celle de variation des contextes d'enseignement, et s'achèvera par la présentation d'invariants communs à toute situation d'enseignement. Le deuxième temps portera sur la terminologie retenue pour le découpage des interactions en classe à partir d'extraits du corpus « langage L2 ». Il permettra de repérer, d'une part, certains formats spécifiques à la culture éducative malgache et, d'autre part, d'entrevoir quelques modalités d'apprentissage de l'oral en L2, paramètre essentiel pour la compréhension de l'écrit en L2.

1. Contextes et caractéristiques de la communication en classe

1.1. Notion de contexte

La **prise en considération du contexte** par la recherche suscite bien des polémiques au niveau méthodologique. En effet, sur quels niveaux contextuels s'appuyer pour interpréter le comportement interactif entre l'enseignant et les élèves dans une classe ? Faut-il se centrer uniquement sur les interactions de la classe ou est-il nécessaire d'incorporer des éléments contextuels de la dimension sociale et culturelle plus large ? Ainsi, pour Pierre Bourdieu (1982) : « *Il reste que le rapport de force linguistique n'est pas complètement déterminé par les seules forces linguistiques en présence et que, à travers les langues parlées, les locuteurs qui les parlent, les groupes définis par la compétence correspondante, toute la structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours). C'est ce qu'ignore la description interactionniste qui traite l'interaction comme un empire dans un empire (...).* » (BOURDIEU, 1982 : 61).

limiter l'analyse aux seuls paramètres concrets de la situation classe observée peut en effet sembler très réducteur. Comme l'indique Margarida Cambra Giné (2003), ce débat est aussi l'objet

de points de divergence entre les tenants de l'ethnographie de la communication et ceux de l'analyse conversationnelle. « *Les analystes de la conversation d'inspiration ethnométhodologique ne prennent comme source de connaissance que ce qui est intrinsèque à l'interaction elle-même, la production de la parole étant **doublement contextuelle** : l'énoncé repose, pour sa production et son interprétation, sur le contexte existant et à la fois constitue le contexte pour les actions suivantes. Ils considèrent nécessaire, donc, d'examiner les événements dans des séquences larges pour pouvoir tenir compte du contexte. De leur côté, les ethnographes de la communication estiment important de **prendre en considération d'autres aspects sociaux**, comme, par exemple, l'identité sociale des participants.* » (CAMBRA GINE, 2003 : 56).

Pour ce qui est de l'étude en cours, il nous semble que l'interprétation des faits, des comportements et des processus interactifs de la classe ne peut pas être faite en se basant sur un unique niveau contextuel. En effet, on ne peut prétendre interpréter ce qui se joue dans une classe sans se référer aux structures et aux demandes sociales face à l'école, aux valeurs culturelles et pragmatiques de la société, et aux consignes institutionnelles que la classe reçoit et dans lesquelles, d'une manière ou d'une autre, elle est inscrite. De plus, la classe est aussi un microcosme où les participants apportent leurs filiations socioculturelles, des statuts et des rôles qui engendrent des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide. La classe de langue se distingue, par ailleurs, comme un lieu de contact et de rencontre des cultures véhiculées par les langues. La classe de lecture est, de plus, en relation étroite avec les usages sociaux de l'écrit dans la société et les représentations de chacun sur l'acte de lire. Il s'agira donc ici de **prendre en compte la classe comme une société et une culture en soi, sans négliger l'arrière plan social et culturel dont elle fait partie**. Le chapitre précédent a apporté un certain nombre d'éléments spécifiques à la culture, aux valeurs et à la socio-pragmatique malgaches, auxquels nous pourrions nous référer. Il convient maintenant de s'intéresser aux paramètres de **variation des contextes d'enseignement / apprentissage** pour les inclure eux aussi comme une donnée « naturelle » à l'analyse. C'est l'objet de la section suivante.

1.2. Variation des contextes d'enseignement apprentissage

On a longtemps pensé que ce qui peut être bon dans telle situation d'apprentissage ne peut que l'être ailleurs, même si la distance entre ces deux lieux n'est pas seulement géographique mais aussi économique et culturelle. Ainsi, quand les didacticiens ou les spécialistes de « l'ingénierie de l'éducation » issus d'un contexte européen ou nord-américain s'intéressent aux « terrains » des pays du Sud, c'est souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert de principes ou de concepts déjà élaborés en Occident. Par ailleurs, comme peu de didacticiens du Sud s'intéressent à ce qui se passe effectivement dans les classes, et en particulier

dans les classes du primaire²⁶⁸, les rencontres visant à l'amélioration de la qualité de l'éducation se font généralement dans un contexte d'**hégémonie des représentations éducatives occidentales**, sous la houlette des bailleurs de fonds.

C'est pourquoi il nous semble utile de mettre en évidence quelques facteurs qui déterminent la **variation des contextes d'apprentissage**, qui doivent être mieux intégrés aux réflexions actuelles, et sur lesquels nous nous baserons dans cette présente étude. En 1990, Louise Dabène soulignait déjà cette nécessité : « *Chaque fois que l'attention est attirée sur l'influence de pratiques culturelles dans l'attitude des sujets face à l'apprentissage, c'est pour affirmer qu'il faut en tenir compte pour négocier au mieux l'imposition de stratégies méthodologiques préalablement fixées. Cette négociation est d'ailleurs affaire de tactique pédagogique et relève entièrement de manœuvres empiriques. Elle n'est jamais intégrée dans l'approche théorique du didacticien, si ce n'est comme un simple rappel des aléas de mise en œuvre, sur le terrain, des options méthodologiques. Ce que nous proposons, à l'inverse, c'est de placer cette variable au centre de la réflexion didactique et non à la périphérie.* » (DABENE, 1990 :17). Ce phénomène de la variation des contextes d'enseignement / apprentissage va être illustré à partir de quelques concepts didactiques occidentaux qui se veulent « évidents » dans la réflexion internationale. On se propose ici d'interroger leur validité face au rôle de la parole et du jeu dans la classe, et aux modes de transmission du savoir langagier.

1.2.1. La parole et le jeu en classe

L'histoire montre que les conseils apportés au pays du Sud pour l'apprentissage des langues suivent l'évolution de la progression de la réflexion occidentale sur l'enseignement des langues étrangères. Du côté européen, après l'ère des méthodes structurales et audio globales (SGAV) des années 60,

²⁶⁸ A Madagascar, par exemple, le centre interuniversitaire de recherche en didactique (CIRD) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Antananarivo existe seulement depuis 2000, en partenariat avec l'Université de Cachan. Depuis 2006-2007, l'ENS a ajouté une formation doctorale (12 inscrits) intitulée « Sciences de l'Education et didactiques des disciplines. ». Mais l'ENS s'occupe essentiellement de la formation des professeurs de lycée et des conseillers pédagogiques du secondaire et les travaux de recherche privilégient donc généralement l'enseignement secondaire. Or, la formation pour l'éducation fondamentale (primaire et collège) relève de l'INFP et est conçue par des professeurs issus également du secondaire. Il n'existe pas à l'INFP de travaux de « recherche » et, hormis pour quelques actions ponctuelles, peu d'observations directes de l'école primaire sont réalisées. A noter que l'ENS et l'INFP ne conduisent pas de travaux en commun et communiquent rarement. De plus, l'ENS n'est pas présente lors des discussions autour du plan *Education Pour Tous* et ne peut donc faire état de ses travaux en didactique. Par ailleurs, Madagascar a décidé de ne plus recruter d'Inspecteurs de l'Enseignement Primaire et le corps national d'Inspecteurs se réduit à une vingtaine de membres en 2008 (la totalité partira en retraite d'ici trois ans). Il se trouve donc que très peu de personnes observent et analysent les apprentissages fondamentaux de l'école primaire. La stratégie ministérielle est donc d'avoir recours massivement aux « opérateurs » du Nord, en leur demandant un appui à la fois pour les programmes d'études de l'école, la conception des dispositifs de formation à moindre coût et la formation de formateurs. Ces opérateurs interviennent sur mission et doivent fournir des « produits livrables », en fonction des délais inscrits dans les tableaux de bord.

où l'accent était mis sur l'acquisition progressive des sons et des structures de la L2, l'intégration du concept de « compétence de communication » déclenche, dans les années 1980, une autre ère de méthodes d'enseignement préconisant « l'approche communicative ». Ces méthodes se centrent sur les actes de parole et l'activité discursive, avec un programme de base d'analyse linguistique.

Côté nord américain selon Claire Kramsch (1991 : 42), la tendance suit, à partir des années 60, les travaux en acquisition des langues maternelles et secondes (ex : Labov, 1970), puis les programmes d'immersion au Canada (ex : Swain, 1978) et ceux sur la motivation et les relations humaines (ex : Brown, 1980). « *C'est une tendance non-analytique, qui part du point de vue que dans toute communication interpersonnelle le message est plus important que sa forme, **l'authenticité de l'expérience communicative** est plus importante que la grammaticalité de son expression. Cette tendance expérientielle explique l'attention portée aux approches dites « naturelles » de l'enseignement des langues... » (KRAMSCH, 1991 : 42-43).*

Les méthodes préconisées actuellement accordent donc une grande importance à **l'aspect interactif** de l'apprentissage scolaire, à **la prise de parole des élèves** et à **la pédagogie active**. Or, nous avons vu que les styles individuels d'interaction sont liés au degré d'engagement que **suscitent les conditions sociales et culturelles** dans lesquelles se développent les apprenants. Le chapitre précédent a montré, par ailleurs, que les stratégies conversationnelles varient considérablement d'une société à une autre. On conçoit dès lors à quels problèmes se heurte la mise en œuvre de ces méthodes d'enseignement importées, qui pourraient expliquer, en partie, les résultats plutôt décevants enregistrés actuellement au sud du Sahara.

Un autre paramètre fondamental à prendre en compte au sujet de la variation contextuelle d'apprentissage est la **situation sociolinguistique de l'enseignant**. L'enseignant non natif garde en lui-même l'expérience de la langue qu'il enseigne, dont il conserve naturellement un sentiment d'**insécurité linguistique** qui le rend particulièrement soucieux du **respect des normes**. « *Dans ces pays où des parlars autochtones assurent la fonction véhiculaire, le français de référence véhiculé et représenté par les maîtres, source exclusive ou prédominante d'exposition à la langue pour les enfants, et déjà **acquis par les maîtres à travers cette expérience scolaire**, présente à la fois **des traits de norme endogène**, des traits d'extension vers **l'écrit normé des manuels**, et **des marques de l'insécurité linguistique** qui affecte le discours de ces locuteurs autorisés.* » (NOYAU, 2006a : 339). L'enseignant non francophone natif n'aura donc pas la même attitude que son collègue francophone natif. Sa marge de manœuvre linguistique étant plus réduite que celle du natif, il s'autorisera à moins d'improvisation et de liberté linguistiques. « *Il est fort à parier, dès lors, que les approches « communicatives » - même s'il les adopte avec enthousiasme – ne se réduisent souvent, dans sa classe, à un **répertoire d'énoncés** proposés purement et simplement à la **mémorisation des apprenants**, surtout lorsque l'enseignement se déroule dans un milieu exolingue et qui n'offre donc pas à l'apprenant la possibilité d'élargir son répertoire verbal.* » (DABENE, 1990 : 13).

Dans la même perspective, on peut s'interroger sur l'impact des recommandations visant à disposer les tables-bancs en forme de « U » ou « d'éventail » au nom d'une meilleure circulation de la parole dans la classe. « *La permanence des modalités traditionnelles scolaires, spécifiques d'une école qui enseignait à compter, lire et écrire dans la LI, n'est plus adéquate à l'enseignement / apprentissage des LE et aussi des LI. La distribution de l'espace s'avère en effet très contraignante pour l'activité relationnelle des participants.* » (CAMBRA GINE, 2003 : 43). Que dire de la mise en application de ce principe dans des classes à effectifs pléthoriques où, quand il est appliqué, la moitié des élèves doivent, pour regarder le tableau (souvent mal peint), avoir la tête « tordue » tout au long de la journée²⁶⁹ ?

Enfin, on peut aussi examiner la notion de « jeu » impliqué dans de nombreuses méthodes. Pour Louise Dabène (1990), « *...il est bien clair que si l'enseignement des langues s'appuie de plus en plus sur des stratégies de type ludique, on peut se demander comment ces procédures seront reçues par des communautés linguistiques où la charge fonctionnelle attribuée au langage reste strictement de l'ordre de l'utilitaire.* » (DABENE, 1990 : 18). A ce sujet, il ne nous semble pas que la difficulté soit tant liée à la fonction utilitaire du langage : les enfants jouent, même dans les milieux ruraux les plus défavorisés, et quelles que soient les sociétés. Mais les variations nous semblent porter plutôt sur **l'implication des adultes** dans le jeu avec les enfants. En effet, dans beaucoup de sociétés, les activités et les relations ludiques ont lieu de préférence au sein de la classe d'âge, entre enfants. A Madagascar, passé l'âge de deux ans, les enfants sont pris en charge par la fratrie : les parents ou les adultes de la famille jouent rarement avec les enfants. C'est particulièrement vrai dans les familles des élèves des écoles publiques.

1.2.2. Les modes de transmission du savoir langagier

Il faut aussi interroger le rôle que chaque culture confie au **langage comme véhicule du savoir**. Cette **fonction heuristique de l'activité verbale** peut en effet varier sensiblement selon les sociétés. Comme l'indique Dabène (1990 : 19), dans certains cas, la transmission du savoir peut s'effectuer par simple imitation, sans production verbale (pour l'apprentissage de techniques artisanales par exemple). Dans d'autres cas, le langage prend en charge l'ensemble du message pédagogique, mais encore faut-il savoir par quel cheminement s'effectue l'accès à la connaissance.

²⁶⁹ Nous avons entendu dire par une représentante de l'UNICEF, assistant à une revue de bailleurs de fonds en 2006, que la qualité de l'éducation s'améliorait à Madagascar car « de nombreuses classes appliquaient maintenant la disposition en U ». Il nous semble que c'est là une vision réductrice de la réalité scolaire et qu'il conviendrait plutôt de préconiser un aménagement mobile de l'espace. Ainsi, comme il y a généralement un espace entre le bureau du maître et les tables-bancs, l'utilisation de nattes tissées (on en trouve sur tous les marchés) peut permettre de regrouper les enfants lors de certaines séances de langage, de découverte d'albums, etc. Pour le reste des activités, il est important que les élèves puissent suivre, sans gêne, les indications portées par l'enseignant sur le tableau mural.

Si la démarche occidentale privilégie les exposés abstraits suivis d'exemples, d'autres démarches préfèrent l'accumulation de cas concrets pour aboutir à une règle générale (déduction vs induction). Un autre point relève du mode de **relation pédagogique**. Le chapitre 1 a montré qu'il est impossible de négliger comment les sociétés conçoivent et organisent les échanges. En Asie ou en Afrique par exemple, il apparaît inconcevable que l'enseignant renonce au **rôle de guide** que lui assigne la société et il est extrêmement **difficile aux apprenants de prendre des initiatives** autres que celles qui leur sont dévolues dans leur communauté. Ces comportements respectifs de l'adulte et des enfants sont donc fortement intériorisés par les sujets.

Au-delà des univers relationnels, Dabène (1994) indique la nécessité de tenir compte de la finalité générale assignée au système éducatif par la société : « ... *si pour certaines sociétés européennes ou anglo-saxonnes, le but fondamental est la **promotion et l'épanouissement individuels**, au besoin par la compétition, pour d'autres, en Asie ou en Afrique, l'idéal est pour le sujet de se **conformer harmonieusement** aux lois d'un univers pré-établi, en se fondant sur l'identité collective. Ces deux systèmes de valeurs opposés induiront donc des **comportements pédagogiques fortement contrastés** dont le didacticien et l'enseignant devront tenir compte.* » (DABENE, 1994 : 130). Ces quelques exemples montrent donc combien la variation des contextes d'apprentissage influence les comportements des enseignants et des apprenants dans les classes.

Cette variation est également mise à jour dans le cadre des rencontres pédagogiques interculturelles. Ainsi, les travaux d'Holliday²⁷⁰ (1994) sur l'enseignement de l'anglais sur les cinq continents montrent « *des décalages entre les cultures locales et les cultures didactiques importées par les professeurs natifs expatriés et/ou les méthodologies diffusées, et le **conflit potentiel** que suppose le manque de sensibilité de ces professeurs et de ces approches méthodologiques standardisées et externes envers le contexte.* » (CAMBRA GINE, 2003 : 59). Les différences de perception entre les apprenants et les enseignants natifs expatriés engendrent certains malentendus. C'est particulièrement vrai au Japon où la culture scolaire privilégie **le cours magistral sans participation des élèves**. Face à des étudiants silencieux, les professeurs expatriés sentent leurs principes pédagogiques fondateurs remis en cause. A ce sujet, Béatrice Bouvier (2002), étudiant les pratiques de classe en Chine, qualifie l'enseignant français d'« enseignant orateur » pour qui la parole prime, les étudiants devant prendre des notes. L'enseignant chinois, quant à lui, apparaît comme « l'enseignant guide » fournissant tous les supports du cours par écrit : « *Dans le système éducatif chinois, la majorité des cours sont de type magistral et quand ils sont interactifs c'est à l'initiative de l'enseignant : les élèves ne parlent que s'ils y sont invités. Les échanges se déroulent sous forme de questions/réponses : il n'y a pas de discussion, de polémique, d'échanges à bâtons rompus. Si l'enseignant pose une question, il la pose nommément à un élève.* » (BOUVIER,

²⁷⁰ Cité par Cambra Giné (2003 : 59).

2002 : 197). Ceci incite alors à voir sous un autre angle le rôle de **la parole** et **du silence** dans l'apprentissage. **Le silence n'est pas forcément signe de passivité**. Marielle Rispaïl (2005) suggère deux voies supplémentaires à explorer à propos de ce « langage silencieux » des élèves : « *Celle du silence actif, attentif qui permet donc l'écoute, la compréhension de la parole de l'autre, en bref les activités de réception... (...) Celle du silence comme lieu cognitif où s'élaborent les savoirs...* » (RISPAIL, 2005 : 45). Ceci dit, le silence ne doit pas être interprété systématiquement comme la marque avérée d'une activité intense au service de l'apprentissage.

D'autre part, cette auteure relate une recherche-action menée au Laos sur les classes bilingues (français / lao) qui illustre la vivacité des schèmes communicatifs culturels. Marielle Rispaïl (2003) effectue un suivi d'enseignants Lao ayant subi une formation lourde en IUFM en France (d'une à deux années) et qui sont donc persuadés, après avoir exercé dans les classes françaises, que le savoir se construit en interaction et que les élèves doivent participer à cette construction. Elle constate que « *de retour chez eux, il semble que ce modèle interactif se heurte à des obstacles autres que linguistiques. (...) Deux modèles communicationnels se juxtaposent, dont on peut se demander, au-delà des modèles discursifs, s'il ne s'agit pas de modèles interactionnels culturels, qui dépasseraient donc la sphère scolaire pour reproduire des valeurs sociales ou socio-langagières ancrées chez les acteurs avant l'école.* » (RISPAIL, 2003 : 208, 218). Les éthos communicatifs ont la vie dure et méritent donc d'interroger les « doxa » des méthodes occidentales. Certes, le recours aux modèles pré-établis occidentaux souhaite améliorer le rendement scolaire particulièrement faible de certains pays du Sud. Mais, paradoxalement, on sait aussi que de nombreux pays asiatiques obtiennent de bons, voire très bons résultats scolaires (par exemple le Japon, la Chine, etc.) en utilisant d'autres schèmes communicatifs à l'école et, en particulier, le cours magistral avec intervention limitée des élèves. Il convient donc, comme le conclut Dabène (1990), d'édifier peu à peu une **didactique variationniste** pour espérer contribuer à « *la trop fameuse et jamais réalisée centration sur l'apprenant.* » (DABENE, 1990 : 21).

Dans le cadre de cette étude, nous éviterons donc d'aborder les classes malgaches en termes de manque ou d'insuffisance pour ce qui relève des interactions, mais nous essaierons de les appréhender comme un **univers d'apprentissage spécifique**. Cet univers est naturellement caractérisé par des formats interactionnels spécifiques à l'éthos communicatif de la Grande Ile : la relation pédagogique y est hiérarchique, le rapport adulte-enfants naturellement assez distant. De plus, on sait que l'enseignant n'est pas un « natif de la L2 » lorsqu'il s'agit des séances en français et sa centration sur les aspects liés à la norme, en raison de son insécurité linguistique, est prévisible. Nous considérons donc ces caractéristiques communicatives comme des paramètres « ordinaires » de la classe malgache. Dans ce contexte interactionnel, notre observation portera sur la nature des interactions didactiques face à l'exploitation d'un texte écrit, et cherchera à voir en

quoi elles contribuent à l'apprentissage de la lecture, ce qui sera analysé dans la partie 3 de ce volume.

1.3. En dehors de la variation, certains rituels de la communication scolaire

S'il est certain que les contextes culturels d'enseignement / apprentissage influencent les interactions dans les classes, il n'en demeure pas moins qu'une situation d'enseignement se démarque de toute autre situation de communication. Une situation de classe est, en effet, immédiatement reconnaissable et on peut identifier un certain nombre d'invariants qui la caractérisent, objets des deux sous-sections suivantes.

1.3.1. Contrats et mise en scène dans la salle de classe

La scène d'interlocution en salle de classe apparaît déterminée par une organisation et une dynamique spécifiques qui la distinguent des autres interactions. En effet, la classe est un lieu d'échanges où le statut des participants engendre des comportements types.

La salle de classe repose d'abord sur un **contrat d'apprentissage** qui détermine un certain nombre de règles : « *Le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité.* » (CAMBRA GINE, 2003 : 84). Ce contrat n'est pas négocié, mais provient des représentations que la société et la culture assignent à l'école, et fonctionne de manière implicite.

La situation institutionnelle de la classe repose également sur un **contrat didactique** entre les participants, constitutif de toutes les actions et interactions, par lequel l'enseignant a le devoir d'exercer un **certain accompagnement** pour faire apprendre et l'élève le devoir de l'accepter. Bien sûr on sait que, dans certaines situations de classe, les participants ne se présentent pas toujours sous ce jour, même s'ils sont censés être maître ou élève.

Enfin, la situation de classe repose sur un **contrat de communication** entre les interactants, qui régit les conditions de réalisation des échanges : routines interactives plus ou moins figées, prévisibles et partagées par le groupe classe qui ont donc une **fonction d'intégration** des participants. Comme le mentionne Cambra Giné (2003), « *Les schémas préétablis, les rituels et les règles qui régissent l'interaction constituent une sorte de **partition sous-jacente** porteuse de « l'air de la chanson » qui permet de jouer cette musique. Ils constituent aussi un système contractuel de droits et de devoirs, **de possibilités et de contraintes.*** » (CAMBRA GINE, 2003 : 87).

La relation enseignant-élève se caractérise donc comme un **prototype de la relation verticale hiérarchique**. Les rapports de domination se manifestent au travers de taxèmes, emblématiques

des interactions asymétriques (cf. Kerbrat-Orecchioni). Ainsi, l'enseignant impose sa parole par l'intensité de sa voix ; il a le monopole du temps ; il gère les tours de parole ; il peut interrompre ou intervenir à tout moment ; il juge les productions des apprenants. L'espace classe apparaît déterminé par l'importance de la « scène » occupée par l'enseignant : zone où convergent les regards et les échanges. Enfin, en salle de classe, comme dans toute interaction sociale, se jouent des rituels pour ménager les faces. « *Les enseignants sont généralement experts dans la gestion des faces et le ménagement de celles-ci : ils évitent, atténuent ou euphémisent autant que possible les critiques directes, les reproches, les évaluations négatives, évitant ou réparant les actes menaçants.* » (CAMBRA GINE, 2003 : 91).

1.3.2. Dimension interlocutive dans la salle de classe

L'organisation de la communication en classe est donc marquée par l'asymétrie des rôles entre apprenants et enseignant. Par ailleurs, on sait que le nombre d'élèves dans la classe contraint aussi fortement le cadre de participation. Puisque l'étude vise à analyser le discours des enseignants en lecture, les **invariants communicatifs** des situations d'enseignement en classe de langue, seront rapidement présentés ici, principalement à la lumière des travaux de Francine Cicurel (1990, 2002). Quel que soit le contexte culturel et institutionnel, il incombe toujours à l'enseignant de faire produire, *a minima*, un peu de parole en classe et d'assurer la compréhension des divers discours rencontrés dans la classe.

- Pour **faire produire**, l'enseignant emploie un certain nombre de **sollicitations** dont le **recours aux questions** apparaît être la forme la plus fréquente. « *Ce sur quoi il y aura variation est l'objet de la sollicitation : demande-t-on à l'apprenant de répéter, de faire, de refaire, de corriger, de répondre à un autre étudiant, etc. ? Le type de sollicitation varie selon les cultures et les méthodologies.* » (CICUREL, 1990 : 23).
- Pour **faire comprendre**, l'enseignant doit veiller à l'**élucidation partagée du sens**. Il en ressort plusieurs stratégies de communication comme :
 - La **reformulation** fréquente de ses propos en raison de son souci constant d'être compris.
 - La présence massive de l'**activité paraphrastique** pour maintenir la compréhension des élèves.
- L'enseignant est aussi placé dans une position qui l'engage à se prononcer sur l'acceptabilité des productions langagières orales ou écrites. **La structure la plus fréquente des échanges** est donc la suivante : **sollicitation de l'enseignant → réponse → appréciation.**
- L'**appréciation de l'enseignant** peut avoir plusieurs formes : une correction (ex : fournir le mot adéquat) ; une simple répétition de l'énoncé pour indiquer qu'il est erroné (donc une

demande implicite de corriger) ou bien juste (confirmation) ; une indication métalinguistique (ex : « mets le verbe au conditionnel ») ; ce peut être également un énoncé à caractère approubatif (ex : c'est bien) ou désapproubatif (ex : c'est faux). La fonction de correcteur peut, de plus, être déléguée à un autre apprenant et l'auto-correction encouragée. « *Ce qui va varier selon les situations d'enseignement/apprentissage, c'est le **degré d'acceptation des énoncés** (en fonction du niveau d'apprentissage, des publics concernés, des compétences individuelles), la **directivité** avec laquelle la fonction de « juge linguistique » est assumée, le type de sanction que l'erreur risque de provoquer (rires, mauvais note, correction, etc.). » (CICUREL, 1990 : 29).*

D'autre part, l'observateur d'une classe peut remarquer un certain nombre de **stratégies communicatives** de la part de l'enseignant soutenant le **contrat didactique**, appelé par Cicurel le « **métacommunicatif pédagogique** » (1990 : 45). Il s'agit de stratégies de communication telles que :

- **Annoncer** ce qu'on va faire et donc produire des énoncés anticipant l'activité.
- **Gérer les tours de parole** : l'enseignant est celui qui gère la transaction des échanges langagiers. Il veille à ce qu'elle déroule de façon satisfaisante. C'est lui qui fait parler et encourage la prise de parole. C'est aussi celui qui fait taire. La gestion des prises de parole s'accompagne d'indications non-verbales qui viennent renforcer ou remplacer sa propre parole. Il est aussi le responsable de la cohérence dialogique, ce qui se manifeste parfois par le fait de « ne pas entendre » certaines propositions d'élèves afin de ne pas s'écarter de l'objectif qu'il s'est fixé.
- Si le statut de l'enseignant est facilement repérable dans la salle de classe, celui des « récepteurs » est par contre plus flou. Il convient de distinguer comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (1990) :
 - Les allocutaires ratifiés, ou officiels, qui ont le devoir d'écouter et de manifester leur écoute. On peut distinguer les destinataires directs à qui s'adresse l'enseignant, des destinataires collectifs (l'enseignant s'adresse au groupe entier sans préciser qui doit répondre).
 - Les récepteurs ou allocutaires extérieurs. Les témoins d'un échange sont en principe exclus de l'échange, mais cette exclusion n'est qu'apparente : un allocutaire peut en cacher un autre. Ce stratagème énonciatif (ou trope communicationnel) est fréquent en classe : on s'adresse à un apprenant individuel alors qu'en fait, on s'adresse à toute la classe. Inversement, on fait un commentaire à l'ensemble du groupe alors qu'il vise un apprenant précis. Cette stratégie permet de ménager les faces. Les allocutaires extérieurs peuvent être, par ailleurs, des « épieurs » éventuels : stagiaire, encadreur, observateur. En principe, ils ne doivent

pas intervenir comme locuteurs, mais ils sont en fait également bénéficiaires : tous les participants sont conscients de leur présence ; ils font partie de la scène.

- **Hiérarchiser les contenus pédagogiques** : L'enseignant dans son discours, comme dans celui des apprenants, ne considère pas que tout est homogène. Il signale que telle chose est plus importante qu'une autre. « *Observer ce que l'enseignant cherche à mettre en relief – une règle, un usage, le sens d'un mot – permet de dégager l'objectif que, plus ou moins consciemment, il se fixe.* » (CICUREL, 1990 : 48).
- **Récapituler** : L'enseignant revient sur ce qui a été dit pour encourager la mémorisation. Avant d'aller plus loin, il résume et fait le point, en y associant le cas échéant certains énoncés d'élèves ou en récapitulant leurs propositions. « *C'est un point de repère pour les élèves qui savent qu'on va vers la clôture d'une « transaction » ; si l'enseignant « reprend », c'est qu'on va passer à autre chose. La récapitulation joue un rôle important pour la saisie du sens de l'interaction.* » (CICUREL, 1990 : 46).
- Enfin, comme le souligne Robert Bouchard (2005), les interactions en classe se caractérisent par leur **nature « oralographique »**. L'interaction classe est non seulement rythmée par les interactions orales (et non-verbales) mais aussi **scandée par des activités d'écriture et des supports écrits** (préparation écrite de l'enseignant, manuels scolaires, traces écrites des élèves, etc.). « *Cet oral interstitiel entre deux écrits est d'autre part soutenu par des écrits de référence (le manuel, le programme...) et les écrits « intermédiaires » que constituent les inscriptions magistrales, régulières, au tableau, en fin d' « épisodes ».* » (BOUCHARD, 2005 : 65).

Ces invariants interactifs conviennent à toute situation d'enseignement. Ils interviennent dans la classe de langue, bien sûr, mais ne lui sont pas réellement spécifiques. La classe de langue se distingue des autres situations d'enseignement par certains invariants particuliers :

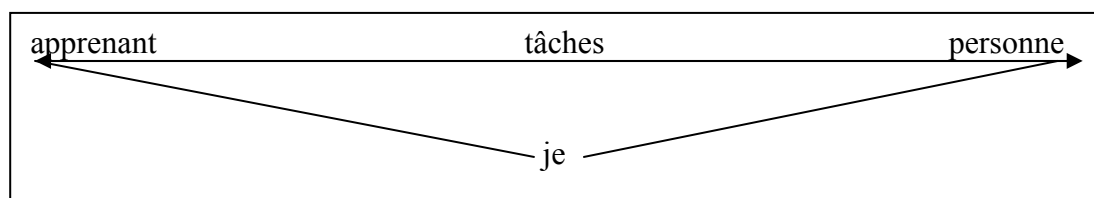
- C'est une activité tournée vers **l'amélioration des compétences langagières**. A ce titre, et probablement plus fortement que dans les autres disciplines, cela se traduit : « *pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications.* » (CICUREL, 2002 : 149). Le **discours des apprenants est constamment repris**, décontextualisé, reformulé, recontextualisé, réparé.
- Le format interactionnel est très guidé pour **encourager la production verbale** et se distingue des règles conversationnelles ordinaires.
- La **dimension métalinguistique** se manifeste fréquemment, en particulier par la fréquence de séquences de **focalisation sur le code**. Ce fonctionnement, appelé *bifocalisation* par Bange (1992) ou *double réseau énonciatif* par Gajo et Mondada (2000), repose sur une

alternance des énonciations liées à la tâche (réseau linguistique) et des énonciations liées à l'analyse de la production discursive (réseau métalinguistique). Certains mots ou fragments sont isolés. On arrête le discours pour le questionner, l'expliquer. On reprend, on reformule, on corrige, on « souffle ». Il y a donc un double niveau de communication dans la classe de langue : l'échange ordinaire est doublé d'un second échange dont le thème principal concerne les fonctionnements linguistiques de la langue (le code).

- Enfin, la classe de langue se distingue par l'instauration fréquente d'un **contrat de fiction** car il y a souvent nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue. Il est, par exemple, fréquent que les élèves soient conviés à simuler en effectuant des jeux de rôles.

Ces conditions de la classe de langue influent inévitablement sur la prise de parole du « double je » : le « je » lié à l'apprenant et celui lié à la personne. Comme l'indique M-C Lauga-Hamid (1990), l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère s'exprime plus en tant que Sujet Apprenant (SA) qu'en tant que Sujet Personne (SP). « *Cette prédominance de SA sur SP se manifeste à travers toutes les incitations à la parole dont use l'enseignant : jeux de rôle, simulations, psychodrames qui engendrent un discours de classe fictif caractérisé notamment par les jeux de rôle... (...) Inversement, dans d'autres situations pédagogiques, les rôles peuvent aussi s'estomper au profit des personnes, provoquant une réduction de l'écart SA-SP dans le sens SA → SP.* » (LAUGA-HAMID, 1990 : 56- 57). Pour elle, c'est le **type des tâches** proposées aux élèves qui fait basculer le « je » vers le pôle apprenant ou celui de la personne, comme l'indique la figure 68.

ILLUSTRATION N°68 : L'usage du « je » lié aux tâches langagières
(LAUGA-HAMID, 1990 : 57).



Cette section a permis de pointer quelques invariants interactionnels en contexte didactique, s'ordonnant autour de la figure centrale de l'enseignant : meneur du jeu, porteur de connaissances et juge des prestations ; sans oublier que cette trilogie classique des rôles connaît des pondérations et des modélisations variables selon les contextes éducatifs. Il est, par ailleurs, nécessaire de tenir compte de la **diversité des conditions empiriques** de fonctionnement des classes. En effet, de nombreux autres facteurs interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles en classe : nombre d'élèves, présence ou absence d'équipement, espace disponible et aménagement, atmosphère sonore interne à la classe, ressources accessibles, etc.

2. Unités retenues pour l'analyse d'une interaction pédagogique

2.1. La nécessité d'un choix

Les sections précédentes ont montré que la circulation de la parole dans la classe (avec ses gestes ou ses silences) en délimite l'existence et la configuration. Elle emprunte des passages obligés, répond à des règles. Elle fait le lien entre élèves et enseignant, entre élèves, entre petits et grands groupes. La combinaison de ces différents niveaux constitue une **polyphonie** (Rispaïl, 2005) ou un **polylogue** (Bouchard, 2005 a-) où se structurent **le savoir et son appropriation**. L'observation de ces interactions amène alors le chercheur à effectuer des choix méthodologiques.

L'objectif de cette étude ne vise pas à décrire les fonctionnements des phénomènes communicatifs pour dresser une typologie des interactions scolaires à Madagascar. Les éléments apportés précédemment montrent la richesse des travaux entrepris dans ce domaine. Certes, des régularités communicatives spécifiques pourront être repérées dans les classes malgaches, mais il s'agira davantage de se placer ici dans une posture permettant de rendre compte des problématiques **d'enseignement / apprentissage de la lecture**, ce que nous aborderons plus précisément dans la partie 3 de ce dernier volume.

Nous cherchons simplement pour l'instant à déterminer les rangs intermédiaires de l'organisation d'un événement pédagogique. C'est une question pratique d'arpentage du corpus qui permettra par la suite de faciliter le repérage de certains phénomènes didactiques liés à l'apprentissage de l'écrit à Madagascar. Il s'agit donc ici de **déterminer le nombre de rangs à distinguer dans l'incursion pédagogique** pour pouvoir ensuite les isoler, et les comparer si nécessaire, sur l'ensemble du corpus. Dès le début des recherches sur les discours de classe, la manière dont ceux-ci sont organisés et structurés dans l'interaction a suscité un intérêt qui ne s'est pas démenti jusqu'à aujourd'hui et qui a fait l'objet de travaux poussés, dont nous présentons ici quelques éléments pour pouvoir ensuite opérer nos choix.

Les premières recherches sur le fonctionnement de la classe visaient principalement à déterminer les parts respectives des interventions des partenaires de l'interaction : l'enseignant et les élèves. Ces observations s'appuyaient sur des **grilles d'observation** servant à coder et à classer les comportements observés, et à identifier les interactions observables en classe. La plus connue de ces grilles est celle de **Flanders (1970)**²⁷¹, permettant un codage direct en classe par unité temporelle régulière. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine ordinaire, 68% du temps de communication est occupé par l'enseignant, 20% par les élèves et 12% se répartit entre

²⁷¹ Cité par Altet (1994 : 126).

silence et confusion. En France, Pascal Bressoux, en 1990, a réutilisé le système de Flanders pour analyser l'impact des interactions verbales du maître de CP en s'appuyant sur trois variables : « la directivité de l'enseignant », « l'acceptation et la louange des idées des élèves », « le temps de parole des élèves ». Il en ressort que les interactions verbales ont un impact, mais qu'on ne peut dégager l'impact de la directivité de l'enseignant indépendamment de **la situation** qui l'engendre.

L'utilisation de ces grilles d'observation de classe a pu être utile dans le cadre de la formation des enseignants mais ces outils présentent un certain nombre d'inconvénients pour la recherche : ils sont souvent décontextualisés et ignorent le contexte temporel et spatial dans lequel les données ont été recueillies. L'action observée est découpée en divers comportements observables dans une **perspective behavioriste** et donc situe les recherches de ce type dans le **paradigme processus-produit** (Altet, 1994).

Par la suite, **l'approche structurale** s'est donnée comme but de repérer les unités constitutives du discours pédagogique. Les premiers auteurs de l'équipe de Birmingham (dont Sinclair et Coulthard, 1975²⁷²) ont mis au point une grille d'analyse très fine, distinguant dans le discours pédagogique une série de cinq rangs hiérarchiques : la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement et l'acte, à l'image de la structure conversationnelle d'Eddy Roulet décrite dans le chapitre 1. Le tableau 117 indique tous les rangs subdivisant une leçon, selon ces auteurs.

TABLEAU N°117 : Grille de Sinclair et Coulthard
(MORSEL : 1984 : 13).

| Transactions | Préliminaire | | Médiane | | | Terminale | |
|--------------|---------------------------------|--|-----------------|---------------------|----------------------|--------------|-----------------|
| Echanges | Limite | | Didactique | | | Limite | |
| Mouvements | Cadre | Objectif | Ouverture | Réponse | Suite | Cadre | Objectif |
| Actes | Acte central (marqueur) | Amorce | Amorce (ou m.) | Acte préalable | Acte préalable | Acte central | Amorce |
| | Qualifiant | Acte préalable | Acte préalable | Acte central (rép.) | Acte central (éval.) | Qualifiant | Acte préalable |
| | Acte central (méta-affirmation) | Acte central (Inform. quest.) | Acte postérieur | Acte postérieur | Acte postérieur | | Acte central |
| | Acte postérieur | Acte postérieur (procédure de réponse) | | | | | Acte postérieur |

Ce modèle a servi de base au célèbre **modèle ternaire** des échanges didactiques : ouverture → réponse → suite (évaluation, acceptation, commentaire). Mais il reste que « *la question toujours actuelle que pose ce modèle hiérarchique est celui de l'« au-delà » de l'échange, du nombre de « rangs » que doit postuler l'analyse d'interactions pédagogiques.* » (BOUCHARD, 2005 : 68).

²⁷² Cité par Morsel M-H (1984 : 11).

Les recherches s'orientent maintenant vers une définition stable qui permettrait de **comparer des séquences comparables**, sélectionnées sur ces critères dans des corpus enregistrés dans des classes différentes. Dans cette perspective, on peut citer les travaux du canadien Claude Germain (2001), issus du projet de recherche ASHILE²⁷³, qui cherchent à décrire les épisodes didactiques dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, au sein de corpus enregistrés dans des pays différents. Germain (2001) déplore que la grande majorité des études actuelles, tant en didactique des langues qu'en éducation, visent avant tout à améliorer la pratique de l'enseignement, comme si toute forme d'enseignement était de fait **déficiente**. « *Le concept de registre didactique serait peut être à explorer : tout comme il existe, pour les langues, non pas une mais des normes ou des registres de langues, qui varient notamment en fonction des milieux et des situations socioculturelles de communication, de la même manière, il existe peut-être des normes didactiques, ou mieux : des registres didactiques, qui varient en fonction des milieux socioculturels et socioéconomiques.* » (GERMAIN, 2001 : 456). L'observation de ces variations s'effectue à partir du corpus ASHILE qui repose sur des données récoltées au Québec, mais également en Australie et en Chine (anglais et français L2). Pour l'équipe, l'unité de base de l'enseignement d'une L2 est **l'activité didactique** qui est dotée à la fois d'une **forme** (ex : jeu de rôles, révision d'une notion, présentation d'un point grammatical, etc.) et d'un **contenu d'apprentissage** (la notion ciblée dans l'apprentissage). Aujourd'hui, un certain nombre de structures didactiques récurrentes ont été repérées, appelées **didactèmes**. « *Le didactème sera défini comme étant la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable en classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée).* » (GERMAIN, 2001 : 459). La liste suivante présente les sept didactèmes (GERMAIN, 459-460) repérés pour l'apprentissage d'une L2 :

- **/présentation/** (présenter des éléments langagiers nouveaux, non appris, et peut se présenter sous forme de questions – réponses, exposé magistral, explications, etc.),
- **/pratique/** (« faire pratiquer » des éléments langagiers nouvellement appris, sous des formes diverses : jeu, simulation, production écrite, jeu de rôles, etc.),
- **/exploitation/** (exploiter et donc, faire mieux comprendre, par exemple sous forme d'une série de questions-réponses à partir d'images, etc.),
- **/transposition/** (usage effectif des éléments langagiers nouvellement appris dans la vie de l'élève et utilisation du *je*),
- **/révision/** (« réviser » les éléments langagiers déjà appris),
- **/correction/** (« corriger » les formes linguistiques erronées),
- **/vérification/** (vérifier de façon systématique les éléments langagiers appris).

²⁷³ ASHILE : Analyse de la Structure Hiérarchique des Leçons.

L'ensemble des didactèmes d'une leçon forme une suite, un déroulement linéaire, mais ils peuvent aussi être enchâssés, alternés, menés de façon simultanée. Ce qui complique singulièrement l'analyse. Pour l'équipe ASHILE l'activité d'enseignement serait articulée autour de deux types complémentaires de structures : une **structure séquentielle de surface** (linéaire) et une **structure profonde** d'ordre hiérarchique. C'est ainsi qu'ils arrivent à dégager trois grands types principaux d'activités didactiques (AD) : « *Des A.D. DIRECTRICES (dir.), SUBORDONNEES (sub.), et COORDONNEES (coord.). Les A.D. sub. peuvent être préparatoires (A.D. prép.) ou rétroactives (A.D. rétro), incidentes (non prévues, spontanées), enchâssées, en alternance, simultanées et discontinues.* » (GERMAIN, 2001 : 462).

En France, Robert Bouchard s'est engagé dans la même voie, dans une perspective interdidactique, et donc en postulant des **catégories plus générales**. Pour lui, l'incursion pédagogique renvoie au **cours**, sachant qu'il peut y avoir des frontières de moments didactiques au sein d'un cours, voire d'unité didactique. Chaque incursion pédagogique (cours) implique un **préambule** et une **clôture** qui ont pour rôle social et pédagogique d'opérer un double lien, d'une part entre les pratiques de classe et celles de la maison, et d'autre part, entre pratiques de classe s'articulant entre elles au sein des cours successifs. Ces **activités de bornage** impliquent souvent l'écrit (exemple : écriture d'un résumé, notation du travail à effectuer à la maison) et des actions non-verbales (exemple : déballage et de remballage du matériel collectif et individuel). Ces éléments relevés dans Bouchard (2005 : 68-69) ciblent principalement le collège ou le lycée, mais nous semblent pouvoir convenir, dans une certaine mesure, pour le primaire.

Discutant le modèle des structures conversationnelles d'Eddy Roulet, Bouchard (2005) propose de distinguer au sein des incursions pédagogiques quatre **rangs pédagogiques** intermédiaires : « *En définitive, entre le rang supérieur de l'incursion et celui de l'échange, inclus, nous proposons de distinguer quatre rangs intermédiaires permettant de nuancer la seule transaction postulée par Roulet et al. (1985) : les activités, les phases, les épisodes et les étapes (chacune pouvant se réaliser a minima par un seul échange).* » (BOUCHARD, 2005 : 69).

- Au collège ou au lycée, l'unité sociale d'« incursion » et l'**unité cours** se superposent. L'unité disciplinaire « cours » peut donc se décomposer en **activités**. Par exemple, dans un cours de français, il peut y avoir une première **activité** consacrée à la correction d'un exercice fait à la maison, puis une deuxième consacrée à la présentation d'un nouveau savoir. « *Nous définirons donc les activités comme des unités consacrées, au sein d'une même discipline, à des contenus nettement différenciés.* » (BOUCHARD, 2005 : 69). La durée des activités varie largement selon leur nature et le degré d'organisation qu'elles requièrent. Ces unités, portant sur des **thèmes distincts**, sont facilement reconnaissables.
- Selon Bouchard, une activité se segmente elle-même en **phases** (ex : phase de recherche, phase de rédaction, etc.). Généralement, les phases se caractérisent par un **type**

d'organisation du travail différent et parfois aussi d'un degré d'autonomie différent laissé aux apprenants.

- Au cours d'une même phase de travail, Bouchard indique l'existence d'**épisodes** qui sont les constituants immédiats de la phase repérée globalement dans un premier temps. Les épisodes relèvent d'une même organisation globale du travail mais sont plus ou moins indépendants entre eux (ex : exploitation successive d'une carte, d'un schéma, d'un graphique en géographie). « *Ils s'enchaînent les uns aux autres et c'est alors l'objet, image ou texte, en tant qu'ensemble complexe, qui « cadre » chaque épisode...* » (BOUCHARD, 2005 : 70).

Ces unités : activités, phases, épisodes relèvent de la seule **responsabilité de l'enseignant** en tant qu'organisateur de la classe.

- A la fin d'un épisode, l'enseignant insatisfait peut le prolonger en lui ajoutant une **étape** supplémentaire. De même, le cours d'un épisode peut être suspendu par un élève ou par l'enseignant, pour régler immédiatement un problème spécifique et y apporter une **étape** imprévue initialement. « *... Ces étapes, que l'on peut appeler « étapes enchâssées » sont souvent de nature métalinguistique, centrées sur un obstacle linguistique, lexical par exemple, ponctuel, pour lequel le contrat didactique autorise l'élève à interroger l'enseignant en suspendant momentanément le cours de l'épisode. (...) Elles correspondent à la résolution de différents problèmes matériels et linguistiques successivement rencontrés par l'enseignant et ses élèves occupés à gérer « on line » un épisode.* » (BOUCHARD, 2005 : 72).

Les étapes ne sont donc **pas prévues a priori** par l'enseignant et émergent *a posteriori*.

D'autres recherches, issues des Sciences de l'Education, adoptent une **approche fonctionnelle**, en regroupant les comportements de l'enseignant et des élèves par unité signifiante ou fonction. Dans ce courant se placent notamment les travaux de l'Université de Liège (ex : Marcel Crahay, 1989) sur la variabilité des conduites d'enseignement à travers les situations et en France, par exemple, les travaux de Marguerite Altet (Université de Nantes). De nombreux travaux français en Psychologie ou Sciences de l'Education s'appuient sur les découpages proposés par Altet (1994) pour analyser les pratiques de classe. Les corpus recueillis sont d'abord découpés en phases, puis en épisodes. Comme l'indique François Simon (2007), les **phases** constituent des unités significatives marquées par un **changement de focalisation sur telle ou telle activité** (exemples dans une séance de lecture : oralisation du texte, travail de la compréhension). Les phases repérées sont ensuite découpées en **épisodes**. Pour Altet (1994), « *C'est l'unité de sens de la communication qui permet de repérer l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode, à*

partir d'indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables... » (ALTET, 1994 : 131).

Ses analyses lui ont permis de distinguer trois types d'épisodes :

- Les **épisodes inducteurs** : majoritaires (67%), ils sont orientés et menés par l'enseignant. Les prises de parole des élèves sont donc alors canalisées par l'enseignant.
- Les **épisodes médiateurs** : ils proviennent des initiatives et contributions des élèves (27%) et montrent que l'enseignant s'ajuste aux réactions de la classe.
- Les **épisodes adaptateurs** : minoritaires (5,6%), ils sont régulateurs, contractuels et centrés sur l'apprenant. Ils peuvent se caractériser comme un processus de compréhension-adaptation (ex : soutien individualisé ou en petits groupes).

Cette approche est donc centrée sur les modes de communication et sur les **stratégies d'enseignement/apprentissage** et permet de dégager des « styles » d'enseignement. Elle vise également à « *l'identification des processus médiateurs cognitifs, socio-affectifs qui sous-tendent les comportements et leur mise en relation avec les processus situationnels.* » (BERZIN, 2001 : 134). Il s'agit d'appréhender les modes d'action de l'enseignant avec les systèmes d'apprentissage et les opérations cognitives réalisées par les élèves, et donc ses modes d'ajustement au sein de la situation didactique. La démarche mise en œuvre dans ces recherches peut être qualifiée d'**ergonomique** au sens où il s'agit d'analyser les situations et les tâches, les comportements et les attitudes des enseignants et des élèves.

On remarque donc que, selon les courants de recherche, des termes utilisés varient et ne se recoupent pas exactement. Par exemple, Robert Bouchard emploie les termes « activités – phases – épisodes » alors qu'Altet utilise ceux de « phases – épisodes ». Pour notre part, nous nous en tiendrons à la terminologie d'Altet, préférant réserver le terme « **activité** » pour ce qui est **produit** : « activité du maître ou activité de(s) l'élève(s) », et donc dans une acception plus **cognitive** que pédagogique comme nous le verrons dans le prochain chapitre. De plus, ce choix permettra de mieux situer l'étude parmi le champ des recherches analysant les **interactions en lecture** et qui apportent un certain nombre de données en français L1, basées sur ces modalités de découpage (ex : Nonnon, Goigoux, 2007), ce qui facilitera les comparaisons pour l'apprentissage de la lecture en L1. Par ailleurs, il faut noter que peu de travaux sur les interactions en lecture existent en L2 : les nombreuses études interactionnelles en langue seconde ciblent davantage l'appropriation de l'oral. C'est pourquoi, elles utilisent souvent les modalités de découpage issues de l'analyse conversationnelle. Enfin, le terme **séance** sera préféré à ceux de séquence ou de cours, car il nous semble correspondre davantage à la terminologie utilisée dans le primaire.

2.2. Illustration des « unités » de l'interaction pédagogique par le corpus langage L2

Un premier noeud méthodologique a trait à la sélection des données à transcrire, et en filigrane, à la finitude du corpus. Cet aspect sera abordé dans la partie 3 de ce volume, au moment de la présentation du corpus d'étude retenu en lecture. Dans cette section, nous cherchons tout simplement à illustrer nos modalités de découpage en prenant appui sur une séance du corpus large ce qui apportera, par ce biais, une certaine illustration de l'apprentissage de l'oral en L2. Pour ce faire, les normes de transcription adoptées dans ce volume sont présentées dans la première sous-section. La seconde présente le découpage proprement dit d'une séance en langage L2 en fin de scolarité primaire (CM2).

2.2.1. Normes de transcription

Si on s'appuie sur le débat méthodologique proposé par Germain (1997), la transcription des données doit satisfaire au moins à trois exigences : le respect des propos tenus en classe, autrement dit la **fidélité** aux productions, le souci de **lisibilité** et d'**efficacité** pour l'analyse et la diffusion des données.

On peut distinguer deux degrés de fidélité aux interactions : **fidélité de l'enregistrement** et fidélité de la **transcription** à l'enregistrement. Le premier degré renvoie à la question du matériel d'enregistrement et aux transformations engendrées, notamment par l'orientation du matériel, opérant ainsi une sélection du matériau-source. Dans cette étude, nous avons filmé les séances de classe à l'aide d'une petite caméra contenant un micro incorporé puissant. Notre objectif était d'être la moins visible possible, en fond de classe. Il en résulte que les prises d'images et les prises de sons s'effectuent selon la localisation de l'observatrice : parfois, certains énoncés prononcés très bas, à l'opposé de la pièce, sont difficilement audibles. Le deuxième degré de transformation est celui des enregistrements à la transcription et relève alors davantage de l'objectif de recherche : le problème réside dans **la notation** que l'on souhaite faire du mode de communication orale qui prévaut dans la classe. On sait que dans une démarche ethnographique « orthodoxe », il ne convient pas de sélectionner des données ou des traits pertinents puisque c'est à partir des données que les phénomènes doivent être découverts et non l'inverse. Pourtant, pour une économie de la recherche, il est nécessaire d'opérer des choix de transcription : ne pas encombrer le transcodage des données permet en effet de gagner en efficacité dans l'analyse. Malgré tout, se priver de certaines caractéristiques lors du passage de l'oral à l'écrit risque d'invalider certaines analyses. Goodwin (1989) offre une solution de compromis face à ce dilemme : « *Le point de départ [de l'analyse] donne sa forme à la transcription, tandis que le fait de transcrire conduit à des changements, parfois très significatifs, dans l'analyse.* » (GOODWIN, 1989 : 90).

Puisque nous travaillons sur les interactions pédagogiques pour voir de quelles manières elles contribuent à l'apprentissage, les conventions de transcription adoptées ici n'ambitionnent pas de rendre compte dans le détail de toutes les composantes de la communication mais tentent de trouver un équilibre minimum entre « trop » et « trop peu ». En effet, le risque serait de chercher à transcrire de trop nombreux phénomènes rendant la lecture et l'analyse des transcriptions moins aisées. Mondada (2000) parle à ce sujet d'**ergonomie de la transcription**. Ainsi, la trace écrite, sans négliger le matériau-source, doit demeurer un **outil maniable pour l'analyse**.

2.2.2. Le matériau verbal

La transcription impose de **passer du code oral au code écrit**. Il s'agit de mettre au point un système de correspondance entre le code oral qui est un matériau mouvant, dynamique, et le code écrit qui apparaît plus fixe. Malgré l'appauvrissement de la production orale qu'engendre le passage à l'écrit, « *la transcription exploite les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage des « bruits » ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques.* » (MONDADA, 2000 : 132).

Un premier travail de « discrétisation » va consister à déterminer les unités orales de la chaîne sonore puis les unités linguistiques. Par souci de lisibilité et de maniabilité, nous avons opté pour une présentation linéaire et verticale des paroles. Le début d'un tour de parole est signifié par le retour à la ligne suivante et par un numéro, tout en sachant qu'une action non verbale ou paraverbale peut prendre le statut d'un tour lorsqu'elle représente un comportement communicatif ou une contribution à l'échange, même s'il n'y a pas prise de parole. C'est pourquoi, nous avons inscrit un numéro par tour en numérotant parfois les comportements paraverbaux et en tenant compte des silences, comme le montre l'extrait 1.

EXTRAIT N°1 : Classe de Joana, école publique, CM2, langage, novembre 2005²⁷⁴

- | |
|--|
| 58. M : et toi (<i>geste de désignation</i>) qu'est-ce que tu fais quand tu ne vas pas à l'école |
| 59. E6 : //// |
| 60. M : quand je ne vais pas à l'école |
| 61. E6 : quand je ne vais pas à l'école |
| 62. M : qu'est-ce que tu fais // tu n'apprends pas la leçon (<i>geste d'éliminer</i>) / qu'est-ce que tu fais à part ↑ |
| 63. E6 : je joue |

Pour ce qui concerne la transcription des unités linguistiques, plusieurs choix sont possibles : une **transcription phonétique**, **orthographique** ou une transcription **mixte**. La première revêt l'avantage de signifier le caractère oral de la transcription et de conserver une certaine neutralité pour les phénomènes d'homonymie par exemple, ce qui n'est pas le cas pour une graphie

²⁷⁴ M = enseignant (maître), E = élève, Gp E = groupe classe élèves.

orthographique. Mais le système phonétique pose un problème de lisibilité et nécessite un gros effort de transcription, en l'absence de logiciel véritablement approprié. Pour des études linguistiques, la transcription phonétique est sans aucun doute d'une grande utilité, mais ici, la transcription orthographique nous a semblé, de manière générale, suffisante.

En revanche, avec ce choix de nouveaux problèmes se posent, notamment ce que les grammairiens de l'oral (Blanche-Benveniste, Jeanjean, 1987) appellent les « trucages orthographiques ». Si le transcripateur veut respecter au maximum les caractéristiques de l'oral, un certain nombre d'ellipses et d'élisions sont à marquer. Les grammairiens reprochent cependant à ces adaptations d'induire le lecteur en erreur sur les registres de langue. Ainsi, transcrire « je sais pas ce qu'il a ce matin » par « ch'sais pas c'qu'il a c'matin » peut être vu, par le truchement de la version graphique, comme un parti pris et peut occasionner une image dévalorisée du locuteur. Cependant, pour des interactions didactiques, la question des ellipses et des élisions peut avoir sa pertinence : ils peuvent être l'objet par exemple d'une correction de l'enseignant. Nous avons fait le choix, au départ, de transcrire certaines ellipses, comme celle de la négation, ou certaines élisions consonantiques ou vocaliques, mais comme cela ne facilitait pas réellement l'observation, nous avons finalement limité la transcription de ces phénomènes.

De plus, nous avons adopté la **transcription phonétique** lorsque, sans elle, les propos n'auraient pas été fidèlement repris, en particulier lors des moments où la prononciation joue un rôle important au niveau didactique comme dans l'exemple ci-après lors d'une lecture oralisée en CP2 :

EXTRAIT N° 2 : Classe de Zo, école privée, lecture en français, février 2006

- | |
|---|
| 33. E7 : un/ bon / re-pas/ ma::// man// [prø] |
| 34. M : pré |
| 35. E7 : pré-/pa-/re /// [nu] |
| 36. M : no ²⁷⁵ |
| 37. E7 : no-tre / re:: / repas // cha- que / [Ë] :: ma-tin // ma-/man/ nous/// do ::-nne |
| 38. M : donne |
| 39. E7 : don-ne/ du :::/// |
| 40. M : lait |

Une autre spécificité de l'oral relève de ce que Kerbrat-Orecchioni (1990) appelle les « ratés de l'oral » (inachèvements, marques d'hésitation, répétitions, etc.) qu'il nous a paru également nécessaire de noter, en raison de leur caractère interactif. Pourtant, ces petits mots ou « signes de validation interlocutoire » (Kerbrat-Orecchioni, 1990) allongent assez considérablement la transcription. Il est probable que beaucoup aient été oubliés.

Ces caractéristiques de la production orale nous montrent la difficulté à transcrire, difficulté grandissant avec les phénomènes de variation d'une part et d'écoute plus ou moins fiable, même si répétée, d'autre part. A ce sujet, il faut indiquer que les transcriptions ont été réalisées en plusieurs

²⁷⁵ Le [o] en malgache se prononce [u].

fois : la première version, telle qu'elle apparaît dans le corpus flottant²⁷⁶, a été réalisée par notre collègue Lucie Raharivololona²⁷⁷ et sa famille. L'analyse de ce corpus flottant, accompagné du visionnement des films, nous a permis de déterminer le corpus réduit (analysé dans la troisième partie de ce volume) et pour lequel alors, nous avons systématiquement vérifié la fiabilité et la mise en forme des transcriptions insérées dans ce document.

2.2.3. Activité prosodique, pauses, débit et intonation

De façon générale, la transcription des faits prosodiques est fondée sur ce que l'on perçoit en tant qu'auditrice et est donc incomplète. Une analyse avec des appareils de mesure acoustique et un tracé phonétique révéleraient sans doute de grandes variations. Nous avons consigné les faits les plus saillants à notre oreille. Ce filtre a pour conséquence d'amputer la transcription de caractéristiques très intéressantes car l'on sait que, dans le cadre de la communication didactique, en particulier en L2, les phénomènes intonatifs jouent un grand rôle aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Nous avons noté ce qui nous paraissait indispensable : les phénomènes d'accentuation (en gras) et d'allongement les plus saillants (:::, ::::).

Nous avons également consigné les phénomènes de syllabation, consistant à ralentir le débit de parole de façon flagrante. La syllabation concerne généralement un seul mot (« pe-ti-te») mais il peut quelquefois s'appliquer à un segment de la chaîne parlée («je-**ne**-regarde-pas»).

Pour ce qui relève des courbes intonatives, nous avons noté les intonations montantes fortement marquées d'une flèche montante ↑, généralement repérable en fin d'énoncé. Nous avons décidé de ne pas différencier les intonations montantes spécifiques au ton interrogatif directement porteuses de sens. En outre, l'intonation descendante est signifiée par une flèche descendante ↓ après le mot ou la syllabe sur lequel elle porte. Enfin, certains aspects vocaux comme les rires, les exclamations et autres manifestations vocales sont transcrites entre parenthèses sous forme de commentaires.

2.2.4. L'activité non verbale

A ce niveau, nos commentaires concernent généralement les conduites, les attitudes ou comportements des participants observés sur le film vidéo. En général, ils décrivent l'action du locuteur avant, pendant, ou après qu'il parle, selon l'emplacement de la parenthèse.

²⁷⁶ Voir l'intégralité des transcriptions du corpus flottant dans le Cdrom d'accompagnement (90 séances transcrites + 9 enregistrements d'auto-confrontation).

²⁷⁷ Professeur de français et formatrice dans l'enseignement technique et professionnel.

2.2.5. La traduction

Elle concerne toutes les séances de lecture en langue malgache et les moments où le malgache est utilisé dans une séance de français. L'ensemble des traductions a été également réalisé par Lucie Raharivololona et sa famille. Les extraits présentés en langue malgache sont donc systématiquement doublés d'une traduction et se présentent sous forme de tableau à deux colonnes. Les extraits présentés en malgache dans ce volume ont été relus par plusieurs natifs de la langue mais la vérification des transcriptions par rapport aux enregistrements vidéo n'a pas pu être opérée.

2.2.6. L'anonymisation

Il nous a semblé naturel de rendre impossible la reconnaissance des enseignants afin de garantir leur intégrité, bien qu'ils n'aient jamais formulé une telle demande. Les prénoms les mentionnant sont donc fictifs ainsi que le nom des écoles. Pour les enfants, nous pensions également changer les prénoms pour préserver leur anonymat mais alors, il n'était plus possible d'exploiter simultanément vidéo et transcription, les repères liés aux termes d'adresse étant perdus. Or, les enseignants nous ont donné leur accord pour exploiter certains extraits filmés, en particulier avec nos stagiaires de l'Institut National de Formation Pédagogique d'Antananarivo. Il en est de même des parents d'élèves rencontrés en début d'année scolaire.

2.2.7. Conventions de transcription pour cette étude

Le tableau 118 présente la liste des conventions adoptée dans cette étude.

TABLEAU N°118 : Liste des conventions de transcription

| | |
|------------------|--|
| XXX | Segment incompréhensible |
| <u>Oui</u> | Chevauchement de paroles |
| * * | * <i>Malgache</i> (traduction)* dans une séance en français |
| / | Pause de moins de 4 secondes |
| // | Pause de plus de 4 secondes |
| \ | Interruption d'une prise de parole par un interlocuteur |
| euh::: | Allongement de la syllabe |
| on | Accentuation |
| ↑ ↓ | Intonation montante ou descendante |
| E1, E2, etc | Elève individuel avec n° d'apparition dans la prise de parole au sein de la séance |
| Gp E | Plusieurs élèves parlent ou « réponse chorale » de toute la classe |
| M | Maître de la classe |
| Obs | Observatrice |
| (<i>rires</i>) | Activité non verbale ou prosodique, commentaire du transcripteur ou description d'action |
| (...) | Segment du corpus non transcrit |
| [] | Transcription selon l'Alphabet Phonétique International |
| ven-dre-di | Syllabation du mot |

2.3. Découpage d'une séance

Après cette présentation des choix réalisés en matière de transcription, nous tentons maintenant de segmenter **une séance de langage** en français mené par Jaona (école publique), à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2005-2006, dans sa classe de CM2. L'exemple présenté ici permet d'avoir un aperçu du fonctionnement d'une séance de langage L2 en fin de scolarité primaire, dans la classe d'un enseignant expérimenté (directeur non déchargé). L'effectif en CM2 n'est pas trop chargé : 27 élèves²⁷⁸. La séance dure près de 16 minutes²⁷⁹. Nous la présentons intégralement en la segmentant selon les phases repérées.

2.3.1. Repérage des phases

EXTRAIT N° 3 : Phase 1, séance langage CM2

- | | |
|-----|--|
| 1. | M : <u>à la maison</u> (<i>annonce du thème</i>) /// ouais (<i>geste pour désigner un élève</i>) quand tu ne vas pas à l'école/ qu'est-ce que tu fais à la maison |
| 2. | E1 : quand [zə] ne [ve] pas à l'école |
| 3. | M : quand je ne vais pas |
| 4. | E1 : quand je ne vais pas à l'école |
| 5. | M : parlez un peu plus fort↑ |
| 6. | E1 : je lis |
| 7. | M : comment |
| 8. | E1 : je lis les livres |
| 9. | M : je lis ::: |
| 10. | E1 : les livres |
| 11. | M : les livres oui/// quand tu ne vas pas à l'école/ qu'est-ce que tu fais à la maison / à toi |
| 12. | E2 : <u>quand [ze]</u> |
| 13. | M : <u>quand je</u> |
| 14. | E2 : quand je ne [va] à l'école |
| 15. | M : quand je ne vais pas |
| 16. | E2 : quand je ne vais pas à l'école/ [ze/ ze prã] la leçon |
| 17. | M : j'apprends |
| 18. | E2 : j'apprends la leçon |
| 19. | M : oui / on apprend la leçon quand on ne va pas/ à l'école / on apprend la leçon à la maison/ André / qu'est-ce que tu fais/ quand tu ne/ quand tu ne vas pas à l'école le samedi / |
| 20. | par exemple ↑ |
| 21. | E3 : quand [ze] |
| 22. | M : quand je n' vais pas à l'école |
| 23. | E3 : quand [ze] ne vais pas à l'école ::: |
| 24. | M : qu'est-ce que tu fais ↑ |
| 25. | E : je lis le livre |
| 26. | M : je lis le livre/ toujours lire le livre / à part ça/ à part la lecture/ qu'est-ce que vous faites ↑ /// <u>Vôhirana</u> (<i>prénom</i>) |
| 27. | E4 : [ze/ ze] |
| 28. | M : regarde plus ça |
| 29. | E4 : [ze / ze / ze pø] |

²⁷⁸ C'est une caractéristique que l'on retrouve dans de nombreuses écoles. Les effectifs moindres en CM2 sont généralement dus aux abandons antérieurs dans la scolarité mais relèvent aussi d'une stratégie des équipes enseignantes : faciliter les conditions d'enseignement pour cette classe sanctionnée par le certificat d'études primaire (CEPE).

²⁷⁹ Durée horaire officielle d'une séance de langage : 30 minutes.

30. M : quand je n'vais pas à l'école
 31. E4 : [ze ve ne] pas à l'école
 32. M : quand je ne vais pas à l'école
 33. E4 : quand [ze ve ne] pas à l'école
 34. M : quand je-ne-vais-pas à l'école
 35. E4 : quand [ze ve]
 36. M : **ne** / forme négative
 37. E4 : quand je-ne-vais-pas à l'école
 38. M : (*clignement des yeux pour acquiescer*) qu'est-ce que tu fais à la maison ↑
 39. E4 : j'apprends la leçon
 40. M : et à part la leçon/ quand tu n'apprends pas la leçon// qu'est-ce que tu fais ↑
 41. E4 : ///
 42. M : (*gestes pour énumérer*) lir[a]²⁸⁰ le livre// j'apprends la leçon// maintenant je/ récite la leçon qu'est-ce que je fais après ↑
 43. E4 : ///
 44. M : Franco/// (*déplacement vers l'élève désigné*) quand je ne vais pas à l'école :::
 45. E5 : quand je ne vais pas à l'école/ j j :::
 46. M : qu'est-ce que tu fais à la maison ↑
 47. E5 : je fais un dessin
 48. M : je fais **le** ↑
 49. E5 : dessin
 50. M : dessin / voilà son passe-temps / à la maison (*déplacement pour se remettre face aux élèves*) / pour tuer le temps/ il fait un ::: ↑ (*geste de dessiner*)
 51. Gp E : dessin
 52. M : dessin / et ::: (*geste de désignation*) comment tu t'appelles
 53. E : XXX
 54. M : Daniella / Daniella fait la lecture/ (*gestes indiquant 1*) quand elle ne va pas à l'école/ elle fait la lecture/ Franco fait ::: ↑ (*geste indiquant 2*)
 55. Gp E : la dessin
 56. M : **le**
 57. Gp E : le dessin
 58. M : et toi (*geste de désignation*) qu'est-ce que tu fais quand tu ne vas pas à l'école
 59. E6 : //
 60. M : quand je ne vais pas à l'école
 61. E6 : quand je ne vais pas à l'école
 62. M : qu'est-ce que tu fais // tu n'apprends pas la leçon (*geste d'éliminer*) / qu'est-ce que tu fais à part ↑
 63. E6 : je joue
 64. M : je joue / oui /// on joue/ tu joues à quoi ↑ (*geste de désignation de la même élève*)
 65. E6 : je joue à la marelle
 66. M : je joue à la / marelle/ elle joue à la / **marelle** (*gestes pour soutenir l'énumération*)/ Daniella fait la lecture/ Franco fait le ::: ↑
 67. Gp E : dessin
 68. M : le dessin / quoi aussi // c'est tout ↑ (*visage d'étonnement*)
 69. E ? : non
 70. M : c'est tout ce que vous faites à la maison ↑ (*visage d'étonnement*)
 71. Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant un peu de leur table-banc*)
 72. M : quand vous restez à la maison/ qu'est-ce que vous regardez à la maison/ il y a le ::: l'appareil là
 73. Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant un peu de leur table-banc*)
 74. M : Mialy **àry* (alors) * (*hochement de tête pour désigner un élève qui lève timidement la main*)
 75. E7 : la maison
 76. M : quand je reste à la maison (*geste de la main pour scander ce début de phrase*)
 77. E7 : quand je reste/ à la maison / je regarde / la télé
 78. M : un peu plus fort / **i*::: (particule de désignation)* Nathalie, on n'entend pas ça ↑

²⁸⁰ Interférence avec le malgache où beaucoup de syllabes finales sont oralisées avec [a] (ex : le prénom Abel est souvent prononcé Abela).

79. E7 : je regarde, la télé (*en regardant sa table*)
 80. M : **la**
 81. E7 : la télévision
 82. M : ouais
 83. Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant un peu de leur table-banc*)
 84. M : *i:: (particule de désignation)* Mialy quand / il reste à la maison il[a] regarde la / télévision (*geste pour énumérer*)
 85. Gp E : moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant un peu de leur table-banc*)
 86. M : (*signe d'acquiescement*) oui Haingo / quand je reste à la maison :::
 87. E8 : quand je reste à la maison / j'écoute la radio
 88. M : j'écoute la / qu'est ce que tu écoutes (*geste d'interpellation*) / dans la radio ↑
 89. E8 : j'écoute la chanson
 90. M : la...
 91. E8 : chanson
 92. M : la chanson / la chanson de qui ↑
 93. E8 : la chanson de
 94. M : la chanson de
 95. E8 : Pazzapa²⁸¹
 96. M : des Pazzapa (*sourire*) ah oui
 97. E8 : Pazzapa
 98. M : ah oui / et *i:: (particule de désignation)* Haingo écoute la radio / quand elle reste à la maison (*geste pour énumérer*) / elle écoute **la** / **radio** / Daniella (*geste pour énumérer*) euh ::: / qu'est ce que tu as fait toi déjà (*geste interrogatif avers Daniella*)
 99. Gp E : lire à la maison
 100. M : fait la lecture/ oui / Franco ::: ↑ (*geste pour énumérer*)
 101. Gp E : fait le dessin
 102. M : fait le / dessin / Miary ::: ↑ (*geste pour énumérer*)
 103. Gp E : fait le /regarde
 104. M : regarde la ::: ↑ (*geste pour énumérer*)
 105. Gp E : télévision
 106. M : télévision / et quoi aussi
 107. Gp E : Hortense :::
 108. M : Hortense ↑
 109. E : XXX à la marelle
 110. M : joue à la ↑ / marelle
 111. Gp E : marelle
 112. M : regarder la télévision quand on reste à la maison (*geste pour énumérer*) / jouer à la marelle (*geste pour énumérer*) // euh ::: regarder, écouter la radio (*geste pour énumérer*) / la chanson à la radio euh quoi aussi ::: **tout ça** / c'est la **dis-trac-tion**
 113. Gp E : tion
 114. M : ou bien c'est / la / c'est un / **loi-** ↑
 115. Gp E : -sir
 116. M : c'est un loisir oui / **tout ça** ce sont des/ loisirs/ quand je reste à la maison/ je fais la / lecture
 117. E ? : la leçon
 118. M : quand je suis fatigué/ je regarde la ↑ (*mime pour regarder quelque chose*)
 119. Gp E : télévision
 120. M : télévision
 121. E9 : je dormir
 122. M : je (*sourire*)
 123. Gp E : dormir
 124. M : **je dors** / (*sourire*) oui/ quand il est fatigué (en pointant du doigt E9)/ il dort/ **c'est un loisir aussi dormir hein** / ouais / toi (*geste de désignation d'une élève*)
 125. E10 : XXX (*se redressant de sa table.*) (*Il s'agit de la même élève qu'en E 8*)

²⁸¹ Pazzapa est un concours d'interprétation de chansons en vue d'identifier les futurs jeunes talents malgaches.

126.M : allez parlez (*geste rotatif pour inciter à la prise de parole*)
 127.E10 : [ze] mange
 128.M : **quand** / conjuguez les verbes (*en s'adressant à E10*)
 129.E10 : quand
 130.M : quand
 131.E10 : quand [ze pe]/ quand [ze fatigue]
 132.M : quand/ je suis
 133.E10 : quand je suis fatiguée je mange
 134.M : oui / quand elle est fatiguée/ elle mange (*sourire, en s'adressant à toute la classe*) / donc/ c'est un loisir aussi manger (*geste de désignation de E10*) (*rires*) pour elle/ c'est aussi un/ loisir/ ouais // je pose la question alors (*jette un regard sur son bureau*) // **quels** (*geste pour ponctuer l'accentuation*) sont les loisirs alors ↑ / vous pre- prenez le livre de :::

Cette première phase de la séance peut être considérée comme une phase de mise en route centrée sur le thème des « loisirs », thème de la leçon du jour, s'apparentant au didactème /présentation/ de Germain. En effet, cette phase a pour but de « présenter » le thème du jour (les loisirs) sous forme de questions-réponses, en partant du vécu des élèves.

EXTRAIT N° 4: Phase 2, séance langage CM2

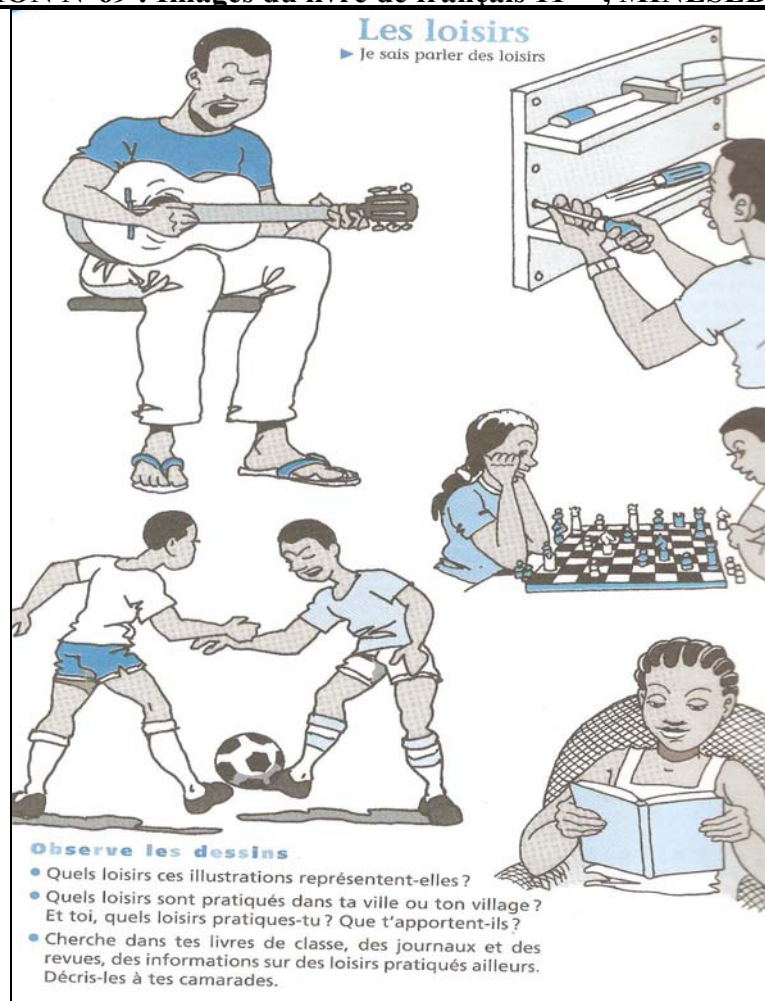
135.Gp E : français
 136.M : français/ vous regardez l'image// quelle page moi je connais pas aussi (*s'approche de la table d'un élève et feuillette le livre*)
 137.Gp E : page trente-quatre
 138.E ? : page quarante-deux
 139.E ? : page quarante-deux
 140.E ? : page quarante-trois
 141.E ? : page trente-trois
 142.M : page quarante-trois/ ah ::: / quarante-deux
 143.E ? : page quarante-deux
 144.M : regardez / page quarante-deux l'image (*prend le livre, se place avec devant les élèves*) // je prends ton livre hein (*se retourne vers l'élève en lui montrant l'image du livre*) // ouais //voici la première/ image// ouais / que fait cette ::: ce garçon ↑
 145.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*zoom dans le film sur l'image du livre qui empêche d'observer les comportements*)
 146.M : regardez bien/ que fait ce garçon ↑
 147.E : moi monsieur/ moi monsieur / moi monsieur
 148.M : **c'est fa-ci-le**
 149.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
 150.M : Nanja / ce garçon
 151.E11 : XXXX
 152.M : attendez / parlez / un peu plus fort/ j'entends rien
 153.E11 : ce garçon [ε] joue
 154.M : **ce garçon [ε] joue**
 155.E11 : de guitare (*enfant debout pour répondre*)
 156.M : de guitare / euh ::: corrigez la phrase
 157.Gp E : ce garçon joue XXX guitare
 158.M : Daniella
 159.E12 : ce garçon joue au guitare
 160.M : ouais ce garçon joue au
 161.Gp E : guitare
 162.M : guitare / ce garçon/ joue/ à la ↑
 163.Gp E : guitare
 164.M : guitare // ouais // euh ::: la deuxième image c'est quoi (*observe le livre en le tenant face à lui*) / ouais regardez la deuxième image (*montrant le livre aux élèves, doigt pointé sur la deuxième image*)
 165.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main*)

- 166.M : c'est quoi ↑
 167.M : non / pas toujours toi
 168.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main*)
 169.M : Rita
 170.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main*)
 171.M : regardez la deuxième image (*en regardant l'élève désignée*) / que fait ce garçon
 172.E13 : le le [garfɔ̃] (*élève debout pour répondre*)
 173.M : ce garçon
 174.E13 : ce [garfɔ̃]
 175.M : **regarde ça** (*se rapproche et montre la deuxième image sur le livre de l'élève*) / tu n'as pas vu ↑
 176.E13 : monter
 177.M : monter/ oui // monter le ↑
 178.E13 : monter l'[etazɛr]
 179.M : monter l'étagère // oui / qui trouve encore une euh :: une aut'phrase
 180.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main*)
 181.M : que fait ce garçon (*en désignant un élève*)
 182.E14 : garçon (*élève debout pour répondre*)
 183.M : ce garçon...
 184.E14 : fait le bricolage de l'étagère
 185.M : oui / parce ce que tu regardes la/ la réponse dans le ::: (*s'approche de l'élève et pose son doigt sur son livre*) c'est ici/ ah oui // ce garçon/ fabrique// une/ une quoi // une (*en s'adressant à tous, le doigt pointé sur son livre*):/ une :::
 186.Gp E : XXXX
 187.M : une
 188.Gp E : XXXX
 189.M : fabrique une ↑
 190.Gp E : ///
 191.M : étagère
 192.Gp E : étagère
 193.M : pour mettre quoi ↑
 194.Gp E : pour mettre le livre
 195.M : hein (*geste de désignation*) pour mettre **les** ↑
 196.Gp E : livres
 197.M : ouais / dans la ::: (*entoure avec son doigt la troisième image sur son livre face aux élèves*)
 198.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant légèrement*)
 199.M : ouais parce que c'est facile
 200.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main*)
 201.M : XXX (*geste de désignation d'un élève*) les deux garçons/ que font les deux garçons
 202.E15 : jouent au ballon (*enfant debout pour répondre*)
 203.M : ouais / les deux garçons jouent au ↑
 204.Gp E : ballon
 205.M : ballon / il y a encore/ ouais / on est là maintenant / un/ deux/ trois/ quatre/ cinq/ cinquième image
 206.E ? : quatre / quatre images
 207.M : quatrième image
 208.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent la main en se levant légèrement*)
 209.M : qui n'a pas encore parlé/ **Ravaka** (*geste du menton pour désigner*)
 210.E16 : les jeux de dame (*enfant debout pour répondre*)
 211.M : hein ↑
 212.E ? : moi
 213.M : où ça // ***Hai**::: (ah bon)*/ le petit fait le jeu / le jeu de quoi / le jeu de ↑
 214.Gp E : dames
 215.M : moi je/ je sais pas jouer le euh / au// jeu/ de dames (*rires*) (*regards des enfants vers l'observatrice*)
 /// ouais/ à toi (*geste de désignation d'un élève*) six à/ et la cinquième image
 216.E17 : ///
 217.M : hein
 218.Gp E : moi monsieur / moi monsieur /

- 219.M : attends / **mais j'entends pas** (*geste vers l'oreille pour montrer qu'il a du mal à entendre*) / **parlez un peu plus fort** et ...
- 220.E17 : [lɑ] mademoiselle lire le livre (*debout en observant son livre en main*)
- 221.M : oui (*sourire*) / [lɑ] mademoiselle lire le livre/ très bien/ corrigez la phrase/ que fait cette/ demoiselle (*pointage du doigt de l'image, livre face aux élèves*) / ouais toi (*geste de désignation*)
- 222.E17 : le dame
- 223.M : **la dame**
- 224.E17 : la dame
- 225.M : **lit**
- 226.E17 : lit le livre
- 227.M : un livre ou bien/ elle fait la↑
- 228.Gp E : lecture
- 229.M : **la lecture**/ elle fait la lecture
- 230.E ? : lecture
- 231.M : vous voyez/ tout ça/ ce sont des↑
- 232.Gp E : **loisirs** (*fort*)
- 233.M : ce sont des ↑
- 234.Gp E : **loisirs** (*fort*)

Cette deuxième phase de la séance vise l'exploitation des images du livre de français et s'apparente donc au didactème /exploitation/ de Germain : elle cherche à mieux faire comprendre la notion de « loisirs » aux élèves sous forme d'une série de questions-réponses à partir des images présentées ci-après. Cette phase cherche donc aussi à mettre en oeuvre le travail prescrit dans le manuel.

ILLUSTRATION N°69 : Images du livre de français 11^{ème}, MINESEB, p. 42



On voit ici que l'enseignant choisit d'amener les élèves à décrire les images une à une à partir de la question « que fait untel ? ». Il n'enclenche pas cette phase d'exploitation à partir de la question proposée dans le manuel : quels loisirs ces illustrations représentent-elles ? Après la description de l'ensemble des images, la classe effectue la synthèse :

231.M : vous voyez/ tout ça/ ce sont des ↑
 232.Gp E : **loisirs** (*fort*)
 233.M : ce sont des ↑
 234.Gp E : **loisirs** (*fort*)

EXTRAIT N° 5: Phase 3, séance langage CM2

235.M : **bien / je vous pose la question**/// quels sont les loisirs que vous connaissez // citez-moi des loisirs que vous connaissez (*repose le livre sur son bureau*) /// citez des loisirs ↑ (*s'accoude à son bureau*) /// par exemple ↑ (*geste de désignation d'un élève au premier rang*)
 236.E18 : par exemple le loisir de football (*debout*)
 237.M : le loisir de football (*hochement de tête d'acquiescement*)
 238.E18 : le loisir des/ le loisir des jeux de dames
 239.M : loisir des jeux de dames/ ah oui / et quoi aussi ↑
 240.E18 : le loisir de XXX
 241.M : le loisir de XXX / citez / les loisirs que vous connaissez (*geste de la main pour énumérer*)/ je cite je cite **les**/ loisirs/ par exemple// jouer au football (*pouce indiquant 1*) // et quoi aussi ↑ (*montrant 2 avec ses doigts*)
 242.E18 : lire
 243.M : lir[a] le.../ parlez un peu plus fort / t'es fatigué ↑
 244.E18 : non (*rires*)
 245.M : pas encore
 246.E18 : lire le :::
 247.M : euh (*geste de désignation*) / Fran/ François
 248.E19: jouer au basket-ball
 249.M : jouer au basket-ball / laissez les ballons// à part les ballons// quels sont les loisirs aussi ↑ (*geste de désignation*)
 250.E20 : (*se lève*) aller au cinéma (*s'assoit*)
 251.M : aller au cinéma / t'a déjà allé au cinéma (*index pointé vers l'élève*) // hein ↑
 252.E20 : (*reste assis*) oui (*plusieurs hochements de tête de confirmation*)
 253.M : où ça/ à Antananarivo ↑
 254.E20 : dans la
 255.Gp E : dans la/ dans l'église
 256.M : ah oui ↑
 257.E ? : ou dans la ville
 258.M : dans la ville aussi/ on dit en ville/ ouais / quoi aussi ↑ /// (*geste de désignation*)
 259.E21 : je prends le guitare
 260.M : je prends [lə] guitare et tu prends [lə] guitare et après qu'est-ce que tu fais
 261.E 21 : (*élève debout*) je chante
 262.Gp E : chante
 263.M : je ↑
 264.Gpe E : chante
 265.M : je joue et je ↑
 266.Gp E : chante
 267.M : **chante** ouais / et ::: (*se déplace de l'autre côté de la classe et geste de désignation*) XXX celui-là hein// quel est ton loisir préféré / quel est le loisir que tu aimes
 268.E22 : (*élève se lève*) ///
 269.M : quand tu restes à la maison// qu'est-ce que tu fais ↑
 270.E22 : resté à la maison je
 271.M : **quand je reste à la maison**
 272.E22 : XXXX
 273.M : ouais/ à part ça /// qu'est-ce que tu fais ↑

274.E22 : j'écoute la radio
 275.M : j'écoute la ↑
 276.E22 : radio
 277.M : radio ouais/ tout le mon-de// quand tu/ euh/ quand vous êtes à la maison vous ne faites que lire le livre/ regarder la télévision ↑
 278.E : fair[a] le dessin
 279.M : faire le dessin
 280.Gp E : écoute la radio
 281.M : écoute la radio ouais /// euh ::: lève-toi (*geste de désignation*) // euh ::: sors de la table

Cette troisième phase peut être considérée comme une phase de /pratique/ des éléments langagiers appris à partir de la consigne : « citez des loisirs » mais également comme une phase de /transposition/ à partir de la ligne 304 (aller au cinéma) puisque les élèves utilisent le *je*, ce qui signale une certaine forme d'appropriation personnelle.

EXTRAIT N° 6: Phase 4, séance langage CM2

282.E23 : je sors de la table (*se déplace et se met face aux élèves*)
 283.M : ouais// tu poses une question à tout le monde// ce samedi lorsque tu es à la maison qu'est-ce que tu fais ↑
 284.E23 : ce samedi/ ce samedi
 285.M : tu ne vas pas à l'école
 286.E23 : tu [na] vas pas à l'école/ qu'est-ce que tu XXX
 287.M : qu'est-ce que vous faites à la maison ↑
 288.E23 : qu'est-ce que vous faites à la maison
 289.Gp E : XXX
 290.M : * *Atsangàno ny tàmàna izay mahay ê* (levez les mains ceux qui savent hein)*
 291.E23 : (*désigne un élève*)XXX
 292.E24 : quand je [re]
 293.M : **quand je reste à la maison**
 294.E24 : quand je reste à la maison// je peux lire les/ les livres
 295.M : je lis/// ouais / désigne l'élève**i*:: (interjection pour désigner une personne)* Mirana (*prénom*)
 296.E25 : (*se lève*) quand
 297.M : **quand je reste à la maison**
 298.E25 : quand je reste à la maison/ je regarde la télévision
 299.M : je regarde la télévision/ ouais
 300.E26 : (*se lève*) quand je reste à la maison/ je joue au ballon
 301.M : je joue au ballon / oui
 302.E27 : moi monsieur // quand je reste à la maison je je joue au XXX
 303.M : ouais /à ta place// (*déplacement de l'élève E 23*)
 304.M : je vais :::
 305.E : je vais à ma place
 306.M : à ma place/ qui veut poser une question / pose la question /// toi/ pose la question (*tape légèrement sur la tête d'un élève pour le désigner. Le même élève que E2.*) / va devant les élèves
 307.Gp E : (*rires*) (*déplacement de E 28 pour se mettre face à la classe*)
 308.M : pose la question aux élèves / ouais / quelle est votre distraction préférée ↑
 309.E28 : quelle est votre distraction préférée ↑
 310.M : **Lazao ê / Inona no tianareo teo* (et dites qu'est-ce que vous aimez tout à l'heure)*// Ma distraction préférée est ↑
 311.E 28 : (*désigne un élève*) XXX
 312.E29 : quelle
 313.M : ma distraction
 314.E29 : ma dis-trac-tion préférée est/ joue au ballon
 315.M : je joue au (*l'enseignant est à son bureau et prépare quelque chose*)
 316.E : je joue au
 317.M : pose la question à tout le monde **àry* (alors) * **François**

318.E28 : *an'ialà (c'est à toi)*
 319.M : ma distraction préférée
 320.E30 : (debout) la / distraction
 321.M : ma / **adjectif possessif ma ta sa notre votre leur** / *Vao eo io no natao (on vient juste de le faire)* // ma distraction préférée est
 322.E30 : ma/ la/ la dis/
 323.M : **ma**
 324.E30: la distraction (tortillant sa chemise)
 325.M : **ma distraction**
 326.E30 : ma dis-trac-tion/ préférée/ est XXXX
 327.Gp E : (rires)
 328.M : toi hein (voix amusée) // allez po- pose les questions aux euh ::: élèves
 329.E28 : quelle est (s'approche d'un autre camarade)
 330.M : **votre**
 331.E28 : quelle est votre distraction préférée
 332.E 31 : ma
 333.M : ma distraction préférée
 334.E31 : ma distraction préférée /// je jouer au ballon
 335.M : toujours jouer au ballon / les garçons ne fait que jouer au ↑
 336.Gp E : ballon
 337.M : il y a// il y a des loisirs/ là/ il y a beaucoup de loisirs/ aller au cinéma/ euh / regarder a ::: une pièce théâtrale quoi aussi ↑
 338.E ? : et le jeu de dames
 339.M : ça c'est trop difficile les ::: le jeu de dames
 340.E 32 : je jouer à la poupée
 341.M : quoi ↑
 342.E 32 : je jouer à la poupée
 343.M : à la poupée/ oui / tu joues à la poupée parce que c'est vingt cinq / euh / décembre/ à ta place (indique à E28 de retourner à sa place et lui touche la tête quand il passe devant lui) / c'est le mois de décembre hein / euh ::: voilà (sourire vers l'observatrice)

Enfin, cette quatrième phase cherche à simuler un jeu de rôles : quelques élèves sont invités à « remplacer » le maître et à poser des questions à leurs camarades. Cette dernière phase se rapproche du didactème /pratique/ de Germain puisqu'elle vise à faire pratiquer les éléments langagiers nouvellement appris sous forme de jeu de manière à mieux les faire assimiler.

Nous avons donc repéré dans cette séance quatre phases. Ce découpage s'appuie sur le repérage d'unités « fonctionnelles » plutôt que « thématiques » puisque le thème des loisirs est transversal à l'ensemble des phases. Vion (1992), qui utilise dans un tel cas le terme de séquence et non de phase, indique qu'« il semble plus facile de définir la séquence comme une unité **fonctionnelle** que **thématique**. » (VION, 1992 : 154) Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la **fonction** de chaque phase, c'est-à-dire sur le **but didactique visé**, et sur les indicateurs de bornage indiqués en grisé (ex : 235. M : **bien / je vous pose la question**///). En cela, les phases s'approchent des unités didactiques définis par Germain (2001).

2.3.2. Repérage d'épisodes au sein d'une phase

Il est ensuite possible d'affiner les critères de segmentation au sein des phases. En nous appuyant sur la terminologie d'Altet (1994), nous cherchons ici à découper les phases en **épisodes**. Ainsi, en

reprenant la phase 2 de la séance analysée précédemment consacrée à l'exploitation des images du livre, on relève sept épisodes précisés dans le tableau 119.

TABLEAU N°119 : Les 7 épisodes de la phase 2, séance langage CM2

| Lignes | Episodes |
|---------|--|
| 135-143 | 1. Organisation : recherche de la page du livre |
| 144-163 | 2. Exploitation de la première image : identification de l'image, puis questions individuelles – réponses – correction (focalisation sur le code : la guitare) |
| 164-196 | 3. Exploitation de la deuxième image : identification et consigne, puis questions individuelles – réponses – correction, synthèse : questions collectives – réponses chorales |
| 197-205 | 4. Exploitation de la troisième image : consigne (désignation gestuelle de l'image), question individuelle – réponse, reprise synthèse – achèvement choral |
| 206-214 | 5. Exploitation de la quatrième image : question individuelle – réponse, reprise synthèse – achèvement choral, commentaire personnel de l'enseignant (jeu de dames) |
| 215-230 | 6. Exploitation de la cinquième image : consigne, question individuelle – réponse – correction, reprise synthèse – achèvement choral |
| 231-234 | 7. Clôture : synthèse : questions collectives – réponses chorales |

Ces épisodes relèvent, comme la phase, d'une planification antérieure de l'enseignant, ou du scénario didactique habituel, mais s'en différencient du point de vue de l'action. C'est à ce niveau que les modalités de certaines activités spécifiques (ex : prescription, correction, aide aux élèves, synthèse, etc.) peuvent être visibles. En opérant de la sorte, on se situe dans une perspective praxéologique (désignation de tâches) tout en approchant la perspective interactionnelle.

2.3.3. Au-delà des épisodes...

Concernant l'aspect interactif, on peut ensuite essayer d'affiner le découpage afin de sérier l'échange, considéré comme la plus petite unité dialogale qui, en tant qu'unité constituée est formé lui-même par les interventions, unités monologiques.

On sait que l'échange minimal, ou paire adjacente, comporte deux interventions²⁸², l'une initiative, l'autre réactive. Mais lorsqu'il comprend plus de deux interventions, doit-on le considérer encore comme un échange ? Comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (2005), « *d'une manière générale, on considère que l'on a affaire à un seul et même échange plus ou moins étendu dès lors que les interventions qui le composent apparaissent comme étant sous la dépendance d'un même acte initiatif.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 : 63). Le principe de **dépendance conditionnelle**

²⁸² Kerbrat-Orecchioni (1990) montre cependant que l'échange peut être composé d'une seule intervention, notamment lorsque l'intervention réactive est non verbale. Dans le cas d'un échange prescriptif, on peut tout à fait rencontrer ce cas de figure si l'enseignant demande par exemple d'ouvrir le livre, de noter au tableau. Dans ce cas, l'intervention réactive de l'apprenant consiste à effectuer la demande.

devient, dès lors, le principe moteur pour définir l'échange. En effet, il y a échange lorsque les interventions dépendent toutes d'une **même intervention initiative**, voire d'un seul acte.

Ainsi, si nous reprenons cet extrait de l'épisode n°3 de la phase 2 de la séance précédente, mettant en présence l'enseignant et un élève, peut-on parler d'un seul échange ou s'agit-il de plusieurs échanges ?

EXTRAIT N° 7: Un ou plusieurs échanges ?

171.M : **1** regardez la deuxième image (*en regardant l'élève désignée*) / que fait ce garçon ↑
 172.E13 : le le [garfɔ̃] (*élève debout pour répondre*)
 173.M : ce garçon
 174.E13 : ce [garfɔ̃] ◆
 175.M : **2** regarde ça (*se rapproche et montre la deuxième image sur le livre de l'élève*) / tu n'as pas vu ↑
 176.E13 : monter
 177.M : monter/ oui // monter le↑
 178.E13 : monter l'[etazɛr]
 179.M : monter l'étagère // oui / ◆ **3** qui trouve encore une euh :: une aut'phrase

Pour reprendre les termes utilisés par Kerbrat-Orecchioni (1996), cet extrait nous semble correspondre à ce qu'elle dénomme être une séquence, à savoir « *un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche.* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 37). Au sein de cette séquence, il nous semble possible de repérer deux échanges différents en raison de la nature des sous-tâches qui les gouvernent, la césure s'opérant par le déplacement de l'enseignant : **1** stratégie magistrale ordinaire pour exploiter l'image par questions-réponses (qui ne satisfait pas l'enseignant), **2** déplacement puis aide individualisée pour exploiter l'image. Comme l'indique Véronique Rivière (2006), **l'échange** apparaît donc être une unité d'interaction très localisée. « *Il est, à ce titre, le lieu privilégié de l'observation fine de l'activité de prescription et de son dynamisme, que ce soit dans des échanges "simples" sous forme de paires adjacentes, (...) ou dans des échanges plus complexes, jalonnés de nombreux chevauchements, croisements, enchâssements, intrusions.* » (RIVIERE, 1996 : 220-221).

Enfin, si l'on cherche à observer les unités monologiques, il semble que, du point de vue de la structuration interactionnelle, le niveau de **l'intervention** soit plus adéquat que le tour de parole. On sait que l'intervention est la plus grande unité monologique²⁸³, c'est-à-dire produite par un seul locuteur. Elle permet aussi de repérer où se situent les actes de langage (unités monologiques minimales). Ainsi, si l'on observe le tour de parole 134 de Jaona à la fin de la phase 1 de la séance, s'agit-il d'une seule intervention ou de plusieurs interventions?

²⁸³ Mais pas pour autant monologique.

EXTRAIT N° 8 : Tour de parole n°134, Phase 1, séance langage CM2

134.M : oui / quand elle est fatiguée/ elle mange (*sourire, en s'adressant à toute la classe*) /■ donc/ c'est un loisir aussi manger (*geste de désignation de E10*) (*rires*) pour elle/ c'est aussi un/ loisir/ ouais //■ je pose la question alors (*jette un regard sur son bureau*) // **quels** (*geste pour ponctuer l'accentuation*) sont les loisirs alors ↑ / ■ vous pre- prenez le livre de :::

Les analyses réalisées par Kerbrat-Orecchioni sont la plupart du temps des exemples où il n'existe qu'une seule intervention recouvrant un seul acte de langage. Elle s'en explique dans son ouvrage « *Les actes de langage dans le discours* » au moment où elle traite de l'organisation des actes de langage au sein de l'unité de l'échange. Elle suppose « *pour simplifier [l'étude de l'acte et de l'échange] que toutes les interventions sont constituées d'un seul acte, autrement dit en laissant de côté les actes subordonnés* ». (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 61). Mais comme le montre l'extrait 8, dans les situations de classe, l'intervention est parfois longue. Dans le tour de parole 134, il nous semble possible de mettre à jour quatre interventions (séparées par les carrés noirs) correspondant à quatre actes de langage distincts :

- Acte 1 : réaction, appréciation de la réponse de l'élève.
- Acte 2 : assertion à visée humoristique ayant une fonction de justification pour l'ensemble du groupe classe par rapport au fait que manger puisse être considéré comme un loisir.
- Acte 3 : intervention initiative qui annonce le passage à la phase pédagogique n°2 et qui délivre la consigne générale.
- Acte 4 : requête directive, prescription.

Ce découpage peut paraître un peu excessif, mais il permet d'illustrer le fait que, selon l'axe retenu pour décrire ce qui se passe dans un contexte de classe, **on peut mener l'analyse de manière « télescopique »** : il est possible de focaliser sur des points plus ou moins fins ou plus ou moins généraux, ce qui amène alors à réviser les catégories d'analyse. Pour notre part, nous nous limiterons essentiellement dans cette étude à l'analyse des phases et des épisodes. Ce faisant, nous n'excluons pas, par moments, d'observer des catégories plus locales afin d'approfondir certains points.

2.4. Invariants et variations sur le corpus « langage L2 »

Cette section se propose d'analyser d'abord quelques aspects de la séance de Jaona présentée précédemment pour en repérer certains formats interactionnels, et ensuite de présenter les grandes tendances apparues sur le corpus large en langage L2. Ce détour nous permettra d'avoir quelques indications sur l'apprentissage du langage à l'école, la compréhension du langage parlé étant nécessaire à la compréhension écrite.

2.4.1. Analyse de la séance de Jaona, langage L2, trimestre 1

De la séance de Jaona présentée précédemment, on retiendra une alternance très régulière des tours de paroles : Enseignant-Elève ou Enseignant-Groupe élèves. Les formes de sollicitation dominantes s'associent à des structures interactionnelles régulières qui apparaissent assez figées. Ces structures interactionnelles routinières sont basées sur un format interactionnel spécifique au niveau des échanges :

- Echanges dialogiques : paires adjacentes : question / réponse ou échanges ternaires : question / réponse / appréciation
- Echanges collectifs : question / réponse chorale ou énoncé tronqué / complétion chorale.

L'enseignant gouverne les échanges, initie les prises de parole, prescrit le dire et le faire. Son attention est sans cesse portée sur la norme linguistique : il tient à ce que les énoncés des élèves soient corrects et se présentent sous la forme de « phrases complètes », comme le rappelle l'extrait 9 où il n'hésite pas à interrompre l'élève pour atteindre cet objectif :

EXTRAIT N° 9 : Exigence de « phrases complètes »

269.M : quand tu restes à la maison// qu'est-ce que tu fais
 270.E22 : resté à la maison je
 271.M : **quand je reste à la maison**
 272.E22 : XXXX
 273.M : ouais/ à part ça /// qu'est-ce que tu fais ↑
 274.E22 : j'écoute la radio

Dans ce souci du respect de la norme linguistique, on repère plusieurs séquences de bifocalisation (cf. Bange) sur le code, ayant une portée métalinguistique. Mais on remarque que ces séquences s'effectuent toujours sur le mode de la prescription et non de l'explication, du commentaire ou de la réflexion, comme l'indique l'extrait n°10.

EXTRAIT N° 10 : Bifocalisation

33. E4 : quand [ze ve ne] pas à l'école
 34. M : quand je- ne-vais-pas à l'école
 35. E4 : quand [ze ve]
 36. M : **ne** / forme négative
 37. E4 : quand je-ne-vais-pas à l'école
 38. M : (*clignement des yeux pour acquiescer*) qu'est-ce que tu fais à la maison ↑

Les capacités réflexives métalinguistiques des élèves semblent donc méconnues : le respect de la norme s'effectue par l'injonction de mobiliser une règle de grammaire étudiée en amont ou par la répétition des énoncés fournis par le maître.

Les occasions d'initiatives ou d'interventions auto-déclenchées par les élèves sont extrêmement rares. On s'en aperçoit en particulier lors de la phase 4 cherchant à simuler un jeu de rôle où l'élève remplacerait le maître. Très vite, l'enseignant redevient le maître du jeu, comme le rappelle l'extrait 10 : il n'arrive pas à se mettre en retrait et continue à valider les réponses et à gouverner

les échanges. L'élève E 27 ne s'y trompe pas en l'interpellant directement par un : « Moi monsieur ! »

EXTRAIT N° 11 : Un maître gouvernant les échanges

291.E23 : (*désigne un élève*)XXX
 292.E24 : quand je [re]
 293.M : **quand je reste à la maison**
 294.E24 : quand je reste à la maison// je peux lire les/ les livres
 295.M : je lis/// ouais / désignez l'élève**i*:: (interjection pour désigner une personne)* Mirana (*prénom*)
 296.E25 : (*se lève*) quand
 297.M : **quand je reste à la maison**
 298.E25 : quand je reste à la maison/ je regarde la télévision
 299.M : je regarde la télévision/ ouais ///
 300.E26 : (*se lève*) quand je reste à la maison/ je joue au ballon
 301.M : je joue au ballon / oui /
 302.E27 : moi monsieur // quand je reste à la maison je je joue au XXX

Malgré cela, il règne dans cette classe un climat de travail actif que l'on est loin de retrouver sur l'ensemble des séances de langage observées sur les deux écoles. On repère notamment **le rythme rapide de l'enchaînement des tours de parole, le maintien et la volonté de progression du thème** tout au long de la séance.

De plus, les élèves manifestent fréquemment leur envie de participation : « Moi Monsieur ! Moi Monsieur ! ». Parmi ces demandes de parole, l'enseignant sélectionne les élèves invités à parler, en veillant à répartir les interventions (443. M : qui n'a pas encore parlé/ **Ravaka**). Interrogés, les enfants se lèvent et répondent aux questions du maître. Risquer d'être désigné à l'improviste par le maître contraint les élèves à être attentifs à la leçon. On remarque que 27 élèves sont interrogés au cours de la séance (3 élèves ayant participé deux fois, 24 élèves sur 30 ont donc produit quelques énoncés).

On relève même deux interventions auto-déclenchées : l'une voulant apporter un complément d'information, l'autre cherchant à corriger l'enseignant comme le rappellent les fragments de l'extrait 11:

EXTRAIT N° 12 : Interventions auto-déclenchées d'élèves

Fragment 1 : intervention auto-déclenchée

250.E20 : (*se lève*) aller au cinéma (*s'assoit*)
 251.M : aller au cinéma / t'a déjà allé au cinéma (*index pointé vers l'élève*) // hein ↑
 252.E20 : (*reste assis*) oui (*plusieurs hochements de tête de confirmation*)
 253.M : où ça/ à Antananarivo ↑
 254.E20 : dans la
 255.Gp E : dans la/ dans l'église
 256.M : ah oui ↑
 257.E ? : ou dans la ville
 258.M : dans la ville aussi/ on dit en ville/ ouais / quoi aussi ↑ /// (*geste de désignation*)

En grisé, les interventions auto-déclenchées.

Fragment 2 : intervention auto-déclenchée

205.M : ballon / il y a encore/ ouais / on est là maintenant / un/ deux/ trois/ quatre/ cinq/ cinquième image
 206.E ? : quatre / quatre images
 207.M : quatrième image

Cette séance apporte aussi une certaine idée sur les compétences d'expression orale en français des interactants. Pour ce qui relève des **élèves**, les **énoncés produits sont assez pauvres** et mobilisent une structure syntaxique minimale : S-V-O (j'écoute la radio, je regarde la télévision, etc.). Il faut dire que le format interactionnel ne leur permet pas de produire de longs énoncés : les énoncés sont limités à quelques mots et fréquemment interrompus par le maître pour respecter la norme linguistique. Les demandes de rectification visent à améliorer : la prononciation, la négation, le genre, la formulation d'une phrase complète. L'exigence du respect de la structure canonique par la demande de « phrases complètes » renvoie aux **normes de la langue écrite** et non aux caractéristiques de la langue orale dont le critère principal, on le sait, est avant tout l'intercompréhension (avec ses « ratés » linguistiques et ses énoncés disloqués naturels).

Bien que l'on soit dans ce que l'on peut considérer comme une « bonne classe » par rapport à la réalité malgache, et d'une manière générale dans une école « propice » à l'apprentissage du français²⁸⁴, **les compétences orales des élèves semblent assez limitées en L2** en fin de CM2, ce qui, nous le savons, peut occasionner des difficultés de compréhension à l'écrit. La plupart de leurs énoncés, sans cesse interrompus pour le respect de la norme, sont fragmentés et se réduisent à quelques mots. L'énoncé le moins guidé, produit par l'élève 17 (220. [lə] mademoiselle lire le livre) révèle une compétence linguistique limitée en fin de CM2.

Le jeu des questions / réponses, la correction et la reprise des modèles langagiers, les interventions collectives, semblent donc être considérés comme des moyens importants d'apprentissage. Cependant, on peut constater que ce **format interactionnel réduit la gamme des ressources communicatives** possibles des élèves et ne leur laisse pas l'occasion de s'essayer véritablement à la langue, mis à part l'élève 17. En fait, ce fonctionnement interactif permet seulement au discours de fonctionner mais sans lui permettre réellement de se développer. La tâche communicative inscrite dans le contrat didactique se réalise bel et bien, mais elle n'est pas utilisée pour mobiliser les ressources linguistiques des élèves pour communiquer et échanger autour du thème proposé : les loisirs.

Pour ce qui concerne l'enseignant, on relève quelques maladroites en français (quelques erreurs de genre notamment) qui ne l'empêchent en rien de mener à bien sa séance. A noter que cet

²⁸⁴ Les deux écoles de ce volume ont été sélectionnées parmi celles de l'échantillon PASEC VII de la région d'Antananarivo avec des scores élèves proches de 50% de réussite.

enseignant a été évalué à un niveau B2, lors du passage du Test de connaissance du français (TCF), ce qui apparaît être effectivement un niveau suffisant pour enseigner **le**, voire **en** français. On remarque quelques interférences avec le malgache, très fréquentes dans l'usage du français à Madagascar et qui sont, de fait, ordinaires au français de la Grande Ile : la particule malgache de désignation : *i* + nom propre, l'utilisation de quelques connecteurs ou interjections malgaches pour ponctuer le discours (*ary* : alors, *hay* : ah bon) ou la tendance à terminer les syllabes finales par [a]. D'ailleurs, on observe que le recours à la langue malgache lui est assez rare. Les deux moments, en fin de séance, où il utilise le malgache lui servent à activer la participation des élèves.

EXTRAIT N° 13 : Utilisation du malgache par l'enseignant

290.M : * *Atsangàno ny tàmàna izay mahay ê* (levez les mains ceux qui savent hein)*

310.M : **Lazao ê / Inona no tianareo teo* (et dites qu'est-ce que vous aimez tout à l'heure)*// Ma distraction préférée est ↑

Il nous semble que le fait de chercher la participation des élèves en recourant au malgache est peut-être liée à notre présence d'observatrice. En effet, l'utilisation de la L1 ne cherche pas ici à soutenir la compréhension des élèves mais à leur rappeler certains aspects du contrat didactique. Or, l'enseignant sait que l'indicateur « participation active » est probablement un objet d'observation. Il est vrai que la présence de l'observatrice joue un rôle dans cette séance. On a pu le remarquer à plusieurs reprises : le visage des élèves tournés vers la caméra après le commentaire de l'enseignant sur « le jeu de dames », la clôture de la séance dirigée vers elle « euh ::: voilà ». On rejoint ici ce que les chercheurs appellent le « **paradoxe de l'observateur** » (idée introduite par Labov, 1972), à savoir le fait de recueillir des données par une observation physique directe, tout en essayant de ne pas interférer afin que les données ne soient pas modifiées. C'est ce qu'on appelle « **l'observation participante** ». La solution qui consisterait à laisser simplement la caméra fonctionner, sans la présence de l'observatrice, n'est pas compatible avec les principes de l'observation participante : il est nécessaire de s'imprégner de l'atmosphère de la situation, d'en percevoir les composantes et de s'efforcer d'intégrer les significations que les participants attribuent aux événements. Mais, même s'il cherche à être le plus discret possible, et bien que les participants soient habitués, au fur et à mesure des rencontres, à sa présence, il faut admettre que l'observateur n'échappe pas à la scène et fait partie de la classe. Il convient alors de relativiser cette question en acceptant de ne pas prétendre à une totale neutralité. C'est d'ailleurs ce qu'indique François Laplantine (1996) : « *La perturbation que l'ethnologue impose par sa présence à ce qu'il observe et qui le perturbe lui-même, loin d'être considérée comme un obstacle épistémologique qu'il conviendrait de neutraliser, est une source infiniment féconde de connaissance.* » (LAPLANTINE, 1996 : 24).

De plus, pour ce qui nous concerne, se jouent également des rapports de place non formulés : le fait d'être *vazaha* (étrangère) et de faire partie (temporairement) de l'institution éducative malgache en

travaillant à l'Institut National de Formation Pédagogique. Il est probable que ce statut ait pesé sur la conduite des enseignants. A cet égard, signalons que nous n'avons jamais mentionné le fait d'être, en France, Inspectrice de l'Education Nationale et que nous avons toujours essayé de limiter les « taxèmes » possibles de domination (tenue décontractée, langage simple, etc.). Dans la même logique, les enseignants étaient toujours avertis au préalable de notre venue, les prises de vue se terminaient par de chaleureux remerciements, des encouragements à continuer à travailler dans ces conditions difficiles ou abordaient des sujets extérieurs à ce qui avait été observé (exemple : la santé des uns ou des autres, le temps, etc.). Aucun commentaire précis face aux observations réalisées n'a donc jamais été formulé en cours d'année et lorsqu'une question directe d'un enseignant était formulée dans ce sens, nous rappelions que notre souci était de comprendre la « vraie réalité malgache » à l'école et qu'il ne nous appartenait pas de « juger » quoi que ce soit. Cependant, certains aspects pédagogiques ou didactiques ont pu être abordés « après coup » lors des séances d'auto-confrontation en fin d'année, dont on reparlera dans la partie 3 de ce volume.

Pour conclure cette analyse de la séance, on peut dire que le modèle d'apprentissage proposé pour le français oral apparaît, comme on s'y attendait, transmissif et hiérarchisé, probablement accentué par l'éthos communicatif spécifique à la société malgache. Nous retrouvons ces caractéristiques interactionnelles sur l'ensemble du corpus large, avec bien souvent des formats encore plus figés et, quelques rares fois, plus souples. Pour poursuivre l'analyse en lecture, il conviendra donc d'accepter ce format interactionnel ordinaire à la classe malgache et de creuser davantage, au sein de ce format, l'axe enseignement/apprentissage de la lecture.

2.4.2. Tendances sur le corpus large langage

Le corpus large « Langage L2 » se compose de trente séances, filmées dans les dix classes des deux écoles de l'étude, à raison d'une fois par trimestre (soit près de 8 heures d'enregistrement accompagnées d'une première version de transcription). Ce corpus permet d'observer l'évolution des pratiques au fil de l'année dans **chacune des classes** mais aussi l'évolution des stratégies d'enseignement en langage **au cours de la scolarité** primaire : du CP1 au CM2. Sans entrer dans le détail de l'analyse qui à elle seule pourrait faire l'objet d'un volume complet²⁸⁵, il nous semble utile de présenter quelques tendances quant à la structuration des séances, telles que l'on peut les percevoir au travers d'un premier arpentage global. Pour ce faire, le tableau 120 présente le découpage opéré par phases. Ce tableau, assez long, permet d'avoir un aperçu de la structuration des séances au fil de l'année scolaire, dans chacune des classes des deux écoles

²⁸⁵ Une analyse spécifique sur l'apprentissage de l'oral pourrait être entreprise après cette étude.

TABLEAU N°120 : Les phases des séances de langage, corpus large

| Séance | Durée | Phases |
|---|-------|--|
| CP1, classe de Tsiry, école publique | | |
| Main droite, main gauche Nov 2005 | 17.51 | Exécution de consignes du maître (lève la main gauche / droite, asseyez-vous, levez-vous...) accompagnées de gestes. Réalisation physique par les élèves (aucune production orale de la part des élèves). |
| La famille de Marie et de Koto Fév 2006 | 26.32 | 1. Identification de figurines sur tableau de feutre : père, mère, mari, femme : présentation magistrale « c'est... » 2. Questions / réponses / répétition en fonction des images présentées sur le tableau de feutre. |
| Les outils de jardinage Avril 2006 | 22.13 | 1. Comptage des élèves de 0 à 20 2. Identification des outils de jardinage du dessin collé au tableau : présentation magistrale / répétitions 3. Questions posées par les élèves en pointant un outil « qu'est-ce que c'est ? » 4. Jeu : enfant devant le dessin : montrer l'outil nommé par le maître |
| CP1, classe de Bao, école privée | | |
| Thèmes variés Nov 2005 | 18.37 | En circulant dans la classe, questions / réponses/ répétitions autour de thèmes : 1. Les élèves de la classe 2. Salutations et famille 3. La journée 4. Les 5 sens |
| Thèmes variés Fév 2006 | 14.33 | 1. Saynette X2 : viens jouer avec moi (dialogue mémorisé, 2 élèves) 2. Questions / réponses / répétitions autour de thèmes : la famille, ce qu'on fait avant l'école, ce qu'on fait pendant la récréation, ce qu'on fait en classe, les repas |
| Thèmes variés Avril 2006 | 9.07 | En circulant dans la classe, questions / réponses/ répétitions autour de thèmes : 1. Notre corps 2. Les objets de la toilette 3. Les points cardinaux |
| CP2, classe de Tsiry²⁸⁶, école publique | | |
| Le portrait Nov 2005 | 21.25 | Enoncés à mémoriser par questions / réponses / répétitions Onja est petite. Les cheveux de Onja sont lisses et longs. Tsilavina est grand. Les cheveux de Tsilavina sont courts et lisses. Dédé est petit. Les cheveux de Dédé sont courts et frisés. Les cheveux de Lova sont court et lisses. Les cheveux de Fanja sont lisses et longs. Les cheveux de Tody sont courts et frisés. |
| Le couvert Fév 2006 | 19.33 | 1. Exploitation de l'illustration du livre p.92 : « le couvert ». 2. Explication de Tsiry avec un dessin au tableau 3. Identification des objets dessinés : questions (« qu'est-ce que c'est ? ») / réponses / répétitions 4. Dessiner les objets nommés par Tsiry : individuel sur ardoise 5. Identification des objets dessinés au tableau : comme en 3. |
| Les animaux de la ferme Avril 2006 | 28.52 | 1. Identification des 15 animaux sur le dessin collé au tableau : image par image, puis images mélangées : questions / réponses/ répétitions 2. Enfants, un à un, devant le dessin : montrer les animaux nommés par le maître 3. Jeu à deux devant le dessin au tableau : montrer l'animal nommé par le camarade (3 paires d'élèves) |
| CP2, classe de Zo, école privée | | |
| Thèmes variés Nov 2005 | 5.08 | Face aux élèves, questions / réponses/ répétitions autour de thèmes : 1. Localisation : à côté, sous, etc. 2. Les parties du corps 3. Se brosser les dents 4. Les points cardinaux |

²⁸⁶ Tsiry tient un cours double CP1-CP2 (classe appelée multigrade à Madagascar).

| | | |
|---|--------------|--|
| Un bon repas Fév 2006 | 10.05 | Suite de la séance de lecture en français (absence de bornage d'activité) Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour de thèmes : 1. Les repas 2. Les goûts 3. Demander à maman du riz |
| Les animaux de la ferme Avril 2006 | 9.49 | Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour de thèmes : 1. La ferme 2. Les animaux de la ferme |
| CE, classe d'Aline, école publique | | |
| Perdu dans l'école Nov 2005 | 24.33 | 1. Exploitation de la bande dessinée du livre : « Perdu dans l'école. » : questions / réponses sur les vignette, lecture des vignettes 2. Jeux de rôles à partir de la bande dessinée : 4 passages d'élèves (reprise en partie des dialogues des bulles de la bande dessinée) (avec correction d'Aline / répétitions) |
| Plus tard, tu seras forgeron Fév 2006 | 16.09 | 1. Révision : Exploitation de la bande dessinée du livre « plus tard, tu seras... » : exploitation des vignettes 2. Révision du dialogue et identification des personnages : questions / réponses 3. Distribution des rôles 4. Mise en scène du dialogue de la BD : 4 mises en scène d'élèves (avec correction d'Aline / répétitions) |
| Le médecin et le malade Avril 2006 | 22.01 | 1. Révision : exploitation de la bande dessinée du livre, identification des personnages, questions / réponses. 2. Jeux de rôles (4 scènes) (avec correction d'Aline / répétitions) 3. Discussion autour du dialogue visant la compréhension du jeu de mots : « t'as l'palu -/- t'as pas lu » 4. Jeu de rôles (reprise : 1 scène) (avec correction d'Aline / répétitions) |
| CE, classe de Vola, école privée | | |
| Réveille-toi Nov 2005 | 10.18 | Révision : réciter un dialogue mémorisé « Réveille-toi » (4 passages de 2 élèves) Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour de thèmes : 1. Se présenter et présenter sa famille 2. En classe : ce que font la maîtresse et les élèves 3. Citer le « mobilier » de la classe (livres, cahiers compris) 4. Le nettoyage de la classe |
| Les beaux légumes Fév 2006 | 19.38 | Objectif : Mémorisation d'un dialogue 1. Découverte du dialogue entier 2. Mémorisation : jeu de rôles : maîtresse + élèves 3. Jeu de rôles : 2 élèves avec aide du cahier 4. Jeu de rôles : 1 ^{ère} partie du dialogue, sans cahier : 2 fois 2 élèves 5. Mémorisation collective du dialogue : jeu : se répondre par rangée avec aide du cahier jeu : se répondre par rangée sans aide du cahier jeu : se répondre par rangée sans aide du cahier (inversement des rangées) 6. Jeu de rôles : 2 élèves, sans cahier (2 fois) 7. Jeu de rôles : 2 autres élèves, sans cahier |
| Le temps Avril 2006 | 9.57 | Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour de thèmes : 1. Les jours de la semaine, les mois, les saisons 2. Le soleil, la lune 3. Les vêtements selon le temps, 4. La saison du repiquage du riz |

| CM1, classe de Soa, école publique | | |
|---|-------|---|
| Les souhaits Nov 2005 | 16.44 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Énumération des grands moments de la vie qui s'accompagnent de souhaits : questions / réponses 2. Exploitation du livre p.42 : questions / réponses sur l'illustration 3. Exercice 2 : questions / réponses un souhait pour chaque circonstance 4. Lecture magistrale : le dialogue du texte 5. Jouer le dialogue : maîtresse – élève 6. Jouer le dialogue : élève-élève : 3 fois (1 avec livre, 2 sans livre) (avec correction de Soa / répétitions) |
| Consultation chez le médecin Fév 2006 | 13.13 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel des personnages du dialogue vu en lecture 2. 4 jeux de rôle (2 élèves) en variant les maladies (avec correction de Soa / répétitions) <ul style="list-style-type: none"> -mal au ventre -mal à la tête -mal aux dents -mal à la tête |
| Le marchand et le client Avril 2006 | 9.48 | <p>Jeux de rôles (2 élèves) : chez le marchand (avec correction de Soa / répétitions)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. chez le poissonnier 2. chez le boulanger 3. chez le boucher – charcutier 4. à la pharmacie 5. à la pâtisserie 6. chez le vendeur de camions |
| CM1, classe de Marie, école privée | | |
| Le mariage, les fêtes religieuses Nov 2005 | 17.59 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour du thème « le mariage » 2. Citer 2 fêtes religieuses, 2 fêtes familiales. 3. Face aux élèves, questions / réponses / répétitions : trouver des souhaits en fonction des événements |
| Le temps Fév 2006 | 6.08 | <p>Face aux élèves, questions / réponses / répétitions autour des thèmes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le temps 2. Les saisons, les mois, le nombre de semaines, le nombre de minutes |
| Les moyens de transport Avril 2006 | 4.55 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Questions / réponses autour du thème les voyages 2. Exploitation d'une illustration du livre et questions/ réponses sur le thème des transports 3. Questions / réponses autour de l'utilité des moyens de transport |

| CM2, classe de Jaona, école publique | | |
|--|-------|--|
| Les loisirs Nov 2005 | 15.54 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation : discussion autour du thème des loisirs par questions / réponses 2. Exploitation de l'illustration p. 42 par questions / réponses 3. Citer les loisirs que vous connaissez par questions / réponses 3. Poser des questions à un camarade pour connaître sa distraction préférée (avec correction de Jaona, guidage de Jaona) |
| Les métiers Fév 2006 | 18.57 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploitation des illustrations p.62 par questions / réponses 2. Citer d'autres métiers par questions / réponses 3. Expliquer le métier de son papa par questions / réponses 4. Citer d'autres métiers par questions / réponses |
| Acheter des timbres à la poste Avril 2006 | 7.18 | <p>Jeux de rôles (2 élèves : la mère, l'enfant) : « une mère envoie son enfant acheter un timbre pour envoyer un faire part de naissance » (avec correction de Jaona / répétitions)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Scène 1 (avec livre) 2. Scène 2 (avec livre) 3. Scène 3 (sans le livre) 4. Scène 4 : imaginer le dialogue à la poste (le postier, l'enfant) : improvisation avec corrections et guidage de Jaona |

| CM2, classe de Colette, école privée | | |
|---|-------|---|
| Les loisirs Nov 2005 | 16.12 | 1. Face aux élèves, questions / réponses autour du thème : à quoi jouez-vous pendant les vacances ? pourquoi ? 2. Saynètes improvisées : Deux enfants qui se rencontrent pendant les vacances pour jouer ensemble. (3 saynètes avec correction et guidage de Fara) 3. Saynète improvisée jouée avec la maîtresse. |
| Chez le docteur Fév 2006 | 4.57 | Saynète improvisée par 3 élèves : chez le docteur (1 saynète avec correction et guidage de Fara) |
| Les moyens de transport Avril 2006 | 27.46 | 1. Présentation : discussion autour du thème qui a déjà voyagé ? 2. Exploitation de l'illustration du livre p.98 par questions / réponses 3. Discussion par questions / réponses : A quoi servent les moyens de transport ? Qui a voyagé en... ? |

A la lecture de ce tableau, la première constatation porte sur **la variation de la durée des séances**. Alors que les emplois du temps officiels prévoient des séances de 30 minutes en langage, on remarque que la durée effective des séances varie entre 4.55 à 27.46 minutes. Sur l'ensemble des 30 séances filmées, 11 séances sont inférieures ou égales à 10 minutes. La majorité de ces séances « très courtes » sont réalisées dans l'école privée (9 séances) moins soumise, semble-t-il, au respect du programme officiel. Quatre autres séances sont d'une durée inférieure à 15 minutes. Sur l'ensemble des séances filmées en langage, **50% des séances de langage ont donc une durée réduite de moitié**, ce qui limite considérablement le temps possible d'expression dans la langue. Or, on sait que le temps d'exposition à la langue conditionne son apprentissage. Ceci semble, par ailleurs, dénoter un certain malaise des enseignants à concevoir des activités orales ; ce qui pourrait expliquer la grande stabilité routinière que l'on constate dans la structuration des séances.

Le tableau 116, présentant l'ensemble des séances, permet de remarquer cet aspect statique de la structuration des séances consacrées au « français oral » au fil de la scolarité. On y repère trois grandes tendances :

- Les premières années de **CP1 et CP2** sont consacrées à **l'acquisition du lexique**. Le format interactionnel privilégié repose sur le triptyque **questions / réponses / répétitions** autour de **thèmes** correspondant à la progression du programme scolaire. A ce niveau, plusieurs tactiques pédagogiques sont utilisées pour provoquer la participation des élèves. A la lecture des transcriptions, on peut repérer la prédominance des **échanges dialogiques maître-élève** (paires adjacentes ou échanges ternaires), entrecoupés d'**échanges collectifs** : questions du maître / **réponses chorales**. Les réponses chorales peuvent provenir de **groupes désignés**, alternant à la demande de l'enseignant, ou être produites par **toute la classe**. A noter qu'en raison de la généralisation de l'APC²⁸⁷ en CP1 et CP2,

²⁸⁷ Ces programmes vont être abandonnés en raison de la réforme des 7 années du primaire. La rédaction des nouveaux programmes d'étude est appuyée, depuis janvier 2008, par l'opérateur canadien ORE-UQAM et se situe dans une perspective de « constructivisme situé ». Nous y reviendrons dans la deuxième partie du volume.

pendant l'année de l'observation, les livres sont peu utilisés. Dans l'école publique, Tsiry (CP1-CP2) a le souci d'essayer d'illustrer ses leçons en préparant du matériel (figurines, dessins, etc.). Les enseignantes de CP1 et CP2 de l'école privée, Zo et Bao, s'appuient sur les supports concrets présents dans la classe. Les extraits 14 et 15 permettent de donner un aperçu des modalités pédagogiques utilisées pour l'acquisition du lexique en ce début de scolarité :

EXTRAIT N° 14 : Classe de Zo, CP2 langage, école privée, novembre 2005

Les trois séances filmées la classe de Zo (50 élèves) sur l'année sont toutes très courtes (5.08 ; 10.05 ; 9.49). Elles se limitent, toutes les trois, à une révision des éléments langagiers appris en amont et abordent différents thèmes, de manière qui paraît un peu décousue, comme l'illustre cet extrait :

22. M : M : où est la vase (*en montrant le vase sur la table*)
23. Gp E : la vase est sur la table
24. M : où est la vase
25. Gp E : la vase est sur la table (*un élève dit « sous »*)
26. M : où est le papier (*se penche et glisse une feuille sous son bureau*)
27. Gp E : XXX papier est sous la table
28. M : un peu plus fort
29. Gp E : XXX papier est sous la table
30. M : **bon / maintenant** // que comprend notre corps / notre corps comprend ↑
31. Gp E : notr[a] corps comprend/ la tête/ le ventre / les membres (*M effectue des gestes pour désigner chaque partie du corps, les élèves font de même*)
32. M : bon / **répétez** / que comprend notre corps↑
33. Gp E : notre corps comprend/ la tête/ le ventre / les membres (*les élèves effectuent les gestes et agitent les doigts pour « les membres »*)
34. M : **bon** / que comprend/ le membre **supérieur**
35. Gp E : le membre supérieur/ comprend/ [lapol]/ l'avant-bras/ le coude/ la main/ le [la] poignet/ la main/ les XXX (*M effectue des gestes pour désigner chaque partie, gestes repris par les élèves*)
36. M : et les↑ (*en bougeant les doigts de sa main*)
37. Gp E : et les doigts
38. M : bon / **répétez** / que comprend les membres supérieurs
39. Gp E : les membres supérieurs comprend / [lapol]/ l'avant-bras/ le coude/ la main/ le poignet/ et/ la main/ et les doigts
40. M : **on brosse** les dents / **allez-y**
41. Gp E : XXX
42. M : on brosse
43. Gp E : il faut se laver
44. M : un peu plus fort
45. Gp E : XXX
46. M : allez-y à toi / allez-y à toi (*désigne E1 du doigt*)
47. E ? : il faut se laver
48. M : lève-toi
49. E1 : on brosse les dents/ avec une brosse à dents / et du den-ti-frice (*un peu sur un air de comptine*)
50. M : répétez encore une fois et un peu plus fort / on brosse
51. E1 : on brosse les dents/ avec une brosse à dents / et du den-ti-frice (*un peu sur un air de comptine*)
52. M : à toi maintenant (*désigne E2 du doigt*) / on brosse
53. E2 : on [a] (...) dents avec/ une [brɔʃ] à dents/ avec
54. M : et du↑
55. E : et du dentifrice
56. M : bon / à toi maintenant (*désigne E3 du doigt*) / on brosse les dents / à toi // un peu **plus fort** / on brosse les dents

57. E3 : on brosse les dents/ avec une [brʃ] à dent/ avec / un [yn] dentifrice
 58. M : bon / **à toi** (*désigne E4 du doigt*) / on brosse les dents ↑
 59. E4 : on brosse les dents avec une brosse à dents/ et du den-ti-frice (*un peu sur un air de comptine*)
 60. M : oui / à toi (*désigne E5 du doigt*) / euh ::: Marina
 61. E5 : [ze] [brʃ a] dents/ avec une [brʃ] à dents/ et du [dãtifriʃ] /
 62. M : du dentifrice / **bon** / quels sont les points cardinaux ↑
 63. Gp E : les points car-di-naux sont/le Nord/ le Sud/ à l'Est/ à l'Ouest (*M effectue des gestes pour désigner chaque direction, gestes repris par les élèves*)
 64. M : répétez / les points cardinaux sont ↑
 65. Gp E : les points cardinaux sont/ à Nord/ à Sud/ à l'Est/ à l'Ouest
 66. M : où se lève le soleil
 67. Gp E : le soleil
 68. M : se lève à ↑ (*geste pour montrer l'Est*)
 69. Gp E : à l'Est
 70. M : **répétez** / le soleil se lève
 71. Gp E : le soleil se lève à l'Est

Cet aspect « récitation » d'énoncés « formatés » en fonction de la succession des thèmes (la logique des liens entre les thèmes ici est un peu déroutante) se retrouve également, pour chacune des séances observées, dans la classe de Bao tenant le CP1 dans la même école (51 élèves). Dans les petites classes de cette école privée, les séances de langage en français sont fractionnées en séances courtes, à raison d'une à deux par jour, et s'apparentent à des récitations. Les productions des élèves sont adaptées aux gestes des enseignantes. On remarque, dans l'extrait précédent, certaines difficultés linguistiques chez Zo (estimées à un niveau A2 au TCF) : « la vase », « les membres supérieurs comprend » qui se trouvent alors reproduites par les élèves et qui entraînent l'acceptation d'un énoncé comme : « 65. les points cardinaux sont : à Nord / à Sud », signe d'une difficulté dans l'utilisation des prépositions.

EXTRAIT N° 15 : Classe de Tsiry, CP2 langage, école publique, février 2006

Cet extrait de la classe de Tsiry (qui tient une cours double CP1-CP2 de 69 élèves, dont 30 en CP2) montre une autre façon de procéder en début de scolarité pour acquérir du lexique à partir d'un dessin sur « les couverts » qu'il réalise au tableau au cours de la séance.

67. M : bien / regardez au tableau // Tatiana // qu'est-ce que c'est (*désigne le verre*)
 68. E9 : c'est **le** verre
 69. M : bien/ **claudine** / qu'est-ce que c'est (*désigne l'assiette*)
 70. E10 : c'est l'assiette
 71. M : **Lova** / qu'est-ce que c'est (*désigne la fourchette*)
 72. E11 : c'est le couteau
 73. M : **là** (*regard d'insistance vers l'objet désigné*)
 74. E11 : la
 75. M : **parlez fort**
 76. E11 : c'est la fourchette
 77. M : Sedera / qu'est-ce que c'est (*désigne l'assiette*)
 78. E12 : c'est ///
 79. M : c'est / qui sait ↑
 80. E13 : c'est l'assiette
 81. M : (*acquiescement de la tête*) c'est l'assiette / **répétez** / c'est ↑
 82. E12 : l'assiette
 83. M : Rovatina qu'est-ce que c'est (*désigne le verre*)
 84. E13 : c'est le verre
 85. M : et ::: Alexine/ qu'est-ce que c'est (*désigne la fourchette*)

86. E14 : c'est la fourchette
 87. M : Nicolas (*désigne l'assiette*)
 88. E15 : ///
 89. M : tu ne regardes pas au tableau hein / attention hein /// Sedera
 90. E15 : c'est// l'assiette
 91. M : l'assiette
 92. E15 : l'assiette
 93. M : Nicolas
 94. E16 : c'est/ l'assiette (*à voix basse*)
 95. M : * i :: (particule de désignation)* Fenohanitra / qu'est-ce que c'est (*désigne le couteau*)
 96. E17 : le couteau
 97. M : Mino (*désigne le verre*)
 98. E18 : [f]est le verre
 99. M : Elysée (*désigne la cuillère*)
 100. E19 : ça est/ [le] cuillère
 101. M : **la**
 102. E19 : la cuillère
 103. M : Fameno (*désigne la fourchette*)
 104. E20 : c'est [lə] fourchette
 105. M : c'est↑
 106. E20 : c'est la fourchette
 107. M : oui // * i :: (particule de désignation) Mampionona * (*désigne la cuillère*)
 108. E21 : c'est le/ c'est la cuillère
 109. M : c'est la cuillère / * i :: (particule désignation)* Onja ↑ (*désigne le verre*)
 110. E22 : c'est le verre
 111. M : c'est le verre /// Haingotiana (*désigne l'assiette*)
 112. E23 : ///
 113. E ? : c'est l'assiette
 114. M : répétez
 115. E23 : c'est l'assiette
 116. M : Henintsoa
 117. E24 : c'est XXX
 118. M : eh / * ny ankizikely ireo (les petits enfants) (*en s'adressant aux élèves de CP1 pour les calmer*)* /// Mino ↑ (*désigne la cuillère*)
 119. E 25: c'est la cuillère
 120. M : c'est la cuillère / mm / prenez l'ardoise /// **eh / prenez l'ardoise** /// cuillère// dessine la cuillère / dessine la cuillère /// dépêchez-vous // dessine la cuillère

Cet extrait 15 illustre un procédé que l'on rencontre fréquemment à Madagascar : nommer des objets à partir de la fameuse question « qu'est-ce que c'est ? ». La technique est, certes, répétitive mais permet cependant aux élèves de rechercher eux-mêmes le vocabulaire correspondant à l'image désignée et surtout de manier « le genre » par l'emploi. Même si les énoncés se limitent à trois mots (c'est + dét + nom), il ne s'agit pas, à la différence de l'extrait 13, véritablement de « récitation » puisque les énoncés produits sont différents les uns des autres. Ceci dit, la présence massive de ce format interactionnel sur l'ensemble du corpus CP1 et CP2 témoigne de la pauvreté des techniques pédagogiques mobilisées et provoquent probablement chez les élèves une certaine lassitude, peu propice à l'envie d'apprendre une langue nouvelle. Centrées sur l'acquisition lexicale, les séances de début de scolarité confortent surtout **la fonction référentielle du langage** : il s'agit de nommer en français les choses de l'environnement. **La langue française apparaît alors comme une collection de mots et de phrases juxtaposées dérivées de la norme écrite** (exigence de la structure canonique). Pour cela, les enseignants utilisent les gestes, les

images et certains supports concrets et invitent les élèves à apprendre par cœur des mots et des tournures simples. Il n'est pas donné l'occasion aux enfants de mobiliser les termes appris en agissant. On ne cherche pas à développer leurs ressources communicatives : les élèves n'échangent pas entre eux et ont très peu d'initiative. La démarche est toujours collective : aucun travail de groupe n'a été observé en langage sur l'ensemble de la scolarité. Les thèmes varient au fur et à mesure de l'année, mais les tâches proposées aux enfants restent quasi-identiques. Apprendre une langue nouvelle, c'est donc, au début de la scolarité, **rester statique, écouter et mémoriser des mots et des tournures, répondre à l'enseignant. Il s'agit de reproduire et non pas de produire.** Les effectifs des classes étant chargés (près de 50 élèves par classe), les occasions de prises de parole face à l'enseignant (en se levant pour répondre) sont rares : une à deux fois au mieux dans une séance, voire pas du tout pour les élèves non désignés. Les enseignants essaient pourtant de faire participer le maximum d'enfants individuellement et, pour compenser les manques, sollicitent de nombreuses réponses chorales (dont la qualité linguistique reste très difficile à évaluer) permettant de faire participer l'ensemble des élèves.

- A partir de la classe de **CE jusqu'au CM2** apparaissent les **dialogues à jouer**. Ces dialogues sont, soit tirés des bandes dessinées fournies dans le livre élève²⁸⁸, soit sélectionnés par l'enseignant dans d'autres supports (ex : CE, école privée, Février 2006), soit encore improvisés à partir d'une situation proposée par l'enseignant (ex : Jaona avril 2006 : imaginer l'achat de timbres à la poste). Les deux extraits 16 et 17 permettent de ressentir deux climats de classe différents autour des dialogues.

EXTRAIT N° 16 : Classe de Vola, CE langage, école privée, février 2006

Cette séance dure près de 20 minutes et se centre sur la mémorisation d'un dialogue copié au préalable par les élèves dans leur cahier puis à le réciter (45 élèves dans la classe). Les quatre fragments ci-après montrent un panel des stratégies mises en place par l'enseignante.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. M : vous répétez/ après/ moi et après on joue ça↑ Luc vient de voir son ami René qui travaille / au jardin/ je peux commencer ↑ (<i>la caméra est en fixe sur un cahier élève</i>) 2. Obs²⁸⁹ : oui / oui 3. M : bon / tu laboures ton jardin ↑/ allez-y répétez / tu laboures <u>ton jardin</u>↑ 4. Gp E : <u>tu laboures</u> ton jardin 5. M : oui/ c'est bien le moment 6. Gp E : oui/ c'est/ bien/ le/ moment 7. M : respectez bien la- res-pec-tez bien l'intonation hein / tu laboures ton jardin ↑ 8. Gp E : tu/ la-boures/ ton/ jar-din ↑ 9. M : oui/ c'est bien le moment ↓ 10. Gp E : oui/ c'est/ bien/ le/ mo-ment ↓ 11. M : la terre est assez tendre ↑ |
|--|

²⁸⁸ L'année de l'étude, l'APC est expérimentale en CE dans certaines circonscriptions scolaires et ne concerne pas les classes de notre échantillon.

²⁸⁹ Observatrice

12. Gp E : la terre est assez tendre↑
 13. M : pas tellement
 14. Gp E : pas tellement

(...)

46. M : maintenant/ je fais Luc (*geste pour se désigner*) / et vous faites (*index vers la classe*) / René/
bon / je commence / tu laboures ton jardin↑
 47. Gp E : tu laboures ton jardin↑
 48. M : (*geste d'énervement en se tapant sur la cuisse*) vous ê-tes euh ::: René / moi/ je suis Luc (*geste pour se désigner*) / vous êtes (*geste large pour désigner l'ensemble de la classe*) **tous**/ René / allez-y // tu laboures ton jardin↑
 49. Gp E : oui/ c'est/ bien / le/ moment
 50. M : la terre est assez tendre↑
 51. Gp E : **pas tellement** (*fort*)
 52. E ? : **pas tellement** (*fort*)
 53. M : pas tellement (*plus faible, avec intonation adaptée à l'hésitation*)
 54. Gp E : pas tellement (*plus faible, avec intonation adaptée à l'hésitation*)

(...)

78. M : d'accord / qui va jouer ↑// levez la main ↓/ **en regardant d'abord le cahier hein**↑/ on regarde d'abord le cahier/ allez-y/ deux élèves/ Tsiry et qui ↑// Solotina ↑ / allez-y / lève-toi / lève-toi / on regarde le cahier d'abord/ Tsiry c'est Luc et ::: euh ::: Solotina c'est René / allez-y (*les élèves se lèvent mais restent à leur place en lisant, cahier en main*)
 79. E1 : tu laboures ton jardin
 80. E2 : que/ c'est/ bien/ le/ mo-moment
 81. M : **c'est bien**/ le moment
 82. E2 : c'est bien le moment
 83. E1 : la terre est/ a XXX

(...)

99. M : **bon** / si ::: on ne regarde pas le cahier / qui va ::: **répéter** ↑// même euh ::: trois/ un deux trois quatre seulement (*en regardant le livre qu'elle tient dans la main*) / **qui va répéter** // Jerry et Déborah ↑// allez-y / levez-vous les deux/ bon // toi Luc (*petite tape sur l'épaule*) / toi René (*petite tape sur l'épaule*) / allez-y/ **sans** regarder le cahier / **même** un petit peu comme ça/ ça ne fait rien (*voix douce et geste pour indiquer un espace minuscule*) / allez-y (*les deux élèves sont placés devant : ils se mettent debout à leur place et parlent sans se regarder et en tournant le dos à leurs camarades*)
 100.E1 : tu laboures ton jardin
 101.E2 : oui / c'est/ bien/ le/ moment
 102.E1 : ///
 103.M : depuis quand
 104.E1 : depuis/ depuis
 105.M : la terre est assez
 106.E1 : la terre est assez tendre↑
 107.E2 : ///
 108.M : pas
 109.E2 : pas tellement

Pour cette séance, Vola a sélectionné le texte de dialogue dans un ouvrage de Maxime Ratoejanahary, auteur ayant produit des manuels de français à partir de la fin de la première République. Vola s'écarte des recommandations prescrites en début d'ouvrage : « *Ce qu'il faudra à tout prix éviter, c'est de consacrer une séance complète à la seule présentation, une autre à la mémorisation, et une autre encore au réemploi, car la démarche pédagogique (présentation + mémorisation + réemploi) constitue un ensemble cohérent qu'il ne faut pas dissocier.* » (RATOEJANAHARY, 1972 : 7). Dans cette séance, parler se limite à lire à haute voix le dialogue puis à l'apprendre par cœur. L'enseignante est vigilante à l'intonation, mais plusieurs élèves ont du mal, quand ils ont le texte sous les yeux, à dépasser le déchiffrement et à mettre le ton attendu. On

perçoit ici une confusion chez Vola entre l’oral et l’écrit : pour elle, **lire à voix haute apprend aux élèves à s’exprimer à l’oral**. Ainsi, comme dans les séances précédentes, **les attendus de l’oral correspondent aux normes de l’écrit**.

Pour faire mémoriser le texte, Vola varie les stratégies : répéter après elle collectivement, lui donner la réplique collectivement, lire à deux le texte, dire à deux le texte sans support écrit, et plus tard, pour la suite du dialogue, elle mettra en place un jeu de répliques entre rangées d’élèves. La séance se termine par deux « scènes » que les élèves récitent, debout le dos au tableau, face à leurs camarades. Une des petites filles interrogées semble très gênée et prononce avec hésitation les répliques, en regardant par terre. **Parler en français revient donc à réciter de l’écrit que l’on a appris par cœur**. A aucun moment, la question : « parler pour quoi faire ? » n’effleure Vola lors de ses préparations. De même, elle n’établit aucune progression sur les structures linguistiques à acquérir et les situations pouvant permettre de les développer. Sa préparation consiste à trouver un texte adapté au thème du programme pour le faire ensuite apprendre par cœur aux élèves. L’extrait 17, issu de l’auto-confrontation en fin d’année, témoigne des représentations de Vola sur l’apprentissage de l’oral.

EXTRAIT N° 17: Auto-confrontation de Vola, séance langage trimestre 2, juin 2006

- 101.Obs²⁹⁰ : d’accord / d’accord/ et ::: quel est votre objectif là quand vous demandez aux pe- deux petites filles/ de d’essayer euh ::: sans le ::: le ::: le cahier
- 102.M : parce que ::: je crois / je sais bien que les def- les deux filles sont ::: bien :::/ comment on dit ↑/ il est un peu/ **elle** est un peu intelligente que les autres pour mémoriser le mot
- 103.Obs : hum hum
- 104.M : quelquefois en récitation ::: en récitation j’ai vu que euh ::: ce Deborah et ce Jenny/ ils rép- **elles** répètent tout de suite ce que :::
- 105.Obs : d’accord / d’accord ::: // là vous avez parlé de **récitation**
- 106.M : hum
- 107.Obs : et ::: là vous faites une séance de langage ↑/ vous faites quoi comme différence entre/ récitation et :: séance de langage ↑
- 108.M : c’est un peu/ c’est un peu pareil
- 109.Obs : c’est un peu pareil ↑
- 110.M : hum // je lis/ je répète encore en/ collective et puis/ a ::: individuelle/ après
- 111.Obs : d’accord
- 112.M : comme pour le dialogue ↓/ mais la **récitation** c’est un peu facile / les é- parce que les élèves **aiment** la récitation/ que la dé- que le dialogue
- 113.Obs : d’accord ::: et ::: apprendre une langue c’est un peu comme réciter ↑
- 114.M : // pour la ::: pour le CE c’est un peu réciter parce que ::: s’ils mémorisent le mot ils répètent après/ euh ::: ils ne savent pas bien beaucoup de vocabulaire en CE
- 115.Obs: hum hum
- 116.M : donc on fait faire réciter réciter / après ::: ils mémorisent et après ils parlent
- 117.Obs : donc pour vous en fait / leur faire mémoriser faire des dialogues
- 118.M : hum hum
- 119.Obs : répéter
- 120.M : hum
- 121.Obs : ça permet de fixer ↑
- 122.M : de fixer dans sa tête
- 123.Obs : le vocabulaire
- 124.M : le vocabulaire

²⁹⁰ Obs : Observatrice, M : maîtresse

- 125.Obs : d'accord :::
 126.M : si on donne tout simplement le vocabulaire↑ *hanhan (non)* ils n'apprennent pas/ et ::: ils ne fixent pas dans la mémoire le vocabulaire
 127.Obs : d'accord
 128.M : donc en récitation/ en dialogue ::: / c'est ça
 129.Obs : d'accord/ et est-ce que vous faites d'autres types de séance de langage ↑/ basés sur autre chose que de répéter / fixer / le vocabulaire ↑
 130.M : d'autres types / comment↑
 131.Obs : d'autres ::: sortes d'activités / je ne sais pas/ d'autres euh :::
 132.M : c'est ::: je ne fais pas d'autres que/ euh ::: li- lisez la maîtresse lise deux ou trois fois et :: les élèves/ a :: je désigne un élève ou deux élèves pour/ répéter cela / c'est tout
 133.Obs : c'est comme ça
 134.M : toujours
 135.Obs: d'accord/ d'accord// et bien on va continuer donc là/ on va attaquer maintenant la ↑deuxième partie / du dialogue

EXTRAIT N° 18 : Classe d'Aline, CE langage, école publique, février 2006

Dans la classe d'Aline (38 élèves), des saynètes sont également réalisées mais à partir de l'exploitation de dialogues, tirés des bandes dessinées présentes dans le manuel. Les fragments à venir proviennent de trois phases différentes de la séance.

1. Exploitation des illustrations de la bande dessinée

54. M : ouais/ là c'est grand-père/ et/ Joma/ et dans la deuxième bande dessinée c'est quoi ça les enfants ? c'est votre papa ? dans la deuxième bande dessinée
 55. E ? : moi
 56. M : c'est qui ↑
 57. E6 : c'est le [lé]/ forgeron
 58. M : pourquoi tu dis que c'est le forgeron **là** (*en pointant l'image du livre avec mine d'étonnement pour inviter à la justification*)
 59. E6 : c'est le
 60. M : oui / pourquoi c'est le forgeron là↑
 61. E6 : il frappe le ::: fer rougi
 62. M : **oui voilà** / il **frappe** le fer là/ c'est un forgeron ↓ et :: à côté de euh ::: du forgeron là qui est-ce↑

(...)

2. Ce que disent les personnages de la bande dessinée (lecture des bulles)

- 141.M : que dit grand-père enfin à Joma↑ à Joma↑
 142.Gpe E : moi madame / moi madame / moi madame
 143.M : oui ↑ (*geste de désignation et se rapprochant de E27*)
 144.E27 : alors Joma [ti ti] (*même élève que E6*)
 145.M : oui
 146.Gpe E : moi, madame / moi madame
 147.E 27 : tu tu seras
 148.E ? : moi madame / [z]'ai trouvé
 149.E 27 : bricoleur
 150.M : **oui voilà** ↑// (*se retournant vers les autres élèves*) grand-père a dit/ parce que Joma a dit/ oh je serai/ euh ::: un un menuisier / quand on passe chez le menuisier que dit Joma ↑ / oh ::: plus tard je serai un menuisier/ quand on passe chez le forgeron que dit Joma ↑ / plus tard je serai forgeron / quand on passe chez le maçon↑ / Joma a dit plus tard je serai un
 151.E ? : maçon
 152.M : maçon/ et enfin / que dit grand-père ↑
 153.E ? : moi madame
 154.M : oui ↑ (*geste de désignation*)
 155.E29 : alors Joma/ plus tard tu seras un [brikɔ-mě-/lɛR]
 156.M : dis bien un bri↑

157.E29 : un bri/ un bri- bricoleur
 158.M : et comment sera sa femme↑/ comment sera sa femme↑
 159.Gpe E : ///
 160.M : oui ↑ parlez / allez-y ↑ / comment sera sa femme/ qui sait ↑ / levez la main/ parlez les enfants ↓// oui (*geste de désignation*) comment sera sa femme ↑
 161.E30 : et sa femme sera contente
 162.M : **voilà** ↑ / parce que Joma/ grand-père a dit↑ / un jour tu seras/ regarde ici / quand tu seras grand (*geste pour indiquer quelqu'un de grand*) / ta femme sera↑
 163.Gp E : contente

(...)

3. Mise en scène

(Tous les élèves veulent jouer. Soa a choisi cinq enfants qui sont sur l'estrade).
 250.E : moi le forgeron madame
 251.M : oui tu seras le forgeron / et toi tu seras grand-père hein / oui↑ c'est toi grand-père an ↑ / le petit Joma avec euh ::: grand-père (*M déplace et rassemble les deux élèves*) parce que le grand-père va présenter / et voici le forgeron↑/ voici le ::: menuisier↑/ voici le ::: le maçon↑/ an ↑et tu viendras avec grand-père/ allez-y/ grand-père et euh ::: Joma
 252.E1 : Je vé
 253.M : je vais t- te
 254.E1 : Je vais te présenter avec
 255.M : mes amis
 256.E1 : mes amis
 257.M : allez-y / oui↑
 258.E1 : là c'est le forgeron (*désigne un des élèves sur l'estrade*)
 259.E2 : plus tard je serai forgeron
 260.M : tu fais les gestes / oh ↑ plus tard je serai forgeron (*avec hochements de tête*)
 261.E2 : oh ↑ plus tard je serai forgeron (*avec hochements de tête*)
 262.M : oui ↑
 263.E1 : XXX
 264.M : parle très fort
 265.E1 : là c'est le menuisier (*se déplace avec E2 et désigne un des élèves sur l'estrade*)
 266.E2 : plus tard je serai menuisier
 267.M : mm / mm / alors Joma
 268.E1 : alors Joma/ quand [ti] seras
 269.M : oui ↑ quand tu seras grr
 270.E1 : grand
 271.M : oui / tu seras
 272.E1 : tu seras un bricoleur
 273.M : oui ↑
 274.E2 : c'est un métier ↑
 275.E1 : eh / quand tu seras grand/ ta femme (*geste d'enlacer*)
 276.M : sera
 277.E1 : sera/ contente
 278.M : oui / merci/ applaudissez les enfants / c'est bien ↑
 279.Gp E : (*applaudissements*)

On sent dans cette classe davantage de vivacité que précédemment et une plus grande implication des élèves. Les tâches proposées aux élèves sont plus variées : expliquer les images, repérer ce que disent les personnages, jouer la scène (3 fois dans la séance : ce qui permet le déplacement de 15 enfants) en parlant et en mimant : même les artisans qui ne disent rien interagissent de manière non verbale avec leurs camarades. On remarque que Soa utilise fréquemment la paraphrase et les reformulations pour assurer la compréhension des élèves. Mettre en scène des dialogues procure donc, dans ces conditions, du plaisir à apprendre la langue. C'est d'ailleurs ce que souligne Soa, lors de l'auto-confrontation en juin, comme l'illustre l'extrait 19.

EXTRAIT N° 19: Auto-confrontation d'Aline, séance langage trimestre 2, juin 2006

185.Obs : d'accord très bien/// et euh ::: euh ::: // qu'est-ce que vous pensez là de leur réaction / des enfants / est-ce qu'ils aiment faire ce ceci ce type d'activité
 186.M : oui elle euh ::: / **eux** les enfants ↑/ surtout euh ::: la leçon de français/ les enfants aiment/ aiment **bien** là participer aux ::: leçons de français / quand on fait la leçon de français/ c'est là leur ::: ils ont leur **ambiance** là
 187.Obs : oui
 188.M : oui (*intonation souriante*) c'est ça
 189.Obs : ils aiment bien faire des dialogues comme ça
 190.M : oui et / vous voyez là quand ::: quand quand c'est le moment de faire le dial/ la la scène devant les élèves là/ c'est à moi↑/ c'est à moi ↑/ moi je je s'rai un bricoleur/ moi je serai comme Joma/ vous voyez pas ça↑ les enfants aiment **bien**/ même que ::: vous êtes là ↓ / euh ::: ils ne s- / ils n'ont pas peur mais ils aiment bien :::/ faire le ::: les dialogues
 191.Obs : les prestations quoi / devant les autres

Cette importance accordée par les enseignants aux dialogues en CE cherche à apprendre aux élèves à interagir. Comme indiqué en début de chapitre, il s'agit alors d'un contrat communicatif de fiction : les élèves sont amenés à simuler des rôles, mais ils ne s'expriment pas en tant que personnes. Si les jeux de rôles ont l'intérêt certain d'amener à la fixation de structures de manière ludique, ils ne permettent pas, cependant, aux élèves de s'essayer vraiment à la langue et d'apprendre à interagir pour de vrai. Ce type d'activité n'a pas de véritable « enjeu de communication », hormis celui de respecter le contrat didactique fictionnel. Les enfants ne font pas véritablement acte d'énonciation. **Arrivés en milieu, voire en fin de scolarité, les élèves ont donc appris par cœur des énoncés et joué à simuler leur utilisation.** Mais ils ne semblent pas avoir beaucoup développé de savoir-faire communicatifs en langue française. Or, la communication orale est fondamentale pour l'élaboration des connaissances et ce, d'autant plus, quand la langue devient langue d'enseignement.

- En **CM2**, en plus des dialogues et des séances du type de celle que nous utilisée pour le découpage, apparaissent **parfois** quelques détours « imprévus » (que Bouchard (2005) appellerait étapes enchâssées), liées aux thèmes des leçons. Dans ces moments, **les élèves utilisent la langue pour parler de leur vie**, comme on le voit dans l'extrait 18, pris dans la classe de Jaona.

EXTRAIT N° 20 : Classe de Jaona, Langage CM2 « détour imprévu », février 2006

318.M : ouais / euh ::: Daniela / quel est le métier de ton papa
 319.E35 : le métier de mon papa est machiniste
 320.M : est ↑
 321.E35 : machiniste
 322.M : machiniste/ où est-ce que ton papa travaille
 323.E35 : mon papa travaille/ à Procom (*usine de textile en zone franche²⁹¹*)
 324.M : à ↑
 325.E35 : Procom

²⁹¹ Les ouvriers en zone franche sont payés soit mensuellement au SMIC (250 000 Fmg l'année de l'étude, environ 20 euros), soit à l'heure.

326.M : Procom / où ça se trouve Procom ↑
 327.E35 : le Procom se trouve à *Lazaina (nom de quartier au Nord)*
 328.M : à Lazaina / à l'est de Lazaina // **machiniste**// euh ::: qu'est-ce qu'il fait là euh à l'usine / comme machiniste↑/ il est machiniste et qu'est-ce qu'il fait↑
 329.E35 : * *manjaitra* (coudre)*
 330.M : manjaitra ↑ ah oui ↑ elle a ::: / **il** confectionne des/ des chemises/ des robes / il coud des robes/ des des chemises↑ / ça veut dire confectionne alors↑ / ouais (...)

On remarque dans cet extrait que la petite fille utilise spontanément la langue malgache pour faire part de sa compréhension de la question du maître, ce qui permet **au discours** de fonctionner. L'enseignant accepte l'idée énoncée en malgache et la reformule en français. Ceci s'apparente à ce que les linguistes de l'acquisition appellent une « séquence potentiellement acquisitionnelle » (SPA), phénomène très courant dans la communication exolingue, phénomène naturel en situation de contact de langues, et donc en situation scolaire. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

3. Pour conclure

Cette incursion dans le corpus large « Langage » n'a fait que confirmer ce que nous avons repéré lors de l'analyse de la séance de Jaona (trimestre 1). Les classes à Madagascar sont, ordinairement, centrées sur l'enseignant. Ce rapport de places adulte-enfant est certes engendré par la situation scolaire, mais probablement amplifié par les attentes et les rôles dévolus aux acteurs de l'école dans la société malgache. Dans la classe, le rituel communicatif se trouve entièrement géré par l'enseignant : les élèves étant alors « actants » captifs de ce format d'interaction.

Le langage oral des enseignants au sein de la classe apparaît être, pour beaucoup d'élèves à Madagascar, le composant central de l'exposition à la langue française (ou *input*, en psycholinguistique). Outre les aspects, déjà évoqués, liés à l'insécurité linguistique et aux difficultés sur certains points de langue (*input* sonore), on sait que l'enseignant contribue par ailleurs à la **construction du système de communication** chez les enfants et à l'élaboration d'**une représentation de la langue « cible » en mettant en relief les caractéristiques souhaitables à son appropriation**. Dans ce corpus, les objets de langue faisant l'objet de son attention semblent concerner essentiellement : l'acquisition d'un lexique nominal (étiquettes de désignation : savoir nommer les choses), l'acquisition de modèles phrastiques canoniques (refus de l'usage naturel d'énoncés disloqués adaptés au contexte et au flux d'informations). Le jeu des questions / réponses, la correction et la reprise des modèles langagiers (respect de la norme), les différentes techniques de répétition, les interventions collectives, s'avèrent être alors des leviers efficaces pour l'acquisition de la langue, vue sous cet angle.

Pour ce qui relève des échanges liés aux questions-réponses, on sait que les questions sont déterminantes pour l'acquisition et peuvent stimuler, avec plus ou moins de profondeur, les traitements cognitifs et linguistiques. Par ailleurs, elles déterminent aussi le degré d'autonomie consenti aux élèves dans la formulation du message : à la fois leur contribution au déroulement du

discours dialogique nécessaire au déploiement des connaissances, et leur apport linguistique dans ce cadre. A ce niveau, on relève que les questions sont généralement fermées ou semi-fermées : elles contiennent plusieurs éléments de la réponse attendue. Ce fonctionnement interactif permet de répondre au contrat didactique, mais quelles répercussions entraîne-t-il chez l'élève en termes de représentation des usages des langues et, en particulier de la langue seconde? Comment s'effectue en lui le lien entre ses pratiques langagières extrascolaires et les pratiques langagières scolaires mobilisant des langues considérées comme distinctes dans l'apprentissage ? En terme d'acquisition langagière en langue seconde, quel est l'impact de ce fonctionnement interactif ?

Force est de constater qu'en fin de scolarité, même dans ces deux écoles qui se distinguent par l'assiduité²⁹² des enseignants et la réalisation effective des séances de français²⁹³, **les élèves sont peu à l'aise dans le maniement du français à l'oral**. En examinant la nature des prises de parole qui leur sont ménagées au fil de la scolarité, on remarque que les élèves ne parlent que par mots et par phrases isolées pour compléter les questions semi-fermées de l'adulte et **formuler le constituant attendu**. Dès lors, **les élèves ne parlent pas pour fournir des informations mais plutôt pour permettre la vérification du travail de mémorisation en cours**. Ils sont sommés de parler en L2 (en respectant les normes) mais **non de s'inscrire dans un discours**. Or, la capacité à exprimer ses pensées, au sein d'un **tissu discursif interactif**, est un moteur essentiel à l'appropriation des **connaissances** et, en particulier, dans les disciplines non linguistiques où les échanges doivent s'effectuer en français. On sait, d'autre part, que l'aisance en langue orale joue un rôle essentiel pour la compréhension de l'écrit. Cette incursion dans le corpus langage confirme l'hypothèse, exprimée dans le volume 2, d'un déficit de la compréhension du langage parlé et peut expliquer, en partie, les faibles résultats en lecture compréhension ressortant de l'analyse du PASEC VII.

Ce que nous constatons à Madagascar quant aux modalités de gestion de classe, d'autres auteurs le signalent pour plusieurs pays du Sud, caractérisés également comme sociétés à éthos hiérarchique. Ainsi, pour quelques exemples, on peut relever les travaux de Thierry Trefault (1999) au Mali, Colette Noyau (2004) au Togo, Claire Juillard et Martine Dreyfus (2005, 2006) pour le Sénégal. Les observations qu'ils ont menées sur les interactions dans les classes du primaire dans ces pays montrent également **une conduite de classe très ritualisée**, basée sur la mémorisation, le jeu des questions /réponses, etc. et ce, **quels que soient la matière enseignée et le niveau de classe**. « *On note en effet dans les interactions observées la présence constante d'un « pattern » interactionnel, indépendant de la discipline enseignée et des tâches demandées.* » (DREYFUS, 2006 : 80). Thierry Trefault (1999) ajoute que ce format n'est pas spécifique à l'utilisation de la L2 en classe, mais se

²⁹² Presqu'aucune absence des enseignants dans l'année.

²⁹³ Ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles, vu le niveau linguistique de certains maîtres.

retrouve également lors des séances menées en L1. « *En définitive, au cours de cette heure et demie de leçon d'histoire en bambara, le maître aura encore accaparé la quasi-totalité du temps de parole, les interventions des élèves se bornant à relire les mots préalablement écrits. Pas ou peu d'énoncés personnels de leur part, pas de discussion entre eux, pas de contestation d'une réponse fautive de la part d'un groupe, même pas de phrases construites. L'essentiel est pour eux de prononcer le mot juste au bon moment. (...) Il ne suffit pas de disposer les tables par groupes pour aboutir forcément à une situation de communication, même lorsque le parler utilisé est la langue maternelle des enfants.* » (TREFALT, 1999 : 165).

S'agit-il alors d'un problème lié au style communicatif des classes (à noter que le style hiérarchique et transmissif a longtemps existé dans les pays occidentaux avec des résultats corrects) ou bien d'une difficulté plus générale, de la part des enseignants, à **saisir les enjeux didactiques liés aux situations de langage à proposer aux élèves** ? En effet, lorsque l'on regarde les activités réalisées au travers du corpus large sur une année scolaire, on ne peut qu'être étonné par leur aspect statique et par la **monotonie des tâches** réalisées.

On touche ici à la question des **gestes professionnels des enseignants**, à l'intérieur d'une culture éducative donnée. Pour ce qui est des pays du Sud, les classes à effectifs particulièrement élevés, une absence de matériel pédagogique digne de ce nom, des maîtres mal formés et laissés pour la plupart du temps à eux-mêmes, ont eu pour effet de mettre en œuvre chez les enseignants des **stratégies de survie** qui se sont progressivement constituées en un **corps de pratiques** considérées comme efficaces : savoirs expérientiels transmis de façon intuitive ou empirique de génération en génération d'enseignants, **par imitation plus que par appropriation réflexive** (avec valorisation du rôle de la mémorisation, de la répétition, de la préférence à accorder aux actes réflexes, etc.). De la sorte s'est constituée **une forme de transmission de mémoire professionnelle** qui entre en opposition frontale avec les principes venus du Nord qui font abstraction des conditions effectives de réalisation de l'acte d'enseignement dans ces contextes.

C'est pourquoi, si l'on souhaite engager des propositions destinées à améliorer les pratiques d'enseignement, celles-ci doivent passer par le filtre des cultures éducatives du pays en question et être compatibles avec l'idée que se font les enseignants d'une « bonne » pratique de classe. Elles doivent donc tenir compte des représentations des enseignants et être fondées sur des **gestes professionnels raisonnablement effectuels** dans ces conditions d'enseignement extrême. C'est dans cette direction que nous orientons notre réflexion : quelles sont les représentations que mobilisent les enseignants quand ils mettent en place une séance de lecture ? Qu'engendrent-elles comme activités en classe ? Que produisent-elles comme travail cognitif chez l'élève face aux processus, exposés dans le volume 2, du développement de la lecture chez un enfant ? Pour cela, il nous faut interroger les travaux de l'acquisition interactionnelle et de la psychologie ergonomique, ce qui est l'objet du chapitre 3.

CHAPITRE 3

ACQUISITION INTERACTIONNELLE ET TRAVAIL DU MAITRE EN LECTURE

CE CHAPITRE souligne en quoi les interactions en classe contribuent à l'appropriation des connaissances et, en particulier, aux acquisitions linguistiques. Dans la configuration interactionnelle, le rôle de « l'expert » et donc de l'enseignant sera celui le plus mis en relief en raison de son rôle de médiation. C'est l'objet du premier temps de réflexion. Le deuxième portera sur les pratiques de transmission / médiation en convoquant les concepts « d'action » et « d'agir » à partir des travaux de la psychologie ergonomique pour s'intéresser plus spécifiquement au travail du maître de lecture.

1. Acquisition, le rôle de la médiation entre « expert » et « novice »

1.1. Du côté des L2 : contextes « guidés » et « non-guidés », des points de convergence

L'opposition entre contexte « naturel » et contexte « guidé », institutionnel, de l'acquisition a longtemps structuré la recherche et a cloisonné pendant plusieurs années les travaux dans ce domaine. C'est pourquoi les apports des recherches en contexte « naturel » seront en premier lieu présentés pour aboutir aux points de convergence avec les travaux actuels en contexte « guidé » portant sur l'école.

1.1.1. Repères sur la communication interlingue

On peut penser que l'étude de la communication entre natifs et non-natifs a nécessité une attention particulière en Occident, que ce soit en Amérique ou en Europe, en raison de la situation des travailleurs migrants et de leurs familles : l'acquisition de la langue seconde s'opérant, pour les adultes, dans le « bain » linguistique environnant, sans recours notable à des formes de scolarisation. Ces pressions sociologiques (et aussi politiques) ont donc contribué à ce que les

recherches en acquisition (RAL) tendent à se tenir à l'écart de la classe et à se séparer des courants de recherche à connotation didactique. Au sein de ce courant, le questionnement s'est centré sur **les conditions de développement de l'interlangue et d'évolution du système transitoire de l'apprenant**.

Du côté anglo-saxon, une partie de la recherche s'intéressant aux interactions entre natifs et non-natifs s'est centrée sur la définition du rôle de l'*input* dans l'acquisition de L1 ou de L2. La notion d'*input* a permis de souligner l'importance de l'environnement, du contexte et des conditions particulières intervenant dans les processus d'acquisition, et de mettre en relief **le rôle clé de l'interaction dans l'acquisition**. L'intérêt s'est alors porté sur la **qualité de l'input** : la variété de ses modes de présentation et d'émergence, sa variation dans l'interaction. Ainsi, Ellis (1994)²⁹⁴ établit un inventaire de recherches portant sur l'**input non modifié**, l'**input prémodifié** ou l'**input modifié interactivement**. Ces travaux aboutissent à l'idée que l'*input* fourni au locuteur moins compétent doit lui être **intelligible**. Cette idée est synthétisée dans l'*input hypothesis* de Krashen (1982), dont Laurent Gajo et Lorenza Mondada (2000) soulignent les articulations suivantes :

« - *L'apprenant progresse lorsqu'il arrive à comprendre un input contenant des structures légèrement au-delà de son niveau de compétences actuel (Krashen, 1982, utilise la formule $i+1$ pour désigner la qualité de cet input) ;*

- *l'intelligibilité de l'input passe par un processus de simplification ou par la médiation d'indices contextuels et extralinguistiques ;*

- *le discours est le résultat de l'acquisition et non sa cause ; la production de l'apprenant ne participe pas directement à l'acquisition, mais elle aide seulement l'interlocuteur à calibrer son discours de façon à le rendre encore plus intelligible. » (GAJO, MONDADA, 2000 : 131).*

Ces auteurs relèvent que l'hypothèse de Krashen est assez limitatrice car elle fait de l'interaction un lieu de transmission des données linguistiques et non un lieu d'élaboration collaborative, introduisant ainsi une dimension réductrice de la métaphore de l'*input* : l'acquisition est vue comme un transfert et non comme une **co-construction**. Or, les travaux sur les interactions entre natifs et non-natifs montrent l'importance des variétés d'*inputs* et débouchent sur le constat que **l'input interactif** joue un rôle plus **significatif** pour l'acquisition que celui non-interactif. Cependant, les liens entre *inputs*, interaction et acquisition restent difficiles à établir. De même, se pose la question des **liens entre acquisition et compréhension**. Ellis (1994²⁹⁵) rapporte que Sharwood Smith soutient l'idée d'une non-équivalence des processus de compréhension et d'acquisition et suggère que l'*input* a une double pertinence : l'*input* peut aider l'apprenant à interpréter le sens (donc à **comprendre**), l'*input* peut l'aider aussi à progresser dans son interlangue (donc à **acquérir**).

²⁹⁴ Cité par Gajo et Mondada (2002 : 130).

²⁹⁵ Cité par Gajo et Mondada (2002 : 132).

Le fait d'avoir focalisé l'attention sur l'*input* a permis à la recherche nord-américaine d'envisager rapidement les **incidences didactiques** de ses analyses. « *En effet, tout ce qui relève notamment de l'input prémodifié touche directement le comportement verbal du locuteur plus compétent ou de l'enseignant.* » (GAJO, MONDADA, 2000 : 133). Ainsi, dans les travaux portant sur les classes d'immersion au Canada, on voit se dégager, par exemple, le « principe de saillance compensatoire » consistant à faire ressortir les éléments de L2 qui diffèrent de L1 de façon inattendue, ou qui sont peu repérables dans l'*input*.

En Europe, les recherches concernant l'acquisition se sont moins vite didactisées et c'est plutôt au croisement des travaux relatifs à la « conversation exolingue » (Porquier, 1979) et de ceux portant sur le développement de « l'interlangue » (Py, 1983-2004) que la réflexion s'est d'abord engagée. Par conversation exolingue, il faut entendre **une interaction où la langue de communication n'est pas partagée au même degré par les co-énonciateurs** (L1 et L2 par exemple), ce qui débouche sur une **asymétrie des compétences**, tout comme la problématique américaine : natif/non-natif. Au terme « exolingue », Marie-Thérèse Vasseur (2005) propose de substituer celui d'**interlingue** qui nous semble également mieux convenir. En effet pour Vasseur, le préfixe *exo-* pointe l'extériorité « d'un point de vue de monolingue confronté à l'acquisition ». « *Parce qu'il nous renvoie plus précisément à ce qui fait la différence entre action et interaction, c'est-à-dire parce qu'il nous recentre sur la coopération, la co-construction et les « interrelations » (Farr, 1990), le préfixe inter- nous semble maintenant un meilleur candidat pour désigner le type d'interaction que nous observons et l'activité interlangagière (Trévisse & Porquier, 1985) à laquelle se livrent les partenaires dans les rencontres interculturelles... » (VASSEUR, 2005 : 71).*

Sur le plan méthodologique, cette mouvance « interaction-acquisition » a eu l'intérêt de se baser sur un important travail de terrain de type ethnographique avec des données conversationnelles recueillies dans leur contexte d'énonciation. Ce matériau a permis d'affiner le champ d'étude, en dépassant la simple observation des produits linguistiques de l'apprenant de L2, pour s'intéresser **aux processus de gestion dans l'interaction** et à ce qu'ils apportent dans la construction du répertoire langagier. Ainsi, certains moments clés ont été repérés pour l'acquisition : certaines **séquences interactionnelles** apparaissent liées à des **processus acquisitionnels**.

Le point de départ de ces analyses a été le constat que le natif intervient souvent interactionnellement sur les propos du non-natif, en contribuant ainsi à co-construire avec lui le discours. Les formes de ses interventions apparaissent diverses. La notion de « **séquences potentiellement acquisitionnelles** » (SPA dorénavant) a été alors proposée. Ces séquences, souvent déclenchées par un problème de communication entre natifs et non-natifs, permettent la négociation des données linguistiques. Celles-ci sont caractérisées par deux mouvements : « *un premier mouvement d'autostructuration, par lequel le non-natif dévoile un état de son interlangue*

et ses éventuels problèmes de communication, et un second mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif propose son aide et son guidage » (GADJO, MONDADA, 2000 : 136). Les exemples fournis par Jean-François De Pietro, Marinette Matthey et Bernard Py (1989-2004) permettent de rendre compte de certains déploiements de SPA prenant la forme, plus ou moins complète, de celle indiquée dans le tableau 121 :

TABLEAU N°121 : Forme de déploiement d'une SPA

| | | |
|---|-----------|---|
| 1 | Non natif | Manifestation d'une difficulté |
| 2 | Natif | Apport d'une donnée |
| 3 | Non natif | Reprise de la donnée fournie |
| 4 | Natif | Ratification, évaluation ou confirmation |
| 5 | Non natif | Saisie de la donnée pour poursuivre le discours |

Pour ces auteurs, ces observables signalent les traces caractéristiques d'un schéma d'action sous-jacent amenant à des négociations relatives à un objet langagier ou à une norme. La « réparation » fournie par le natif est un procédé qui a pour effet de mettre en relief la forme pertinente sur laquelle pourra s'effectuer le travail acquisitionnel. « *De ce point de vue, il peut être intéressant de distinguer des réparations qui sont **intégrées** (embedded) ou **exposées** (exposed) (Jefferson, 1983) : alors que les premières n'interrompent pas le cours de l'action, les secondes transforment l'activité en cours, en la suspendant pour laisser place à l'activité de correction.* » (GAJO, MONDADA, 2000 : 140-141). Les objets langagiers d'une SPA peuvent concerner le lexique, la syntaxe, la prononciation, la variation lectale, les normes communicatives. Dans une définition plus générale de SPA, on peut y englober d'autres formes de stratégies conversationnelles récurrentes visant une acquisition, telles que les **diverses formes de reprise** (Broeder et Vasseur, 1987²⁹⁶), certaines séquences de **travail lexical explicite** (Lüdi, 1987²⁹⁷) ou de **séquences analytiques** (Dausendschön-Gay et Krafft, 1993²⁹⁸).

Par ailleurs, le « territoire » de l'apprenant (Bernard Py, 1983-2004) semble reposer sur **trois types de dynamiques dans l'acquisition**. « *On propose de définir cette notion [le territoire de l'apprenant] autour de trois pôles : la construction d'un système de connaissances linguistiques, l'ajustement aux normes de la langue cible et l'accomplissement de tâches spécifiques.* » (PY, 2004 : 41).

- La première dynamique est donc orientée vers le **système**, appelé **interlangue**, et représente l'ensemble plus ou moins stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant. « *Le système renvoie à la créativité, à la logique et à la régularité d'un développement intrinsèque de la grammaire internalisée traitant des nouvelles données.* » (COSTE, 2002 : 9).

²⁹⁶ Cités par Py (2004 : 91).

²⁹⁷ Cité par Py (2004 : 91).

²⁹⁸ Cités par Py (2004 : 91).

- La deuxième dynamique concerne **la norme**. Elle se développe en fonction des pressions extérieures qui s'exercent sur le système : pressions linguistiques en raison de la confrontation des productions de l'apprenant avec celles des locuteurs natifs, pressions sociales à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ses partenaires.
- La troisième dynamique se rapporte **aux tâches** réalisées au moyen de la langue cible. Elles permettent de **mettre à l'épreuve** les moyens langagiers dont dispose le sujet et **motivent** la mise en place de **moyens langagiers nouveaux**.

Aucune de ces composantes prises séparément ne suffit à activer l'acquisition : toutes trois sont **nécessaires** et **interactives**. En effet, il est difficile de concevoir une appropriation ne tenant compte que du pôle normatif ; ce qui interroge les démarches « guidées » faisant appel principalement à la mémorisation, comme ce qui a été pu constaté dans le chapitre précédent. « *D'un point de vue acquisitionnel, une appropriation orientée uniquement vers la norme correspondrait peut-être à ce que Corder (1973b) désigne par **phase présystématique** : les objets linguistiques mémorisés n'ont pas encore atteint le seuil d'organisation à partir duquel il y a émergence d'un système original.* » (PY, 2004 : 47). De même, la tâche ne peut constituer une condition suffisante de l'appropriation, en dépit de ce qui est préconisé dans certaines approches communicatives extrêmes où l'on croit que la grammaticalisation s'effectue de manière naturelle et automatique à partir de tâches de communication. « *Le pôle tâche ne suffit pas : une appropriation orientée de manière prioritaire vers la réalisation de certaines tâches se voit **inévitablement confrontée à la construction d'un système**. En outre, une tâche communicative étant une activité essentiellement sociale, l'alloglotte, en tant qu'être communicant, se voit soumis à des **pressions de type normatif**.* » (PY, 2004 : 48). Pour qu'il y ait acquisition, il est nécessaire que les trois dynamiques soient activées, la pondération entre elles pouvant être variable selon les individus et selon le moment de l'apprentissage. Cette perspective de recherche envisage donc le processus d'acquisition à l'intérieur même du processus d'interaction, ou en reprenant la terminologie de Bange (1992), elle envisage **l'appropriation** comme **un processus à l'interface entre la phase interactionnelle** de la communication et la **phase intrapsychique** de l'acquisition. Ce qu'il est important aussi de noter, c'est que les mécanismes mis à jour pour l'acquisition ont été repérés sur un corpus interculturel important et ont, à ce titre, une **portée universelle**.

1.1.2. Points de convergence avec l'acquisition en milieu « guidé »

Les travaux portant sur les interactions interlingues ont donc cherché à comprendre ce qui se joue entre le locuteur « expert » et son partenaire « novice ». Le contrat de collaboration évoqué précédemment permet la mise en place de SPA. Pendant ces séquences, comme le soulignent Jean-François De Pietro, Marinette Matthey et Bernard Py (1989-2004), « *tout se passe comme si natif et*

*alloglotte avaient conclu un « contrat didactique » dans le but de favoriser –ou parfois d'évaluer– les efforts d'apprentissage de ce dernier. » (DE PIETRO, MATTHEY, PY, 2004 : 84). Or, nous savons que la notion de « contrat didactique » est centrale dans le monde de la classe. Dès lors, l'opposition entre contexte « guidé » et « non guidé » a été modulée. En effet, les séquences de co-construction des formes linguistiques (SPA) sont présentes dans de nombreux contextes interactionnels, et donc forcément, en œuvre aussi dans les contextes scolaires. De même, la classe ne se limite pas uniquement à des séquences acquisitionnelles mais développe aussi de nombreux échanges conversationnels ordinaires liés, par exemple, à la vie en communauté. « En conséquence, on s'aperçoit que le cloisonnement n'est pas aussi net, que des « modules instruction » apparaissent dans des interactions conversationnelles tout venant, et, réciproquement, que, dans l'interaction en classe, les moments d'enseignement ou plus généralement de prise en charge et d'aide alternent avec des moments de contributions parallèles à l'interaction, c'est-à-dire des moments de type conversationnel diversifiés et plus symétriques. » (VASSEUR, 2005 : 75). Ainsi, l'acquisition « naturelle » au sens où l'entendait Krashen (1976) en proposant une opposition entre **système acquis implicitement en situation** et **système appris** scolairement, c'est-à-dire **explicitement et hors situation**, ne semble plus adaptée. « Krashen ne faisait en fait que projeter, sur les deux types de situations observables, scolaire et non-scolaire, la distinction entre **processus d'acquisition** et **démarche**, ou procédure d'apprentissage. Dans la perspective interactionnelle où l'on se place ici, l'important est plutôt d'insister sur le **continuum** que l'on peut constater entre les deux points de vue... » (VASSEUR, 2005 : 231).*

Dans ce sens, la tripolarisation dégagée par Py : système, norme et tâche, a nécessairement sa part dans le parcours d'acquisition et se trouve aussi présente dans la classe de langue seconde. « Il n'y a pas de raison que les activités de classe ne puissent, selon des pondérations variables et sans exclusive, faire place à ces différents facteurs de progrès dans la maîtrise d'une langue. » (COSTE, 2002 : 10). Ceci a conduit à repenser alors la place de L1 dans l'apprentissage de L2. Le fait, par exemple, que l'apprenant utilise un terme lexical de sa L1 pour communiquer n'est plus considéré comme une source de confusion, mais comme une initiative adaptée à la co-construction du discours, que l'enseignant va réparer de manière intégrée ou de façon plus correctrice (cf. l'extrait 19, séance de Jaona). « Il s'avère que le lexique constitue indéniablement l'objet privilégié des SPA, peut-être en raison de son caractère particulièrement manipulable... » (DE PIETRO, MATTHEY, PY, 2004 : 92).

Ce qui caractérise l'école alors ce n'est donc pas le fait qu'un des partenaires soit « expert » et l'autre « novice », cette situation apparaît fréquente également dans la communication interlingue. Ce qui caractérise l'école, c'est que le novice soit un élève et que l'expert soit un **agent spécialisé** d'une institution vouée aux apprentissages. Le but des interactions à l'école devient alors **l'apprentissage en soi. Le maître impose sa conception de l'apprentissage** et détermine les moyens qui doivent permettre d'y arriver. A la différence des fonctionnements de la

communication interlingue, l'activité de l'élève n'est plus censée se dérouler spontanément : elle est proposée, guidée et évaluée par l'enseignant. « *L'élève n'est plus regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. L'interaction devient inégale, une interaction de dominant à dominé.* » (BANGE, 2005 : 80-81). De ce format contraint, il ressort le rôle essentiel de **la fonction de l'enseignant pour la gestion des interactions dans la classe** et, en particulier, pour la gestion des « séquences acquisitionnelles ». Cette perspective rejoint les conceptions socioconstructivistes développées en L1, car elles placent, elles aussi, cette **fonction interactionnelle de l'enseignant** comme essentielle pour l'appropriation des savoirs. La section suivante présente quelques points majeurs de ces réflexions en L1.

1.2. Du côté des L1, la perspective historico-culturelle et l'enseignant médiateur

Dans le volume 2, nous avons mis en relief les processus cognitifs simultanés mobilisés chez le lecteur à partir, essentiellement, d'un seul courant de la psychologie relative aux apprentissages : celui qui étudie les processus strictement cognitifs des sujets. Il s'agit, dans ce cas, d'une analyse binaire des interactions individu/objet (dans le cadre de l'étude : individu / texte de lecture) permettant à la **psychologie cognitive** de proposer des modèles conceptuels des fonctionnements cognitifs intra-personnels. La **psychologie socioconstructiviste**, présentée dans cette section, s'appuie, elle, sur une lecture ternaire des interactions : individu/objet/alter²⁹⁹ et étudie les processus sociocognitifs mis en jeu dans la cognition. En effet, un fonctionnement cognitif, même autonome, ne peut jamais être totalement détaché des conditions sociales ayant contribué à son élaboration. Bien qu'on les oppose souvent, il nous semble plus fécond de prendre en compte les **complémentarités de ces deux approches**, la spécificité de l'approche socioconstructiviste étant de mettre l'accent sur l'origine sociale et la **sociogenèse des schémas proposés par la psychologie cognitive**.

1.2.1. La perspective historico-culturelle de Lev Vygotski, la médiation sociale dans l'évolution de la pensée humaine

L'apport théorique de Lev Semionovitch Vygotski est relativement ancien puisque l'édition originale de son œuvre majeure, *Pensée et Langage*, date de 1934³⁰⁰. Mais, il a fallu attendre de

²⁹⁹ Distinction opérée par Moscovici, 1984.

³⁰⁰ Le dernier chapitre a été dicté par Vygotski sur son lit d'hôpital. Vygotski (né le 5 novembre 1896) est décédé de tuberculose le 11 juin 1934. A noter que cet ouvrage fut interdit dès 1936 en Russie. Ce n'est qu'en 1956 qu'il fut réédité et paru enfin ouvertement en Russie.

longues années avant que son travail ne soit découvert hors des frontières de Russie. Aux Etats-Unis, l'ouvrage paraît en 1962, préfacé par Jérôme Bruner. « *Je lus la traduction avec la plus extrême attention au fur et à mesure de sa réalisation. Mon étonnement ne cessait de croître : Vygotski était tout bonnement un génie. Mais son génie était insaisissable. A l'inverse de Piaget, rien de massif ni de glacial dans le cours et le développement de sa pensée. On était en présence de quelque chose qui ressemblait aux premiers travaux de Wittgenstein : parfois plein d'aphorismes, souvent lapidaire, et traversé de fulgurances.* » (BRUNER, 2000 : 93). A partir de 1985, on trouve plusieurs ouvrages francophones concernant l'œuvre et la biographie de Vygotski permettant d'en faciliter l'accès et la compréhension (entre autres : Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Clot, 2002 ; Brossard, 2004). En 1997, la troisième édition de *Pensée et Langage* en français est revue et traduite par Françoise Sève. Sans entrer dans le détail de la pensée vygotkienne, nous synthétisons ici quelques aspects majeurs à prendre en compte pour notre objet d'étude.

Le fondement de la thèse de Vygotski est que l'homme est soumis au **jeu dialectique de la nature et de l'Histoire** et qu'il est donc, à la fois, une créature de la biologie et un produit de la culture humaine. Vygotski considère qu'on ne peut penser le développement de l'homme (ontogenèse) indépendamment de celui des sociétés humaines (phylogenèse). Concernant l'espèce humaine, la phylogenèse apparaît être constituée de deux types de développement **successifs** : un développement biologique puis un développement culturel (résultant d'une relative stabilisation du développement biologique). C'est à ce moment de l'histoire des sociétés humaines que les hommes se mettent à transformer ce qui les entoure et créent sans cesse de nouveaux domaines de réalités (ex : apparition et transformation des systèmes d'écriture, évolution des techniques de repérage dans le temps ou dans l'espace, etc.). Pour Vygotski, ces conduites sont rendues possibles en raison de **la transformation des fonctions élémentaires**³⁰¹ (attention, perception, désir, etc.) **par les outils culturels**. « *Si par les outils techniques les hommes ont transformé la nature, par les outils psychologiques ils ont agi avec et sur autrui ainsi que sur eux-mêmes et transformé leur propre comportement. Schématiquement dit, l'outil et le langage sont ce par quoi les hommes ont pu transformer la nature et leur nature.* » (BROSSARD, 2004 : 30). L'histoire des sociétés humaines ne repose donc pas sur une évolution naturelle mais sur une évolution culturelle.

Ces deux lignes développementales, biologique et culturelle, se retrouvent également dans l'ontogenèse, mais elles y sont alors étroitement imbriquées. « *Si, en tant qu'être de nature, l'enfant hérite d'une organisation biologique, en tant qu'être de culture, il se construit en s'appropriant les productions (outils, langage, connaissances,...) léguées par les générations*

³⁰¹ Vygotski distingue deux formes de fonctionnement mental : les processus mentaux élémentaires, qui proviennent du capital génétique de l'espèce et de l'expérience physique de l'enfant avec l'environnement et qui correspondent approximativement à ce que Piaget décrit dans son stade de l'intelligence sensori-motrice ; les processus mentaux supérieurs qui se développent à partir de la mise en place de la fonction symbolique et en particulier de l'acquisition du langage.

antérieures. » (BROSSARD, 2004 : 29). C'est au cours de profondes transformations biologiques, d'une intense croissance maturationnelle, que l'enfant s'approprié les outils-clés de sa culture. **L'appropriation d'outils culturels**, lors de ces périodes, provoque **la transformation des fonctions élémentaires** et ouvre la voie ainsi au développement culturel, c'est-à-dire à la sociogenèse des **fonctions psychiques supérieures**. Pour caractériser cette originalité du développement humain, Vygotski parle du « paradoxe bioculturel fondateur du développement de l'enfant³⁰². »

Il y a donc une forme proprement humaine **d'héritage et de devenir culturel** articulée à la fois sur la phylogenèse et sur l'ontogenèse par la médiation de l'apprentissage entre humains. « *Tous deux, sociogenèse et apprentissage culturel, permettent aux humains de produire des artéfacts matériels et symboliques qui se bâtissent les uns sur les autres, et permettent ainsi des modifications au fil du temps historique (...). Le développement cognitif des enfants se déroule dans un contexte qui évoque la culture historique globale de leur groupe social.* » (TOMASELLO, 2004 : 54). Cette posture historico-culturelle insiste donc sur l'originalité du processus du développement humain et assigne aux **interactions sociales, et donc au langage, un rôle de médiation culturelle indispensable**.

Pour Vygotski, le développement cognitif doit être considéré comme **une conséquence** des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. Pour lui, l'étude du développement de l'enfant passe nécessairement par l'analyse des situations sociales grâce auxquelles l'individu construit son appareil psychique. Cette posture est en rupture avec la conception behavioriste du développement, très prégnante à son époque. Elle est aussi éloignée de la conception piagétienne.

En effet, bien que Piaget ait toujours considéré le développement cognitif comme soumis à l'influence de la maturation, de l'expérience et du milieu, il ne le fait pas dépendre, contrairement à Vygotski, de **processus constructeurs intégrant explicitement les variables sociales**. Comme le rappelle Jean-Paul Roux (2007), pour Piaget, le fonctionnement et le développement de la cognition sont le produit d'une confrontation entre le système cognitif d'un sujet, constitué de schèmes afférents à une structure, et un objet-problème représenté par ses caractéristiques propres. Lorsque le sujet est confronté à un problème nouveau, son système cognitif est en déséquilibre. Pour s'adapter et aboutir à un nouvel équilibre, il lui faut résoudre le **conflit cognitif** afférent grâce à un travail d'**assimilation** et d'**accommodation**. Cette ré-équilibration est dite majorante lorsque la résolution du conflit cognitif est l'occasion d'une élaboration intra-individuelle permettant d'accéder à un changement de structure, correspondant à un progrès de statut développemental au sein d'un système structuraliste à ordre total. Ainsi, c'est le **stade de développement** qui détermine les principes de fonctionnement du système de confrontation sujet-objet, le moteur du

³⁰² Tiré de Brossard (2004 : 31).

développement étant le dépassement du conflit cognitif dont le principal mécanisme est **l'équilibration majorante**. « *Si on adopte ce point de vue, c'est bien le niveau opératoire atteint par l'enfant et la structure cognitive correspondante qui conditionne l'apprentissage et qui doivent donc fonder le(s) dispositif(s) susceptible(s) de provoquer ce travail intra-individuel.* » (ROUX, 2007 : 10). Dans la perspective piagétienne, le développement est donc traité comme un objet indépendant de l'apprentissage et de l'éducation, ce qui conduit à penser (encore fréquemment aujourd'hui) que l'apprentissage et l'éducation sont tributaires du niveau de développement de l'enfant et non l'inverse.

Or, pour Vygotski, au contraire, **le développement résulte de l'apprentissage**. Pour lui, les apprentissages s'effectuent dans ce qu'il nomme la « **zone proximale de développement**³⁰³ » (désormais ZPD). Pour reprendre sa formulation, « *la ZPD est la distance qui sépare le niveau de développement réel, que l'on détermine par la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, où cette résolution est guidée par un adulte, ou réalisée en collaboration avec des pairs plus capables.* » (*Mind in Society* : 86³⁰⁴). Ce qui veut dire qu'**il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage et que les processus dont il dépend repose sur la dynamique ternaire individu / tâche / alter au cours d'interactions**. A ce niveau, Vygotski indique que le tuteur exerce une sorte d'**étayage** adapté à l'apprenant, sans avoir eu le temps d'expliquer concrètement ce qu'il entendait par étayage, domaine développé par la suite par d'autres auteurs (section suivante).

Pour Vygotski, **les étayages** de l'adulte permettent d'accompagner l'enfant dans le passage de **l'inter-psychique** à **l'intra-psychique**. C'est d'abord à partir des situations sociales de la petite enfance que l'enfant apprend à utiliser les signes langagiers pour agir à son tour sur autrui (fonction communicative), puis enfin sur lui-même (fonction individuelle intra-psychique). Comme l'indique Michel Gilly (1995) : « *La fonction communicative des signes précède et est à l'origine de leur fonction intellectuelle. C'est parce qu'il est d'abord conduit à utiliser les signes pour agir sur l'autre (fonction sociale) que l'enfant devient capable de les utiliser sur lui-même (fonction individuelle), ce qui fait dire à Vygotski que l'on agit sur soi-même de façon « quasi-sociale ».* » (GILLY, 1995 : 135). Le processus fondamental du développement individuel des fonctions mentales supérieures apparaît alors être un **processus de sociogenèse** à l'occasion de pratiques sociales de communication. Cette sociogenèse repose sur des processus dynamiques de **médiation sémiotique au cours des échanges interactifs**.

Dans une telle conception, comme le soulignent Jean-Pierre Bronckart (1985) et Bernard Schneuwly (1986), il n'y a alors pas de séparation entre la psychologie du développement et la

³⁰³ Traduit par Françoise Sève (1997) en « zone prochaine de développement ».

³⁰⁴ Tiré de Bruner (2004 : 94-95). On ne connaît pas précisément la date de l'article, mais il paraît en anglais en 1978.

psychologie de l'éducation. Elles n'ont pas à être distinguées mais à être confondues. Il en ressort que **le développement ne peut être envisagé indépendamment des situations éducatives et d'apprentissage dont il résulte**. Comprendre comment l'enfant développe ses compétences par l'appropriation des outils culturels, à l'occasion des interactions éducatives, implique alors que ces interactions deviennent l'objet d'une attention toute particulière.

1.2.2. Jérôme Bruner, format et étayage

C'est l'œuvre de Vygotski, dit Bruner, qui l'a convaincu qu'« *il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture.* » (BRUNER, 1983 : 11). Son intérêt pour le tout jeune enfant l'a conduit à approfondir le concept d'étayage, en s'intéressant en particulier à « *comment les enfants sont aidés dans l'acquisition du langage* » (BRUNER, 1987 : 9). Deux notions clés développées par Bruner méritent d'être rapportées ici : celle de « format » et celle « d'étayage », car leur intérêt dépasse largement le cadre des processus précoces d'ajustements : ces notions interviennent pour toute acquisition.

L'ajustement aux comportements du tout jeune enfant conduit l'adulte à développer une activité continue d'interprétation des dits comportements mais aussi, comme le montre Bruner, à **standardiser certaines formes d'action conjointe** liée au contexte de communication. En effet, même avant que le bébé ne parle, ses comportements et ses mimiques sont interprétés par la mère, ce qui favorise le déroulement d'échanges interpersonnels (mimiques, vocalises, risettes). Ce sont ces formes standardisées que Bruner appelle **format**. Le format n'est pas l'échange lui-même mais sa structure rituelle de base. Bruner, dans son étude menée à Oxford, repère une régularité très durable dans les interactions mère/enfant. C'est la mère qui établit de petits « formats », des rituels dans lequel le langage est utilisé. Pour cela, elle a recours à un certain nombre de routines : les procédures de demande, les petits jeux, la « lecture » d'imagiers, etc. L'observation montre que la mère joue son rôle avec une remarquable régularité et un véritable sens d'adaptation, à l'image de l'exemple porté dans le tableau 122.

TABLEAU N°122: Exemple de formats - étayages analysés par Bruner (adapté de BRUNER, 2000 : 98).

Séquence procurant un étayage pour « enseigner » la référence

Pour « lire » un imagier, par exemple, la mère procède par étapes et ses questions suivent une séquence régulière :

1. Vocatif → « *Oh, regarde, Richard !* »
2. Question → « *Qu'est-ce que c'est ?* »
3. Etiquetage → « *C'est un petit poisson.* »
4. Confirmation → « *Oui, c'est ça !* »

Régularité et évolution des formats

Le tout petit comprend peut-être peu de choses dans un premier temps. Il réagit à la question, cette réaction se développe et prend la forme d'un babil. Lorsqu'il y parvient, la mère insiste pour obtenir une réponse qui se situe au même niveau d'étayage. Lorsque la réaction de l'enfant évolue, et que le babil prend la forme d'une vocalisation qui a la longueur d'un mot, elle place la barre un peu plus haut et n'accepte plus le babil. Elle veut obtenir une réponse plus nette. Lorsque finalement le référent est bien maîtrisé, elle change, et adopte un jeu où elle va séparer nettement ce qui est su et ce qui ne l'est pas encore. Nous avons « *Qu'est-ce que c'est ?* », avec un accent final ascendant ; la mère adopte désormais un accent final descendant, comme pour bien marquer qu'elle sait que l'enfant connaît la réponse. Il réagit en général par une réaction de fausse timidité. La mère ne tarde pas à placer la barre encore un peu plus haut : « *Qu'est-ce qu'il fait, le petit poisson ?* », et l'accent terminal est de nouveau ascendant : elle entraîne l'enfant dans la zone de proche développement, et cette fois elle veut l'amener à maîtriser la formation du prédicat. Elle se situe en permanence à la **limite supérieure** des compétences de son enfant.

La notion d'étayage renvoie donc à l'ensemble des interventions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème. Il faut comprendre que, dans les interactions de guidage, les rapports entre étayage et formatage sont à double sens. « *Ce sont les **processus d'étayage** qui permettent la mise en place des formes régulatrices des échanges : le guidage de l'adulte conduit l'enfant à se **conformer aux formes standardisées de patterns** et de successions de patterns...* » (GILLY, 1995 : 139). Bruner considère que l'étayage est utile à la condition que l'enfant soit capable d'une **compréhension du but à atteindre**. Il distingue alors **six fonctions de l'étayage** : l'enrôlement du sujet dans la tâche, la réduction de la difficulté, le maintien de l'orientation par rapport aux objectifs, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration (sous réserve qu'elle soit accessible à l'enfant). Ainsi, pour Bruner comme pour Vygotski, **toutes les formes d'acquisition s'effectuent dans la ZPD et mobilisent des procédures d'étayage** permettant d'aider l'apprenant à y entrer et à progresser.

Répondant à Chomsky, Bruner (2000) indique à propos de l'acquisition du langage : « *je suis parvenu à la conclusion que tout mécanisme inné d'acquisition du langage (LAD pour Language Acquisition Device), qui aide les membres de notre espèce à pénétrer le langage, ne peut fonctionner s'il ne bénéficie pas d'un **système de soutien à l'acquisition de langage** (LASS pour Language Acquisition Support System) **trouvé dans le monde social**, LASS et LAD étant en phase l'un avec l'autre de manière régulière. C'est ce système de soutien qui aide l'enfant à naviguer*

dans la zone de proche développement, jusqu'à ce qu'il atteigne le contrôle plein et conscient de l'utilisation du langage. » (BRUNER, 2000 : 99).

Ensuite, l'autonomie langagière permet à l'apprenant de construire ses capacités par **la médiation des outils culturels disponibles autour de lui** : le développement de la personne se faisant au cœur et au cours de l'appropriation des œuvres culturelles. Au début de ce parcours, l'école a donc un rôle fondamental et ne peut pas être considérée comme étant seulement le lieu où se construisent, par enseignement/apprentissage, des capacités spécifiques. Non, comme l'écrit joliment Bruner (2000) : « **Le langage de l'éducation est le langage de la création de culture ; ce n'est pas celui de la consommation de savoir ou de la seule acquisition de savoir.** » (BRUNER, 2000 : 159). Pour notre part, nous nous intéresserons donc au langage utilisé à l'école à Madagascar pour la création de la culture écrite. Cette orientation place donc **l'enseignant comme un médiateur culturel entre l'apprenant et le monde de l'écrit.**

1.2.3. Etayages et dynamiques de médiation sémiotique

Suite au cadre théorique défini par Vygotski et Bruner, l'étayage, appelé également interaction de tutelle (ou encore interaction de guidage), est donc désormais reconnu comme un mécanisme sociocognitif majeur pour l'apprentissage. On distinguera dans cette section les interactions entre élèves : dyades dissymétriques et dyades symétriques, puis celles entre maître et élèves.

Les travaux recensés sur les **interactions de tutelle entre élèves** reposant sur des dyades dissymétriques (Berzin, 2001) permettent de différencier, dans l'exercice du tutorat, deux fonctions principales : celle de socialisation et celle d'acquisition. Les premières expériences de tutorat entre élèves sont anciennes et remontent à l'enseignement mutuel développé en Angleterre puis en France sous la restauration³⁰⁵. Elles sont introduites aux Etats-Unis dans les années soixante à des fins d'abord sociales : il s'agit de favoriser les tutorats entre adolescents et enfants, notamment dans le cadre de l'aide aux devoirs à la maison. Outre les gains sociaux et affectifs constatés dans ces dispositifs, on relève alors des bénéfices au niveau des acquisitions. Le constat de cet « effet tuteur » a provoqué la mise en place de véritables programmes de « *tutoring* » au sein même des écoles, déclinés sous différentes formules : inter-niveaux scolaires, inter-écoles, intra-classe, informel, alterné, etc.

Par exemple, en Belgique, dans les années soixante-dix, une expérimentation « d'enseignement par les élèves tuteurs » est introduite comme moyen de lutte contre l'échec dans l'apprentissage de la lecture dans une centaine de classes (Finkelsztein, Ducros, 1990). Trois fois par semaine, un élève volontaire de la dernière classe du primaire prend en charge un élève en échec en lecture de

³⁰⁵ Nous y reviendrons dans la partie 2 de ce volume, à propos de l'évolution des prescriptions en lecture.

seconde année. Les « tuteurs » sont informés explicitement de leur rôle et soutenus par un adulte référent. Les évaluations menées montrent que la majorité des élèves de deuxième année pris en charge réalisent **des progrès en lecture**, mais de manière variable. Cependant, il demeure que « *même si ses progrès sont réels, le pupille est souvent jugé par son enseignant sur l'écart qui persiste entre son niveau et celui de la moyenne de sa classe.* » (FINKELSZTEIN, DUCROS, 1990 : 23). Par ailleurs, des effets bénéfiques du tutorat se remarquent également sur **les compétences en lecture de certains tuteurs**, en particulier chez les tuteurs n'étant pas considérés comme les meilleurs élèves en début d'expérimentation (une des variables exigées dans l'expérimentation). Cette progression dans les compétences de lecture du tuteur est probablement liée à l'évolution positive de son image : tant au niveau des enseignants qu'au niveau personnel (estime de soi) ; les responsabilités assumées dans le dispositif sont en effet valorisantes. Le tuteur découvre ainsi, à travers sa fonction, qu'on apprend mieux en apprenant aux autres.

Dans les années quatre-vingts, d'autres pays d'Europe voient se développer de telles pratiques d'entraide entre élèves. Les travaux menés (pour une synthèse, Barnier, 2000) apportent une contribution intéressante à la compréhension des mécanismes de l'inter- à l'intra- psychique. En effet, expliquer à un autre comment s'y prendre et lui rendre la tâche plus accessible suppose un travail de modélisation sémiotique comme processus de médiation entre le tuteur et le tutoré. Dans son rôle de médiation, le tuteur doit considérer en même temps « sa propre théorie de résolution » de la tâche et celle mobilisée par le tutoré pour pouvoir mener les régulations remédiatrices nécessaires. On pense actuellement que ce double travail de modélisation sémiotique est à l'origine des progrès cognitifs et méta-cognitifs du tuteur. « *Pour aider le tutoré, le tuteur doit en effet travailler au niveau **des représentations**. En particulier, il doit mettre en mots ce qu'il sait faire, ce qui nécessite des élaborations favorisant **l'abstraction réfléchissante** et lui donnant une occasion privilégiée d'apprendre à mieux organiser et à mieux réguler sa propre activité cognitive.* » (ROUX, 2007 : 24).

Parallèlement, à partir des années quatre-vingts, se développent d'autres travaux basés sur l'observation de la nature des interactions face aux tâches réalisées entre pairs au sein de dyades symétriques. Dans tous les protocoles expérimentaux décrits, il est demandé aux partenaires de **résoudre ensemble une tâche**, de collaborer dans la recherche d'une solution et de se mettre d'accord sur une réponse commune. C'est pourquoi les auteurs parlent d'**interactions symétriques**.

La perspective structurale regroupe notamment les travaux de Willem Doise, Gabriel Mugny, Anne-Nelly Perret-Clermont. C'est la genèse de l'intelligence dans le cadre des stades et des sous-stades décrits par Jean Piaget qui intéressent ces auteurs. Leur perspective s'inscrit donc dans la filiation de Piaget dont elle adopte le point de vue constructiviste et structuraliste en y ajoutant la dimension de l'interactionnisme social. Cet ajout les amène à proposer la théorie dite du **conflit sociocognitif**, les démarquant ainsi de la théorie initiale piagétienne. Dans la théorie proposée, la

condition indispensable pour qu'il y ait progrès est que les sujets donnent des réponses différentes pendant l'interaction, ces différences engendrant un processus de conflit sociocognitif dont le principe peut se résumer de la façon suivante. Les réponses différentes des sujets (que les deux soient fausses ou que l'une soit juste et l'autre fausse) provoquent un double déséquilibre : déséquilibre inter-individuel entre les deux interactants dont les réponses s'opposent, déséquilibre intra-individuel en raison de la prise de conscience d'une réponse autre que la sienne amenant à douter de sa propre réponse. C'est la **nature sociale de l'activité** qui amène les deux sujets à coordonner leurs points de vue pour aboutir à un accord. La recherche du dépassement du déséquilibre cognitif inter-individuel amène alors à dépasser le déséquilibre cognitif intra-individuel. Le progrès s'opère par l'intériorisation des coordinations inter-individuelles auquel le conflit sociocognitif oblige. « *Même dans le cas de dyades hétérogènes, les progrès de l'enfant de niveau inférieur ne sont pas automatiquement produits par un effet-modèle, mais parce que les différences de réponses déclenchent des négociations.* » (GILLY, 1995 : 146). Ce serait donc le **processus négociatif** qui serait le moteur de l'acquisition, ce qui confirme de nouveau le rôle important des interactions sociales dans le développement cognitif. Ce processus de conflit sociocognitif n'est évidemment pas automatique dès qu'il y a travail entre pairs. Les bénéfices des interactions dépendent également des compétences initiales des sujets : pré-requis cognitifs et pré-requis d'ordre social. Il apparaît maintenant bien établi que c'est pendant la **phase initiale du développement d'une notion** que l'interaction « conflictuelle » est la plus structurante. Mais il est nécessaire également que, du point de vue social, l'enfant soit à même de communiquer et d'interpréter correctement les messages du partenaire. « *Les deux types de compétences évoluent simultanément : la compétence à interagir permet aux sujets de pouvoir tirer un bénéfice cognitif des interactions et les progrès induits favorisent à leur tour le développement de la compétence interactive.* » (GILLY, 1995 : 147).

La perspective procédurale de résolution de problème à laquelle appartiennent Michel Gilly et Jean-Paul Roux amène à infléchir certains aspects de la perspective précédente, en raison notamment de la relative rareté de l'apparition tangible de conflits sociocognitifs entre pairs (observables : opposition puis coordination réelle des points de vue) ; ce qui suggère donc la possibilité de progrès individuels sans véritables conflits sociocognitifs. Ce courant permet d'affiner l'étude de la **variété des dynamiques interactives** dans les dyades de co-résolution de tâches. Ainsi Gilly, Fraisse et Roux (1988) observent des alternances entre séquences de travail individuel et séquences de travail interactif au sein des dyades. Dans ce dernier cas, ils mettent en évidence quatre types de dynamiques interactives.

- Dans le premier type, un seul des partenaires semble véritablement actif, le second apportant des *feed-backs* d'acquiescements (verbaux ou gestuels).

- Dans le deuxième type, une véritable co-construction est observée mais sans manifestation de désaccord (rapport de collaboration).
- Dans le troisième, on remarque des confrontations avec désaccords entre les pairs, mais sans argumentation.
- Enfin, dans le quatrième type, le processus de conflit sociocognitif est observé et, comme précédemment, apparaît cognitivement très bénéfique.

Outre le conflit socio-cognitif, ces auteurs constatent que les partenaires peuvent également tirer bénéfice des trois autres dynamiques interactives, en particulier celles de premier et deuxième types où il n'y a pas de conflit social mais des **rapports de coopération**. A ce titre, il est noté le rôle positif que peuvent jouer les interventions acquiescentes ou les reformulations de ce que dit l'autre en raison de l'aide qu'elles apportent au contrôle et au déroulement de la procédure de résolution de la tâche.

De l'ensemble de ces travaux sur **les interactions** entre élèves, il ressort donc qu'il n'est pas toujours nécessaire que l'un des partenaires soit plus compétent que l'autre pour que les interactants en co-résolution puissent en tirer un gain cognitif. Par ailleurs, il apparaît clairement que **la nature de la tâche à réaliser entre pairs est d'une importance majeure** pour qu'il y ait progrès cognitif. Comme le souligne Michel Gilly (1995), « *cela veut dire que, pour obtenir des progrès cognitifs individuels par des interactions de co-résolution, il faut toujours se demander comment construire la situation-problème de telle sorte que cette dernière favorise à la fois la mise en œuvre du fonctionnement cognitif susceptible de pouvoir tirer bénéfice de l'interaction, et le fonctionnement socio-cognitif susceptible de pouvoir le modifier.* » (GILLY, 1995 : 152). Pour conclure sur cet aspect et rejoindre notre contexte d'étude, il est à noter également le développement de la « pédagogie de groupes ³⁰⁶ » dans les classes à effectifs pléthoriques, à Madagascar comme dans d'autres pays du Sud. Les objectifs de ce fonctionnement pédagogique cherchent à favoriser la socialisation et la responsabilisation des enfants (dans la gestion du petit groupe), le travail cognitif des élèves (en référence aux travaux précédemment mentionnés), et à soulager la tâche du maître pour lui permettre de suivre au plus près le travail des élèves (principe de rotation dans l'aide apportée). La difficulté que l'on peut actuellement observer dans cette pratique ³⁰⁷, en voie de généralisation à Madagascar, relève bien de **la nature des tâches proposées aux élèves** quand ils sont en groupes. En effet, il ne suffit pas de regrouper les tables pour que les élèves travaillent et soient impliqués ensemble dans la tâche. On touche, là encore, à la culture

³⁰⁶ Voir notamment les fascicules (français et malgache) et les films pédagogiques « Pédagogie de groupes à Madagascar » proposés en 2004-2005 par le projet franco-malgache MADERE et diffusés sur l'ensemble du territoire.

³⁰⁷ Nous émettons ces remarques d'autant plus librement que nous avons activement participé aux documents diffusés, suite au travail coordonné dans la région d'Antananarivo par Marie-Madeleine Tallec, Assistante technique française.

éducative et aux difficultés des enseignants à concevoir ou à **sélectionner des exercices propices** aux apprentissages. On pointe aussi l'effet « mode pédagogique » imposée institutionnellement, dans ses aspects formels et artificiels, sans que la nécessaire souplesse des techniques de gestion de classe ait été comprise et valorisée (travail collectif, travail de groupes ou par binômes, travail individuel, etc.). Il n'est pas rare alors de voir dans les classes des travaux de groupes vides de sens : les enseignants appliquent une technique pédagogique sans en avoir véritablement compris l'intérêt pour le travail cognitif des élèves.

Concernant **les interactions de guidage adulte-enfant**, l'impulsion des travaux de Bruner et de Wertsch a amené à accorder une place centrale à **l'intersubjectivité**. Dans toute situation interactive (de guidage ou non), on sait que les partenaires en présence ont **leurs propres représentations** de cette situation. Les individus ne traitent pas de manière « objective » et similaire la réalité sociale, mais la considèrent à partir des significations qu'ils lui assignent (en partie déterminées par les représentations dominantes du groupe social auquel ils appartiennent). C'est leur propre **définition de la situation** qui oriente l'activité des sujets. C'est à ce niveau qu'intervient la notion d'intersubjectivité. James Wertsch³⁰⁸ (1984) propose de considérer que l'intersubjectivité existe entre deux locuteurs lorsqu'ils savent qu'ils partagent la **même définition de situation**. L'intersubjectivité résulte donc des **significations partagées** que construisent les partenaires au cours de l'interaction et en est donc le produit. Cette élaboration conjointe de significations partagées rejoint la notion de **médiation sémiotique**, centrale dans les travaux de Wertsch (1985) sur les interactions de guidage. Les analyses menées portent sur les processus de médiation sémiotique dans les interactions mère-enfant (exemple : construction d'un puzzle). Chaque intervention de régulation de l'adulte peut être considérée sous deux aspects : **l'aspect abréviation** à savoir le caractère plus ou moins direct de la régulation, **l'aspect référentiel** c'est-à-dire l'utilisation des signes (verbaux ou non) en référence aux objets. Les observations effectuées montrent l'importance de la **souplesse du guidage** pour favoriser l'appropriation chez l'enfant : un guidage pertinent est celui au cours duquel l'adulte sait passer de **directives implicites à des directives explicites, d'un langage référentiel contextualisé à un langage décontextualisé**, en fonction de **son interprétation des fluctuations de l'activité** de l'enfant. On touche ici à ce que Jérôme Bruner (2000) nomme le *self transactionnel*, c'est-à-dire les capacités de transaction et de négociation entre humains et donc d'adaptation à l'autre. «... ces transactions si « douces » et faciles (...) trouvent leur origine dans une disponibilité biologique à l'appréciation première de l'esprit humain ; elle serait ensuite renforcée et enrichie par le **pouvoir de calibrage du langage**, puis élargie et portée à un niveau supérieur par **l'influence de la culture** dans laquelle se produisent nos transactions, pour aboutir à une réflexion sur l'histoire de cette culture, en tant

³⁰⁸ Cité par Gilly (1995 : 137).

qu'histoire que recèlent les images, les récits et la boîte à outils de cette culture. » (BRUNER, 2000 : 88).

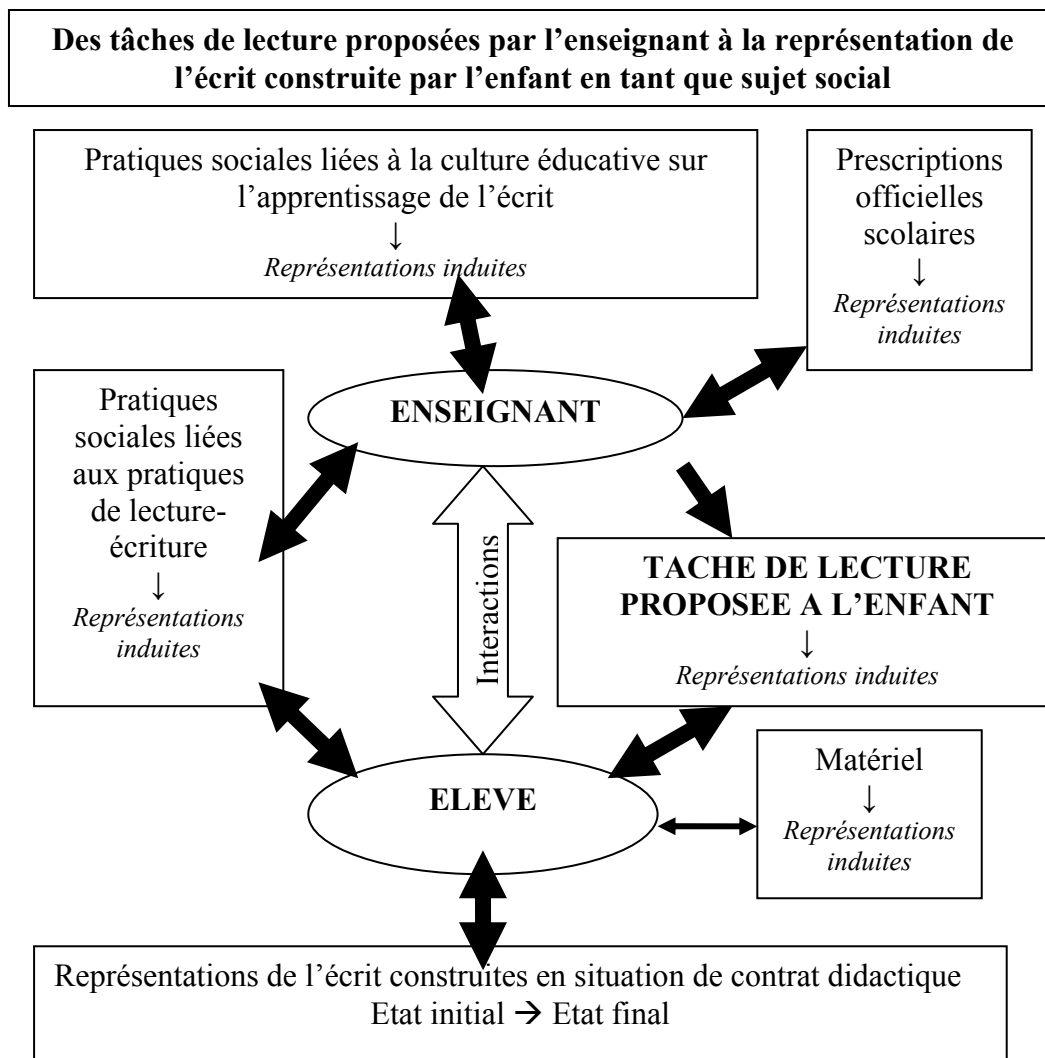
Les significations que les acteurs attribuent aux tâches et à leurs contextes sociaux régulent donc leurs comportements. Dans cette perspective, le contexte social ne peut être considéré comme une variable isolée affectant les structures cognitives : il s'agit de **relations dialectiques, de constructions réciproques, entre dimensions cognitives et dimensions sociales**. Les participations répétées des enfants à des pratiques sociales routinières leur permettent d'**intérieuriser des schémas de traitement**. Leur construction précoce relève d'un processus complexe d'ajustements réciproques entre l'adulte et l'enfant qui y participent. Les activités de guidage peuvent mettre en œuvre tout aussi bien l'imitation modélisante, le conditionnement social et les processus sémiotiques évoqués précédemment. Confronté à une situation nouvelle, c'est donc le sens que l'enfant donne à cette dernière, à partir des pratiques sociales routinières qu'elle évoque, qui le conduit à activer un **schéma de traitement donné**. On parle alors de **schémas pragmatiques**. Ils se présentent comme un ensemble structuré de représentations et de connaissances résolutoires, extraites de routines sociocomportementales issues de pratiques sociales répétitives, elles-mêmes régulées par des normes et valeurs socioculturelles.

Le statut cognitif des schémas pragmatiques ne doit surtout pas être considéré comme mineur. Elaborés à l'occasion d'interactions sociales répétitives, ils s'élaborent précocement et acquièrent une portée de plus en plus large au fur et à mesure des expériences répétées des sujets. Leur activation permet d'apporter des réponses souvent rapides et adaptées, dans de très nombreuses situations qui supposent des traitements d'objets à partir de leurs propriétés fonctionnelles. En revanche, ils peuvent s'avérer inadaptés face à d'autres situations plus élaborées et contrevenir à la résolution de la tâche. « *Le passage d'un type de traitement (activation d'un schéma) à un autre type plus élaboré (...) nécessite un travail de décontextualisation, autrement dit une mise à distance des situations sociales routinières, au profit d'une centration sur les signifiants permettant d'en donner une représentation. (...) On ne voit pas comment ce type de changement qualitatif pourrait se faire en l'absence de médiations sociales. Ces médiations relèvent de situations éducatives mettant elles-mêmes en œuvre des routines sociales s'inscrivant dans des formats.* » (ROUX, 2007 : 28-29). On touche là aux routines scolaires et aux dynamiques d'étayage qui y sont proposées.

A la lumière de ces apports socioconstructivistes, nous avons vu que nombre d'arguments très forts permettent de défendre la thèse selon laquelle le fonctionnement et le développement des activités cognitives ont une origine sociale, et plus précisément que ce sont **les médiations sociales qui engendrent les activités du système cognitif**. Pour revenir à notre sujet d'étude, on peut donc poser l'hypothèse que les médiations sémiotiques, au cours des interactions scolaires, jouent un rôle développemental fondamental par la transformation de la fonction sociale des signes langagiers (communiquer autour du texte) en fonction cognitive (comprendre le texte). Dans cette

perspective, le **savoir lire** (comme les autres savoirs) apparaît, par essence, culturel et les **processus de son acquisition sont étroitement dépendants du contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit**. Il s'agit donc d'une **activité mentale « située »**. C'est pourquoi le triangle didactique nous semble pouvoir être convoqué de nouveau et affiné en prenant en compte davantage le contexte socioculturel où s'inscrit l'interaction pédagogique en lecture. En effet, **l'écrit à l'école, son apprentissage et ses pratiques ne se limitent pas à la simple interaction triangulaire : maître / élève / texte, mais s'inscrivent dans un réseau complexe de pratiques et de représentations sociales de l'écrit**. L'illustration 70 se propose de mieux cerner cet aspect de « cognition située » relatif à l'apprentissage de la lecture et présente le réseau intersubjectif des **représentations entrecroisées** sur lequel elle se déploie.

ILLUSTRATION N°70: « Face à un texte : que dit l'adulte ? Que pense l'enfant ? »
(Elaboré ici pour la lecture, en s'inspirant de Roux et Gilly, 1993³⁰⁹).



³⁰⁹ Schéma présenté dans Gilly, 1995.

On voit, au travers de cette figure, que les partenaires de l'interaction scolaire en lecture évoluent dans un monde de logique interlocutoire où se réalisent à la fois des constructions d'objets sociaux et d'objets cognitifs, avec l'imbrication de l'influence de nombreuses représentations contextuelles. Concernant les discours produits par les interactants face à un texte, leur complétude interactionnelle repose donc à la fois sur les **aspects sociaux** des rituels conversationnels (éthos communicatif et contrat scolaire) et les **aspects cognitifs** contenus dans les actes de langage pour réaliser la tâche de lecture proposée. Ces aspects déterminent l'intersubjectivité entre les partenaires, à savoir une négociation permanente de sens, au sein de transactions focalisées sur un contenu particulier : ici, le texte de lecture. Face à ces deux aspects (social et cognitif) déployés dans l'interaction, Jean-Paul Roux (2007) propose de distinguer le **contenu de langage à fonction sociale** du **contenu de pensée à fonction cognitive**, en s'appuyant sur la forme logique d'un acte illocutoire, classiquement exprimée depuis Searle (1972) à l'aide du symbolisme **F(p)** [ou F(rp)], telle qu'indiquée dans le tableau 123.

TABLEAU N°123 : Les deux fonctions d'un acte de langage
(A partir de ROUX, 2007 : 50)

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Acte de langage <i>F(p) ou F(rp)</i> | = | Force <i>F = Force illocutoire</i> | + | Contenu Propositionnel <i>r = expression référentielle</i> <i>p = expression prédicative</i> |
| Unité d'analyse | | Contenu de langage (fonction sociale) | | Contenu de pensée (fonction cognitive) |

Dans cette logique, pour mieux cerner ce qui se joue dans les interactions scolaires, Roux (2007) propose d'analyser les discours produits en classe à partir d'un tableau d'analyse interlocutoire, permettant de mieux prendre en compte l'engendrement des systèmes « représentationnels » (cognitifs) et « interactionnels », tel que présenté dans le tableau 124.

TABLEAU N°124 : Tableau d'analyse interlocutoire
(ROUX, 2007 : 54, d'après Trognon, 1999)

| Transactions | Structures | Echanges séquentiels | Conversationnel | |
|---------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|--|
| | | | Illocutoire | Cognitif |
| Episodes (1 à n) | Organisation des échanges | Succession des illocutions | Valeur de la force (F) | Objet-cible (p) de la force Partagé / Non partagé |

Comme l'indique Roux, « cette organisation d'une conversation permet d'embrasser la totalité des échanges dans leur position séquentielle effective tout en autorisant une analyse inférentielle pas à pas, portant à la fois sur les aspects sociaux, à partir de la valeur de la force des illocutions, et sur les aspects cognitifs, à partir de leur contenu propositionnel (partagé ou pas). » (ROUX, 2007 : 55). Sans penser mener une analyse aussi poussée des interactions, cette distinction entre social et cognitif nous semble particulièrement intéressante face à notre problématique relative à l'appropriation de l'écrit à l'école malgache. L'analyse que nous avons menée brièvement sur le

corpus langage (chapitre 2) nous a permis de cerner les formats sociaux interactionnels habituels à l'école malgache. A partir de maintenant, ils seront moins mis en relief pour essayer de **mieux cerner les aspects cognitifs engagés dans les tâches de lecture proposées à l'école**. En effet, si l'on cherche à apporter quelques pistes d'amélioration pour l'apprentissage de l'écrit à Madagascar, peut-on remettre en cause les schèmes communicatifs constitutifs de la société, renforcés par le contexte scolaire, ou bien alors doit-on adopter une entrée plus « cognitive » pour analyser les situations de lecture proposées qui pourrait, par la suite, faire l'objet de discussions avec les enseignants ? Cette deuxième voie nous semble être plus adaptée afin de mieux cerner la **zone possible « de développement professionnel »** des enseignants et évite de s'attaquer vainement (et de quel droit ?) aux schèmes communicatifs intrinsèques à l'histoire culturelle de la société malgache.

De cette approche historico-culturelle, on pourrait déduire un primat unilatéral de l'apprentissage sur le développement cognitif, de l'externe sur l'interne. Pour préserver une dialectique entre ces deux termes, nous rejoignons Frédéric Yvon et Yves Clot (2004) dans l'hypothèse que le rapport entre l'apprentissage et le développement s'articule autour d'un troisième terme : **l'activité**. S'intéresser aux rapports entre apprentissage, développement et activité demande alors à mobiliser la tradition d'analyse du travail à laquelle est consacrée la section à venir.

2. L'analyse du travail, vers une méthodologie pour analyser le travail du maître de lecture

2.1. La psychologie ergonomique ou l'analyse du travail en clinique de l'activité

L'analyse du travail, utilisée par la psychologie ergonomique pour l'analyse du travail professionnel, peut avoir pour objet l'analyse de la tâche, de l'activité ou des deux. En s'inscrivant dans la perspective de Vygotski, Yvon et Clot (2004) défendent, à juste titre, que **l'activité** est moins un couplage qu'**un dialogue dynamique entre sujet et tâche**. *« La tâche n'explique pas le sujet mais il s'explique avec elle, à tous les sens du terme. Plus qu'une interaction entre ces deux pôles, l'activité s'inscrit dans l'histoire du sujet, du collectif et du métier et puise ses ressources – ou trouve ses obstacles – dans chacun des trois en assumant les conflits inhérents à leurs rapports. »* (YVON, CLOT, 2004 : 14). Dans cette perspective, l'activité est donc entendue comme **l'appropriation de la tâche par le sujet**. C'est pourquoi on se sert généralement de l'analyse de l'activité comme instrument de connaissance d'une **situation de travail**. *« L'analyse de l'activité cherche à identifier les conditions de celle-ci et les mécanismes qui la règlent. »* (LEPLAT, 2000 : 5). Cette définition a une visée pratique, à savoir « comprendre pour

transformer » : comprendre ce que font les travailleurs en situation de travail afin de répondre le plus efficacement aux questions que se pose l'encadrement pour optimiser leur rapport au travail. Néanmoins, si la vocation première de l'analyse du travail est de fournir des indications sur le **travail réel** et l'activité des travailleurs, force est de constater que les opérateurs ne suivent pas à la lettre les prescriptions et qu'ils réinventent, en situation, le travail prescrit face au réel (**tâche redéfinie**) car ils sont confrontés, en actes, à des difficultés que l'encadrement ne soupçonne pas ou refuse de voir. C'est pourquoi, pour les psychologues ergonomes, il ne s'agit pas uniquement de s'informer sur les situations réelles de travail, mais de documenter un certain point de vue pour **modifier les représentations sur le travail**, tant du côté du travailleur que de la direction. L'impact des connaissances apportées permet alors d'alimenter les négociations au sein de l'entreprise et contribue aux changements de représentations. A noter qu'il n'y a pas forcément automaticité entre changements de représentations et transformation de la situation de travail : des possibilités d'action concrètes peuvent manquer. « *Autrement dit, entre le développement de la situation de travail et le développement réel s'intercalent les variables de l'organisation du travail.* » (YVON, CLOT, 2004 : 16).

Par ailleurs, il est constaté que **l'analyse de l'activité** peut aussi devenir un **instrument psychologique** pour les travailleurs. Pour cela, les dispositifs méthodologiques mis en place rejoignent les perspectives introduites par Vygotski pour étudier le développement. L'un des plus connus et utilisés est le dispositif de terrain en **auto-confrontation croisée**, s'appuyant sur le « **collectif professionnel** ». Outre un premier temps d'observation minutieux par l'observateur des automatismes et des routines professionnelles, un second temps est consacré à recueillir des traces vidéos de l'activité. Ces vidéos permettent ensuite une analyse commune appuyée par des commentaires croisés sur les différentes manières de faire entre les travailleurs concernés. « *Du point de vue des sujets engagés dans l'expérience, c'est le moment où leur propre activité devient véritablement objet de travail et peut acquérir le statut d'instrument psychologique pour repenser l'expérience. (...) L'aide du chercheur transforme avec eux le travail réalisé et observé en instrument d'échange entre les sujets, pour que ces dialogues professionnels puissent devenir à leur tour des instruments nouveaux du travail effectif, au-delà du périmètre interlocutoire.* » (YVON, CLOT, 2004 : 18-21). Ce cadre méthodologique, brièvement présenté, cherche donc à se situer dans la « **zone potentielle de développement professionnel** » pour permettre un « **développement** » de l'activité professionnelle, grâce aux **interactions entre pairs et expert**. On y retrouve les mécanismes décrits précédemment dans le cadre de la cognition située. Ces méthodes sont maintenant elles aussi convoquées pour les études en éducation, et en particulier, pour décrire et connaître le travail des enseignants et donc, des maîtres de lecture.

2.2. La psychologie ergonomique au service de l'analyse du travail du maître de lecture

Dans cette section, beaucoup d'éléments sont tirés des travaux de Roland Goigoux (2000, 2003, 2005, 2007) qui est l'un des premiers chercheurs français à avoir utilisé les apports de la psychologie ergonomique pour étudier le travail des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture en français L1. En effet, Goigoux (2005) considère que la didactique a trop longtemps été structurée de manière bi-polaire, en étant dominée par un paradigme scientifique structuré autour de deux pôles formant un « *continuum didactique* » (DABENE, 1995 : 26) : d'un côté les recherches sur les descriptions de langue et de fonctionnements des discours (oraux ou écrits), de l'autre celles portant sur les activités cognitives mises en jeu dans les apprentissages langagiers, négligeant ainsi une troisième voie : celle de l'activité de l'enseignant. Cette didactique « classique » a souvent considéré l'activité de l'enseignant comme un simple moyen de facilitation de l'apprentissage des élèves. Or, de nombreuses **contradictions**, inhérentes à l'activité d'enseignement, existent entre les exigences des apprentissages scolaires et celles de l'exercice réel du métier d'enseignant. C'est pourquoi Goigoux cherche à placer l'enseignant en position de **sujet** dans ses dispositifs de recherche et à théoriser une approche de « **didactique intégrée** ». Cette entreprise n'est, bien sûr, pas isolée et s'inscrit dans une évolution collective au sein de la communauté des didacticiens (Vergnaud, 1985 ; Mondada, 2001 ; Nonnon et Goigoux, 2007, etc.) essayant de re-construire les logiques sous-jacentes à l'action des enseignants.

Dans ce champ, Goigoux (2007) développe un modèle théorique d'analyse de l'activité des enseignants en lecture particulièrement intéressant. Pour ce faire, il transpose certains concepts et méthodes de la psychologie ergonomique à l'analyse du travail de l'enseignant, sans perdre de vue **la spécificité du savoir lire** et de sa transmission dans le cadre scolaire. Pour lui, en effet, il est nécessaire que la réflexion scientifique s'appuie sur le fait que les « **phénomènes didactiques sont des phénomènes sociaux** » (GOIGOUX : 2007b- : 23). Nous présentons ici ce modèle à grands traits, tout en sachant que le protocole de recueil de données (élaboré en 2004) utilisé pour notre étude ne prendra pas en compte l'ensemble des paramètres mentionnés par l'auteur. Nous y reviendrons dans la quatrième partie de ce volume.

Pour Goigoux, l'activité de l'enseignant dépend pour l'essentiel de trois éléments : la situation de travail, les élèves et lui-même. De plus, elle est multifinalisée et orientée vers quatre directions principales : **vers les élèves** pour faciliter les apprentissages cognitifs et sociaux (instruire et éduquer), **vers la classe** pour faire vivre le collectif-classe en tant que groupe social, **vers les autres acteurs de la scène scolaire** partenaires de la co-éducation (parents, collègues, hiérarchie), **vers l'enseignant lui-même** en fonction des coûts et des bénéfices qu'il peut retirer de son activité (fatigue, santé, mais aussi objectifs pédagogiques, valeurs, estime de soi, etc.). Ainsi, une activité

d'enseignement n'est jamais uniquement orientée par la visée d'un savoir à faire acquérir aux élèves, loin de là. Les enseignants « *s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour « tenir » chaque jour ou « durer » toute la carrière. Ils sont à la recherche d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements).* » (GOIGOUX, 2005 : 21). Dans les études menées, il s'avère que la seconde logique prend souvent le pas sur la première **lorsque les conditions d'exercice sont dégradées**. Ainsi, il apparaît que **plus les difficultés des élèves sont grandes** (ex : en SEGPA³¹⁰, Goigoux, 2000), plus les décisions prises par les professeurs visent avant tout à maintenir « la classe en vie » : faire de la classe un lieu ordonné et en activité, **choix réalisé parfois au détriment des apprentissages**. Cette multifinalité amène les enseignants à **effectuer continuellement des compromis** qui assurent la cohérence de leur pratique. Pour identifier cette cohérence, les observations de recherche portent sur des indices qui échappent parfois aux acteurs eux-mêmes, en mobilisant deux sources d'informations : la réalisation de séances didactiques, les discours des enseignants à propos de cette activité didactique (en commentant leurs séances via la vidéo).

La première source, classique en didactique, permet d'identifier « *les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre aux élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise.* » (GOIGOUX, 2007a- : 24). L'étude des interactions dans chaque séance observée permet alors de rendre compte des **activités cognitives que l'enseignant sollicite chez les élèves**, des tâches que ces derniers investissent effectivement, et **ce qu'ils sont susceptibles d'y apprendre**. Cette analyse s'effectue en référence aux apports de la psychologie cognitive concernant les processus simultanés mis en œuvre par les apprentis-lecteurs (cf. volume 2) pour comprendre un texte.

La seconde source permet d'accéder **aux représentations** des enseignants face à leur activité, en adoptant une méthodologie voisine à celle de la « clinique de l'activité » (CLOT, 2004). Il s'agit d'organiser la prise de parole des maîtres sur leur propre activité par entretien lors d'**auto-confrontation simple** (enseignant, chercheur) puis **croisée** (entre enseignants avec le chercheur). « *Cette méthodologie offre aux enseignants la possibilité d'une conceptualisation croissante de leur activité à travers des confrontations avec de multiples interlocuteurs (collègues et chercheur) et avec les traces de leur propre activité. Elle favorise leur propre conscience que nous considérons, après Vygotski, comme une généralisation des processus psychiques.* » (GOIGOUX, 2007a- : 27). Cette verbalisation permet alors au chercheur de mieux comprendre les raisons qui poussent l'enseignant à agir de cette manière.

³¹⁰ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (au collège en France).

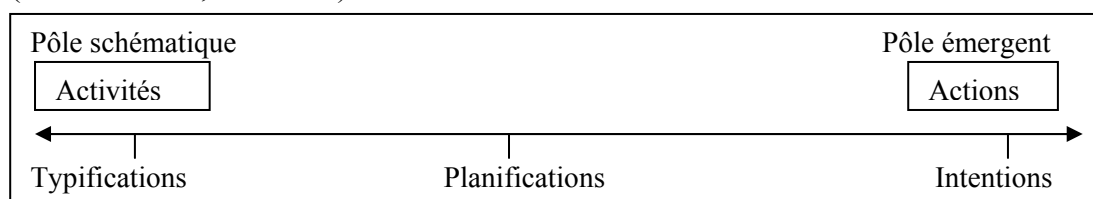
L'intérêt du croisement de ces deux sources méthodologiques permet d'identifier les **schèmes professionnels** mobilisés par les enseignants. « Par schème professionnel, nous entendons, à la suite de Vergnaud (1987), une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe. » (GOIGOUX, 2007a- : 28). A la suite de la théorie psychologique de l'activité élaborée par Vergnaud, cette entrée permet d'étudier **les invariants** de l'organisation de l'action des enseignants et permet d'expliquer certains de leurs « gestes professionnels ». C'est la **fonction assimilatrice** des schèmes qui est mise en relief : devant une situation nouvelle, des schèmes professionnels **anciens** sont évoqués pour élaborer une conduite adaptée à cette situation. Parfois, la situation est assimilée par le schème professionnel convoqué, d'autres fois, une **accommodation** plus coûteuse est nécessaire. « Autrement dit, le concept de schèmes nous est utile pour rendre compte à la fois des **routines professionnelles** et de **l'inventivité** des enseignants mis face à des situations certes répétitives mais toujours singulières. » (GOIGOUX, 2007a- : 28). Le couple **schème-situation** (Goigoux, 2007b-) permet d'étudier les moments critiques du **développement professionnel** (ex : les pratiques des enseignants débutants face à une situation inconnue). C'est aussi lui qui facilite l'étude des **modalités didactiques d'étayage** de l'activité des élèves. Il s'agit d'entrer dans le détail des conduites professionnelles et d'en repérer les régularités. Ainsi, au cours de l'activité, apparaissent des conceptualisations « en acte » mis en œuvre par les enseignants appelées **invariants opératoires** (ex : l'enseignant traite publiquement une difficulté d'un élève singulier car il estime que, à cette époque de l'année, la démonstration des procédures à utiliser face à la tâche peut être profitable à tous les élèves de la classe). Dans ce modèle, la dynamique du travail de l'enseignant repose sur les **inférences** lui permettant de faire le lien entre ses invariants opératoires et ses calculs stratégiques face aux apprentissages à faire acquérir. Par exemple, en analysant le travail de Mme Pinson, enseignante expérimentée de CP, qui segmente un mot pour aider un élève à localiser un son, Goigoux indique que la qualité de cet étayage (imputer l'échec initial de l'élève à l'absence de décomposition de la tâche) provient des inférences qu'elle mobilise. « Cette inférence est possible parce que la maîtresse dispose **des connaissances appropriées**, relatives aux apprentissages phonologiques visés et aux difficultés récurrentes auxquelles les élèves sont confrontés. » (GOIGOUX, 2007b- : 94).

Tout comme en psychologie ergonomique, cette orientation implique aussi de cerner **la tâche redéfinie** par l'enseignant, et donc la manière dont celui-ci interprète les prescriptions de l'institution scolaire. A ce niveau, Goigoux distingue (2007a-, b-) la **prescription primaire** englobant l'ensemble des prescriptions officielles (programmes, guides pédagogiques, manuels, etc.) de la **prescription secondaire** émanant des institutions de formation professionnelle. **Cette redéfinition de la tâche dépend** largement du milieu de travail ou, pour reprendre le terme d'Yves Clot (2004), du **collectif professionnel** ou encore du **genre professionnel**. « Nous attribuons au

concept de « genre », importé en psychologie ergonomique à partir des travaux de Bakhtine, deux fonctions principales : une fonction de **mémoire du métier** et une **fonction adaptative**. » (GOIGOUX 2007b- : 31). Cette notion est similaire à ce que nous entendions au chapitre 2 sous le nom de « culture éducative ». Le **genre** apparaît alors comme un **répertoire de schèmes professionnels socialement construits** et assure à ce titre une véritable fonction psychologique dans l'action professionnelle. « *La mémoire professionnelle, transpersonnelle et sédimentée dans l'histoire sociale, se retourne alors en mémoire de travail, une mémoire collective disponible dont chacun, avec tous, doit pouvoir disposer comme instrument d'action face aux inattendus du réel. (...) Dans l'action, elle devient mémoire pour prédire. Préfiguration commune de l'action, elle permet de « voir venir » le réel mais elle est toujours retouchée dans l'action, reconfigurée.* » (CLOT, FAÏTA, 2000 : 9).

On rejoint ici les travaux menés par l'équipe « Langage, Action, Formation » de Jean-Paul Bronckart (Université de Genève) et notamment ceux de Laurent Filliettaz (2005) portant sur l'influence des **activités « typifiées »** sur les **actions « situées »**, à partir de la **conception typifiante** développée par Alfred Schütz (1987). « *Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance.* » (SCHÜTZ, 1987 : 27³¹¹). Puisque ces typifications interviennent dans un monde social, elles présentent un certain degré de ressemblance d'un individu à un autre. C'est à partir de ces « pré-expériences » intersubjectivement partagées que le sujet peut développer ses propres « auto-typifications ». Pour montrer cette dynamique de l'agir humain, Filliettaz (2005) articule les notions de planification et d'accomodation pour définir un axe de typicalité de l'agir, comme précisé dans l'illustration 71.

ILLUSTRATION N°71 : Axe de typicalité de l'agir
(FILLIETTAZ, 2005 : 24)



Selon cette logique, Filliettaz (2005) propose de **différencier les concepts d'activité et d'action**. Pour lui, le terme **activité** renvoie à l'**aspect socio-historique de conduites attestées**, qui s'avèrent récurrentes et collectivement validées (le concept de genre professionnel évoqué précédemment). Par contraste, le terme **action** cherche à saisir les **conduites finalisées** adoptées par les sujets dans des **circonstances singulières**. « *Dans ce sens, l'action constitue pour nous une occurrence située, unique et particulière d'une activité sociale.* » (FILLIETTAZ, 2005 : 25). Dans cette

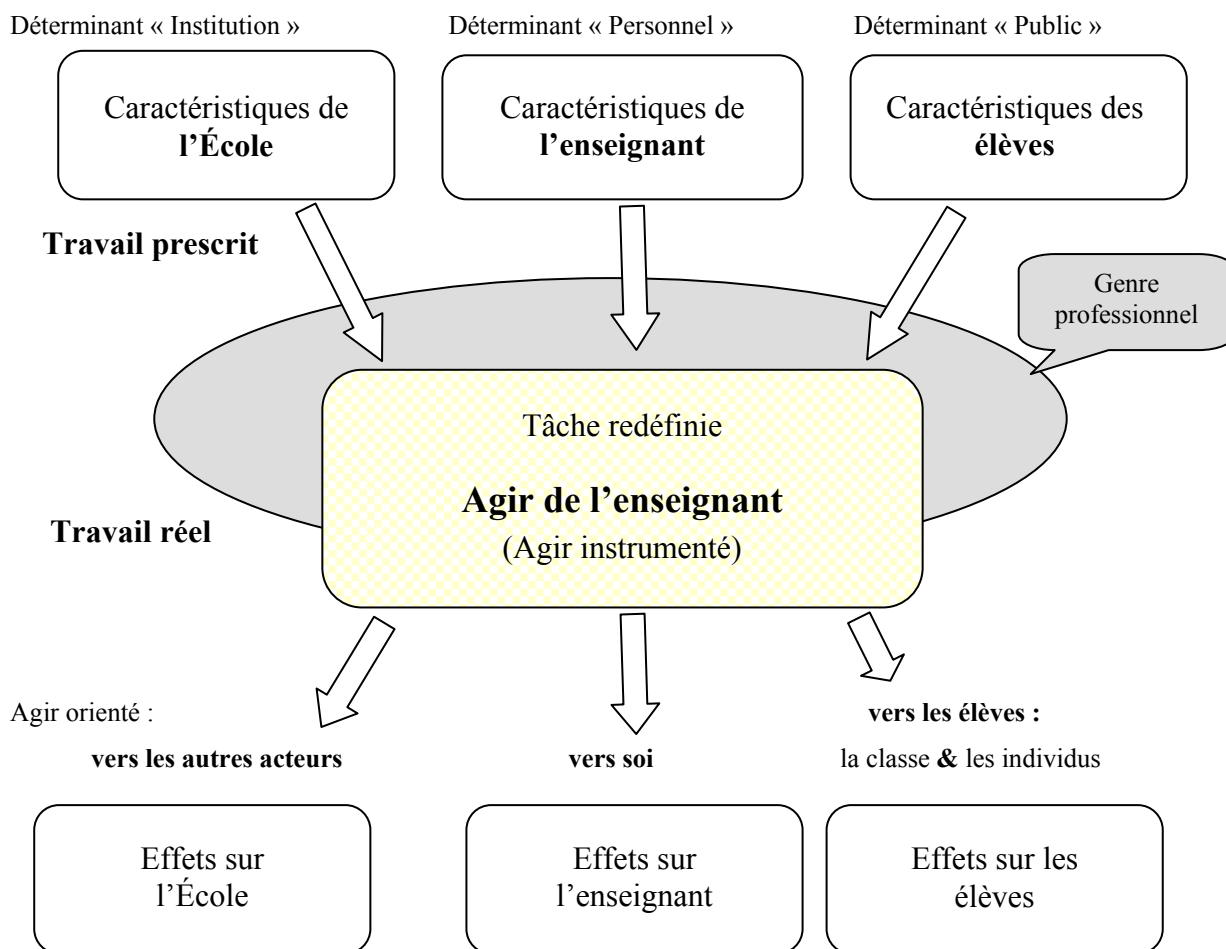
³¹¹ Cité par Filliettaz (2005 : 24).

configuration, les **planifications** apparaissent en position intermédiaire entre les représentations typifiées (typifications) et les intentions qui sous-tendent l'action située. « *Les planifications ne constituent pas des déterminants de l'action, mais des ressources que les agents mobilisent avant, pendant et après l'accomplissement de l'action. (...) La capacité des agents à affecter des intentions et des motifs aux actions réalisées dépend dans une large mesure des typifications et des ressources planifiantes qu'ils sont à même de mobiliser.* » (FILLIETTAZ, 2005 : 26-27). Son étude portant sur de jeunes stagiaires enseignants montre que ceux-ci disposent de peu d'expériences antérieures de l'activité enseignante ayant donné lieu à des typifications. C'est pourquoi le fait de mener des entretiens d'auto-confrontation en formation d'enseignants lui apparaît, tout comme Goigoux, très formateur. « *C'est notamment par la médiation discursive que s'opère la combinaison et l'articulation des différentes modalités de saisie de l'agir, que s'évaluent les performances, que se manifestent les ressources à caractère typifiant, et enfin que s'élaborent les actions à venir.* » (FILLIETTAZ, 2005 : 30).

Face à cet apport de Filliettaz, doit-on continuer dans cette étude à parler d'**activité** ou d'**action** lorsqu'on observe le travail d'un enseignant ? A la suite de Bronckart (2004), Filliettaz (2005) propose de recourir au terme générique d'**agir** (verbal et non verbal) pour désigner ces concepts dans leur globalité praxéologique, indépendamment de leurs pôles schématique ou émergent. Il y aurait donc alors deux modalités différentes de saisie de l'agir : les aspects récurrents du pré-construit (ou schèmes chez Goigoux) et ce qu'il y a de singulier et de contingent aux circonstances locales. C'est pourquoi nous proposons de transformer légèrement le modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant proposé par Goigoux (2007a- : 33) en préférant substituer le terme « agir » à celui d'activité. Ce schéma (illustration 72) permet de résumer les informations apportées dans cette section et rappelle que le genre professionnel (avec ses schèmes) joue un rôle de filtre entre le travail réel et le travail prescrit et que, par conséquent, chaque enseignant est amené à redéfinir les tâches prescrites (primaire ou secondaire) par l'institution.

ILLUSTRATION N°72 : Modèle d'analyse de l'agir enseignant

(Légèrement adapté de GOIGOUX, 2007a: 33)



Légende : A → B signifie "B dépend pour partie de A"

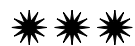
Goigoux (2007a-) précise que **les contenus et les enjeux de savoir** n'apparaissent pas dans ce schéma car ils ne peuvent pas être affectés à un seul pôle de l'analyse. Ils sont présents partout : dans les programmes qui fondent les prescriptions institutionnelles, **dans les connaissances qui déterminent les objectifs des enseignants**, dans l'évaluation des apprentissages des élèves, etc. Ils doivent donc être pris en compte à chaque étape de l'analyse. Grâce à ce modèle d'analyse, pour ce qui relève de l'apprentissage de la lecture, on dispose maintenant d'un certain nombre de données (Nonnon, Goigoux, 2007b-) sur les schèmes professionnels souvent mobilisés par les enseignants pour apprendre à lire aux élèves en français L1. Ces données, issues du contexte d'enseignement occidental, pourront être utiles, à titre de comparaison, lorsque nous ferons l'analyse du corpus recueilli à Madagascar.

Par ailleurs, ce schéma indique que « l'agir enseignant » est médiatisé par des **instruments didactiques** : il s'agit d'un **agir instrumenté**, largement **dépendant des instruments dont disposent les enseignants**. Goigoux (2007a-) les examine sous deux aspects : **les artefacts** (c'est-

à-dire les objets concrets comme par exemple les manuels) et les **schèmes d'utilisation** (la manière dont les enseignants utilisent les artefacts). « *Nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et des prescriptions professionnelles et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités d'usage » (Rabardel, 1995, p.14). Nous nous situons à ce titre dans la perspective de Vygotski avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des artefacts influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition des tâches.* » (GOIGOUX, 2007a : 34).

Puisque le travail des enseignants est instrumenté, il nous faut rendre compte des instruments dont disposent les enseignants en lecture à Madagascar avant de pouvoir s'engager dans l'analyse de leurs pratiques. Sur la lecture, les discours prescriptifs sont nombreux et évolutifs, en relation avec l'épaisseur historique des représentations et des modèles sur ce sujet. Il s'agit, d'une part, des **préconisations officielles** (Instructions, programmes, horaires) qui instaurent, à un moment donné, une définition des compétences à atteindre en lecture, des répertoires de tâches, des évaluations. Pour les enseignants, elles s'incarnent, d'autre part, à travers des instruments comme **les manuels** et **les épreuves d'évaluation**. Quels prescriptions et artefacts utilisent les maîtres pour apprendre à lire aux élèves à Madagascar ? En quoi l'évolution de ces instruments peut-elle influencer leur travail de classe en lecture aujourd'hui ? C'est ce que nous allons étudier dans la deuxième partie de ce volume.

PARTIE II – VOLUME III



**L'ÉVOLUTION DES
PRESCRIPTIONS EN LECTURE
A MADAGASCAR**

PRESENTATION PARTIE II

VOLUME III

CETTE DEUXIEME partie du volume 3 de l'étude cherche à rendre compte de l'évolution des prescriptions en lecture à Madagascar pour voir dans quelle mesure elles peuvent influencer le travail des enseignants aujourd'hui.

En effet, les prescriptions sédimentent, pour une certaine part, le genre professionnel et font ainsi partie de la mémoire du métier. Dans cette perspective, l'agir professionnel des enseignants en lecture à Madagascar, en particulier des maîtres les plus anciens dans le métier, résulte probablement d'un compromis entre leurs convictions personnelles et l'évolution des prescriptions au sein du genre professionnel sur la Grande Ile.

Cette partie se structure en quatre chapitres : la première fait état de l'évolution des conceptions sur l'apprentissage de la lecture en France puisque, au moment de la colonisation, elles ont lourdement influencé les instructions diffusées à Madagascar. Le deuxième chapitre s'intéresse à la période coloniale et à ses prescriptions, la lecture étant alors considérée comme un moyen d'assimilation « des indigènes ». Le troisième chapitre présente les prescriptions en lecture lors de la première et de la deuxième République, et cherche à appréhender la réflexion prescriptive malgache sur l'apprentissage de la lecture pendant la période post-coloniale et celle de la malgachisation. Enfin, le quatrième chapitre examine les instructions pendant la troisième république malgache et se termine par une partie spécifique, correspondant à la période de notre temps de séjour (2003-2008), dans le contexte actuel des plans visant à l'atteinte des objectifs de l'*Education Pour Tous*.

CHAPITRE 1

EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FRANCE, ANCIEN PAYS COLONISATEUR

CETTE PARTIE s'appuie sur l'ouvrage passionnant d'Anne-Marie Chartier (2007) : *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. La rencontre de ce livre a réellement infléchi notre essai de compréhension des pratiques d'enseignement de la lecture à Madagascar. Bien sûr, il y a toujours quelque risque à fonder une synthèse à partir de l'ouvrage d'un seul auteur, mais celui-ci reprend et développe une dizaine d'articles antérieurs (de 1987 à 2005) rédigés parfois avec d'autres auteurs³¹² et nous y ajoutons quelques réflexions. Il s'agit ici de mettre en évidence certains éléments pouvant contribuer, dans les prochains chapitres, à étudier l'évolution des prescriptions en lecture à Madagascar.

1. Mode collectif d'enseignement, de l'école des clercs à l'école du peuple

Conformément aux indications apportées dans le volume 2, on est actuellement **convaincu en Occident** que lire, c'est comprendre et donc que le lecteur doit être capable, seul, de traiter des données et d'**extraire des informations d'un texte**. Il n'en a pas toujours été ainsi. Au contraire, jusqu'au XVIII^e siècle, la certitude inverse domine. Lire, ce n'est pas extraire des informations, mais **être capable de retenir** « *in extenso* ».

A l'époque médiévale, une « théorie de la mémoire » légitime le fait d'apprendre par cœur pour lire. On considère qu'un livre n'est pas véritablement lu, tant qu'il n'est pas devenu **partie intégrante du lecteur**. La mémorisation littérale n'est pas uniquement réservée à l'apprentissage des enfants ou des ignorants mais est aussi pratiquée au plus haut niveau sociétal, dans la formation des clercs. Tout comme dans la religion musulmane, beaucoup d'églises (ex : Luther) refusent les interprétations textualistes de la Bible proposées par certaines autorités religieuses, et prônent **une**

³¹² Notamment ceux écrits avec Jean Hébrard (1990, 2000).

lecture littérale, sans écran, entre le texte de l'Écriture et le fidèle. Les novices commencent leur formation dans le psautier : cent cinquante psaumes à connaître par cœur et à pouvoir mobiliser à volonté. « *Le fait que le psautier ait été durant des siècles le livre inaugural dans lequel les moineillons apprenaient à « lire et retenir » explique que les Abécédaires destinés aux enfants aient longtemps continué à s'appeler par ce nom... (...) pour la catéchisation et donc l'alphabétisation des fidèles, c'est ce modèle religieux, hérité du Moyen Age (mais remontant bien au-delà), qui reste la référence des Eglises, aussi bien protestantes que catholiques.* » (CHARTIER, 2007 : 82).

Dans cette perspective, si le « savoir lire » vise **la mise en mémoire d'un corpus fini de textes**, il n'est pas illogique de conduire l'apprentissage de la lecture sur des textes appris par cœur. Pour cela, les élèves sont entraînés à **apprendre comment l'écrit « encode » des phrases qu'ils savent réciter oralement**. En termes d'apprentissage, on commence donc d'abord à **mémoriser le nom des lettres** qu'il faut pouvoir désigner dans n'importe quel ordre et n'importe quel corps de lettres (capitales, petits corps, cursives). Ensuite, il faut « apprendre » le principe de la syllabation au moyen de la **méthode épellative** pour arriver au psautier. « *Pour lire le Pater Noster, les enfants apprennent à découper les syllabes du mot, à dire : pé-a pa, té-é-erre, ter, pa-ter. Pour aller jusqu'au bout de la première phrase de leur livret, ils doivent recommencer la même épellation, lettre après lettre, le même découpage syllabique sur les 21 mots qui la composent : pa-ter, nos-ter, Pater Noster, qui es in coe-lis, sanc-ti-fi-ce-tur no-men tu-um, ad-ve-ni-at re-gnum, tu-um, fi-at vo-lun-tas tu-a, si-cut in coe-lo et in-ter-ra. 99 lettres à nommer, 42 syllabes à découper. Tout l'alphabet est mobilisé ou presque (...). L'étape où l'enfant lira mot après mot (Pater / Noster / qui / es / in), puis celle où il lira « par pause » (Pater Noster/ qui es in coelis / : il y a six « pauses » dans la première phrase) ne viendront que bien plus tard.* » (CHARTIER, 2007 : 75). A noter que cette **épellation systématique menant à la syllabation**, utilisée depuis l'Antiquité pour faire lire le latin, est transférée pour l'apprentissage de **toutes les langues alphabétiques européennes**. Dans toute l'Europe, les maîtres qui l'ont subie enfants la reproduisent avec leurs élèves, tant elle leur paraît évidente et incontournable. En fait, il s'agit d'une procédure analytique. On ne cherche pas à faire déchiffrer des mots inconnus mais « **à mettre en correspondance un matériel graphique (les lettres) et un texte écrit mémorisé oralement (une prière), à travers les unités (les syllabes) qui appartiennent à la fois à l'oral (les mots se segmentent en syllabes, pas en phonèmes) et à l'écrit (dans les tableaux de syllabes et la typographie syllabée de l'abécédaire).** Lorsque l'élève ne sait pas ou ne se souvient plus quelle syllabe « produit » « enne, o », ou « emme, e, enne », **il lui suffit de revenir au texte mémorisé (sanc-ti-fi-ce-tur no-men tu-um) pour retrouver « no » et « men ».** » (CHARTIER, 2007 : 84). La mémoire orale du texte permet donc aussi à l'élève de **s'exercer seul**. Progressivement, se dégage l'intérêt d'une **alphabétisation en français** : il est plus facile de se remémorer sans erreur un texte « qui parle français » plutôt que des énoncés prononcés dans un latin inconnu. Le gain de commodité offert par la lecture en français concerne essentiellement les

enfants des milieux urbains de la petite et moyenne bourgeoisie, ceux de condition modeste ou misérable n'étant que partiellement ou pas du tout francophones. L'alphabétisation en français est introduite par **Jean Baptiste de La Salle** au XVII^e siècle, en faisant publier en 1698 ce que l'on peut considérer comme le premier **syllabaire français** (mis à part les syllabaires calvinistes). En choisissant de faire lire directement en français, Jean-Baptiste de La Salle se prive de la régularité lettres / sons du latin, la raison de ce choix n'est toutefois pas didactique mais **politique**. Exclure le latin en début de scolarité permet en effet de montrer aux parents (qui n'utilisent pas le latin) que les écoles des Frères sont conçues pour eux et adaptées à leurs besoins. Par ailleurs, les **meilleurs élèves** pourront par la suite devenir **maîtres à leur tour**, ce qui assure une voie de promotion sociale pour les enfants des classes moyennes ou populaires.

Autre innovation importante, les écoles de Jean-Baptiste de La Salle sont **gratuites** pour tout le monde et non pas seulement pour les « enfants pauvres ». Cette gratuité casse le marché des maîtres écrivains dont les clients se détournent alors pour choisir l'école gratuite. *« Sociologiquement, l'école lassallienne est déjà une « école du peuple » et non plus une « école des pauvres ». L'hétérogénéité sociale y est maintenue avec, en conséquence, la nécessité de bonnes relations avec des familles aux niveaux économiques et sociaux divers. »* (CHARTIER, 2007 : 60). Par ailleurs, le *curriculum* est aménagé et intègre la « lecture des manuscrits », l'écriture et le calcul qui correspondent aux **écrits sociaux utilitaires** dont ont besoin les artisans et boutiquiers et tous ceux qui ont à manipuler « les papiers ». Ainsi, pour les familles, **l'école devient un moyen d'alphabétisation**. Pour les Frères, **l'alphabétisation** est le moyen de la scolarisation qui assure la **catéchisation**.

Le curriculum de lecture comporte neuf étapes : la carte de l'alphabet, la carte des syllabes, le syllabaire, le premier livre, le deuxième livre pour lire par mots entiers, le troisième livre pour lire par pauses, le psautier (en latin), la civilité, les lettres écrites à la main. Le fait de **lire en français** au début de l'apprentissage plutôt qu'en latin **ne change pas les procédés didactiques** pour l'apprentissage de l'écrit. S'instruire, c'est encore **mémoriser des textes** dans lesquels est résumée toute la culture dont les élèves ont besoin. Chaque élève retrouve, dans les trois livres, le même texte, ordonné de la même façon, mais enrichi et développé. Ainsi, après avoir fait trois fois le même parcours liturgique et catéchétique, chacun en garde un **souvenir indélébile**. La nouveauté du *curriculum* lassallien tient au fait de faire fonctionner en parallèle deux « temporalités » d'apprentissage : une progression **linéaire** en lecture sur la base des neuf étapes et une progression **concentrique** des savoirs d'instruction.

D'autre part, Jean-Baptiste de La Salle distingue à chaque niveau, trois « ordres » d'élèves : les « commençants », les « médiocres » et les « avancés » en fonction de la fréquence de leurs erreurs (critères de réussite binaire : la réponse est juste ou fausse). *« Pendant que « tous les écoliers du même ordre reçoivent ensemble la leçon » du maître, les autres travaillent à lire ou à relire sous la conduite d'un élève plus avancé qui n'est pas chargé de l'ordre, mais de contrôler la lecture de ses*

camarades et de rectifier leurs erreurs. Quand un enfant est devenu « parfait », ne se trompe plus, il peut changer de classe. » (CHARTIER, 2007 : 61). Ce système permet d'intégrer à n'importe quel moment un nouvel élève dans la classe. Du **matériel** correspondant aux neuf étapes est diffusé : tableaux muraux, abécédaires, livres de textes (psautier, catéchisme, *Devoirs du Chrétien*, *Civilité chrétienne*, lithographie de textes manuscrits). Le même maître peut donc maintenant conduire de manière **simultanée plusieurs classes dans une même salle**. « *La méthode lassallienne institue une **norme de scolarisation** en trois ans au moins. Un rythme « normal » pourrait donc être de trois classes par an, avec une certaine souplesse qui permet de considérer les cas un par un. Si l'école est petite (un Frère pour les débutants, un Frère pour les grands élèves et un Frère directeur qui peut se charger des « écrivains »), les répartitions ne sont évidemment pas les mêmes que dans les grosses écoles à six ou dix classes. »* (CHARTIER, 2007 : 63). Ainsi donc, la principale difficulté de cette époque aura été de **structurer « le temps d'apprendre à lire »** dans des **routines collectives d'enseignement**, alors que l'âge d'entrée à l'école, la durée et le calendrier de la scolarité ne pouvaient être imposés aux parents. « *S'agissant de la première alphabétisation des enfants, **comme aujourd'hui dans certains pays en voie de développement**, nous voyons les pédagogues de l'Ancien Régime, contraints d'inscrire « le temps d'apprendre à lire » dans un tissu de contraintes économiques, sociales ou religieuses, qui les obligent à **inventer de nouveaux modèles**. »* (CHARTIER, 2007 : 95).

A la Restauration (1815-1830), le mode simultané des Frères se voit concurrencé par le **mode mutuel** venu d'Angleterre où plus de cent élèves peuvent être instruits sous la direction d'un seul maître, dans une classe-atelier dont le modèle est celui de la « fabrique ». Ce modèle est laïc : les écoles « libres » sont créées par des maîtres indépendants, à l'image d'entreprises concurrentielles. Les subventions proviennent de leur capacité à convaincre les mairies, les entreprises ou autres mécènes, ce qui place ces écoles sous l'autorité du pouvoir civil ; à l'inverse des écoles religieuses restant sous l'autorité des évêques. C'est pourquoi à l'époque, « *le débat médiatique accentue le manichéisme des positions et assimile l'école mutuelle au **parti libéral**, la méthode simultanée au **parti catholique**. »* (CHARTIER, 2007 : 67). Les descriptions laissées par les contemporains sur l'enseignement mutuel sont spectaculaires. La clé de l'efficacité semble être « **le monitorat** » entre élèves. En réalité, l'ordre est hiérarchique et strictement descendant : le plus capable enseigne à celui qui l'est moins, selon des consignes précises. Les bons élèves sont exercés hors temps scolaires à devenir « moniteurs » et bénéficient d'une petite rétribution financière qui satisfait les familles. En classe, du haut de son estrade, le maître surveille le déroulement des opérations. Le système complet est à deux niveaux avec des officiers et des moniteurs généraux pour vérifier que le matériel est en place (affiches imprimées pour la lecture, modèles d'écriture, dictées, etc.) et donner le *tempo* de travail par coups de sonnette, des sous-officiers et des moniteurs particuliers sont utilisés pour mener une activité avec un groupe défini sur les sujets du jour. « Mains sur les genoux ! », « Sortez les ardoises ! », dans chaque groupe le moniteur « fait apprendre » en

montrant les lettres, en faisant épeler tel tableau de syllabes, etc. « *Les déplacements au pas cadencé pour se rendre « aux cercles » devant les tableaux de lecture sont réglés comme une gymnastique collective. En effet, toutes les activités de lecture se font **debout**, par groupe de neuf enfants disposés en demi-cercle, devant les **tableaux de lecture disposés contre les murs**. Le centre de la salle est occupé par des tables où les enfants s'exercent à écrire, d'abord dans des **bacs à sable** avec leur doigt, ensuite sur des **ardoises** ou des **feuilles**. Ils reproduisent les exemples que les moniteurs font glisser sur une ficelle, « le télégraphe », à hauteur des yeux. C'est la deuxième nouveauté importante, **l'apprentissage des gestes d'écriture commence tôt**, grâce au bac à sable dans lequel chacun s'essaie aux premiers tracés. Chaque activité est **brève** et les **déplacements** permettent aux enfants de se **détendre** entre deux activités. Ce spectacle fascine ou enthousiasme les premiers observateurs. » (CHARTIER, 2007 : 68). Par ailleurs, l'école mutuelle invente également l'usage du tableau noir permettant une conduite de classe collective. Malgré cet engouement, l'entreprise de l'enseignement mutuel échoue en France lors de la Monarchie de Juillet (1830-1948), lorsque Guizot devient ministre de l'Instruction publique. Pour lui, le pouvoir central doit diriger et surveiller les écoles. Après la loi du 20 mars 1833 qui crée **l'obligation d'une école de garçons dans chaque commune**, Guizot crée le corps des inspecteurs en 1835 et cesse de soutenir les écoles mutuelles (1400 écoles mutuelles sur les 42000 écoles recensées en 1833). D'autre part, comme le modèle à mettre en place doit s'adapter **aux petites écoles de campagne**, l'implantation d'un type d'école visant à scolariser un grand nombre d'élèves ne semble pas la plus idoine. C'est pourquoi les réflexions s'orientent alors vers les manuels scolaires (qui seront diffusés à large échelle par les **éditeurs**) et portent sur les enjeux de la lecture dans une société moderne. Nous y reviendrons dans la troisième sous-partie.*

2. Mode individuel d'enseignement, de l'informel aux innovations préceptoriales

Parallèlement à cette évolution de l'enseignement collectif du XVIII^e siècle, il demeure toujours en France une autre modalité d'apprentissage : celle de **l'enseignement individuel**. Ce mode individuel existe sous plusieurs versions. La formule la plus économique est celle des **apprentissages informels** entre lecteur et non lecteur. « *Ainsi, contrairement à ce que tous les militants de la scolarisation enfantine ont réussi à croire et à faire croire, les individus ne sont pas « interdits de lecture » dans **des sociétés sans école**. Il suffit que le père « montre » au fils, le compagnon à l'apprenti, la servante à la fille des maîtres, en parcourant le premier livre qui se trouve sur place. » (CHARTIER, 2007 : 53). La pédagogie consiste à **montrer et faire répéter**, lors des disponibilités réciproques. Devenu lecteur, si l'individu a l'envie de faire apprendre, il peut proposer ses services aux alentours : on peut ainsi être valet de ferme l'été et maître de lecture l'hiver dans une grosse ferme avec plusieurs personnes à instruire (adultes ou enfants).*

La version luxueuse de l'enseignement individuel est celle du « **préceptorat** » pour instruire les enfants des familles fortunées. C'est un emploi longtemps réservé aux membres du clergé sous l'Ancien Régime puisqu'il s'agit de prendre en charge tous les apprentissages, de l'éducation religieuse au latin. Au XVII^e siècle, les précepteurs des princes conçoivent des livres à l'usage des enfants du roi qui seront, par la suite, des livres de classe utilisés jusque dans les villages de campagne au XIX^e siècle, comme *Les Fables* de la Fontaine, le *Discours sur l'histoire universelle* de Bossuet, le *Télémaque* de Fénelon, etc. Au XVIII^e siècle, les précepteurs, laïcs ou clercs, publient des **traités d'éducation**, des méthodes de lecture, argumentent leur choix, critiquent les inventions concurrentes : les réflexions théoriques sur la lecture et son enseignement foisonnent. En effet, les précepteurs n'ont pas le droit à l'échec auprès des enfants des familles fortunées et les éducations particulières ne sauraient, par ailleurs, se suffire des outils élémentaires conçus pour l'instruction collective. A partir de cette époque, **les précepteurs adoptent le français** qui est la langue parlée en famille. « *La mémoire orale est toujours le point d'appui pour entrer en apprentissage, mais au lieu de s'appuyer sur les prières récitées par cœur, les précepteurs privilégient la mémoire orale du lexique. (...) Le chemin ne va plus de l'écrit récité à l'écrit déchiffré puis lu, mais de la langue parlée à la langue écrite.* » (CHARTIER, 2007 : 89). C'est pourquoi, dès que l'enfant sait bien parler, il peut être « mis aux lettres ». La meilleure méthode pour l'éducation particulière doit être celle qui fait **lire le plus tôt et le plus rapidement possible**. Mais l'orthographe profonde du français avec son pluri-système n'a pas la simplicité des mots graphiques du latin. En raison du jeune âge des élèves, qui ne peuvent tenir en main la plume d'oie que vers 6 ou 7 ans, le décalage dans le temps entre lecture et écriture persiste. Cependant, même en repoussant l'entrée dans l'écriture, les précepteurs ne se contentent pas des planches syllabiques sommaires des Frères. Pour eux, il va de soi qu'on ne peut pas commencer à lire sans **avoir mémorisé toutes les graphies syllabiques**, régulières comme irrégulières, fréquentes ou rares. Pour pouvoir lire tous les mots écrits connus à l'oral en français, **la liste des combinaisons syllabiques s'allonge et le temps d'apprentissage aussi**.

Face à cette difficulté, une première voie explore l'**aspect phonographique** du français pour déterminer **des progressions** plus commodes ou plus rationnelles. Ainsi apparaissent de nouveaux syllabaires pour entraînement en tête à tête, composés de nombreuses pages de syllabes artificielles, de mots classés selon leur longueur (une, deux, trois syllabes, etc.), de phrases nécessitant un déchiffrement sans faille. Sans exclure la première, la seconde voie, plus attentive à la psychologie enfantine, cherche à rendre cet apprentissage fastidieux plus ludique. Paraît alors le recours aux **images** pour soutenir l'attention des enfants, comme par exemple dans le *Quadrille des enfants* de Berthaud (imprimé jusqu'en 1858). « *Quatre-vingt-quatre pages en couleurs permettent d'évoquer toutes les syllabes requises pour les premiers exercices. En voyant « -euil », l'enfant reconnaîtra la fin de « fauteuil » et prononcera sans erreur. Il aura ainsi en tête le stock qui lui*

permettra de s'exercer sur les **70 pages** de syllabes ordonnées par famille. La méthode continue par la lecture de mots et de phrases. Le premier texte est un **conte** de 25 pages (*Le Prince chéri*). La **culture enfantine** fait son apparition, et la lecture en latin clôt le manuel (pour lire le livre de messe et préparer l'entrée au collège). » (CHARTIER, 2007 : 91). Dumas préfère la **manipulation de lettres imprimées** et invente le *Bureau typographique* qui permet de **jouer au petit imprimeur** en reproduisant un mot ou une phrase. Locke, en Angleterre, invente un **jeu de dés** aussitôt adopté en France : un dé constitué de voyelles, l'autre de consonnes. L'enfant doit former des syllabes et les lire pour gagner des points. Cette flambée d'inventions nouvelles provoque des querelles de méthodes et l'ironie de Jean-Jacques Rousseau³¹³ qui s'indigne dans *Emile* de voir les enfants triturés de la sorte pour mémoriser les syllabes : « *Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera la bonne. (...) Je suis presque sûr qu'Emile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans, précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze ans ; mais j'aimerais mieux qu'il ne sût jamais lire que d'acheter cette science au prix de tout ce qui la rend utile : de quoi lui servira la lecture quand on l'aura rebuté à jamais ?* » Cette période marque donc la première « guerre des méthodes » de l'Histoire de la lecture en France, débat qui se joue en dehors des autorités profanes ou religieuses. Sous la bannière de Rousseau, nombre de personnes condamnent ce **forçage absurde** d'une méthode réduite aux exercices d'entraînement.

Parallèlement, l'édition entre dans l'ère industrielle : livres et journaux sortent des presses en grande quantité. Cette nouvelle culture écrite fait éclater le couplage ancien de la mémorisation des textes et des techniques d'épellation mise au point dans les écoles religieuses. Il est nécessaire maintenant de passer de la **lecture intensive** des textes religieux à la **lecture extensive** des textes profanes. Trois questions se posent pour le XIX^e siècle : quelle nouvelle « culture commune » proposer en lecture à l'école ? Comment faire entrer les débutants dans une culture écrite sans textes mémorisés de référence ? Comment leur faire franchir l'étape laborieuse du déchiffrage ?

3. De l'obligation scolaire au manuel moderne

Suite à la loi Guizot de 1833 (une école de garçons par commune) et à la loi Duruy de 1867 (une école de filles par commune), le réseau des écoles rurales s'est considérablement intensifié sur le territoire français. Malgré ces données, on n'est pas encore obligé d'aller à l'école et, surtout, l'école est rarement gratuite. Les enfants les plus pauvres continuent à travailler dans les fermes et les usines. Progressivement, le réseau des écoles normales d'instituteurs couvre l'ensemble du territoire (Loi Paul Bert 1879 : obligation donnée à chaque département d'avoir une école normale

³¹³ Cité par Chartier (2007 : 92).

de filles ou de garçons). En 1874, une loi interdit le travail des enfants de moins de douze ans. Enfin, en 1881, Jules Ferry, Ministre de la troisième république, aidé par Ferdinand Buisson, rend **l'instruction obligatoire, gratuite et laïque**. Parallèlement, ce XIX^e siècle s'accompagne de la genèse du manuel scolaire moderne. Le développement de cet outil, considéré aujourd'hui comme « ordinaire » dans le monde de la classe, marque l'entrée de la pédagogie dans une forme de « division du travail » moderne : entre **le ministère, les maîtres et les éditeurs**, toujours en vigueur aujourd'hui en dépit de la mutation numérique en cours. C'est au moment où Guizot cesse de soutenir les écoles mutuelles qu'il décide de subventionner plusieurs éditeurs pour faire parvenir des ouvrages dans le réseau des écoles constitué après la loi de 1833. Louis Hachette (1832) commence alors son ascension éditoriale grâce aux commandes d'Etat, en entrant en force dans le **marché scolaire** de l'édition, avec son *Alphabet et Premier Livre de lecture à l'usage des écoles primaires*. Ainsi donc, grâce aux inventions techniques, l'époque des éditeurs peut commencer. Cette **production de masse** va bouleverser en une génération les **outils** et les **pratiques pédagogiques**.

Le régime juridique qui régleme la diffusion scolaire évolue au cours du siècle. Les inspecteurs nommés par Guizot doivent d'abord vérifier « *qu'il n'est fait usage dans les écoles publiques que des ouvrages autorisés par le Conseil Royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale.* » (Règlement du 27 février 1835). Le tiers des écoles demeure donc libre de ses choix. Mais, pour les auteurs qui visent la clientèle des écoles publiques, la commission d'autorisation s'avère lente et partielle et devient une barrière considérable. S'ensuivent de nombreux conflits d'intérêts et un grand nombre de livres sont mis sur le marché **sans attendre l'autorisation officielle**. En 1880, Jules Ferry renvoie alors le choix des ouvrages « au terrain » : une liste des livres scolaires, sélectionnés par une conférence cantonale des instituteurs, est transmise chaque année aux autorités de tutelle pour être officialisée. **L'édition** devient ainsi soumise au **verdict collectif des enseignants**. Parallèlement, existe un autre marché libre pour les éducations domestiques. On édite pour cette clientèle fortunée de beaux livres, bien distincts des livrets bon marché destinés aux écoles publiques. Entre 1830-1850, certains auteurs s'adressent conjointement aux deux publics. A partir de 1860, les auteurs ne mentionnent plus si leurs ouvrages peuvent être utilisés en classe et/ou en préceptorat familial. Jusqu'au XVIII^e siècle, les inventions ont été apportées par les précepteurs et par les ordres enseignants, qu'en reste-t-il dans les manuels qui héritent de ces deux traditions au XIX^e siècle ?

Les titres sélectionnés dans les catalogues diffusés aux écoles font apparaître progressivement le terme de « méthode » (ex : *Méthode de lecture* de Peigné). Ce terme devient un générique qui, en France, reste toujours en vigueur. Une méthode est un ensemble de principes et de choix théoriques pour guider l'action, tels qu'ils sont exposés dans un discours (ex : la méthode cartésienne). Pour l'école, la méthode est d'abord un guide pédagogique à l'usage des maîtres. Par l'emploi qui s'impose, le mot méthode désigne également progressivement n'importe quel livret pour débutant.

« Se trouvent ainsi confondus des principes (méthode épellative, méthode syllabique, plus tard méthode globale) et le livret d'apprentissage où ils sont mis en œuvre. Rien d'étonnant à ce qu'en France les « guerres des méthodes » puissent se faire par manuels interposés. » (CHARTIER, 2007 : 115).

L'*Alphabet et Premier Livre de lecture à l'usage des écoles primaires* diffusé en masse en 1832 suit fidèlement la structure des alphabets chrétiens : lettres, syllabes, textes syllabés, textes non syllabés. Mais le **déroulement des chapitres** indique une prise de distance avec la tradition. « Les lettres ne sont plus présentées dans l'ordre alphabétique, mais par **familles de « sons »** ; le temps passé sur les **syllabes, classées par type de difficulté**, s'allonge considérablement. Enfin, les **textes** que les enfants auront à lire leur sont strictement **inconnus**. Ils se réfèrent à une **culture savante**, réécrite à leur usage, mais absente de leur environnement social. Ils ne comportent aucun récit. En les **lisant** et en les **relisant collectivement avec le maître**, les écoliers apprendront à la fois la lecture et les savoirs moraux et instructifs que l'école a pour mission de leur transmettre. » (CHARTIER, 2007 : 117). Ce manuel **popularise** donc la **tradition savante des précepteurs** de l'Ancien Régime. Pour parvenir aux mots et aux phrases qui donneront accès au sens, l'apprenti-lecteur doit d'abord **mémoriser les syllabes** qui apparaissent être le sésame des textes à lire. Il s'agit toujours d'arriver à **lire à voix haute**, puisque tout le monde admet que **lire c'est faire parler l'écriture**. Par ailleurs, cette méthode suppose que la langue maternelle des élèves soit le français (ce qui est loin d'être le cas pour tous) pour que la lecture puisse s'appuyer sur les connaissances lexicales et syntaxiques des élèves. Enfin, elle présume une familiarisation avec les savoirs livresques profanes auxquels la lecture donne accès, condition demeurant très difficile en milieu rural. De fait, « grâce aux lectures répétées, les écoliers vont continuer, comme au temps des prières et des civilités, à apprendre leur livre par cœur ou presque. Jusqu'au début du XX^e siècle, le manuel de lecture sera un livre de leçons à apprendre et à réciter, même si la culture écrite stockée en mémoire change de nature. » (CHARTIER, 2007 : 118). Les enseignants utilisateurs constatent à quel point **l'étape précédant l'entrée en lecture est devenue plus ambitieuse**, plus longue et plus difficile qu'autrefois. Mais, tant que les mécanismes ne sont pas acquis, aucun texte n'est proposé à l'élève. Avant, les élèves des Frères pouvaient s'entraîner seuls en cherchant, dans leur mémoire orale des prières, les syllabes à apprendre. Le nouveau corpus écrit rend cet auto-apprentissage impossible.

On considère alors que les avancées méthodologiques proposées dans les manuels ne peuvent produire leurs effets que par une organisation structurée du *curriculum* scolaire. Progressivement se met en place un *curriculum* concentrique en trois étapes. Cette normalisation du *curriculum* entraîne un **programme de travail annuel** et des impératifs de rentrée qui mettent fin aux anciennes habitudes. Les « divisions » d'élèves instaurent progressivement l'habitude de **groupes stables d'élèves** et des **routines d'enseignement collectif**. Au cours du Second Empire, le fonctionnement en classes et en leçons devient habituel.

Cette évolution s'accompagne de longs efforts pour **accélérer la lecture des syllabes** et le **passage des syllabes aux textes**. On en arrive rapidement à **l'abandon de l'épellation**. Cette **méthode sans épellation** consiste à faire **mémoriser les syllabes sans désigner les lettres**, or la langue française compte des centaines voire quelques « milliers de syllabes » écrites. Toute une série de procédés sont expérimentés pour faciliter leur mémorisation. En fait, nombre de procédés inventés par les précepteurs sont retrouvés, mais « *le contexte de travail collectif oblige en quelque sorte à les réinventer pour une autre routine et surtout tester lesquels peuvent à la fois soulager l'élève et le maître.* » (CHARTIER, 2007 : 125). A la fin du Second Empire, les **méthodes simultanées de la lecture et de l'écriture** prennent leur essor, avec l'arrivée en force des **ardoises** dans les petites classes et de la **distribution en masse de cahiers** en papier de cellulose. Dans les grandes classes, les **plumes métalliques** remplacent les plumes d'oie. Cette entrée précoce en écriture a manifestement des **effets positifs** sur la mémorisation des lettres et des syllabes (cf. volume 2 sur les conceptualisations enfantines). Elle a aussi l'avantage de pouvoir occuper un groupe silencieusement, en permettant un contrôle « après-coup » par le maître. Reste alors à harmoniser la progression des tracés à celle des lettres et syllabes apprises en lecture.

En 1881, **quinze ans avant la colonisation de Madagascar**, la *Méthode Cuissart* triomphe et récapitule le cheminement accompli en quarante ans en stabilisant **le modèle du manuel moderne**, promis à un bel avenir. « *En haut de la page, une vignette sous-titrée (une île, une usine) : le luxe des abécédaires illustrés est maintenant à la portée des enfants du peuple. Le dessin encadré par la lettre I, ou la lettre U dans ses différentes écritures, capitale et minuscule imprimées à gauche, majuscule et minuscule cursives à droite ; au-dessous, on trouve une ligne de syllabes puis de mots illustrant le « son-vedette » et enfin une petite phrase dans les deux écritures. (...) Chaque leçon s'achève sur un modèle d'écriture cursive que l'élève doit reproduire sur son cahier. Au fur et à mesure que l'on avance, les sons appris sont combinés aux nouveaux et des leçons de révision permettent des récapitulations périodiques.* » (CHARTIER, 2007 : 127). Au fur et à mesure qu'elle entre dans les mœurs scolaires, le nom de « méthode simultanée de lecture-écriture » s'estompe. Seul survit aujourd'hui le nom de **méthode syllabique** (dont la célèbre méthode Boscher reste un exemple, toujours d'actualité).

Par ailleurs, le XIX^e siècle se caractérise par une montée en puissance du récit romanesque, genre d'écriture qui, pour la première fois, popularise une forme de lecture rapide. On veut savoir la suite et la fin de l'histoire parue dans le périodique, ce qui entraîne les lecteurs à « courir la poste » et à lire « plus vite que leur voix », donc silencieusement. « *Au moment où le chemin de fer désenclave les campagnes, où la poste apporte lettres et journaux dans le moindre village, où les villes industrielles attirent à elles tant d'émigrants ruraux, il faut des méthodes qui conduisent très vite tous les élèves à « pouvoir tout lire ».* » (CHARTIER, 2007 : 113).

A la fin du XIX^e siècle, la question de « **l'échec scolaire** » commence à se poser pour les élèves qui résistent durablement aux premiers apprentissages et donc, ne peuvent accéder normalement à la

lecture qui soutient toutes les autres leçons. Pour la majorité des autres, **l'oralisation collective des textes**, les copies et les dictées, les leçons récitées construisent les savoirs élémentaires de la scolarisation. Même s'ils mesurent les progrès accomplis en deux générations, les républicains, comme Ferdinand Buisson, en voient déjà les limites : « *trop de lectures hésitantes, trop de leçons sues par cœur et récitées mécaniquement, trop de dictées remplies de pièges. (...) [Les maîtres] doivent apprendre à leurs élèves non seulement à comprendre et à retenir ce qu'ils lisent, mais à le montrer individuellement. Mais comment faire si la capacité à redire ce qu'on a lu ne suffit plus à prouver qu'on a compris ? Qu'est-ce que comprendre un texte ?* » (CHARTIER : 2007 : 129). Ces questions vont traverser tout le XX^e siècle.

4. Exigences sociétales modernes et notion d'échec scolaire, impacts sur les prescriptions

L'Histoire de l'enseignement de la lecture se poursuit naturellement jusqu'à nos jours en France. En effet, conformément à la théorie historico-culturelle de Vygotski, et comme apparu dans les périodes historiques précédentes, **les usages sociaux de l'écrit et les attentes socioéconomiques influencent le développement de l'apprentissage de la lecture** et agissent, du même coup, sur les prescriptions et les méthodes. Nous traverserons la période contemporaine en explorant principalement les discours tenus sur la **lecture à voix haute**.

On a pu remarquer que, pendant des siècles, la lecture silencieuse est restée marginale. Même si la compétence à lire silencieusement se répand parmi les élites instruites (ex : lecture silencieuse dans les bibliothèques), la lecture oralisée reste une pratique scolaire ordinaire. La compétence de lecture se limite souvent à **relire/dire des textes connus, plutôt qu'à découvrir des textes inconnus**. Jusqu'au XX^e siècle, c'est un des fondements de la lecture scolaire : le lecteur doit « **faire entendre** » le **texte à son public**, le « faire comprendre » et donc le lire à haute voix. **On pense que cet effort dirigé vers autrui l'oblige à saisir le sens du texte**, et lui évite de se contenter simplement d'articuler les mots. De plus, l'engouement pour la lecture romanesque au XIX^e siècle suscite des inquiétudes. La lecture silencieuse fait que n'importe qui peut lire n'importe quoi, **sans contrôle**. On la soupçonne de pouvoir créer « des dérèglements de l'esprit, de rendre la distraction habituelle ».

En 1877, l'académicien Ernest Legouvé³¹⁴ place la lecture à voix haute comme la médiation privilégiée du texte littéraire : « *En quoi consiste en effet le talent de lecteur ? A rendre les beautés des œuvres qu'il interprète ; pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Mais voici qui va vous étonner : la lecture à voix haute nous donne une puissance d'analyse que la lecture*

³¹⁴ Cité par Charrier (2007 : 136).

muette ne connaîtra jamais. » (LEGOUVE, 1877 : 88). Par la suite, les innovations introduites dans le corpus des textes scolaires de l'enseignement secondaire seront jusqu'en 1960 les grands classiques du Grand siècle avec la trilogie Corneille, Racine et Molière puis, Hugo, Lamartine, Baudelaire, Rimbaud, etc. « *La donne ne change pas : les textes retenus dans le canon scolaire sont toujours à dire autant qu'à lire et aucune étude littéraire ne peut se passer de la voix du texte, qui est le style même.* » (CHARTIER, 2007 : 135). L'enseignement secondaire recommande donc des lectures lentes, dirigées, expliquées, devant susciter le respect ou l'admiration plutôt que des rêveries exaltées. La lecture à voix haute devient alors un imparable garde-fou contre l'engouement passionné qui commence à gagner les adolescents pour la fiction.

La « puissance d'analyse » attribuée à la lecture à voix haute se reporte sur tous les degrés de la scolarité car le grand avantage de cet exercice est d'être fortement évolutif. Ainsi aux normaliens, futurs maîtres d'école, « *on demandera de corriger leur accent de terroir, de quitter le ton monocorde ou chantant acquis à la communale. On ne fera pas dire le même texte aux jeunes gens ou aux jeunes filles. Les textes lus et relus, entendus et mémorisés, pourront nourrir, plus tard, les compositions françaises de belles citations.* » (CHARTIER, 2007 : 136). A l'école, la **lecture-modèle magistrale**, prônée par Legouvé, est le sommet inégalable de la lecture à haute voix. L'oralisation des débutants est considérée comme le niveau plancher, phase transitoire qu'une bonne méthode doit abréger. Tout ce qui relève du niveau intermédiaire relève de l'accès à la **lecture courante**. La qualité de la lecture à voix haute permet de **détecter les futurs maîtres** que l'on pourra pousser vers les écoles normales. Pour tous les lettrés, la lecture à voix haute devient un **test** impitoyable dévoilant le niveau de maîtrise du lecteur et son intelligence du texte.

Pour arriver à une telle maîtrise de la lecture à haute voix, des critiques se font jour dès le XIX^e siècle contre les pratiques routinières de classe qui conduisent les élèves à lire à haute voix **tous ensemble**. Ces reproches perdurent jusqu'aux années 60, comme l'écrit ici Monsieur Milhaud, Inspecteur de l'enseignement primaire : « *La lecture collective déforme la prononciation et compromet l'articulation, elle est responsable de mauvaises habitudes souvent impossibles à corriger. [...] Enfin, il est permis de penser que le phénomène vocal qu'on observe jusqu'à la classe de fin d'études et qui donne à la lecture ce ton plaintif et lancinant, cette allure psalmodique a pour cause, avec l'abus du « par cœur », le rythme obsédant que l'exercice collectif fait naître, entretient et finit par imposer.* » (L'Education n°14, 21 avril 1955³¹⁵). Comment se fait-il que cette pratique de la **lecture chorale** ait été si longtemps pratiquée? D'un point de vue pratique, dès les écoles lassalliennes, la **lecture en chœur** permet de maintenir **l'ordre en classe** : un élève des grandes classes peut surveiller l'exercice collectif quand l'enseignant est occupé avec un autre cours. De plus, elle s'avère praticable même avec des **élèves qui ne parlent pas français**. En effet,

³¹⁵ Cité par Chartier (2007 : 138).

la lecture oralisée collective fait **dire du français** et apprend à **le lire**. Pour les maîtres, le déchiffrage du français assure une base sûre pour apprendre la langue. Il suffit ensuite de la faire lire à haute voix « par pauses » pour la comprendre. A la fin du Second Empire, le français prend un caractère de langue vénérable, c'est « la langue des messieurs », langue nationale normalisée. A cette époque aussi, « *la leçon de lecture est un moment essentiel pour fixer le « bon » français oral, celui de l'expression publique contrôlée, non celui des échanges avec les proches, qui se font en patois. De ce fait, les **abécédaires** insistent, comme les **méthodes de langue étrangère**, sur l'acquisition de mots bien articulés, sur les marques écrites qui permettront de « lire comme on parle* », puisque la lecture conduit à la langue nationale. (...) *La seule voie praticable pour guider la masse des élèves est la voie de la diction scolaire, qui fera entrer en lecture française.* » (CHARTIER, 2007 : 139). Grâce à la scolarisation qui fait apprendre à lire en français, le bilinguisme augmente considérablement. Mais, pour accélérer l'apprentissage unique du français, la III^e République impose la langue nationale et expulse les langues régionales de l'école.

La pédagogie de la lecture, répartie sur six années d'école, s'institue officiellement avec les Instructions de 1923 : **déchiffrage** au CP (lecture syllabée sans erreur), **lecture courante** au CE (par mots et groupes de mots), **lecture expressive** au CM (lire en mettant le ton pour prouver sa compréhension), **lecture expliquée** au cours supérieur. Au **certificat d'études**, les candidats doivent prouver qu'ils savent **lire à voix haute**, rédiger, orthographier et calculer. Un élève sur deux arrive à passer la barre. Mais la barrière qui sépare le primaire et le secondaire est de plus en plus souvent dénoncée comme une injustice sociale.

Entre les deux guerres, Célestin Freinet (1896-1966) estime que le seul déchiffrage oralisé ne permet pas de comprendre ce qu'on lit. Il est l'initiateur de la **méthode naturelle**. Il valorise la lecture de **supports authentiques ou produits par la classe** (journaux édités par l'imprimerie de classe) et met en place un fonctionnement pédagogique basé sur la co-éducation par la réalisation de tâches collectives. Les centres d'intérêt des élèves sont exploités pour susciter les besoins de maîtriser le code de l'écriture. L'objectif est d'attribuer au plus vite du sens aux mots écrits, dans un contexte de communication authentique, pour réfléchir aux mécanismes du lire-écrire et se les approprier afin de les utiliser au plus vite.

Dans les années d'après-guerre, les maîtres de CP accueillent la première génération du « *baby-boom* ». Les effectifs scolaires explosent. Cette vague montante arrive aux portes du collège. En 1959, la **scolarisation est rendue obligatoire jusqu'à 16 ans**. Un véritable **conflit de normes** sur le « savoir lire » éclate alors entre les professeurs de collège et les instituteurs. Pour les professeurs, savoir lire c'est : « *...savoir lire seul, vite, sans aide, en silence ; c'est être capable de se servir des manuels pour faire les devoirs, apprendre les leçons, relire les notes prises en classe, expliquer un extrait littéraire, comprendre une page d'histoire, résumer une description en biologie ou en géographie. Les élèves de CM2 qui lisent « en mettant le ton » sont loin du compte.* » (CHARTIER, 2007 : 145). L'école primaire, quant à elle, vise la lecture lente, attentive, guidée,

oralisée. Pour les instituteurs, quand on écoute lire un élève, on repère aussitôt ce qu'il a ou ce qu'il n'a pas compris. Mais il s'avère que beaucoup d'élèves en fin de primaire **ne savent pas lire seuls** et ne sont pas prêts pour les usages de l'écrit au collège. Du coup, les redoublements au primaire s'emballent : 25% seulement arrivent en CM2 sans retard en 1967, les effectifs de l'enseignement spécialisé s'envolent. La question à résoudre s'est donc maintenant transformée en : **comment produire au primaire des lecteurs autonomes sans recours à la lecture magistrale pour comprendre un texte ?** Les **Instructions de 1972** indiquent ce changement de cap : « *la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse.* » S'ouvre alors une crise de l'école enclenchant de vastes polémiques entre oralisation et lecture silencieuse. Les procédés d'entraînement à la lecture silencieuse se mettent en place, visant notamment une lecture rapide. Les élèves doivent, par exemple, balayer des colonnes de mots ou groupes de mots disposés en trapèze à base élargie pour augmenter leur « empan visuel ». Or, on sait depuis que l'œil fixe quasiment toutes les lettres des mots (cf. volume 2) et que les vitesses de lecture varient selon les supports et les intentions du lecteur.

Parallèlement, le modèle de l'excellence des « humanités » littéraires se trouve être délaissé par **les élites** qui investissent désormais les **filières scientifiques**. « *Les bons en maths ont supplanté les forts en thème. Or, la lecture de fiction n'aide visiblement pas à résoudre plus vite les équations. Ainsi, les discours d'autrefois qui légitimaient la lecture scolaire s'effondrent tous en même temps. (...) De ce fait, les discours des prescripteurs ne peuvent être recevables que s'ils parviennent à montrer que les apprentissages scolaires (...) ne sont pas en contradiction avec la « manière d'être lecteur » dans les pratiques de lecture ordinaires (et non dans les pratiques littéraires). Que fait mentalement celui qui est « en train » de lire ? Comment traite-t-il les informations qu'il reçoit ?* » (CHARTIER, 2007 : 151). De là, les **recherches des linguistes et des psychologues** (dont nous avons beaucoup parlé dans le volume 2) se mettent en place et **bouleversent les représentations héritées**.

Pour ce qui relève des apprentissages premiers en lecture, la question d'un **travail sonore préalable à l'entrée dans l'écrit** émerge à partir de l'entrée linguistique. Les méthodes de lecture en retiendront : la nécessaire distinction entre **je vois / j'entends** et la conscience que les difficultés d'apprentissage de l'écrit ne sont pas forcément liées à une soi-disante complexité des digrammes ou trigrammes (ou, in, eau, ein, etc.). Ainsi, alors que dans les syllabaires anciens l'étude de OU arrive tard, les auteurs de manuels savent désormais qu'il s'agit d'une voyelle simple, stable, et qu'elle peut donc être enseignée très tôt. La première méthode qui met en place cette relation systématique phonème-graphème est la méthode *Le sablier* (d'origine québécoise, dont la version française est produite par Hatier), avec l'intuition habile de Gisèle Préfontaines de travailler à partir d'un stock de comptines (plutôt qu'à partir de phrases produites par les enfants comme dans la méthode naturelle de Freinet). Parallèlement, les psychologues (ex : E. Ferreiro) signalent que la notion de mot est une construction conceptuelle de l'écrit, et non une réalité de l'oral. C'est

pourquoi désormais, dès l'école maternelle, on cherche à familiariser les enfants à l'**analyse de la chaîne sonore (mots, syllabes, rimes)** simultanément à la sensibilisation à l'écrit, tout en sachant que la mise en correspondance phonème/graphème effective sera un effet de l'apprentissage de l'écrit.

Progressivement, les transferts de la recherche vers le monde de la classe font émerger des techniques et du matériel pédagogiques inconnus. Ainsi, par exemple, pour socialiser précocement aux gestes de la lecture, on ouvre dans toutes les écoles des **bibliothèques** (BCD ou CDI). On effectue, en maternelle, des jeux de **rimes**, de découpage **syllabique** (frappés de mains, gommettes à coller), on utilise la **dictée à l'adulte**, on encourage les « écritures inventées », on exploite les **albums** lus par le maître, etc. Dans les grandes classes, on utilise des **fichiers** de lecture silencieuse, on réalise des exercices de **sélection de l'information**, de **textes à reconstruire**, on travaille les **stratégies de lecture**, etc. A partir de 1989, les compétences des élèves sont évaluées chaque année par des épreuves nationales « papier-crayon » : l'évaluation par la lecture à haute voix est donc officiellement close.

Pour autant, la lecture à haute voix persiste dans les classes, mais elle s'inscrit dans un nouveau contexte. Les instructions de 2002 insistent désormais sur le **partage collectif des contenus de lecture**. Ainsi, dès le début de l'apprentissage³¹⁶, **le texte** est traité comme un message à décrypter, **une situation problème** à résoudre. « *Chacun lit « dans sa tête », dit ce qu'il a compris, confronte sa version avec celles des autres. Le maître répond aux questions, en pose d'autres, puis sa lecture à voix haute tranche entre les interprétations, fixe la littéralité du texte : c'est sur cette base que l'on peut discuter, c'est-à-dire **passer de la compréhension à l'interprétation.*** » (CHARTIER, 2007 : 155). Le lire ensemble cherche donc à devenir un partage des savoirs et **une construction sociale du sens**. Le débat qui a opposé la lecture silencieuse à la lecture oralisée, au cours de cette période contemporaine, semble désormais terminé : il appartient au maître de **choisir** quelle aide il peut attendre de l'une ou de l'autre pour développer chez les élèves une **culture commune de l'écrit**.

Mais l'Histoire se poursuit et les nouveaux défis concernant l'apprentissage de la lecture-écriture prennent déjà une autre direction en raison des usages sociaux de l'écrit qui se déploient au travers du **monde numérique**. Comme l'indique Roger Chartier (2007) : « *L'originalité – et peut-être l'inquiétant – de notre présent tient à ce que les différentes révolutions de la culture écrite qui, dans le passé, avaient été disjointes, s'y déploient simultanément. La **révolution du texte électronique** est, en effet, tout à la fois une révolution de la technique de **production** et de **reproduction des textes**, une révolution du **support de l'écrit** et une révolution des **pratiques de***

³¹⁶ On admet aussi maintenant que la **subvocalisation** soutient la mémoire immédiate de l'apprenti lecteur tant que le déchiffrement n'est pas automatisé, **on ne l'interdit plus** (cf. volume 2). Par ailleurs, la lecture oralisée est encore largement utilisée en cours préparatoire.

lecture. » (CHARTIER, 2007 : 352). En effet, la lecture sur écran modifie tout le système de perception et de maniement des textes. Le livre électronique organise autrement ce que le livre imprimé distribue de manière linéaire et séquentielle. Son hyperpexite et son hyperstructure transforment les relations possibles entre les images, les sons et les textes associés de façon non linéaire. Roger Chartier (2007) précise que « *dans ce monde textuel sans frontières, la notion essentielle devient celle du **lien**, pensé comme l'opération qui **met en rapport les unités textuelles découpées pour la lecture.*** » (CHARTIER, 2007 : 349). A l'heure de la mondialisation de la communication électronique, les pays pauvres du Sud sont-ils prêts à y faire face, et à sélectionner et tirer profit de la masse des connaissances écrites qui y sont accessibles ?

CHAPITRE 2

L'APPRENTISSAGE DE LECTURE A MADAGASCAR, DES MISSIONNAIRES JUSQU'À LA FIN DE LA COLONISATION

VOULOIR RETRACER l'Histoire des prescriptions sur l'enseignement de la lecture à Madagascar mériterait, en soi, une étude fine et détaillée, hors de nos objectifs actuels. On se limite ici, au travers de la chronologie historique, à présenter certains outils de lecture collectés (sur la base d'extraits d'ouvrages scannés) suivis de quelques commentaires. Ces documents ont été consultés à la bibliothèque de l'Institut National de Formation Pédagogique (ancienne Ecole Le Myre de Vilers) où nous travaillons, à l'Académie malgache, à la bibliothèque nationale protestante de la FJKM et dans des librairies officielles et « par terre ». Les documents malgaches et français sont présentés de manière simultanée, lorsqu'ils peuvent être réunis. Pour éviter une présentation trop longue, une sélection des documents est opérée pour mettre en relief les prescriptions majeures en lecture dans **l'instruction publique**. Nous remercions chaleureusement Monsieur Clément Razatovo, Inspecteur de l'Enseignement Primaire retraité, pour son aide précieuse dans le classement chronologique des documents et pour la richesse et la finesse de son témoignage sur l'Histoire de l'Education à Madagascar pendant et depuis la période coloniale.

1. La lecture au temps de la Royauté et des missionnaires

Comme indiqué dans le volume 1 (partie 1, chapitre 3), la langue malgache a été standardisée en 1823, sous le règne de Radama 1^{er} avec l'aide des **missionnaires protestants** de la *London Missionary Society* (L.M.S). Après l'ouverture en 1818 de l'école du palais d'*Antananarivo* pour les enfants de l'aristocratie, **l'instruction populaire démarre en 1820** avec la première école d'*Ambodin'Andohalo* dans la capitale. L'extension des écoles est rapide mais reste centrée essentiellement sur les Hautes Terres d'*Imerina* et de façon plus limitée en région *Betsileo*. Au total, sous le règne de Radama 1^{er}, on estime de 10 à 15 000 le nombre d'élèves scolarisés

(missions protestantes ou catholiques). Le livre support pour l'apprentissage de la lecture-écriture est **la Bible**, traduite par Jones et Griffiths.

Le règne de la reine Ranavalona 1^{ère} est marqué par l'élaboration du dictionnaire malgache-anglais anglais-malgache, publié en 1835, sous la signature de D. Johns et J.J. Freeman. La reine, qui cherche à s'opposer à la pénétration étrangère, et donc aux idées des missionnaires, limite pendant un moment l'apprentissage de la lecture à l'étude du **dictionnaire** (Raison-Jourde, 1977). Elle interdit ensuite l'apprentissage de la lecture aux esclaves (1832) puis à quiconque n'étant pas employé par le gouvernement royal (1834). Les écoles se ferment lors du départ des missionnaires catholiques et protestants, en 1835.

Après cette parenthèse de Ranavalona 1^{ère} interdisant la propagation du christianisme, le royaume s'ouvre de nouveau sous le règne de Radama II. Les missions protestantes et catholiques reviennent et les écoles se multiplient. Dès lors, jusqu'à l'annexion coloniale, l'évolution de l'enseignement est commandée par la **rivalité entre missions protestantes et catholiques**. Les écoles sous influence anglaise ou norvégienne (LMS, Anglicans, Luthériens, Quakers) utilisent **le malgache** comme langue véhiculaire et établissent des manuels scolaires en malgache. L'anglais n'est enseigné que dans les trois ou quatre *High Schools* d'*Antananarivo* faisant suite aux cinq années d'*Elementary School*. Le *Kolejy* forme les pasteurs. A partir de 1862, « **70% des effectifs scolarisés relevaient de la LMS et de la FFMA (Quakers), selon une estimation de Daniel Rasoamahenina ; les hautes classes de la société avaient été massivement gagnées au protestantisme après la conversion de la Reine³¹⁷ ; il restait aux Catholiques, Jésuites, Frères des écoles chrétiennes et Sœurs Cluny, à travailler dans les classes populaires et dans quelques milieux de la haute aristocratie qui se tenaient à l'écart du pouvoir « roturier » du Premier Ministre Rainilaiarivony.** » (GOGUEL, 2006 : 29). Les écoles catholiques enseignent **le français dès les classes élémentaires**. En 1862, les Jésuites publient une série de manuels scolaires et de livres religieux à l'usage des élèves et des catholiques malgaches. De 1861 à 1895, la compétition entre les écoles religieuses entraîne un net **accroissement scolaire**. En 1881, le gouvernement *Hova* rend **l'instruction obligatoire** par un édit royal. Pour ce qui relève du nombre d'écoles créées avant la colonisation, Ferdinand Buisson, indique, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction* (1911, mis en ligne par l'INRP) : « Une statistique dans laquelle on ne peut avoir qu'une médiocre confiance attribue, pour 1882, 102 000 élèves à la London Missionary Society, 27 600 à la Mission norvégienne, 25 000 à la mission anglicane, et 14 000 à la Mission catholique : il va sans dire que dans toutes ces écoles l'enseignement était subordonné au **prosélytisme religieux**. » (« Madagascar », *dicoFB*, 1911 : 1). Dans ce contexte de rivalité franco-anglaise, on constate donc que la montée de la scolarisation a propagé davantage le français que l'anglais.

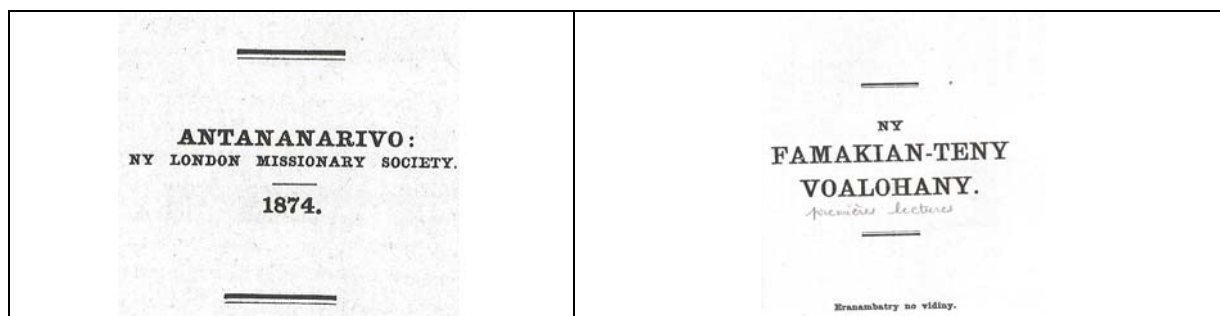
³¹⁷ Ranavalona II, en 1869.

Comme indiqué par Françoise Raison-Jourde (1977), le XIX^e siècle à Madagascar constitue donc un tournant décisif pour la valorisation de la **culture écrite** par rapport à la culture orale, associant étroitement la notion d'écrit à celle de texte religieux et ce, majoritairement **en langue malgache**. Au début de la colonisation, **la tradition scolaire malgache date de plus d'un demi-siècle**, ce qui est une véritable particularité dans les colonies françaises subsahariennes.

Par ailleurs, « *la scolarisation précoce de l'Imerina est à coupler avec la mise en place d'une bureaucratie qui explique la progression de l'écrit tout au long du XIX^e siècle. Les gouverneurs merina des provinces correspondaient avec le pouvoir central par écrit. Le phénomène ne s'observe guère dans le reste de l'île. La conjonction du renforcement de l'Etat et de la christianisation des élites explique l'apparition des lettrés. Ce groupe restreint est à la fois au service de l'Etat, de la foi protestante (les catholiques sont plus rares), mais aussi de privilèges sociaux particuliers.* » (NAVITEL, 2004 : 61). En 1895, à la veille de la colonisation, **un solide milieu de lettrés** (composé de pasteurs, médecins, officiers du palais) existe donc, principalement basé en **Imerina**. Mais il faut remarquer que, de fait, l'appartenance à cette élite est sélective. « *L'origine de caste jouait dans ces chances d'accès. (...) ainsi, très tôt, les hiérarchies traditionnelles se sont trouvées « retraduites » en termes nouveaux par l'école. L'instruction à l'occidentale [donnée dans les High Schools] a constitué une nouvelle « instance de légitimation » qui a remplacé les anciennes formes de sacralisation des différences sociales, en même temps que s'accroissait la « distance sociale » entre la masse de la population et ceux qui accédaient aux marques symboliques de l'occidentalisation, livre, vêtement et mobilier.* » (GOGUEL, 2006 : 30).

L'apprentissage collectif de la lecture, dans ce XIX^e siècle malgache, se réalise donc essentiellement au sein des **écoles des missionnaires**, **l'alphabétisation** étant un moyen de **christianisation**. Le savoir véhiculé par l'école est surtout d'essence religieuse, le texte de référence scolaire reposant sur la Bible (en malgache ou en français, selon les confessions religieuses). On y inculque aussi des principes liés à la morale, à l'hygiène, à la vie quotidienne ou rurale, visant à « éduquer » les petits malgaches. L'extrait présenté dans l'illustration 73 présente quelques pages d'un premier livre de lecture (*Ny famakian-teny voalohany*, premières lectures) publié par la *London Missionary Society*, en 1874.

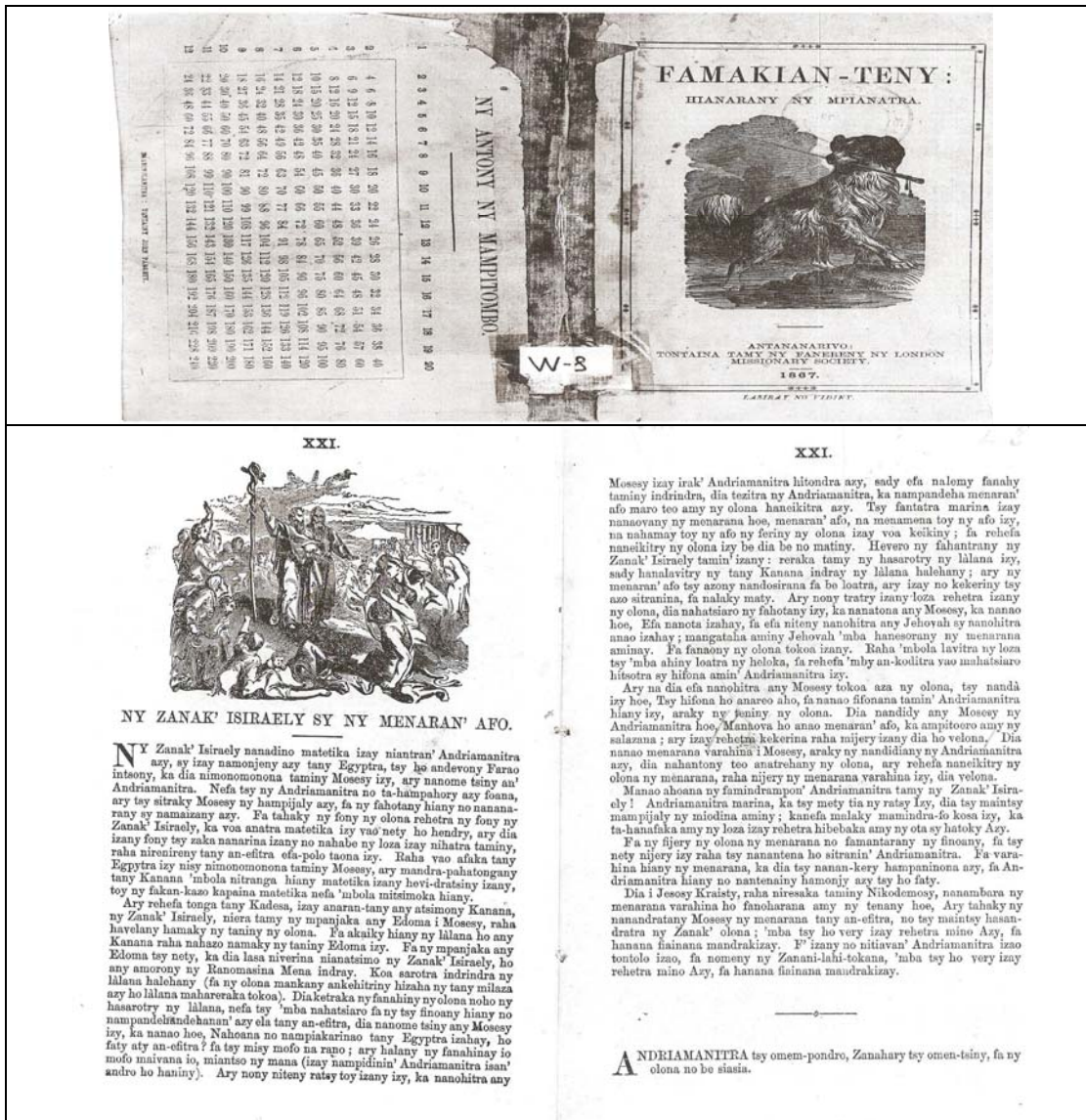
ILLUSTRATION N°73 : Ny famakian-teny voalohany, LMS, 1874



| | | |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">2</p> <p>A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>Ba be bi by bo Ba be bi by bo De di dy do da De di dy do da</p> | <p style="text-align: center;">3</p> <p>Fi fy fo fa fe Fi fy fo fa fe Ge ga go gi gy Ge ga go gi gy Ha he hy hi ho Ha he hy hi ho Jo ji jy je ja Jo ji jy je ja</p> <p>Bi-by da-da fo-fo ga-ga Ha-dy fa-fa ja-fy di-dy He-hy de-da jo-fo ba-bo</p> <p>Bi-by da-da fo-fo ga-ga</p> | <p style="text-align: center;">7</p> <p>Fin fom fam fem fom Fin fon fan fon fon Gam gem gim gom gem Gan gen gin gon gen Hem ham hom him hom Hen han hon hin hon Kom kim kem kam kim Kon kin ken kan kin Lim lom lam lem lom Lin lon lan len lon</p> <p>Tro-tro tsa-tso ngi-na an-tra Am-py en-ga om-by bon-go Fom-ba nga-mba hen-dry an-dro Tso-fa an-dry tsi-fa ngi-ta Ham-bo ke-tsa ngo-za mon-tsy</p> <p><i>Syllabes</i></p> <p><i>Mots</i></p> <p><i>Tsa-ra sy fotsy ny lamba. An lamba bien propre.</i></p> |
| <p style="text-align: center;">11</p> <p style="text-align: center;">NY ORANA. <i>La pluie</i></p> <p>ra-ho-na lo-a-tra ri-vo-tra vo-rom-be mai-zi-na la-tsa-ka</p> <p>Ny o-ra-na a-vy a-my ny ra-ho-na. Sa-dy main-ty no le-hi-be ny ra-ho-na. En-ti-ny ny ri-vo-tra i-zy. Ra-ha to-nga ma-ro ny ra-ho-na dia mai-zi-na ke-ly ny an-dro. A-ry di-a hoy i-si-ka: Ho la-tsa-ka ny o-ra-na. He! ho a-vy i-za-ny. Ao-ka i-si-ka ha-mon-jy ny tra-no. Tsy ti-a-ny ny olo-na, na ny omby, na ny ondry lo-a-tra ny o-ra-na; fa fa-ly ny do-ko-tra sy ny vo-rom-be ra-ha la-tsa-ka ny o-ra-na, fa ta-han-dro i-zy.</p> <p><i>Man-dro-a ry ha-va-ko.</i></p> | <p style="text-align: center;">13</p> <p style="text-align: center;">ETO ANDRIAMANITRA. <i>Dieu est là</i></p> <p>An-dri-a-ma-ni-tra mi-di-tra man-dra-ka-ri-va man-o-di-di-na hi-tan-dri-na man-do-si-tra</p> <p>An-dri-a-ma-ni-tra nanao ahy, ary mahita ahy man-dra-ka-ri-va Izy, na amy ny andro na amy ny alina. Fantany ny zavatra rehetra izay ataoko sady mahare ny teniko Izy. Raha manota aho, dia tsy tiany izany. Marim sady tsara ny lalany, ka tokony hi-tan-dri-na izany aho. Eto An-dri-a-ma-ni-tra. Raha mi-vo-a-ka na mi-di-tra aho, raha mandry na mi-a-ri-na aho, dia man-o-di-di-na ahy Izy. Raha ao amy ny se-ko-ly, na eo an-trano, na aiza na aiza aho, dia ao koa An-dri-a-ma-ni-tra, ary tsy ma-ha-zo man-do-si-tra Azy aho.</p> <p><i>E-to An-dri-a-ma-ni-tra.</i></p> | |
| <p style="text-align: center;">16</p> <p style="text-align: center;">JESOSY KRAISTY <i>Jésus Christ</i></p> <p>Be-ti-le-he-ma fi-ja-li-a-na ma-la-he-lo ni-tsan-ga-na ni-ti-a-va-ny ha-te-lo-a-na</p> <p>Jesosy Kraisty no Zanak' Andriamanitra, ka tamin' Andriamanitra hatramy ny taloha Izy. Tamy ny taona maro lasa nidina taty amboniny ny tany ka teraky Maria tany Be-ti-le-he-ma Izy. Toy izany dia tonga zanak' olona koa Jesosy. Ary amin' izany, dia sady Tompony ny lanitra no olona ma-la-he-lo Jesosy. Izany no itiavany antsika fa nahafoy ny Rainy sy ny lapany tany an-danitra mba hijaly noho ny helotsika. No-hom-bo-a-ny ny olona ratsy tamy ny hazo fi-ja-li-a-na ka maty Izy. Nefa nitsangana tamy ny maty rehefa afaka ha-te-lo-an' andro Izy, ka ni-a-ka-tra tany an-danitra.</p> | <p style="text-align: center;">La prière que Jésus nous a appris</p> <p style="text-align: center;">'NY FIVAVAHANA NAMPIANARINY JESOSY KRAISTY. <i>Notre Père qui êtes aux cieux ...</i></p> <p>RAINAY izay any an-danitra, Hohamasinina anie ny anaranao. Handroso anie ny fanjakanao. Hatao anie ny sitra-ponao aty an-tany, tahaka ny any an-danitra. Omeo anay anio izay hanina saha ho anay. Ary mamela ny helokay, tahaka ny amelanay ny meloka aminay. Aza mitondra anay ho amy ny fakam-panahy, fa manafaha anay amy ny ratsy: fa Anao ny fanjakana, sy ny hery, ary ny voninahitra, mandrakizay. Amena.</p> | |

Après avoir mémorisé les lettres de l'abidy (l'alphabet malgache) présentées sous différentes polices (capitales et minuscules d'imprimerie droites ou italiques, capitales et minuscules cursives), l'élève doit mémoriser les syllabes pour arriver à la lecture de mots syllabés, puis à celle de petites phrases juxtaposées syllabées, ensuite de textes syllabés avec ponctuation (permettant la lecture par pauses), puis enfin de textes visant à la lecture courante (ponctués, sans mot syllabé). Les phrases écrites en cursive sont à recopier sur le cahier, liant lecture et écriture rapidement. Le fascicule se termine par la lecture de la prière « Notre Père ». La *London Missionary Society* a produit d'autres fascicules de premières lectures, ressemblant à cette démarche mais certains apparaissent moins centrés sur la religion et abordent davantage de sujets de vie quotidienne ou de morale (à consulter à la bibliothèque FJKM de Faravohitra à Antananarivo). Pour les plus grands, on trouve des livres de lecture avec un grand nombre de textes religieux comme le montre l'extrait 74, avec un texte de l'Ancien Testament :

ILLUSTRATION N°74 : Famakian-Teny : hianarany ny mpianatra, LMS, 1867



Lire revient donc à **faire parler l'écriture**. Pour cela, **l'écrit est d'abord appris par cœur, récité, déchiffré et enfin lu**. Il est probable que la méthode épellative est utilisée pendant une grande partie du XIX^e siècle, comme en Occident. La **transparence orthographique du malgache** (correspondances régulières phonème/graphème) permet, en toute logique, une **mémorisation des syllabes** beaucoup plus facile qu'en français. La lecture intensive des livres assure leur mémorisation et permet aux apprenants de s'exercer seuls. S'instruire, c'est donc **mémoriser des textes** dans lesquels est résumée toute la culture (religieuse et profane) dont les élèves ont besoin. Les livrets d'apprentissage des missions catholiques (en français) adoptent la même démarche.

2. Epoque coloniale, la lecture jusqu'en 1915

Après 10 ans de protectorat, la loi du 9 mars 1896, signée par la Reine et contresignée par le Général Gallieni, est le premier acte relatif aux écoles et marque la **nouvelle donne coloniale**. Le système **d'enseignement officiel** mis en place durera presque toute la période coloniale, basé sur deux filières distinctes : « l'enseignement des Indigènes » et « l'enseignement des Européens ».

L'enseignement des Indigènes est structuré en **trois degrés**. Les **écoles du premier degré** correspondent au primaire. « *Les programmes comportent des notions élémentaires d'enseignement général : arithmétique, système métrique, hygiène et morale ; agriculture, dessin, histoire et géographie ; une place importante est réservée à l'étude de la langue française, qui est surtout enseignée par des exercices de conversation et par des lectures expliquées.* » (« Madagascar », dicoFB, 1911 : 1). Chaque école doit posséder si possible un jardin pour appliquer les notions d'agriculture. Comme les écoles sont mixtes, le personnel d'une école du premier degré comprend le plus souvent un instituteur et une maîtresse de couture (souvent la femme de l'instituteur).

Dans les villes importantes, sont créées des **écoles du second degré**, appelées encore **écoles régionales**. Une école régionale complète comporte une section d'enseignement général et une section d'enseignement professionnel. « *Le but visé dans la section d'enseignement général est de préparer de bons candidats à l'Ecole normale et à l'Ecole administrative ; les différentes matières du programme des écoles du premier degré y sont reprises et développées, une place plus importante est réservée à l'étude du français. La durée d'étude est de deux ans.* » (« Madagascar », dicoFB, 1911 : 1). Le personnel d'une école régionale se compose d'un instituteur européen, de professeurs-assistants ou d'instituteurs indigènes et de contremaîtres indigènes. A côté d'une école régionale, existe souvent une école ménagère permettant aux jeunes filles malgaches de poursuivre les études commencées à l'école du premier degré.

Les **écoles du troisième degré** sont : l'Ecole normale (Le Myre de Vilers), l'Ecole administrative, l'Ecole de médecine et l'Ecole professionnelle supérieure. Les élèves (de douze à quatorze ans) sont sélectionnés par voie de concours. La durée d'études à l'Ecole normale est de trois ans. La

formation est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement (CAE, créé en 1898) pour enseigner dans les écoles primaires indigènes de Madagascar.

L'enseignement des Européens est presque sans relation, du point de vue administratif, avec l'enseignement des Indigènes. Les écoles primaires européennes sont réparties dans les plus grandes villes. L'enseignement secondaire s'effectue dans deux collèges de Tananarive : l'un pour les filles, l'autre pour les garçons.

Cette première période de la colonisation vise deux objectifs : **franciser les écoles confessionnelles** et créer **l'enseignement officiel laïc**. Pour cela, **l'apprentissage du français** devient **obligatoire** dans toutes les écoles du premier degré (1896) et doit occuper **au moins la moitié de l'emploi du temps**. Face à cette décision, la *London Missionary Society* cède pendant un temps ses écoles à la **Mission protestante française** (elle en reprend la moitié en 1900). Progressivement, les écoles officielles se développent dans toute l'île, spécialement dans les régions côtières, selon la logique de la « **politique des races** » : en 1906, sur les 343 écoles officielles, 87 seulement se trouvent en *Imerina*. « *Il fallait, aux yeux de Gallieni, briser l'armature du pouvoir merina dans les régions des Plateaux, et donc y pratiquer l'administration directe, tandis qu'il fallait pratiquer l'administration indirecte en s'appuyant sur les pouvoirs traditionnels dans les régions côtières, tout en y préparant des fonctionnaires formés à la française.* » (GOGUEL, 2006 : 33). Malgré tout, en 1902, Gallieni crée l'**Académie malgache**, institution assez inédite dans le monde colonial, regroupant Français et Malgaches. « *Passé le temps de la conquête et de la pacification du territoire, il s'agira à la fois de séduire une partie de cette « intelligentsia » à travers la création de l'Académie malgache, mais aussi de supplanter l'œuvre culturelle immense de la LMS.* » (NAVITEL, 2004 : 65).


Par contre-coup du combat laïc mené en France, en 1905, **les subventions accordées aux missions sont supprimées**. Il s'agit à la fois de combattre l'influence des missions chrétiennes, tout en s'efforçant d'obtenir le ralliement de l'élite *merina* et d'humaniser certains aspects de la colonisation. Pour assurer la laïcité, l'arrêté du 23 novembre 1906 stipule que, désormais, **aucune école ne peut se tenir dans un lieu de culte**, or c'est le cas de la majorité des écoles missionnaires à la campagne. De nombreuses écoles privées sont alors obligées de fermer, provoquant une baisse du nombre de scolarisés pendant quelques années. Pour contrebalancer ces mesures, le décret du 3 mars 1909 (Victor Augagneur remplace Gallieni) introduit la possibilité pour « *tout Malgache parlant français et possédant une solide instruction* » d'accéder à la **nationalité française** (nationalité conférée à titre individuel), ce qui permet à certains élèves de l'**élite malgache d'accéder aux écoles européennes**.

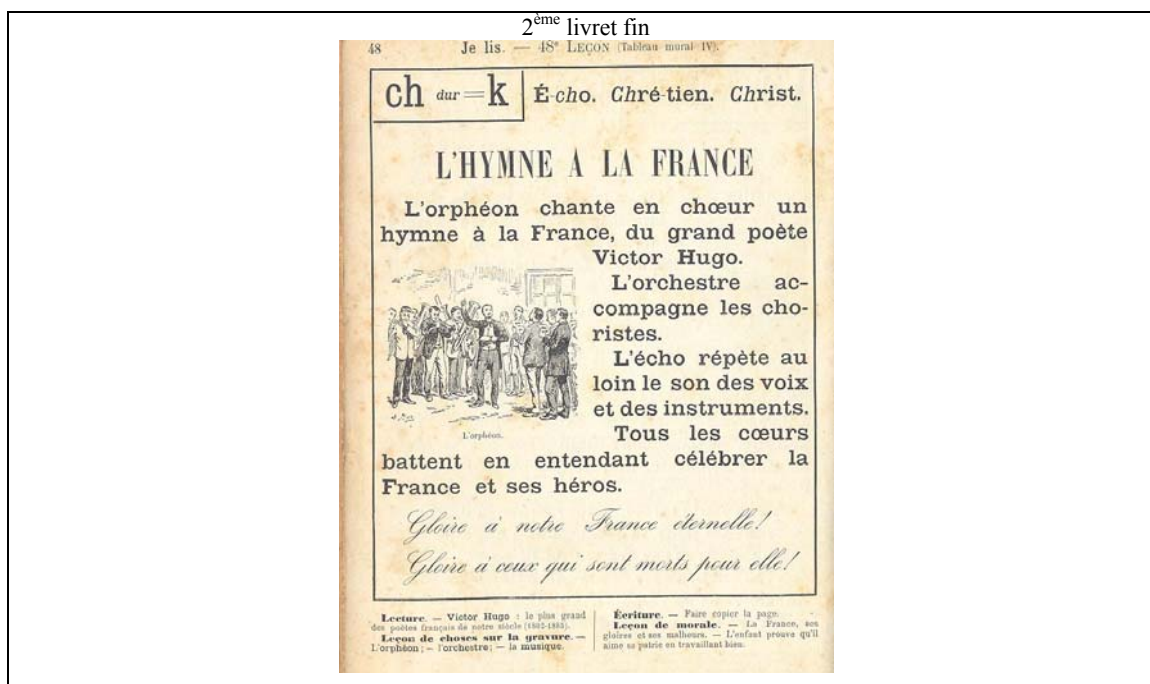
Mais, en 1915, un problème de nationalisme surgit avec la découverte d'une organisation clandestine nationale : la VVS (*Vy, Vato, Sakelika* : fer, pierre, réseau) formée par des étudiants de

médecine et des élèves de Le Myre de Vilers. On s'y entretient, semble-t-il, des moyens pour restaurer la grandeur de la patrie malgache. De lourdes condamnations sont alors prononcées contre les membres de l'organisation. Par ailleurs, on prend des mesures scolaires pour contrer le phénomène. « On procéda à une révision générale des programmes scolaires ; l'histoire en disparut complètement. Désormais, il n'était plus question d'utiliser pour l'enseignement des indigènes à Madagascar les mêmes manuels scolaires qu'en France, mais seulement des manuels « adaptés ». » (GOGUEL, 2006 : 35).

Jusqu'en 1915 donc, les manuels utilisés dans l'enseignement officiel sont venus de France. Que nous indiquent-ils sur l'apprentissage de la lecture ? Nous avons retrouvé la *Méthode Guyau* (1899, Armand Colin & C^{ie}), utilisée dans certaines écoles pour l'apprentissage du français en début de scolarité. Sur la couverture, sous *Méthode Guyau*, est écrit « La lecture facilitée par l'écriture ». La méthode comprend 2 livrets. L'illustration 75 propose trois pages de la progression.

ILLUSTRATION N°75 : Méthode Guyau, utilisée jusqu'en 1915

| | |
|--|--|
| 1 ^{er} livret, début | 1 ^{er} livret, fin |
| 8 J'apprends à lire. — 6 ^e LEÇON (Tableau mural I). | 32 J'apprends à lire. — 30 ^e LEÇON (Tableau mural II). |
|  <p style="text-align: center;">a a</p> <p style="text-align: center;">L'a écrit est formé d'un o collé à un i sans point.</p> <p style="text-align: center;">â, na, ma, ta ô-ta, a-ni-ma tu-a, ma-ni-a</p> <p style="text-align: center;">ô-ta, tu-a, a-mi, tâ-ta ni-na i-mi-ta to-to; to-to ni-a. ma-ni-a, a-ni-ma, i-mi-ta</p> <p>Lecture et explication des mots. — Que représente la gravure? Des enfants qui voient un ballon et qui crient: a... a! Le son a est figuré par une nouvelle lettre: la lettre a. La voici sur votre livre; regardez-la. Cherchez tous les a qui sont sur la page. — Faire distinguer l'a imprimé de l'a écrit. Faire lire les exercices et expliquer les mots: ma, ma plume, ma chaise; ta, ta règle, ta table; — ôta: Emile, voyant l'instigateur passer, ôta poliment son chapeau; — anima: la présence d'Emile anima le jeu; — imita: Jacques imita Emile; — tua: Pan dernier, on tua un loup dans la campagne; — mania: hier, Paul mania la hache de son père et il se blessa.</p> <p>Grammaire: accent circonflexe. — Remarquez-vous, sur l'a, — et aussi sur l'o du mot ôta —, le petit chapeau dont il est coiffé? Cela s'appelle un accent circonflexe. L'accent circonflexe indique qu'en prononçant l'o, par exemple, il faut en allonger le son: ô... ô...; il devient alors un ô long. — Dans orange, l'o est-il long ou, comme on dit, bref? — L'o est bref; on ne dit pas: une ô-range (autres ex.: robe, Rome, pot, bonnet). — Et dans trône? — L'ô est long (autres ex.: Rhône, il ôta, du rôti, côtelé). Faire distinguer la différence de prononciation.</p> <p>Tâta. Distinguer l'i long et l'a bref. Autre ex.: « Jules n'a pas fait sa tâche et il a fait une tache d'encre sur son cahier. »</p> <p>Jeu des a. — Je connais un petit garçon qui a un a dans chacun de ses vêtements. De quoi est-il vêtu? — Il a des bas, des sabots, un peletot, une cravate, une casquette, — sans compter son habit et son chapeau des dimanches, sa canne, ou son parapluie quand il pleut...</p> <p>Leçon de choses sur la gravure. — Les ballons.</p> | <p style="text-align: center;">LECTURE COURANTE</p> <p>LE PÈRE. — 1. Sa-bi-ne monte un che-min à côté de sa mère. — Hâ-te-toi, Sa-bi-ne! — Ma-man, où va-t-on si vite? — Sa-bi-ne, de bon ma-tin, ton père a cou-ru à sa tâ-che; u-ne tâ-che du-re! Oh! la pe-ti-te Sa-bi-ne cou-te déjà à son père! Sa-bi-ne dé-jeû-ne, di-ne, sou-pe. Sa-bi-ne a u-ne ro-be; son père la lui ga-gne.</p>  <p>2. — Pan, Pan, é-cou-te la pio-che de ton père!... Pan, Pan... Oh! la fa-ti-gan-te tâ-che!... Vi-te, Sa-bi-ne, mon-te à ton père la sou-pe fu-man-te. Il dé-jeû-ne-ra, il se-ra ra-ni-mé.</p> <p>— Oh! oui, maman.</p> <p>Sa-bi-ne a cou-ru, son père lui a sou-ri.</p> <p>Leçon de morale. — Amour filial. Qui vous soigne?... Montrez votre affection à vos parents par vos prévenances. Le baiser d'un enfant réjouit son père et sa mère.</p> <p style="text-align: right;">Paris. — Imp. E. CARROUOT et C^o, rue de Seine, 57.</p> |



On retrouve ici les principes décrits par Anne-Marie Chartier (2007) à propos du « modèle du manuel moderne » à la fin du XIX^e siècle en France. Sur chaque page, des images servent d'appui au son étudié ou au texte. Elles permettent aussi une exploitation en langage. La progression des graphèmes étudiés est orientée selon le nombre de lettres des graphèmes (1 lettre, 2 lettres, 3 lettres). **L'apprentissage syllabique** est une des conditions du savoir lire : liste de syllabes à mémoriser en début d'apprentissage, puis mots découpés en syllabes pour la lecture linéaire (mobilisant progressivement tous les sons appris) afin de veiller à la bonne articulation. Un seul texte non syllabé apparaît à la dernière page du 2^{ème} livret (L'hymne à la France, ci-dessus). Chaque leçon se termine par un modèle d'écriture à recopier sur le cahier, pour un travail simultané de la lecture et de l'écriture. En bas de chaque page, on trouve des consignes pour les maîtres.

Comme on pouvait s'y attendre, les méthodes du début de la colonisation induisent **des apprentissages ressortant des principes en vigueur en France**. Ici, en introduction, on indique : « *Les méthodes nouvelles sans épellation, si favorables à la rapidité de lecture, sont défavorables à l'orthographe et la grammaire... (...) Comment éviter cet inconvénient, tout en conservant les avantages de la méthode sans épellation ? Nous y sommes parvenus en ne faisant jamais lire aux enfants, pendant le premier livret et le tiers du second, que des mots qui s'écrivent comme ils se prononcent, sans lettres à sons variables, sans lettres redondantes, sans lettres inutiles.* » (METHODE GUYAU, 1899 : 2). Il en ressort des textes mécaniques pour le moins étranges, encore plus dans le contexte malgache : « *Sa-me-di, Mi-che-li-ne se fâ-cha d'u-ne pe-ti-te ni-che. Mi-che-li-ne chu-cho-ta, re-chi-gna. Fi ! Mi-che-li-ne !* » (1^{er} livret, 24^{ème} leçon, « ch », p.26). Préparant à la lecture courante, les textes du deuxième livret concernent l'univers enfantin et la morale, mais on imagine combien ils devaient paraître curieux aux élèves, si tant est qu'ils puissent être compris : « *L'air est vif. Le nei-ge cou-vre la plai-ne. Quel plai-sir ! Ma-de-lei-ne va*

fai-re un hom-me de nei-ge. » (2^{ème} livret, 25^{ème} leçon, « ei, ai=è », p. 25). Quoi qu'il en soit, ce n'est pas la compréhension que l'on recherche à cette époque mais la **fixation du déchiffrage, par la mémorisation des syllabes** par le recours à la **lecture à haute voix**, de manière collective (lecture chorale) ou individuelle. Apprendre la langue française, c'est d'abord déchiffre et oraliser. Cependant, pour une pratique « plus active » de la langue française orale, Gauthier³¹⁸, premier Directeur de l'enseignement à Madagascar, propose d'utiliser également « **la méthode directe** ». Il s'agit de faire exécuter par les élèves des actions simples en leur faisant **répéter** dans l'action la description en français des actes réalisés (ex : je me lève, je vais au tableau, nous nous asseyons, etc. Pour une description fine, voir Puren, 1988.) Nous avons pu également retrouver un bulletin mensuel du Service de l'Enseignement de 1911 compilant des textes de lecture à utiliser en géographie pour les écoles indigènes du 2^{ème} et 3^{ème} degré. Les deux textes de lecture présentés dans l'illustration 77 sont révélateurs de l'idéologie dominante en 1911, visant à endoctriner les futurs fonctionnaires issus de ces écoles. L'option idéologique est naturellement celle du colonialisme : droit et justification de l'occupation étrangère, sur fond de paternalisme.

ILLUSTRATION N°76 : Textes pour écoles indigènes 2^{ème} et 3^{ème} degré, 1911

| | |
|--|---|
| <p>Texte p. 365</p> <p>17^e Lecture ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ GÉOGRAPHIE</p> <p>Les Blancs. — Les peuples de race blanche sont très nombreux. Dans la partie du monde la plus connue, l'Europe, on compte quelques grands pays. Il y a d'abord la France habitée par les Français : ce pays et ce peuple vous sont déjà connus.</p> <p>Les Français sont venus dans votre pays et vous commencez à apprendre leur langue. Il y a encore l'Angleterre. Ce pays est une île au climat plus froid que celui de la France. Les Anglais sont allés dans le monde entier et vous en connaissez quelques-uns. L'Allemagne est peuplée par les Allemands : c'est un grand peuple dont le commerce s'est beaucoup développé en ces dernières années. La Russie, l'Autriche, l'Italie sont encore d'autres pays européens importants.</p> <p>En dehors de l'Europe, en Amérique, s'est développé un peuple grand et puissant composé d'hommes venus de tous les pays d'Europe : c'est le peuple américain qui habite les États-Unis. Il grandit toujours et, par ses qualités, devient un des premiers peuples du monde.</p> <p>Les Blancs étaient autrefois tout à fait sauvages. Leurs pays étaient couverts de grandes forêts, de marais, et les hommes demi-nus vivaient dans des cavernes ; ils étaient vêtus de peaux de bêtes. Peu à peu, les Blancs se sont civilisés. Ils ont fait de meilleurs outils au moyen du fer, ont bâti des maisons, ont tissé des étoffes ; ils se sont mis à défricher la forêt, cultiver le sol, domestiquer les animaux. Aujourd'hui, les Blancs sont les plus civilisés de tous les hommes. Leurs habitations, leurs vêtements, leur nourriture ont été transformés. L'homme a voulu connaître l'univers et s'est mis à chercher ; ainsi la science a commencé ainsi que les découvertes. Les Blancs ont également appris à mieux vivre les uns avec les autres : ils ont fait des lois. Leurs rois ne sont plus les maîtres absolus. Les Français n'ont plus de rois : c'est le peuple qui établit les lois, qui se gouverne lui-même.</p> <p>Résumé. — Les Blancs habitent surtout l'Europe, en France, en Angleterre, en Allemagne, en Russie etc., et aussi les États-Unis en Amérique.</p> <p><i>Autrefois, comme tous les peuples primitifs, les Blancs étaient misérables. Par leur travail et leur intelligence, ils ont réussi à être heureux, à être les maîtres du monde.</i></p> <p>Mots et expressions. — Développer : agrandir, prendre de l'extension ; — grandir : se développer, augmenter en nombre, en force, en richesse ; — transformer : changer complètement, renouveler ; — univers : le monde entier ; science : connaissance acquise qui permet de trouver, d'inventer, d'imaginer quelque chose.</p> <p>Les idées. — Citez quelques pays d'Europe ? En regardant sur la carte, citez quelques pays où se trouvent les Blancs ? Pourquoi le peuple américain est-il composé d'hommes venus de toute l'Europe ? Pourquoi se développe-t-il beaucoup ? Comment vivaient les Blancs autrefois ? Comment vivent-ils aujourd'hui ? Quelle différence entre « une invention et une découverte » ? Quel est le gouvernement de la France ?</p> | <p>Texte p.367</p> <p>18^e Lecture ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ GÉOGRAPHIE</p> <p>La France et ses colonies. — Votre pays est une colonie française. Des Français y sont venus ; les uns s'installent définitivement et ne retournent plus en France ; les autres demeurent quelques années, puis rentrent en France et ne reviennent plus.</p> <p>Pourquoi ces Français viennent-ils dans ce pays ? La plupart viennent faire du commerce, de la culture ; ils vendent les marchandises européennes ; ils achètent les produits de votre pays ; ils défrichent et font des plantations. A côté de ces Blancs commerçants, agriculteurs ou industriels, il y a les fonctionnaires, les administrateurs qui représentent le gouvernement, la France.</p> <p>Quel est le rôle de la France dans les colonies ? Elle doit protéger les peuples indigènes, les défendre contre leurs ennemis, empêcher les guerres entre tribus, juger les procès ; elle assure la paix, la liberté, la justice.</p> <p>Certaines habitudes mauvaises affaiblissent et font mourir les hommes qui s'y livrent, comme l'habitude de boire de l'alcool ; or, c'est un poison très nuisible dans les pays chauds ; les Français doivent donc avertir de ce danger les indigènes des colonies.</p> <p>Non seulement la France protège les peuples de ses colonies, mais elle veut encore les civiliser. Elle leur apporte l'instruction sans laquelle toute civilisation est impossible. Elle doit encore les moraliser, c'est-à-dire leur apprendre ce qui est bien et ce qui est mal.</p> <p>Les indigènes, à leur tour, ont des devoirs vis-à-vis du peuple français. Ce sont les devoirs des enfants envers leurs parents : le respect et l'obéissance. Ils doivent se soumettre aux lois et faciliter aux Français leur tâche ; ainsi régnera la bonne entente, le progrès, la civilisation et le bonheur de tous.</p> <p>Résumé. — Les Français viennent à Madagascar soit pour y faire du commerce, y créer des industries, y cultiver la terre, soit encore pour l'administrer et y représenter la France. Les indigènes doivent suivre l'exemple des Blancs et se soumettre aux lois du pays s'ils veulent être plus heureux.</p> <p>Mots et expressions. — Définitivement : c'est la fin, pour toujours ; — rôle : action exercée, ce qu'on doit faire ; — se livrer à : se laisser aller à, se laisser entraîner ; — moraliser : montrer le bien et le mal ; — faciliter : aider dans un travail pour le rendre facile ; — entente : action de se comprendre, de se rendre service, de s'unir.</p> <p>Devoir écrit. — Phrases à faire avec les verbes : venir, s'installer, retourner, demeurer, rentrer, défricher, représenter, protéger, assurer, empêcher, se livrer, civiliser, apprendre, se soumettre.</p> <p style="text-align: center;">Composition française</p> <p>Tananarive autrefois et aujourd'hui. — D'après vos souvenirs et ceux de vos parents, dites comment on circulait dans la ville autrefois, comment étaient les constructions, les places ; indiquez quels étaient les principaux monuments. Même marche à suivre pour indiquer comment on circule dans la ville aujourd'hui, comment sont les constructions, les places ; quels monuments voit-on ? Conclusion.</p> |
|--|---|

³¹⁸ Cité par Goguel (2006 : 47).

3. Epoque coloniale, la lecture entre 1933 et 1950

Il ne faut cependant pas croire que, pendant toute la colonisation, l'enseignement officiel repose sur une doctrine fixe en matière de langues. « *A l'intérieur de l'administration coloniale, les controverses, les polémiques, n'ont pas cessé entre ceux qui voulaient un enseignement tout en français, et ceux qui voulaient réserver une place au malgache, comme langue d'enseignement aux niveaux élémentaires, ou comme matière enseignée.* » (GUEUNIER, 1994 : 304). Ainsi, Anne-Marie Goguel (2006) indique que le Gouverneur Olivier, entre 1924 et 1930, tente une réforme des écoles du premier degré visant à faire d'elles « la matrice de la masse rurale » et non seulement le réservoir des élèves du second degré appelés à être fonctionnaires. Il essaie alors de mettre en place une autre politique linguistique. « *Pour cela, il tenta d'instaurer un véritable **bilinguisme** à l'école élémentaire. Le français devait être enseigné à titre de matière scolaire, la langue de l'enseignement serait le malgache.* » (GOGUEL, 2006 : 36). Mais à la même période, un nouveau mouvement national s'organise autour d'un ancien instituteur protestant (Ralaimongo), revendiquant l'égalité des droits et l'accession possible de tous les indigènes à la citoyenneté française. C'est en raison de ce contexte, que le nouvel arrêté de 1933 renonce à l'idée du bilinguisme en revenant au **français langue d'enseignement** (le malgache reste une « matière », à portion congrue) et cherche à intensifier la régionalisation. Bien sûr, cela ne veut pas dire que le malgache ait disparu de la pratique effective dans les disciplines non linguistiques. Le tableau 125 présente l'emploi du temps hebdomadaire utilisé dans les écoles indigènes du premier degré (sauf pendant la période 1929-1933 relative à l'expérience du bilinguisme) :

TABLEAU N°125 : Emploi du temps hebdomadaire, école indigène premier degré
(GOGUEL, 2006 : 47).

| MATIERES | 1 ^{ère} DIVISION | 2 ^{ème} DIVISION | 3 ^{ème} DIVISION |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Langue française | 13h15 | 12h30 | 11h |
| Langue malgache | 0h45 | 0h45 | 0h45 |
| Ecriture | 0h15 | 0h45 | 0h45 |
| Calcul, système métrique | 3h20 | 3h20 | 3h20 |
| Connaissances usuelles, hygiène | – | 0h20 | 0h20 |
| Morale | 0h20 | 0h20 | 0h20 |
| Géographie de Madagascar (y compris les communications avec la France) | – | 0h20 | 0h20 |

Concernant l'apprentissage de la lecture, nous avons retrouvé la *Méthode de lecture française*, établie par le Service de l'Enseignement, en 1937, pour les débutants de la première division. Il ne s'agit plus d'un manuel importé mais d'un « **manuel adapté** », créé sur place et imprimé à l'*Imprimerie Officielle de Tananarive*. L'illustration 77 en montre quelques pages.

ILLUSTRATION N°77 : Méthode de lecture française, débutants, 1937

Avant-propos

Le présent syllabaire a été rédigé pour permettre aux instituteurs chargés d'enseigner la lecture en français de passer des sons simples communs à notre langue et au malgache (i, a, m, p, k, etc.) aux sons simples particuliers au français (u, ch, j, par ex.); de faire étudier ensuite les différentes manières de transcrire un même son (c ou q = k, w = v, ph = f, etc.); de passer en revue les sons consonantiques et les sons vocaliques composés (tels que bl, pr dans le premier cas, oi, ouin dans le second); de terminer enfin leurs leçons par l'étude des liaisons.

Dans tous les cas où le son français n'existe pas en malgache, des indications ont été données pour que le maître ne se contente pas de faire répéter et reproduire par ses élèves le son qu'il émet lui-même, mais pour qu'il puisse leur apprendre la façon de placer les organes vocaux afin d'obtenir une prononciation correcte.

Pour faciliter, d'autre part, le travail d'initiation progressive des élèves, lorsqu'une lettre est muette, elle se trouve imprimée non plus en caractères romains comme le reste du mot, mais en caractères maigres, et lorsque deux lettres ne représentent qu'un seul son elles sont soulignées par un tiret.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">1^{re} LEÇON.</p> <p style="text-align: center;">Son <u>i</u></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">i</div> <div style="text-align: center;">i</div> </div> <p>i i i i i i i i i i i i i i i i</p> <p>i i i i i i i i i i i i i i i i</p> <p>MONITEUR. — i i i i i i i i i i i i i i i i</p> <p>i i i i i i i i i i i i i i i i</p> <p>i i i i i i i i i i i i i i i i</p> <p>ECRITURE. — <i>i i i i i i i</i></p> <p><i>i i i i i i i</i></p> <p><i>i i i i i i i</i></p> <p><small>EXPLICATION POUR LE MAITRE. — Tracer au tableau le caractère d'imprimerie et la lettre manuscrite que représentent le son i. Les montrer aux élèves en disant : Voici un i voilà un autre i. Prononcer le son i plusieurs fois en indiquant la première, puis la seconde lettre. Montrer les deux lettres l'une après l'autre et les faire répéter à cinq ou six enfants. Montrer successivement les deux lettres mobiles i et i en répétant le son i à plusieurs reprises. Maître sous les yeux des enfants une lettre, puis l'autre, et faire prononcer le son i par cinq ou six élèves interrogés individuellement. Faire trouver la lettre i parmi d'autres lettres mobiles. A cet effet, placer bien en vue des enfants une dizaine de lettres mobiles dont quatre lettres i ou i. Dire à un enfant : « Apportez-moi la lettre i ». En donnant la lettre, l'enfant doit répéter le son i. Reprendre cet exercice deux ou trois fois. Après chaque exercice, le maître change les lettres de place ou les garde dans sa main; sans cette précaution, les enfants montreraient toujours la même lettre. Faire trouver la lettre i sur le tableau de lecture par trois enfants successivement. Effacer le tableau noir et faire tracer les caractères i et i une seule fois sur l'ardoise par tous les enfants. Lorsque le maître doit s'occuper des sections A et B de la première division, il consacre les premières minutes de la leçon à faire lire les élèves de la section A. Il envoie ensuite un moniteur faire lire les exercices d'application, préparés d'avance au tableau, pendant qu'il s'occupe de la section B. Dans les écoles à plusieurs maîtres, le maître qui n'a à s'occuper que d'une section fait lire lui-même les exercices. Terminer la leçon par la lecture collective. Les caractères de la leçon de lecture seront reproduits pendant la leçon d'écriture du même jour.</small></p> | <p style="text-align: center;">1^{re} LEÇON.</p> <p style="text-align: center;">Son <u>ou</u></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">OU</div> <div style="text-align: center;">ou</div> </div> <p>ou ou ou ou ou ou ou ou ou ou ou ou</p> <p>mou mou mou mou mou mou mou mou mou mou</p> <p>pou pou pou pou pou pou pou pou pou pou</p> <p>le pou le pou le pou le pou le pou le pou le pou le pou</p> <p>tou-tou tou-tou tou-tou tou-tou tou-tou tou-tou</p> <p>tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e</p> <p>le dou-t^e le dou-t^e le dou-t^e le dou-t^e le dou-t^e le dou-t^e</p> <p>pou-l^e pou-l^e pou-l^e pou-l^e pou-le pou-le pou-le pou-le</p> <p>bou-l^e bou-l^e bou-l^e bou-l^e bou-le bou-le bou-le bou-le</p> <p>la bou-l^e la bou-l^e la bou-l^e la bou-le la bou-le la bou-le</p> <p>tou-pi^e tou-pi^e tou-pi^e tou-pie tou-pie tou-pie</p> <p>la tou-pi^e la tou-pi^e la tou-pi^e la tou-pie la tou-pie la tou-pie</p> <p>dé-goû-té dé-goû-té dé-goû-té dé-goûté dé-goûté dé-goûté</p> <p>MONITEUR. — ou ou ou ou ou ou ou ou ou</p> <p>mou mou mou mou pou pou pou pou pou</p> <p>tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e tou-t^e</p> <p>pou-l^e pou-le pou-l^e pou-le la pou-l^e la pou-le la pou-l^e</p> <p>tou-pi^e tou-pie tou-pi^e tou-pie la tou-pi^e la tou-pie</p> <p>ECRITURE. — <i>ou ou ou ou ou ou</i></p> <p><i>pou pou pou le pou le pou</i></p> <p><i>tou-te tou-te tou-te tou-te</i></p> <p><i>pou-le pou-le la pou-le</i></p> <p><i>tou-pie tou-pie la tou-pie</i></p> |
|--|---|

Ce « manuel adapté » s'appuie, comme indiqué dans son avant-propos, sur une **analyse contrastive du malgache et du français** pour établir la progression : d'abord les sons communs aux deux langues, puis les sons spécifiques du français (en fonction de leur complexité graphémique) avec le souci d'apporter aux instituteurs des indications phonétiques « pour placer les organes vocaux afin d'obtenir une prononciation correcte. » A la première leçon, les

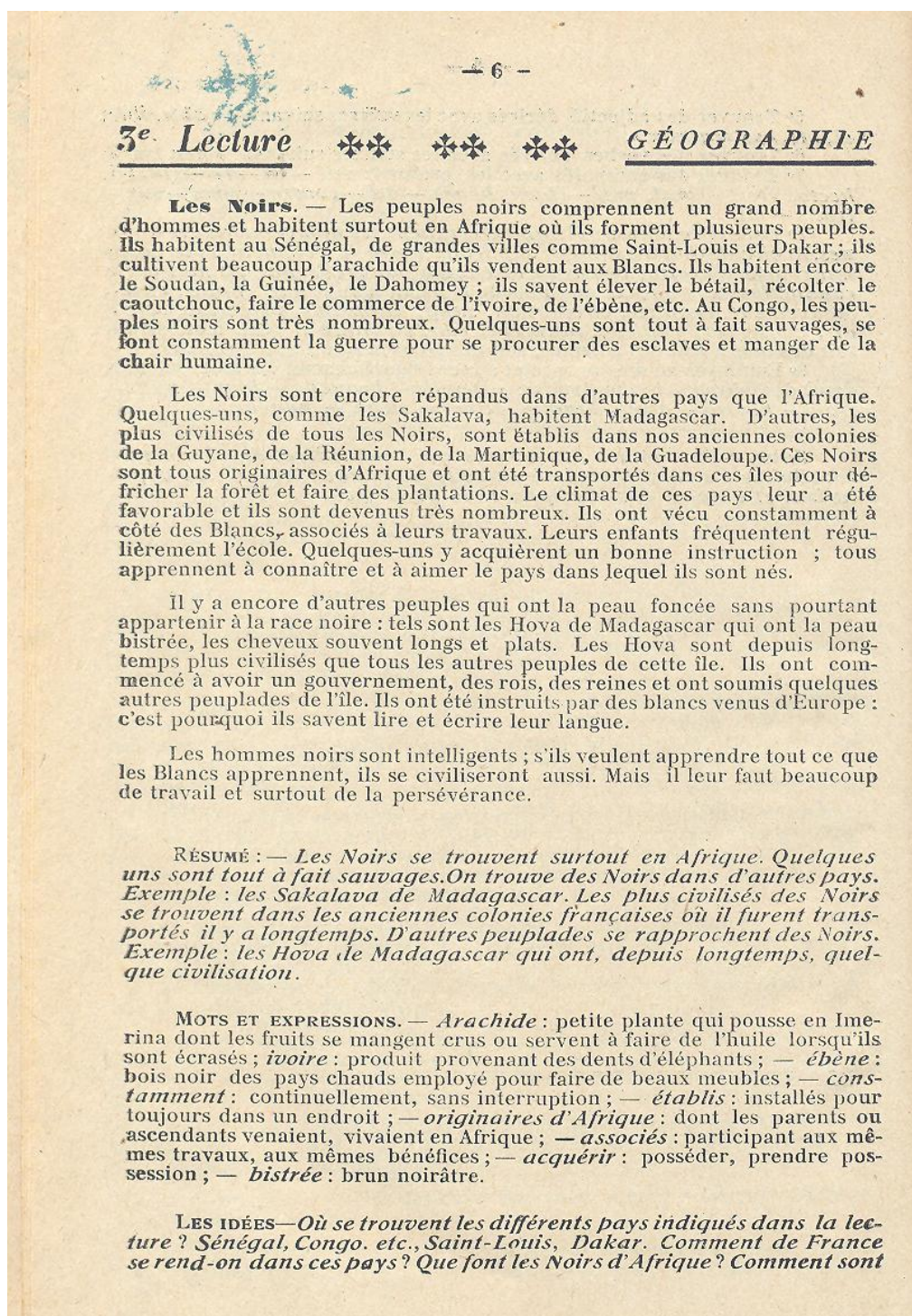
explications portées en bas de page montrent que certains principes de l'enseignement mutuel sont retenus pour soulager la tâche du maître, chargé de plusieurs sections, par le **recours officiel à des élèves-moniteurs**: « *Lorsque le maître doit s'occuper des sections A et B de la première division, il consacre les premières minutes de la leçon à faire lire les élèves de la section A. Il envoie ensuite un moniteur faire lire les exercices d'application, préparés d'avance au tableau, pendant qu'il s'occupe de la section B.* » Ainsi, sur chaque page du livret, les exercices d'application à réaliser apparaissent sous le mot « moniteur ». A noter aussi, selon le témoignage de Monsieur Clément Razatovo, le recours fréquent, lors de l'absence d'un maître, à des « élèves tuteurs » de fin de scolarité prenant en charge la classe des plus petits, pour remplacer l'instituteur absent.

A la différence de la *Méthode Guyau* de 1899, il n'y a aucune illustration dans ce manuel « adapté ». L'apprentissage est exclusivement syllabique et se réalise à partir de **listes de mots, découpés par syllabes** comme on le voit à la 14^{ème} leçon. Dans ce livret, il n'y a **aucun texte** (même syllabé) à lire. Il en est presque de même pour les exercices d'écriture : on copie des graphèmes et des mots syllabés jusqu'à la 73^{ème} leçon. Dans les deux dernières leçons (74^{ème} et 75^{ème}), on propose des phrases juxtaposées, sans ponctuation.

A cette époque, les textes de lecture proposés dans les écoles indigènes du 2^{ème} et du 3^{ème} degré poursuivent toujours les mêmes objectifs idéologiques coloniaux. Ils se retrouvent maintenant regroupés sous forme de fascicules brochés (1934). Sur la couverture cartonnée, on lit : « L'enseignement du français par le texte de lecture », 1^{ère} année ou 2^{ème} année, par S. Pénot, Instituteur du Service de l'Enseignement, Tananarive, J.P.F- Imprimeurs-Editeurs. Le texte proposé en page 6 en 2^{ème} année s'avère être d'un racisme primaire, comme le montre l'illustration 78. Ce texte fait échos à la « **politique des races** », mise en place par Gallieni et ses successeurs.

L'administration indirecte des régions vise à constituer chaque « peuplade » en un état séparé, administré par un Chef nommé par l'administration coloniale et contrôlé par elle. Le souci est, à la fois, de constituer un corps de fonctionnaires « francisés » grâce à Le Myre de Vilers et de favoriser la formation d'élites régionales, sur des critères plus politiques que scolaires. Mais en fait, dans les premières écoles officielles construites hors de l'*Imerina*, les scolarisés sont surtout issus de la population émigrée des Hauts-Plateaux. C'est pourquoi l'administration contribue, malgré ses intentions, à renforcer et à étendre l'hégémonie culturelle *merina*. Analysant cette politique, suite à une interpellation de Mme Lefauchaux à propos de l'insurrection de 1947, voici ce que Monsieur Moutet, Ministre des Colonies, déclare le 18 juillet 1947 : « *Il y a eu une politique de paresse qui a consisté à prendre les plus évolués, les plus intelligents, pour leur donner le plus d'instruction et les répandre dans l'ensemble de l'Administration comme représentants des autochtones, de telle façon que certaines régions qui n'avaient jamais accepté le gouvernement des Hovas les ont vu réapparaître sous la forme de l'Administration Française.* » (cité par GOGUEL, 2006 : 51).

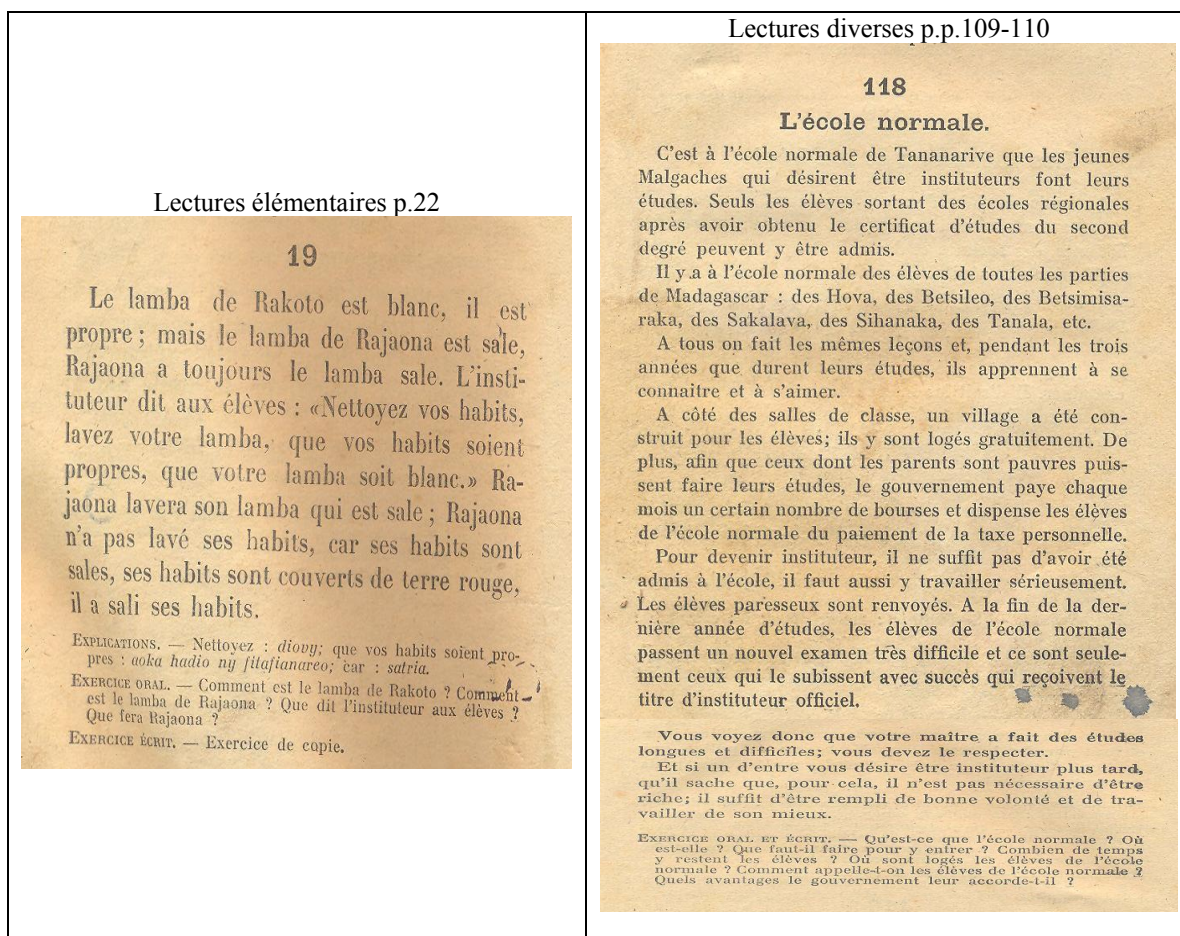
**ILLUSTRATION N°78 : Texte de lecture, Ecoles indigènes du 2^{ème} et 3^{ème} degré,
Année 2, 1934, p.6**



Avant d'être sélectionnés pour entrer dans une école indigène du 2^{ème} degré, les élèves des écoles primaires indigènes doivent effectuer leur scolarité complète. Le *Livre de lecture des écoles primaires indigènes*, édité en 1948 pour les **divisions 2 et 3** (soit CE-CM), est utilisé probablement dès le début des « manuels adaptés ». L'avant-propos à destination des maîtres est écrit en malgache. Les objectifs visent la lecture courante puis expressive : « *Il est rappelé aux maîtres que l'on fait de la lecture pour la lecture. Aussi faites que les élèves puissent lire sans hésitation.* »

(Traduction ici, 1948 : 7). Le livre se structure en trois parties : lectures élémentaires (leçons 1 à 43), lectures diverses (leçons 44 à 137), contes (leçon 138 à 175). La majorité des textes proposés jette la base des thèmes qui seront approfondis dans les écoles du 2^{ème} et 3^{ème} degrés. Il s'agit de textes portant sur la morale, l'hygiène, les sciences, l'école, l'administration, puis en fin de parcours, plusieurs contes relatifs à la culture malgache (ex : l'enfance d'Andrianampoinimerina p.169). Un des objectifs est d'inciter les bons élèves à passer le concours de l'Ecole régionale, comme le montrent les pages de l'illustration 79 afin qu'ils soient plus tard instituteurs.

ILLUSTRATION N°79 : Livre de lecture des écoles primaires indigènes, Service de l'enseignement, 1948



Comme on le constatait en France à la fin du XIX^e siècle, **la lecture à haute voix et l'oralisation collective des textes**, les copies et les dictées, les leçons récitées construisent les savoirs élémentaires dans les écoles primaires indigènes. Le manuel de lecture se trouve être un livre de leçons à apprendre et à réciter, « facilitant » la francisation. La programmation est concentrique : les mêmes thèmes se retrouvent dans les trois degrés mais présentés de manière plus approfondie dans les grandes classes. Il s'agit de relire, dire des textes connus plutôt que découvrir des textes inconnus.

Qu'en est-il alors du niveau acquis par les élèves ? *«Le plus important – mais le plus difficile – serait d'évaluer l'impact psychologique, pédagogique et social de l'école élémentaire, sur ceux qui*

*l'avaient fréquentée. Nous manquons de données sur les déperditions scolaires. P.H. Cheffaud évalue à quelque 12 000 les enfants qui, en 1931, quittaient l'école à 13 ans, sans avoir été sélectionnés pour l'école régionale. » (GOGUEL, 2006 : 54). S'agissant du niveau des instituteurs, un rapport du Bulletin Officiel de l'Enseignement (1947) indique, pour l'épreuve pratique du CAE au sujet des leçons de lecture française, que « le temps consacré à la lecture est généralement insuffisant. Les candidats multiplient les « explications », interrompent la lecture pour faire répéter, ne se soucient guère de la **prononciation** ni de l'**articulation**. En deuxième division B, aucun effort pour aboutir à la **lecture expressive**. » (BOEN, 1948 : 62). Pour ce qui relève de la lecture en malgache, on peut lire : « **traduction** souvent défectueuse, en particulier pour les formes relatives. Les règles de la grammaire malgache sont souvent lettre morte pour les candidats. » (BOEN, 1948 : 63). A noter que l'étude de la grammaire malgache s'effectue à partir du métalangage utilisé en français. Ce rapport, précurseur des décisions prises en 1951, se conclut par la nécessité de réviser les programmes et les méthodes : « Après avoir corrigé les devoirs des candidats au C.A.E., après avoir **interrogé en lecture expliquée** ces même candidats, on peut affirmer que les résultats obtenus sont médiocres à l'écrit, passables à l'oral. Il n'est pas superflu d'ajouter qu'il ne peut en être autrement. (...) Les programmes des écoles du premier et du deuxième degré sont à **reprendre entièrement**, les livres en service sont à rajeunir ou à changer. » (BOEN, 1948 : 64-65). En lisant ce Bulletin Officiel, on note l'importance de la lecture à haute voix comme moyen d'évaluation, comme c'était le cas aussi en France.*

Comme l'indique Anne-Marie Goguel (2006 : 56), la colonisation jusqu'à la seconde Guerre Mondiale n'a pas abouti à former une couche sociale homogène et ce, en raison de la diversité des réseaux d'enseignement. Dans l'enseignement européen, les enfants des citoyens français d'origine malgache sont en nombre très limité. Dans le réseau de l'enseignement officiel, pépinière des fonctionnaires, Cheffaud³¹⁹ signale qu'en 1930, l'enseignement du second degré a formé : 11 543 élèves dans les écoles régionales, et 1 643 élèves dans les écoles du 3^{ème} degré³²⁰. Enfin, les réseaux de l'enseignement confessionnel continuent à fonctionner et servent de lieu de repli à ceux qui se refusent à servir l'administration coloniale.

4. Epoque coloniale, les inflexions de la réforme de 1951 sur l'apprentissage de la lecture

La **Conférence de Brazzaville** (30 janvier – 8 février 1944) ouvre la voie d'une **nouvelle forme de système colonial** : les « indigènes » désormais appelés « **autochtones** » vont être progressivement

³¹⁹ Cité par Goguel (2006 : 56).

³²⁰ A partir de 1930, les concours d'entrée au 3^{ème} degré sont de nouveau ouverts aux élèves de l'enseignement privé.

associés à la gestion des affaires, en tant que « citoyens français de statut local » en envoyant, par voie d'élections³²¹, siéger au Parlement français des représentants des différentes colonies. Ce projet de participation des colonisés s'accompagne d'un **renforcement de l'assimilation par la scolarisation**. La conférence déclare que : « *L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant absolument interdit aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques.* » (GOGUEL, 2006 : 58). Ce qui conduit à ignorer le cas spécifique de Madagascar avec sa langue nationale, sa culture écrite et la tradition pédagogique où le malgache est utilisé.

Sur la Grande Ile, la décision du 17 août 1946 abroge les arrêtés antérieurs et fixe de nouvelles modalités pour l'entrée en 6^{ème} : il est maintenant nécessaire d'avoir une note égale ou supérieure à 4/10 en rédaction française au certificat d'études primaires et au concours des bourses. Les demandes pour pouvoir accéder à l'enseignement européen sont alors en forte hausse. Derrière ce débat pédagogique, émerge aussi un débat politique. Grâce à la liberté d'expression et d'action politique nouvellement accordée aux autochtones, un parti d'envergure nationale prend forme : le MDRM (Mouvement démocratique pour la rénovation du malgache) et s'organise dans toutes les régions de l'île. Le caractère « obscurantiste » de l'enseignement colonial y est dénoncé. Le parti recommande dans son programme du futur Etat malgache « *une réforme de l'enseignement qui sera à base de malgache et à tendance professionnelle* » (GOGUEL : 2006 : 60). Parallèlement, l'administration coloniale, par le décret du 29 octobre 1946, organise le découpage de Madagascar en provinces dotées d'assemblées représentatives et d'une certaine autonomie administrative. Les dépenses de l'enseignement des 1^{er} et 2^{ème} degrés sont désormais à la charge des budgets provinciaux. De plus, la politique scolaire entre dans une nouvelle étape avec la construction de nombreuses écoles et une augmentation des dépenses allouées à l'enseignement (8,16% du budget en 1946, 9% en 1950). Les projets de construction se réalisent effectivement malgré le retard initial pris pendant l'insurrection de 1947³²². « *Cet effort d'équipement sans précédent permettra la réforme de 1951, tournant dans l'histoire de l'éducation à Madagascar à partir duquel se déclenchera l'explosion scolaire.* » (GOGUEL, 2006 : 64).

L'arrêté n°327-E/CG de 1951 réorganise l'enseignement public primaire à Madagascar, dont voici quelques articles majeurs : « *Art. 3. Les écoles primaires sont de deux types : de type métropolitain et de type malgache. Les écoles des deux types préparent les élèves à des examens communs : certificat d'études primaires et examen d'entrée en 6^{ème} des établissements du second degré. Art. 4. Les écoles primaires publiques sont ouvertes à tous les enfants sans distinction*

³²¹ Suffrage restreint et double collège.

³²² Cette insurrection populaire est un refus global de la domination étrangère et est violemment réprimée dans le sang. C'est aussi un prétexte pour écraser l'ensemble du MDRM. « *Ses effets ont marqué les circonstances de la décolonisation à Madagascar : le pouvoir sera en effet remis en place en 1958 au Parti social démocrate (PSD).* » (GOGUEL, 2006 : 65).

d'origine. Toutefois, une connaissance suffisante de la langue française, contrôlée par un **examen**, est exigée pour l'admission dans les écoles de type métropolitain... Art.5. ...Le cours préparatoire des écoles de type métropolitain s'étend sur une année. Le cours préparatoire des écoles de type malgache s'étend sur **deux années**...Art. 9. ... Les Instructions du directeur de l'Enseignement préciseront les conditions d'**utilisation de la langue ou des dialectes malgaches** en vue de **faciliter la préparation des examens communs aux deux types d'écoles**...» (L'école publique de Madagascar n°8, 1952 : 2).

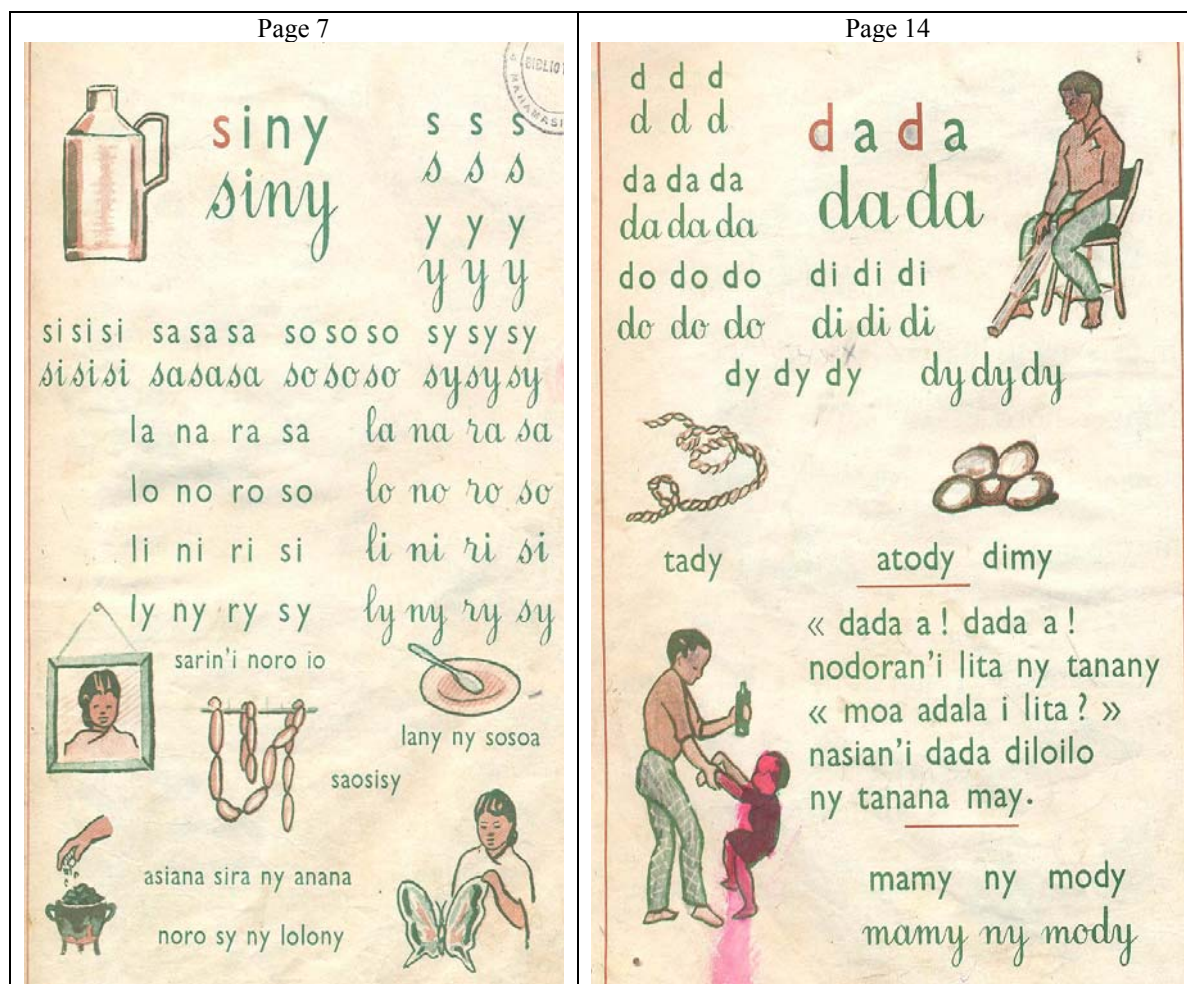
La lecture de ces articles permet de constater une évolution importante quant à la politique d'enseignement visant à **réduire les écarts entre les deux systèmes de scolarisation**, en aménageant les parcours pour aboutir à des examens communs en fin de scolarité. Le changement le plus visible porte sur **la reconnaissance officielle de l'utilisation de la langue malgache** à l'école. Le directeur de l'Enseignement fixe des instructions quant à son usage : « *Les dispositions de l'article 18 de l'arrêté du 14 octobre 1933 restent valables : « Au début, le maître emploiera, pour ses explications, le dialecte local, puis progressivement et dans toute la mesure du possible, il substituera la langue française à ce dialecte. » Précisons ces indications générales. Les nouveaux programmes introduisent sur ce point une nouveauté : l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle.* » (L'école publique de Madagascar n°8, 1952 : 8). Les horaires sont répartis entre les différentes disciplines, comme reportés dans le tableau 126.

TABLEAU N°126 : Horaires des écoles primaires publiques de type malgache, 1952
(L'école publique de Madagascar n°8, 1952 : 5).

| DISCIPLINE | COURS | | COURS MOYEN |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | PREPARATOIRE | ELEMENTAIRE | |
| Education morale et civique | 0.50 | 0.50 | 0.50 |
| Lecture | 7.30 | 4.30 | 3.00 |
| Ecriture | 1.15 | 0.45 | 0.45 |
| Langue française : | | | |
| Langage, élocution | 7.30 | 3.45 | 1.30 |
| Grammaire | - | 1.00 | 1.15 |
| Vocabulaire | - | 1.00 | 1.30 |
| Orthographe, conjugaison | - | 1.00 | 1.30 |
| Récitation | 1.15 | 1.00 | 1.00 |
| Rédaction | - | - | 1.00 |
| Langue malgache | - | 1h30 | 2.00 |
| Histoire | - | 0.30 | 1.00 |
| Géographie | - | 0.30 | 1.00 |
| Calcul | 3.20 | 3.20 | 3.20 |
| Leçons de choses | - | 1.00 | 1.00 |
| Chant | 0.50 | 0.50 | 0.50 |
| Dessin | 0.40 | 0.40 | 0.40 |
| Education Physique | 1.00 | 1.00 | 1.00 |
| Travail manuel | 1.40 | 2.40 | 2.40 |
| Récréation | 1.40 | 1.40 | 1.40 |
| Totaux | 27.30 | 27.30 | 27.30 |

Pour appuyer cette réforme, de nouveaux manuels sont diffusés aux écoles. L'apprentissage de la lecture en malgache en CP1 se réalise à partir du manuel *Lala sy Noro*, de Prosper Rajaobelina, édité chez *Trano Printy Loterana* (imprimerie luthérienne), dont quelques exemples sont apportés dans l'illustration 80.

ILLUSTRATION N°80 : *Lala sy Noro*, méthode CP1 lecture en malgache, 1952



On peut mesurer le bond qualitatif par rapport à la méthode de 1937 pour l'apprentissage de la lecture en CP1 (qui était alors en français). D'abord, bien sûr, l'utilisation de la langue première pour entrer dans l'écrit, ce qui facilite grandement le lien entre la langue orale et la langue écrite, et la compréhension de ce qui est déchiffré. On remarque aussi le recours aux images pour soutenir la compréhension, même ici en langue première, qui apportent un côté attractif à l'objet livre. La progression pour la maîtrise des correspondances graphophonologiques est encore liée à la complexité graphémique des sons d'étude (a → nts). Le passage par la mémorisation des syllabes existe toujours mais apparaît nettement moins fastidieux qu'en 1937 (cf. les listes de syllabes). Les mots sont présentés linéairement, sans être découpés en syllabes. Enfin, de petits textes sont introduits rapidement pour arriver à la lecture courante. Ils sont ponctués (avec introduction des majuscules à la moitié du livre, après étude de l'*abidy* et des lettres capitales). Un véritable changement pour les enfants. Pour le directeur de l'Enseignement, il s'agit « d'une méthode

« *synthétique* » c'est-à-dire qui part de l'élément – la lettre – pour aller au mot et à la phrase, avec sans doute une place plus large faite à l'**acquisition globale de quelques mots** dont les élèves reconnaîtront facilement le dessin avant de les avoir composés. Mais comme les mots et les phrases correspondront, dans l'esprit, à des choses familières, l'apprentissage de la lecture **ne sera plus un simple mécanisme**. Les élèves, ainsi aidés par la **compréhension** (facilitée au surplus par les images), prendront plaisir à une initiation jusqu'ici fastidieuse. » (L'école publique de Madagascar n°8, 1952 : 16).

Pour ce qui relève de la caractérisation des méthodes, il faut indiquer que l'on distingue généralement les méthodes de lecture dites **ascendantes** qui privilégient l'entrée dans l'écrit par le signe écrit (signe → syllabe → mot → phrase → texte), reposant sur une démarche synthéti-co-analytique dite syllabique, des méthodes **descendantes** qui s'appuient sur une démarche analytico-synthétique, appelée encore méthode globale³²³ (1887, abbé Nicolas Adam). Opérant un va et vient entre aspects descendants et ascendants, et de loin les plus utilisées, les **méthodes « mixtes »** associent une première approche globale demandant aux élèves de mémoriser un certain capital mots, avant de les amener à déchiffrer par la méthode syllabique. Dans la décennie 1970, arrivent les **méthodes à entrée phonique**, évoquées avec l'exemple de la méthode québécoise *du Sablier* dans le chapitre 1, où le point de départ n'est plus les lettres de l'alphabet mais les phonèmes de la langue, pour installer progressivement la mise en place des correspondances graphophonologiques. Dans cette catégorie, deux méthodes particulières cherchant à soutenir les difficultés de déchiffrage, sont à signaler : celle de la lecture en couleurs de Caleb Gattegno (1966) (rendant visible par la couleur la segmentation de la langue en mots et en graphèmes) et celle de Suzanne Borel-Maisonny (1956), méthode phonético-gestuelle mise en point pour les enfants souffrant de troubles du langage (une gestuelle pour chaque phonème).

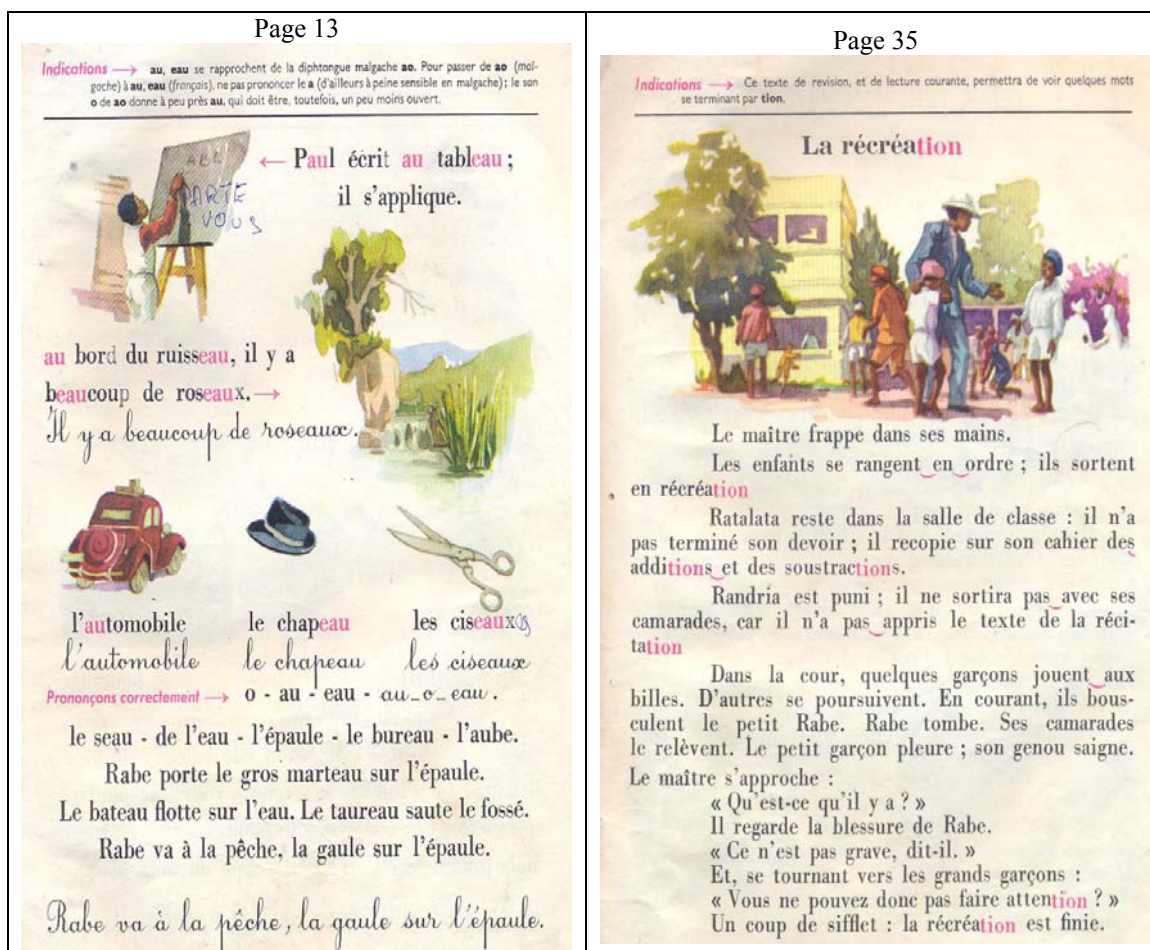
A la lecture des exemples, on remarque que *Lala sy Noro* est une méthode synthéti-co-analytique, appelée encore syllabique. Certes, l'apprentissage s'effectue toujours par le recours massif à la **lecture à haute voix** sur un seul livre, ce qui enclenche une **lecture intensive** du support (vite appris par cœur) mais la question de la **compréhension en lecture** commence à se poser. On essaie maintenant de donner **un sens à l'apprentissage de l'écrit** par l'utilisation de la langue première. Cependant, « *le principe reste que, au cours des leçons de lecture, on doit surtout faire lire. Les interventions du maître ne doivent porter que sur le mécanisme, les liaisons, l'intonation.* » (L'école publique de Madagascar n°8, 1952 : 17). **La lecture en langue malgache se poursuit dans les niveaux suivants** avec l'utilisation de livres comme : *Tsingory, Tantelin-jaza vaovao*,

³²³ Ce qui ne correspond pas à la méthode idéo-visuelle (Goodman, Smith, Foucambert) des années 1960, souvent qualifiée à tort de « méthode globale ».

Lahatsoratra voafantina, Angano sy arira, Fianaram-piteny, produits progressivement par Prosper Rajaobelina et édités par *Trano Printy Loterana*.

La lecture en français démarre donc, à partir de 1952, au CP2 après apprentissage du français oral en CP1 (7h30 par semaine). Autre innovation importante, on propose maintenant en **début de CP2 un livre de lecture spécifique pour faciliter le passage de la lecture L1 à L2**. Il s'agit du *Livre de lecture française – Ecoles de Madagascar – Cours préparatoire*, publié chez Classiques Hachette. Ce livre doit être remis entre les mains des élèves « **lorsqu'ils sauront lire couramment dans leur langue maternelle.** (...) Car ce livre d'étude des **éléments propres au français** n'est qu'un **manuel de transition**. Il devrait être parcouru en un trimestre. L'expérience qui a été faite dans plusieurs écoles est concluante : les enfants qui lisent couramment en langue malgache apprennent, avec une rapidité étonnante, à lire le français ; ils acquièrent sans peine les éléments nouveaux ; ils ne sont nullement gênés par les valeurs différentes, dans chacune des langues, de la même graphie. Ils passent d'un « registre » à l'autre sans difficulté apparente. La tâche des maîtres consistera donc essentiellement à assurer une **prononciation correcte, une diction naturelle, et à faire marcher de front la lecture et la connaissance de la langue française.** » (Avant-propos, Livre de lecture française, 1953). L'illustration 81 en présente quelques passages.

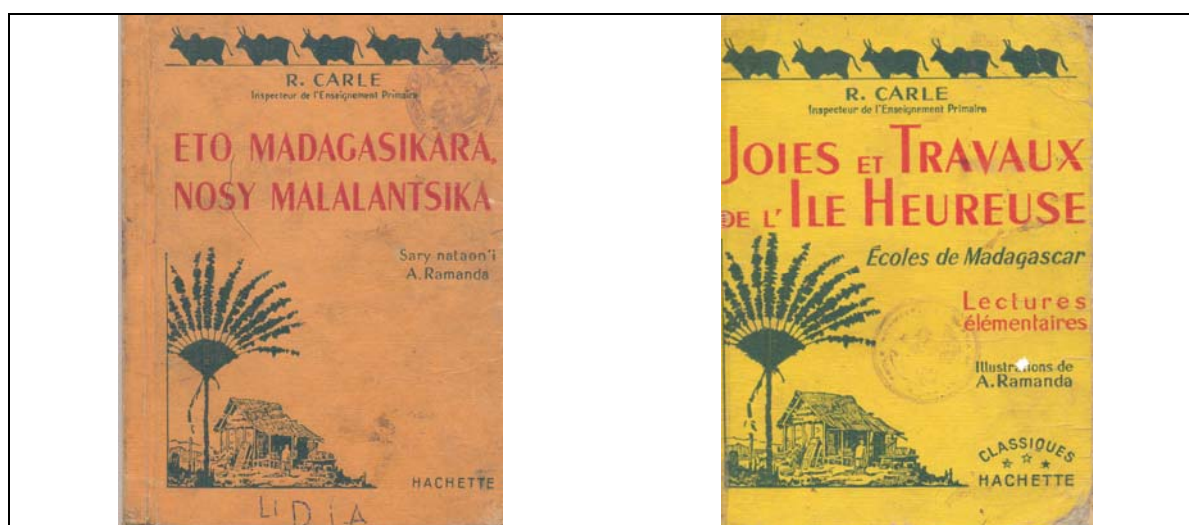
ILLUSTRATION N°81 : Livre de « transition » : lecture française CP2, 1953

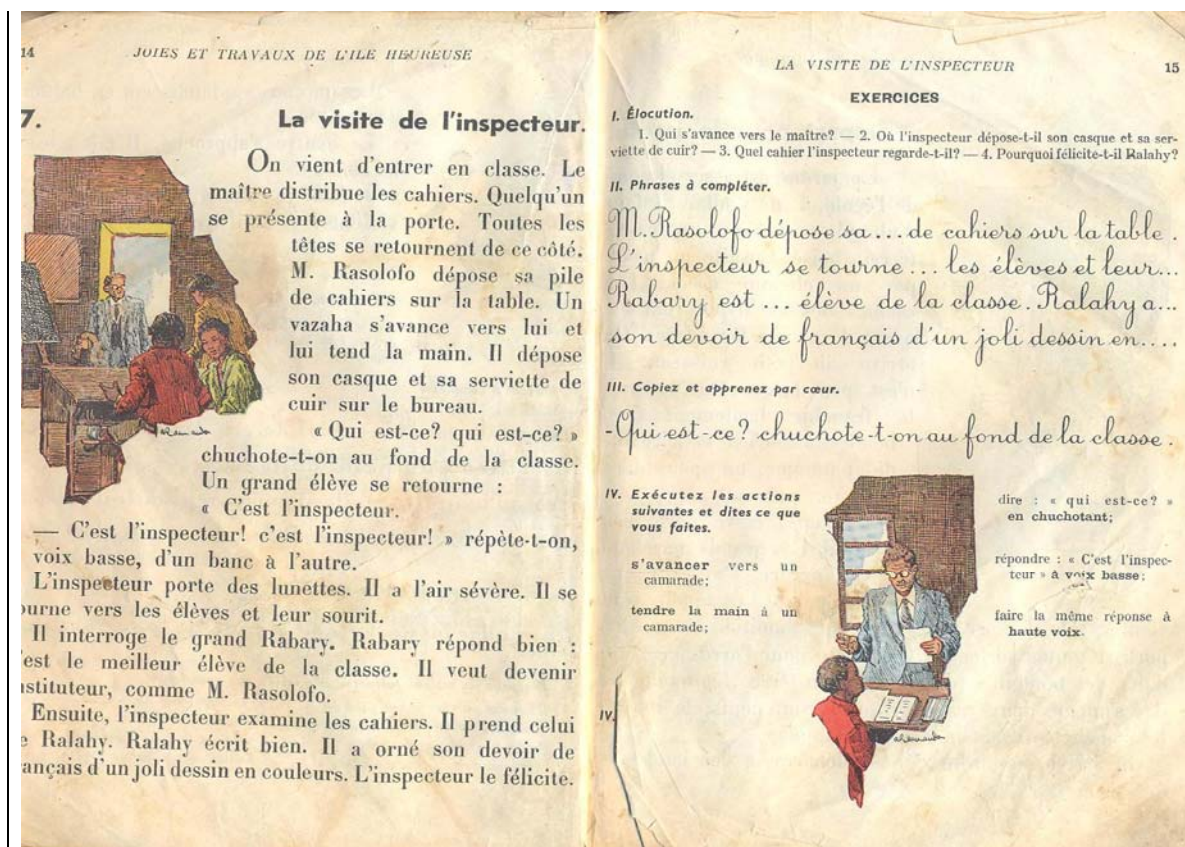


En haut de chaque leçon, sont proposées des indications pour le maître. Jusqu'à la page 23, il s'agit d'indications phonétiques, prenant souvent appui sur la langue malgache, comme le voit ici pour /o/ /ao/. On remarque que l'on travaille simultanément les différents graphèmes (o, au, eau) correspondant au phonème /o/. Il ne s'agit pas d'apprendre de nouveau la combinatoire, elle est censée être acquise en L1, mais de donner des repères sur cet aspect si difficile en français pour des élèves malgachophones : un phonème peut s'écrire de plusieurs manières. On apporte certains repères orthographiques **au sein de mots entiers et de petites phrases**. Pour fixer l'attention, les graphèmes d'étude sont mis en rouge, ce qui soutient la reconnaissance graphémique. En fin de manuel, on arrive à la lecture courante comme le texte de la page 35. D'autres repères sont alors apportés pour soutenir la lecture courante/expressive : ici, les liaisons sont indiquées par des traits rouges. Ce manuel témoigne de gestes professionnels encore utilisés en France par les maîtres pour soutenir les élèves en lecture en début d'apprentissage (utilisation de couleurs pour aider à la reconnaissance des di/trigrammes, point sous les lettres muettes, etc.). Dans ce livre, la majorité des personnages portent des chapeaux, comme dans la vie ordinaire malgache. L'instituteur y apparaît deux fois (cf. l'exemple de la page 35) et nous indique par la couleur et la forme de son couvre-chef que nous sommes bien toujours à l'époque coloniale...

Après la lecture de ce manuel de « transition », les élèves découvrent, en fin de CP2 et CE, le célèbre livre *Joies et Travaux de l'Île Heureuse*, conçu par R. Carlé, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, édité par Classiques Hachette, et dont les anciens connaissent encore les textes par cœur. Ce manuel existe également en **malgache** : *Eto Madagasikara Nosy Malalantsika*, traduit par M.A. Rajaonarivelo et M.J. Zafinandrianjandrimalaza, édité par Classiques Hachette, comme on le voit dans l'extrait 82.

ILLUSTRATION N°82 : Joies et Travaux de l'Île Heureuse / Eto Madagasikara Nosy Malalantsika, 1953



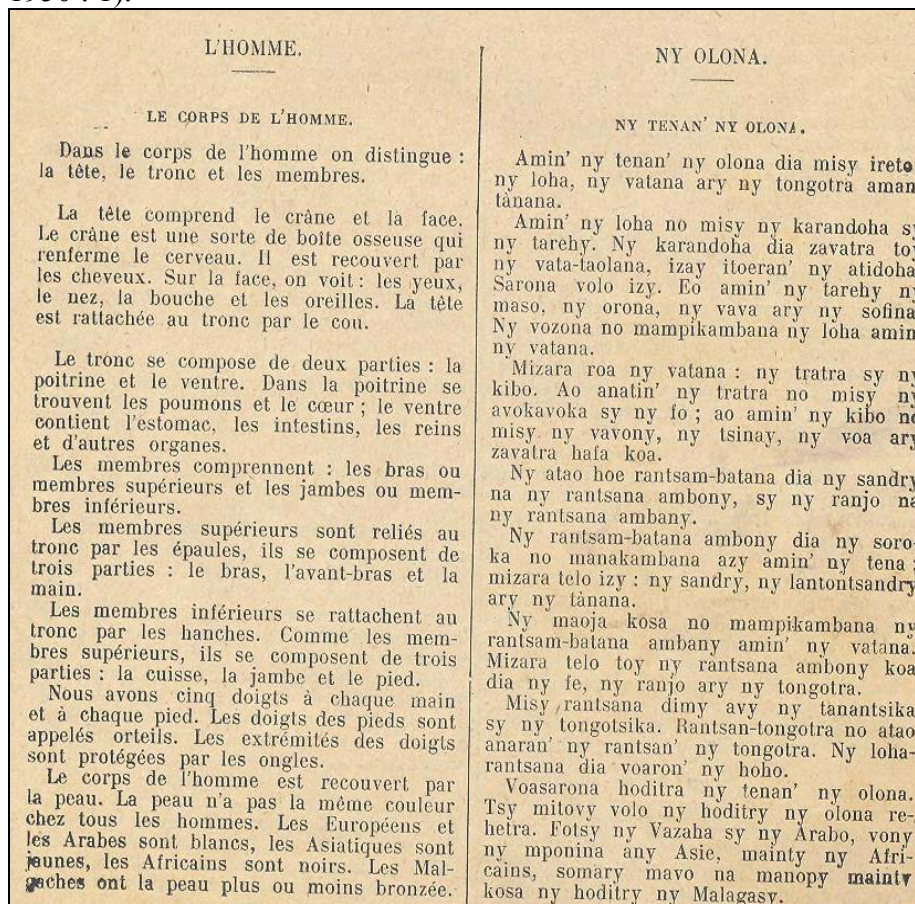


L'objectif est d'arriver à la lecture courante puis expressive. L'apprentissage s'effectue par le recours massif à la **lecture à haute voix** sur un seul livre, ce qui enclenche encore une **lecture intensive** du support. Pour faciliter la compréhension, les **textes** sont **identiques** et étudiés en malgache puis en français (les textes en français sont traduits en malgache). « *Après avoir terminé avec l'étude du premier livre en français – c'est-à-dire vers le mois de décembre – on utilisera le livre de lecture courante Joies et travaux de l'île heureuse. Et, jusqu'à la fin de l'année, on assurera une liaison étroite entre ce livre et les textes correspondant de Eto Madagasikara Nosy Malalantsika, cela dans l'intention de faciliter la compréhension du texte en français.* » (L'école publique de Madagascar n°20, 1953 : 356). Ce fonctionnement permet à la **lecture en L2 de prendre appui sur les connaissances acquises en L1**. Il ne s'agit pas pour l'élève d'avoir recours directement à la traduction puisque les fascicules sont séparés : quand l'élève lit en français, ses efforts portent sur le texte en français, mais la signification du texte a été déjà mobilisée en malgache. Les questions posées dans l'exemple de « La visite de l'inspecteur » illustrent celles de l'ensemble du manuel : ce sont des **questions littérales** dont les réponses se trouvent dans le texte. Un exercice de langage est proposé à **la fin** de chaque leçon. Le principe repose encore sur la méthode directe : « Exécutez les actions suivantes et dites ce que vous faites. »

En revanche, l'utilisation des deux langues en « face à face » existe dans d'autres manuels, comme le montre l'extrait porté dans l'illustration 83 pour les connaissances usuelles. L'ouvrage retrouvé date de 1950 et est donc antérieur à la réforme.

ILLUSTRATION N°83 : Lectures sur les connaissances usuelles, livre bilingue, 1950

(Service de l'Enseignement, *Lectures sur les connaissances usuelles*, par Devaux et Maheust, 1950 : 1).



Aucun avant-propos : on ne sait si ce document est à l'usage des maîtres ou des élèves. Malgré la présence des deux langues, il ne s'agit pas ici d'un livre bilingue au sens où on l'entend aujourd'hui. Cette présentation simultanée des deux langues invite au recours à **la traduction** et provient de l'héritage « thème-version ». Ainsi, **les efforts portés pour lire en L2 sont moindres**, puisque la tentation est grande de se reporter directement à la traduction en L1. Aujourd'hui en Occident, les livres bilingues, dans la mouvance par exemple d'« Eveil aux langues », ne proposent pas systématiquement de textes avec traduction « face à face », mais font alterner des textes L1 et des textes L2, avec des contenus différents, regroupés autour de thèmes communs. Les textes L1 permettent de mobiliser certaines connaissances préalables à la lecture en L2. En revanche, des « temps décrochés » portant sur les outils des deux langues peuvent parfois être conduits simultanément, offrant ainsi l'occasion de comparer leur fonctionnement respectif³²⁴.

Quoi qu'il en soit, la réforme de 1951 marque un réel changement en termes de politique linguistique scolaire, même si **l'objectif affiché reste toujours « la maîtrise » de la langue française**. Pour faciliter son apprentissage, le système s'est infléchi, de fait, vers une **meilleure**

³²⁴ Ouvrages présentés par exemple par Sylvie Wharton en 2006, lors de sa venue pour la recherche-action du projet Appui au Bilinguisme à Madagascar.

gestion du bilinguisme. On peut relever l'intérêt indéniable d'**apprendre à lire en L1** ainsi que celui d'un **manual de « transition » pour l'entrée dans la lecture en L2.** Cette nouvelle politique a contribué, par ailleurs, à la publication de nombreux ouvrages en malgache, sous forme de « manuels modernes ». Mais la réflexion L1/L2 s'est limitée à l'apprentissage de la lecture, sans dépasser le cap d'une réflexion approfondie quant à la progression et au dosage des langues d'enseignement sur l'ensemble de la scolarité.

A signaler aussi, à partir de cette période (jusqu'à nos jours), l'utilisation dans de nombreuses écoles privées de la *Méthode Boscher*, méthode syllabique d'apprentissage de la lecture en FLM (première édition, juillet 1906). Cette méthode, bien qu'utilisée dans les écoles privées malgaches, s'adresse à une France rurale avec des illustrations présentant la France du travail et de la famille idéale et vertueuse. C'est à la fois une méthode de lecture et d'orthographe, d'écriture et de dessin, de calcul et un recueil d'exercices de langage et d'élocution. Tous les exercices sont rattachés à la leçon de lecture, centre d'intérêt du jour. Elle s'apparente donc à un livret unique qui accompagne l'enfant dans tous ses apprentissages centrés sur la lecture. « *Quand j'étais petite, le premier livre de français qui m'a attirée, parmi les quelques livres que nous avons à la maison, et que j'ai plus tard utilisé à l'école en classe de 12^{ème} et de 11^{ème}, était la « Méthode Boscher ». (...) Je me souviens bien de ce que j'ai aimé en premier lieu dans ce livre ; j'avais et j'ai toujours de longs cheveux, donc je m'identifiais à la fille sur la première et la dernière couverture. (...) En grandissant, j'ai aussi appris le malagasy et je me sentais très à l'aise car je le vivais. Je pouvais lire « Lala sy Noro » (premier livre de lecture en malagasy) du début à la fin, après les quelques pages de lecture du début. Et je n'ai eu besoin de personne pour me traduire quoi que ce soit.* » (Charline Razanadrasoa, extraits de communication personnelle, LEZOURET, CHATRY-KOMAREK, 2007 : 160-161).

Par ailleurs, de nouvelles préoccupations commencent à apparaître dans les bulletins pédagogiques avant l'indépendance, en particulier sur les « leçons de langage ». Ainsi, dans le n°26 de 1954, on indique : « *Il convient de ne pas réduire l'apprentissage de la langue au seul jeu verbal de mécanismes, au seul emploi de mots retenus par la mémoire, de phrases stéréotypées, de formules toutes faites. L'exercice de langage vise à faire construire, non à débiter ; il est avant tout une conversation, non une récitation.* » (L'école publique de Madagascar n°26, 1954 : 36). Des doutes commencent donc à être formulés vis-à-vis de la méthode directe³²⁵. Ce débat a eu lieu également en France à propos de l'Enseignement des langues étrangères au collège, quelques années plus tôt : « *C'est bien entendu l'échec relatif de la méthode directe en milieu scolaire qui a provoqué après la Première Guerre mondiale le besoin d'une méthodologie nouvelle [la méthodologie*

³²⁵ A noter qu'à Madagascar, le terme « méthode directe » est utilisé dans une acception plus large que celle présentée par Christian Puren (1988) et renvoie à l'ensemble des démarches refusant le recours à la L1 pour apprendre le français (en particulier la traduction).

active]. » (PUREN, 1988 : 218). En 1954, à Madagascar, les instructions s'emparent de cette question et recommandent maintenant aux enseignants de diversifier, de rendre plus actives les leçons d'expression orale : « *Les points de départ possibles de la leçon de langage sont multiples, et tout bon maître se doit de savoir jouer de cette gamme.* » (L'école publique de Madagascar n°26, 1954 : 38-39).

La réforme de 1951 entraîne aussi une décentralisation du secondaire. En effet, la demande sociale est de plus en plus pressante pour accéder au second degré. L'enseignement public, resté très sélectif, ne suffit pas à répondre à la demande. Se développent alors des **établissements secondaires « courts » et « longs »**. La filière longue permet d'accéder au lycée, la courte correspond au « cours complémentaire ». Le certificat d'études du second degré (CESD) sanctionne les trois premières années d'études dans les écoles régionales et permet d'accéder à la classe supérieure (4^{ème} année) et d'enseigner en qualité d'**instituteur adjoint**. Cette formule disparaît en 1955 mais reste un titre de capacité pour enseigner dans les écoles privées. Le CESD est supprimé en 1957. En conséquence, le certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE) est décerné aux candidats pourvus du **brevet élémentaire (BE)** (avec une moyenne d'au moins 7/20 à cet examen) et munis d'un certificat de scolarité en classe de 3^{ème} dans un cours complémentaire ou dans un établissement « long », public ou privé (filiale sanctionnée par le BEPC). On espère ainsi **relever le niveau de qualification des futurs maîtres**.

A la fin de 1954, une évolution coloniale plus libérale se met en place à Madagascar avec l'arrivée du Haut Commissaire Soucadaux, socialiste. A partir de 1955, une nouvelle vie politique malgache est autorisée. Autour des campagnes militant pour l'amnistie des condamnés de 1947, le mouvement national se reconstitue, désormais partagé en plusieurs tendances. Par ailleurs, de nouvelles institutions se créent en 1957. Après les élections provinciales, se constitue l'**Assemblée représentative** qui élit, le 27 mai 1957, un **conseil de gouvernement** dont le vice-président est Philibert Tsiranana. Le congrès de l'Indépendance réuni à Tamatave du 2 au 4 mai 1958 réclame l'avènement d'une République malgache démocratique et unitaire.

L'arrivée au pouvoir du Général de Gaulle en France enclenche, à défaut d'indépendance, la réalisation de l'autonomie interne et la proclamation, le **14 octobre 1958**, d'une **République malgache au sein de la Communauté française**. Le Haut Commissaire Soucadaux proclame solennellement, au nom de la France, la **caducité de la loi d'annexion de 1896**. Soucadaux représente alors le président de la Communauté française. Le vice-président du conseil exécutif, **Philibert Tsiranana** devient désormais **Chef du gouvernement**. Une nouvelle constitution est adoptée le 26 avril 1959. Elle établit, dans son préambule, la devise : « Liberté, Patrie, Progrès » et élève la **langue malgache au rang de langue officielle, à côté du français**. Le 1^{er} mai 1959, le Chef du gouvernement est élu **Président de la République** par le Parlement. « *Analyser l'accession de Madagascar à l'autonomie, puis à l'indépendance, c'est analyser la venue au*

pouvoir d'une fraction de fonctionnaires formés par le système éducatif colonial, et qui concevront à leur tour leur action dans les mêmes termes que l'administration coloniale, reproduisant la séparation introduite par l'école entre eux-mêmes et la population. » (GOGUEL, 2006 : 118). Comment l'enseignement a-t-il vécu cette période de transition qui acheminait Madagascar vers l'indépendance ? La première mesure prise, décidée par la conférence interprovinciale de l'enseignement de janvier 1958, porte sur **la fusion des écoles de type métropolitain et de type malgache** dont la mise en œuvre s'effectue à la rentrée d'octobre 1959. On prévoit « *une répartition « harmonieuse » du personnel français et malgache dans toutes les écoles, mais non le brassage des enfants eux-mêmes puisque les enfants malgaches, passant deux années au cours préparatoire, étaient plus avancés en calcul que les élèves français, entrés au CP2.* » (GOGUEL, 2006 : 164). Dans les faits, les instituteurs français sont affectés en priorité dans les cours complémentaires. A noter à ce sujet que, dès l'indépendance, des **écoles conventionnées** (appliquant les programmes en vigueur en France) seront organisées pour les enfants français, et qu'un certain nombre d'enfants malgaches francophones y entreront aussi (les français d'origine malgache dans le besoin pourront par la suite, comme actuellement encore, bénéficier de bourses de l'Etat français). Si, sur le plan des principes, on affirme que l'adaptation dans l'enseignement primaire doit être réalisée au maximum par « *l'utilisation harmonieuse des langues française et malgache et par l'introduction de notions indispensables à l'amélioration du niveau de vie du secteur rural* », **la connaissance du français** demeure toujours un **critère essentiel de réussite et de promotion**. Par ailleurs, cette période de transition vers l'indépendance permet un accroissement considérable des effectifs élèves dans les écoles publiques, comme le montre le tableau 127.

TABLEAU N°127 : Evolution des effectifs du public 1957-1960
(GOGUEL, 2006 : 162).

| Années | 1957-58 | 1958-59 | 1960 |
|--|---------|---------|-------|
| 1 ^{er} degré : enseignement public | | | |
| Nombre d'élèves (en milliers) | | | |
| Garçons | 124 | 140 | 155 |
| Filles | 83 | 98 | 115 |
| Total | 207 | 238 | 270 |
| 2 ^{ème} degré : enseignement public | | | |
| Nombre d'élèves | | | |
| Garçons | 3 843 | 4 479 | 5 432 |
| Filles | 1 862 | 2 576 | 2 993 |
| Total | 5 705 | 7 055 | 8 425 |
| BE + BEPC | 901 | 1 324 | 2 206 |
| Baccalauréat | | | |
| 1 ^{ère} partie | 377 | 348 | 611 |
| 2 ^{ème} partie | 181 | 211 | 266 |

A noter pour clore cette période coloniale que la progression massive de la scolarisation, depuis le XIX^è siècle, a permis également de constituer un corps d' « écrivains/interprètes » bilingues,

exerçant dans le tissu socio-économique informel, dont le rôle est de faciliter l'accès à l'écrit pour la population illettrée en l'aidant dans ses correspondances personnelles et en particulier dans ses démarches administratives³²⁶.

³²⁶ Nous retraçons les grands moments de l'enseignement formel mais, bien sûr, les modes d'enseignement informel, entre lecteur et non-lecteur, traversent toutes ces périodes historiques et ce, jusqu'à nos jours.

CHAPITRE 3

LES PRESCRIPTIONS EN LECTURE DE LA PREMIERE A LA DEUXIEME REPUBLIQUE MALGACHE

CE CHAPITRE comporte deux sections correspondant à la première et à la deuxième République malgache. Pour chacune de ces périodes, les éléments majeurs concernant les prescriptions liées aux apprentissages linguistiques sont apportés ainsi que ceux concernant la formation et le niveau de qualification des enseignants. Quelques balisages historiques sur la politique ou l'économie ne sont qu'évoqués car il s'agit de ne pas trop s'éloigner de notre objet d'étude.

1. Les prescriptions en lecture au travers de la 1^{ère} République

Le 26 juin 1960³²⁷, l'indépendance de Madagascar est solennellement reconnue par la France. Pourtant, en matière de pédagogie, tout comme dans le domaine économique, la **continuité avec la période précédente** semble plus évidente que les changements. Ainsi, le Président Tsiranana, en inaugurant les nouveaux bâtiments du lycée Jean Joseph Rabearivelo (ancien Collège Moderne) déclare, le 25 avril 1962 : « *Pour soucieux que nous soyons de la culture et de la civilisation malgaches, nous tenons avec la même fermeté à ce que nos enfants continuent d'être nourris de la culture et de la science françaises.* »³²⁸ C'est pourquoi, dans la pratique, dans l'enseignement secondaire et universitaire, c'est un système essentiellement français qui va former, pendant douze années, les nouvelles générations de cadres ; et cela, malgré la création d'institutions nouvelles : l'école rurale du premier cycle, l'Institut National de Recherche et de Formation Pédagogique (INSRFP), l'Ecole Nationale de Promotion Sociale (ENPS). Essayons de mieux comprendre ce **mécanisme de reproduction de l'école par l'école**.

Tout d'abord, c'est en matière de politique étrangère que la souveraineté internationale de Madagascar se manifeste : admission aux Nations Unies en 1960, relations diplomatiques avec les

³²⁷ Le 26 juin est donc la date de la fête nationale à Madagascar.

³²⁸ Cité par Goguel (2006 : 177).

grandes puissances, prises de contact et échanges avec l'Asie (Formose-Taïwan, Régime de Saïgon-Vietnam, Philippines), collaboration avec les anciennes colonies françaises liées, comme Madagascar, par des accords de coopération avec la France. Cette relative ouverture diplomatique reste modérée sur le plan de l'ouverture universitaire mais permet, malgré tout, l'octroi de bourses d'enseignement supérieur à des étudiants malgaches par différents Etats, comme l'indique le tableau 128.

TABLEAU N°128 : Bourses d'études et de stages 1964-1968
(GOGUEL, 2006 : 179).

| | 1964-1965 | 1966-1967 | 1967-1968 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| France | 158 | 242 | 253 |
| ONU, UNESCO | 96 | 71 | 97 |
| BIRD | - | 2 | 2 |
| Suisse | 5 | 19 | 28 |
| RFA | 26 | 15 | 21 |
| USA | - | 10 | 35 |
| Canada | 3 | 7 | 8 |
| Grande-Bretagne | - | 6 | 3 |
| Formose | - | 3 | 3 |
| Belgique | - | 2 | 1 |
| Italie | 5 | 1 | 2 |
| Israël | - | 1 | 6 |
| Inde | - | 1 | - |

Le développement de cette aide est rapidement freiné par la **difficulté à faire homologuer les titres universitaires non français** par la fonction publique malgache. Les titulaires de diplômes obtenus aux Etats-Unis, par exemple, ne peuvent trouver reconnaissance de leurs études qu'auprès de sociétés privées américaines opérant à Madagascar. En outre, au niveau culturel, même si les Etats-Unis et l'Allemagne ouvrent des centres culturels actifs à Tananarive, les locaux et les activités proposées ne peuvent rivaliser avec le Centre Culturel français Albert Camus (CCAC). « *Les séances de ciné-club, les expositions, les séances théâtrales, la bibliothèque attiraient un grand nombre de scolaires et d'étudiants ; aucune institution malgache n'avait les moyens d'organiser une gamme aussi considérable d'activités.* » (GOGUEL, 2006 : 180).

Une autre conséquence de la souveraineté retrouvée est la mise sur pied d'une armée malgache (incluant la gendarmerie) : équipée, formée et bien souvent commandée par l'armée française, avec de nombreux stages de formation en France pour les gradés et les officiers. En matière d'information aussi, il est nécessaire de créer une Radiodiffusion nationale malgache³²⁹. Le 16 octobre 1961, une convention entre les gouvernements malgache et français permet la formation de techniciens et la venue de moyens matériels et financiers importants. La Radiodiffusion malgache est créée par décret, le 13 janvier 1962. Une opération *transistors* est lancée et 96 halls

³²⁹ Pendant la colonisation, une partie importante des émissions en français de la radio étaient produites en France et rediffusées à Madagascar.

d'information dans les différentes régions sont équipés de nouveaux récepteurs. La Maison de la Radio est inaugurée en mars 1963 et équipée en 1964 de deux nouveaux émetteurs (placés à *Fenoarivo*) capables, en principe, de couvrir l'île (sur fonds d'action de coopération, FAC). Bien sûr, comme au temps de la colonisation, les émissions radiophoniques sont contrôlées et aucune mention n'est faite des propos ou des actions de l'opposition. Il est difficile d'évaluer l'impact de cet instrument radiophonique de grande échelle mais il a sans doute fortement contribué aux transformations socioculturelles, notamment par les émissions de vulgarisation et d'éducation, et celles d'ouverture sur le monde extérieur à la Grande île.

En matière de politique intérieure, le nouveau régime arrive à rallier la plupart des opposants modérés. Seule, l'AKFM (*Antoko 'ny Kongresin 'y Fahaleovantenan 'i Madagasikara*) refuse de se rallier au PDS (Parti Social Démocrate créé par Tsiranana) et opte pour la doctrine du **socialisme scientifique**. « *C'est en matière de politique étrangère que son désaccord avec l'orientation résolument pro-occidentale et anticommuniste du PSD était le plus marqué. L'AFKM se prononçait pour le non-alignement et l'ouverture vers les pays socialistes... (...) L'AFKM retenait surtout du marxisme les thèmes anti-impérialistes (nécessité de reprendre les terres de colonisation, de nationaliser les grandes compagnies commerciales et les sources d'énergie) plus que celui de la lutte des classes.* » (GOGUEL, 2006 : 183).

Par ailleurs, l'indépendance accroît les charges de l'Etat malgache et nécessite de manière urgente la croissance des ressources budgétaires. L'équilibre de la balance des comptes, le fonctionnement économique et l'appareil d'Etat continuent à reposer en grande partie sur les dépenses publiques de la France à Madagascar : les firmes privées françaises continuent à y prospérer. Pour l'Etat malgache, il s'agit maintenant de passer à une « économie de développement ». La première mesure prise est un appel lancé aux investisseurs étrangers à partir d'un code des investissements particulièrement libéral. « *Jusqu'en 1972, le gouvernement Tsiranana ne reviendra jamais sur le principe de la libre circulation des capitaux à l'extérieur de la zone franc, c'est-à-dire du droit pour les entreprises étrangères à transférer à l'extérieur leurs bénéfices.* » (GOGUEL, 2006 : 185). La deuxième mesure cherche à vulgariser les techniques modernes de production vers les petits paysans, pour accroître le volume des produits exportables. Le pouvoir cherche alors à populariser cette nouvelle politique économique auprès des « forces vives » du pays, par le relais des partis, des églises et des associations afin de sensibiliser chacun à « **l'idéologie du développement** ». Trois institutions nouvelles traduisent dans la pratique cette nouvelle **philosophie du développement rural** : les coopératives, l'Animation rurale, le Service civique.

Des « centres d'Animation rurale » sont implantés progressivement dans les sous-préfectures, avec à leur tête un chef de centre, un responsable des stages féminins et deux adjoints, tous **recrutés au niveau du certificat d'études** et formés pendant 4 mois à la **pédagogie active et à la vie de groupe**. L'objectif est de mettre en place des formations visant à la transformation en profondeur

des mentalités rurales, devant permettre à plus long terme la modernisation des techniques et la croissance de production. Le Commissariat à l'Animation rurale assure, à l'échelle nationale, la coordination des actions.

Le Service civique est créé en janvier 1963, sous forme de service militaire adapté aux nécessités du développement. Il s'agit d'un service donnant aux recrues une préparation militaire et une formation orientée vers des tâches civiles, basé sur deux filières distinctes. La première filière regroupe des jeunes gens **possédant au moins le BEPC** (instituteurs, spécialistes en agriculture, médecins, etc.). La première période de formation s'effectue à l'Ecole des cadres d'*Antsirabe*, pendant six mois, et est dispensée par des cadres de l'Animation rurale et des représentants du Ministère de l'Education nationale. Pendant la deuxième période (un an), les formés occupent des responsabilités dans des unités de terrain : chefs de section, instructeurs, conducteurs de travaux agricoles, médecins, moniteurs d'alphabétisation ou « **maîtres ruraux** » **dans les écoles rurales du premier cycle**. L'école des cadres forme en moyenne, chaque année, 110 maîtres ruraux, 40 moniteurs d'alphabétisation, 60 chefs de section. La deuxième filière est destinée aux jeunes ruraux analphabètes. Ils doivent passer un an dans les **campes de pionniers** et se livrent à des travaux agricoles tout en recevant une **formation scolaire** et militaire. « *L'effectif total des pionniers n'était encore en 1964 que de 869 : il augmentera avec les années, mais les impératifs budgétaires obligeront à limiter l'extension de la formule du Service civique, telle qu'elle avait été prévue à l'origine.* » (GOGUEL, 2006 : 191).

Les coopératives visent à regrouper les paysans non pour la production mais pour la commercialisation de leurs produits, en leur permettant d'échapper aux exactions des collecteurs privés (souvent Indiens ou Chinois). Dans la pratique, les coopératives échouent en raison de mauvaises gestions et de malversations « *dues au manque de cadres compétents et intègres et à la précipitation avec laquelle on avait « parachuté » d'en haut, sur l'initiative de l'administration et du parti, des structures « plaquées » au sein desquelles notables et potentats locaux, bénéficiant de l'appui officiel, détenaient l'essentiel du pouvoir.* » (GOGUEL, 2006 : 189).

Pour ce qui relève de la politique d'enseignement, le cadre d'ensemble reste quasiment inchangé pendant la première république. Pour l'enseignement secondaire, l'ordonnance de 1960 et sa nouvelle version de 1962 indiquent, après avoir précisé que la demande de sauvegarde du niveau d'études est une exigence de l'opinion publique, que « *l'organisation des études et des examens fera l'objet de conventions passées avec la République Française en vue d'accorder aux diplômés une valeur reconnue dans tous les Etats de la communauté.* » Il s'agit toujours donc de **former une élite, la plus francophone possible**. « *L'opinion publique à laquelle il est fait allusion est celle des grands notables de la capitale, soucieux de la libre circulation des diplômés. Quant aux milieux populaires, ils sentaient confusément combien la connaissance du français était importante pour la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Ils tendaient donc à faire confiance*

aux *établissements privés non religieux* qui, dans leur publicité, faisaient état de la nationalité française de leurs professeurs, même si ceux-ci n'étaient que des enseignants improvisés, sans la moindre qualification. » (GOGUEL, 2006 : 195). Ainsi, les inflexions apportées aux programmes demeurent en fait très limitées. L'organisation de l'enseignement secondaire reste calquée sur celle de la France. Par transposition de la réforme française, les cours complémentaires se transforment en CEG rattachés au second degré, dont on voit la progression importante, sur sept années, dans le tableau 129.

TABLEAU N°129 : Nombre de CEG 1958-1964

(Arrêté 1341 EN, JORM, 16 mai 1964).

| ANNEES | 1958 | 1959 | 1960 | 1961 | 1962 | 1963 | 1964 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Nombre de CEG | 20 | 23 | 25 | 29 | 32 | 37 | 43 |

Parallèlement, l'Université se met en place, avec à sa tête un recteur français : l'Ecole des sciences et l'Ecole de droit deviennent facultés en octobre 1961, l'Ecole des lettres en 1963. L'ensemble des relations franco-malgaches surdétermine le caractère de l'enseignement universitaire, d'autant que les universitaires français sont les seuls étrangers à y être présents. Même dans le domaine de la Culture indonésienne et de l'Histoire de l'Océan Indien, aucun étranger non français ne donne d'enseignement à l'Université de Tananarive avant 1972. L'orientation des recherches menées par les universitaires dépend donc davantage des **intérêts liés à leur carrière personnelle** plutôt que d'une stratégie d'ensemble, centrée sur la situation malgache. Ainsi voit-on, par exemple, l'Université de Tananarive patronner des recherches sur Courteline. **Aucune recherche ne concerne l'éducation ou les apprentissages scolaires.** A partir de 1960, les étudiants peuvent préparer des certificats d'études supérieures de langue et littérature malgaches, de grammaire et de philosophie malgaches. « *Mais bien qu'elle comportât deux certificats d'études supérieures de lettres françaises, de grammaire et de philologie françaises, la licence de malgache, à la différence des autres, n'avait valeur de licence d'enseignement que sur le territoire malgache, et ne valait, en France, que comme « licence libre ».* Quant à l'anglais, c'est à partir du français, comme dans l'enseignement du second degré, qu'il était étudié. » (GOGUEL, 2006 : 199). Ainsi donc, les apprentissages linguistiques, même au niveau universitaire, ne semblent avoir de sens que s'ils sont étayés par une connaissance parallèle de la langue française.

Dans le premier degré, l'accroissement numérique des écoles se poursuit. Dans beaucoup d'endroits, les *fokonolona* (habitants d'un ensemble de quartiers) construisent eux-mêmes des bâtiments scolaires et demandent ensuite aux autorités de leur fournir des maîtres. Pour répondre à cette demande pressante, l'ordonnance du 22 septembre 1962 prévoit un nouveau type d'établissement, appelé **école rurale du premier cycle**. « *Dans les écoles primaires des premier et second cycles, l'enseignement est bilingue. Les connaissances instrumentales sont enseignées principalement en langue malgache. Les écoles primaires du deuxième cycle préparent les élèves au certificat d'études primaires et à l'examen d'entrée en sixième.* » (Ordonnance n°62-056, 20

septembre 1962). Malgré ces instructions, il n'y a toujours pas d'épreuves de malgache au certificat de fin d'études primaires. D'autre part, l'adverbe « principalement » affaiblit nettement le principe affirmé de l'enseignement des connaissances instrumentales en langue malgache. De plus, les coefficients attribués pour le concours d'entrée en sixième surdéterminent toujours les résultats en langue française. Ainsi, pour un score total de 200 points, on ventile 60 points en calcul, 10 points en écriture, 130 points pour le français (20 points pour la dictée, 60 points pour les questions, 50 points au développement).

A l'impératif d'extension de la scolarisation, s'ajoute l'accroissement du nombre de maîtres à former. Il est nécessaire alors de **trouver une formule moins coûteuse** que les normes fixées en 1951. On opte pour des **maîtres recrutés à un niveau plus bas**, formés plus rapidement et recevant **le tiers de la rémunération** des instituteurs de catégorie C (qui, eux, sont titulaires du BEPC et bénéficient d'un an de formation pédagogique). On demande à ces futurs maîtres d'avoir atteint le niveau de la **classe de 5^{ème}** de l'enseignement du second degré. Ils sont recrutés à partir d'un **questionnaire** détaillé sur leurs origines sociales, leurs expériences du travail manuel et de la vie rurale, leur participation à des mouvements de jeunesse. Le **concours** proprement dit comporte des épreuves de malgache, de français et de calcul et une série de questions visant à évaluer le degré d'information, de conscience civique, de motivation des candidats, un test d'intelligence et deux entretiens oraux, l'un en malgache et l'autre en français. La formation des maîtres dure **sept mois** et est fondée sur une série d'options innovantes : travail et vie en équipe des stagiaires, pédagogie active (enquêtes sur le terrain, veillées, etc.), principe de l'alternance théorie/pratique. En outre, il est demandé aux communes rurales de participer au financement de la scolarisation, en assurant la construction des bâtiments. « *L'Etat se bornait à une subvention uniforme de 250 000 Fmg³³⁰ par école, en finançant l'entretien et les fournitures scolaires, en assurant partiellement, par un versement au budget provincial, la rémunération du maître, qui n'était pas un fonctionnaire mais un agent contractuel de la commune.* » (GOGUEL, 2006 : 201).

Il apparaît alors nécessaire de coordonner cette nouvelle action de l'école avec celle de l'Animation rurale et avec le mouvement coopératif. C'est pourquoi les premières Ecoles rurales sont créées dans les zones pilotes de l'Animation rurale : le *Vakinankaratra*, l'*Itasy*, la région de Fénériver. De 1961 à 1971, le nombre d'enfants scolarisés dans le premier degré augmente de 350 000 unités : 160 000 sont scolarisés dans les écoles rurales et 190 000 dans les « écoles traditionnelles ». Les deux types d'écoles continuent donc de fonctionner côte à côte alors qu'en théorie la formule école rurale aurait dû couvrir l'ensemble des établissements. Selon Goguel (2006 : 205), en 1965-66, il existait au total 442 écoles rurales, 1 454 écoles de premier cycle « traditionnel » et 922 écoles « traditionnelles » à cycle complet. Ces écarts proviennent des

³³⁰ Soit 4 euros.

résistances de terrain, émises tant par les instituteurs traditionnels que par les parents d'élèves en milieu rural. « ... *les parents craignaient qu'en diminuant la part du français dans l'enseignement dispensé à leurs enfants, on ne cherchât tout simplement à leur barrer la route de l'ascension sociale et de l'entrée dans la fonction publique.* » (GOGUEL, 2006 : 204). Quant aux notables citadins, ils évoquent le risque accru d'exode rural, tout en comptant bien garder, pour leurs enfants, les avantages de l'école « à la française ». Ce système à deux vitesses permet, malgré tout, une **réelle expansion du nombre d'élèves scolarisés**, mais elle s'avère plus rapide que celle du nombre de maîtres. Le ratio élèves/maître est évalué pour l'année 1963-1964 à une moyenne de **90 élèves par classe** dans les écoles publiques. Les enseignants doivent donc gérer des **effectifs pléthoriques** et continuent à avoir recours au **système de monitorat ou de tutorat**. Mais, pour la première fois, pour des raisons de coût, cette politique conduit à **baisser le niveau de qualification des maîtres** pour enseigner les savoirs fondamentaux à l'école, comme l'indique le tableau 130.

TABLEAU N°130 : Niveau de qualification des maîtres en 1964
(GOGUEL, 2006 : 235).

| | 1961-62 | 1962-63 | 1963-64 |
|--|---------|---------|---------|
| Instituteurs du cadre B (bacheliers et assimilés) ³³¹ | 188 | 156 | 88 |
| Instituteurs du cadre C (titulaires du CAE) | 2513 | 2685 | 2909 |
| Auxiliaires | 1185 | 1410 | 1586 |
| Maîtres du premier cycle « écoles rurales » | - | 33 | 114 |
| Total | 3886 | 4284 | 4697 |

Pendant cette première période de la 1^{ère} République malgache, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, **on continue à utiliser dans les classes les documents utilisés à la fin de la période coloniale**. Pour rappel, la lecture en langue malgache commence en CP1 à partir du manuel *Lala sy Noro, Tsingory*, et se poursuit dans les autres niveaux avec *Eto Madagasikara Nosy Malalantsika*, ou bien encore avec *Tantelin-jaza vaovao, Lahatsoratra voafantina, Angano sy arira, Fianaram-iteny*, produits par Prosper Rajaobelina. Dans les écoles « traditionnelles », la lecture en français commence en CP2 avec le manuel de transition *Livre de lecture française* et continue avec *Joies et Travaux de l'Ile Heureuse*.

Enfin, pour clore cette première période de la 1^{ère} République, il est à noter la création, en 1963, de l'Institut supérieur de recherches et de formation pédagogique (ISRFP) à Tananarive (que l'on appellera plus tard Ecole normale supérieure). L'institut comporte un **département de formation** avec quatre divisions différentes :

- Une division destinée aux futurs professeurs de l'enseignement secondaire long, titulaires d'une licence.
- Une division pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire court (bacheliers ou instituteurs du cadre C), sanctionnée par le CAP-CEG.

³³¹ La diminution des instituteurs du cadre B, destinés en 1951 à enseigner dans les cours moyens, s'explique par leur envoi dans les CEG pour permettre l'accroissement du secondaire.

- Une division pour les Inspecteurs de l'Enseignement Primaire.
- Une division destinée aux futurs professeurs des centres de formation de maîtres ruraux (CPIC), également chargés du rôle de conseillers pédagogiques dans ces écoles.

L'Institut comporte aussi un **département de la recherche** chargé d'étudier les problèmes de la formation du personnel enseignant, les méthodes pédagogiques propres à chaque discipline, l'élaboration de programmes adaptés aux conditions nationales.

Le premier plan quinquennal de « développement pour Madagascar », se déroulant sur la **période 1964-1968**, permet au gouvernement Tsiranana de manifester davantage son option socialiste pondérée dans le but de concrétiser le slogan « *de l'indépendance politique à l'indépendance économique* ». L'objectif essentiel du Plan est d'accélérer la croissance du PNB : en effet, en raison de la croissance démographique estimée à 2,3% (depuis 1950), on assiste à une **stagnation** du revenu moyen par tête. Dans ce but, le Plan prévoit un accroissement de la production agricole, et en particulier des exportations. Mais, dès le départ, ce premier Plan accuse des retards. En 1965, afin d'affaiblir l'opposition AFKM et de renforcer le pouvoir du Président dans l'exécution du Plan, le PSD demande à écourter d'un an le mandat présidentiel. Des élections présidentielles ont lieu le 30 mars 1965. Pris de court, aucun candidat AFKM ne se présente et le Président Tsiranana obtient 97,7% des suffrages (élection au suffrage universel). Le remaniement ministériel qui s'en suit accroît le pouvoir du Ministre de l'Intérieur, qui devient désormais ministère « économique » par excellence et avec lequel tous les autres ministères « techniques » doivent collaborer.

Dans le Plan, le maintien des liens avec la France reste l'un des axes de la politique extérieure. Mais, côté français, on commence à remettre en question les formes d'aides accordées aux nouvelles Républiques africaines indépendantes : le rapport de Jeanneney de 1964 préconise la stabilisation de l'aide et un redéploiement des fonds vers d'autres régions du monde. A partir de 1967, la déflation de la coopération commence à se faire sentir à Madagascar. « ***L'effectif des assistants techniques cessera d'augmenter et le problème se posera de plus en plus de la nécessité de les relayer par des cadres nationaux, problème particulièrement aigu pour le recrutement des enseignants des lycées...*** » (GOGUEL, 2006 : 250). De plus les rapports avec la France ne sont plus exclusifs, tant pour les crédits d'investissement accordés (une partie provient désormais du FED) que pour les rapports commerciaux. La participation de la Banque mondiale (BIRD) commence à s'accroître, notamment avec la construction du complexe scolaire du lac Anosy, à Tananarive.

Le développement de l'**enseignement** est l'une des options de base du Plan et apparaît comme un « bien social » qu'il convient de distribuer de plus en plus largement. Le Plan prévoit entre autres : le renforcement de la structure d'études au sein du ministère des Affaires culturelles³³²

³³² Nouveau titre du ministère de l'Education nationale, après la réorganisation du gouvernement en 1965.

(avec un service de planification de l'enseignement et un renforcement des structures régionales de contrôle via l'**inspection**), l'extension des écoles rurales du premier cycle (EPC) et des centres pédagogiques du premier cycle (CPIC). La réforme éducative entreprise à partir de 1966 vise, en principe, à la **généralisation**, à toutes les écoles primaires, des méthodes expérimentées dans les écoles rurales du premier cycle. Le décret ministériel du 23 septembre 1966 assigne donc au premier degré de nouveaux objectifs, programmes et méthodes. L'école doit modifier son orientation et être davantage liée à la vie quotidienne rurale, dans l'idée d'une école « foyer de progrès ». Il est nécessaire désormais de faire un usage plus intensif du malgache : l'étude du **français oral** n'arrive qu'en deuxième année. On ajoute un plus grand nombre d'heures de travaux pratiques et manuels : enseignement ménager pour les filles, travaux agricoles pour les garçons. Dans la logique de cette réforme, en 1967, on introduit pour la première fois une **épreuve de malgache au CEPE**, mais avec un coefficient restreint (Rédaction française : 3, Dictée française : 2, Questions d'arithmétique : 2, Calcul : 3, Sciences, histoire et géographie : 2, Malgache : 1, Ecriture : 1).

Des **centres de formation du premier cycle** (CPIC) doivent en principe être créés dans chaque sous-préfecture. Les conditions de recrutement sont précisées dans un décret du 29 décembre 1964 : les candidats doivent avoir suivi au moins une **classe de 4^{ème}** (et non plus de 5^{ème} comme dans la formule initiale) et sont recrutés par voie de **concours** (entretien en malgache et en français, test psychologique, questionnaire détaillé). La formation est portée à un an (horaires lourds avec domination de cours théoriques), suivie de 4 mois de stage. En fait, «... *la formule initiale centrée sur le travail en équipe et l'étude du milieu s'était considérablement « rescolarisée ».* » (GOGUEL, 2006 : 285). Parallèlement, on continue à former des instituteurs pourvus du **BEPC**, censés théoriquement enseigner dans le second cycle primaire, mais dont le nombre s'avère trop élevé pour n'intervenir qu'à ce niveau. Dans les faits, comme cette réforme est très impopulaire, **les services provinciaux continuent à ouvrir des écoles de type « traditionnel »**. Progressivement, les collèges normaux se transforment en **centres pédagogiques du second cycle** (CPIIC), accueillant des élèves de 6^{ème} boursiers, recrutés ensuite par concours parmi les titulaires du BEPC pour recevoir une formation professionnelle portée désormais à deux ans, sanctionnée par l'obtention du CAE.

Pendant cette période, l'ouverture éditoriale s'accroît (livres officiels, livres produits par les maisons d'édition catholique ou protestante). Les maîtres disposent de nouveaux ouvrages qui arrivent par « lots dans les écoles ». Ils peuvent par ailleurs acheter d'autres titres dans les librairies. Selon notre collègue, Clément Razatovo, il leur est laissé la liberté de choisir les manuels à utiliser en classe. Généralement, pour plus de commodités d'utilisation avec les élèves, les maîtres utilisent les livres arrivés par « lots ». Les ouvrages les plus utilisés dans les écoles publiques témoignent de changements par rapport à ceux de 1953. En les parcourant, on constate

deux orientations majeures pour l'appropriation du français : l'une établie par Monsieur Malzac dans une perspective « FLE » publiée ensuite avec l'aide de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM), l'autre relevant d'éditeurs (Nathan ou Istra) proposant des livres « spécifiques » pour la République malgache. Ces deux orientations se distinguent quant aux relations établies entre le langage et de la lecture en L2, comme nous allons le voir successivement ci-après.

On se souvient qu'à la fin de la colonisation (1954), des interrogations commençaient à se porter sur l'enseignement du langage en français. Poursuivant la réflexion pour rendre plus efficace l'étude de la langue française, Monsieur Malzac, avec la collaboration de ses élèves de l'INSRFP³³³ conçoit une méthode, en prenant appui sur les travaux du Bureau d'Etudes et de Liaison pour l'enseignement du français (BEL) développant les principes de la **méthode audio-visuelle** pour apprendre le FLE³³⁴, « *Les études entreprises par cet organisme sur l'Enseignement des langues (en particulier celles de Monsieur J. BERTRAND sur le rôle du **tableau de feutre** et sur le rôle de **l'image** dans cet enseignement et celles de Monsieur E. COMPANYS sur la **phonétique** française) ont servi de base à nos travaux et ont grandement facilité notre tâche.* » (MALZAC, 1965 : 1). Cette méthode, intitulée *Initiation au français parlé*, est diffusée par le Ministère de l'Education nationale et imprimée par la Mission UNESCO à Madagascar, en 1965, puis ensuite par l'IPAM. Les principes fondateurs sont de « *parvenir à monter de nouveaux **mécanismes**. (...) Ces nouveaux mécanismes ne peuvent être créés que par la **répétition de sons et de phrases**, sans **jamais faire appel à la traduction**.* » (MALZAC, 1965 : 2). Le recours au malgache est donc désormais, en principe, interdit pendant les séances de français. Mais, la progression se dit reposer sur « *une **comparaison** des systèmes de la langue française et de la langue malgache.* » (MALZAC, 1965 : 2).

Les leçons sont toutes construites sur le même plan :

- **un dialogue** : « *Les répliques du dialogue seront répétées les unes après les autres par le plus grand nombre possible d'enfants jusqu'à ce qu'elles soient **parfaitement retenues**. Les enfants doivent, pendant toute cette partie de la leçon, se contenter d'**écouter**, d'**observer les images** [ou les figurines sur le tableau de feutre ou le flanellographe] et de **répéter**.* » (MALZAC, 1965 : 5)
- **des exercices de phonétique** : « *Ici encore le rôle de l'élève peut se résumer de la façon suivante : **entendre et répéter**. Car la production d'un son, le rythme et l'intonation des phrases sont des questions purement **mécaniques** et ne s'obtiennent que par l'audition correcte et la **répétition fréquente** de ce son ou de ces phrases.* » (MALZAC, 1965 : 5).

³³³ Institut National Supérieur de Recherche et de Formation Pédagogique.

³³⁴ Voir à ce sujet Christian Puren (1988 : 314).

- **des exercices de réemploi** (structures grammaticales ou vocabulaire) : « *Il ne s'agit plus, dans cette partie de la leçon, d'une simple répétition, mais nous demanderons aux enfants une réponse adaptée à la question, faisant intervenir tout l'acquis précédent. (...) Si un mot, un son a été mal prononcé, le maître doit reprendre toute la phrase (ou la faire reprendre par un autre élève) et non seulement le son ou le mot incorrect.* » (souligné par l'auteur. MALZAC, 1965 : 6-7).
- **des jeux de langage** : « *Ils sont une sorte de mise en pratique des notions étudiées, en quelque sorte c'est à ce moment-là que l'enfant s'approprie vraiment les éléments nouveaux.* » (MALZAC, 1965 : 8).

Pour terminer sa présentation, l'auteur indique dans une rubrique intitulée IMPORTANT : « *Rien ne sera écrit pendant toute la durée de cette initiation à la langue française. Introduire la lecture, l'écriture serait aller à l'encontre du but que nous cherchons qui est d'obtenir une élocution aisée dont l'unité est le groupe de mots constituant un tout.* » (MALZAC, 1965 : 8). La lecture et l'écriture apparaissent plus tard dans d'autres fascicules. Cette méthode est, selon notre collègue Clément Razatovo, très appréciée dans les classes en raison du **matériel audio-visuel** d'appui (dialogues préparés lus par l'adulte, figurines, tableau, etc.). Beaucoup d'enseignants la surnomment « la méthode : qui est-ce ? ». Par ailleurs, de nombreux volontaires français (VSN, retraités) passent dans les classes, même en milieux reculés, pour effectuer des « démonstrations ». L'influence de cette méthode (utilisée aussi lors de la pénurie de manuels pendant la malgachisation) pourrait expliquer, en partie, certains gestes professionnels observés en langage dans le chapitre 2 : mémorisation, répétition, phrases canoniques, questions semi-fermées (qu'est-ce que c'est ?). Pour introduire la méthode, le livret fourni aux maîtres est très détaillé, à l'image de cette leçon présentée partiellement dans l'illustration 84 (1^{ère} édition UNESCO, 1965).

ILLUSTRATION N°84 : Méthode Malzac, *Initiation au français parlé*, 1965

| | | | | | |
|--|---|---|------------------------------|------------------|---|
| <p>LEÇON 4 C'EST LE CHAPEAU DE PAPA</p> <p>Objet : L'appartenance - La détermination</p> <p>Vocabulaire : Papa Un chat Maman un chien Joli</p> <p>Phonétique : S - Ch Le "e" muet</p> <hr/> <p>DIALOGUE</p> <table border="0"> <tr> <td>personnages</td> <td>2 enfants : Ikoto et Fara Monsieur Rakoto Monsieur Rabé</td> </tr> <tr> <td>Figurines nécessaires</td> <td>Table Chapeau</td> </tr> </table> <p>objets</p> <p>Ikoto : Tiens ! un chapeau. Fara : C'est le chapeau de papa ? Ikoto : Non, ce n'est pas le chapeau de papa. Fara : C'est le chapeau de Monsieur Rabé ? Ikoto : Oui, c'est le chapeau de Monsieur Rabé. Fara : C'est un joli chapeau !</p> | personnages | 2 enfants : Ikoto et Fara Monsieur Rakoto Monsieur Rabé | Figurines nécessaires | Table Chapeau | <p>2- PHONETIQUE</p> <p>a) CH et S Un chapeau (l)</p> <p>lèvres avancées C'est un chapeau un chien (montrer la figurine) C'est un chien C'est un chat C'est un garçon C'est un garçon Michel C'est Michel</p> <p>pointe de la langue contre le palais. C'est le chapeau de Marie C'est le chapeau de Michel</p> <p>pointe de la langue contre les dents inférieures. S</p> <p>1- ATTENTION Ne pas s'attarder pour essayer d'obtenir la prononciation correcte de "O". L'étude de ce son fera l'objet d'une séance ultérieure.</p> <p>b) Le "E" muet C'est l' chapeau d' Michel C'est l' cahier d' Marie C'est l' chien d' Monsieur Rabé C'est l' chat d' Michel C'est l' cahier d' Michel C'est l' chat d' Marie</p> <p>3- EXERCICES DE REEMPLOI</p> <p>C'est le chapeau de Michel</p> <p>Montrer un objet dont le nom est connu. Le placer au tableau de feutre et demander : Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>30</p> |
| personnages | 2 enfants : Ikoto et Fara Monsieur Rakoto Monsieur Rabé | | | | |
| Figurines nécessaires | Table Chapeau | | | | |


| | |
|---|--|
| <p>Pour obtenir</p> <p>C'est un $\begin{cases} \text{chapeau.} \\ \text{chien.} \\ \text{chat.} \\ \text{livre.} \end{cases}$</p> <p>Placer à côté de cet objet un personnage de la méthode pour obtenir :</p> <p>C'est le $\begin{cases} \text{chapeau} \\ \text{chien} \\ \text{chat} \end{cases}$ de $\begin{cases} \text{Marie.} \\ \text{Michel,} \\ \text{Monsieur Rabé.} \end{cases}$</p> <p>Prendre les objets scolaires dont le nom est connu des enfants (livre, cahier,) et procéder comme ci-dessus :</p> <p><u>Qu'est-ce que c'est ?</u> C'est $\begin{cases} \text{un cahier.} \\ \text{un livre.} \end{cases}$</p> <p><u>C'est le livre de qui ?</u></p> <p>Les enfants ne sont pas habitués à cette question. Le maître la répètera au besoin plusieurs fois et pourra en faire saisir le sens en disant :</p> <p><u>C'est le livre de qui ? C'est le livre de X ?</u></p> <p>Pour obtenir :</p> <p>C'est le livre de Y. C'est le cahier de qui ? C'est le cahier de X. Non, ce n'est pas le chapeau de Michel.</p> <p>Placer au tableau de feutre le chapeau et Ikoto - Demander : <u>Est-ce que c'est le chapeau de Michel ?</u> pour obtenir : Non, ce n'est pas le chapeau de Michel. Est-ce que c'est le papa de Michel ? C'est le chapeau de Ikoto ?</p> <p style="text-align: right;">31</p> | <p>4- JEUX :</p> <p>1°-Faire mimer le dialogue par les enfants .</p> <p>2°-Deviner quel est l'objet ou le personnage.</p> <p>Le maître cache derrière son dos : un objet ; un personnage dont le nom est connu des élèves (homme, garçon, oiseau,..)</p> <p>Il demande à un enfant :</p> <p><u>Qu'est-ce que c'est ?</u></p> <p>Les enfants essaient de trouver quel est cet objet :</p> <p><u>C'est un homme ?</u> Oui,..... Non,.....</p> <p><u>C'est un animal ?</u> Oui,..... Non,.....</p> <p>Lorsque l'objet a été découvert par un élève, celui-ci prend la place du maître et le jeu continue ainsi .</p> |
|---|--|

Suite à cette familiarisation en langage, la lecture et l'écriture en français sont introduites à partir d'un second livret, intitulé *Apprenons à lire* et qui remplace officiellement, à partir de 1966, le manuel de « transition » *Livre de lecture française* de 1953. « Lorsque le jeune enfant de Madagascar aborde l'étude du français – deuxième langue officielle du pays - il a déjà appris à lire dans sa langue maternelle. L'initiation au français sera **exclusivement orale** pendant les premiers mois de sa deuxième année. (...) Quand il sera définitivement en possession des **automatismes phonétiques et syntaxiques indispensables pour entendre, comprendre et exprimer un français oral élémentaire**, alors seulement pourra commencer sans danger et avec le maximum d'efficacité l'initiation au **français écrit**. Cette initiation se trouvera facilitée par le fait que l'enfant est déjà familiarisé avec les signes graphiques qui sont, à quelques exceptions près, les mêmes en malgache et en français», écrit Monsieur David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, expatrié placé au Ministère des Affaires Culturelles, dans la préface du manuel. L'illustration 85 permet d'avoir un aperçu de la démarche en lecture.

ILLUSTRATION N°85 : Méthode Malzac, *Apprenons à lire*, 1966

1^{re} leçon


Qui est-ce ?




C'est Marie.

Qui est-ce ? C'est Marie.


Qui est-ce ?




C'est Michel.




C'est Marie.



C'est Ikoto.



C'est madame Rasoa.



C'est la maman de Marie.

Reconnais les mots :

| | | | |
|-------|--------------|--------|--------|
| Marie | maman | Michel | madame |
| c'est | Qui est-ce ? | de | la |

Lis :

ma mi la li de di

di li mi

Qui est-ce ?

C'est la maman de Michel.

C'est Marie ?

C'est madame Rasoa.

C'est Michel.

C'est la maman de Marie.

Ecriture :

Qui est-ce ?

C'est la maman de Marie.

C'est Michel.

Par rapport au manuel de 1953, ce sont maintenant les mots connus à l'oral qui déterminent la progression et non plus les phonèmes/graphèmes nouveaux du français. Ainsi, sont introduits, dès la première leçon, des graphèmes inconnus en malgache (qu, est, ch, an, c + le e muet) au travers de mots, connus à l'oral, à **lire globalement** dans la rubrique *Reconnais les mots* (Marie, maman, Michel, etc.) et à recopier ensuite dans la rubrique *Ecriture*. Bien sûr, à la différence des méthodes de français langue maternelle, les élèves sont censés déchiffrer en L1 et disposent ainsi, face à ces mots « globaux », de certaines habitudes de décodage. Il s'agit d'une méthode « mixte » avec un départ global pour acquérir rapidement un capital mots écrits permettant d'arriver ensuite à une étude plus systématique des correspondances phonographiques (à partir des mots connus à l'oral dans les dialogues). Mais, à la différence de 1953, aucune aide n'est apportée pour l'identification des graphèmes nouveaux du français. Une lecture de syllabes est par ailleurs proposée où, dans l'exemple ci-dessus, le « de » sera lu différemment en français /də/ qu'en malgache /de/.

L'idée directrice repose, à juste titre, sur le fait que l'on ne peut comprendre ce qu'on lit sans un minimum de connaissance orale de la langue. C'est pourquoi les textes proposés reprennent **les dialogues mémorisés** pendant la phase d'initiation mais, de ce fait, le manuel écarte les autres types de textes. La découverte de l'écrit est donc vue comme le passage **de l'oral à l'écrit**. Or si l'on s'intéresse aux spécificités de l'écrit, lire et comprendre ne se limite pas à déchiffrer ce qu'on dit à l'oral car un texte écrit n'est pas une simple transcription de l'oral. Ainsi, l'application de ce

principe sous-évalué nous semble-t-il, d'une part les différentes fonctions et usages de l'écrit et, d'autre part, la nécessité d'une rencontre plus ciblée sur les spécificités graphophonologiques du français, en regard des connaissances établies en L1. Enfin, l'utilisation des flèches d'intonation montre clairement que la lecture et l'oralisation vont toujours de pair : lire, ici, c'est redire ce que l'on sait en français en mettant la bonne intonation. Pour cela, on utilise les courbes mélodiques de la phonétique (jusqu'à la 13^{ème} leçon). En revanche, les caractéristiques écrites du dialogue sont absentes jusqu'à la 26^{ème} leçon (utilisation de tirets, mais absence de guillemets).

Les manuels produits par Malzac se poursuivent pour les autres niveaux de la scolarité dans la collection *J'apprends le français*, éditée par l'IPAM, sous forme de « manuel unique », comme nous le voyons dans l'extrait porté dans l'illustration 86 pour le CM1.

ILLUSTRATION N°86 : Méthode Malzac, *J'apprends le français*, CM1, 1968

1^{re} unité (A)

Dialogue

« Qu'est-ce que tu fais, Fatou ? »

— Je regarde par la fenêtre.

— Qu'est-ce que tu regardes ?

— Je regarde un camion.

— Où est-il ?

— Là-bas, derrière les arbres.

— Je ne vois pas de camion !

— Moi non plus, mais je vois de la poussière.

— C'est vrai ! Appelle papa !

— Papa ! Viens voir ! Il y a un camion sur la route. »

5

Hérou Photo/Vicent

Le retour d'Amadi

Le soleil *commence* à descendre à travers les grands arbres de la forêt. Sur la piste qui va à Nakou, petit village au bord de la rivière, un nuage de poussière *s'élève* : c'est le camion qui vient de la ville comme tous les mardis.

Aujourd'hui, dans la case de Monsieur Dialo, tout le monde attend l'arrivée du camion *avec intérêt*.

« Tiens, le voilà ! » dit Fatou, une petite fille de dix ans.

Toute la famille court vers la place du village. Un grand garçon d'une quinzaine d'années, fort et *souriant* leur dit bonjour de la main.

C'est Amadi qui revient au village. Il a passé l'année au Collège de la ville. Maintenant, il est en vacances. Il va rester à Nakou pendant deux mois.

« Comme il a grandi ! » dit sa mère.

Amadi est le premier à descendre du camion. Ses frères et ses sœurs *l'entourent* et tout le monde reprend le chemin de la maison. « Donne-moi ta *valise*, dit Monsieur Dialo, je la porterai. Tu dois être fatigué.

— Non, papa, je ne suis pas fatigué. »

6

Monsieur Dialo regarde son grand fils. Il pense : « C'est presque un homme maintenant ! Pendant ces vacances, nous irons ensemble à la pêche et à la chasse ; il m'aidera aussi à travailler la terre. Il ne faut pas qu'il oublie qu'il est fils de paysan ».

Mais Amadi ne l'oublie pas. Il aime la vie au village. Il aime la forêt et la rivière. Il est content de retrouver ses parents et ses amis.

Les gens du village lui disent bonjour quand ils passent près des cases.

« Amadi est arrivé ! Vous devez être contents » disent-ils à Monsieur Dialo. Amadi sourit à tout le monde.

Comprenons les mots

commencer – *commencer à* : je *commence* mon travail à 8 h. Je *commence à* travailler à 8 h. Mon petit frère à un an, il *commence à* marcher.

s'élever : la fumée *s'élève* au-dessus des cases. L'avion *s'élève* dans le ciel.

avec intérêt : cette histoire m'*intéresse* ; je la lis *avec intérêt*. La géographie *intéresse* les élèves.

sourire : le bébé *sourit* quand il voit sa mère. Quand je suis content, je suis *souriant*.

entourer : un mur *entoure* le jardin. La cour est *entourée* d'arbres.

une valise : quand on voyage, on emporte ses bagages dans une *valise*.

Comprenons le texte

Le camion arrive au village. Quelle heure est-il ?
 Monsieur Dialo attend le camion avec intérêt. Pourquoi ?
 D'où vient Amadi ?
 Quel est le métier du père d'Amadi ?
 Est-ce qu'Amadi est content ? Dites ce qui le montre.

Imitons les phrases

Je regarde un camion. Je ne vois pas de camion.

Observe ces deux phrases :

_____ un _____ – ne _____ pas de _____

2. Sur ce modèle, fais à ton tour des phrases indiquant d'autres actions :

Je mange un _____ Je ne mange pas de _____

Conjugaisons

Le verbe **regarder** au présent.

| | |
|---|--------------------------|
| Je regarde un camion. | Je _____ e |
| Tu regardes un camion. | Tu _____ es |
| Fatou regarde un camion. | Il (ou elle) _____ e |
| Nous regardons un camion. | Nous _____ ons |
| Vous regardez un camion. | Vous _____ ez |
| Fatou et son frère regardent un camion. | Ils (ou elles) _____ ent |

Ce verbe est conjugué au **PRÉSENT**. L'action a lieu au moment où on parle.

1. Copie ces phrases et observe les lettres en gras.
2. Essaie de refaire ce travail sans regarder ton livre.
3. Fais la même chose avec le verbe **porter**. (Je porte une valise).
4. Cherche d'autres verbes qui se conjuguent comme « regarder » et « porter ».

Orthographe

1. Lis une nouvelle fois la conjugaison du verbe **regarder** au présent.
2. Observe les mots suivants :

| | | |
|-----------|---|-------------|
| un enfant | → | des enfants |
| le garçon | → | les garçons |
| une fille | → | des filles |

Singulier Pluriel

N'oublie pas cela en écrivant ta dictée.

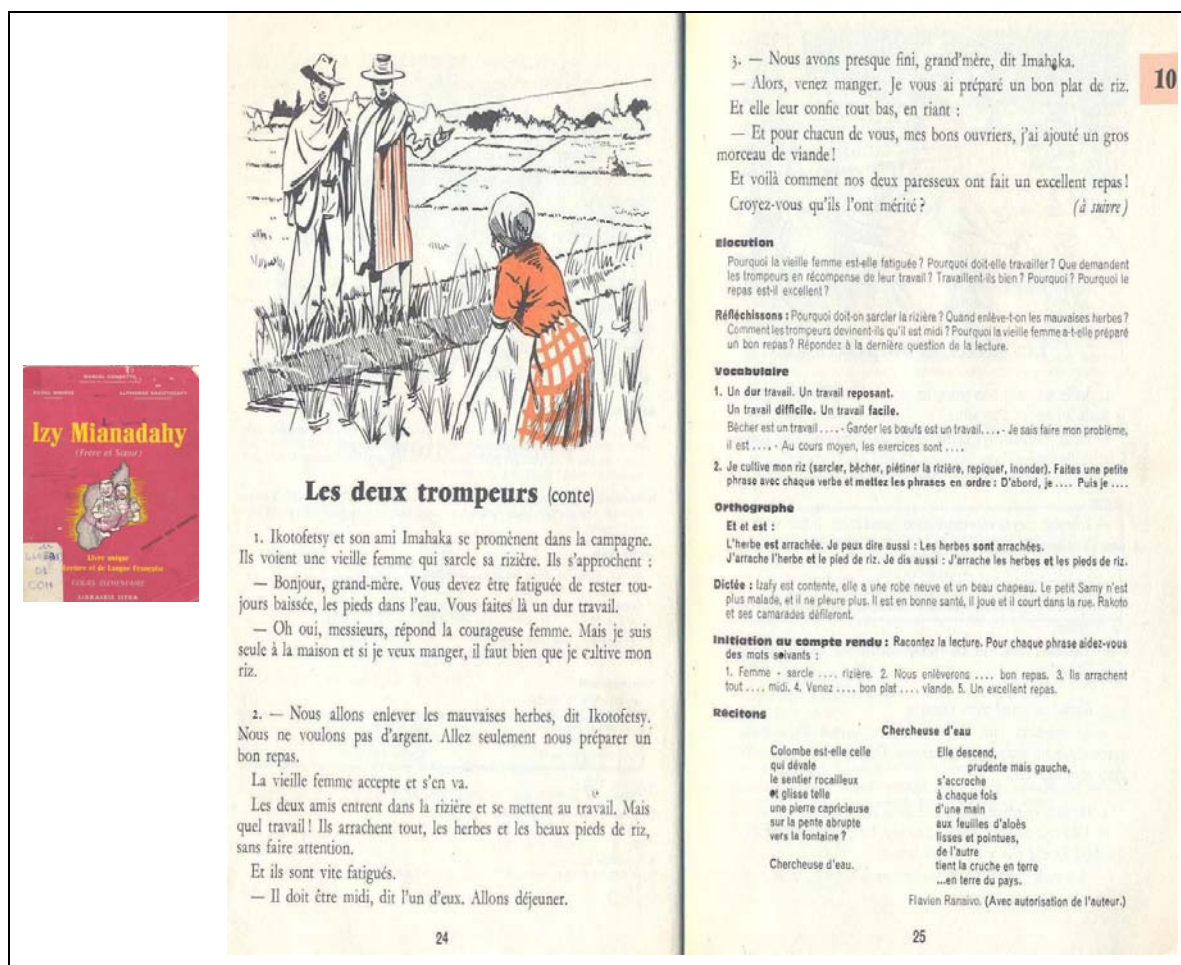
Auto-dictée

Tous les jours, je me lève à six heures quand la cloche sonne. Je déjeune avec mes frères et mes sœurs. Nous nous préparons à partir pour l'école. Dans la rue, sur le trottoir, des garçons portent des livres et des cahiers sous le bras. Ils m'appellent. Nous prenons notre cartable et nous partons avec eux.

On voit ici une nette évolution par rapport à *Joies et Travaux de l'Île Heureuse* de 1953 : il ne s'agit plus d'un simple manuel de lecture. On recherche maintenant une intégration didactique des différentes sous-disciplines du français. L'élève trouve à la fois, dans le même support, des dialogues travaillés à l'oral, des textes (en lien avec le dialogue de langage), du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe. A noter que Christian Puren (1988 : 99) indique que les **livres uniques** sont utilisés en France, en FLM ou pour les LVE, depuis le début du XX^e siècle (avec notamment l'ouvrage canonique de Dumas, en FLM : *Le livre unique de français*, 1929, Hachette). Cette arrivée tardive du livre unique à Madagascar pourrait s'expliquer en raison du retard pris pendant la période « manuels adaptés » de la colonisation.

Ce principe de **livre unique** est repris par d'autres éditeurs proposant des livres « spécifiques » pour la République malgache. Chez Istra, on propose un livre unique dès le CP2-CE1 intitulé *Irango sy ny sakaizany* (Irango et ses amis), élaboré par Alphonse Rakotozafy, suivi de *Izy Mianadahy* (frère et sœur) pour le CE2 comme le montre l'extrait porté dans l'illustration 87.

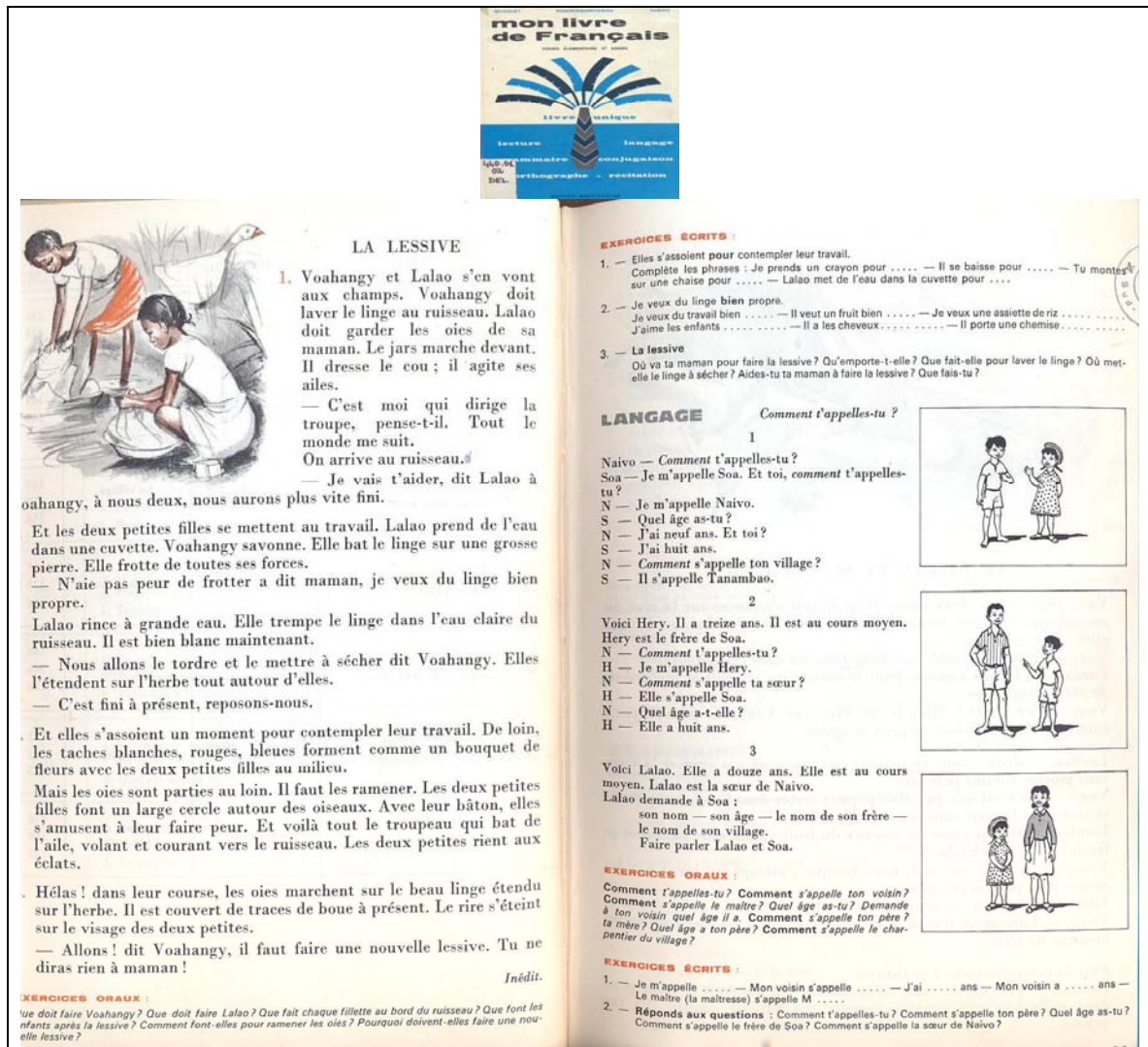
ILLUSTRATION N°87 : Livre unique, CE2, Istra, 1966



Pour chaque semaine d'étude, ce livre comporte **cinq textes de lecture** mettant en scène des petits Malgaches (Izafy, Rakoto et leurs amis), deux exercices d'**élocution** à partir de **questionnaires portant sur le texte**, trois exercices de **vocabulaire** présentés par groupements logiques (centre d'intérêt, famille de mots, contraires, sens voisin), deux exercices écrits de **construction de phrases** préparatoires à la rédaction, une leçon de **grammaire**, une leçon de **conjugaison**, trois exercices d'**orthographe**, un exercice de **compte-rendu de lecture**, un texte de **récitation**. A l'inverse de Malzac, les situations de langage suivent le texte de lecture, comme dans le **modèle classique de l'élocution**. Les « exercices oraux sur la lecture » invitent les élèves à reformuler oralement les idées du texte. Il s'agit donc ici d'**un oral sur un écrit**, comme cela se pratique en français langue maternelle jusqu'aux années 1970, ce qui semble difficile pour des élèves en langue seconde. La vérification de la compréhension du texte, objectif de lecture, compte alors en effet autant que l'aptitude de reformulation, activité orale.

Le livre unique proposé par Nathan : *Mon livre de français*, 1965, de Delcourt, Randriamampianina et Dubois, adopte un « compromis » face aux deux ouvrages précédents, en séparant nettement les volets de lecture (contes de la vie malgache et **d'ailleurs**) et de langage, comme le montre l'extrait porté dans l'illustration 88.

ILLUSTRATION N°88 : Livre unique, CE2, Nathan, 1966



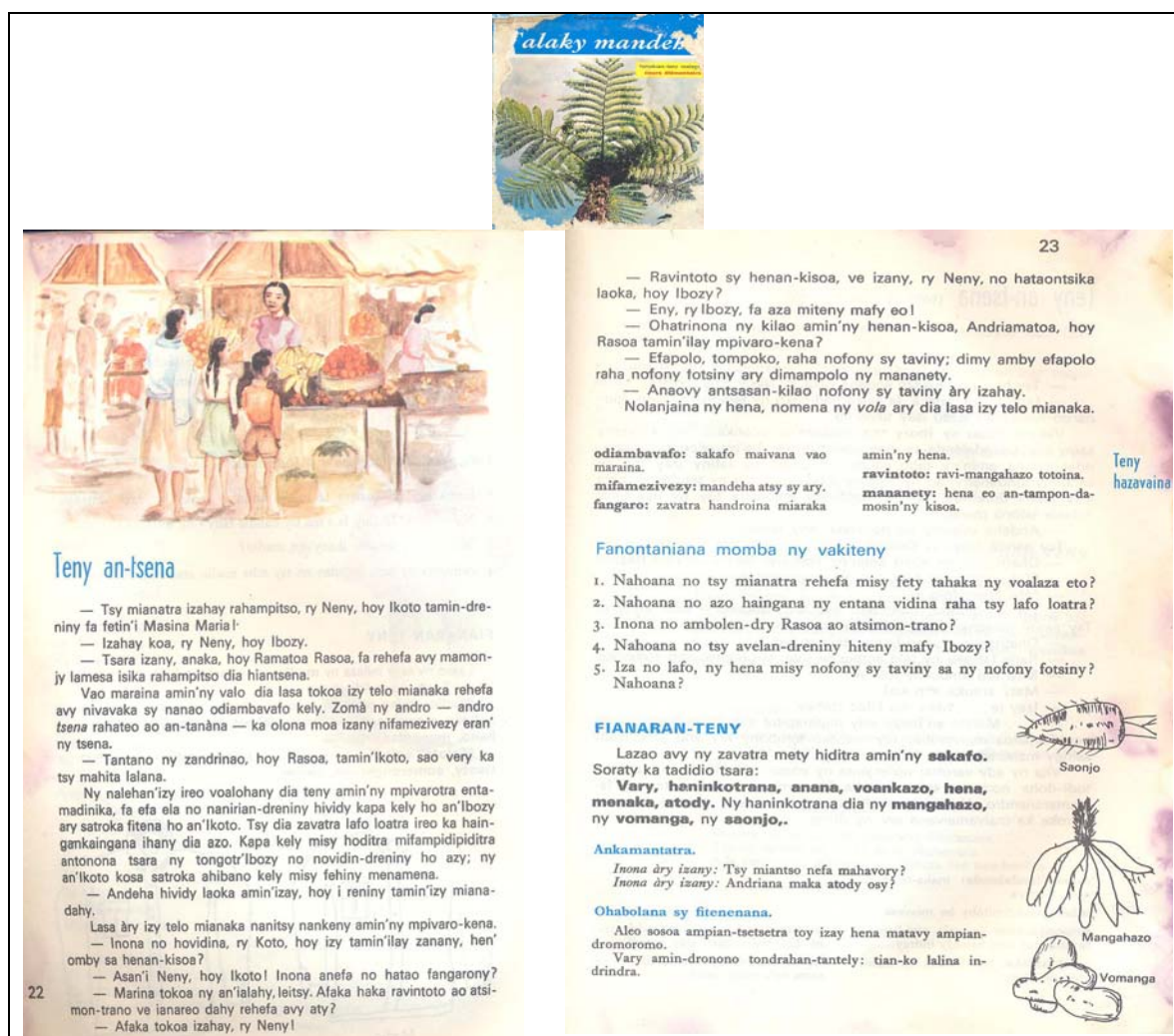
Pour les textes de lecture (qui s'avèrent très longs pour une lecture en langue seconde en CE), il est conseillé de « commencer par une lecture silencieuse (...) puis le maître posera des questions sur l'intelligence du texte pour s'assurer qu'il a été compris. (...) Viendra ensuite la lecture modèle par le maître : expressive, bien articulée, ni trop rapide, ni trop lente. Les lectures individuelles, qui suivront, occuperont la plus grande partie de la leçon : il faut faire lire à voix haute le plus d'élèves possible. Le but est d'arriver à la lecture courante, aisée. Le maître contrôlera la prononciation, obligera à marquer les pauses indiquées par la ponctuation. » (Mon livre de français, livre du maître, 1966 : 5). On retrouve ici les principes développés pour la lecture en FLM à la même époque, mais on peut se demander comment des apprenants de français langue seconde peuvent comprendre silencieusement le texte puis répondre à des questions orales, sans **aucun travail préalable à la découverte du texte**. On note que la compréhension de texte s'évalue toujours à l'oral et que l'objectif central reste encore la lecture à haute voix fluide.

A côté de la lecture, des exercices spécifiques « décrochés », sans lien avec le texte, sont proposés en langage. Le manuel commence donc à être prévu comme un inducteur d'activités orales

spécifiques, n'étant pas forcément associées à un texte littéraire. Ce manuel s'accompagne d'une pochette contenant des figurines en couleurs s'appliquant sur un tableau de feutrine, et à partir duquel les dialogues présentés dans le manuel sont joués. On retrouve ici les premiers principes de la méthode « audio-visuelle » repris par Malzac, comme l'indique le guide pédagogique : « *Maître et élève n'emploient que le français. (...) Aucun mot malgache ne doit être prononcé. Le maître dit lui-même le dialogue (2 ou 3 fois). A l'aide d'un bâton, il désigne le personnage qui parle. Les élèves répètent le dialogue...* » (Mon livre de français, livre du maître, 1966 : 7).

Ainsi donc, à la fin de la première République, les enseignants disposent d'une plus grande variété de livres pédagogiques pour le français. Il en est de même en **langue malgache**, avec l'arrivée également d'une nouvelle série de **livres de lecture**, conçue par Régis Rajemisa-Raolison pour le CP2 (*Etsy babeko*), le CE (*Talaky mandeha*) et le CM (*Isambilo*), édités par l'imprimerie catholique de *Fianarantsoa*. Cette série est aussi utilisée parfois dans les écoles publiques ou les écoles privées non confessionnelles. L'illustration 89 présente un extrait du livre de lecture CE.

ILLUSTRATION N°89 : Talaky mandeha, CE, Librairie Ambozontany Fianarantsoa, 1966

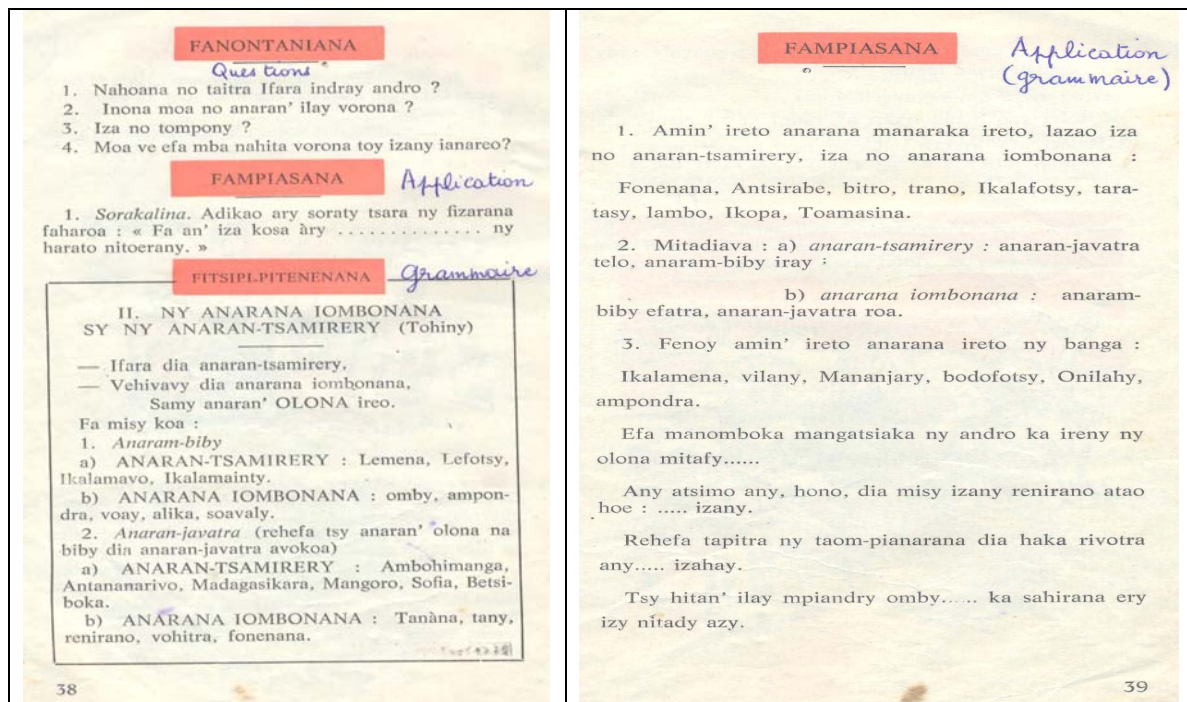


Sous le texte, apparaissent les rubriques : *teny hazavaina* (mots et expressions difficiles, avec explications), *fanontaniana momba ny vakiteny* (questions de compréhension sur le texte), *fianaran-teny* (étude de mots ou d'expressions), *ankamantatra* (devinettes), *ohabolana sy fitenenana* (proverbes). Dans la préface, l'auteur définit trois stades progressifs pour la lecture en CE, dont voici la traduction : 1. Lire de façon claire, bien articulée, **en marquant bien les voyelles et les consonnes**, 2. S'entraîner à la lecture courante, 3. Donner du sens à la lecture à voix haute en marquant les pauses.

On propose également, en langue malgache, un **livre unique** pour le CP2 de Lucie Razafintsalama-Rabenjamina, édité en 1970 par la Librairie Mixte, accordant, en plus de la lecture, une place importante à la grammaire et aux exercices écrits, comme on le voit dans l'extrait présenté dans l'illustration 90.

ILLUSTRATION N°90 : Mamiko toy ny tantely, 1970





Dans ce livre unique, on indique dans la préface que les textes proposés sont des extraits de contes. En lecture, on préconise la méthodologie suivante (traduction ici) : a. **Lecture magistrale** par le maître. b. Explication des **mots difficiles**, sans perdre trop de temps. c. **Lectures individuelles à voix haute** en faisant intervenir **chaque élève** (sur deux jours si la classe est chargée). d. Correction de la **prononciation**, dès que nécessaire. e. Faire lire le plus souvent possible les élèves faibles. Pour ce qui relève des questions, il est précisé qu'elles sont **orales** et qu'elles doivent permettre aux élèves de **parler** et ainsi de **corriger leur langage**. On le voit encore, lire, c'est toujours **oraliser un texte pour arriver à la lecture courante**. Faire du langage, c'est **parler à partir d'un texte**.

Cependant, malgré les recherches en éducation de l'INSRFP, l'ouverture éditoriale et l'augmentation de l'accès à la scolarisation, la question de l'enseignement précipite la fin de la première République. En 1971³³⁵, une nouvelle réforme de l'enseignement s'inscrit théoriquement dans le deuxième Plan. Cette réforme ne verra jamais le jour car les premières mesures appliquées, à savoir l'instauration d'une sélection nationale par concours pour entrer dans le deuxième cycle des lycées (prévue pour faciliter à terme l'insertion des diplômés et former davantage de techniciens qualifiés en fonction des besoins de l'emploi), provoquent l'étincelle mettant le feu aux poudres. En mai 1972, les étudiants déposent des fleurs sur la statue de Jeanne d'Arc qui trône place de l'Indépendance en écrivant « nous voulons faire ce que tu as fait ». Ils réclament **l'adaptation des programmes scolaires aux réalités du pays**, la **révision des accords de coopération** et d'utilisation accrue de la **langue malgache dans l'enseignement**. Ils condamnent

³³⁵ Année marquée par une insurrection paysanne dans la région de Tuléar au Sud du pays et dont la répression entraîne de grandes manifestations de soutien dans la capitale.

la pensée importée qui dépersonnalise la pensée malgache, en particulier dans l'enseignement. « *La grève est coordonnée par les fils et les filles de la bourgeoisie merina. Elle est durement réprimée par le gouvernement qui fait arrêter 400 grévistes et les déporte dans l'île de Nosi-Lava. Devant l'ampleur des manifestations, le gouvernement perd la tête et donne ordre de tirer sur la foule. La mort d'une quarantaine de personnes scelle le sort de Tsiranana qui, abandonné par l'armée française, passe les pouvoirs à l'armée malgache.* » (KOERNER, 1999 : 277).

Comme l'indique Philippe Hugon (2005), la première République du Président Philibert Tsiranana ne s'est pas traduite par une rupture économique radicale. La France est encore très présente dans les fonctions régaliennes de l'Etat par ses conseillers travaillant auprès de la Présidence, par les accords militaires, par l'université (dirigée par des français) et par l'appartenance à la zone franc. C'est pourquoi la période qui suit les événements de mai 1972 est celle d'une volonté d'indépendance militaire, politique, culturelle et économique. « *Il y a eu, avec le gouvernement du général Gabriel Ramanantsoa, puis du colonel Richard Ratsimandrava de nombreuses ruptures : **nationalisation d'entreprises** – notamment import-export -, **sortie de la zone franc, décrochage du système scolaire français, remise en question des accords de coopération militaire** et départ de la marine française de Diego Suarez en 1973. La réforme des « fokonolona » (collectivités rurales) a donné plus de pouvoir aux collectivités décentralisées et devait favoriser les réformes agraires.* » (HUGON, 2005 : 21).

A partir de cette période, le français devient **langue étrangère**. L'arrêté n°4271-ENAC du 28 novembre 1973 réorganise le Bureau d'Etudes de Programmes d'Enseignement au sein du Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles (MENAC) afin de favoriser la mise en place de la malgachisation de l'enseignement : **le malgache devient langue d'enseignement au primaire et au collège** (en conservant le français comme discipline à partir de la deuxième année T2), le malgache et le français sont langues d'enseignement au lycée. Parallèlement, est institué un mouvement d'actions pédagogiques dénommé « *Fanentanana ny Fahaiza-mampianatra amin'ny Ambaratonga Voalohany* » (FFAV, puis par la suite FFFF) en coordination avec le Bureau d'Etudes des Programmes. Ce mouvement, reposant sur une journée pédagogique par mois, doit offrir un : « *système permanent d'auto-formation des personnels des Ecoles primaires et une structure permettant à chaque enseignant de prendre part à tous les travaux de réflexion sur les programmes officiels et de recherches pédagogiques.* » (Arrêté n°21117-ENAC, Art 2, 1974). Les sections FFAV mises en place dans les circonscriptions scolaires regroupent le personnel enseignant des écoles publiques et privées. « *Chaque section FFAV est un organisme permettant l'autoformation de ses membres. En leur qualité de personnel d'encadrement et d'animation, les Conseillers Pédagogiques, sous la direction des Chefs de Circonscription Scolaire, sont responsables de la marche des sections FFAV de leurs zones respectives.* » (Circulaire n°75/8307, 14 avril 1975). C'est dans ce contexte que s'achève la première République malgache.

2. Deuxième République, malgachisation et prescriptions en lecture

La prise du pouvoir par le capitaine de frégate Didier Ratsiraka (15 juin 1975) instaure la République démocratique d'inspiration socialiste (la II^{ème} République). Cette période se caractérise, au niveau économique, par une radicalisation des mesures et par un fort endettement pour soutenir les investissements et le poids des entreprises publiques et parapubliques. Il s'agit d'atteindre plusieurs objectifs : l'indépendance nationale, la malgachisation, la mise en place d'une stratégie interne d'accumulation et d'indépendance en s'appuyant prioritairement sur l'Etat et la satisfaction des objectifs sociaux, conformément à ceux mentionnés dans la *Charte de la révolution socialiste malgache tous azimuts*, du 26 août 1975, présentée dans le livre rouge (*boky mena*). Cette doctrine « tiers-mondiste » s'appuie sur celle des pays non-alignés et par un soutien du bloc soviétique et de la Corée du Nord. Les moyens mis en œuvre sont la nationalisation de nombreuses entreprises, l'expulsion des colons français avec nationalisation des terres pour mettre en place la réforme agraire, la restriction des échanges extérieurs, les mesures protectionnistes et la malgachisation du système éducatif. « *Il en a résulté en réalité un resserrement des contraintes obligeant Madagascar à signer des accords avec le fonds monétaire international (FMI) au début des années 1980 et à mettre en place, après l'économie d'endettement, une politique d'ajustement par le bas. A défaut de reprise de la croissance et de progrès de productivité, les équilibres financiers ont été assurés par une baisse des dépenses publiques, des importations et de l'investissement et l'on a observé une forte montée de la pauvreté durant la décennie 80.* » (HUGON, 2005 : 22).

Sur le plan éducatif, le livre rouge (*boky mena*) assigne à l'enseignement et à l'éducation un rôle essentiel pour « *l'édification de l'Etat socialiste où seront abolies les inégalités et les oppressions de toutes sortes.* » (CHARTE DE LA REVOLUTION SOCIALISTE TOUS AZIMUTS, 1975 : 79). Le livre rouge prévoit l'établissement du malgache commun, mais avant d'aboutir à sa consécration, il reste possible d'utiliser cumulativement le malgache officiel, le malgache dans ses variantes régionales, et le français. Le français reste considéré comme « une fenêtre sur le monde de la civilisation technique », mais la primauté doit être donnée à la langue nationale³³⁶. « *Nous devons accélérer la codification, la modernisation et l'enrichissement du malgache, avec l'apport de tous les dialectes, pour en faire un instrument efficace de développement de l'homme malgache et la maîtrise de toutes les disciplines techniques et scientifiques. (...) C'est pourquoi le bilinguisme (...) est un bilinguisme, circonstanciel, dicté par le réalisme le plus réaliste, et ce, dans l'intérêt même de notre pays. Mais en revanche, nous sommes totalement opposés à toute division du Tiers Monde en anglophones et francophones. Nous sommes tout aussi opposés à ce mouvement*

³³⁶ A partir de cette période, le nom des villes s'exprime en malgache.

dit de « francophonie » car objectivement il a des relents de paternalisme et de néocolonialisme que nous récusons... dussions-nous choquer certaines bonnes âmes thuriféraires de cette francophonie. » (CHARTRE DE LA REVOLUTION SOCIALISTE TOUS AZIMUTS, 1975 : 85).

Les idées essentielles de la politique éducative, sous l'impulsion de la Loi 78-040 du 17 juillet 1978, reposent sur la démocratisation, la décentralisation et la malgachisation de l'enseignement.

Des programmes à expérimenter sont établis en 1976, accompagnés de fiches pédagogiques modèles. Pour ce qui relève de la lecture en malgache, la traduction des programmes de 1976 indique qu'il est recommandé de s'appuyer sur ce qui intéresse l'enfant ainsi que sur l'idéologie socialiste. Les enseignants sont invités à **sélectionner leurs supports de lecture** selon la progression apparaissant dans le tableau 131.

TABLEAU N°131 : Progression lecture en malgache, programmes 1976

(Synthèse d'après traduction)

| Niveau | Supports | Horaires hebdomadaires |
|------------|---|---------------------------|
| T1 | Mots ou groupes de mots correspondant à des objets concrets, connus de l'enfant. Phrases simples aussi bien au niveau du contenu que de la structure. Arriver à la lecture courante (sans faute) de mots et de phrases simples. | 6h25 |
| T2 | Textes en relation avec les habitudes linguistiques de l'enfant, puisées dans la vie quotidienne. Textes regroupés autour d'un thème ou d'un titre, dont la liste est précisée dans le programme. | 5h00 |
| T3, T4, T5 | Textes en relation avec un thème ou un titre présentés dans le programme. Récits et contes (s'ils véhiculent les idées du socialisme). Textes permettant d'expliquer, d'analyser, de s'informer sur les réalités et la vie communautaire . | T3 : 2h30 T4-T5 : 2h00 |

Pour ce qui relève du français, l'oral est introduit en T2, l'écrit à partir de T3 (3h30 hebdomadaires). Le déroulement d'une leçon modèle se présente comme suit : révision, présentation, fixation, réemploi, à l'image de cette fiche type (illustration 91) proposée dans le document de complément des programmes de 1976 (document ronéotypé). On y voit que certains principes développés par Malzac sont repris, mais les aspects phonétiques et les jeux de langage ont totalement disparu. L'accent répétitif s'accroît, scandé par le jeu des questions-réponses. On remarque l'apparition de séances hebdomadaires de contrôle des acquis de la semaine précédente. Pour ce qui est du texte de lecture, l'objectif est d'arriver à le lire à haute voix, aucune question de compréhension n'est proposée.

ILLUSTRATION N°91 : Fiche type T4, 1976

FICHE - TYPE N°1

T₄ **THEME** : PRESENTATION D'UN PERSONNAGE

A - BUT : Acquisition et utilisation

a) - **des mots** : âge - prénom - nom - homme - femme - fille
garçon - jeune - vieux - (vieille) - mal -
gache - grand - petit - gras - s'appeler -
mince.

b) - **des structures** : - Je suis né le....Je suis né à.....
- Je suis né en.....
- J'ai (ans).

B - MATERIEL : (laissé à l'initiative du maître).

I. - PRESENTATION DE LA LEÇON :

Déroulement de la leçon .

| QUESTIONS | REPONSES | OBS. | |
|--|---|---|---|
| Maîtres : Je m'appelle X (2 fois) : Mon nom est.. : Mon prénom est.... | - EST toi ? - Quel est ton nom ? - Quel est ton prénom ? | - Je m'appelle Y. - Mon nom est.. - Mon prénom est.... | (à 2 ou 3 élèves) (à 2 ou 3 élèves) (à 2 ou 3 élèves) |
| Je suis né à Ambositra. Rakoto est né à Tamatave. | - Où tu es né ? | - Je suis né à.... | (à 2 ou 3 élèves) |
| Je suis né le 20-4-45. Lita est né le 10-1-60. | - Quand tu es né ? | - Je suis né le.... | |
| Ranaivo est né en 1961 | - Quand tu es né ? | - Je suis né en.... | |
| A partir d'élèves de tailles différentes : Z est grand. R est petit. | - Comment est Z ? - Comment est R ? - Comment est S ? - Comment est P ? | - Z est grand. - R est petit. - S est grand (petit). - P est petit (grand). | Même processus pour : "gros" et "mince". |
| - Rabe est un garçon. - Noro est une fille. | - Et toi, Nao, je suis un garçon. - Et toi, Bao, je suis une fille. - Et Solo ? - Et Raivo ? | - Je suis un garçon. - Je suis une fille. - Solo est un garçon. - Raivo est une fille. | |

| QUESTIONS | REPONSES | OBS. | |
|---|---|---------------------------|--|
| - Je suis un homme | - Et papa ? | Papa est un homme. | - Répétition à partir de questions-réponses. M) - E |
| - L'institutrice est une femme. | - Et maman ? | Maman est une femme. | |
| III. - FIXATION | | | |
| Maître - Elève - (M - E) | - Comment tu t'appelles ? | - Rakoto Jean | |
| | - Quel est ton nom ? | - Rakoto. | |
| | - Quel est ton prénom ? | - Jean | |
| | - Où tu es né ? | - Je suis né(e) à | |
| | - Quand tu es né ?... | - Je suis né(e) en..... | |
| | - Comment est Balita ? | - Balita est grand (gros) | |
| | - Comment est Paul ? | - Paul est petit (mince) | Même processus pour : garçon-fille homme-femme jeune-vieux |
| III. - REEMPLOI | | | |
| Questions : Maître Elèves (M - E) Elèves - Elèves (E - E) | - Comment s'appelle ton père ? - Comment s'appelle ta mère ? - Comment s'appelle ta sœur ? - Comment s'appelle ton frère ? - Comment s'appelle ton camarade ? | | Inviter les élèves à poser des questions sur la leçon ; sur des situations extérieures à la leçon. |
| IV. - EXERCICES ECRITS : | | | |
| 1) LECTURE : | | | |
| Rabe Noël est un gros garçon. Il est né le 25 Décembre 1960 à Ambositra. Son père s'appelle Rabekoto, et sa mère Rasoamaneva. Sa grande sœur s'appelle aussi Rasoamaneva, mais son prénom est Justine. Elle est née en 1958. Monsieur Rabekoto est vieux ; il a 72 ans. Sa femme, Madame Rasoamaneva, est encore jeune ; elle a 46 ans. | | | |

148

2) DEVOIR ECRIT :

- Exercice à trous .
- Phrase à compléter .
- Orthographe .

Rasoa est née ; elle est née.....
Le garçon est né ; il est né.....
La fille est née ; elle est née.....

Fiche N°2

C O N T R O L E

BUT : - Contrôle des acquis de la semaine précédente. (oral et écrit).

Oral

a) - Quel âge tu as ?
- Quel âge a ton petit frère ?

) Oralement à partir des élèves de tailles différentes.

- Comment est Z ?
- Z est grand.
- Comment est R ?
- R est petit.

b) - **Dictée de mots acquis :**
nom - prénom - vieux - vieille - une vieille femme - une jeune fille.
- elle est née en Janvier.

c) - Sur l'ardoise, procédés Lamar-tinière :
- Quel est ton nom ?
- Quel est ton prénom ?

) exiger qu'ils écrivent leur nom ou prénom seulement.

d) - **Lecture :**
Reprendre le passage :
Sa grande sœur s'appelle aussi Rasoamaneva, mais son prénom est Justine. Elle est née en 1958.

I. - Présentation de la nouvelle leçon : " L'Ecole " .
II. - Fixation .
III. - Réemploi .
IV. - Exercices écrits .

Ministeran' ny Fanabeazam-Pirenena
Fandraharahana ankapobeny

REPOBLIKA DEMOKRATIKA
MALAGASY

Tantàndratana-Tolona-pivavatoa - Fahafahana

Fampianarana
Fandraharahana Fototra

français

Folk. Fandrindrana sy Fitrandrahana ny
Fandrahararam-Planarana

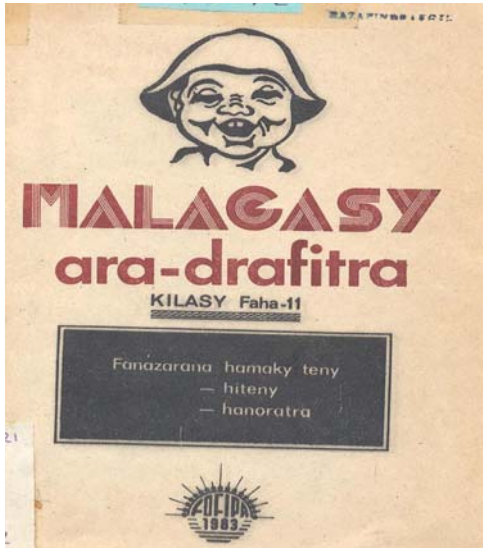
1976

Pour décentraliser l'enseignement, l'objectif est de construire une école par *Fokontany* (communauté de base) avec la participation dynamique de la communauté dans la construction des bâtiments scolaires, un CEG par commune, un lycée par département, un centre universitaire par province. Il s'agit aussi de recruter près de 20 000 instituteurs pour le primaire uniquement. Pour accélérer ce processus, on fait appel aux appelés du Service National Révolutionnaire, formés au sein des centres de formation appelés *Foibe Fiofanana ho mpampianatra* (FOFI). Ils doivent être titulaires du BEPC. Pour ceux ayant un certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE), la formation dure **un mois** (avec passage en candidat libre du certificat d'aptitude pédagogique : CAP) ; pour les autres, elle dure **trois mois** (avec passage en candidat libre du CAE). La formation est basée sur un endoctrinement à l'idéologie socialiste révolutionnaire. Pour la formation pédagogique proprement dite, le document de complément des programmes (1976 :149-151) demande aux encadreurs pour le français : 1. d'étudier avec les élèves-maîtres, durant deux jours, les instructions et les articulations avec les méthodes ; 2. de présenter aux stagiaires des leçons modèles réalisées par l'encadreur et mettant en relief la progression des leçons (1 semaine) ; 3. de faire confectionner aux élèves-maîtres des fiches pédagogiques en vue de leçons d'essai (pendant le reste des semaines). « Dans la mesure du possible, les élèves-maîtres seront répartis en quatre groupes ; et chaque division devra élaborer vingt-six fiches adaptées aux réalités de la région pour une classe déterminée. » (*Rafitra Ankapobeny*, 1976 : 150). Comme aide à la conception, on suggère d'avoir recours aux manuels existants et donc, à ceux établis pendant la première République malgache. Cette période, même si elle débouche sur une massification effective de la scolarisation (les effectifs du primaire augmentent de plus d'un million entre 1974 et 1980) s'accompagne donc d'une **baisse dramatique du niveau de formation des maîtres**.

Pour les manuels scolaires, comme l'indique Louis Laï Seng (1997) : « Cette vaste réforme n'avait pas les moyens de ses ambitions. Le gouvernement n'ayant pas pu doter les élèves de manuels, il a dû se limiter à la production d'« ouvrages didactiques » pour les maîtres, qui n'étaient pas à proprement parler des manuels ou des guides, mais davantage des **compilations de fiches pédagogiques**. (...) Les auteurs étaient des fonctionnaires du Ministère, des enseignants détachés dans divers services, aidés selon les cas par des enseignants du terrain qui, à l'issue de réunions pédagogiques, leur envoyaient des fiches ou des documents. Ils n'étaient pas rémunérés ou indemnisés comme auteurs. » (LAI SENG, 1997 : 47). Louis Laï Seng (1997) précise qu'avant 1989 l'enseignement primaire a pu bénéficier d'une vingtaine de nouveaux titres, chaque titre étant tiré entre 10 000 et 60 000 exemplaires, avec des réimpressions pour les ouvrages financés par le WWF ou l'UNICEF, le reste étant financé par le Ministère. Mais ces ouvrages ne parviennent pas dans toutes les écoles en raison d'une **distribution défailante** et d'un **nombre de tirages inférieur aux besoins**. Les enseignants ont donc la liberté de « choisir » leurs supports : anciens ouvrages existant depuis la colonisation ou nouveaux, selon les lots parvenus. Il existe par ailleurs un grand

nombre de fascicules ronéotypés sur du mauvais papier, dont il est difficile d'évaluer la portée de la diffusion. Nous illustrons cette période à partir de deux exemples présentés dans les illustrations 92 et 93 : le premier concerne une méthode de lecture en malgache associée à la grammaire ; le second illustre une série de livres de français conçus par André Rakotondranaivo pour l'ensemble de la scolarité (exemple ici en T3, début du français écrit).

ILLUSTRATION N°92 : *Malagasy ara-drafitra, Kilasi faha-11 (T1), 1983*



Lesona 1

FAMERENANA NY EFA HAY

Ny zano-tsoratra


| | | | | | | | |
|----|----|----|---|---|---|---|---|
| 1. | i | i | i | i | i | i | i |
| 2. | o | o | o | o | o | o | o |
| 3. | i | o | i | o | i | o | i |
| 4. | io | io | i | i | o | o | o |

5. Adikao ny andalana fahelatra, manoratra sady manonona azy moramora.

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| 6. | a | a | a | a | a | a | a |
| 7. | e | e | e | e | e | e | e |
| 8. | a | a | a | e | e | a | a |
| 9. | a | o | a | i | e | i | a |
| 10. | ao | ao | io | eo | ao | io | eo |

Adikao sy kalio tsara ny andalana farany. Sady mandika no mamaky moramora.

Lesona 15



| | | | | | | | | |
|-----------|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| tr | tra | tre | tn | tro | try | tra | tre | try |
|-----------|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | |
|----|--------|--------|----------|-----------|
| 2. | tratra | tsotra | rakitra | manatitra |
| | trafo | satsy | rovitra | mamatitra |
| | trosa | fatra | tselatra | mifatotra |

| | | | | | | | | |
|-----------|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| dr | dra | dre | dn | dno | dry | dra | dre | dry |
|-----------|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | |
|----|--------|-------|---------|-------------|
| 4. | drako | gidro | gotraka | midradradra |
| | dreho | gadra | gotrika | midredredro |
| | dnitra | godra | godnoka | midndndndry |

5. **Fahasan-teny**


| | | | | | | | |
|--------|-------|---|------|-----------|---------|---|------|
| manafy | trano | i | dada | manatitra | rakitra | i | zaka |
| mancsa | trosa | i | ecny | mamatitra | satroka | i | zafy |
| manasa | soro | i | zoky | manototra | lavaka | i | zoly |

6. milalao ny gidro ; maninona ny gidro ?
midradradra ilay zaza ; maninona ilay zaza ?
midndndndry ilay zatovo ; maninona ilay zatovo ?

NY TOTOZY SY NY SAKA

Tafahoana, hono, ny totozy sy ny saka. Velona ny resaka. Hoy ny totozy tamin'ny saka :

- Andro isika samy hatono ka ho hita izay tsy may.
- Andao ary, hoy ny saka.




Sendra nisy lavaka teo. Niditra tao mi-loha ny totozy. Nototofana kitay sy bozaka ny lavaka.

- Andraso, andraso, hoy ny totozy, mbola tsy vonona aho.

Mandritra izay fotoana izay, nihady lavaka hafa izy hisitrihany sy handosirany. Nony vitany ilay zohy fiereny dia hoy izy :

- Areheto amin'izay.



Mbola tsy nirehitra akory ny alo dia nisitrika izy ka tsy may. Nony maty ny alo, nitsoriaka nivoaka izy.

- An'ialahy amin'izay, hoy izy tamin'ny saka.

Niditra ny saka. Nototofany kitay sy bozaka ny lavaka.

- Vonona ve ialahy ? hoy ny totozy.
- Eny, vonona aho e, hoy ny saka namaly azy.

Nirehitra ny kitay. Nidedadeda ny lelafo. Nipolotra ny setroka. May sy kila tao ilay saka fa tsy mba nahay nandavaka zohy fierena.

Hatramin'izay, mpifahavalo ny totozy sy ny saka.

Dans cet exemple, pour arriver à la lecture courante en fin de manuel (texte p.79), on retrouve des principes méthodologiques proches des anciens syllabaires : lettres, syllabes, mots isolés puis phrases juxtaposées (à structures grammaticales identiques) débouchant sur la lecture de textes simples. Il est précisé qu'il s'agit de s'exercer à **appliquer des structures** pour pouvoir parler, lire et écrire. L'initiation à l'écrit permet donc d'apprendre la langue malgache normée (orale et écrite), lire permet de « bien » parler. Cette centration sur la norme écrite (du malgache officiel) s'éloigne donc fortement de l'idée du «malgache commun » de la Charte révolutionnaire. A ce sujet, Noël Gueunier (1994) indique que les efforts à cette époque ont surtout porté sur la terminologie aboutissant à des listes de **termes scientifiques malgaches** permettant de ne plus avoir recours au français, dans les disciplines scientifiques notamment. *« Il semble que pour beaucoup de responsables, la malgachisation se ramenait justement à ce travail de traduction de vocabulaires techniques. On a cru naïvement que seul le manque de mots techniques empêchait le malgache d'être employé dans des domaines nouveaux ; et cela a dispensé d'une réflexion sur les buts de la malgachisation, les publics qui pouvaient y être intéressés, et les activités concernées. »* (GUEUNIER, 1994 : 301). Ainsi, paradoxalement, cette période n'a pas véritablement permis d'améliorer l'apprentissage de la lecture en malgache : la réflexion ne s'est pas engagée, notamment, sur les relations entre la langue malgache standardisée écrite et les variantes dialectales.

Pour le français, l'exemple de l'illustration 93 s'appuie sur un ouvrage d'André Rakotondranaivo, mais d'autres auteurs auraient pu être choisis comme André Rakotondranaiva, Armand Ramangalahy, Julien Randriantiana, Norman Raharinalona, Maxime Ratoejanahary (grand producteur d'ouvrages en malgache et en français encore utilisés actuellement dans écoles catholiques³³⁷), etc.

³³⁷ Cf. La séance de Vola, chapitre 2, partie 1, volume 3.

ILLUSTRATION N°93 : Livre de français en T3, André Rakotondranaivo, 1978

André RAKOTONDRAIVO
MPAMPIANATRA.

LIVRE DE FRANÇAIS EN T3

Ce livre présente un programme :

- complet : il renferme tout ce qui concerne l'enseignement de français en T3. :
 - élocution
 - structures
 - vocabulaire
 - phonétique
 - lecture
 - copie
 - orthographe
 - grammaire
 - écriture
 - initiation à la rédaction.
- rationnel : ces exercices se complètent, se soutiennent et s'assimilent aisément.

TREZIEME UNITE

I. PRESENTATION ORALE

Structures et vocabulaire : EMPLOI DE :

COMBIEN Y A-T-IL DE.....
IL Y A COMBIEN DE.....
COMBIEN DE.... TU DONNES A....

Combien y a-t-il d'élèves dans la salle de classe ?
Il y a quatre élèves dans la salle de classe.

Il y a combien de jours dans le mois ?
Il y a trente jours dans le mois.

Je lui donne quatre bonbons.
Tu dois à Ven. Arrr ?

Il y a beaucoup d'eau dans le flacon.

Il y a peu d'eau dans le flacon.

41

II. LECTURE

Phonétique : QUÉ - QUI = KI (révision).

QUI EST-CE ?

— C'est Luc qui vient de la boutique. Il y a peu de marchandises dans la boutique. Luc porte une soubique. Il y a beaucoup de bonbons dans la soubique. Luc a acheté deux kilos de sucre et quatre paquets de biscuits.

— Luc passe devant le bureau du Fokontany. Il y a beaucoup de personnes dans la cour. Au-dessus de la porte, Luc voit un écriteau. Il lit : «REPUBLICQUE DEMOCRATIQUE MALAGASY». Les murs du bureau sont en briques. Madagascar est une République Démocratique. Les écoles publiques, les hôpitaux, les banques, les postes sont des biens de la République.

Prononcez bien : Qui - Que - qui - que - la boutique - la soubique - quatre paquets - la République Démocratique - les briques - l'école publique - la banque.

42

III. REEMPLOI

A. — COMPREHENSION ORALE :

1. — Questions Maître - Elève :

- a) — D'où vient Luc ?
- b) — Que voit-on dans la boutique ?
- c) — Que voit-on dans la soubique ?
- d) — Combien de kilos de sucre a Luc ?
- e) — En quoi sont les murs du bureau du Fokontany ?
- f) — Combien y a-t-il de personnes dans la cour ?
- g) — Que voit Luc au-dessus de la porte ?

2. — Questions Elève - Elève :

- a) — Réemploi des questions posées oralement par le maître.
- b) — Les élèves posent les questions «COMBIEN Y A-T-IL DE ... DANS LA SALLE DE CLASSE ?» à leurs camarades.

B. — COMPREHENSION ECRITE :

Contrôle et fixation :

- a) — Copiez : Qui est-ce ? C'est Luc. Il vient de la boutique. Il y a beaucoup de savons et d'allumettes dans son panier. Il a acheté trois kilos de riz et deux kilos de sucre.
- b) — Auto-dictée : C'est lundi. C'est le jour du marché de Betafo. Il y a beaucoup de monde au marché. On voit aussi un bureau du Fokontany.
- c) — Grammaire : Faites accorder s'il y a lieu les noms entre parenthèses. Luc achète dix (bonbon). — Charles a un (kilo) de riz. — Soa ouvre quatre (fenêtre). — Naivo apporte sept (boîte) de lait. — Rabe a construit une belle (maison). — Nous avons cinq (chat) à la maison. — Rasoa vend six (poule) et huit (canard). — Neuf (élève) sont dans la salle de classe. — Trois (garçon) jouent dans la cour.
- d) — Vocabulaire : Complétez par «beaucoup» ou «peu». J'ai faim, je mangerai ... de riz ce soir. — Quand je n'ai pas faim, j'en mange ... — Il y a ... d'habitants dans notre village, mais il y en a ... à Antananarivo. — Mafiloa bavarde ... pendant la classe. — Le Fokontany d'Ankazomborona a ... d'oiseaux mais il y a ... de moutons.
- e) — Ecriture : *J. J. Fokontany*
- f) — Rédaction : Répondez par écrit aux questions posées oralement : a, b, c, d, e, f.

43

On retrouve ici plusieurs principes antérieurs : oral et fixation de structures, lecture visant la bonne prononciation, réemploi. Pour la fixation orale, l'introduction de la « bande dessinée » apparaît novatrice vu le contexte d'isolement de la Grande Ile à cette période. Les bulles illustrent la volonté d'obtenir des phrases canoniques complètes : « *Combien y a-t-il d'élèves dans la salle de classe ? Il y a quatre élèves dans la salle de classe.* » En lecture, on soutient la reconnaissance des graphèmes d'étude par la couleur et on recherche une bonne prononciation (rubrique « prononcez bien »). Les questions orales après lecture sont littérales et demandent une réponse à trouver dans le texte. La phase de « réemploi » concerne aussi bien l'oral que l'écrit. Le terme « **compréhension orale** » apparaît comme titre pour toutes les activités que l'on traite **en parlant** : aussi bien les questions de compréhension portant sur le texte que les exercices visant « la pratique » des éléments langagiers appris (combien y a-t-il... ?). Le terme « **compréhension écrite** » regroupe toutes les **activités écrites** : copie, auto-dictée, grammaire, vocabulaire, écriture.

A partir de 1979, la stratégie économique d'investissement entraîne une grave détérioration de la balance commerciale qui amène Madagascar à recourir à des emprunts à courts termes et chers auprès de banques extérieures pour payer les produits manufacturés, les intrants pour l'industrie, le pétrole et le riz. A partir de 1980, les autorités doivent, sous contrôle du Fonds monétaire international (FMI), se résigner à une politique d'austérité. Les **prêts du FMI** entraînent des accords de rééchelonnement de la dette, renouvelés régulièrement à partir de 1981, et l'octroi de financements supplémentaires. Par ailleurs, des contributions importantes sont fournies par certains membres du Club de Paris (France et USA surtout). **En 1986, Madagascar renonce à sa diplomatie « non alignée »** et le Chef de l'Etat assiste au sommet des pays francophones à Versailles et Paris, lancé par le président François Mitterrand.

En effet, depuis quelques années, dans l'opinion publique, **la dégradation de l'enseignement apparaît patente et est attribuée à la politique de malgachisation**. L'Assemblée Nationale Populaire met l'accent sur un besoin d'égalité des chances entre tous les Malgaches et réclame dans sa résolution n°7-PR/82, du 10 décembre 1982, que « *la langue française soit instituée comme langue d'enseignement au même titre que le malgache dans tous les établissements de Madagascar.* » (RAMBELO, 1991 : 119).

Pour l'école primaire, suite à la phase expérimentale des programmes scolaires de 1976, des évaluations menées par la Commission d'élaboration du programme (CNEP/SFF) en 1983 permettent en 1985 la mise en place d'un **nouveau programme d'enseignement de l'Education de base** (Arrêté n°970-85, du 27 février 1985), reposant sur : la mise en place d'un **programme par objectifs** (PPO), l'intégration des disciplines, l'importance de l'éducation civique et morale, artistique et culturelle, l'utilisation d'un système de comptage en calcul basé sur les réalités malgaches (différences régionales), l'importance de l'enseignement de **la langue maternelle et des langues étrangères**, la volonté de l'application des acquis dans la vie courante.

En malgache, il est précisé que le dialecte local est langue d'enseignement en T1 et T2 et que la langue officielle doit être abordée de manière progressive et scientifique à partir de T3. Cependant, il demeure que la lecture (*vakiteny*) commence en T1 et que les supports écrits disponibles sont en malgache officiel. Les sous-disciplines spécifiques du malgache sont : le **malgache oral**, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, la lecture et l'expression écrite, en fonction de trois groupes de thèmes : le développement familial, le développement de la société, le développement économique. Les objectifs fixés en lecture sont identiques à ceux de 1976, l'effort porte maintenant sur l'oral en malgache avec les objectifs généraux suivants : « *communiquer suivant des **situations de communication** et dans le **respect des règles** de la langue malgache ; prononcer en respectant l'intonation et le rythme en **lecture** ; posséder du lexique et des expressions pour pouvoir communiquer.* » (Fandaharam-pianarana fanabeazana fototra, Manomboka Taom-pianarana : 1985-1986, traduction ici). Pour les concepteurs des programmes de 1985, la lecture oralisée reste toujours un levier pour le développement du langage, même ici en L1.

Le français démarre en T2 avec une augmentation des horaires portée à 5 heures par semaine. Le programme repose sur deux niveaux d'apprentissage : le niveau « A » pour les classes de T2 et T3 et le niveau « B » pour celles de T4 et T5. Le niveau « A » doit permettre une imprégnation linguistique où « *les élèves sont mis en contact avec la langue et familiarisés avec les réalités phonétiques, graphiques et prosodiques de la langue française* » (Fandaharam-pianarana fanabeazana fototra, Manomboka Taom-pianarana : 1985-1986 : 171). L'objectif du niveau « B » se rapporte à l'expression. Il s'agit de susciter chez l'élève le besoin et l'envie de s'exprimer à partir d'une **situation de communication** (dialogue, jeu), de lui faire acquérir les mécanismes fondamentaux de la langue et d'arriver à des « productions guidées ». Ainsi donc, que ce soit en L1 ou en L2, l'accent commence à être mis sur les situations de communication, sans que les principes soient clairement explicités.

Pour la lecture en français, on précise qu'elle doit être revalorisée dès T2 pour arriver à la lecture expressive en T4 et axée sur « *l'acquisition de la prononciation correcte des sons particuliers à la langue française, l'accentuation correcte des mots, l'intonation et le débit.* » (Fandaharam-pianarana fanabeazana fototra, Manomboka Taom-pianarana : 1985-1986 : 177). Pour mettre en œuvre ce programme aucun manuel n'est spécialement recommandé. Le maître est libre d'utiliser les manuels et supports didactiques existants. Ces programmes marquent donc le début de la **relance de l'enseignement du français à l'école primaire**.

A partir de 1985, une nouvelle série de manuels pour le français fait son apparition. Il s'agit de la **méthode « A toi de parler ! »** reposant sur un manuel élève et un guide pédagogique pour chaque classe de T2 à T5. Elle sera **utilisée massivement dans les écoles publiques jusqu'en 2003**. Cette méthode, conçue par « *une équipe d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques malgaches, en*

collaboration avec l'assistance du CREDIF³³⁸ et de deux conseillers de la Mission française de coopération et d'action culturelle.» (SOUDJAY, AUGER, 1991 : 131), vise l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Pour sa diffusion, elle bénéficie du soutien de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) puis du retour de la coopération française, via les éditeurs : EDICEF-HATIER-CNAPMAD. Les principes fondateurs sont :

- Manipuler la langue française comme outil de communication entre la langue malgache et le monde francophone dans le cadre de **situations de communication communes aux deux cultures**, à partir d'**actes de parole courants**, aussi bien dans le domaine de l'oral que de l'écrit.
- Partir de **l'oral pour aller vers l'écrit** : avec un dosage progressif de l'introduction de l'écrit (1/3 du temps en T2, la moitié du temps en T3, les deux 1/3 du temps en T4 et T5).

Chaque livret est divisé en huit unités correspondant aux huit thèmes du programme officiel de 1985. Le point de départ d'une unité est toujours un dialogue présenté sous forme de bande dessinée mettant en évidence un ou plusieurs **actes de parole** (sauf en T5, où l'on utilise des photos et autres éléments déclencheurs). Manipulés systématiquement dans l'unité, ils alimentent les activités de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison. Les séances de réemploi cherchent à développer, à partir de supports visuels, **l'autonomie dans la communication** (paraphraser, dire autrement, rapporter, raconter, etc.). Le **discours rapporté** est systématiquement manipulé dans les trois derniers livres. La lecture prend, au cours de la méthode, une place de plus en plus importante et cible la **compréhension de l'écrit**. Deux catégories de textes se présentent : **textes thématiques** en rapport avec la situation de communication initiale, s'appuyant sur **des éléments connus des élèves** et permettant un élargissement des champs lexicaux et grammaticaux, et des connaissances des faits de **civilisation nationale et étrangère**. Des **textes authentiques**, parfois simplifiés, cherchent à donner le plaisir de lire. « *Ils veulent être un entraînement à la lecture silencieuse, globale, rapide, une préparation à la lecture pratiquée dans la vie courante. La méthodologie est fondée sur le repérage des éléments facilitant la compréhension, qu'ils soient iconiques ou typographiques. La démarche pédagogique va toujours du connu vers l'inconnu et prépare ainsi les élèves à sélectionner les informations.* » (SOUDJAY, AUGER, 1991 : 135). Cette pratique de l'écrit doit permettre de déboucher plus facilement sur l'accès à **l'expression écrite**. Celle-ci est suscitée par des éléments supports et conduit à la construction de **petits récits** et à des **productions variées** dans des **situations authentiques d'écriture**. Les deux unités présentées (partiellement) dans les illustrations 94 et 95 permettent de prendre connaissance de certains de ces principes méthodologiques.

³³⁸ Centre de Recherche pour la Diffusion du Français, ENS de St Cloud.

ILLUSTRATION N°94 : A Toi de Parler ! unité 3, T2, 1985

dialogue 2 - Va refaire ta toilette, Michel !

◆ regarde et écoute

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
ET DE L'ÉDUCATION DE BASE

47/85
47/86

A TOI DE PARLER !


Premier livre de français, langue étrangère (niveau T2)
élaboré par un groupe d'enseignants du MINESEB
avec la collaboration du CREDIF, ENS de ST-CLOUD

HATIER EDICEF



1

Michel : Ça y est, maman j'ai fini.



2

Michel : Oui, maman.
Maman : Regarde : ton cou et tes oreilles sont sales...



3

Maman : Tes genoux et tes pieds aussi.
Michel : Ah, oui ! Ils ne sont pas propres.


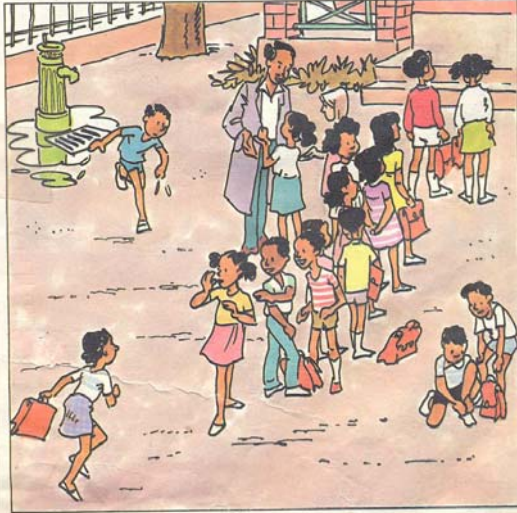


4

Maman : Va refaire ta toilette, Michel, et dépêche-toi, tu vas être en retard.

33

◆ fais parler les personnages

35

j'apprends à lire et à écrire en français

1. écoute et prononce

- Maman, maman, j'ai mal aux dents !
- Viens, je vais t'embrasser.
- Maman, maman, j'ai mal au ventre !
- Viens, je vais t'embrasser.
- Maman, maman, j'ai mal à la jambe !
- Viens, je vais te soigner.



Petit chameau, avec tes bosses sur le dos tu es bien rigolo !

2. chante et frappe en rythme

- Ma - man , ma - man, 1 - 2 / 1 - 2
- J'ai - mal - aux - dents ! 1 - 2 - 3 - 4
- Viens , je - vais - t'em - bra - sser 1 / 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- Ma - man , ma - man, ... continue 1 - 2 / 1 - 2

Pe - tit cha - meau 1 - 2 - 3 - 4











a - vec tes bosses , sur le dos 1 - 2 - 3 - 4 / 5 - 6 7

tu es bien ri - go - lo ! 1 2 3 4 - 5 - 6

36

Une cassette audio est fournie pour les comptines.

3. reconnais et lis

| | | | |
|---|--|---|---|
|  un banc an un banc |  la lampe am la lampe |  une dent en une dent |  le temple em le temple |
|  une autruche au une autruche |  le bateau eau le bateau |  le vélo o le vélo |  le bol o le bol |
|  les souliers ou les souliers |  le hibou ou le hibou |  un tabouret ou un tabouret |  le tambour ou le tambour |

4. écris

an an maman
am am le champs
en en le ventr
em em décembre

37

Plaisir de lire



Nanou lave sa poupée.

Elle lave le visage, le cou, les bras ; x

elle lave aussi les jambes et les pieds. x

Tout à coup, glou glou glou, x plus de poupée ! x

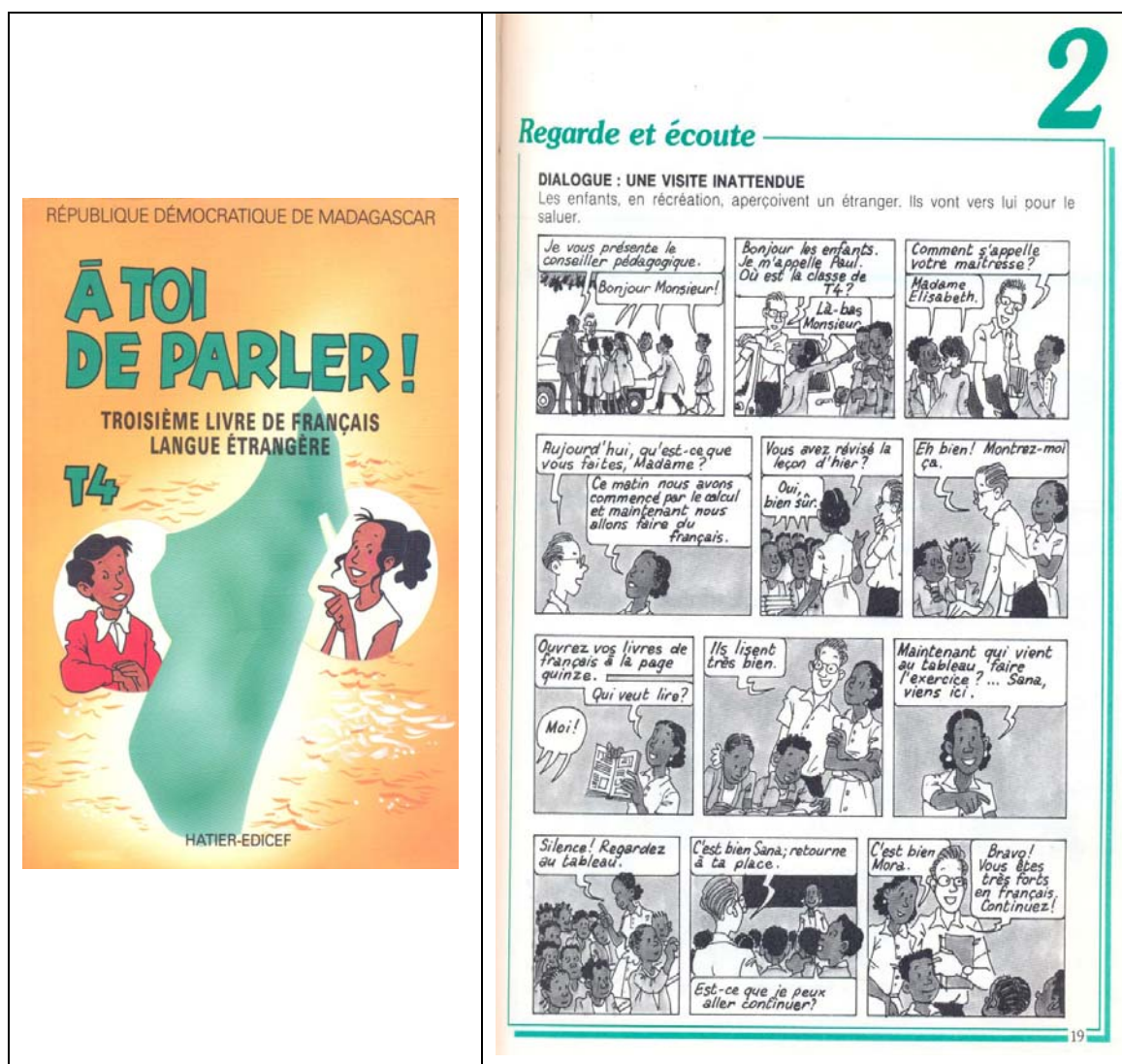
Nanou pleure : « Ma poupée, ma poupée ! ». x

Maman sort la poupée de l'eau. x


Nanou sourit et embrasse sa poupée toute mouillée !

Avec cette série d'ouvrages, on constate une nette évolution des prescriptions tant en langage qu'en lecture. On remarque l'introduction en T2 de l'écoute de la chaîne sonore française (avec l'aide de comptines) qui permet à l'élève de s'entraîner au découpage syllabique et à l'identification des rimes en vue de faciliter ultérieurement l'acquisition des correspondances graphophonologiques. L'aspect pluri-graphémique de la langue est mis en valeur, accompagné de dessins pour soutenir la compréhension des mots isolés à déchiffrer. Les connaissances du texte à lire en fin d'unité sont mobilisées préalablement à l'oral par un exercice de langage (ex : « fais parler les personnages »). Le manuel de T2 est largement illustré en utilisant des couleurs chaudes et vives, ce qui le rend attractif pour des petits. L'acquisition de la langue seconde s'inscrit ici dans une perspective véritablement intégrée de l'oral et l'écrit (l'apprentissage de l'oral assure la compréhension des spécificités de l'écrit, sans les dégrader : emploi dès le début du manuel de tous les signes de ponctuation, variété des types de textes).

ILLUSTRATION N°95 : A Toi de Parler ! unité 2, T4, 1988



Raconte



Bruno à son tour raconte à sa mère.
Bruno : – Tu sais, Mora a été félicité aujourd’hui à l’école !
Maman : – Comment ça ? ...
Continue.

Lecture


Lis à haute voix :

Il y a eu une visite inattendue dans la classe de Madame Elisabeth. Pendant la récréation, un étranger est arrivé. Les enfants se sont précipités pour le saluer. Le Directeur de l’école l’a présenté aux élèves. C’est Monsieur Paul, Conseiller Pédagogique de français. Monsieur Paul a demandé à voir la maîtresse de la T4.

(à suivre)

Fais parler les personnages

Exemple :




Notes le numéro de l’exercice.
Demain vous apporterez votre cahier de dessin.

Le maître donne des ordres aux élèves :


- noter le numéro de l’exercice ;
- apporter le cahier de dessin.

Continue :



Tu es M. Léger ;
donne des ordres à Benjamin :

- porter une lettre à sa mère ;
- attendre la réponse.



Tu es le Directeur ;
donne des ordres à la secrétaire :

- téléphoner à M. BECON pour prendre rendez-vous avec lui.

21


Lire un récit

LE MOULIN MAGIQUE

Dans une petite île du Japon, vivait Sessu, un pauvre paysan qui n’avait plus rien à manger. Plus de riz, plus de poisson, plus de légumes... Alors le paysan s’est mis en route pour trouver sa nourriture. Sur son chemin, il a rencontré un très vieux bonhomme. Le vieux portait un lourd faisceau de bambous sur ses épaules.

« Attendez, grand-père, je vais vous aider ... » dit le paysan. Et il a jeté sur ses épaules la lourde charge. Arrivé à la cabane du vieux, celui-ci lui dit : « Merci, mon brave garçon ! Voici un cadeau pour ta gentillesse... C’est un moulin magique. Si tu tournes la manivelle vers la droite, il te donnera tout ce que tu désires. Pour l’arrêter, tu tourneras à gauche... Mais ne le prête à personne ! ». Rentré chez lui, le paysan a posé le moulin sur une natte. Il a tourné la manivelle à droite en disant : « Petit moulin, donne-moi du riz et du poisson ... ». Miracle ! Des milliers de grains de riz blanc et des poissons brillants ont jailli du moulin.

(à suivre)



Vrai ou faux ? Coche la bonne réponse :

| | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 Le paysan vend du riz et du poisson sur le marché. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Le paysan porte les bambous jusqu’à la cabane du vieux. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Le paysan se met en route pour trouver des bambous. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Pour avoir ce qu’on désire, il faut tourner la manivelle à gauche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Le vieux donne du riz et du poisson au paysan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Le vieux porte une lourde charge de bambous. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27

En T4, on passe de la fixation du dialogue au discours rapporté. Dans l’exemple, la lecture à voix haute est utilisée pour un texte offrant une illustration écrite de « discours rapporté », ce qui permet une confrontation avec les productions orales spontanées de l’exercice précédent. La lecture du récit débouche, après l’exploitation en classe, sur une évaluation de la **compréhension écrite**. L’exercice de compréhension proposé « vrai ou faux » apparaît novateur car il ne repose plus sur des questions orales : il convoque une réflexion sur le texte permettant d’effectuer des inférences. Par ailleurs, une étude fine des outils de la langue est menée au fil de la scolarité (non présentée ici). C’est un changement radical face aux prescriptions antérieures, qui marque l’entrée à Madagascar de « **l’approche communicative** » en FLE.

Reste à savoir comment des instituteurs sortant des FOFI, ayant pour beaucoup abandonné l’utilisation du français en classe, ont assimilé ces nouvelles prescriptions... Pour reprendre la terminologie de la partie 1, on peut en effet se demander **comment s’est effectuée la médiation sémiotique** entre ces nouveaux supports et les aspects théoriques qui les sous-tendent, et les représentations des enseignants issues du genre professionnel préexistant forgé, en partie, par les prescriptions antérieures. L’article de Baschir Adehame Soudjay et Paul Auger (1991) apporte quelques indications face à cette question : « *Des stages de présentation de chaque manuel comprenant des informations, des classes pratiques et des visionnements de vidéocassettes*

réalisées dans les classes, sont organisés au cours d'une semaine. Ils sont destinés aux équipes centrales d'encadreurs. (...) Des sessions, des journées trimestrielles, des visites de classes sont organisées dans le cadre de la formation permanente [des enseignants]. » (SOUDJAY, AUGER, 1991 : 134). Il s'agit donc d'une « formation en cascade » (concepteurs → encadreurs → enseignants), principe remis en cause aujourd'hui en raison des **risques de déperdition** qu'il comporte, mais toujours utilisé compte tenu de la masse d'enseignants à former. Nous y reviendrons.

En 1986, un rapport établi par l'UNESCO sur le développement de l'Education à Madagascar réoriente la politique du gouvernement. Un **premier programme national pour l'amélioration de l'enseignement** (PNAE I) est mis en œuvre à partir de 1989, soutenu par des bailleurs de fonds (Banque mondiale : programme CRESED³³⁹, UNICEF, Fnuap), des agences d'exécution (UNESCO, ACCT) et des donateurs³⁴⁰ (France : projet PRESEM³⁴¹, Allemagne, Grande-Bretagne, Etats-Unis, WWF). Pour appuyer cette nouvelle politique, une **Unité d'étude et de recherche pédagogique** (UERP) est mise en place au Ministère. L'UERP est chargée de concevoir et d'élaborer un nouveau curriculum pour l'enseignement primaire et secondaire, et de produire et diffuser des outils pédagogiques.

La mise en place du PNAE I tranche avec la politique éditoriale de la période précédente en mettant l'accent sur la fourniture de manuels aux élèves. Cette orientation s'inscrit aussi dans le cadre des recommandations de la **conférence mondiale sur l'Education Pour tous** (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990) oeuvrant pour l'universalisation de l'enseignement primaire et la réduction radicale de l'illettrisme avant la fin de la décennie 90³⁴², notamment par le recours aux langues premières en lecture. A partir de cette époque, le **ratio manuel / élève** est, à juste titre, considéré comme un indicateur significatif de la qualité de l'éducation. Les prêts consentis par la Banque mondiale (CRESED) permettent l'impression et la diffusion de nouveaux ouvrages en **malgache** conçus dans le cadre d'un partenariat mené avec la GTZ (coopération allemande³⁴³). Il s'agit de manuels pour l'apprentissage de la langue malgache (la **série Vola** : T1 *Garabola*, T2 *Tongavola*, T3 *Rosovola*, T4 *Kingavola*, T5 *Haivola*) et de manuels de mathématiques en malgache (*Kajy Mampisaina*).

Ces manuels sont encore édités et diffusés dans les classes au moment de notre étude et permettent de prendre connaissance des **prescriptions encore actuelles pour la lecture en malgache**. La

³³⁹ Crédit de Renforcement du Secteur Educatif.

³⁴⁰ Au sommet francophone de Dakar (24-26 mai 1989), la France annonce qu'elle **efface la dette publique** qui lui est due par les pays d'Afrique les plus pauvres, en renonçant au remboursement de ses créances par 35 Etats africains (**dont Madagascar**), soit environ 16 milliards de francs.

³⁴¹ Projet de Renforcement du Système Educatif à Madagascar.

³⁴² Cf. La déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous : répondre aux éducatifs fondamentaux.

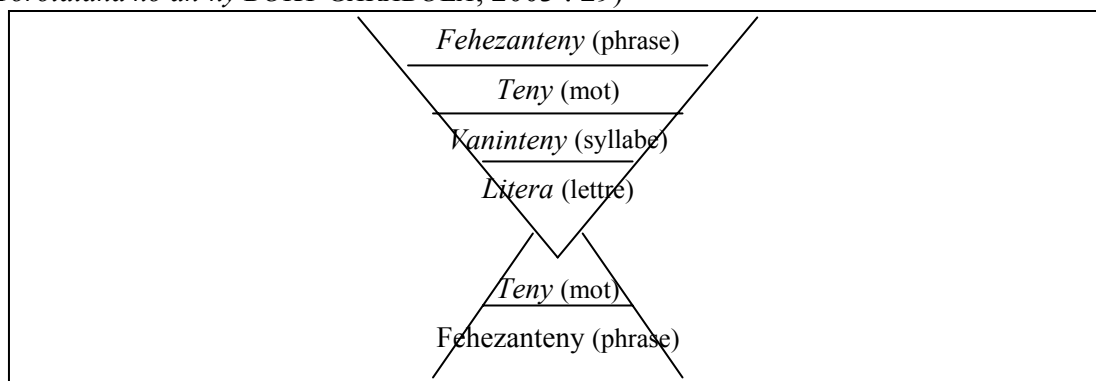
³⁴³ Avec l'appui notamment de Marie Chatry-Komarek et Kurt Komarek.

présentation s'effectue ici en prenant appui sur le début de la scolarité (T1, T2, T3) et la fin de la scolarité (T5) pour mieux comprendre la progression des apprentissages, en référence aux guides pédagogiques que nous avons fait traduire et en illustrant quelques aspects à partir d'extraits pris dans les manuels élèves. Le principe général annoncé pour l'ensemble de la série *Vola* est celui de la « lecto-écriture », précisant que la lecture et l'écriture sont étroitement liées. Les exercices écrits sont axés sur les **mécanismes de la langue**, en privilégiant une entrée inductive à partir d'exemples ou de modèles dans les petites classes, d'exercices de manipulation de règles dans les grandes classes. L'expression orale est travaillée au cours de séances d'élocution.

En T1, T2 et T3, le déroulement des activités est identique dans chaque unité des manuels (mises à part les trois premières séances en T1). Chaque unité comporte deux pages de lecture et deux pages d'exercices écrits. L'apprentissage de la lecture se construit à partir d'exercices d'**analyse** et de **synthèse**. C'est la raison pour laquelle la méthode se présente comme « une méthode d'analyse et de synthèse », ou encore analyco-synthétique (descendante). A notre sens, il s'agit d'une méthode mixte, attribuant un rôle très important à la syllabe (élément de première articulation estimé pivot pour décomposer et composer les mots). En lecture, sur chaque page de droite, le travail d'analyse s'effectue à partir d'une phrase dans laquelle la lettre à étudier est le seul élément inconnu à découvrir. Le mot clé contenant la lettre nouvelle est isolé et permet la mise en relief de la lettre nouvelle. Une série de syllabes contenant la lettre nouvelle est ensuite proposée, syllabes associées à des dessins mettant en valeur la syllabe à **sonoriser**. Sur la page de gauche, un tableau à lire verticalement permet de sonoriser des mots orthographiquement proches (dans un esprit « paire minimale », sans qu'il s'agisse toujours de véritables oppositions phonologiques). Enfin, un texte de lecture, en rapport avec la phrase clé de départ construit avec des mots lus ou écrits antérieurement est à lire à haute voix. A la fin de la page, une vignette mnémotechnique permet de mémoriser la lettre étudiée. L'illustration 96 présente le schéma proposé dans le guide pédagogique pour illustrer « les étapes à suivre durant l'apprentissage de la lecture » (*Torolalana ho an'ny BOKY GARABOLA*, 2003 : 29).

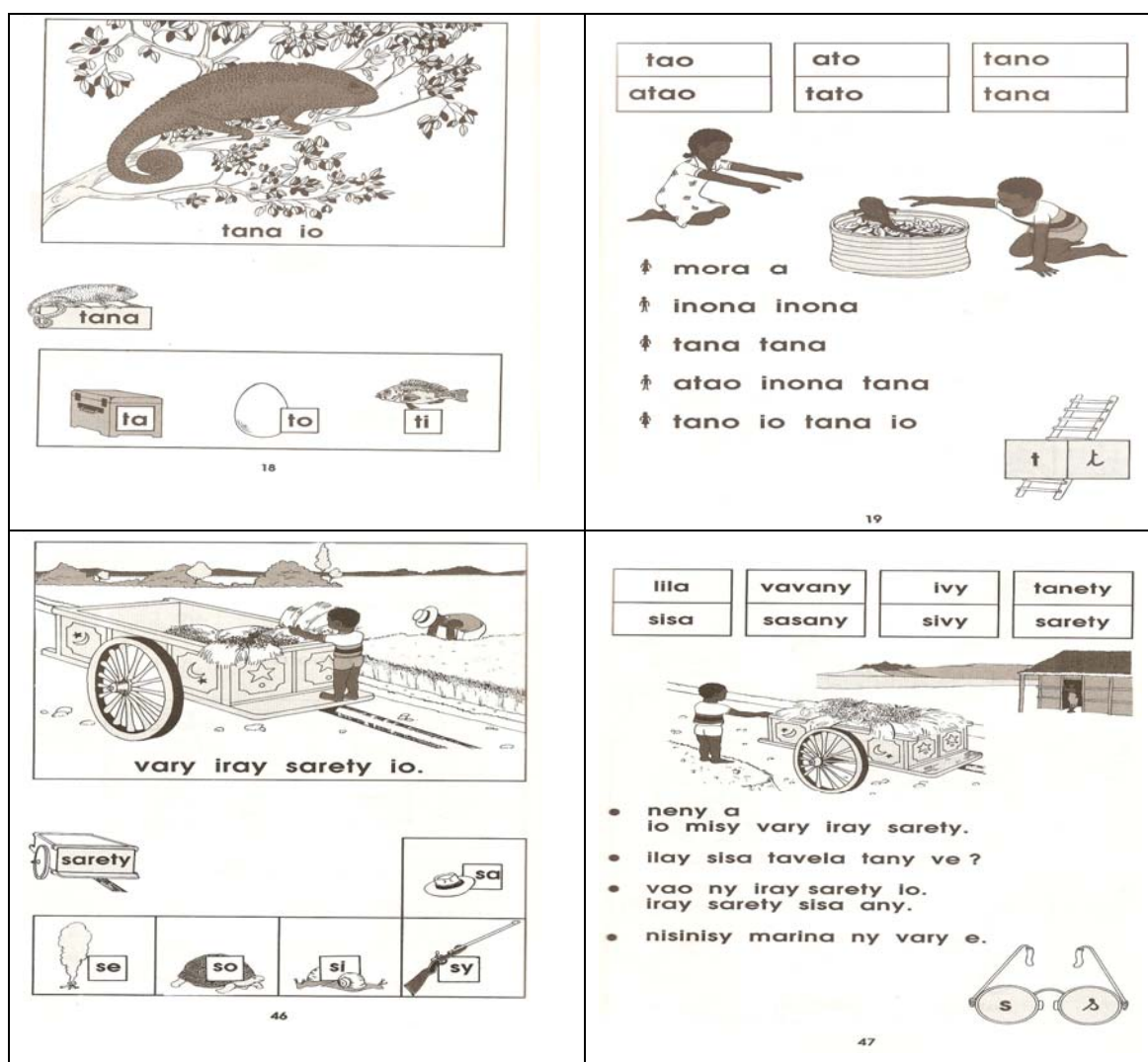
ILLUSTRATION N°96 : Schéma de l'approche adoptée en lecture Série Vola, début de scolarité.

(*Torolalana ho an'ny BOKY GARABOLA*, 2003 : 29)



Pour donner une idée de ces principes, l'illustration 97 présente les deux pages de lecture des unités consacrées à l'étude des lettres « t » et « s » dans *Garabola*. En termes de progression, l'étude des lettres est réalisée selon leur complexité. On trouve dans *Garabola* : o, i, a, n, t, m, v, y, e, r, l, s, h, g, d, j, b, k, p, f. Les lettres i et y sont étudiées séparément et non dans une approche pluri-graphémique du phonème /i/. Les diphtongues : ai, ao, oi, eo, ia, oa, io sont abordées comme des phonèmes séparés (dans l'exemple : /a/ - /o/) et donc intégrées au fur et à mesure de l'étude des lettres isolées, ce qui entraîne les élèves à les sonoriser de manière articulée et non pas coarticulée (ex : mi-sa-o-tra *merci* alors que dans l'oral courant on prononce /m'sÔtr'/). Dans *Tongavola*, la progression est basée sur les consonnes doubles ou pré-nasalisées (appelées dans le guide diphtongues³⁴⁴) : ts, nts, tr, ntr, dr, ndr, mp, mb, nt, nd, nk, ng, nj. Les majuscules apparaissent dans ce deuxième fascicule.

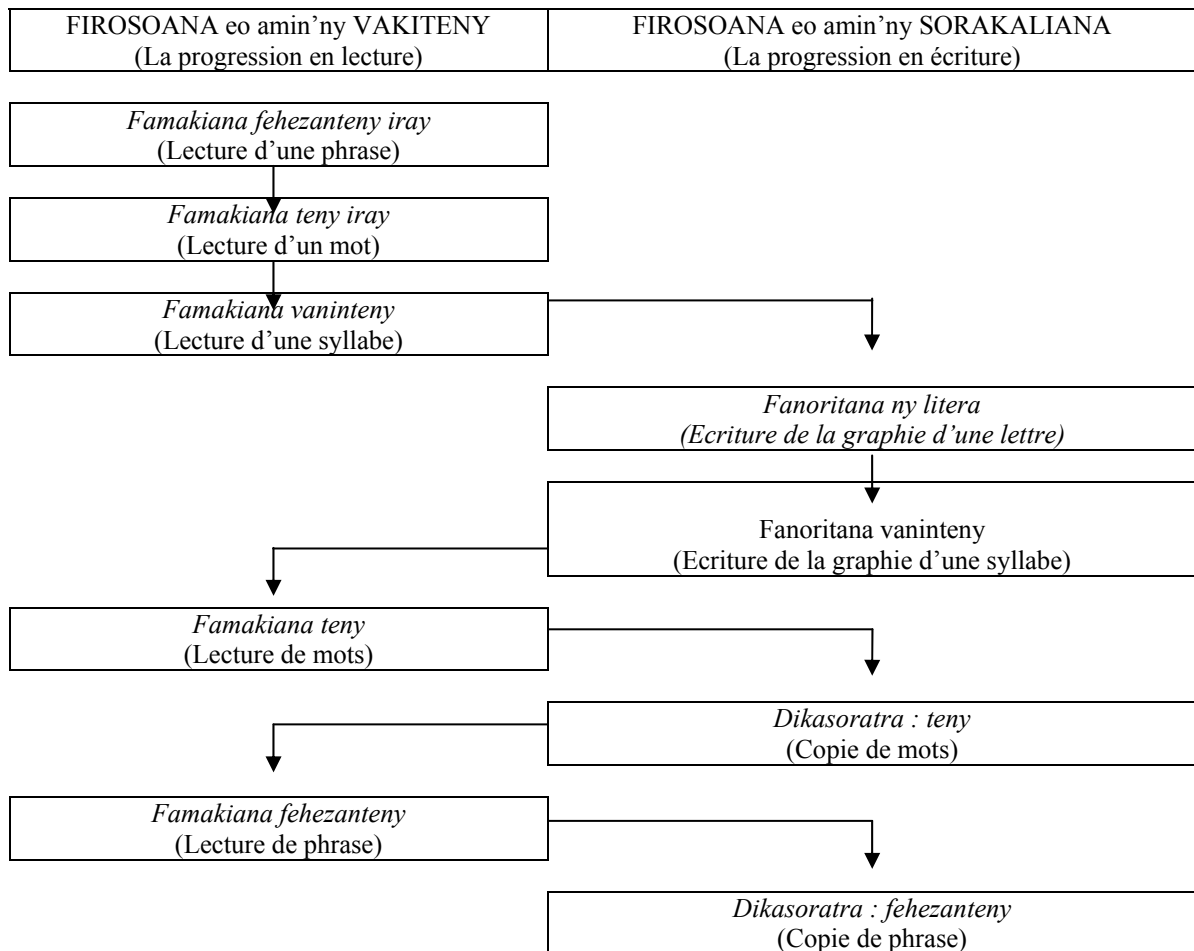
ILLUSTRATION N° 97 : *Garabola*, Lecture T1, 1991



³⁴⁴« Une **diphtongue** est une **voyelle** complexe dont le timbre se modifie au cours de son **émission**, de sorte que l'on entend une certaine qualité vocalique au début de la diphtongue, une autre à la fin. » (DUBOIS *et al.*, 2002 : 148). Une émission sonore = un **phonème** et non pas deux.

Sur les deux pages d'exercices écrits, on trouve à gauche des exercices d'assemblage de syllabes pour composer des mots ou des exercices à trou permettant d'écrire la nouvelle lettre. A droite, un texte à lire à haute voix sert d'évaluation mais aussi de support d'élocution. La page se termine par une évaluation en écriture. Dans le guide pédagogique (2003 : 34), on précise la nécessité de l'interdépendance de l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture. L'apprentissage de l'écriture correspond à la phase de synthèse : écriture de la lettre nouvelle (sur ardoise), puis les syllabes et les mots, enfin les phrases. L'illustration 98 présente le schéma d'interrelation entre la lecture et l'écriture indiqué dans le guide pédagogique (2003 : 35).

ILLUSTRATION N°98 : Interrelation entre la lecture et l'écriture dans une unité de travail



Izay no ilazana ity fomba fampianarana ity hoe vakiteny-soratra.
(Voilà pourquoi cette méthode est appelée lecto-écriture.)

Ce schéma évoque un peu le modèle à six pas d'Uta Frith (1985) sur l'acquisition du lire-écrire en essayant de détailler l'articulation lire – écrire de l'étape alphabétique décrite par Frith, comme le rappelle l'illustration 45, déjà présentée dans le volume 2.

ILLUSTRATION N°45 : Modèle des habiletés de lecture et d'écriture selon Frith (1985)

(SPRENGER-CHAROLLES, CASALIS, 1996 : 27).

| <i>Pas</i> | <i>Lecture</i> | <i>Ecriture</i> |
|------------|------------------|------------------|
| 1a | logographique 1 | (symbolique) |
| 1b | logographique 2 | logographique 2 |
| 2a | logographique 3 | alphabétique 1 |
| 2b | alphabétique 2 | alphabétique 2 |
| 3a | orthographique 1 | alphabétique 3 |
| 3b | orthographique 2 | orthographique 2 |

Il semble un peu étonnant aujourd'hui de chercher à segmenter de cette façon les constituants de la langue écrite pour déterminer une progression fixe quant à leur utilisation en lecture et en écriture. Par ailleurs, l'étude des conceptualisations enfantines menée dans le volume 2 (cf. Ferreiro) a montré que les élèves ne procèdent pas tous de manière linéaire et que la vitesse d'appropriation du système alphabétique est très variable d'un enfant à l'autre : la dynamique étant liée à la **prise de conscience de l'élément phonème** (conscience phonémique). En revanche, cette présentation s'avère très prescriptive pour les enseignants et induit une segmentation des tâches qui nous semble très discutable aujourd'hui. Pour ce qui relève de l'aide apportée pour le développement de la conscience phonémique, la méthode prévoit très peu de moments d'analyse de la chaîne sonore. La seule séance hebdomadaire (20 mn) se situe le mardi, sous la rubrique « élocution » et s'intitule : « Reconnaissance du nouveau phonème ». On y conseille simplement de procéder à des jeux de devinettes ou de chasse aux mots. Il n'y a donc pas de travail préalable sur les rimes, de jeux de segmentation syllabique, de jeux de localisation d'un phonème dans un mot, etc. Les écarts phonologiques entre variantes dialectales ne sont pas abordés de manière explicite.

L'illustration 99 présente les exercices écrits proposés à l'issue des pages de lecture présentées précédemment.

ILLUSTRATION N°99 : Garabola, Ecriture T1, 1991

t **ʈ**

1. Adika ny teny telo vilo soratana.

ta na tana tana
ta o na taona taona
a ta o atao atao

Assemble les syllabes pour former des mots et explique-les.

2. Arafitra ny teny ary adika.

ta na ta o
a to tac na

3. Arafitra ny teny ary adika.

ta → na ta na ta na
Assemble en suivant les flèches et lis les mots.

20

- mira a
- inona inona
- tao i tata
- naninona i tata
- nitaona anana i tata

4. Vakina ny lahatsoratra resaka.
Lis le dialogue

5. Soratana ny varintany ta, ti, to voarakitra ao amin'ny teny.
Ecris les syllabes ta, ti, to quand on les entend dans les images.

6. Fenoana ny fehezanteny ary adika.
Complete les phrases en écrivant.

inona io
_____ io
_____ io

21

s **ʂ**

1. Arafitra ny teny ary adika.

si ny sa
se ry sy
la sa sy

Assemble les syllabes pour former des mots et explique-les.

2. Arafitra ny teny ary adika.

sa sa -ry se se
se se -sy na na la

3. Fenoana ny teny ary adika.
Complete avec la lettre étudiée

o .y .ary .iny
.arety .savalany no .y

48

- misy vary iray sarety io.
- nisiny ny vary.
- nisy sivy sarety ny vary.
- valo sarety ireo.
- iray sarety sisa tavela any.

4. Vakina ny lahatsoratra.
Lis le texte.

5. Soratana ny teny mifandray amin'ny sary.
Ecris le mot qui convient à l'image

sery sary soraty sarety
nisy nosy osy ory

6. Fenoana ny fehezanteny ary adika.
Complete les phrases

inona io ?
9 _____ io.
_____ io.
_____ io.

49

Ce rôle majeur dévolu à la syllabe écrite (avec le problème du découpage des diphtongues déjà mentionné) nous interroge, d'autant que l'analyse des conceptualisations enfantines (volume 2) a montré que rares sont les enfants passant par l'étape syllabique dans leurs productions « inventées ».

La structure des manuels est identique en T2 avec *Tongavola* et en T3 *Rosovola*, mais bien sûr les textes sont plus étoffés en lecture. En T2, le guide pédagogique précise que les objectifs sont d'arriver à lire silencieusement et à haute voix un texte en malgache officiel, et de comprendre le **sens littéral** d'un texte simple, comportant « *les lettres de l'alphabet, les diphtongues, les majuscules, les signes de ponctuation. (...) En lecture, l'élève est confronté à l'aspect écrit de la langue. Il est appelé à **faire parler l'écrit**, en écoutant en même temps ce qu'il lit. Par conséquent il doit arriver à identifier et décomposer les mots ; mettre en relation les mots, les assembler pour obtenir des phrases prenant en compte l'intonation, la ponctuation ; reconnaître **la structure de l'écrit** et ce, **par rapport à celle de l'oral** qu'il commence à maîtriser. » (GUIDE PEDAGOGIQUE, *Tongavola*, 1991, page non précisée par le traducteur).*

L'objectif de la lecture courante (silencieuse et orale) se poursuit en T3 avec *Rosovola*. On y souligne : « *Souvent, LA LECTURE se limite à traduire en sons la graphie, fait constaté dans les deux premières années d'apprentissage. L'élève écoute ce que sa bouche prononce mais il ne comprend pas ce qu'il lit. Or, lire n'est pas seulement transposer les graphies en sons. Il s'agit plutôt de saisir le sens de ce qui est lu. Le lecteur doit maîtriser de nombreuses capacités pour y arriver : savoir identifier et décomposer les éléments linguistiques ; savoir mettre en relation chaque élément par le biais de l'intonation et du rythme. (...) On s'efforcera d'amener l'élève à bien prononcer, condition essentielle de la compréhension d'un texte lu. A partir de T3, l'élève est confronté à des phrases complexes. Il a la possibilité de choisir le message contenu dans le texte, mais tout en sachant identifier l'idée essentielle et l'idée secondaire.* » (GUIDE PEDAGOGIQUE, *Rosovola*, 1991 : 19, traduction). Les textes proposés sont classés dans chaque unité par type de textes : en T2, textes narratifs sur la vie des personnages Mora et Mira rencontrés depuis T1, textes injonctifs procéduraux (notices, modes d'emploi, etc.) ; en T3, textes narratifs divers, textes injonctifs, textes descriptifs liés aux thèmes de la vie quotidienne et de la technologie, textes favorisant l'analyse et l'argumentation. Les illustrations 100 et 101 présentent un extrait de chaque ouvrage, en associant lecture et exercices écrits.

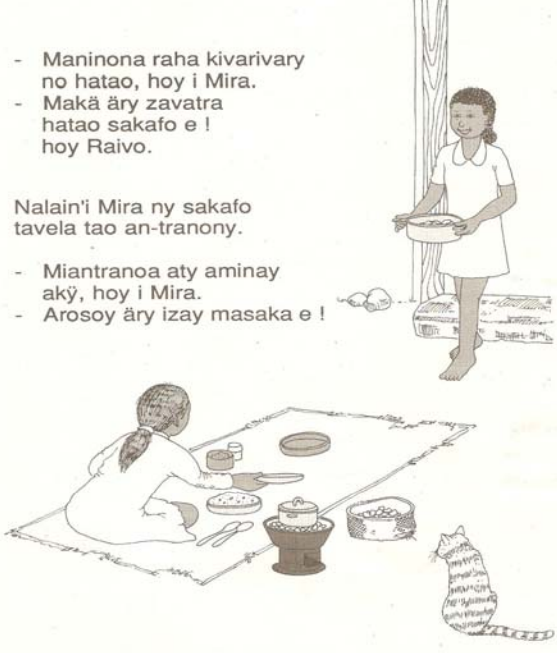
ILLUSTRATION N°100 : Tongavola, T2, 1999

Ny kivarivary

- Maninona raha kivarivary no hatao, hoy i Mira.
- Makà äry zavatra hatao sakafo e ! hoy Raivo.

Nalain'i Mira ny sakafo tavela tao an-tranony.

- Miantranoa aty aminay akÿ, hoy i Mira.
- Arosoy äry izay masaka e !



Nony hariva, tezitra i Neny :

- Nohanin'ny saka ny laoka tato, marina ! hoy izy.
- Ry Mira no saka nihinana azy, hoy i Mora.

39


R *R*

1. Aiza ireto tanàna ireto ?

Vaikiko ny anaran'ny tanàna ko ary adika-ko.

Je lis les noms de village et je les copie.

- Ramena _____
- Ranomafana _____
- Ranohira _____
- Ranopiso _____



r sy R



2. Arafitro ny teny ary adika-ko.



J'assemble les syllabes et j'écris les mots.



| | |
|----|-----|
| Ri | ra |
| ra | Ria |
| Ra | ria |


3. Tadiaviko ny teny mifandray amin'ny sary ary adika-ko ny fehezanteny avy eo.

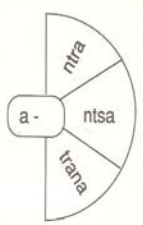
Je cherche le nom correspondant à l'image et je copie les phrases.

Noraisin'i Raivo ny  

Nanao sarin'  izy. 





Nanao sarina  i Rivo. 






4. Arafitro ny teny ary adika-ko soratanana.


J'assemble les syllabes et j'écris les mots.


| | |
|--|---|
|  mahantra mihatra |  kentsona kentrona |
|  miatrana miantrano |  miantra miantsa |


5. Fidiko ny teny mifandray amin'ny sary ary adika-ko soratanana.


Je choisis le mot qui correspond au dessin et j'écris.

Nilalao baolina ry ado.


Nodakan'i ija mafy ilay izy.

Nidona tamin'ny tranon'i avo ilay baolina.

Notezeran'i iana izy.

6. Soloko R ny  ary adika-ko soratanana ny fehezanteny.

Je remplace le o avec R et j'écris les phrases.

 ntra

41

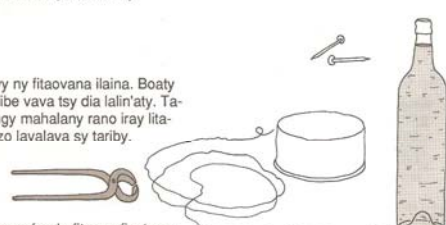
A noter que l'exercice n°4 de la page 41, que l'on peut prendre lorsque l'on ne connaît pas la langue pour un exercice de morphologie (en raison de l'utilisation de tiret comme pour les affixes), vise la composition des mots de manière syllabique. Par exemple, *mitraika* (répercuter) se constitue morphologiquement à partir de *mi-* + *traika* (impact). Dans la méthode, les aspects liés à la morphologie ne sont abordés qu'en T4, comme le montre un exemple de l'illustration 101. Or, on sait que le malgache est une langue agglutinante et que les aspects morphologiques interviennent dans les modalités de gestion en lecture dès le début de l'apprentissage.

ILLUSTRATION N°101 : Rosovola, T3, 1991


Fisotroan-drano ho an'ny biby

Mila misotro rano madio ny biby fiompy. Fanamboarana fisotroan-dranon' akoho na bitro ity atolotra ity.

Ireto avy ny fitaovana ilaina. Boaty iray lehibe vava tsy dia lalin'aty. Tavoahangy mahalany rano iray litatra. Hazo lavalava sy tariby.



Toy izao no fandrafitra ny fisotroan-drano. Folahina ny tariby. Ny iray ahodidina ny vatan-tavoahangy. Ny faharoa amin'ny tendany. Araikitra amin'ny hazo ireo tariby ireo.

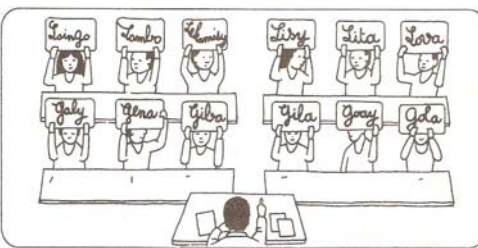


Izao kosa no fananganana ny fisotroan-drano. Atsatoka ny hazo. Fenoina rano ny boaty sy ny tavoahangy. Apetraka eo am-pototry ny hazo ilay boaty. Atsingoloka eo amboniny hotazonin'ireo tariby ny tavoahangy.

Hitete tsikelikely ao anaty fisotroan-drano ny rano.

25

1. Vakiko any adika-ko.



Je lis et j'écris

2. Vakiko any adika-ko.

Lasa mpiompy omby i Gabry.
Gisa no ompian' i Lera.
Gana kosa no karakarain' i Lita.

3. Adikako tsiroaroa ny teny mitovy hevitra.

Je relie les synonymes.

| | |
|--|-------------------|
| <input type="checkbox"/> Tohatra | • Mimä |
| <input type="checkbox"/> Miompy omby | • Fahitra |
| <input type="checkbox"/> Mitrena ny omby | • Mirifatra |
| <input type="checkbox"/> Mandinika ny omby | • Mandevon-kanina |
| <input type="checkbox"/> Tranon'omby | • Nono |
| <input type="checkbox"/> Mihazakazaka ny soavaly | • Migaka |
| <input type="checkbox"/> Mamosavy ny saka | • Mitarimy |
| <input type="checkbox"/> Misotro rano ny akoho | • Manana anaka |

4. Soloiko ny teny nasongadina. Adikako avy eo ny fehezanteny.

Je remplace les mots en gras et je relis les phrases.

| | |
|---|----------------|
| <input type="checkbox"/> Misotro rano ao anaty boatin-dronono ny akoho. | • fanovo |
| <input type="checkbox"/> Azony isotroana ihany koa ny lovia tonta. | • ranon-dolana |
| <input type="checkbox"/> Anovozana rano hosotroin' ny gana sy gisa ny zlinga. | • kapoaka |
| <input type="checkbox"/> Tsy tsara homena hontsam-billa ny biby fiompy. | • antitra |

26

fahitra → *fā - hi - tra* *Je détache les syllabes et je place l'accent.*

| | | |
|--|--|---|
| biby ondry omby bitro vintsy | vorona sokatra dokotra kankana trandraka | amalona soherina papelika tsikirity tsikovoka |
|--|--|---|

5. Vahava-hako ho vaninteny. Apetrako ny tsi-ndrimpeo.

6. Fantariko ny fehe-zanteny dia adika-ko. Ape-trako ny loha-soratra.

mora ompiana ny bitro. ahitra sy ampombo malemy no omena azy. karaoty no tena tiany. mahasoa ny fiompiana bitro. azo atao sakafo izy. azo amidy ihany koa. ny hodiny koa dia azo anaovana taozavatra toy ny satroka.

Je lis et je comprends les phrases. Je les recopie en mettant les majuscules.

Na..afitra fisitroan-drano ho an'ny bitro i dada.
 Nila fa..ika sy ta..a izy iasany.
 Nana..ana nanao fa..ona handehanan'ny rano aloha izy. Avy eo na..ovitra fanitso atao fitatazan-drano.
 Asa miri..a tokoa no vitan'i dada.

7. Fenoiko ndr na nts ny banga dia adikako. *Je complète par ndr/nts*

8. Fenoiko ny banga. *Je complète (invention)*

Miomy ombivavy be ronono izahay. Manome li-tatra isan'andro Amin'ny maraina sy ny hariva no io ombivavy io. I dada ihany no mite-ry azy fa ilay izy. Amidinay anyavo-koa ny ronono azo amin'ny maraina.

Exemple d'exercice de morphologie en T4 qui apparaît dans la seconde moitié du livre, à partir de la page 75.

Exemple p.95

J'assemble et j'écris

roso + vola → *rosovola*

| | | |
|---|--|---|
| solo + maso sira + mamy rano + mafana maso + andro | rano + vola telo + ravina voa + maso sotro + kely | rano + mena hazo + vato vero + manitra volo + tsangana |
|---|--|---|

4. Akamba-ko ny teny dia adikako.

27

Comme on le voit dans l'exercice n°5, ce n'est qu'à partir de la troisième année (T3) que les aspects accentuels du malgache sont étudiés. Il s'agit maintenant de lire à haute voix en mettant le rythme, et en abandonnant la syllabation sonorisée de toutes les syllabes écrites. La lecture orale se rapproche du flux sonore naturel de l'oral. En T1 et T2 en revanche, on a insisté sur la décomposition et la sonorisation de toutes les syllabes (en dépit des nombreux phénomènes d'élosion de l'oral ordinaire et de la valeur distinctive de l'accentuation en malgache).

Il s'agit aussi à partir de T3 d'arriver à la lecture silencieuse et de saisir le sens de ce qui est lu. On peut s'étonner de ce qu'il n'y ait aucun exercice écrit portant sur la compréhension en lecture. La compréhension des différentes sortes de textes proposés dans le manuel s'évalue à l'oral en discutant sur le texte : « *L'élève est amené à s'exercer pour dégager le message dans les activités de langage.* » (GUIDE PEDAGOGIQUE, *Rosovola*, 1991 : 19, traduction).

On retrouve la même démarche pour travailler la compréhension écrite jusqu'en T5. Les manuels *Kingavola* et *Haivola* sont structurés à l'identique mais diffèrent un peu des manuels antérieurs. Chaque manuel comporte six chapitres contenant deux thèmes différents en relation avec l'intitulé général du chapitre. Chaque thème est exploité pendant deux semaines et comporte trois textes : un texte descriptif souvent historique, un texte injonctif procédural, un texte de culture générale (géographie, économie, sciences ou culture,) et dix exercices écrits axés sur l'approfondissement des **mécanismes** de la langue (les outils de la langue). Il n'y a donc aucun exercice pour évaluer la

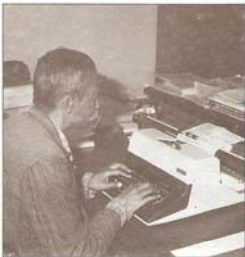
compréhension écrite suite à l'exploitation d'un texte, hormis les questions posées à l'oral : la **lecture expliquée** doit permettre de vérifier la compréhension par la recherche d'éléments littéraux pour répondre aux questions.

Dans l'exemple de l'illustration 102, tiré de *Haivola*, les exercices écrits proposés sur la page de droite ne sont pas en lien direct avec le texte de la page de gauche et ne cherchent pas à évaluer sa compréhension. Il s'agit d'exercices juxtaposés, reposant sur d'autres textes en lien avec le thème du chapitre « les métiers ».

ILLUSTRATION N°102 : Haivola, T5, 2001

Est-ce un travail temporaire ?
Asa an-tselika hoe?

Telo taona izao no nijanonako tamin'ny fianarana. Rehefa nahazo ny mari-pilazam-pahaizana mamarana ny taona fahasivy aho dia nianatra nitendry milina fanoratana sy nitana bokim-bola nandritra ny enim-bolana. Nanomboka hatra-



Saika voatetiko avokoa ireo orina asa teo an-tanàna. Efa nanontaniako ireo olom-pantatra rehetra. Norejeko ireo filazana samihafa tamin'ny gazety. Mitovy hatrany ny valin-teny azoko: tsy zazavao no ilainay fa olona efa niasa nandritra ny telo taona. Hany heriko, nanao izay asa rehetra sendra ahy teny aho. Saika efa nataoko avokoa ny karazan'asa rehetra. Tsy mpiasa maty hanina akory aho tamin'izany fa an-tselika ihany. Nivaro-dasantsy tamin'ireny toby fivarotana solika ireny aho, tamin'ny voalohany. Iray volana ihany anefa dia nijanona aho. Tonga mantsy ilay tompon-toerana nosoloako. Nanaraka mpiantoka trano iray aho, tato aoriana. Irakiraka no asako tamin'izay. Anjarako ny mampifangaro ny rihitra handatsahana biriky, mitaona ny biriky sy ny fasika.

Nitsahatra indray aho nony vita soa aman-tsara ilay trano niantohana. Nanasa fiarakodia teny amin'ny tobin'ny "taxi-be" indray no nataoko. Tsy naharitra anefa izany. Noraran'ny Fivondronana tsy azo anasana fiara intsony mantsy teny amin'ny toby. Tapi-dalan-kaleha aho. Tsy te hitady asa hafa intsony aho. Leon'ny miasa an-tselika aho. Tba ny tenako foana mantsy no reraka sy mangana fa ny vola azoko manify dia manify. Tsy misy haiko intsony ny fianarana nandaniako ron-doha. Indray andro, sendra tafahaona tamin'i Ndriana, mpiara-mianatra tamiko fahiny aho. Tamin'izay no nahalalako fa nandeha nifindra monina tany Mandoto, hono, izy. Tanora maromaro izy no niaraka niirin-dasy tany. Voly vary an-tanety sy fiompiana no ataony.

— Raha tapa-kevitra ialahy hoy izy, andao hiaraka aminay any ambany andrefana any.
— Raha mbola an-tselika ihany, hoy aho, aleo hijanona. Asa raikitra maty hanina no tadiaviko. Miankina amin'ialahy ny haham-piasa an-tselika na tsia an'ialahy hoy ny navaliny ahy. Inona ahy no hataoko?

Je complète le texte avec les mots proposés et je le recopie.

aoriana zanaka adala
zanak'adala ary ahy ao aoriana

1 Fenoiko iray amin'ireo teny na andian-teny eo ambony ny banga. Adikako avy eo ny lahatsoratra.

Sendra izay Ramatoa Rasoa ka sahirana eo amin'ny fitadiavana asa ho an'ity zanaka. Mpanao tsidi-pahitra io zaza io fony mbola nianatra. Raha sendra mba mijanona ao an-tsekoly izy dia no mipetraka mitabataba no ataony. Tsy mahagaga raha tsy mahita asa izy aty Inona tokoa moa no hatsony eo? Mirenireny toa Tsy Rasoa akory no adala fa ny zannany no adala. Any any ve ity tovolahy ity tsy hiova?

2 Miasa adiny valo isan'andro no iasan'ny mpiasa amin'ity orina asa ity. Isaky ny adiny iray fotsiny no mba ipetraperahany ahafahany misakafantoandro. Tsy dia ilana herin-tsandry loatra ny asa ato, saingy ifoteran'ny fandavoriana ny asa ny fananana fifantohan-tsaina sy fihetsika kinga. Mandritra ny ora fiasana no ihodinany milina tsy miato.

Miasa adiny valo isan'andro ny mpiasa amin'ity orina asa ity. Isaky ny adiny dimy no izy ireo ary adiny iray fotsiny no mba izy ahafahany misakafantoandro. Tsy dia herin-tsandry loatra ny asa ato, saingy amin'ny fananana fifantohan-tsaina sy fihetsika kinga ny fandavoriana ny asa tsy miato mandritra ny ora fiasana ny milina.

3 Fenoiko ny andininy voalohany. Adikako ny lahatsoratra feno avy eo.

Herinandro tatỳ aoriana, naharay taratasy avy tamin'ilay orina asa nanaovany fangatahana izy. Voasoratra tao anatin'ilay taratasy ny amin'ny tokony hahatongavany any amin'ny talata manaraka amin'ny sivy ora marina fa hisy fitsapana hampanaovina azy. Tonga tokoa ny talata. Tonga maraina teny amin'ilay toerana voatondro izy. Olona telopolo, lahy sy vavy, samy mitondra fantsoana toy ny azony no efa miandry eo an-tokotany. Henony teo fa olona telo fotsiny no horaisin'ity orina asa ity. Hafana izany ny fifanintsanana ka asa raha ho tafta izy na tsia.

J'écris un début possible du texte.

A partir du texte de gauche, je trouve des mots pour compléter celui de droite que je recopie

31

A la lecture de ces exemples tirés de la série *Vola*, il apparaît que les manuels officiels pour apprendre à lire en malgache depuis près de **20 ans** accordent une priorité forte à la lecture à haute voix en centrant l'accès à l'écrit, pendant les deux premières années, sur le déchiffrage par le moyen de la décomposition/composition de mots avec un accent majeur attribué à la syllabe tout en admettant le risque que « *L'élève écoute ce que sa bouche prononce mais qu'il ne comprenne pas ce qu'il lit.* » (GUIDE PEDAGOGIQUE, *Rosovola*, 1991 : 19, traduction). A partir de T3, l'oralisation cherche à respecter le flux sonore habituel de la langue malgache en tenant compte de ses spécificités accentuelles. Pour ce qui relève de la lecture compréhension, son évaluation s'effectue par questions orales tout au long de la scolarité : il s'agit de discuter autour du texte, de

le paraphraser, d'y prélever des informations littérales. La compréhension en lecture semble être estimée évidente en raison de l'utilisation de la langue première : puisque les textes sont écrits en malgache, on les comprend forcément. Même si le recours à la lecture silencieuse est recommandé en début de séance à partir de T3, à réaliser après quelques anticipations orales reposant sur le paratexte, elle n'apparaît jamais exploitée explicitement dans les manuels. Les résultats du PASEC VII (volume 2) en malgache ont montré que près de 30% des élèves obtiennent moins de 50% de réussite pour comprendre différents types de texte à la fin de la scolarité primaire. Ce phénomène préoccupant pourrait s'expliquer, en partie, par la démarche d'apprentissage ne cherchant pas suffisamment à rendre les élèves autonomes pour lire silencieusement un texte et le comprendre. Dans le contexte actuel de la réforme et de la conception de nouveaux manuels en langue malgache, il serait intéressant de rechercher à développer davantage les stratégies de lecture chez les élèves face à un texte à lire silencieusement pour soutenir leur compréhension.

A côté de ces nouveaux manuels publiés par le Ministère (MINESEB) à la fin de la deuxième République, les auteurs privés continuent d'éditer des ouvrages en malgache ou en français, comme durant la période précédente et ce, jusqu'à nos jours. Comme l'indique Louis Lai Seng (1997), « ces manuels sont, du point de vue des qualités physiques et pédagogiques, inférieurs aux livres produits par le Ministère. » (LAI SENG, 1997 : 49).

La deuxième République n'a pas réussi à insuffler l'élan révolutionnaire initial. Les dégradations économiques déjà évoquées ont imposé une politique d'ajustement structurel qui aggrave la crise de l'enseignement. Les églises « affolées d'abord par le maoïsme (1972) puis par le socialisme d'inspiration étrangère (1975) s'unissent en une Union des Eglises chrétiennes de Madagascar (F.F.K.M) (1980) et déplorent la dégradation économique du pays, la misère du peuple, le chaos gouvernemental. » (KOERNER, 1999 : 287). Au niveau de l'enseignement tous les indicateurs se rejoignent à partir de 1980 et indiquent une baisse préoccupante des effectifs à partir de 1985-1990, tant dans le primaire que dans le secondaire, comme l'indique le tableau 132.

TABLEAU N°132 : Evolution des effectifs scolarisés 1980-1992

(KOERNER, 1999 : 288).

| | Total des élèves (en milliers) | Primaire | Secondaire court | Secondaire long |
|------|-----------------------------------|--------------|------------------|-----------------|
| 1980 | 2160 | 1764 | 414 | 23 |
| 1985 | 2085 | 1600 (-10%) | 446 | 39 |
| 1990 | 1947 | 1571 (-1%) | 340 (-13%) | 36 (-1%) |
| 1991 | 1816 | 1491 (-2,7%) | 319 (-0,8%) | -- |
| 1992 | 1810 | 1491 | 320 | -- |

Francis Koerner (1999) indique que le revenu par tête d'habitant baisse de 40% entre 1971 et 1991 : la population vivant dans la grande pauvreté s'est donc accrue de façon dramatique. Dans ces conditions, l'école ne constitue plus une priorité pour les familles et de nombreuses écoles, sans doute construites hâtivement, ferment leurs portes (recul de 12% sur un total de 14 000 écoles

primaires existantes). Les écoles qui survivent donnent l'image d'une indigence extrême reflétant la misère du pays. « *Chaque école comprend en moyenne 150 élèves, avec des sommets de plus de 200 inscrits. Un quart d'entre elles emploient un seul enseignant. L'environnement matériel est rudimentaire. 14% seulement ont l'eau courante, 6% sont rattachées au réseau électrique. Les tables et les bancs sont largement insuffisants et les plafonds, s'ils existent, peu étanches.* » (KOERNER, 1999 : 289). La moyenne d'âge des maîtres est de 35 ans : ils sont issus pour la plupart du monde rural et ont été formés dans les FOFI. Les femmes sont largement majoritaires. Le niveau moyen est celui du brevet d'études (diplôme de fin de secondaire court). « *Beaucoup d'enseignants (...) suivent avec assez d'assiduité les cours de perfectionnement mais font preuve d'un absentéisme inimaginable. (...) Avec 26 heures de cours par semaine, beaucoup d'entre eux trouvent du temps libre pour le travail des champs. Leur environnement intellectuel est limité ; la plupart d'entre eux n'ont même pas de dictionnaire.* » (KOERNER, 1999 : 289-290). Dans ces conditions, l'efficacité de l'école primaire malgache est considérée comme extrêmement basse, en comparaison des Etats africains subsahariens, comme le montre le tableau 133.

TABLEAU N°133 : Comparaison des systèmes d'enseignement primaire entre pays en 1980

(KOERNER, 1999 : 290. D'après BOURDON J. *et al.*, *A Statistical Profile of Education in Sub-Saharan Africa in the 1980*, Paris, s. date).

| | Madagascar | Afrique subsaharienne | Classement |
|---|-------------|-----------------------|------------------------|
| % de redoublants | 36% | 21% | (31 ^e / 32) |
| % d'élèves accédant en 5 ^{ème} année | 37,7% | 67,1% | (27 ^e / 29) |
| Nombre d'années d'études dans le primaire (moyenne) | 13,8 années | ? | (26 ^e / 29) |

Face à cette situation, un grand nombre d'écoles privées voit le jour, avec une progression très importante des écoles privées « spontanées », non confessionnelles, d'expression française.

L'année 1989 rend visible cette crise de l'enseignement avec une baisse des effectifs aux différents examens (CFEP, BEPC, BAC) et les pourcentages catastrophiques des candidats admis font la une des journaux. La situation devient explosive en raison des revendications de l'enseignement supérieur, du retard des salaires et des fraudes aux examens. Le président Ratsiraka a pensé y porter remède avec le renforcement du français dans le primaire et le retour de l'enseignement en français des matières scientifiques au collège, en 1985. Par ailleurs, il lance la création d'Ecoles Normales de Niveau 1 pour renforcer la formation initiale des maîtres (arrêté n°1920-89/MINESEB du 6 avril 1989³⁴⁵). Mais les griefs contre le régime et la politique scolaire continuent à s'accumuler. Par ailleurs, l'état de cessation de paiement qui a conduit le président Ratsiraka à accepter les conditions du FMI entraîne une compression des dépenses de l'Etat, mais aussi un blocage des salaires et le gel de recrutement de fonctionnaires. Le coût social de la politique de prêt du FMI est

³⁴⁵ Publié dans le BOEN n°2, de février 1995.

donc élevé et déclenche une paupérisation de la classe moyenne et une aggravation du sort des plus démunis. Au niveau scolaire, cela se traduit par une diminution drastique des dépenses publiques allouées à l'éducation conduisant à l'**arrêt du recrutement des instituteurs fonctionnaires** et à la fermeture d'écoles.

Beaucoup d'écoles n'existent que sur le papier et d'autres sont abandonnées en raison des bâtiments ruinés, ou désertées par les enseignants, non remplacés. De plus, la neutralité scolaire ne semble pas suffisamment respectée et l'opinion publique dénonce fréquemment que les enfants soient éduqués selon les orientations dictées dans le livre rouge. La démocratisation et la décentralisation, en particulier dans le secondaire et l'université, apparaissent être un leurre pour bon nombre d'observateurs. « *Les privilégiés envoient leurs enfants à l'étranger et il ne reste que les enfants du peuple à fréquenter les C.U.R (Centres Universitaires Régionaux). (...) La décentralisation n'est pas réelle : sur 42 000 étudiants inscrits, 35 000 suivent les cours à Tananarive.* » (KOERNER, 1999 : 294-295). Enfin, le recrutement des universités inquiète grandement. Les diplômes, en particulier le baccalauréat, ont été accordés au rabais et conduisent sur les bancs universitaires des jeunes gens mal préparés, ce qui ne permet pas de répondre aux besoins du pays. D'autant que l'Université est censée fonctionner, comme le lycée, en utilisant le français langue d'enseignement. Or comme l'indique Claudine Bavoux (1993), la mise en place de la malgachisation au primaire et au collège a débouché sur la formation d'une génération « *sinon monolingue, du moins très peu francophone. C'est cette génération-là qui devait payer le tribut le plus lourd à une politique dont les effets pervers apparurent alors : ces mêmes élèves, en entrant au lycée, pénétraient dans un univers essentiellement francophone. (...) Les professeurs malgaches, formés eux-mêmes en français, [se servaient] d'une documentation et de manuels en français, renonçant le plus souvent à traduire, n'utilisant le malgache que pour donner oralement les explications indispensables. Le cours était dicté en français, puis récité en français par des élèves dont la compétence dans cette langue – on le constatait au moment des examens- permettait tout au plus de restituer des textes mémorisés.* » (BAVOUX, 1993 : 81). Dans ces conditions, l'Université et les lycées deviennent des foyers permanents de contestation avec plusieurs mouvements forts à partir de 1986.

En 1991, les rassemblements des « Forces Vives Rasalama » réunissent des foules immenses et conduisent à la grève générale, décrétée le 26 juin 1991, puis à la « marche de la Liberté » du 10 août 1991, réprimée dans le sang (on estime à une centaine de morts la « tuerie de Iavoloha »). Parallèlement, le mouvement s'étend dans les provinces. La nouvelle constitution, promulguée le 18 septembre 1992, amorce le début de la troisième République mais ne change pas le cours de la montée des contestations. A la fin du cycle électoral (novembre 1992-février 1993), le leader des Forces Vives, Albert Zafy, l'emporte largement contre Didier Ratsiraka : 66,7% contre 33,3%. Il est proclamé Président de la République le 9 mars 1993. Le 27 mars 1993, Albert Zafy prête serment comme Président et inaugure officiellement la troisième République.

CHAPITRE 4

LES PRESCRIPTIONS EN LECTURE PENDANT LA TROISIEME REPUBLIQUE

CE CHAPITRE retrace l'évolution des prescriptions en lecture de la troisième République, de 1993 à nos jours. On y trouve deux parties : la première est consacrée à la période 1993 – 2003, la seconde est centrée sur la période liée à notre temps de séjour actuel (2003-2008) correspondant à la mise en place de la réforme du Président Marc Ravalomanana portant la scolarité primaire à sept ans pour l'atteinte des objectifs de *l'Education Pour Tous*.

1. Les prescriptions en lecture entre 1993-2003

A son arrivée au pouvoir, le Président Albert Zafy, professeur de médecine, jouit d'une grande considération. Son gouvernement poursuit le Programme National d'Amélioration de l'Education (PNAE 1) mis en route en 1989. Jusqu'en août 1993, la Direction de l'enseignement est doublée par un Ministère de l'Instruction publique et un Ministère des Universités : ils fusionnent alors en un Ministère de l'Education Nationale. La note circulaire n°15418-92³⁴⁶ réorganise l'enseignement primaire à partir de l'année 1992-93 avec **l'introduction de cycles d'apprentissage** (au sein desquels les redoublements sont interdits) afin de faciliter la circulation des flux d'élèves. Pour augmenter l'accès à l'école, deux régimes d'horaires sont proposés : le régime dit à mi-temps avec deux cohortes successives dans une même classe tenues par deux enseignants travaillant l'un le matin et l'autre l'après-midi (25h hebdomadaires) en milieu urbain, le régime à plein temps : 27h30 par semaine.

Pour mettre en œuvre le PNAE 1, le catalogue des recommandations des bailleurs de fonds et des organisations internationales est impressionnant : renforcement de l'autorité dans les écoles (via les circonscriptions scolaires et les Directeurs d'écoles), amélioration de la qualité de l'éducation (programmes, matériels pédagogiques, formation des enseignants), maîtrise de la gestion des flux scolaires, association des communautés au développement scolaire, contrôle des coûts et des financements, etc. En 1994, ces propositions viennent en

³⁴⁶ BOEN N°4 (1995 : 148).

discussion à l'Assemblée nationale et débouchent sur l'élaboration d'une nouvelle loi sur l'orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar : la loi 94-033 du 23 mars 1995³⁴⁷. Dans son article 18, cette loi stipule que « *la nécessité de gérer l'apprentissage et la coexistence harmonieuse est à la base de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La place de chaque langue étrangère sera déterminée par rapport et à partir de la langue maternelle de façon à instaurer une complémentarité fonctionnelle aussi efficace que possible.* » (Loi 94-033, BOEN n°3, 1995 : 105).

Une réforme de l'enseignement primaire s'engage pour la mise en œuvre de cette « Nouvelle école de base »³⁴⁸. Cette réforme présuppose une reprise de la croissance économique estimée à 6% par année jusqu'en 2000. Les projections démographiques prévoient une augmentation de la population de 3% (soit 400 000 élèves potentiels de plus chaque année). Ces scénarii exigent des budgets importants : or, « *l'économie malgache est à bout de souffle et ne pourra s'améliorer que lentement de sorte que les gouvernements à venir devront nécessairement compter sur l'aide étrangère qui représente déjà 80% des dépenses affectées aux programmes d'investissement public (P.I.P) pour les années 1994-1996.* » (KOERNER, 1999 : 298).

La fin du PNAE 1 conduit à l'élaboration de nouveaux programmes scolaires pour l'école primaire en 1995, établis par l'UERP selon l'approche curriculaire. « *Cette approche curriculaire permet de faire sortir un programme par objectifs dans lequel on distingue cinq volets : les objectifs, le contenu, les activités, les moyens et/ou matériels, et l'évaluation.* » (Programmes scolaires, classe de 11^{ème}, 1996 : 46). Ils abrogent les programmes de 1985 et commencent à être mis en vigueur à la rentrée 1995-1996. La refondation des programmes s'effectue de manière étalée et occasionne des approfondissements par niveau scolaire jusqu'en 2000, sur la base de contenus regroupés autour de thèmes. Le français est introduit comme discipline en première année (11^{ème}) à l'oral et en deuxième année (10^{ème}) à l'écrit. A partir de la troisième année, le français reste discipline mais devient également langue d'enseignement pour les mathématiques, les connaissances usuelles (sciences) et la géographie (les autres disciplines, liées aux valeurs culturelles malgaches, sont enseignées en malgache : histoire, morale, éducation artistique et culturelle, sport). Cette structuration et ces programmes³⁴⁹ sont **en vigueur pendant notre étude**. Pour ce qui relève de

³⁴⁷ Les aspects novateurs de la loi 94-033 sont : la continuité préscolaire - primaire, le rôle accru des collectivités centrales décentralisées dans la gestion et l'administration scolaire, la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel, la constitution de partenariats à tous niveaux.

³⁴⁸ Le ministère s'appellera par la suite MINESEB (Ministère de l'Enseignement secondaire et de l'éducation de base).

³⁴⁹ Ainsi que la généralisation de l'APC pour les CP1 et CP2, comme précisé à la fin de ce chapitre.

l'apprentissage de la lecture, le tableau 134 propose une synthèse des objectifs des programmes de 1995, pour les deux langues au fil de la scolarité.

TABLEAU N°134 : Apprentissage de la lecture, objectifs des programmes 1995

(Source : MEN, UERP, *Ecole primaire Programmes, à partir de la rentrée scolaire 1995-1996, Antananarivo, CNAPMAD*)

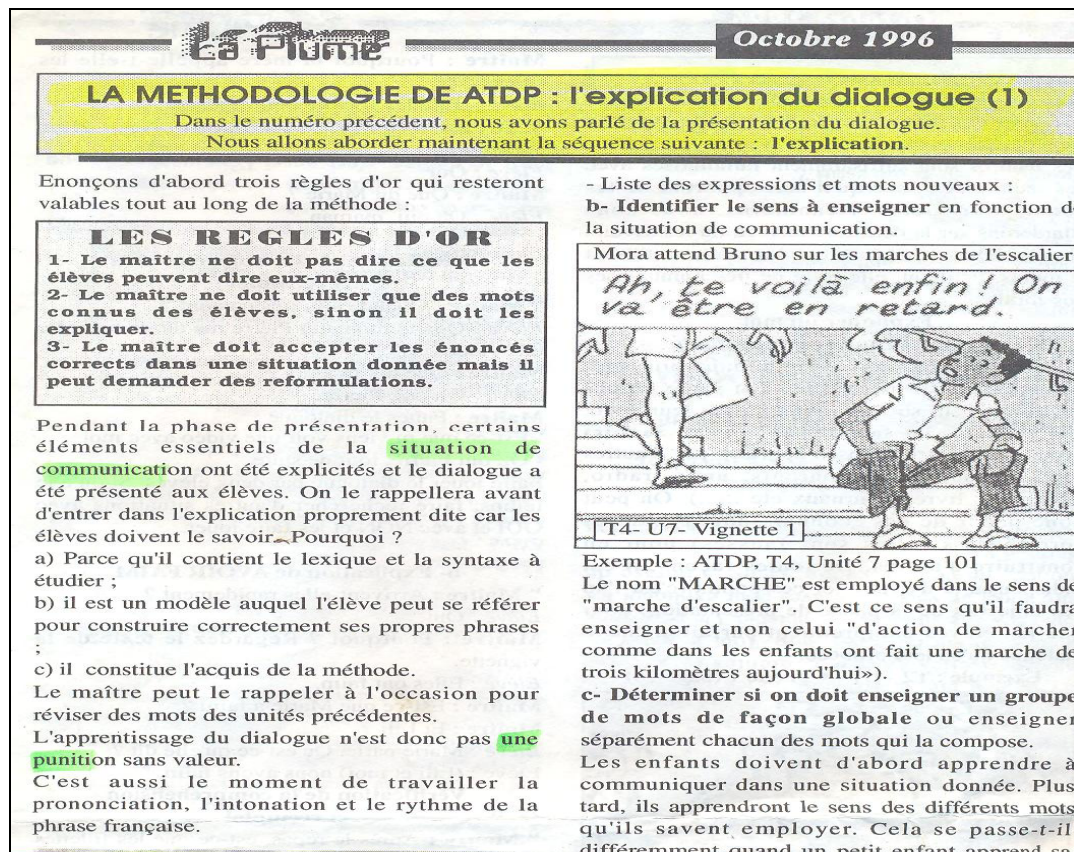
| Année | Malgache (traduction) Etre capable de... | Français Etre capable de... |
|-------------------|---|--|
| 11 ^{ème} | Lire une phrase simple en malgache officiel en rapport avec les thèmes habituels des enfants. Saisir le sens littéral d'un texte écrit en script avec des phrases contenant des syllabes simples et la ponctuation de base. | Comprendre le sens de messages oraux simples. S'exprimer à l'aide de phrases simples. Prononcer correctement les sons spécifiques du français. |
| 10 ^{ème} | Lire silencieusement et à voix haute un texte court en malgache officiel comportant moins de 5 phrases. | Prononcer correctement les sons spécifiques du français. Lire et comprendre des textes courts. |
| 9 ^{ème} | Lire silencieusement et à voix haute un texte en malgache officiel (8 à 15 phrases). Etre capable de ressentir la complémentarité de l'intonation et des signes de ponctuation. Saisir le sens littéral du texte et identifier son message. | Donner, après lecture, des renseignements sur le texte (idée principale, relations logiques). Répondre oralement et par écrit à des questions. |
| 8 ^{ème} | Lire un texte écrit en malgache officiel de manière courante en respectant l'intonation. En saisir le sens littéral et pouvoir identifier les messages. | Donner, après lecture, des renseignements sur le texte (idée principale, relations logiques). |
| 7 ^{ème} | Lire un texte écrit en malgache officiel avec expression en respectant l'intonation. En saisir le sens littéral et pouvoir identifier les messages. | Comprendre le sens d'un texte, en distinguer l'idée principale et les intentions de l'auteur, en distinguer les relations logiques, faire des hypothèses. Lire couramment un texte. |

Les fascicules de complément des programmes, réalisés pour chaque niveau de classe entre 1996 et 2000, indiquent la méthodologie à adopter pour l'apprentissage de la lecture dans la colonne « activités ». En français, en deuxième année (10^{ème}), pour l'acquisition des correspondances graphophonologiques, il est conseillé « *d'identifier, de répéter et de réciter* » afin que « *l'élève identifie et prononce correctement les sons* » (colonne évaluation) et de « *lire et écrire des mots et des phrases simples* » (Programmes 10^{ème}, 1997 : 77-78). En cinquième année (7^{ème}), on recommande de « *faire lire le texte silencieusement, lire le texte à haute voix, contrôler la compréhension du texte, faire lire à haute voix par toute la classe si possible* » (Programmes 7^{ème}, 2000 : 67). Des indications similaires apparaissent pour la lecture en malgache. Ainsi, que ce soit en malgache ou en français, les recommandations pour l'apprentissage de la lecture apparaissent limitées et assez sommaires. Elles restent **orientées sur la lecture à voix haute** (memoriser pour bien

prononcer, lire couramment puis de manière expressive) et **n'apportent pas de précision sur ce que l'on attend de la lecture silencieuse et sur ce qu'est la compréhension écrite.**

Afin de former les enseignants à ces nouveaux programmes, la note circulaire n°109-96 du 18 juin 1996 (BOEN N°10, 1996 : 307) précise **l'organisation des journées pédagogiques au sein des Zones Administratives et Pédagogiques (ZAP)** créées en 1992 (Arrêté n°2562-92/MIP du 14 mai 1992). Des journées pédagogiques doivent désormais être organisées à raison de **trois jours effectifs par trimestre** et animées par l'Equipe pédagogique de la Circonscription scolaire (Chef CISCO, adjoint pédagogique CISCO, conseillers pédagogiques, assistants pédagogiques). A noter que le projet de coopération franco-malgache PRESEM participe fortement au renforcement pédagogique des CISCO, des ENN1 et des dispositifs de formation³⁵⁰. Pour soutenir la réflexion pendant les journées pédagogiques, ce projet élabore un journal intitulé « La Plume », écrit principalement en français, fournissant des apports sur l'enseignement du/en français, dans la logique du manuel « A toi de parler ! », comme on le voit dans le fragment porté dans l'illustration 103.

ILLUSTRATION N°103 : Journal La Plume, 1996



³⁵⁰ Ce projet (PRESEM 2) va permettre l'impression des BOEN de 1994 à 2000 (il n'existe plus aujourd'hui de recueil de textes officiels, ni de note de rentrée) et est membre actif dans la rédaction des différents textes officiels publiés en vue d'une meilleure organisation du système scolaire. Il cherche par ailleurs à opérationnaliser sur le terrain les dispositifs de formation institués.

Beaucoup de journaux « La Plume » traitent de la communication orale, dans la logique FLE de l'approche communicative : **s'exprimer au sein de situations de communication**. Très peu évoquent l'apprentissage de la lecture et les processus d'appropriation des élèves, que ce soit en L1 ou en L2. Ainsi donc, **l'orientation FLE semble centrer la réflexion professionnelle sur le développement du langage oral aux dépens de celle sur l'appropriation de l'écrit**. Par ailleurs, on peut là encore se demander comment s'est effectuée la médiation sémiotique des concepts évoqués. Une dimension particulière nous interroge : qu'entend-on par compétence de communication dans une société à éthos hiérarchique et consensuel ? Qu'est-ce qu'une compétence de communication efficace dans la société malgache ? Cette préoccupation rejoint celle de Vololona Randriamarotsimba et Sylvie Wharton (2008) dans leur article portant sur la transférabilité des démarches *Eveil aux langues* (EAL) en dehors de l'Europe : « *Comment introduire EAL quand la pédagogie déployée à Madagascar est surtout frontale et transmissive ? Concernant la culture malgache, quelle place accorder à une démarche didactique visant la centration sur l'apprenant alors que, selon les rites de communication traditionnelle malgache pratiqués en milieu rural (qui fournit 75% de la population), la parole n'est accordée qu'aux adultes ?* » (RANDRIAMAROTSIMBA, WHARTON, 2008 : 256). En effet, les modèles de situation de communication proposés dans les manuels ou les journaux (à l'aide de bandes dessinées dont les dialogues sont appris par cœur) renvoient à quelles situations de communication possibles pour les élèves (rapports adultes-enfants, usage fonctionnel des langues, référents culturels mobilisés en particulier pour les élèves de milieux ruraux) ? Par ailleurs, outre le fait que le journal La Plume permet d'intensifier la diffusion du français écrit sur la Grande Ile, on peut se demander, vu le niveau des enseignants à la suite de la deuxième république, comment ces apports didactiques en français, et en particulier le métalangage FLE, ont été compris. A ce sujet, le compte rendu de Robertson Jaolaza (2005) sur l'ouvrage de Leysley Sharp (*The Sacrificed Generation : Youth, History, and the Colonized Mind in Madagascar*) mentionne : « *On lira aussi avec curiosité l'histoire (p.100) de l'arrivée à Ambanja³⁵¹ de La plume, journal scolaire trimestriel en français, et de la perplexité des enseignants qui devaient y trouver des plans de leçons, etc., mais que leur ignorance du français empêchait d'utiliser.* » (JAOLAZA, 2005 : 4).

Parallèlement, en 1996 toujours, la formation initiale des instituteurs dans les ENN1 fait l'objet de plusieurs textes afin de **renforcer l'organisation des écoles normales et la qualité de formation**. Pour ce qui concerne le recrutement des élèves-maîtres, compte tenu du niveau des scolarisés à l'issue de la deuxième République, l'arrêté n°1618-96/MEN du 02

³⁵¹ Petite ville au Nord du pays.

avril 1996 (BOEN N°6) porte le recrutement des instituteurs au **Baccalauréat de l'Enseignement général**. La formation initiale comprend neuf mois de formation théorique et pratique, six mois de stage en responsabilité dans une Ecole primaire publique et débouche sur le passage du CAP/EP. Les élèves-maîtres perçoivent une allocation pendant la durée de leur formation.

Il faut noter que cette prise de conscience d'un niveau académique insuffisant des maîtres n'accompagne pas les **nouveaux discours des économistes de l'éducation** commençant à se diffuser chez les **bailleurs de fonds**. Sur ce point, il est à relever l'influence de l'étude de Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat (1993) menée au Togo et retracée dans l'ouvrage : *L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique*. L'étude est réalisée dans une perspective d'analyse « coût-efficacité » des principaux facteurs de la réussite scolaire pour en rechercher les combinaisons optimales. Ce type de travaux est également poursuivi par plusieurs organismes, notamment la CONFEMEN (PASEC), l'UNESCO-BREDA³⁵² (Pôle de Dakar) et apportent des conclusions souvent similaires pour l'ensemble des pays subsahariens. Dès 1993, dans l'ouvrage mentionné, on peut lire : « *Il n'y a pas de différence significative dans l'efficacité pédagogique des maîtres dont le niveau de formation générale correspond au CEPE ou au premier cycle de l'enseignement secondaire. Par rapport à ces formations, la possession du BEPC marque cependant une importante rupture. Au-delà de ce niveau, les maîtres ayant au moins suivi des études de second cycle de l'enseignement secondaire font davantage progresser les élèves dont ils ont la charge. Par contre, il ne semble pas qu'il y ait d'avantages pédagogiques pour les élèves à avoir un maître ayant obtenu ou dépassé le baccalauréat... (...) La formation initiale en Ecole normale ne fait pour sa part aucune différence significative dans l'efficacité des enseignants après qu'on ait tenu compte du niveau de formation générale atteint. A [mêmes] caractéristiques données, un maître chargé d'une classe sans préparation pédagogique spécifique se révèle aussi efficace au niveau des acquisitions des élèves de CP2 qui lui sont confiés qu'un enseignant de même niveau scolaire mais passé par l'Ecole normale.* » (JAROUSSE, MINGAT, 1993 : 137-138). Certes, ces résultats statistiques sont intéressants et ouvrent de nombreuses pistes de réflexion mais que penser des recommandations formelles qu'ils engendrent ?

Encore largement utilisé actuellement, ce type de conclusions statistiques conduit à des **conditionnalités des bailleurs de fonds** du style : pour accroître l'évolution de vos indicateurs (taux d'accès, d'achèvement, de redoublements, résultats scolaires, etc.) pour l'atteinte des objectifs de l'*Education Pour Tous*, **vous devez** recruter des enseignants du

³⁵² Bureau régional pour le développement de l'éducation en Afrique, pôle de Dakar.

niveau BEPC, ne pas leur donner de formation initiale, renforcer leur contrôle en classe, ne pas en faire des fonctionnaires (résultats similaires entre les recrutés locaux³⁵³ et les fonctionnaires), développer leur auto-formation (grâce aux nouvelles technologies de l'information³⁵⁴) tout en favorisant les partenariats avec le privé³⁵⁵, mettre des manuels à la disposition de tous les élèves (effet plus significatif que la formation des enseignants). A aucun moment, les **dispositifs, les contenus de formation et les pratiques professionnelles des formateurs**, en usage lors des études statistiques, n'ont été analysés pour **chercher à comprendre en quoi ils n'améliorent pas le rendement des enseignants**. Or, au bout d'un bon nombre d'années nourries de ce type d'injonctions, on s'aperçoit que le niveau scolaire des élèves est en chute libre dans de nombreux pays et que le niveau général des enseignants en poste y devient particulièrement inquiétant. Nous y reviendrons. Face à ces conditionnalités de l'aide (ou des prêts à rembourser...), comment répondre sérieusement au leitmotiv actuel de la « qualité de l'éducation » dans les pays du Sud ? Le profil type d'un enseignant capable d'apprendre correctement à lire à ses élèves, peut-il être celui d'un recruté local, du niveau BEPC actuel, rémunéré autour de 25 euros, travaillant dans des conditions extrêmement difficiles et ce, sans formation digne de ce nom sur les processus de l'appropriation de l'écrit (que ce soit en L1 ou en L2) ? Par ailleurs, que représente la lecture pour cet enseignant : lit-il lui-même ? Lit-il des textes à ses élèves ? Comment fait-il pour apprendre à lire aux enfants au vu des prescriptions qui lui sont fournies ? C'est ce que nous analyserons dans la partie 3 de ce volume.

Après avoir restauré la démocratie bafouée, Albert Zafy s'enlise dans la crise économique qui mine le pays. Une réforme économique se met en place pour favoriser les investissements privés et étrangers, et rendre la monnaie locale convertible. Elle débouche sur le flottement du franc malgache. En quelques mois, celui-ci perd plus de 60% de sa valeur alors qu'une inflation galopante frappe les produits de première nécessité. Simultanément, la majorité parlementaire devient ouvertement hostile à l'exécutif : huit gouvernements successifs sont formés en moins de quatre ans. Face à cette instabilité, le 5 septembre 1996, l'Assemblée nationale vote l'empêchement du Chef de l'Etat qui est alors

³⁵³ Ils sont recrutés par les associations de parents d'élèves : sur quels critères ?

³⁵⁴ Or, même en imaginant que les pays aient suffisamment accès à Internet, comment s'en serviraient les usagers s'ils ne sont pas autonomes pour lire sur écran ? Par ailleurs, comment assurer la médiation sémiotique avec les contenus téléchargés sans interaction humaine et donc sans formateur qualifié ?

³⁵⁵ Une tentative a été réalisée à Madagascar en 2006 en proposant, sur appel d'offres national aux partenaires privés (ONG, Associations, Enseignement confessionnel, etc.), une formation de 12 jours pour les FRAM. Il en ressort qu'il n'y a pas assez de partenaires qualifiés sur la Grande Ile dans le domaine de l'Education primaire et que la formule engendre le risque de voir de nombreuses associations « spontanées » se targuer d'expertise pédagogique.

remplacé par son Premier ministre Norbert Ratsirahonana (président par intérim). Le 31 janvier 1997, **Didier Ratsiraka est réélu** à la présidence de la République pour 5 ans. Le tableau 135 permet d'observer l'évolution de l'enseignement primaire sous la présidence d'Albert Zafy.

TABLEAU N°135 : Evolution de l'enseignement primaire de 1992/93 à 1995/96
(PNAE II, MINESEB, Novembre 2007. Cité par ADEA 2003 : 28).

| Année scolaire | 1992/93 | 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Effectifs élèves | | | | |
| Ensemble | 1 490 317 | 1 504 668 | 1 511 408 | 1 638 187 |
| Public | 1 168 302 | 1 186 075 | 1 173 596 | 1 301 033 |
| Privé | 322 015 | 318 593 | 357 812 | 337 154 |
| Taux de scolarisation | | | | |
| TNS | 65% | 61% | 59% | 65% |
| TBS | 102,6% | 99,1% | 95,7% | 94,6% |
| Nouveaux entrants en 11ème | | | | |
| | 338 830 | 373 960 | 369 988 | 399 420 |
| Résultats CEPE (en %) | | | | |
| | 30,87 | 43,80 | 37,38 | 51,35 |
| Nombre d'EPP | | | | |
| Fonctionnelle | 11 193 | 11 161 | 10 812 | 10 817 |
| Fermée | 2 177 | 2 200 | 2 417 | 1 981 |
| Nombre d'enseignants en classe (public) | | | | |
| | 30 620 | 29 585 | 28 656 | 28 349 |
| Taux de redoublement | | | | |
| Garçons | 34,0 | 32,5 | 39,3 | |
| Filles | 31,5 | 31,7 | 34,0 | |
| Ensemble | 32,7 | 31,9 | 36,6 | |

En 1997 aussi, après l'évaluation du PNAE 1, le **PNAE 2** est élaboré pour consolider les acquis et accélérer l'atteinte des objectifs de la scolarisation universelle. Ce plan est appuyé par de nombreux bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux (notamment le CRESED 2 de la Banque mondiale ; le PRESEM 2 puis le PEM³⁵⁶ de la Coopération française, la BAD, l'UNESCO, l'UNICEF, le WWF, etc.). Un accent particulier est mis sur le **développement des partenariats** et sur une sollicitation plus intensive de la **participation communautaire** dans le développement de la gestion des écoles. A ce titre, une structure de partenariat dans les écoles publiques primaires (EPP) dénommée « Partenariat pour le développement de l'Ecole primaire publique » (PADEPP)³⁵⁷ est mise en place. Ce PADEPP a pour mission de responsabiliser et d'impliquer la communauté locale dans la prise en charge de l'Ecole sur le plan matériel, humain et financier. En 2002, il sera transformé en *Fiarahamiombon'Antoka Ho Amin'ny Fampandrosoana Ny Sekoly* (FAF, traduction : collaboration/solidarité pour le Développement de l'Ecole³⁵⁸) ce qui permet aux écoles de gérer une « caisse école », en

³⁵⁶ Partenariat pour l'Ecole à Madagascar : 1999-2003

³⁵⁷ Créé par le Décret n° 99-496 du 30 juin 1999 (BOEN N°23).

³⁵⁸ Suivant le Décret n° 2002/1007 du 11 septembre 2002, les membres du FAF sont composés des parents d'élèves, des natifs de la Commune résidant ailleurs, des associations et/ou des personnes

bénéficiant d'une allocation d'Etat à raison de 10 000 Fmg³⁵⁹/ élève scolarisé. Pour améliorer le rendement de l'école de base, se met en place le transfert des ressources publiques de l'enseignement supérieur vers l'enseignement primaire. D'autres principes sont adoptés tels que la bonne gouvernance, la gestion transparente et décentralisée, l'**importance du contrôle et du suivi des écoles**.

Sur ce dernier point, la note circulaire n°7093-97 MinESEB/SG/Lég du 14 août 1997 (BOEN N°14) instaure un **schéma directeur de l'encadrement** répartissant les fonctions de soutien, contrôle, suivi, animation, conseil pédagogique, formation continue, inspection, évaluation³⁶⁰ selon les différentes catégories d'encadreurs : directeurs d'école (déchargé ou non), Chef ZAP, Assistant Pédagogique, Conseiller pédagogique, Inspecteur de l'Enseignement Primaire. Les Inspecteurs sont considérés comme « clefs de voûte » de l'encadrement et affectés soit à la Direction de l'Inspection du MINESEB (DIE) soit dans les Directions Inter- Régionales (DIRESEB). Leur mission première est d'assurer le pilotage de l'encadrement pédagogique dans les CISCO et l'évaluation de celui-ci. A noter qu'avec l'appui des projets PRESEM et PEM, quatre recrutements d'Inspecteurs ont lieu, la formation des élèves-inspecteurs s'effectuant en partenariat avec le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP de Sèvres). A l'heure actuelle, en 2008, ce corps professionnel est en voie d'extinction en raison des départs à la retraite.

Sans chercher à défendre cette stratification hiérarchique héritée du système éducatif français avec les notions de **qualité du service public** et d'**équité** qu'elle recouvre, il nous semble nécessaire de faire un point sur cette question, en s'étonnant que cet aspect défailant du système ne soit pas examiné lors des revues des bailleurs de fonds actuelles. D'abord, il est à noter que dans la grande majorité des pays du monde, les évaluations visant à mesurer la qualité des apprentissages dans les écoles existent bel et bien. Mais les modèles varient, en passant de « l'inspection classique individuelle des maîtres » à celles d'évaluation d'établissements sous forme « d'audit croisé » dispensé, dans les pays anglo-saxons par exemple par des « *supervisors* » (terme plus neutre que celui d'inspecteur) et associant, plus ou moins fortement, les collectivités territoriales concernées. La tendance dominante semble être de « *passer d'une régulation de contrôle vers un appui à la régulation autonome [des établissements], ce qui exprime également une foi plus grande dans le professionnalisme des enseignants.* » (DE GRAUWE, 2006 : 86). Face à l'autonomie des établissements liée aux

morales ou physiques bienfaiteurs, des opérateurs économiques, des ONGs, et des représentants des élèves.

³⁵⁹ 80 centimes d'euro.

³⁶⁰ Avec les problèmes de délimitation des attributions respectives qu'une telle segmentation engendre.

processus quasi-généralisé de décentralisation, plusieurs cas de figure se présentent. Ainsi, Anton De Grauwe (2006 : 127-128) identifie dans sa thèse, sur un vaste nombre de pays, six scénarii.

- Scénario 1 : Les municipalités s'intéressent peu au pilotage de la qualité des écoles. Au Bénin, Mali, Guinée et Sénégal par exemple, il semble que les municipalités soient avant tout intéressées par ce qui représente une amélioration visible résultant de leur engagement : construction, réhabilitation de classe, etc. Elles considèrent ne pas avoir les compétences nécessaires pour travailler sur le pilotage de la qualité et préfèrent le laisser aux professionnels du Ministère.
- Scénario 2 : Les acteurs de pilotage sont employés par les municipalités et travaillent en parallèle des inspecteurs du Ministère (ex : Lettonie, Chili), avec les risques de conflits entre inspecteurs municipaux et ministériels qui en résultent. De plus, les services d'inspection municipaux peuvent s'avérer d'expertises variables selon les ressources municipales disponibles. Dans certains pays (ex : Estonie, Slovaquie), les thèmes supervisés par les municipalités sont différents de ceux sous contrôle du Ministère : aspects éducatifs et pédagogiques pour le Ministère, administratifs pour les municipalités.
- Scénario 3 : Les inspecteurs sont affectés au niveau local et dépendent de la municipalité (ex : Ghana, Tanzanie). Ils sont ainsi conseillers techniques du Maire, tout en gardant leur statut de fonctionnaires et de professionnels. Mais cette double appartenance peut parfois être confuse et déclencher des conflits institutionnels.
- Scénario 4 : Les municipalités participent au pilotage par l'inspection des écoles, le Ministère continue aussi à inspecter les écoles mais évalue en même temps les interventions des municipalités dans le domaine de l'éducation (ex : Chine, Ecosse), le risque étant que les écoles soient sur-pilotées.
- Scénario 5 : Les municipalités sont les seules responsables du pilotage des écoles dont elles ont la charge (ex : Norvège, Finlande). Le Ministère ne joue pas de rôle dans l'inspection des écoles mais s'occupe seulement de l'évaluation de l'ensemble du système éducatif. « *En Norvège, seules quelques municipalités ont mis en place des systèmes locaux d'évaluation, les autres comptent sur le professionnalisme des enseignants pour éviter tout abus d'une si grande autonomie.* » (DE GRAUWE, 2006 : 128).
- Scénario 6 : Pour éviter les risques de dérive du scénario précédent, certains pays mettent en place au niveau central un système de pilotage et de régulations des

interventions des municipalités (ex : La Suède). Les municipalités organisent de véritables services d'inspection avec les Directeurs et les enseignants de leurs écoles. L'Agence nationale de l'évaluation réalise une supervision systématique de chaque municipalité, qui porte tant sur les processus que sur les résultats. Les résultats de cette évaluation peuvent amener le Ministère à prendre des mesures, non pas contre l'école, mais contre la municipalité.

S'ajoutent à ces scénarii, des demandes de plus en plus fréquentes d'auto-évaluation des écoles incluant des données de performance, plaçant ainsi l'auto-évaluation interne comme « servante » de l'évaluation externe (ex : Ecosse, Etats-Unis) dans le souci de renforcer la responsabilisation professionnelle. Ces tendances font apparaître **différentes interprétations du rôle de l'Etat dans l'évaluation**. Dans les tendances néolibérales, « *la première préoccupation de l'Etat en ce qui concerne la gestion du service public doit être d'assurer son efficacité à répondre aux demandes des « consommateurs » et non pas de se préoccuper des questions d'équité. On note un tel changement du discours politique dans le monde anglo-saxon en particulier (...) mais également dans des pays qui étaient fortement marqués par le socialisme ou la social-démocratie, comme la Chine ou les pays scandinaves. En outre, la conception de l'efficacité qui s'est imposée considère qu'elle est toujours mesurable, « qu'elle peut être rapportée à des dispositifs, des méthodes et des techniques entièrement définis, standardisés et reproductibles sur grande échelle (Laval, 2003, p.222).* » (DE GRAUWE, 2006 : 416). Cette conception a deux implications générales pour les politiques éducatives. L'initiative publique est en compétition avec l'initiative privée pour que **la plus efficace survive**. Pour que cette compétition fonctionne sans heurts, **l'Etat doit évaluer les établissements publics** et informer les consommateurs. « *Ce rôle de régulation et d'évaluation demande précisément la mise en place de services d'inspection puissants et autonomes, mais peut s'exercer également par le développement d'un curriculum national, d'un système d'examens publics rigides et du renforcement du contrôle sur le contenu de la formation des enseignants. (...) Dans ce modèle, le concept de la responsabilisation de l'école et du personnel enseignant est très différent de celui présent dans le modèle classique. Les enseignants sont tenus responsables, d'un côté envers leur employeur – le Ministère qui les contrôle par l'intermédiaire d'audits pluriannuels, et de l'autre, envers le public.* » (DE GRAUWE, 2006 : 417).

Il est difficile de savoir précisément vers quel modèle s'engage Madagascar actuellement. Ce qui est sûr, c'est que **la qualité de l'Education nécessite des visites de classe régulières**, au plus près des apprentissages des élèves et ce, outre l'aspect contrôle, dans un **esprit de conseils** à apporter aux maîtres et d'échanges sur les difficultés repérées. Ce point de vue rejoint la conclusion d'Anton De Grauwe (2006) : « *Il est assez simple de formuler quelques*

*principes clés d'un bon fonctionnement d'un système d'inspection. Il faut un **équilibre entre pression et soutien**. Cet équilibre toutefois ne dépend pas tant de l'existence en parallèle des outils, que des pouvoirs et des **intentions des acteurs** qui les utilisent ou qui dirigent leur utilisation. Il faut que les enseignants soient **impliqués** dans le développement et la mise en œuvre du système de contrôle de leur travail, mais ceci présuppose que le corps enseignant soit un **véritable corps professionnel**. (...) **L'inanité de la recherche d'un modèle unique et l'importance du contexte national et local** apparaissent comme des évidences. Elles méritent d'être soulignées dans une ère caractérisée par des **agendas globaux et des prescriptions mondiales**.» (DE GRAUWE, 2006 : 466-468). Or, quelle que soit la logique d'évaluation des enseignants qu'il conviendrait de choisir à Madagascar, on peut se demander si l'expertise nécessaire (interne ou externe) est actuellement suffisante sur le territoire. C'est un point important à étudier, notamment pour le dispositif de formation/certification des enseignants FRAM qui commence à être mis en œuvre dans le cadre de la réforme 2008 (voir section n°2 de ce chapitre).*

En 1997 toujours, la note circulaire n°103-97 MinESEB/CAB/SP.UERP du 15 juillet 1997 porte à six heures hebdomadaires l'enseignement de la discipline français pour toutes les classes, en précisant en introduction : « *le volume du français est de 5 heures en général dans les écoles primaires, de 4 heures/élèves dans les CEG et de 5 heures/élèves dans les lycées, ce qui est nettement insuffisant compte tenu des **nombreux échecs** enregistrés par les élèves, même au terme de plusieurs années d'étude.* » (BOEN N°14 : 271). Puis en 1999, la note de service n°017-99 organise la création d'un comité technique au ministère pour la « requalification en français des instituteurs ». Avec l'appui du projet PEM, des stages de remise à niveau sont organisés dans les circonscriptions scolaires. La démarche de formation s'appuie sur la méthode « Une vie d'institut' », conçue par Odile Ledru-Menot (Université de Paris III) et Michèle Garabedian (CREDIF³⁶¹ de l'ENS de St Cloud) en 1993. Cette méthode, faisant large place à l'écoute et la compréhension orale, associant oral et écriture par un travail de transcription écrite, recherchant le « déblocage linguistique » par des activités dynamiques tout en aménageant des temps spécifiques pour l'étude des outils de la langue, repose sur la découverte du monde enseignant par cassette vidéo. Le corpus vidéo regroupe des témoignages de **professionnels de l'enseignement en France**, relatant ou illustrant leurs **conditions de travail en France**. Ce choix reflète la vision « ethnocentrée », fréquente à l'époque, de la France dans le monde de la francophonie se positionnant ainsi comme le « modèle de référence », tant au niveau culturel et pédagogique que linguistique (même si dans les supports, les différences régionales ou sociolectales françaises apparaissent avec en

³⁶¹ Centre de recherche et de diffusion du français.

particulier, le fameux accent provençal). La perspective a aujourd'hui changé, grâce aux travaux de la sociolinguistique. Ainsi, au sujet des manuels scolaires, Pierre Dumont (2002) indique que « *La francophonie mérite désormais de devenir une matière d'enseignement... (...) Il faut que les futurs manuels veillent davantage à une parfaite intégration de la langue et de la culture francophone. Les thèmes travaillés (les variétés de français dans le monde, les loisirs, la chanson, l'histoire, la presse, etc.) doivent être « corsés » par la présentation d'un « esprit francophone » (on préférera « esprit francophone » à « valeurs francophones », expression ô combien galvaudée) fait du développement de la raison, de l'aptitude à la discussion et d'un certain sentiment de solidarité.* » (DUMONT, 2002 : 119). Ces principes nous semblent valables en formation : c'est à partir d'un large corpus francophone que l'on peut permettre une meilleure appropriation du FLS par les locuteurs. Au niveau audio, une place de choix nous semble devoir être réservée au « français du pays » avec ses timbres de voix, ses inflexions, ses « manières de dire », car c'est bien un usage du français dans le pays qui est visé. C'est au croisement de ces deux démarches qu'ont été réalisés les supports de formation actuels à l'INFP pour le renforcement des compétences linguistiques des maîtres en français, dans un esprit « apprentissage du français langue de communication professionnelle » à l'école malgache. Nous y reviendrons dans la conclusion de cette thèse.

En 1998, s'engage la rédaction de nouveaux manuels pour les disciplines utilisant le français comme langue d'enseignement (mathématiques, sciences et géographie à partir de la 9^{ème}) et pour la discipline français (à partir de la 11^{ème}), avec des guides pédagogiques pour chaque discipline et niveau scolaire, afin d'opérationnaliser la mise en œuvre des programmes de 1995. Des comités de rédacteurs se mettent en place par discipline au Ministère et s'inscrivent dans le cahier des charges fixé avec Hachette/Edicef³⁶². Après quatre années de conception, les documents arriveront **sur le terrain en 2003**, à notre arrivée à Madagascar, dans le cadre d'une diffusion très large financée par le CRESED II. Au fur et à mesure de la progression des effectifs élèves, la diffusion de la Série *Vola* pour la discipline malgache se poursuit ainsi que celle du *Kajy mampisaina* (mathématiques), toujours sur financement du CRESED.

Pour la discipline français, chaque niveau de classe s'accompagne d'un nouveau manuel élève sous forme de « livre unique » et d'un guide pédagogique. Les extraits à venir concernent le début et la fin de la scolarité pour l'apprentissage de la lecture. La classe de 11^{ème} (appelée en 2003 CP1) est équipée d'un guide pédagogique pour le maître afin

³⁶² Expertise de Bruno Maurer et Michèle Verdelhan-Bourgade (Université de Montpellier III) pour Hachette Paris.

d'accompagner l'apprentissage oral de la langue seconde. Les extraits de l'illustration 104 en illustrent quelques aspects majeurs.

ILLUSTRATION N°104 : Extraits du guide pédagogique, Français 11^{ème}, MINESEB 2003

| | Thèmes | Lexique | Grammaire/Structures | Phonétique |
|--|---|--|--|--|
| S O M M A I R E | 1 Les consignes utilisées en classe 4-10 | • Les consignes de classe | • Quelques verbes à l'impératif • <i>Bonjour, bonsoir...</i> | • Les sons [i] et [y] (1) • Les sons [i] et [y] (2) |
| | 2 Les formules de salutation et de politesse 11-18 | • Les formules de salutation et de politesse | | |
| | 3 Les formules de présentation 19-22 | • Les formules de présentation | • <i>Qui est-ce ? C'est...</i> • <i>C'est..., ce sont..., voici...</i> | • Les sons [i] et [y] (3) • Les sons [wi] et [ui] |
| | 4 Les noms d'objets usuels en classe 23-26 | • Les objets de la classe | • <i>Combien ? Il y a...</i> (1) | • Les sons [c] et [e] • Les sons [z] et [s] (1) |
| | 5 Les nombres 27-29 | • Les nombres | • <i>Où est ?</i> • <i>Quand ?</i> | • Les sons [z] et [s] (2) • Les sons [s] et [ʃ] (1) |
| | 6 Notions simples d'espace 30-32 | • Les notions de lieu | • La conjonction <i>et</i> • <i>Prendre une douche, se laver les...</i> | • Les sons [s] et [ʃ] (2) • Les sons [ɑ] et [ɔ] (1) |
| | 7 Notions simples de temps 33-35 | • Les notions de temps | • Les adjectifs possessifs <i>mon, ma, mes</i> • Les adjectifs possessifs <i>ton, ta, tes, son, sa, ses</i> | • Les sons [ɑ] et [ɔ] (2) • Les sons [ɑ] et [ɔ] (2) |
| | 8 Les différentes parties du corps 36-38 | • Les parties du corps | • Les adjectifs possessifs <i>notre, votre, leur</i> | • Les sons [ij] |
| | 9 La toilette 39-41 | • La toilette | • Les adjectifs possessifs <i>nos, vos, leurs</i> | • Le son [wa] |
| | 10 Les membres de la famille 42-45 | • La famille | • L'emploi des adjectifs possessifs • <i>Plus... que, moins... que</i> (1) | • Le son [œ] (1) • Le son [œ] (2) |
| | 11 Les différentes parties de la maison 46-48 | • Les parties de la maison | • <i>Plus... que, moins... que</i> (2) | • Le son [ɪ] (1) • Le son [ɪ] (2) |
| | 12 Les différentes pièces de la maison 49-51 | • Les pièces de la maison | • La localisation (1) • La localisation (2) • La localisation (3) | • Le son [ɔ] (1) • Le son [ɔ] (2) |
| | 13 Le mobilier de chaque pièce de la maison 52-54 | • Le mobilier de la maison | • <i>Combien ? Il y a...</i> (2) | • Les sons [je] (1) • Les sons [je] (2) |
| | 14 Les noms de couleur 55-58 | • Les couleurs | • Les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> au présent | • Le son [ɛ] (1) |
| | 15 La ville 59-62 | • La ville | • Quelques verbes d'action usuels au présent (1) | • Le son [ɛ] (2) |
| | 16 Le village 63-71 | • Le village | • Quelques verbes d'action usuels au présent (2) | • Le son [ɛ] (2) |
| | 17 Les points cardinaux 72-74 | • Les points cardinaux | • Quelques verbes d'action usuels au présent (3) | |
| | 18 La localisation géographique 75-77 | • La situation sur une carte | | |
| | 19 Les notions de distance – Lecture d'un plan 78-80 | • Le plan – L'itinéraire | | |
| | 20 Les animaux de la ferme 81-83 | • Les animaux de la ferme | | |
| | 21 Les animaux de la basse-cour 84-87 | • Les animaux de la basse-cour | | |
| | 22 Les termes relatifs aux travaux ménagers 88-90 | • Les travaux ménagers | | |
| | 23 Les termes relatifs aux travaux agricoles 91-93 | • Les travaux agricoles | | |
| | 24 Les termes relatifs aux activités de l'épicier 94-96 | • Les activités de l'épicier | | |

THÈME 1

LES CONSIGNES UTILISÉES EN CLASSE

Objectifs du thème
Comprendre les consignes utilisées en classe

- qui organisent le rapport de l'élève à l'espace de la classe (« Assieds-toi », « Viens au tableau ») ;
- qui visent à obtenir de l'élève une attitude qui permette le travail scolaire (« Tais-toi », « Écoute ») ;
- qui donnent des indications liées au travail scolaire lui-même (« Lis », « Copie »).

Savoir employer ces consignes utilisées en classe.
Donner des ordres liés à la vie de la classe.
Identifier correctement les sons [i] (l) et [y] (u).
Prononcer correctement les sons [i] (l) et [y] (u).

Supports exploitables

- Des verbes à l'impératif au singulier : *assieds-toi, lève-toi, sors, entre, viens, tais-toi, répète, réponds, écoute, écris, copie, calcule.*
- Des verbes à l'impératif au pluriel : *asseyez-vous, levez-vous, sortez, entrez, venez, taisez-vous, répétez, répondez, écoutez, écrivez, copiez, calculez.*
- Observation directe.
- Gestes.

JOUR 1 Travail lexical

séance 1 Je fais découvrir les consignes relatives à l'espace de la classe

Objectif pour les élèves
Comprendre des consignes qui servent à dire où se mettre dans la classe.

- Il s'agit d'actes très importants dans la vie de la classe. L'élève commence ses premiers apprentissages en français en apprenant à comprendre des messages qui prennent du sens par rapport à des actions quotidiennes en classe.
- L'élève doit surtout comprendre ce qu'on lui dit.
- Il peut être amené, au travers de jeux, à utiliser lui-même ces consignes, ce qui permet au maître de vérifier les apprentissages de compréhension.

1. Se mettre en rang
Dans la cour, faire mettre les élèves en rang.
Le maître dit : « Mettez-vous en rang », en faisant le geste de la main qui désigne l'ensemble de la classe.
Faire se lever trois élèves et faire le geste de se mettre en rangs (les deux mains parallèles, à hauteur du visage, font un déplacement de l'arrière vers l'avant) : en même temps, dire : « Mettez-vous en rang. »
Le maître peut traduire en malgache.

2. S'asseoir
En classe, les élèves sont debout. Le maître fait le geste collectif, puis le geste qui signifie s'asseoir (mouvement de la main vers le bas, à plat, paume vers le bas) et il dit : « Asseyez-vous. » Il fait répéter la consigne.
Puis il fait se lever un élève, fait le geste singulier et dit : « Assieds-toi. »
Il fait répéter la consigne, avec les gestes.
Gestes qui signifient le nombre de personnes auxquelles on s'adresse :
– index pointé = 1 seule personne ;
– les deux mains ouvertes qui font un geste rond, englobant, devant le maître en direction des élèves = toute la classe, plusieurs personnes.
L'objectif langagier suppose l'apprentissage de la variation du singulier (quand le maître parle à un seul élève) au pluriel (quand il parle à plusieurs élèves). Il est bien évident que le maître ne fera pas une leçon sur le singulier et pluriel, pas plus qu'il ne va faire une leçon sur l'impératif, ni même sur le verbe.
Les consignes sont employées, elles prennent leur sens par rapport à la situation, mais les enseignements grammaticaux restent implicites.

3. Les autres consignes
Même travail pour « Lève-vous » et « Lève-toi », « Sors / Sortez », « Entre / Entrez », « Viens au tableau »
Le maître va combiner ces deux types de gestes pour faire comprendre ces consignes.
Par exemple :
– index pointé = 1 seule personne + mouvement de la main vers le bas, à plat, paume vers le bas = s'asseoir → « Assieds-toi. »
– les deux mains ouvertes qui font un geste rond, englobant, devant le maître en direction des élèves = la classe + mouvement de la main vers le bas, à plat, paume vers le bas = s'asseoir → « Asseyez-vous. »

Se lever : mouvement de la main vers le haut, à plat, paume vers le haut.
Sortir : geste du doigt en direction de la porte.
Entrer : geste de la main, paume vers le maître qui se referme plusieurs fois de suite.
Venir au tableau : geste de l'index, depuis l'élève vers le tableau.
Pour aider la compréhension de ces gestes, le maître peut d'abord en faire comprendre le sens en malgache.

séance 2 Je fais apprendre des consignes qui servent à se déplacer dans la classe

Objectif pour les élèves
Comprendre des consignes qui servent à se déplacer dans la classe.

1. Donner des ordres
Le maître donne des ordres et les élèves doivent faire ce qu'il dit.
Vérifier par les gestes la compréhension des élèves, à qui on ne demande pas encore de parler.
Varier en donnant des ordres à la classe ou à un seul élève, accompagnés des gestes qui conviennent.

2. La comptine
Dire et redire la comptine.
Mimer les actions, puis demander aux élèves de mimer à leur tour, pendant que le maître dit la comptine.
*Bonjour les enfants,
Mettez-vous en rang...
Entrez...
Asseyez-vous...
La classe va commencer !*

séance 3 Je vérifie les acquis des élèves

Objectif pour les élèves
Vérifier ses acquis sur le vocabulaire relatif à l'espace classe.

1. Agir
Le maître donne des consignes et les élèves doivent agir.
Asseyez-vous. – Lève-toi. – Sortez. – Mettez-vous en rang. – Viens au tableau. – Assieds-toi. – Sors. – Entrez.

2. Dire
Le maître fait des gestes de consignes et les élèves doivent dire les consignes.
Mettez-vous en rang. – Sors. – Entrez. – Assieds-toi. – Lève-toi. – Asseyez-vous. – Sortez. – Viens au tableau.

3. Jeux de rôles
Un élève dit à un autre d'entrer.
Un élève dit à la classe de s'asseoir...

4. Mémorisation de la comptine
Faire apprendre la comptine en faisant répéter et mimer, phrase après phrase les différentes étapes.

5

Les consignes utilisées en classe – THÈME 1

JOUR 4 Les sons [i] (i) et [y] (U) – 1

séance 1 Je fais repérer les sons

Objectifs pour les élèves

Découvrir les sons [i] et [y] dans différents contextes.

Beaucoup de langues ne comportent pas la voyelle [y], celle-ci est confondue avec la voyelle [i] (ou [u] selon la langue d'origine).

Les deux voyelles [i] et [y] sont antérieures. [i] se prononce en étriant les lèvres vers les oreilles, [y] au contraire est une voyelle arrondie, labialisée, qui se prononce avec les lèvres projetées vers l'avant. [i] est plus aiguë et plus tendue, [u] est plus relâchée et plus grave. L'opposition [i] / [y] est très importante en français. On la rencontre dans toutes les positions du mot :

- au début : inique / unique ;
- au milieu : pire / pure ; rime / rhume ;
- à la fin : dit / dû ; pli / plu ; rit / rue.

Comment faire entendre la différence entre [i] et [y] et faciliter la prononciation du [y] ?

Placer [y] après une consonne labiale [m], [b], [p], [z] à la fin de l'intonation descendante d'une phrase déclarative.

À l'inverse, placer [i] après une consonne tendue comme [t], [d], [s] au sommet de l'intonation montante d'une phrase interrogative.

Exemple de contextes favorables pour percevoir et réaliser la différence : Il a bu. – Il a marqué un but. – Il est devant le mur. – Tu habites ici ? – Il est assis ? – C'est une scie ?

1. Mise en oreille

Illustrer les mots suivants au tableau, les montrer et les faire entendre.

le jus – le livre – le bus

Prononcer ensuite les phrases suivantes.

Donne-moi du jus !
Regarde le bus.
Où est mon livre ?

Au cours de cette séance, le maître s'appliquera à bien articuler et à rendre visible le mouvement des lèvres : [i] se prononce avec les lèvres étrées vers les oreilles, alors que [y] se prononce avec les lèvres projetées vers l'avant.

2. Pigeon vole

Faire distinguer les deux sons avec le jeu de « pigeon vole » : le maître prononce lentement des phrases et les enfants lèvent la main quand ils entendent le son [y].

Mon ami est ému.
Ali vit chez un ami.
Le zébu est dans le champ de Jean-Marie

Apprendre à différencier le son [y] du son [i] est important car beaucoup de langues, dont le malgache, ne comportent pas de voyelle [y] ; celle-ci est alors confondue avec le [i] ou le [u] (ou).

séance 2 Je fais prononcer les sons

Objectifs pour les élèves

Apprendre à prononcer correctement les sons [i] et [y].

1. Repérer

Faire le jeu de pigeon vole : cette fois, les élèves lèvent la main quand ils entendent [i].

Le père de Jérémie.
La valise est arrivée.
Amélie a bu du jus d'orange.
L'uniforme des policiers est joli.

On pourra décomposer en syllabes les mots dans lesquels figurent les sons [i] et [y] de façon à ce que les élèves disent dans quelle syllabe ils entendent [i].

2. Dire des mots

Reprendre les mots illustrés de la séance précédente.

Les prononcer lentement et faire répéter aux élèves, un mot après l'autre.

Le maître veillera à ce que les élèves prononcent correctement les sons en observant le mouvement des lèvres des enfants.

3. Dire une phrase

Faire répéter lentement la phrase suivante.

Ce n'est pas dur de lire ?

séance 3 Je vérifie les acquis sur les sons

Objectifs pour les élèves

- Vérifier que l'on distingue [i] de [y].
- Vérifier que l'on sait prononcer [i] et [y].

1. Diction d'une phrase

Faire répéter à l'ensemble de la classe, puis aux élèves individuellement.

Il a bu tout le jus !
Lucie a mis sa jupe.

2. Jeu du téléphone

Les élèves se répètent de l'un à l'autre la même phrase.

Le dixième la dit à haute voix et on compare avec ce qu'avait dit le premier.

J'ai vu la lune cette nuit.

3. Comptine

Le maître fait apprendre cette comptine en faisant répéter et mimer, ligne après ligne.

Lune, lune,
Où es-tu ?
Un jour tu es là,
Le lendemain, tu n'y es plus !

Le sommaire de la première illustration permet de repérer que la progression est conforme à celle des programmes de 1995. Les activités proposées dans le guide maître travaillent deux dimensions : des activités de pratique de la langue autour des thèmes prévus en 1995, des activités dans le domaine de la phonologie. A la différence de la méthode ATDP, il n'y a plus de support visuel (livre ou tableau de langage) pour soutenir les activités, ni de cassettes permettant le travail de la compréhension sonore, ni de textes de dialogues pouvant soutenir la présentation du maître. **Les matériels d'appui sont à rechercher par les enseignants.** Les nombreuses comptines proposées sont à lire : au maître de trouver la prosodie et le rythme les plus adaptés. Pour les activités concernant la pratique de la langue, le guide pédagogique suggère de nombreuses pistes ludiques. Mais les énoncés déclencheurs permettant d'aider les maîtres à les mettre en œuvre sont absents. Or, un grand nombre d'enseignants ont des difficultés à s'exprimer en français à Madagascar. Il nous semble que dans la réflexion actuelle pour les manuels 2008, un CD audio d'accompagnement des guides pédagogiques pourrait être envisagé (pour toutes les années de la scolarité). Dans l'esprit des émissions de radio diffusées à l'aide du projet ATEC de l'USAID³⁶³ (qui ne couvrent pas tout le territoire et qui nécessitent une écoute précise à un temps T, à raison de 3 fois ¼ d'heure par semaine), un CD audio permettrait un travail flexible selon l'organisation des classes et un temps de travail plus intensif, dans toutes les dimensions de la langue orale (en lien avec les situations proposées dans les programmes 2008). En termes

³⁶³ Coopération bilatérale américaine.

d'opérationnalisation, il conviendrait d'équiper l'ensemble des classes de matériels techniques d'écoute : lecteur CD audio, chargeur solaire de piles.

Pour ce qui relève de la phonologie, le travail prévu dans le guide pédagogique se fait de manière préférentielle en référence aux oppositions phonologiques, tel que prévu dans les programmes. Le guide apporte des compléments d'information en phonétique précisant les différences L1-L2. Les activités proposées dans ce domaine évoluent très peu sur l'année : identification des sons avec une utilisation massive du jeu « pigeon vole » ou de la « chasse aux mots où l'on entend... », quelques jeux de repérage à partir de comptines. Il nous semble qu'à ce niveau, le travail pourrait accompagner davantage les découvertes à mettre en place pour la découverte de l'écrit en L1 : segmentation de la chaîne sonore : rimes, syllabes, phonèmes (par oppositions distinctives mais aussi par localisation des phonèmes au sein des mots : début, milieu, fin). Les activités proposées demanderaient à être fortement diversifiées. A ce niveau, une collection d'images mobiles par classe pourrait rendre plus actifs les jeux de repérage de sons (utilisable pour toutes les langues de l'école).

Enfin, il nous semble que le début de la création d'un univers écrit en français pourrait commencer dès le CP1, sans pour autant demander expressément aux élèves de lire ou d'écrire en français. De petits albums à structures répétitives pourraient être lus par les maîtres de temps à autre et être mis à disposition dans un coin bibliothèque (bilingues et en français). Certaines affiches pourraient accompagner l'apprentissage de la langue orale (le nom des jours de la semaine, la liste des comptines apprises, une comptine aimée et illustrée, un dictionnaire de mots illustrés de dessins d'élèves³⁶⁴, etc.). Il s'agit, à ce stade de la scolarité, de commencer à éveiller la curiosité des élèves pour la nouvelle langue écrite qu'ils apprendront en CP2. Nous rejoignons ici tout à fait Lise Lezouret et Marie Chatry-Komarek (2007) lorsqu'elles proposent de développer une « classe lettrée » en plusieurs langues dans les systèmes éducatifs plurilingues : « *Les premières années d'apprentissage de la langue orale ont utilisé l'écrit comme référent additif à une représentation réelle, figurative ou symbolique. Par ailleurs, les dictionnaires thématiques, phonématiques et bilingues, individuels ou collectifs, ainsi que les étiquettes des objets de la classe ou les emplois du temps hebdomadaires bilingues constituent autant de traces sur lesquelles on peut revenir pour percevoir la différence essentielle entre l'oral et l'écrit.* » (LEZOURET, CHARTRY-KOMAREK, 2007 : 258).

³⁶⁴ Exemple : « *Tiens, aujourd'hui, je vais écrire le nom de ton dessin en malgache et puis en français !* » puis rangement de la collection de dessins dans une boîte, en vue de la création d'un dictionnaire collectif.

En 10^{ème} (CP2), le nouveau livre permet aux élèves de se confronter au français écrit, après avoir acquis les mécanismes de base de la lecture en malgache (cf. *Garabola*). Les extraits de l'illustration 105 permettent d'en donner un aperçu.

ILLUSTRATION N°105 : Extraits du manuel élève, Français 12^{ème}, MINESEB 2003


| | |
|--|--|
| <p>2 lecture-écriture La famille</p> <p>Le son (eu) : [ø] et [œ]</p> <p>► J'apprends reconnaître, à prononcer et à écrire le son (eu) : [ø] et [œ].</p> <p>J'écoute et je reconnais le son (eu)</p> <p>1. Écoute la comptine, puis répète après le maître.</p> <p>Couleur bleue Couleur des cieux Couleur des yeux Couleur bonheur Couleur d'ailleurs.</p> <p>2. Écoute et lève la main quand tu entends le son (eu).</p> <p>du blé – peu – bleu – la paix – la peur – creux – creuse – la craie – la crise – deux – un dé – des – des amoureux – amoureuse – ému – aimé – il pleut – il plaît – une queue – vieux – un pied – un pieu – bien – jeune – jaune – il gêne – pair – il meurt – la mer</p> <p>Je retiens</p> <p>Quand j'entends eu, je lis et j'écris souvent eu.</p> <p>Je m'exerce</p> <p>1. Copie sur ton cahier ces mots avec eu.</p> <p>une fleur les yeux la queue</p> <p>2. Lis ces mots. Recopie les mots avec eu.</p> <p>en – eu – vent – fou – feu – jeu – joue – lieu – lent</p> <p>J'écris et je lis un texte</p> <p>1. Écris le mot dessiné.</p> <p>• J'ai 1 yeux. • Le brûle dans la cheminée.</p> <p>2. Recopie la bonne phrase.</p> <p>• Jao est un vieux monsieur. • Jao est un jeune garçon.</p> <p>24</p> | <p>THÈME 2 – La famille</p> <p>lecture-écriture 2</p> <p>LES SONS [ø] ET [œ] Livre de l'élève p. 24</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à reconnaître et à écrire les sons [ø] et [œ] • Les sons [ø] et [œ] peuvent poser des problèmes à l'enfant malgache du fait qu'ils ne sont pas utilisés par sa langue maternelle. Il faut donc apprendre à les distinguer oralement, pour ensuite voir avec quelles lettres ils sont le plus souvent transcrits. • Il faut attirer l'attention sur le fait que la graphie de ces sons comprend deux lettres, ce que l'on appelle un digramme, eu. C'est la raison pour laquelle le passage par l'alphabet phonétique est utile. <p>Recommandation particulière</p> <p>Il existe deux sons en français :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le [œ] dit eu ouvert comme dans la peur. – le [ø] dit eu fermé comme dans un peu. <p>Il n'est cependant pas utile de les distinguer pour apprendre à lire à un enfant malgache parce que celui-ci aura du mal à faire la différence entre les deux sons et que, de toute manière, le fait que le son soit ouvert ou fermé n'entraîne aucune différence du point de vue de l'écriture : tous deux s'écrivent également eu. C'est la raison pour laquelle le choix a été fait de ne pas distinguer les deux sons dans cette leçon.</p> <p>Déroulement</p> <p>La 2^e séance sera l'exploitation de la page 24 du livre élève.</p> <p>J'écoute et je reconnais le son [ø] ou [œ]</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faire observer le dessin – Lire la comptine en respectant l'intonation <p>Le maître lit lentement la comptine à haute voix. L'objectif est de faire entendre le son [ø] ou [œ]. Le maître demande aux élèves quel son revient souvent.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Demander aux élèves de repérer le son <p>Puis il répète la comptine et demande aux élèves de lever la main chaque fois qu'ils entendent [ø] ou [œ].</p> <p>Livres ouverts, le maître lit la comptine et la fait lire par des élèves.</p> <p>2. Mots très proches, à un son près.</p> <p>Livres fermés, le maître lit les mots et les élèves doivent lever la main lorsqu'ils entendent le son [ø] ou [œ]. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance auditive. Livres ouverts, les élèves regardent ensuite les mots, que le maître ne lit pas. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance visuelle de la lettre. Ils essaient ensuite de lire les mots. Le maître les corrige, puis il lit les mots à son tour. Les élèves écoutent le maître et suivent la lecture dans le livre.</p> <p>Je m'exerce</p> <p>Objectif : faire écrire et apprendre quelques mots contenant les lettres eu. On passe de l'étude des sons à celle des lettres, de ce que l'on entend à ce que l'on lit et écrit.</p> <p>1. Le maître lit les mots et demande aux enfants de trouver les lettres qui, d'après eux, servent à écrire le son. Il renvoie les élèves aux modèles de l'alphabet présenté dans le manuel, p. 3.</p> <p>2. Exercice de discrimination visuelle. Les élèves doivent retrouver eu dans les mots et les recopier. La difficulté vient de lettres qui se ressemblent (u et n), qu'il faut faire distinguer aux élèves. On répondra à leurs questions sur le sens des mots inconnus.</p> <p>J'écris et je lis un texte</p> <p>1. On complète une phrase par un mot, d'usage courant, qui contient le son.</p> <p>▮ J'ai deux yeux. ▮ Le feu brûle dans la cheminée.</p> <p>2. Travail de copie et de compréhension. Les deux phrases contiennent le son étudié, mais l'élève ne doit recopier que celle qui correspond à la réalité.</p> <p>▮ Jao est un jeune garçon.</p> <p>3. Lecture d'un vrai petit portrait. Rien n'empêche le maître de faire composer des textes sur ce modèle en changeant le prénom de l'enfant ou son sexe (une fille, par exemple). Cela permet une véritable activité d'écriture.</p> |
|--|--|

2. Lecture-écriture La fa

Le portrait

► J'apprends à faire un portrait simple.

Je découvre



♦ Lis ces textes. Réponds aux questions.

- Vero est devant l'église. Elle va se marier.
- La mariée est jolie. Elle est bien coiffée. Elle a un beau visage. Ses yeux noirs brillent.

♦ Lequel de ces deux textes est un portrait de la mariée ?
♦ De quelle(s) partie(s) de la mariée parle-t-on ?
♦ Relève les adjectifs.

Je m'exerce

- Complète ce texte avec des adjectifs.
Mon ... frère est très Ses yeux ... brillent. Ses joues sont ... et ses cheveux ... Son nez est tout Sa bouche sourit toujours.
- Jeu du cadavre exquis (pour deux élèves)
Le premier élève écrit le nom d'une partie du visage, l'autre élève écrit un adjectif savoir ce qu'a écrit le premier. On lit les deux mots...

J'écris et je lis un texte

- Dans cette liste, recopie les mots qui servent à faire un portrait.
livre – école – joues – bouche – ballon – beau – grand – crayon – noir – ye
louche – frisé
- Lis ce portrait de Mickaël Jordan.
Recopie le texte en enlevant la phrase intrusive.

Mickaël Jordan est un basketteur célèbre. Il est très grand. Le ballon est gros.
Il est très fort. Ses cheveux sont courts.

3. Mon bilan en lecture (total sur 20 points)

- Je reconnais des mots avec **é, è, ai, ê** 8 points
♦ Lis ces mots à haute voix.
maison – tête – télé – bête – père – chaise – marché – laid
- Je reconnais des mots avec **u** 4 points
♦ Copie les mots avec **u**.
tir – blanc – bus – mer – mur – bon – pur – cire – sur
- Je reconnais des mots avec **eu** 4 points
♦ Copie les mots avec **eu**.
bleu – bout – fou – four – pour – peur – jaune – jeune – lard – leur
- Je reconnais un portrait 4 points
♦ Lequel de ces textes est un portrait ?

Texte 1


Didier est mon ami. Si vous le rencontrez, vous le reconnaîtrez. Il sourit toujours. Il a une petite tache sur le front. Il est très gentil. Il est très intelligent.

Texte 2

L'équipe de Madagascar remporte un match important contre Maurice. Les Malgaches égalisent à deux minutes de la fin et gagnent pendant les prolongations.

4. Mon bilan en écriture (total sur 20 points)

- Je sais écrire des mots contenant le son **@** ou **@**. 9 points
♦ Complète avec les bonnes lettres : **é, è, ai, ê**.
le fr...re une for...t une grand-m...re
un portr...t m...me la b...te
un bal... du bl...
- Je sais écrire des mots contenant les sons **u** ou **eu**. 6 points
♦ Écris les mots qui correspondent aux dessins.



- Je sais écrire des phrases pour faire un portrait. 5 points
♦ Complète le texte pour faire un portrait.
Mon héros préféré s'appelle Il habite Il est
Ses cheveux sont Il a les yeux J'aimerais le rencontrer.

Cette illustration 105 permet de fournir des exemples sur les activités proposées en lecture. Le manuel développe à la fois un travail sur les correspondances graphophonologiques du français et de la compréhension en lecture. La mise en place des mécanismes de base s'appuie, comme dans le manuel « A toi de parler ! », sur une **démarche phonique** : repérer les phonèmes à l'oral, découvrir leurs correspondances graphémiques (en rouge), les utiliser par écrit en raisonnant (ce qui n'est pas un simple exercice de copie). Cette démarche s'appuie sur les principes en vigueur dans de nombreux pays, pour l'apprentissage de cette composante de la lecture dans une langue alphabétique. **Un décalage existe donc vis-à-vis de la méthode Garabola** utilisée en malgache en CP1 dont la majorité des activités repose sur la reconnaissance visuelle des graphèmes puis leur oralisation au sein de syllabes (et ensuite leur copie lors des exercices mécaniques de composition de mots). **Comment les enseignants gèrent-ils la simultanéité de ces deux approches dans leur pratique de classe ? Ce sera l'axe n°1 de l'analyse du corpus de classe**, dans la partie 3.

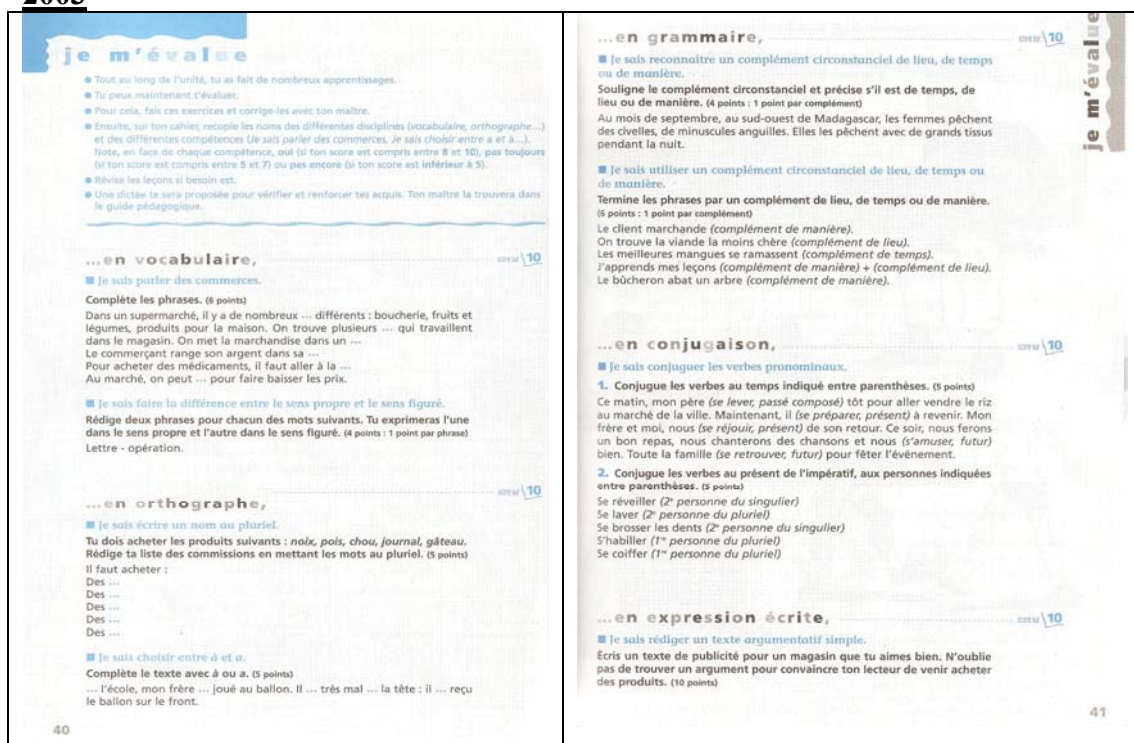
L'exemple du texte « le portrait » permet d'apporter une illustration du travail en lecture compréhension. Les exercices proposés demandent aux élèves de raisonner sur des textes courts pour découvrir un genre littéraire, tout en attirant leur attention sur un élément de langue spécifique (ici : les adjectifs). Là encore, la méthodologie semble plus active que celle proposée par *Garabola* et ne repose pas seulement sur la compréhension du « sens

littéral » du texte. C'est pourquoi, **l'axe n°2 d'analyse du corpus de classe examinera cette question : comment les enseignants gèrent-ils la lecture compréhension dans les petites classes ? Y a-t-il des différences entre L1 et L2 ?** Au niveau des référents culturels, on relève un souci de contextualisation beaucoup plus fort que dans l'ancien manuel ATDP, reposant à la fois sur le monde urbain et rural malgache. A noter qu'en CE et CM1, les textes reprennent le principe de la « lecture suivie », à partir des aventures de Jao et Fara.

Enfin, le manuel introduit une innovation, face à ATDP, en proposant à la fin de chaque unité des **moments d'évaluation**, ce qui présente l'avantage de **responsabiliser les élèves** (aspect auto-évaluation) et d'**outiller formellement les enseignants** pour évaluer les apprentissages. Les exercices d'évaluation sont **en relation avec ce qui a été travaillé en amont** : lecture à voix haute, identification visuelle, lecture compréhension (choix de texte). On cherche à mesurer si les élèves ont assimilé ce qui a été préalablement travaillé pour pouvoir poursuivre les apprentissages ou sinon, réaliser des remédiations, avant de continuer. Mais aucun exemple des remédiations possibles n'est apporté aux enseignants, ce qui est dommage. Par ailleurs, cela peut soulager la tâche des CISCO qui organisent, à l'époque, des « examens » standardisés trimestriels.

En revanche, l'illustration 106 permet de constater que **l'évaluation des acquis en lecture n'est plus proposée** pour la suite de la scolarité et ce, dès le manuel de 9^{ème} (CE). Puis, elle rend compte de la démarche proposée pour ce qui relève de la lecture compréhension **en fin de scolarité**.

ILLUSTRATION N°106 : Extraits du manuel élève, Français 7^{ème}, MINESEB 2003



2 **lecture** **Le commerce**

La vendeuse de beignets

Pendant des jours, des semaines, des lunes, Wamakoul erra*, voga-bonda, moruuda*. Son unique tenue en jean s'encroissait, ses joues se creusaient, ses yeux devenaient sombres et son dos fléchissait. [...]

Wamakoul avait faim. Il dormait là où la fatigue de la marche le terrassait. C'était généralement sous les auvents des magasins ou les hangars des marchés. C'est ainsi qu'une vendeuse de beignets le trouva couché sur des cartons dépliés, un matin, au petit marché d'Essos. Elle déposa son chaudron de bouillie, sa cuvette de beignets, son seau d'eau, ses bols et sa louche et observa un instant le dormeur.

- Encore un sans-logis*, dit-elle à voix basse. La vie n'est vraiment pas tendre pour certaines personnes. [...]

Elle disposa ses ustensiles et sa marchandise sur la table, épousseta les bancs, puis se mit à crier « Manioc! » tout en surveillant Wamakoul du coin de l'œil. Ce dernier se réveilla en sursaut et s'assit.

- Salut, patron! lui dit la femme Tu seras mon premier client? Du bon manioc tout chaud, avec des beignets de farine bien soufflés. Sans te mentir, tu ne trouves pas mieux dans toute la ville pour chasser le froid et dégourdir les membres. Avec deux pièces d'argent, tu as un bol et un beignet.

- J'accepte ton salut, bonne femme, dit Wamakoul, quand il put piocher un mot. Pour ce qui est de tes clients, je ne peux que te souhaiter d'avoir une bonne journée. J'ai les poches trouées.

- Ne parle pas davantage, interrompit la femme. Manioc! Manioc! Beignets! Il ne faut pas être grand sorcier pour voir que tu n'as pas mangé depuis longtemps. Manioc! Beignets...! Prends quand même ce bol, le tout premier de mon chaudron. [...]

- Ce n'est pas moi qui refuserai ta bouillie, dit Wamakoul en tendant le bras. Il y a exactement deux jours et deux nuits que ma main et ma bouche ne se sont pas rencontrées.

D'après Pubé Mosco, L'Homme de la rue, Hatier-CEDA, 1987.

Je comprends

- Où se trouve Wamakoul?
- Quel personnage rencontre-t-il?
- Que fait Wamakoul au moment où la femme le voit?
- Que propose-t-elle à Wamakoul?
- Accepte-t-il?

errer : marcher sans savoir où l'on va, sans but.
marauder : faire des petits vols
un sans-logis : une personne qui n'a pas de maison.

Guide pédagogique

THÈME 2 – Le commerce

lecture **LA VENDEUSE DE BEIGNETS**

Livre de l'élève p. 35

Objectif
- Lire un texte narratif (texte d'auteur) sur le thème du marché.

Déroulement

Le texte proposé a été choisi car il évoque le métier de vendeuse de beignets, ce qui s'inscrit dans le thème du commerce.

Étape 1 ► Découverte globale
Faire découvrir globalement le texte. Faire lire le titre et observer l'illustration de façon à formuler quelques hypothèses sur le contenu du texte: *Où se trouvent les personnages de l'illustration? Qui sont-ils? Que font-ils?* La classe discute les propositions. Formuler ces hypothèses avant la lecture favorisera la compréhension ultérieure du texte.

Étape 2 ► Lecture par le maître
Le maître fait une première lecture expressive du texte. Il peut expliquer les mots en couleur. Puis il fait relire le texte en silence en faisant éventuellement une nouvelle lecture, orale cette fois, avec plusieurs enfants. Profiter de cette lecture pour régler les problèmes de vocabulaire. Les élèves qui ont compris peuvent donner des explications (*Qui connaît ce mot? Qui peut expliquer ce que veut dire...?*). Pour définir les mots inconnus, le maître peut utiliser les dessins ou le mime. En dernier lieu, il pourra utiliser le malgache. Ce recours ne doit pas être systématique. Le maître ne doit pas traduire le texte, mais juste aider ponctuellement à la compréhension.

Étape 3 ► Je comprends

- Wamakoul est au marché d'Essos, visiblement dans un assez mauvais état, puisqu'il dort par terre. On voit que la suite de son aventure urbaine n'est pas simple.
- Wamakoul rencontre une vendeuse de beignets, dont on ne connaît pas le nom dans ce texte: « C'est ainsi qu'une vendeuse de beignets le trouva couché sur des cartons dépliés, un matin, au petit marché d'Essos. »
- Au moment où la femme le voit, Wamakoul dort sur des cartons.
- Au début, pour se moquer de lui, la femme propose de lui vendre des beignets, mais elle sait très bien qu'il n'a pas d'argent. En fait, elle lui propose de lui en donner: « Ne parle pas davantage, interrompit la femme. Manioc! Manioc! Beignets! Il ne faut pas être grand sorcier pour voir que tu n'as pas mangé depuis longtemps. Manioc! Beignets...! Prends quand même ce bol, le tout premier de mon chaudron. »
- Wamakoul accepte avec plaisir la nourriture, car il n'a pas mangé depuis deux jours: « Ce n'est pas moi qui refuserai ta bouillie », dit Wamakoul en tendant le bras.

A partir du CE donc, les évaluations en fin d'unité ne permettent plus de faire le point sur les acquisitions en lecture. Ceci est étonnant puisque **savoir lire** est une **compétence fondamentale** pour une scolarisation réussie. Les évaluations portent sur les outils de la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire, conjugaison) en référence aux règles découvertes/apprises dans l'unité, et sur l'expression écrite. Nous sommes ici dans une **logique d'évaluation des savoirs**, longtemps utilisée dans le monde de la classe. Il est demandé à l'élève de **restituer** ce qu'il a appris et non de **mobiliser ses connaissances** pour résoudre une situation ce qui, dans cette logique, permet d'évaluer ses **compétences**. Ces divergences en termes d'évaluation renvoient à deux théories d'apprentissage différentes : l'approche par objectifs vs l'approche par compétences, aspect abordé dans la section 2 de ce chapitre.

Pour ce qui relève de la lecture en 7^{ème}, selon les témoignages recueillis dans les classes, beaucoup d'enseignants trouvent que les textes sont trop longs par rapport aux possibilités des élèves. Dans le guide pédagogique, aucune indication ne porte sur cet aspect : quelles stratégies de lecture utiliser face à un texte long en FLS ? Il conviendrait de suggérer des activités de lecture par segmentation du texte, repérage des idées principales, liaison entre les paragraphes lus auparavant, anticipation de la suite, etc. pour soutenir les intégrations

sémantiques des élèves pendant l'acte de lecture. Dans le guide pédagogique, la démarche mise en illustration se retrouve pour chaque texte :

- Etape 1 : découverte globale en s'appuyant sur les illustrations et le paratexte afin de mobiliser les connaissances préalables et émettre des hypothèses de sens.
- Etape 2 : Lecture magistrale et explication des mots en couleurs. Lecture silencieuse des élèves.
- Etape 3 : questions de compréhension (littérales et inférentielles) avec réponses apportées dans le guide maître.

En CM2, la lecture à haute voix n'est plus exigée alors qu'elle le reste jusqu'en CM1. A la différence d'ATDP, mais comme dans série *Vola*, dans toute cette série de manuels, la **compréhension de texte ne s'évalue que par questions posées par le maître** (peu d'exercices de type « vrai ou faux », « sélection de résumés », etc. à réaliser individuellement par l'élève permettant ensuite une confrontation collective avec des justifications à trouver dans le texte). Il en ressort que le travail en lecture doit toujours s'effectuer **au travers du filtre de l'adulte** : l'enseignant lit en premier le texte à haute voix, il pose les questions. Cette démarche ne favorise donc pas **l'autonomie des élèves en lecture**, nécessaire rapidement dans les disciplines enseignées en français et indispensable au collège. **L'axe n°3 d'observation du corpus portera sur cet aspect : quel est le degré d'autonomie des élèves en lecture en fin de scolarité en malgache et en français ?**

Par ailleurs, l'intérêt de reporter pour chaque texte la même démarche dans le guide pédagogique apparaîtrait très répétitive, il serait possible de la préciser explicitement en début d'ouvrage. En revanche, il serait intéressant de s'assurer que les enseignants comprennent bien eux-mêmes les textes (ce qui n'est pas toujours le cas comme nous le verrons dans l'analyse du corpus) et de leur apporter des éléments pouvant soutenir leur propre compréhension. De plus, il serait nécessaire là aussi d'apporter des éléments pour aider les enfants en difficulté de lecture. Le guide pédagogique pourrait contenir des supports de « remédiation ». Dans cette rubrique, en raison de la complexité graphémique du français et les résultats obtenus au PASEC VII, des exercices ludiques portant sur des mots isolés pourraient être maintenus jusqu'en fin de CM2.

Pendant cette période de conception des manuels, au niveau économique, la politique entamée par Albert Zafy se poursuit avec Didier Ratsiraka. Ce credo libéral ambiant est appuyé par la Banque mondiale et le FMI. Après les années de récession entre 1992-1996, l'économie malgache connaît un *boom* entre 1996 et 2001. « *Entre 1991 et 1999, les exportations croissent de 109% contre 58% pour le commerce mondial. On note leur diversification avec un rôle de 70% des produits manufacturés notamment de la filière*

textile/habillement. Les recettes touristiques croissent avec 200 000 touristes en 2001. La zone franche connaît une réussite avec 120 entreprises créées en cinq ans et 80 000 salariés, même si les taux de salaires sont proches du minimum de subsistance³⁶⁵. (...) La zone franche contribue à 40% des exportations. Les partenaires commerciaux se diversifient, notamment avec un poids croissant des Etats-Unis, même si la France demeure le principal investisseur – deux tiers des capitaux étrangers -, le principal acheteur – 34% du total – et vendeur - 26% au total. » (HUGON, 2005 : 22).

L'ascension de Marc Ravalomanana commence en décembre 1999, lorsqu'il est élu Maire d'Antananarivo. Il n'appartient à aucun parti politique et se fait reconnaître en tant que « *self-made-man* ». Né le 12 décembre 1949, dans une famille de huit enfants³⁶⁶ dans le village d'Imerikasinina proche d'Antananarivo, il y grandit et fait ses études dans des écoles confessionnelles. Il commence la fabrication artisanale de yaourts dans le cadre de la laiterie familiale et bénéficie de stages en Norvège et au Danemark. Puis, grâce à un prêt de la Banque mondiale, il crée la société puis le groupe « Tiko », numéro un de l'agroalimentaire malgache (5 000 emplois directs et près de 100 000 indirects). Il devient ainsi une des plus grosses fortunes malgaches, diversifiant son activité avec deux sociétés de travaux publics (Alma, La compagnie de construction *malagasy*), un réseau de magasins en gros (Magro), puis une petite compagnie aérienne (Tiko-Air). Par ailleurs, il mène une vie spirituelle très intense. Il est d'ailleurs le vice-président du Bureau National de l'église FJKM. En 2001, ce fervent protestant affronte Didier Ratsiraka (catholique) lors des élections présidentielles, sur la base du slogan *Fahamarinana* (Sainteté) *Fahamasinana* (Vérité).

A l'issue d'un bras de fer de six mois avec le président sortant, Marc Ravalomanana est officiellement proclamé, le 29 avril 2002, vainqueur de l'élection présidentielle du 16 décembre 2001. Ces six mois de crise institutionnelle paralysent la Grande Ile, ralentissent brusquement l'économie et frappent les plus pauvres (diminution du PIB de 14% en 2002). « *Aza matahotra fa minoa fotsiny ihany* » (Ne crains point, crois en Moi seulement), telle est la devise³⁶⁷ de Marc Ravalomanana lors des rassemblements sur la place du 13 mai, devise inscrite également sur les véhicules de son entreprise Tiko. « *Elu vice-président de la FJKM (église réformée protestante malgache), Marc Ravalomanana a eu très tôt l'appui, plutôt la bénédiction, des chefs des églises catholique, protestante, luthérienne, anglicane de la puissante FFKM (Conseil œcuménique des Eglises). L'alliance de la religion et du politique était déjà très forte, elle s'officialise, ce qui est approuvé par les bailleurs de fonds anglo-saxons. (...) Les bailleurs de fonds eux-mêmes envisagent de traiter avec les Eglises. C'est*

³⁶⁵ Equivalents actuellement à ceux des maîtres FRAM.

³⁶⁶ Le huitième enfant de la fratrie, d'où son nom.

³⁶⁷ Tirée de l'Évangile (Marc 5,36).

ainsi que le vice-président de la Banque mondiale pour la région Afrique, en visite à Madagascar en septembre, a eu une rencontre inédite avec les Chefs d'Eglises.» (BLANC-PAMARD, RAMIARANTSOA, 2003 : 187).

Le Président Marc Ravalomanana est américanophile, ouvert à la mondialisation et compte diversifier davantage encore les relations du pays avec l'étranger. Premier signe, lors de son investiture : il accorde sa première interview en langue étrangère en anglais. Il faut dire que la reconnaissance tardive de son pouvoir par la France (après la Suisse, les Etats-Unis et l'Allemagne) reste encore marquée dans les esprits. Son attachement à la langue anglaise est antérieur à cet incident diplomatique, les étiquettes des bouteilles d'eau « *Olympiko* » sorties de son usine Tiko arborent déjà auparavant la mention : « *the natural water spring* ». A son arrivée au pouvoir, l'avion présidentiel est baptisé « *Force one* », le périphérique d'Antananarivo « *by pass* », et ce sont des « *task force* » qui gèrent les problèmes urgents du programme à mettre en place pour un « développement rapide et durable ». Les élections législatives anticipées du 15 décembre 2002, tout en satisfaisant la demande des bailleurs de fonds³⁶⁸, lui permettent d'asseoir sa majorité avec 132 sièges sur 160. Son association de soutien électoral « *Tiako i Madagasikara* » (TIM, « j'aime Madagascar ») se transforme alors en parti politique. Le Président Marc Ravalomanana accorde une priorité fondamentale à l'éducation, exprime une forte volonté de combattre la corruption et prévoit de désenclaver rapidement les zones rurales par la remise en place des structures routières. Même si l'économie a nettement progressé les années précédant la crise et affiche, après 2002, un retour à la croissance positive de près de 6%, Madagascar demeure cependant dans le groupe des PPTTE (pays pauvres très endettés) ce qui lui permettra de bénéficier de formes de crédits spécifiques, notamment pour le plan *Education Pour Tous* comme indiqué dans la partie suivante.

2. Les prescriptions en lecture 2003-2008

Compte tenu des événements de 2002, il faut attendre 2003 pour que Madagascar rédige le volet sectoriel pour l'Education de son *Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté* (DRSP), en prenant en compte les objectifs du **forum mondial de l'Education**, tenu à **Dakar** du 26 au 28 avril 2000, sous l'égide de l'UNESCO. Lors de ce forum, les 181 pays présents (dont Madagascar) se sont engagés à mettre en œuvre les six objectifs reportés dans le tableau 136 afin de permettre **l'universalisation de l'éducation** :

³⁶⁸ Conditionnalité pour débloquer les premières tranches des 2,4 milliards de dollars promis par le « Club des amis de Madagascar ».

TABLEAU N°136 : Objectifs définis lors du Forum mondial sur l'Education de Dakar, 2000

(UNESCO, 2000 : 15-17).

- Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
- Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté et appartenant aux minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un **enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité** et de le suivre jusqu'à son terme ;
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à **des programmes adéquats** ayant pour objet l'acquisition de **connaissances** ainsi que de **compétences nécessaires dans la vie courante** et pour l'exercice d'une citoyenneté active ;
- Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base efficace et de qualité ;
- Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation de façon à **obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables** - notamment en ce qui concerne **la lecture, l'écriture et le calcul** et les compétences indispensables dans la vie courante.

Ces objectifs induisent la nécessité de réviser les programmes scolaires en les rendant plus adéquats **aux compétences** attendues des élèves dans la vie courante. L'idée de « **standards internationaux** » commence donc à émerger. En outre, lors de ce forum, le souhait qu'« *aucun pays sérieusement engagé dans l'universalisation de l'éducation de base ne voie ses efforts contrariés par le manque de ressources* » est formulé par les pays et les bailleurs de fonds. Cette conviction pousse la Banque mondiale à sensiblement augmenter l'enveloppe financière qu'elle consacre à ce secteur, la faisant passer de 900 millions de dollars en 1990, année de la Conférence de Jomtien, à 1,9 milliards de dollars.

Le « Plan Stratégique de Réforme et de Développement du Système Educatif » (Axe 3 du DSRP³⁶⁹) réaffirme la volonté du gouvernement de Marc Ravalomanana pour la mise en œuvre du plan *Education Pour Tous* selon les orientations de Dakar et est approuvé par les bailleurs de fonds lors de la réunion des « Amis de Madagascar » (Paris, octobre 2003). Suite à quoi, en décembre 2003, Madagascar peut bénéficier de l'**initiative PPTTE** pour l'**effacement de la dette**. Une année après, 90% des dettes envers les membres du Club de Paris sont annulées. La dette envers le FMI s'efface en décembre 2004.

³⁶⁹ « Susciter et promouvoir des systèmes de sécurisation humaine et matérielle, et de protection sociale élargie. »

Pour accompagner le plan de réforme, une réorganisation générale du MINESEB est mise en place qui le structure alors en un Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS). Les deux premières années de mise en œuvre du plan permettent la réalisation des actions suivantes :

- **L'augmentation importante des ressources** allouées au secteur de l'éducation en général - passées de 2,3% à 3,3% du PIB entre 2002 et 2004³⁷⁰ - et au secteur de l'éducation primaire en particulier, passées de 39% à 49% des dépenses totales du MENRS sur la même période.
- **L'incitation à la scolarisation** : les charges parentales sont diminuées par la distribution de kits scolaires aux élèves, l'exonération des droits d'inscription à l'école primaire et la subvention des enseignants recrutés par les FRAM.
- **Le transfert de fonds aux écoles primaires publiques et privées** du pays (caisses-écoles, FFAF) destinés à améliorer la situation des établissements et augmenter la capacité d'initiative des communautés scolaires locales.
- **L'amélioration des conditions des enseignants fonctionnaires en classe** par la distribution de primes de craie et d'éloignement.
- **La construction** de nouvelles salles de classe pour accroître la capacité d'accueil.
- **La distribution de manuels scolaires** à tous les élèves du public et du privé pour améliorer les conditions d'apprentissage.
- **La révision des curricula** en lien avec l'introduction de l'approche par les compétences (APC) pour renforcer la pertinence des apprentissages et former les enseignants aux pédagogies actives.
- **La restructuration de l'Education fondamentale en cours d'apprentissages** (CP : 1/2, CE, CM : 1/2) pour réduire les taux de redoublement.

Les mesures d'incitation à l'accès gratuit à l'école et de distribution de matériels (kits scolaires, livres de classe) sont très populaires et ont pour effet d'accroître considérablement les effectifs des élèves scolarisés, comme le montre le tableau 137, signe que **la demande d'éducation à Madagascar est très forte.**

³⁷⁰ Les dépenses d'éducation sont passées de 12,8% à 17,2% des dépenses totales de l'Etat entre 2002 et 2004.

TABLEAU N°137 : Explosion des effectifs élèves 2002-2004
(EPT, 2005 : 20).

| Enseignement Fondamental du 1er Cycle | Situation 2002-2003 | 2003-2004 | |
|--|---------------------|-------------------------|-------------------|
| | | Objectifs fixés en 2003 | Résultats obtenus |
| Taux net de scolarisation * | 82% | 84% | 97% |
| Taux d'achèvement | 39,5% | 49% | 47% |
| Pourcentage d'enfants âgés de 6ans scolarisés dans le fondamental 1 ^{er} cycle* | 80% | 81% | 94% |
| Nombre total d'élèves | 2 856 480 | 2 892 100 | 3 366 400 |
| Pourcentage de redoublants | 29% | 22% | 30% |
| Pourcentage d'élèves dans le privé | 20,4% | 21,4% | 19,3% |
| Ratio élèves/enseignant dans le public | 60 | 57 | 57 |
| Coût moyen enseignant par unité de PIB/tête dans le public | 3,7 | 3,6 | 2,8 |
| Dont enseignants fonctionnaires | 4,5 | | 4,1 |
| Dont enseignants FRAM | 0,67 | | 0,61 |
| Nombre d'enseignants en classe dans le public | 38 509 | 39 690 | 47 319 |
| - dont payés par le FRAM | 8 300 | - | 17 620 |
| Nombre de salles de classe dans le public | 36 753 | 38 267 | 39 240 |
| Estimation du nb d'enfants de 6-10 ans hors du système scolaire | | | 123 950 |

Limite : fiabilité des données concernant l'âge des enfants fournies aux écoles et des données démographiques basées sur le recensement de 1993

Les effectifs explosent donc de 18% en 2003 et poursuivent une progression de 6,8% en 2004, dépassant de loin les objectifs prévisionnels. Cette explosion des effectifs réduit les possibilités d'amélioration de l'efficacité interne. En 2004, le taux d'achèvement du primaire reste très insuffisant : 47%, et les taux de redoublement stagnent à 30%. Les conditions d'enseignement sont difficiles : ratio moyen élèves/maître autour de 60. Le MENRS se voit donc contraint d'augmenter rapidement le nombre d'enseignants en poste dans le système. Sa stratégie porte alors sur une **extension du réseau des enseignants FRAM**. En effet, les nombreux enseignants FRAM recrutés par les parents d'élèves depuis 2003 pour accompagner la demande de scolarisation permettent, en particulier, de couvrir les besoins en zones rurales. Pour soutenir les familles employeurs, le MENRS décide d'allouer une **subvention aux FRAM** (en 2004, 0,6 unités du PIB/tête, alors que les salaires des fonctionnaires reviennent à 4,1 unités du PIB/tête) en prévoyant de l'augmenter progressivement à 3,5 unités du PIB/tête. De plus, il lance à partir de 2004 un recrutement de 2 000 élèves-maîtres par an (niveau de recrutement en 2005 : **BEPC et avoir été FRAM**), ce qui permet d'offrir aux FRAM la perspective de devenir fonctionnaires. La formation initiale de ces élèves-maîtres dure **un an**, basée sur l'articulation théorie-pratique. En 2003, l'Institut National de Formation Pédagogique devient responsable de la formation initiale et continue. Le réseau des 6 ENN1 est transformé en un réseau de 19 centres régionaux de l'INFP

(CRINFP) fonctionnels avec les réhabilitations d'établissements qui s'imposent³⁷¹. Pour couvrir l'urgence des besoins financiers face à ces mesures, le MENRS entame des négociations pour obtenir des fonds additionnels.

Cette demande de fonds additionnels est rendue possible car les partenaires techniques financiers soutenant l'EPT ont mis en place en 2002, sous l'impulsion de la Banque mondiale, un nouveau partenariat mondial visant à accélérer la réalisation de la scolarisation primaire universelle, appelé l'**Initiative Fast Track** (ou initiative de mise en œuvre accélérée). Cette initiative s'appuie sur les principes édictés à la conférence de Monterrey³⁷² (mars 2002) tels que la responsabilité partagée des partenaires et l'harmonisation de l'aide. Elle est destinée aux pays à faible revenu sur la base de deux critères : 1. avoir présenté un Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) complet et approuvé auprès de la Banque mondiale ; 2. Présenter une stratégie sectorielle pour l'éducation jugée « crédible ». Ce partenariat cherche à répondre à une double logique d'incitation : inciter les bailleurs de fonds à augmenter leur aide et inciter les pays en développement à bâtir une politique sectorielle cohérente. Le premier objectif est une réallocation de l'**aide à l'éducation vers les pays les plus pauvres** dans l'**éducation de base**, en privilégiant l'Afrique, les pays de l'initiative PPTTE et les pays « orphelins » ayant un nombre restreint de bailleurs de fonds. Le deuxième objectif vise à accroître l'efficacité de l'aide par l'harmonisation et la coordination des interventions des partenaires techniques et financiers, ce qui conduit à des **revues conjointes des bailleurs de fonds** dans les pays. Les programmes nationaux mis en place se voient alors évalués par un suivi d'**indicateurs étalonnés** sur la base du Cadre Indicatif de l'initiative *Fast Track*.

En 2005, la requête de Madagascar à l'initiative *Fast Track* est acceptée et un **fonds catalytique** lui est accordé (60 millions US\$) renouvelé en 2008 (85,1 millions US\$). Le tableau 138 présente les pays bénéficiaires de l'initiative *Fast Track* fin 2007 pour la région Afrique.

³⁷¹ La réhabilitation des anciens centres FOFI permet la mise en place de ce réseau CRINFP.

³⁷² Participation de la Banque mondiale, du Fonds monétaire international (FMI), de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), de la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), des commissions économiques régionales de l'ONU, et des représentants du monde des affaires, de la société civile et des organisations non gouvernementales.

TABLEAU N°138 : Pays de l'Initiative *Fast Track*, 2007(Source : <http://www.poledakar.org>).

| Afrique : Pays de l'Initiative Fast Track (actuels et potentiels) | | | | | | |
|---|---|---------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| | Pays endossés (en date d'octobre 2007) | | Pays attendus en 2008 | Pays attendus en 2009 | Autres pays éligibles | Pays où l'EPU est atteint |
| | 22 | | 4 | 9 | 4 | 1 |
| 2002 | Burkina Faso | Mauritanie | Malawi | Angola | Côte d'Ivoire | Cap Vert |
| | Guinée | Niger | Ouganda | Comores | Nigéria (autres Etats) | |
| 2003 | Gambie | Mozambique | République centrafricaine | Congo, Rép. | Somalie | |
| 2004 | Ghana | Ethiopie | Tchad | Congo, Rép. démocratique | Soudan | |
| 2005 | Kenia | Madagascar | | Erythrie | Zimbabwe | |
| | Lesotho | | | Guinée Bissau | | |
| 2006 | Mali | Cameroun | | Nigéria (3 ou 4 Etats) | | |
| | Rwanda | Djibouti | | Tanzanie | | |
| | Sénégal | | | Togo | | |
| 2007 | Bénin | Sao Tomé & Principe | | | | |
| | Burundi | Sierra Leone | | | | |
| | Libéria | Zambie | | | | |

Source : *Rapport annuel 2007*, Secrétariat Fast Track

Pour améliorer la qualité de l'Education, le MENRS s'engage dans **la révision des curricula au moment où les manuels, élaborés en référence aux programmes de 1995, arrivent sur le terrain** (moment de notre arrivée, en 2003). C'est pour nous l'occasion d'observer la formation des enseignants face à ces nouveaux outils et de mieux comprendre la réalité scolaire malgache. La conception de la formation sur les « nouveaux manuels » est organisée par la Direction de l'Education Fondamentale (DEF) mais les rédacteurs des manuels y sont peu associés³⁷³. Il en ressort que les spécificités mentionnées précédemment (entrée phonique en lecture, évaluation, etc.) ne sont pas expliquées aux enseignants. La formation repose sur la présentation physique des manuels. On apprend aux enseignants, pour chaque manuel, à repérer la structuration des leçons : « je découvre », « je m'exerce », « je retiens ». Aucune analyse des contenus n'est proposée, les aspects didactiques nouveaux concernant l'apprentissage de la lecture ne sont pas mentionnés et aucune simulation de séance n'est effectuée. Les enseignants se répartissent par groupes et remplissent des Kraft sur la base d'un questionnaire, puis il est effectué une synthèse des travaux de groupes. La formation se déroule en français puisque c'est la langue de rédaction des nouveaux manuels. Les interactions informelles se font en malgache.

Depuis 2003, la **formation continue** des enseignants a lieu **hors temps scolaire** pendant les « pauses³⁷⁴ » pour ne pas amputer le temps d'apprentissage des élèves, grâce à la mise en application de la note de service n°2003/300-MINESEB/SG/DGEFES/DEF du 24 août 2003. A partir de 2005, les enseignants peuvent percevoir des indemnités de formation provenant

³⁷³ Lorsque le MENRS obtient le *copyright*, les droits d'auteurs sont supprimés. Sur les manuels, on mentionne « par une équipe d'auteurs malgaches ».

³⁷⁴ Petites et grandes vacances scolaires.

du MENRS lors des journées pédagogiques (15 000 Ar/jour³⁷⁵). Les *per diem* perçues lors des formations liées à des projets soutenus par les partenaires cherchent à être harmonisés sur la même base.

La révision des curricula commence en 2003 et permet l'introduction progressive de l'*Approche Par Compétences* (désormais APC) grâce à l'appui du Bureau d'Ingénierie de la Formation (BIEF) de Louvain La Neuve (sur financement UNICEF). Cette approche est appelée « pédagogie de l'intégration » (ROEGIERS, 2006) et doit permettre, entre autres, de réduire l'**analphabétisme fonctionnel**. « *Les performances actuelles de bon nombre de systèmes éducatifs [produisent] à la sortie de l'école une majorité d'enfants qui ne sont peut-être pas analphabètes au sens strict, mais qui deviennent des **analphabètes fonctionnels**, c'est-à-dire des personnes, qui, bien qu'ayant fréquenté l'école pendant plusieurs années, sont incapables de se servir des acquis scolaires dans la vie de tous les jours, tellement les acquis sont théoriques, et déconnectés de leur environnement. A terme, faute de mobilisation de leurs acquis, ils retombent dans l'analphabétisme pur et simple.* » (ROGIERS, 2004 : 5). Cette description de l'analphabétisme ne parle pas explicitement de la lecture, ce qui paraît curieux. Qu'est-ce qu'un apprentissage trop théorique de la lecture qui ne permet pas de mobiliser les acquis ? Il y a là, nous semble-t-il, un amalgame entre la notion diffuse de compétence (mobiliser ses acquis dans la vie de tous les jours) et celle d'alphabetisation, sans que le lien pour une meilleure appropriation de l'écrit n'apparaisse. Pour mettre en place l'APC, la structuration du primaire reprend le fonctionnement en cours pluriannuels comme en 1992³⁷⁶ mais en changeant le nom des cours : CP : 2 ans, CE : 1 an, CM : 2 ans et en rappelant l'interdiction de redoublement au sein d'un même cours. L'année scolaire est réorganisée par **bimestres**, segmentés en cinq semaines réservées aux apprentissages dits « **ponctuels** » et une **semaine d'intégration**. « *Il est plus facile [pour l'enseignant] et plus efficace de **mettre d'abord en place des activités d'intégration**, en gardant sa pratique habituelle des apprentissages ponctuels. Après deux ou trois années de pratique des situations d'intégration, il peut progressivement introduire des situations didactiques [pendant les apprentissages ponctuels].* » (ROGIERS, 2006 : 21). C'est pourquoi, pendant la mise en place de cette approche (2003-2007), les enseignants sont prioritairement formés sur « la pédagogie de l'intégration. » La semaine d'intégration doit permettre aux élèves de mobiliser leurs connaissances, acquises pendant les apprentissages ponctuels, en les confrontant à des situations pratiques. « *Intégrer des savoirs et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des **situations de la vie courante**. Pour leur*

³⁷⁵ Environ 1,10 euro.

³⁷⁶ La note circulaire n°15418-92, BOEN N°4 (1995 : 148).

*apprendre à intégrer leurs connaissances, on présente aux élèves des **situations complexes**, appelées « **situations d'intégration** », et on les invite à essayer de les résoudre.* » (ROGIERS, 2006 :10). Les élèves doivent résoudre une famille de 3 situations d'intégration³⁷⁷ pour chaque discipline, pendant la dernière semaine du bimestre. Ces situations se réalisent dans des « cahiers de situations » (1 cahier par discipline) **individuels** dans lesquels les réponses sont écrites³⁷⁸, empêchant ainsi de les réutiliser par la suite. La double page intitulée « je m'évalue » des manuels arrivés en 2003 ne sert donc plus à rien. Au niveau financier, l'impression annuelle des cahiers de situations est difficilement gérable par le MENRS. En 2005, il est nécessaire d'importer 600 tonnes de papier sur la Grande île pour les dupliquer. De plus, les cahiers arrivent avec beaucoup de retard dans les écoles, ce qui demande alors aux enseignants de recopier sur Kraft ou au tableau les situations d'intégration proposées. Le passage d'un cours à l'autre s'effectue par l'évaluation des **objectifs terminaux d'intégration**. L'APC utilise l'évaluation dite **critériée** qui s'appuie sur la définition de plusieurs critères pour l'attribution d'une note (exemple de critères en expression écrite : pertinence de la production, utilisation correcte des ressources de la langue, qualité de la présentation de la copie). Les critères minimaux doivent représenter les $\frac{3}{4}$ de l'ensemble des critères d'évaluation (règle des $\frac{3}{4}$) et les élèves doivent y être confrontés par trois fois. On estime que le seuil de maîtrise est atteint si par deux occasions les élèves ont réussi une situation comportant le même critère (règle des $\frac{2}{3}$).

Dans la logique de cette APC, les apprentissages ponctuels renvoient à l'ordinaire de la classe et sont centrés sur « l'acquisition des savoirs et des savoir-faire ». Au fur et à mesure de la généralisation, les apprentissages ponctuels **se réalisent en référence aux nouveaux curricula d'enseignement** élaborés par les concepteurs du MENRS avec l'appui du BIEF et diffusés sur l'ensemble du territoire³⁷⁹. Ces curricula sont construits autour de trois compétences de base en lien, pour chaque niveau, avec l'expression orale, la lecture et l'expression écrite.

Bien que ce ne soit pas explicitement exprimé, plusieurs inflexions ont lieu pour alléger les contenus des programmes de 1995. A titre d'exemple, pour le CP2 en lecture, on peut relever les différences suivantes à partir du curriculum APC proposé :

- Différence dans la progression des sons étudiés. Par exemple, le son [u] est vu au palier 10 (soit le dernier bimestre de CP2) dans le curriculum APC, alors qu'il est étudié au cours du troisième thème dans les programmes 1995 et les manuels 2003.

³⁷⁷ Situations de même nature : la première étant réalisée collectivement, la deuxième individuellement, la troisième devant servir de remédiation.

³⁷⁸ Les consignes de passation et de correction sont fournies aux enseignants dans les « guides d'intégration ».

³⁷⁹ Sans la validation officielle d'un comité scientifique.

- Suppression de l'étude de certains sons en lecture CP2 : [o], [ɔ], [f], [j].
- Abandon de l'étude de certaines graphies en CP2 : ex [ε] se limite à è.
- Suppression de certains thèmes de lecture (ex : celui de l'école).

Il en ressort que les enseignants peuvent difficilement utiliser les nouveaux manuels diffusés. Par exemple, l'étude des sons en français se poursuit en CE dans le curriculum APC alors qu'il n'y a pas de séance spécifique prévue dans les manuels (hormis en orthographe). Face à cette difficulté, on indique aux enseignants que le manuel ne constitue pas une « ressource » unique et que tout support peut convenir. Nous limitons ici la présentation aux CP1 et CP2, niveaux de classe concernés par l'APC lors de la constitution de notre corpus vidéo. L'illustration 107 présente des extraits du curriculum en lecture, en malgache et en français pour les « apprentissages ponctuels ».

ILLUSTRATION N°107 : APC au CP1-CP2 en lecture, 2006-2007

| Curriculum lecture malgache CP1 (palier n°2 p.9) | | |
|---|---|--|
| <i>Malagasy CP (CP malgache)</i> | | |
| HF2 : <i>Mpianatra manatanteraka asa mifanentana amin'ny fari-pivelaran-tsainy sy ny tontolo manodidina azy miainga amina hafatra an-tsoratra</i> (L'élève résout des situations problèmes en adéquation avec son niveau de développement intellectuel et son environnement à partir de support écrit). | | |
| <i>Fahalalana</i> (Savoirs) | <i>Fahaiza-manao</i> (Savoir-faire) | <i>Sahanasa</i> (Activités) |
| <i>Ny Feo</i> (Les sons) - [m],[v],[y],[e],[r] | - <i>Mihaino</i> (Ecouter) - <i>Mamerina</i> (Répéter) - <i>Mitadidy</i> (Mémoriser) | <i>FANAZARAN-TENA AMIN'NY VAKITENY</i> (Exercices de lecture) |
| <i>Teny ampiasaina ahitana</i> (Mots utilisés comportant les sons) - [m],[v],[y],[e],[r] | <i>Ireo hasim-peo na feo</i> (Les phonèmes et les sons) : [m],[v],[y],[e],[r] - <i>Mahafantatra ny hasim-peo</i> (Identifier phonèmes et graphies) - <i>Mamantatra soratra samifaha : soratanana sy soraboky</i> (Reconnaître différentes formes de graphies : cursives et scriptes) - <i>Mamaky teny faobe</i> (lecture globale) - <i>Milaza anarana mifandray amin'ny sary</i> (Enoncé de noms en rapport avec des images) | <i>Famakiana ny hasim-peo</i> (Lecture de sons) <i>Fanavahana ara-panononana sy aratsoratra miendrika kilalao</i> (Discrimination phonétique et graphique sous forme ludique) <i>Fampifandraisina ny teny sy ny sary</i> (Mettre en relation le mot et l'image) <i>Fanoloana soloina teny ny sary</i> (Ecrire le mot correspondant à l'image) <i>SEHOSEHATRA ARAHIN-KETSIKA</i> (Situation mimée) <i>Fitanisana an-kira</i> (Comptines) |
| Curriculum lecture malgache CP2 (palier n°8 p.10) | | |
| <i>Malagasy CP (CP malgache)</i> | | |
| HF2 : <i>Mpianatra manatanteraka asa miainga amina hafatra an-tsoratra, mifanentana amin'ny fari-pivelaran-tsainy sy ny tontolo manodidina azy.</i> (En s'appuyant sur un message écrit, l'élève réalise une activité adaptée à son niveau et à son environnement). | | |

| <i>Fahalalana (Savoirs)</i> | <i>Fahaiza-manao (Savoir-faire)</i> | <i>Sahanasa (Activités)</i> |
|---|---|---|
| <p>FAMAKIANA ANATY FEHEZANTENY NA LAHATSORATRA (Lecture dans une phrase ou un texte) - ireo feo ireto (les sons suivants) [dr],[ndr],[mb],[mp]</p> <p>- ny lohasoratra (les majuscules) B – D- S- L- G</p> <p>FAMERENANA IREO FEO REHETRA EFA NIANARANA (Reprise de tous les sons déjà étudiés)</p> <p>IREO TENY AMPIASAINA (Les mots à utiliser) : <i>adrisa</i> (criquet) – <i>ondry</i> (mouton) – <i>sambo</i> (navire) – <i>mpianatra</i> (élève)</p> | <p>- Mamaky mangina ny teny na fehezanteny na lahasoratra (Lire silencieusement le mot, la phrase ou le texte). - Mamaky amin'ny feo avo (Lire à haute voix) -Mamantatra ny anaran tsamirery (Identifier les noms propres) -<i>Mamantatra ny lohasoratra ao anaty lahasoratra</i> (Identifier les majuscules dans un texte). -<i>Mamaky mangina ny tantara</i> (Lire silencieusement le récit). -<i>Mamaky angano fohy</i> (Lire un conte). -<i>Mamaky lahasoratra</i> (Lire un texte) -<i>Manao tsianjery</i> (Réciter) -<i>Manaja ny lantompeo ny ngadona</i> (Respecter l'intonation et le rythme). -<i>Mamaky faobe</i> (lire globalement) -<i>Mamaky mangina ny lahasoratra</i> (Lire silencieusement le texte).</p> | <p>- Vakiteny mangina (lecture silencieuse) - Vakiteny amin'ny feo avo (lecture à haute voix) -Famantarana ny feo [dr],[ndr],[mb],[mp] sy ny lohasoratra nianarana ao anaty lahasoratra (Identification des sons [dr],[ndr],[mb],[mp] et des majuscules étudiées dans le texte) -Fampianana tantara (dramatisation d'un récit) -Fanaovana tsianjery (apprentissage par cœur) -Vakiteny manaja ny lantompeo sy ny ngadona (lecture respectant l'intonation et le rythme)</p> |

Curriculum lecture français CP2 (palier 8, p. 40)

| CP FRANCAIS | | |
|--|---|---|
| TABLEAU DES RESSOURCES | | |
| <p>CB2 : Dans une situation de communication et en s'appuyant sur un message écrit, l'élève exprime sa compréhension.</p> | | |
| APPRENTISSAGES | | |
| Savoirs | Savoir - Faire | Activités suggérées |
| <ul style="list-style-type: none"> LEXIQUE RELATIF AUX THEMES (se référer à CB1 P8). STRUCTURES ET EXPRESSIONS (se référer à la CB1) <i>Messages courts et simples contenant les acquis relatifs aux éléments lexicaux et aux structures sur :</i> <ul style="list-style-type: none"> les aliments, les différents repas, le couvert PHONETIQUE : Les graphies : Les sons : "in" [ɛ] : (in : sapin / aim : faim / ein : rein / ain : pain) ; "c" [k] : (qu/k/c : car) "g" [g] : (g + voyelles dures : a, o, u) "w" [wa] (oi) : oiseau ; "u" [u] (ou) : pluie CONSIGNES ECRITES SIMPLES | <p>Apprendre à lire</p> <ul style="list-style-type: none"> La vue précède l'oral. Lire par les yeux de gauche à droite sans bouger la tête ni les yeux ni les lèvres. Déchiffrer les graphies des sons étudiés Lire silencieusement, correctement, couramment, à haute voix en respectant la prononciation, l'intonation, l'accent et la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> des phrases des textes courts et simples des complines des slogans. Répondre à des questions de compréhension. Poser des questions <p>contenant les graphies des sons, le lexique, les structures et expressions étudiés</p> <p>sur les supports</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre des consignes écrites simples. | <ul style="list-style-type: none"> Lecture silencieuse Lecture <ul style="list-style-type: none"> Lecture silencieuse Lecture vocale Lecture correcte Lecture courante Lecture expressive Jeux de lecture <ul style="list-style-type: none"> Manipulation de lettres mobiles Chasse aux mots Anagramme Concours de meilleurs lecteurs Jeux de rôles Compréhension de questions / réponses M/E, E/M, E/E Réalisation de tâches à partir de consignes écrites simples. |
| PALIER 8 | | |
| MODULE D'INTEGRATION, D'EVALUATION ET DE REMEDIATION | | |
| Savoirs mobilisables | Savoir - Faire mobilisables | Situations |
| <ul style="list-style-type: none"> Les acquis des paliers précédents. Les sons [ɛ] (in/aim/ein) ; [k] (qu/k/c ...) ; [g] (g + voyelles dures a, o, u) ; [wa] (oi) ; [u] (ou) correspondant aux graphies ci-dessus. Le lexique, les expressions et les structures relatifs aux différents repas, aux aliments, au couvert. | <ul style="list-style-type: none"> Les acquis des paliers précédents. Identifier et prononcer correctement les sons [ɛ] + [k] + les voyelles dures [wa] [u] (ou) correspondant aux graphies des supports utilisés. Lire des énoncés courts utilisant le lexique, les expressions et structures étudiés. Répondre à des questions de compréhension. Poser des questions relatives aux supports. Comprendre des consignes écrites simples. | <p>CB2 - P8 - S1 : Au marché CB2 - P8 - S2 : Bon appétit CB2 - P8 - S3 : A table</p> |

La lecture de ces extraits est **révélatrice des représentations des concepteurs** (cadres de l'éducation ou professeurs du secondaire) sur le début de l'apprentissage de la lecture. Les curricula se présentent comme une liste de tâches disjointes dont une bonne part porte sur la mémorisation, la récitation pour aboutir à la lecture à haute voix. La lecture silencieuse est mentionnée sans qu'on sache à quoi elle peut être utile. La lecture compréhension n'apparaît qu'en français par questions/réponses. Rien n'est indiqué pour une familiarisation des élèves à la culture et aux fonctions de l'écrit (ex : découverte des écrits de l'environnement, lecture d'histoires par le maître, etc.). L'apprentissage en début de scolarité vise surtout l'acquisition du code, avec des prescriptions injonctives pour le moins déroutantes (lire sans bouger la tête ni les yeux). Par ailleurs, la présentation de la lecture et de l'expression écrite en deux compétences distinctes ne favorisent pas la visibilité de l'interaction lire-écrire. A l'issue des apprentissages « ponctuels » menés sur la base de ce curriculum, les élèves sont soumis à des situations d'intégration en fin de bimestre. L'illustration 108 en présente quelques extraits en CP2.

ILLUSTRATION N°108 : Situations d'intégration APC CP2, 2005-2006

MALAGASY - CP
HF2 - T9 - S2

Mahay mamboly ovy !
Variana aho nijery an'i Jamara !

- a 1 Mandatsaka ny masomboly Ingahy Jamara.
- b 2 Mamadika bainga i Jamara
- c 3 Manototra ny zanakovy izy.
- d 4 Mandavaka hambolena ny ovy try
- e 5 Mihady vomanga i Jamara

Toromarika

1. Ampifandraisiko amin'ny tsilo ny fehezanteny sy ny sary.
2. Ataoko anaty ny teny ahitana ny feo [nd] ; [ng], ary anaty ny anarana ahitana lohatsoratra I, J.
3. Tsipihiko ny fehezanteny manohy ny tantara :
Mively vary ry Jaovelo.
Manondraka zanakovy ry Jamara.
Mamaky kitay ny dadabénay.

| | M ₁ | M ₂ | M ₃ |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| F ₁ | / | / | / |
| F ₂ | / | / | / |
| F ₃ | / | / | / |
| F ₄ | / | / | / |

30

MALAGASY - CP
HF2 - T9 - S3

Hisy varotra fampisehoana
Mandrany lambanana ry Onja sy Vero !

- a 1 Mandahatra tsara ny herana maina i Onja.
- b 2 Mandidy herana eny Ankeniheny izy roa
- c 3 Mamatratra tsara ny rary i Vero.
- d 4 Mangorona lambanana i Onja.
- e 5 Manety ny sisin-dambanana izy roa vavy.

Toromarika

1. Ampifandraisiko amin'ny tsilo ny fehezanteny sy ny sary.
2. Ataoko anaty ny teny ahitana ny feo [nd] ; [nk], ary anaty ny anarana ahitana lohatsoratra O, V.
3. Tsipihiko ny fehezanteny manohy ny tantara :
Mitetika hena i Onja sy Vero.
Mividy akondro i Onja.
Mivarotra ny rary vitany ry Vero.

| | M ₁ | M ₂ | M ₃ |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| F ₁ | / | / | / |
| F ₂ | / | / | / |
| F ₃ | / | / | / |
| F ₄ | / | / | / |





31

FRANCAIS – CP2
CB2 – P7 – S2

C'est Noël

J'ai raté mes photos !

Je prends des photos de famille. C'est drôle ! Tonton a beaucoup mangé. Cousin Rémi porte un chapeau. Grand-père a des cheveux courts et frisés. Ma sœur a de longues jambes.

grand-père
cousin Rémi
ma sœur

le chat
cousin Rémi
ma sœur

grand-père
la famille
cousin Rémi

cousin Rémi
tonton
ma sœur

Consignes

- J'entoure le mot juste en dessous de chaque photo pour reconnaître qui et qui.
- Je coche la bonne réponse :
 - Ma sœur a des mains propres.

| | | | |
|----|----|----|----|
| a1 | c1 | c2 | c3 |
| a1 | / | / | / |
 - Les cheveux de grand-père sont lisses.

| | | | |
|----|----|----|----|
| a1 | a2 | a3 | a4 |
| a1 | / | / | / |
 - Tonton a un gros ventre.

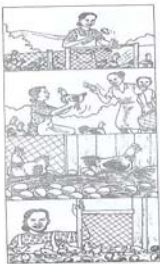
| | | | |
|----|----|----|----|
| a1 | a2 | a3 | a4 |
| a1 | / | / | / |

24

FRANCAIS – CP2
CB2 – P10 – S2

Trop de poussins ici

Maman a besoin d'argent.
Il faut un autre poulailler.



- Cette année les poules pondent beaucoup d'œufs.
- Maman regarde les poussins.
- Papa plante du manioc dans la basse-cour.
- Le poulailler est trop petit, maman construit un deuxième.
- Les clients achètent des poulets de chair.

Consignes

- Je relie par une flèche la phrase avec la bonne image.
- J'entoure mon plat préféré :
 - poulet grillé
 - poulet à papier
 - poulet au papier
 - poulet "romazava"

| a1 | c1 | c2 | c3 |
|----|----|----|----|
| a1 | / | / | / |
| a2 | / | / | / |
| a3 | / | / | / |

33

En malgache, les situations proposées en CP2 sont toutes de même nature à chaque fin de bimestre : 1. relier les phrases aux images, 2. entourer les graphèmes et les lettres majuscules demandés, 3. entourer la phrase qui résume l'histoire. En français, les situations sont plus variées et cherchent à évaluer la lecture compréhension (bien que le critère d'évaluation du dernier exercice de l'exemple p.33 nous échappe). Or, nous avons vu que les curricula invitent peu au travail de la compréhension écrite. De plus, face aux principes généraux exposés, ces situations de lecture appartiennent-elles à la vie courante ? Par ailleurs, on peut se demander ce que peuvent en tirer les enseignants quant aux difficultés rencontrées par les élèves. A ce stade de la scolarité, ne serait-il pas plus utile aux enseignants d'évaluer chacune des composantes intervenant dans l'appropriation de l'écrit (discrimination visuelle, auditive, mots isolés, compréhension de texte) pour repérer où se situent les difficultés et pouvoir enclencher des activités spécifiques ? Encore faudrait-il que les enseignants soient formés sur les composantes en jeu dans la lecture. Visiblement, le souci de **médiation** n'a pas été suffisamment pris en compte dans l'appui apporté par le BIEF auprès des concepteurs nationaux : les processus d'appropriation de l'écrit sur lesquels s'accorde la communauté scientifique actuellement ne semblent pas partagés. La démarche d'appui s'est centrée sur des aspects technicistes de l'ingénierie (compétences, indicateurs, critères, règles des 3/4 et des 2/3, familles de situations, etc.³⁸⁰) mais il est peu probable que cette macro architecture fasse changer quoi que ce soit au quotidien des classes. On peut douter alors que cette entreprise puisse arriver à éradiquer « l'alphabétisme fonctionnel »...

³⁸⁰ Il faut les imaginer retraduits en malgache pendant les formations des instituteurs.

Parallèlement à la mise en œuvre de l'APC, l'expérimentation de l'enseignement de l'anglais, à partir de la quatrième année du primaire, se met en route en 2005, après la promulgation en 2004, d'une nouvelle loi d'orientation du système éducatif malgache qui précise notamment que : « *L'école et les établissements d'enseignement et de formation sont appelés essentiellement à donner aux apprenants les moyens de : maîtriser la langue malagasy, de part son statut de langue maternelle et nationale ; maîtriser deux langues étrangères au moins.* » (Art. 15, loi n°2004-004 du 26 juillet 2004). De plus, malgré les écarts signalés précédemment entre APC et manuels, la diffusion des manuels arrivés en 2003 se poursuit. En 2006, le MENRS fait le choix de présenter sous forme bilingue (traduction face à face) les manuels des disciplines utilisant le français langue d'enseignement, comme le montre l'illustration 109. Cette mesure cherche à soutenir les enseignants ayant des difficultés à mener la classe en français.

ILLUSTRATION N°109 : Manuel *Fahalalana tsotsotra* – Connaissances usuelles, CE, MENRS 2006

Ny rantsambatana ambany

Tadidiko ny votoaty

■ Hita ao amin'ny rantsambatana ambany :


- ny fe,
- ny ranjo,
- ny tongotra.

Miforitra izy eo amin'ny :

- ny maoja,
- ny lohalika,
- ny kitrokely,
- ny rantsantongotra.

■ Ahafahantsika mandeha, mihazakazaka, mitsambikina, mitaingina bisikileta sns... ny rantsambatana ambany. Afaka mijaridina amin'ny tongotra roa isika.

■ Fikoloana ny rantsambatana ambany
Mora maloto ny rantsambatana ambany. Tokony hodiafina **isan'andro** izy rehefa misasa. Mila fikoloana manokana ny tongotra : tsemboka izy raha mikiraro ary perahan'ny vovoka raha manao kapa.



Mijaridina amin'ny tongotra roa isika.

Vafako ary fintiniko

1. Aiza no mifandray ny rantsambatana ambany sy ny vatana ?
2. Inona avy ny singa mandrafitra ny rantsambatana ambany ?
3. Inona no azontsika atao amin'ny rantsambatana ambany ? Manomeza ohatra vitsivitsy.
4. Inona no fitandroam-pahasalamana takian'ny rantsambatana ambany ?

Efa azoko

Adikao ny fehezanteny ary fenoy amin'ireto teny ireto : hoho – lohalika – kitrokely – fe – rantsantongotra.

- a) Ny rantsana amin'ny tongotra no atao hoe _____.
- b) Rehefa mitorovoka dia miasa ny nofotry ny ranjo sy ny _____.
- c) Tsy maintsy tapahina ara-potoana ny _____ n'ny rantsantongotra.
- d) Folaka ny tongony: mioritra eo amin'ny _____.
- e) Miforitra ny fe sy ny ranjo eo amin'ny vanintaolan'ny _____.

34 efa tra amby telopolo

Les membres inférieurs

Je retiens l'essentiel

■ Le membre inférieur comprend :


- la cuisse,
- la jambe,
- le pied.

Il se plie au niveau :

- de la hanche,
- du genou,
- de la cheville,
- des orteils.

■ Les membres inférieurs nous permettent de **marcher, de courir, de sauter, de faire du vélo, etc.** Sur nos deux pieds, nous pouvons **tenir en équilibre**.

■ L'hygiène des membres inférieurs
Les membres inférieurs se salissent facilement. Ils doivent être lavés **tous les jours** pendant la toilette. Les pieds demandent un soin particulier : ils transpirent dans les chaussures et prennent la poussière si l'on porte des sandales. Il faut **securer et se couper régulièrement les ongles des orteils**.
Il faut éviter de marcher pieds nus. On peut attraper des **chiques**. La chique est une sorte de puce. Elle vit principalement dans le sable. La femelle entre dans la peau au niveau des ongles des orteils. Là, elle pond des œufs dans une poche. Cela provoque des démangeaisons et peut entraîner des infections.



Nous tenons en équilibre sur nos deux pieds.

Je réponds et je construis mon résumé

1. À quel niveau les membres inférieurs sont-ils reliés au tronc ?
2. Quels sont les éléments qui composent chaque membre inférieur ?
3. Que pouvons-nous faire grâce à nos membres inférieurs ? Donne quelques exemples.
4. Quelles précautions d'hygiène demandent les membres inférieurs ?

J'ai compris

Recopie les phrases en les complétant avec les mots : ongles – genou – cheville – cuisses – orteils.

- a) Les doigts des pieds s'appellent les _____.
- b) Lorsqu'on se met accroupi, on fait travailler les muscles des jambes et des _____.
- c) Il faut se couper régulièrement les _____ des orteils.
- d) Elle s'est tordu le pied : elle s'est fait une entorse de la _____.
- e) La cuisse et la jambe se plient au niveau de l'articulation du _____.

34 trente-quatre

Il n'y a pas d'évaluation officielle actuellement disponible sur l'impact de ces manuels bilingues. Nous avons pour notre part observé seulement deux leçons dans les classes. Sans pouvoir en tirer de conclusions générales, il nous semble qu'en l'absence de consignes précises, les deux enseignants observés ont du mal à utiliser ces nouveaux supports. La présence des deux langues dans les manuels les amène à reformuler en malgache systématiquement tous leurs énoncés, alors qu'un des enseignants nous semble capable de mener sa leçon en français. Les élèves observés se reportent massivement aux textes écrits en malgache pour étudier les documents. Le mélange des langues nous apparaît donc globalement plus fort, sans pour autant contribuer à rendre la pédagogie plus active pour une meilleure appropriation des savoirs. Les répétitions s'effectuent dans les deux langues, en particulier pour la rubrique « je retiens l'essentiel » ralentissant considérablement le rythme des séances. L'intérêt que peut représenter, pour l'apprentissage d'une langue seconde, le fait de l'utiliser comme médium dans une discipline non linguistique (désormais DNL) nous semble perdu de vue.

Bien sûr, l'utilisation du français langue d'enseignement suppose que les enseignants aient un niveau suffisant en français. Actuellement, plusieurs pays européens pratiquant cette démarche de type EMILE : Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (appelé aussi CLIL dans les pays anglophones) exigent des enseignants un **niveau B2 minimum** en L2 pour enseigner une DNL en L2 (ex : Hongrie, Pologne, EURYDICE, 2006 : 43-44). Jean Duverger (2007) quant à lui estime qu'il est nécessaire de **renforcer le niveau à l'écrit en L2 des enseignants**. « *Le professeur de DNL n'est pas un professeur de langue : une formation linguistique est donc nécessaire. On établira donc des distinctions entre ses besoins à l'écrit et à l'oral, en compréhension et en expression. (...) On peut raisonnablement penser que le minimum exigible pour un professeur de DNL (avec sans doute quelques variations selon les disciplines) devrait se situer au niveau de **C1 pour l'écrit** – l'écrit étant dominant et exigeant au niveau de l'enseignement des disciplines -, et **B2 pour l'oral** – l'oral pouvant se gérer en utilisant la microalternance codique.* » (DUVERGER, 2007 : 3). Pendant l'enseignement de la DNL, les supports écrits et les échanges sont essentiellement en L2, tout en acceptant le recours à L1 pour soutenir, si nécessaire, la compréhension des élèves. Dans la réforme en cours, il serait donc nécessaire de veiller à ce que les enseignants semi-spécialisés (ESS T6, T7) aient un niveau suffisant en français pour enseigner les mathématiques, les sciences et la technologie (par la mise en place, par exemple, de critères linguistiques lors du recrutement de ces enseignants, et de modules de formation initiale spécifiques). Ces manuels bilingues arrivent dans les écoles au cours de l'année scolaire 2006-2007, année des élections présidentielles. Le 3 décembre 2006, le

président Marc Ravalomanana est réélu avec 54,79% des voix, avec un taux de participation de 61,93%³⁸¹.

La période 2007-2009 ne correspond pas exactement à celle de la constitution de notre corpus vidéo (2005-2006), mais il nous semble intéressant de relater les grandes inflexions intervenues dans la politique éducative pour voir dans quelles mesures elles peuvent influencer l'apprentissage de la lecture et instrumenter au final, après l'analyse des pratiques de classe, notre conclusion de thèse.

Après la réélection du Président Marc Ravelomanana, un référendum constitutionnel est organisé. La nouvelle constitution malgache est promulguée le 4 avril 2007, faisant du malgache, du français et de l'anglais les trois langues officielles du pays³⁸². Le *Madagascar Action Plan* (MAP) élaboré en octobre 2006, remplace désormais le DSRP, après avoir fait l'objet d'une présentation à l'ONU le 25 mars 2007³⁸³, et présente les engagements quinquennaux de Madagascar pour réduire la pauvreté et atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD). L'éducation est le troisième engagement du MAP dans lequel on précise en introduction : « *Nous aurons un système éducatif de normes internationales en terme de qualité et d'efficacité, qui stimule la créativité et aide nos apprenants à transformer leurs rêves en réalité, et qui fournit à Madagascar les ressources humaines nécessaires pour devenir une nation compétitive et un acteur performant de l'économie mondiale.* » (MAP, engagement 3, 2006 : 1). L'objectif n°2 du défi n°2 de cet engagement indique que : « *la consolidation et la durabilité des compétences acquises ainsi que l'alphabétisation seront garanties.* » (MAP, engagement 3, 2006 : 4). Pour mettre en œuvre ces aspects, le Président de la République décide d'allonger le temps d'apprentissage du primaire à sept ans pour conforter les apprentissages de base nécessaires à la vie active et économique et annonce le début d'application de cette réforme à la rentrée scolaire 2008-2009.

La conception de la réforme éducative s'effectue par le MENRS (MEN en 2008), en collaboration étroite avec la Banque mondiale, pendant l'année 2007-2008. Il en ressort les grandes décisions suivantes, en cours de mise en œuvre actuellement :

- La durée de l'ensemble du cursus scolaire reste de 12 ans mais se structure différemment : la durée de l'éducation fondamentale de niveau 1 (primaire) est portée de

³⁸¹ Après une lettre de félicitations écrite par le Président Jacques Chirac, le 19 janvier 2007, Dominique Bussereau, Ministre de l'Agriculture et de la Pêche, représente le gouvernement français lors de la cérémonie d'investiture du Président de Madagascar.

³⁸² Par ailleurs, la laïcité de la République malgache n'est plus mentionnée. De plus, seules les personnes de père et de mère de nationalité malgache peuvent désormais être candidats aux élections présidentielles.

³⁸³ Le révérend Lala Rasendrasina, Président de la FJKM, fut membre de la délégation.

5 à 7 années, celle de l'éducation fondamentale de niveau 2 (collège) de 4 à 3 années, celle du secondaire (lycée) de 3 à 2 années. Le modèle passe donc de 5+4+3 à 7+3+2 et instaure une nouvelle politique des cours pour l'enseignement fondamental :

TABLEAU N°139 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale, 2008

| | | | |
|--|------------------------|----------|---------------------------|
| Education fondamentale niveau 1 (primaire) | 1 ^{er} cours | Année 1 | Profil de fin de cours 1 |
| | | Année 2 | |
| | | Année 3 | |
| | 2 ^{ème} cours | Année 4 | Profil de fin de cours 2 |
| | | Année 5 | |
| | 3 ^{ème} cours | Année 6 | Profil de sortie de l'EF1 |
| Année 7 | | | |
| Education fondamentale du niveau 2 (collège) | 4 ^{ème} cours | Année 8 | Profil de fin de cours 4 |
| | | Année 9 | |
| | 5 ^{ème} cours | Année 10 | Profil de sortie de l'EF2 |

- La politique linguistique concernant les 7 années du primaire est redéfinie, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises dans cette thèse. On en retient que de la 1^{ère} à la 5^e année du primaire, le malgache est discipline et langue d'enseignement. Le français est introduit à partir de la 1^{ère} année comme discipline, avec un dosage progressif oral – écrit au fur et à mesure des années, pour permettre d'atteindre **une aisance suffisante, à l'oral et à l'écrit, en fin de cinquième année. L'anglais** commence à être pratiqué en **4^e année** à l'oral (compréhension et production) lors de situations de vie quotidienne ludiques. La 6^e et la 7^e années sont des années de transition avec 3 disciplines non linguistiques enseignées en français (mathématiques, sciences et technologie), les autres disciplines étant enseignées en malgache. À partir de la 6^e année, l'enseignement de l'anglais doit amener les élèves à parler, lire et écrire en anglais simple. La réforme concernant le collège commencera en 2009-2010.
- **Le recrutement et la formation des enseignants sont révisés** pour répondre à une mise en place rapide de la réforme, permettre l'accroissement des effectifs élèves et la baisse du ratio enseignant/élèves et assurer la qualité de l'éducation :
 - **Les 5 premières années** de l'EF1 sont tenues par les **enseignants recrutés locaux « FRAM »**³⁸⁴ (niveau BEPC). Ils doivent bénéficier d'une **formation continue certificative** leur permettant, de manière échelonnée, une progression de salaire. Cette formation continue prévoit que 60% du temps se fasse en **auto-formation** au sein des réseaux d'écoles via des modules d'enseignement à distance, 40% en regroupements de formation dans les CRINFP pour les **formations linguistiques** ; l'ensemble devant s'effectuer **hors temps scolaire**.

³⁸⁴ 36 000 FRAM existants + 2000 nouveaux FRAM chaque année.

- Les 6^{ème} et 7^{ème} années sont tenues par des **enseignants semi-spécialisés** (ESS : niveau baccalauréat) ayant en charge soit le domaine « langues et sciences sociales », soit le domaine « mathématiques, sciences et technologie ». Ils bénéficient d'une **formation initiale** d'un an assurée par les CRINFP.

Les cinq premières années du primaire sont donc tenues par des contractuels (non fonctionnaires) d'un niveau académique moins élevé que les enseignants de T6 et T7 (bénéficiant d'une formation initiale à l'issue de laquelle ils deviennent fonctionnaires). **Deux corps d'enseignants distincts interviennent donc maintenant officiellement à l'école primaire, les moins qualifiés devant apprendre à lire et à écrire aux élèves en début de scolarité.**

- De **nouveaux programmes d'études** pour les élèves sont en cours d'élaboration. La rédaction du nouveau curriculum et des programmes d'études s'effectue au sein d'une Direction de Développement du Curriculum (DDC) en partenariat avec l'**opérateur canadien ORE / UQAM**, sélectionné après appel d'offres international. De nouveaux manuels et outils didactiques accompagnent l'implémentation progressive³⁸⁵ de ces nouveaux programmes d'études.

L'appui de l'ORE (**Observatoire** des réformes éducatives)-UQAM infléchit les programmes d'études dans la logique du **constructivisme** et de **l'approche située** (APS) qui doivent permettre de mieux asseoir les compétences chez les élèves. Pour terminer ce chapitre, nous présentons quelques extraits des documents officiels diffusés dans les CISCO expérimentales pour donner un aperçu de cette nouvelle approche. Ces documents constituent une **version expérimentale** devant être réajustée après expérimentation en vue de l'implémentation définitive prévue en 2012-2013. Par ailleurs, il faut noter qu'un **conseil scientifique** a été mis en place à l'INFP-DDC et apporte des recommandations face à ces nouveaux documents. L'illustration 110 se limite à la présentation d'extraits relatifs à la lecture en français en T6, car les manuels expérimentaux de T1 en malgache ne sont pas encore disponibles. Nous ne pouvons donc pas examiner quelles sont les prescriptions pour la découverte de l'écrit en L1. A noter que, pour l'instant, les enseignants expérimentaux ne disposent pas des guides pédagogiques prévus.

³⁸⁵ Calendrier : 2007-2008 : T1, T6 ; 2008-2008 : T2, T3, T7 ; 2009-2010 : T5, T6.

ILLUSTRATION N°110 : Documents expérimentaux T6, MEN 2008

Extrait programme d'études

Familles de situations et catégories d'actions

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | |
|---|--|--|--|
| Famille de situations 1 | Exemples de situations | Catégories d'actions | Exemples d'actions |
| Utilisation de la langue dans la vie scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre le premier jour de la rentrée • Partage de points de vue lors d'une discussion • Recherche d'idées sur les modes de fonctionnement en classe • Réalisation d'un projet en équipes • Échanges sur des questions relatives à la santé • Conversation avec l'enseignant • Correspondance par courriel ou par la poste • Travail en équipe sur un problème mathématique ou scientifique | Rencontrer de nouvelles personnes à l'école | <ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux questions d'un camarade sur son identité • Répondre aux salutations d'un camarade • Informer un camarade sur son lieu de résidence • Faire part de ses passe-temps • Se présenter au nouvel enseignant |
| | | Coopérer dans un travail en équipe | <ul style="list-style-type: none"> • Écouter le point de vue des autres • Partager l'interprétation d'un texte écrit avec ses camarades • Exprimer sa vision des choses • Construire un court texte en équipe |
| | | Informers ses camarades sur des questions de santé | <ul style="list-style-type: none"> • Présenter des données scientifiques en utilisant la langue française de façon appropriée • Demander des informations par courriel sur les IST/SIDA • Consulter l'Internet sur les questions relatives à la santé • Préparer une affiche et la présenter en classe |

Ressources et évaluation

| RESSOURCES | | | ÉVALUATION | |
|--|---|---|---|---|
| Savoirs | Attitudes | Autres ressources | Attentes | Critères |
| LEXIQUE Dans la vie scolaire Lexique relatif aux : <ul style="list-style-type: none"> • formules de salutation, de politesse, de présentation • informations sur les IST/SIDA | Politesse Esprit d'équipe Rigueur | Ressources humaines et sociales Enseignant Camarade | Pour traiter les situations de la famille <i>Utilisation de la langue dans la vie scolaire</i> , l'élève utilise des éléments de base de la communication orale et écrite. Au moyen d'échanges verbaux avec de nouvelles personnes à l'école, il complète et valide des informations reçues et transmises. Lorsque l'élève écrit pour construire un court texte dans un travail d'équipe sur la vie à l'école, il s'appuie sur ses connaissances de la grammaire de la phrase et a recours à des stratégies d'écriture pour transcrire de courts textes en adoptant quelques stratégies de planification. Lorsqu'il écoute, il décode l'information qu'il reçoit, porte attention aux renseignements transmis et suit les consignes annoncées. Lorsqu'il prend la parole en informant ses camarades, il emploie un vocabulaire simple mais approprié à la situation. Il n'hésite pas à donner des renseignements. | <ul style="list-style-type: none"> • Clarté du message • Pertinence du vocabulaire • Efficacité des stratégies adoptées • Adaptation des propos aux situations et aux interlocuteurs • Pertinence des idées émises • Suffisance des idées |
| GRAMMAIRE <ul style="list-style-type: none"> • Type de phrase interrogative, déclarative • Formes affirmative et négative • Adverbes interrogatifs • Organismes logiques • Types de textes descriptif, informatif, argumentatif • Registre de langue : tutoiement, vouvoiement • Accents • Signes de ponctuation | | Ressources matérielles | | |
| ORTHOGRAPHE <ul style="list-style-type: none"> • D'usage et grammaticale | | Affiche Document Internet Dictionnaire | | |
| CONJUGAISON <ul style="list-style-type: none"> • Impératif présent | | | | |
| PHONOLOGIE <ul style="list-style-type: none"> • Prononciation • Intonation • Accent | | | | |
| FONCTIONS LANGAGIÈRES <ul style="list-style-type: none"> • Saluer et répondre aux salutations de manière appropriée, selon le type de personnes • Se présenter et donner ses coordonnées personnelles • Présenter quelque chose à quelqu'un • Donner son avis (sur quelque chose) • S'informer sur quelque chose • Demander quelque chose à quelqu'un | | | | |
| STRATÉGIES <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'écriture, de planification | | | | |

Manuel élève français T6

FAMILLE 1 – SITUATION 2

L'expression de mes opinions

Mise en situation

- As-tu déjà vu ou lu un journal en français?
 - De quoi ce journal parlait-il?
- Lis l'article ou l'extrait d'article de journal présenté par ton enseignante ou ton enseignant.
 - Quel est le sujet de cet article?
 - Quelle est l'opinion de l'auteur à propos de ce sujet?
 - Quelle est ton opinion sur ce sujet?

Que dirais-tu de prendre position sur un sujet d'actualité? Pour cela, tu auras à présenter ton point de vue sur un sujet qui suscite la discussion. Tu devras ensuite écrire un article exprimant ton opinion sur un sujet controversé que tu choisiras.

Action

Place à la controverse

- Lis le texte ci-contre qui parle d'un sujet controversé.
 - Trouve le sujet de ce texte.
 - Qu'est-ce qui t'a aidé à trouver le sujet du texte?
- Dans le texte *La punition corporelle à l'école*, utilise-t-on le tutoiement ou le vouvoiement (→ *Le tutoiement et le vouvoiement*, p. 35)?
 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ce choix?

La punition corporelle à l'école

Actuellement, pour respecter le droit de l'enfant, il est interdit d'appliquer la punition corporelle à l'école. Or, à mon avis, celle-ci est utile à l'éducation de l'enfant.

Vous savez, selon moi, la punition corporelle est le dernier moyen pour corriger un élève têtu. Elle permet de lui faire comprendre la gravité de ses erreurs. Elle va le convaincre de ne pas recommencer les mêmes bêtises. Elle l'aide également à prendre ses responsabilités. Grâce à ce genre de punition, l'élève devient respectueux. Cependant, je vous conseille de ne pas blesser ou terroriser l'enfant avec ce type de correction.

Et vous, que pensez-vous de la punition corporelle à la maison?

8 Bimestre I

- Quelle est l'opinion de l'auteur sur le sujet?
 - Quels mots utilise-t-il pour énoncer son opinion (→ *Les marqueurs d'opinion*, p. 36)?
 - Écris d'autres mots d'opinion que tu connais et utilise chacun d'eux dans une phrase où tu exprimes ton avis sur la punition corporelle.

Réagir au monde

- Lis les titres d'articles de journaux ci-contre.
 - Avec ton équipe, choisis un titre de journal qui t'intéresse.
 - Discute du titre choisi et partage ton opinion en l'expliquant.
 - Écoute l'opinion de tes coéquipiers et de tes coéquipières.
 - Après la discussion, le porte-parole de l'équipe présente les différentes opinions ou le point de vue commun en s'assurant de prononcer correctement les mots (→ *Certains sons difficiles du français*, p. 38).

ASTUCE

Pour donner ton opinion, tu peux :

- s'appuyer sur une expérience que tu as déjà vécue ou sur des faits que tu as pu constater;
- faire appel à tes valeurs personnelles;
- raconter une anecdote ou utiliser des exemples.

NOUVELLES MADAGASCAR

CETTE ANNÉE, LES BAREA n'ont AUCUNE CHANCE de remporter la COUPE d'AFRIQUE des nations

NOS ACTUS

UN GROUPE MENTALISTE VEUT EMPÊCHER LA FABRICATION D'ARTICLES DE LUXE EN PEAU DE CROCODILE

DAGO GAZETTE

LE GOUVERNEMENT LANCE UNE CAMPAGNE DE SENSIBILISATION CONTRE LA PROSTITUTION JUVENILE

Point du jour

DES PARENTS ENVOIENT LEURS ENFANTS MENDIER PLUTÔT QUE LES ENVOYER à l'ÉCOLE!

9 Bimestre I

CONTRAINTES DE RÉDACTION

- Utilise des mots qui marquent l'opinion.
- Emploie le vouvoiement pour t'adresser à tes lecteurs et à tes lectrices.
- Construis des phrases déclaratives affirmatives et des phrases déclaratives négatives (→ *Les formes de phrases*, p. 33 et *La phrase déclarative*, p. 32).
- Respecte la structure modèle du texte argumentatif (→ *Le texte argumentatif*, p. 36).

J'ai une opinion

- Imagine un texte argumentatif dans lequel tu donnes ton opinion sur l'un des sujets présentés au numéro 5 (→ *Le texte argumentatif*, p. 36).
- Écris d'abord le brouillon de ton texte en tenant compte des contraintes ci-contre.
- Pour savoir si ton texte est intéressant, fais-le lire à une ou à un camarade.
- Fais les corrections que tu trouves pertinentes.
- Corrige ton texte en t'aidant de la grille d'autocorrection à la page 40.

Application

- Qu'as-tu appris de nouveau sur l'expression d'opinion?
- Qu'as-tu appris de nouveau sur le sujet que tu as traité?
- Quelles difficultés as-tu éprouvées pendant la discussion avec ton équipe? pendant la rédaction de ton texte?
- Si tu avais à partager de nouveau ton opinion au cours d'une discussion, comment ferais-tu?
- Si tu avais à écrire un autre article d'opinion sur un sujet controversé, que ferais-tu?

Appréciation

- Je peux reconnaître une opinion.
- Je sais comment communiquer oralement mon opinion.
- Je sais comment communiquer par écrit mon opinion.
- Je sais quand tutoyer ou vouvoyer dans un texte.
- Je peux utiliser des mots d'opinion variés.

| | toujours | souvent | parfois | rarement |
|----|----------|---------|---------|----------|
| 1. | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| 2. | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| 3. | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| 4. | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |
| 5. | ☹ | ☹ | ☹ | ☹ |

10 Bimestre I

On retrouve, dans ce nouveau programme d'études, le **concept d'action** (ou d'agir) tel que présenté dans la partie n°1 au sujet de la psychologie ergonomique. Les compétences sont pensées comme une construction « énoncée ». « Une compétence énoncée est le fait d'une personne en action dans une situation. (...) Une compétence énoncée gère le triptyque

dialectique composé de la personne en situation, de la situation en évolution constante et des actions adaptatives que la personne pose sur certaines circonstances de la situation en s'appuyant sur une diversité de ressources : la compétence énoncée est le pilote intelligent du traitement de la situation. » (JONNAERT³⁸⁶, 2007 b- : 12, 15). Dans cette logique, la lecture devient une ressource au service d'une action. De ce fait, elle n'apparaît pas explicitement dans les programmes d'études, comme le montre l'exemple ci-dessus. La lecture est absente de la colonne « évaluation » : aucune « attente » n'est formulée à son sujet, alors qu'on en fixe plusieurs pour l'oral et l'écriture.

En revanche, l'extrait de manuel montre qu'il est bien demandé aux élèves de lire en classe. Les activités proposées en lecture se réfèrent à l'action « Partager l'interprétation d'un texte écrit avec ses camarades » du programme d'études et recherchent la compréhension écrite. La rubrique « Réagir au monde » développe l'argumentation orale, celle « J'ai une opinion » la rédaction d'un texte argumentaire. « Application » et « appréciation » permettent un travail réflexif (métacognition) et une auto-évaluation. Le tout fournit un **ensemble intégré** cohérent des différentes composantes linguistiques à partir de l'interaction du lire/parler/écrire/réfléchir aux outils de la langue afin de développer la compétence communicative d'argumentation. A ce sujet, on peut se demander quelle sera sa mise en œuvre à l'école, compte tenu des caractéristiques sociopragmatiques malgaches évoquées dans la partie 1. Au niveau culturel toujours, on peut s'étonner, en raison de l'usage des langues sur la Grande Ile, de voir apparaître, dès T1, la famille de situation « Utilisation de la langue française dans la vie familiale » comme le montre l'illustration 111. Quelles activités de classe les enseignants expérimentaux peuvent-ils mettre en œuvre pour cette famille de situations qui risque de leur paraître étrange puisqu'ils ne disposent pas actuellement de guide pédagogique ? On remarquera par ailleurs que la rubrique phonologie, à la différence des anciens programmes, ne précise aucun son spécifique pour la découverte du français. De plus, quelles dimensions phoniques recouvre le générique « prononciation » : rimes, syllabes, phonèmes ?

³⁸⁶ Directeur de l'ORE-UQAM. *Le concept de compétence revisitée*, brochure diffusée aux concepteurs de la DDC et de l'INFP.

ILLUSTRATION N°111 : Programme d'études T1 expérimental, MEN 2008

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | |
|---|--|--|--|
| Famille de situations 1 | Exemples de situations | Catégories d'actions | Exemples d'actions |
| Utilisation de la langue dans la vie scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre le premier jour de la rentrée • Partage de points de vue lors d'une discussion • Recherche d'idées sur les modes de fonctionnement en classe • Réalisation d'un projet en équipes • Échanges sur des questions relatives à la santé • Conversation avec l'enseignant • Correspondance par courriel ou par la poste • Travail en équipe sur un problème mathématique ou scientifique | Rencontrer de nouvelles personnes à l'école | <ul style="list-style-type: none"> • Répondre aux questions d'un camarade sur son identité • Répondre aux salutations d'un camarade • Informer un camarade sur son lieu de résidence • Faire part de ses passe-temps • Se présenter au nouvel enseignant |
| | | Coopérer dans un travail en équipe | <ul style="list-style-type: none"> • Écouter le point de vue des autres • Partager l'interprétation d'un texte écrit avec ses camarades • Exprimer sa vision des choses • Construire un court texte en équipe |
| | | Informers ses camarades sur des questions de santé | <ul style="list-style-type: none"> • Présenter des données scientifiques en utilisant la langue française de façon appropriée • Demander des informations par courriel sur les IST/SIDA • Consulter l'Internet sur les questions relatives à la santé • Préparer une affiche et la présenter en classe |

Ressources et évaluation

| RESSOURCES | | | ÉVALUATION | |
|--|--|---|---|---|
| Savoirs | Attitudes | Autres ressources | Attentes | Critères |
| <p>LEXIQUE Dans la vie scolaire Lexique relatif aux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • formules de salutation, de politesse, de présentation • informations sur les IST/SIDA <p>GRAMMAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Type de phrase interrogative, déclarative • Formes affirmative et négative • Adverbes interrogatifs • Organismes logiques • Types de textes descriptif, informatif, argumentatif • Registre de langue : tutoiement, vouvoiement • Accents • Signes de ponctuation <p>ORTHOGRAPHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'usage et grammaticale <p>CONJUGAISON</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impératif présent <p>PHONOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prononciation • Intonation • Accent <p>FONCTIONS LANGAGIÈRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saluer et répondre aux salutations de manière appropriée, selon le type de personnes • Se présenter et donner ses coordonnées personnelles • Présenter quelque chose à quelqu'un • Donner son avis (sur quelque chose) • S'informer sur quelque chose • Demander quelque chose à quelqu'un <p>STRATÉGIES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'écriture, de planification | <p>Politesse</p> <p>Esprit d'équipe</p> <p>Rigueur</p> | <p>Ressources humaines et sociales</p> <p>Enseignant</p> <p>Camarade</p> <p>Ressources matérielles</p> <p>Affiche</p> <p>Document</p> <p>Internet</p> <p>Dictionnaire</p> | <p>Pour traiter les situations de la famille <i>Utilisation de la langue dans la vie scolaire</i>, l'élève utilise des éléments de base de la communication orale et écrite. Au moyen d'échanges verbaux avec de nouvelles personnes à l'école, il complète et valide des informations reçues et transmises. Lorsque l'élève écrit pour construire un court texte dans un travail d'équipe sur la vie à l'école, il s'appuie sur ses connaissances de la grammaire de la phrase et a recours à des stratégies d'écriture pour transcrire de courts textes en adoptant quelques stratégies de planification. Lorsqu'il écoute, il décode l'information qu'il reçoit, porte attention aux renseignements transmis et suit les consignes annoncées. Lorsqu'il prend la parole en informant ses camarades, il emploie un vocabulaire simple mais approprié à la situation. Il n'hésite pas à donner des renseignements.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Clarté du message • Pertinence du vocabulaire • Efficacité des stratégies adoptées • Adaptation des propos aux situations et aux interlocuteurs • Pertinence des idées émises • Suffisance des idées |

Quoi qu'il en soit, le changement de cap est radical vis-à-vis des manuels antérieurs et l'on peut se demander comment les enseignants vont les utiliser concrètement en classe. Les manuels induisent également des modalités de gestion de classe basées sur la pédagogie active de projet et l'apprentissage coopératif au sein de groupes. Comment va s'effectuer la médiation pour mettre en œuvre ces nouvelles techniques de classe et renforcer simultanément la réflexion linguistique des enseignants nécessaire à leur conduite ? Cette question est encore plus cruciale pour les enseignants FRAM, dont le niveau académique est faible, s'ils ne bénéficient pas de médiation directe au sein des réseaux d'écoles. En lecture, nous avons vu que l'ensemble des prescriptions antérieures, **depuis près de deux cents ans**, affichent comme objectif prioritaire la lecture expressive à voix haute en fin de scolarité. Pour mieux aider les maîtres, il nous semble qu'un complément au programme d'études devrait leur fournir des indications précises sur les stratégies méthodologiques pour le développement **des compétences** en lecture-écriture. Avant que la lecture puisse devenir une « ressource », il est en effet nécessaire d'être « compétent » en lecture : la lecture est donc une **compétence fondamentale** à acquérir à l'école primaire (au sein de situations significatives adaptées au niveau de développement des élèves). Un document spécifique (écrit et vidéo) consacré au **développement de la littéracie** pourrait accompagner utilement la formation des maîtres, sur cet aspect paraissant insuffisamment développé dans les programmes d'études 2008, en particulier dans les réseaux d'écoles.

BILAN PARTIE II, VOLUME III

ASPECTS MAJEURS DE L'ÉVOLUTION DES PRESCRIPTIONS

CETTE DEUXIÈME partie du dernier volume de la thèse a permis de retracer l'Histoire des prescriptions en lecture, en malgache et en français, au sein de l'évolution du système éducatif malgache, tributaire des contraintes politiques et économiques de la Grande Ile et des pressions extérieures.

On en retient que Madagascar, souvent comparée aux pays africains, se distingue par une **tradition ancienne de l'apprentissage de la lecture en L1**, démarrant à l'époque des missionnaires au début du XIX^e siècle et introduit officiellement dans le système scolaire public à la fin de la période coloniale (cf. *Lala sy Noro*, 1952). La méthode qui influence probablement le plus le genre professionnel pour l'apprentissage de la lecture est la série *Vola* (1991), utilisée depuis près de 20 ans et conçue avec l'appui de la GTZ à la fin de la deuxième République. Cette méthode fait peu de place à l'analyse phonologique de la langue orale et se caractérise par une entrée visuelle (graphèmes → son) amenant les élèves à sonoriser ce qu'ils découvrent. Beaucoup d'activités sont basées sur la syllabe avec des exercices systématiques de composition pour former des mots (lecture-écriture). **L'élément phonème semble donc se construire implicitement.**

Marie Chartry-Komarek (2005) faisait partie de l'équipe GTZ pour la conception de la méthode et a poursuivi son travail pour l'apprentissage de la lecture en L1 dans un grand nombre de pays : Botswana, Mali, Niger, Tchad, Namibie, Ethiopie et Ouganda. Dans son ouvrage de 2005, offrant une grande richesse de conseils pour le développement d'une « classe lettrée en L1 », elle justifie ce principe pour les raisons suivantes : « *Au début de l'instruction formelle de la lecture, il est important que les élèves sachent lire un certain nombre de mots globalement, de manière automatique et sans hésitation, qu'ils acquièrent un « vocabulaire visuel ». (...) Etant donné que la transcription de ces langues est de date récente et l'œuvre de linguistes, leur orthographe est à la fois plus cohérente et plus consistante que celles des langues européennes. (...) C'est pour cela que, lorsque l'enseignant demande à ses élèves de citer des mots contenant un son spécifique dans une langue africaine, il y a peu de chance de citer des exceptions à la règle. Il n'y a donc pas*

vraiment besoin de préparer des listes de mots contenant telle ou telle lettre, comme on le fait pour ceux qui apprennent à lire en anglais ou en français. (...) Si l'enseignant veut, par exemple, s'assurer que ses élèves peuvent bien décomposer et bâtir le mot « koklo », il pourra procéder comme suit : Tout d'abord, il écrira le mot au tableau et le fera lire aux élèves. Ensuite il divisera le mot en syllabes en s'aidant de ses mains et demandera aux élèves de lire ce qu'ils voient. Enfin, il joindra ou fera joindre les syllabes de manière à reconstituer le mot « koklo » et demandera aux élèves de lire le mot en entier. » (CHATRY-KOMAREK, 2005 : 131-133-134). Ainsi donc, la conscience phonémique n'est pas étayée formellement dans l'enseignement, d'autant que les exercices d'écriture sont soutenus par des modèles de syllabes à copier (il n'y a pas, par exemple, d'écritures « inventées » de mots inconnus). Or, le rappel du tableau 105 indique qu'en fin de CP2, dans notre échantillon tiré du PASEC VII, près de 40% des élèves n'ont pas conscience de l'élément phonème pour écrire des mots inconnus en malgache :

TABLEAU N°105 : Eléments de validation de l'hypothèse n°2

| | | Malgache | Français |
|-----|-----------------------------------|----------|-------------------------------|
| CP2 | Mots isolés : écriture phonémique | 61,67% | 42,61% (mots donnés à l'oral) |
| | Phrases : écriture phonémique | 62,39% | 9,30% (sans aide orale) |

Nous avons également observé l'influence de cette entrée visuelle et syllabique lors de notre étude en Côte d'Ivoire (1998-1999) pour l'enseignement de la lecture en dioula et en sénoufo. Nous pensions, à l'époque, qu'il s'agissait de l'influence des méthodes d'alphabétisation d'adultes. « *La syllabe, qui peut paraître comme l'unité naturelle de la segmentation du discours à l'oral, n'est pas l'unité sur laquelle repose la construction de la langue écrite puisque celle-ci s'appuie sur l'unité phonème. La méthode Gudschinsky, base conceptuelle des syllabaires utilisés au CSIN³⁸⁷, est utilisée en alphabétisation des adultes. Si cette méthode, largement syllabique, est efficace en alphabétisation fonctionnelle où l'objectif est de permettre aux analphabètes de pouvoir lire un petit bagage de mots dans un domaine spécialisé (agriculture, santé, économie...), elle ne semble pas suffisante pour permettre aux élèves de comprendre le système alphabétique de la langue écrite.* » (NICOT-GUILLOREL, 2002 : 150). Nous conservons toujours cette position aujourd'hui. En effet, les résultats de cette nouvelle étude à Madagascar (volume 2) ont montré que dans le développement des compétences plurilingues lettrées, la conscience phonémique peut être considérée comme une « compétence commune » (cf. Cummins) pour la lecture des langues écrites alphabétiques utilisées par l'enfant (cf. les savoirs d'appui, Moore 2006). C'est pourquoi il nous semblerait bénéfique de **soutenir la prise de conscience phonémique à l'école** par des activités spécifiques dès l'apprentissage de la lecture en L1, et ce, **de manière explicite**. De plus, cette

³⁸⁷ Centre Scolaire Intégré du Niéné (Nord Côte d'Ivoire).

entrée phonique aurait l'avantage de focaliser l'attention des élèves sur les contrastes entre la langue officielle standardisée et le(s) langue(s) dialectale(s).

Par ailleurs, les prescriptions sur la lecture en malgache, tout au long de la scolarité, demandent à l'élève de lire à voix haute afin d'arriver à la **lecture expressive**. Bien sûr, une lecture expressive témoigne généralement de la compréhension du texte par le lecteur. Pour pouvoir moduler avec sa voix les aspects du texte qu'il souhaite mettre en relief, le lecteur doit l'avoir compris. **La compréhension du texte est donc un préalable à une lecture réellement expressive**. Or, centrer l'apprentissage sur une oralisation massive sans travail préalable de la compréhension risque de conduire à des automatismes négligeant la compréhension de ce qui est lu, et donc la contrariant. A noter que nous écartons ici la subvocalisation qui est nécessaire à l'apprenti-lecteur, lorsqu'il n'a pas encore automatisé les mécanismes de décodage, pour maintenir l'information en mémoire. Certes, la lecture silencieuse est, à plusieurs reprises, mentionnée dans les prescriptions, mais sans fournir de repères quant à son utilisation, ses finalités, ses modalités de gestion. De ce fait, les enseignants à Madagascar n'ont pas eu, jusqu'à aujourd'hui, d'information sur les **stratégies de lecture** permettant de soutenir la compréhension silencieuse des textes.

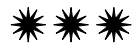
Ce même phénomène ressort des prescriptions pour la lecture en français. Tout comme en France, nous avons vu que, pendant longtemps, lire en français à Madagascar revient à faire parler l'écriture : déchiffrement, lecture courante, lecture expressive. L'entrée des méthodologies FLE (Malzac, puis ATDP) semble avoir infléchi la réflexion professionnelle des enseignants sur les **situations de communication**, privilégiant la compréhension de l'oral au détriment de celle de l'écrit. Evidemment, cette préoccupation doit être première dans l'apprentissage d'une L2, la compréhension écrite étant, en partie, une résultante de la compréhension orale. Mais pendant cette période, les enseignants ont été **très peu documentés sur les stratégies favorisant l'autonomie en lecture**, sans recours à la médiation directe de l'adulte entre le texte et l'enfant. D'autre part, en français, nous avons remarqué qu'à partir du manuel « A toi de parler ! » l'entrée dans l'écrit s'effectue de manière phonique, à la différence du malgache.

Enfin pour terminer cette section sur les prescriptions en lecture, il faut rappeler que **les méthodes d'enseignement de la lecture ne décident pas à elles seules du succès ou de l'échec des apprentis lecteurs**. Les pratiques de lecture en classe sont inscrites dans les pratiques sociales de l'écrit de la société. En France, on a pu remarquer que l'ère de l'édition massive des écrits a permis d'enclencher la réflexion sur la lecture silencieuse (jugée au départ peu recommandable) permettant ainsi de passer de la **lecture intensive** de quelques supports choisis à celle **extensive** de tous types de supports. La question demeure à Madagascar : comment rendre les élèves autonomes en lecture s'ils ne sont confrontés qu'à la **lecture intensive du seul manuel** (vite appris par cœur) ? Les orientations actuelles sur l'enrichissement de l'environnement de l'écrit (centres de ressources, livres complémentaires, édition par les éditeurs locaux des futurs manuels, etc.) vont permettre

d'ouvrir l'offre d'écrits, mais on peut déjà penser qu'il ne suffira pas de « doter » les écoles pour que les usages de l'écrit se transforment et prennent place dans la culture professionnelle des enseignants. C'est pourquoi il nous semble que la formation devrait renforcer les compétences des maîtres dans ce domaine : développer leur propre littéracie, en particulier dans le domaine didactique et en partant, pourquoi pas, de cette situation-problème : « qu'est-ce que l'apprentissage de la lecture » ? A ce niveau, une initiation à la « cyberalphabétisation » pour la recherche de documents sur ce sujet pourrait être prévue (dans les centres de formation électrifiés et connectés) à condition de veiller ensuite à l'**intelligibilité des documents théoriques téléchargés**.

Parallèlement, cette présentation historique a permis de rendre compte de l'**évolution de la formation et du niveau académique de recrutement des instituteurs** à Madagascar. De nombreuses variations ont été soulignées, la période la plus sombre (sentiment partagé par de nombreux professionnels à Madagascar) semblant être la période de la malgachisation de la deuxième République. Malgré cette expérience douloureuse, les nouvelles orientations ministérielles prennent un chemin identique pour la formation des enseignants des cinq premières années de la scolarité, sous l'injonction des analyses de l'« économie de l'éducation » qui se transforment en conditionnalités des bailleurs de fonds. Cette tendance quasi-généralisée du recrutement au niveau BEPC et de la disparition des formations initiales dans les PPTE nous semble particulièrement préoccupante. Or, par ailleurs, elle s'accompagne d'une demande de « mise aux normes » et définit des « standards internationaux » dans le domaine pédagogique. Il est demandé aux Etats de réviser leur curriculum. Naturellement, les opérateurs d'appui se réfèrent aux standards occidentaux en la matière, attribuant les échecs actuels à une conception des apprentissages trop behavioriste (PPO, stimulus - réponse) et cherchant à les orienter en référence au constructivisme (APC, puis APS). Il faut rappeler que cette conception est assez récente en Occident (années 80) et qu'elle s'appuie, pour sa mise en œuvre, sur des **instituteurs formés à Bac+5**. Comment la médiation de tous ces nouveaux concepts s'effectuera-t-elle auprès d'enseignants peu armés pour les recevoir, dans des pays où il existe peu de **centres de recherche en éducation** ayant mené des travaux similaires permettant d'illustrer la faisabilité (ou non) de ces principes dans leur société ? Le principe de « cognition située » peut-il s'importer ou doit-il se développer en situation dans les pays ? Cette seconde direction, plus longue et moins spectaculaire, consiste d'abord à prendre appui sur la réalité des classes. C'est l'objet de la dernière partie de cette thèse.

PARTIE III – VOLUME III



ANALYSE DU CORPUS, INVARIANTS DIDACTIQUES ET DISCOURS D'ENSEIGNANTS

« La lecture est en crise quand il n'existe plus de consensus sur les priorités scolaires, sauf sur des mots d'ordre aussi vastes que convenus (lutter contre l'échec scolaire). Si rien ne permet de trancher entre des objectifs multiples, tous recevables en théorie, mais impraticables simultanément de façon réaliste, chaque praticien est renvoyé à ses choix subjectifs et à des priorités locales. (...) Se trouve brutalement déconstruit un « lieu commun » qui assurait les partages professionnels, provoquant une crise des croyances autant qu'une crise des pratiques : désarroi pour les générations en place mais aubaine pour les chercheurs, les innovateurs et les marchands. »

Anne-Marie Chartier (2007 : 157-158)

CHAPITRE 1

ELEMENTS CONTEXTUELS ET METHODOLOGIQUES

CETTE DERNIERE partie de la thèse est consacrée à l'exploitation du corpus vidéo des séances filmées en lecture en 2005-2006. Dans ce premier chapitre, les caractéristiques des deux écoles retenues, des élèves et des enseignants sont présentées en premier lieu. Le deuxième temps rappelle le protocole de recueil de données, les caractéristiques du corpus constitué et les axes d'analyse qui nous préoccupent.

1. Caractéristiques des deux écoles, des élèves et des enseignants

Pour préserver l'anonymat des enseignants, les noms des deux écoles observées sont fictifs. La première école, l'école **publique Ambohy**, est située en milieu rural dans la périphérie d'*Antananarivo*, à environ 15 kilomètres de la capitale. La seconde, l'école **privée Nanano, école privée non confessionnelle d'expression française**, se trouve dans le quartier populaire d'*Itaosy* à *Antananarivo*. Le choix de ces deux écoles s'est effectué en fonction de leurs résultats au pré-test PASEC VII. En effet, au tout début de l'année scolaire 2005-2006, le MENRS disposait d'une première base statistique pour le pré-test PASEC VII (administré en 2004-2005). Après avoir déterminé notre échantillon de thèse (volume 2), nous y avons recherché, en nous **limitant à la province d'Antananarivo**³⁸⁸, deux écoles ayant de **bons résultats élèves en français**, et étant d'un **niveau équivalent**, pour répondre à nos premiers objectifs d'observation qui étaient :

1. d'examiner l'**existence ou non d'invariants** au sein de **bonnes pratiques** de classe en lecture en français ; 2. de **comparer les pratiques de lecture en malgache et en français** ; 3. d'observer l'existence ou non de différences dans les pratiques professionnelles entre établissements **publics et privés**.

Les scores moyens de réussite au pré-test français CM2 de notre échantillon, pour la province d'*Antananarivo*, s'échelonnent entre 21% à 68% de réussite, plus de la moitié des écoles ne dépassant pas les 30% de réussite. On peut donc estimer que les écoles assurant le mieux les

³⁸⁸ Pour faciliter nos futurs déplacements et effectuer un suivi régulier des classes.

apprentissages en français, dans notre échantillon, sont celles dont les scores moyens se situent au-dessus de 30% de réussite. A partir de cette liste d'écoles et en ciblant celles situées aux environs de la capitale, nous avons examiné les **productions écrites** en français à partir des cahiers élèves archivés. Nous y avons repéré certains problèmes d'administration de tests en CP2 (cf. volume 2) nous conduisant à réduire encore davantage la liste des écoles possibles. Enfin, après avoir établi plusieurs contacts de terrain et essuyé quelques refus, nous avons reçu l'accord de l'école *Ambohy* et de l'école *Nanano* pour mener nos observations, ainsi que celui de leurs autorités hiérarchiques (Chef CISCO, ONEP³⁸⁹). La qualité d'accueil et l'investissement professionnel dans ces deux écoles sont remarquables. Une nouvelle fois, nous remercions ici chaleureusement les enseignants d'avoir accepté nos intrusions, en fond de classe avec caméra. Au pré-test PASEC VII, les élèves de CM2 de l'EPP *Ambohy* obtiennent, l'année précédant nos observations, une moyenne de **39% de réussite** en français et ceux de l'EP *Nanano* : **42% de réussite**. Les résultats de ces deux écoles sont donc assez comparables en 2004-2005 et se situent dans la fourchette haute pour la province d'*Antananarivo*. De plus, les équipes enseignantes restent inchangées en 2005-2006. Il faut noter que l'EP *Nanano* dispose d'une classe de préscolaire et de 4 classes de collège, non prises en compte ici.

1.1. Caractéristiques professionnelles des enseignants

Le tableau 140 présente les caractéristiques des enseignants pour chacune des classes observées.

TABLEAU N°140 : Caractéristiques des enseignants, EPP *Ambohy* et EP *Nanano*, 2005-2006

| EPP <i>Ambohy</i> | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Prénom (fictif) | Tsiry | Aline | Soa | Jaona (Directeur) |
| Sexe | M | F | F | M |
| Statut | Fonctionnaire | Fonctionnaire | FRAM | Fonctionnaire |
| Nb général d'années d'enseignement | 35 ans | 30 ans | 4 ans | 29 ans |
| Nb d'années dans ce niveau de classe | 4 ans | 28 ans | 4 ans | 29 ans |
| Nb d'années dans cette école | 25 ans | 28 ans | 4 ans | 26 ans |
| Niveau académique | CEPE | BEPC | BACC | BEPC |
| Diplôme professionnel | CFPPC | CAE/EB | - | CAE/EB |
| Formation initiale, durée | CPIC, 1 an | FOFI, 3 mois | - | FOFI, 3 mois |
| Formation continue, durée | JP : 9 j X 35 ans | JP : 9 j X 30 ans | JP : 9 j X 4ans | JP : 9 j X 29 ans |
| Classe tenue en 2005-2006 | CP1-CP2 | CE | CM1 | CM2 |

³⁸⁹ Office National de l'Enseignement Privé.

| EP Nanano (Une directrice déchargée) | | | | | |
|--|------------|-----------|-------------|--------------|-------------------------------|
| Prénom (fictif) | Bao | Zo | Vola | Marie | Colette ³⁹⁰ |
| Sexe | F | F | F | F | F |
| Statut | - | - | - | - | - |
| Nb général d'années d'ensgt | 20 ans | 20 ans | 19 ans | 23 ans | 21 ans |
| Nb d'années dans ce niveau de classe | 4 ans | 4 ans | 9 ans | 4 ans | 11 ans |
| Nb d'années dans cette école | 13 ans | 8 ans | 9 ans | 8 ans | 17 ans |
| Niveau académique | BACC | BACC | BACC | BACC | BACC |
| Diplôme professionnel | CAE/EB | - | - | - | - |
| Formation initiale reçue, durée | - | - | - | - | - |
| Formation continue, durée | - | - | - | - | - |
| Classe tenue en 2005-2006 | CP1 | CP2 | CE | CM1 | CM2 |

On relève des différences de formation et de niveau académique entre les enseignants de ces deux écoles : les institutrices de l'école privée *Nanano* ont toutes le baccalauréat mais n'ont bénéficié d'aucune formation, ni initiale ni continue, en revanche des concertations ont lieu au sein de l'école. Trois enseignants de l'école publique *Ambohy* sont fonctionnaires avec une formation initiale (CPIC ou FOFI) ; la quatrième est FRAM. Leur niveau académique s'échelonne du CEPE au baccalauréat. Tous les quatre ont bénéficié de journées pédagogiques en formation continue (9 jours/ an) et se concertent au sein des conseils des maîtres. Sur l'ensemble des neuf enseignants, l'enseignante FRAM est la seule à avoir moins de cinq ans d'ancienneté, les autres ont entre 19 et 35 ans de service. L'expérience d'enseignement dans leur niveau de classe varie entre 4 et 28 ans.

1.2. Autobiographies langagières des enseignants, TCF

Pour ce qui relève du niveau académique, l'histoire du système éducatif malgache a montré de grandes variations selon les époques. Les enseignants les plus anciens dans nos deux écoles par exemple ont été eux-mêmes élèves à la fin de la colonisation ou la première République, époques caractérisées par la francisation et, même après l'Indépendance, par la présence massive d'assistants techniques français en poste dans les institutions et les établissements. Leur expérience d'élève apparaît dans leur **autobiographie langagière**. *« La spécificité de l'(auto)biographie langagière est d'opter pour une perspective mettant en évidence le rapport à la langue ou aux langues des autobiographes ou biographés. La recherche autour du récit (auto)biographique peut s'engager dans de multiples allées, toutes s'articulant autour du rapport aux langues, considérant l'environnement sociohistorique du biographe tant dans ses aspects diachroniques que synchroniques. (...) En sociolinguistique, l'(auto)biographique élargit l'horizon des chercheurs*

³⁹⁰ Colette dira lors de l'entretien d'auto-confrontation qu'elle a bénéficié d'une formation de 3 mois en FOFI.

qui essaient de se donner les moyens de comprendre, à partir d'un récit langagier singulier, comment et pourquoi se développe et se modifie **le rapport aux langues** au cours d'une vie, de l'enfance à l'adolescence et à la vie d'adulte. » (PERREGAUX, 2006 : 31)³⁹¹. Sans chercher à effectuer une analyse de contenus détaillée des textes recueillis, il nous semble nécessaire de prendre connaissance de l'histoire langagière des neuf enseignants de manière à mieux les comprendre.

Par ailleurs, nous précisons pour chaque instituteur son niveau au TCF. Au niveau méthodologique, il faut indiquer que les résultats TCF n'étaient pas disponibles au début de l'année d'observation, c'est donc une rubrique non renseignée par les maîtres. En outre, pour garantir aux enseignants l'anonymat, il ne leur a jamais été demandé, dans les fiches à compléter (tableau précédent, listes des élèves avec profession des parents, etc.), de préciser leur état civil. Le repère suffisant pour traiter les données collectées nous semblait être celui du niveau de classe. C'est maintenant une lacune qui empêche de consulter précisément les résultats de ces neuf enseignants dans la base nominative TCF, la simple connaissance de leur prénom ne permettant pas de les repérer. De manière incidente, le directeur de l'EPP *Ambohy* nous a révélé un jour qu'il allait chercher son attestation TCF. Par la suite, il nous a annoncé les résultats pour l'ensemble de son école (niveau global mais sans le score chiffré). En revanche, pour l'EP *Nanano* nous ne disposons d'aucune information directe, cependant il nous semble possible d'effectuer une **estimation** de manière empirique³⁹². Pour rédiger leur autobiographie langagière, les enseignants peuvent utiliser **la langue de leur choix**, en se reportant aux indications précisées dans le tableau 141.

TABLEAU N°141 : Consignes pour les autobiographies langagières

Azono atao ve ny mandrafitra lahatsoratra amin'ny fiteny izay nofidiano mba hilazanao ny tantaram-pitene nanao nanomboka ianao vao teraka ka hanambaranao ohatra hoe firy ny karazam-piteny nampiasainao tamin'ny fiainanao ? Ahoana no fomba nianaranao izany ? Avy tamin'iza ? Oviaha ? Mbola ampiasainao daholo ve ? Amin'ny fotoana manao ahoana ? Miaraka amin'iza ? Ahoana ny fihetseponao miohatra amin'ireny teny ireny : tianao ve ny miteny ireny teny ireny ? Ny manoratra ireny teny ireny ? Ny mampianatra ireny teny ireny amin'ny hafa ?

Pourriez-vous écrire un texte, dans la langue de votre choix, pour me raconter **votre histoire langagière**, depuis votre naissance, en me relatant par exemple : Combien de langues avez-vous utilisées dans votre vie ? Comment avez-vous appris ces langues ? Avec qui ? A quel moment ? Les parlez-vous toujours ? Dans quelles situations les utilisez-vous ? Avec qui ? Quels sentiments ressentez-vous par rapport à ces langues : Aimez-vous parler dans ces langues ? Ecrire dans ces langues ? Apprendre ces langues à d'autres personnes ?

³⁹¹ A noter que les autobiographies langagières ont une place de plus en plus importante, en formation, dans les portfolios des apprenants plurilingues (pour un exemple au collège, voir CASTELLOTTI, MOORE, 2006).

³⁹² Nous avons participé à la formation en « français » de près de 100 élèves-conseillers pédagogiques évalués par le TCF et dont les résultats nominaux nous étaient connus. Nous avons également conduit une expérimentation de la « mallette enseigner le français » auprès de 200 instituteurs, évalués par TCF, avec des temps de travail différenciés sur la base de leurs résultats TCF.

Les illustrations à venir présentent les neuf autobiographies langagières dans leur intégralité. Quatre enseignants sur neuf ont rédigé leur texte en malgache et seule la traduction en français est présentée, de manière littérale. Sur l'ensemble des textes, les erreurs orthographiques ou grammaticales ont été supprimées, tout en restant au plus près du style des auteurs. En effet, il **ne s'agit pas ici d'évaluer** la qualité des productions écrites en référence à une norme, mais de prendre connaissance de **l'histoire langagière singulière des personnes** et du **rapport aux langues** qu'elle engendre. Les quatre enseignants de **l'école Ambohy** nous livrent leurs autobiographies langagières dans les illustrations 112 à 115. Nous surlignons les passages révélateurs de leur rapport aux langues. Pour rappel, l'introduction expérimentale de l'enseignement de l'anglais à l'école commence en 2005-2006. Nos deux écoles ne sont pas directement concernées mais l'ensemble de la communauté éducative en discute beaucoup.

ILLUSTRATION N°112 : Autobiographie langagière de Tsiry

Tsiry enseigne en CP1-CP2. Il a rédigé son texte en malgache (traduit littéralement ici) et est d'un **niveau A2** au TCF.

C'est avec joie que j'écris ce texte en langue malgache, langue que j'ai choisie pour exprimer mon histoire langagière depuis ma naissance jusqu'à aujourd'hui.

Les langues selon l'existence des pays sont nombreuses dans ce monde. La langue qu'un homme sait tout de suite parler, dès qu'il commence à apprendre à parler, est sa langue maternelle ou la langue parlée par ses parents. Moi, je suis l'enfant d'un père malgache et d'une mère malgache, et la langue que j'ai sue en premier, depuis que j'ai appris à parler, est la langue malgache. Mais cette langue malgache n'est pas tout de suite sue, il a fallu l'apprendre pendant plusieurs périodes. C'est seulement après, que l'on peut l'utiliser et discuter clairement avec les hommes et ce, même si c'est une langue maternelle. Oui, qui que ce soit, et sans doute que tout le monde est comme moi, personne ne sait tout à fait bien parler dès qu'il commence à apprendre à parler.

En observant un pays, il y a encore d'autres langages que la population emploie dans chaque région où elle vit. Mais chaque pays possède une langue officielle que tous utilisent quand ils lisent un livre ou parlent de l'Etat. Il faut parler la langue officielle de son pays pour pouvoir se contacter avec tous les gens de chaque région.

Moi qui écris ici, je ne sais pas beaucoup de langues, ce que j'ai appris est si peu. Alors je ne les connais pas bien, si bien que je ne sais pas les utiliser vraiment. La langue malgache est celle que je connais bien. C'est celle que j'utilise dans la vie quotidienne, que j'écrive ou que je parle. La langue malgache officielle est celle que je parle le mieux puisque dès que j'ai appris à parler et que je suis allé à l'école, c'est celle que j'ai utilisée le plus souvent.

Après, vient la langue française que j'ai apprise à l'école. Chaque fois qu'on fait la matière français, on utilise cette langue. Cette langue n'est pas maternelle si bien qu'il est difficile de l'utiliser en société et dans la vie courante.

C'est aussi à l'école que j'ai appris un peu la langue anglaise. Cela n'a pas duré car c'est un étranger qui nous l'a appris, 2 heures par semaine seulement. Cette langue, à vrai dire, je ne l'ai jamais utilisée car quand j'ai travaillé dans l'enseignement primaire, il était alors inutile de l'utiliser. Je l'ai complètement oublié actuellement car je rentre chez moi tardivement et je suis occupé par l'enseignement des enfants dans l'utilisation de la langue malgache officielle.

Mon souhait c'est de savoir plusieurs langues pour communiquer avec des personnes des autres pays que nous croisons. Mais on n'a pas pu faire mieux car nous sommes enfant de paysans d'une lointaine campagne. Nos parents n'ont pas eu la possibilité de nous enseigner afin de nous permettre d'accéder à un niveau supérieur car ce sont des pauvres. Encore heureux que nous ayons pu faire un peu d'études. Puis, nous étions obligé de chercher à subvenir à nos besoins, car les frais de scolarité n'étaient plus à leur portée.

J'aime parler et communiquer en français, que j'ai un peu appris à l'école, seulement je ne le sais pas très bien. Alors, il m'est difficile de parler avec les autres personnes qui l'utilisent. Il en est de même concernant l'anglais, que j'ai totalement oublié, car il n'y pas eu d'occasion de le parler ici au travail.

Les écrire, j'aime beaucoup, surtout ma langue maternelle, car les autres je ne les connais pas trop et il n'est pas habituel de les écrire dans la vie quotidienne. Quelquefois seulement on utilise les autres langues pour parler ou chanter. Il est inhabituel de les utiliser dans la vie quotidienne.

L'enseignement des autres langues, outre ma langue maternelle, me préoccupe car moi-même, je ne les connais pas très bien, alors il m'est difficile de les enseigner à d'autres. Et c'est cela qui rend difficile l'apprentissage du français à l'école.

Le langage des autres pays est surtout utile dans la communication du monde entier et bon nombre de gens ne peuvent les utiliser sans la connaissance de cela. Actuellement, il est indispensable pour les enfants d'étudier ces langues pour pouvoir communiquer avec les personnes venant de l'étranger. Malgré cela, il n'y a pas de gens qui sachent parler plusieurs langues et qui ont délaissé « leur langue maternelle et leur Patrie ».

ILLUSTRATION N°113 : Autobiographie langagière d'Aline

Aline enseigne en CE. Elle a rédigé son texte en français et est d'un **niveau B2** au TCF.

Je peux écrire un texte dans la langue de mon choix pour raconter mon histoire langagière depuis ma naissance en me relatant par exemple. J'ai utilisé trois langues dans ma vie : le malagasy, le français et un peu l'anglais. Un peu l'anglais parce que mes parents n'ont pas eu les moyens de me faire continuer mes études. Je n'ai fait que le primaire et en secondaire les classes 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}. Quand j'ai eu le BEPC, je ne suis plus allée à l'école. J'ai travaillé seule pour mon foyer.

J'ai appris ces langues pendant mes études à l'école primaire publique et au secondaire. Maintenant, je m'efforce de m'exprimer en français et de m'habituer dans mon foyer avec mes fils et surtout à l'école avec mes élèves. J'aimerais parler-écrire-apprendre ces langues avec d'autres personnes pour mieux discuter, converser, communiquer, et aussi pour enseigner à mes élèves, car pour enseigner il faut savoir beaucoup. Et puis aussi, c'est la source de l'argent (devenir une interprète un jour...).

ILLUSTRATION N°114 : Autobiographie langagière de Soa

Soa enseigne en CM1. Elle a rédigé son texte en malgache (traduction ici) et est d'un **niveau B1** au TCF.

Les parents qui m'ont mise au monde sont malgaches et mon origine est malgache car Madagascar est ma Patrie. La langue malgache m'a été apprise dès ma naissance pour que je communique avec mon entourage. Plus tard, je suis allée à l'école. A cette époque, la langue malgache était utilisée partout que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Quand je suis passée en classe supérieure, il y a eu les autres langages. Est-ce que l'enseignement des langues des autres pays est nécessaire ?

La langue permet la communication dans la vie entière. Elle éduque tant sur le plan intellectuel que physique, ou sur le plan social et professionnel. Cela ne veut pas dire que la langue malgache soit la seule que l'on puisse utiliser car à l'école, on m'a appris le français et l'anglais dans les matières enseignées. Il y a donc 3 différentes langues que je connais : le malgache, le français et l'anglais.

Il est clair que la langue malgache est un grand héritage commun aux Malgaches. Quant au français et à l'anglais, ils permettent de communiquer avec les étrangers des différents pays, et surtout de suivre l'évolution de la vie qui ne cesse de se développer.

Il est facile d'apprendre ces langues si on a la volonté de lire des livres, de regarder la télévision, d'écouter la radio, de consulter le dictionnaire quand la langue est difficile. Donc, ces langues sont utiles et souvent utilisées en raison de la présence des nombreux étrangers en visite, ou les étrangers qui travaillent dans le pays, ou encore en cas de sorties à

l'étranger. Elles servent aussi à **la recherche d'emploi** comme l'enseignement que je fais actuellement aux élèves.

Actuellement, le français et l'anglais sont des **langues internationales**. **On les enseigne** à l'école pour que **les élèves** puissent les acquérir facilement tant à l'oral qu'à l'écrit. Alors, je suis contente de parler et d'utiliser ces langues car **j'y obtiens des bénéfices** ainsi que tous les élèves et les gens qui vivent avec moi. Mais il ne faut pas pour autant sous-estimer la langue malgache. En effet, comme le dit l'adage : **« Je vénère ma langue, elle m'est souveraine, mais je maîtrise aussi celle des autres. »**.

ILLUSTRATION N°115 : Autobiographie langagière de Jaona

Jaona enseigne en CM2. Il a rédigé son texte en français et est d'un **niveau B2** au TCF.

Depuis mon enfance, je me souviens bien que **je parle** toujours avec ma **langue maternelle** quand je m'entretiens avec **les membres de la famille, avec les amis ou avec les habitants de mon village**.

Je me souviens bien aussi que, quand je fréquentais l'école, de la classe de 12^{ème} en 1957 (j'avais à l'époque 5 ans) jusqu'en classe de 1^{ère} en 1970, l'année de la grande grève des étudiants, l'année aussi où j'ai quitté à jamais la classe, **j'ai fait mes études en langue française parce que cette langue était obligatoire comme langue d'enseignement** pendant la première République.

J'étais très faible en français mais on était obligé de l'étudier car notre prof à l'époque avait dit que **« Seule avec la langue française, vous réussirez »**.

A l'école aussi, **j'ai appris la langue anglaise « un peu »** mais pas beaucoup parce que j'étais dans la section **« enseignement court »**, c'est-à-dire les maths et la physique et non pas les langues. Donc, **je ne parle pas cette langue. Je comprends quand quelqu'un parle mais je n'arrive pas à répondre**.

Donc, dans ma vie, je n'utilise que deux langues : **la langue malgache, ma langue maternelle, et un peu la langue française même si je fais toujours des fautes quand je parle**.

Quand je me suis marié, **je parle de temps en temps en français avec ma femme et surtout avec mes quatre enfants**, car je sais bien que c'est une initiation pour moi et surtout pour eux. Quand je m'entretiens aussi **avec des copains, avec les membres intellectuels de la famille ou avec mes chefs hiérarchiques et surtout avec mes collègues de l'école**, je parle toujours en français, même s'il m'arrive quelquefois de **ne pas trouver les vrais mots et les vrais vocabulaires pour exprimer mes idées**.

J'utilise aussi cette **langue française en écrivant de petits poèmes pour les enfants, des paroles des chansons évangéliques et aussi des petits textes pour la classe de CM2**. Et puis aussi **quand je note l'essentiel pendant les réunions ou la formation des enseignants**.

Donc, j'ai appris cette langue française : **à l'école, par la formation acquise dans le cadre de l'enseignement, par la lecture des livres en français, par l'entretien avec les amis ou les collègues**.

Moi, **j'aime bien parler cette langue** même si jusqu'à maintenant je n'arrive pas à la **maîtriser**. J'aime bien discuter en français avec quelqu'un même si quelquefois, il m'arrive de **parler à tort et à travers**.

J'enseigne cette langue dans mon école en **classe de CM2, à mes propres enfants surtout et aussi aux enfants de ma famille très proche**. A d'autres, je ne peux pas car le temps, le travail et l'âge m'en empêchent. Mais si j'avais l'occasion de **continuer à apprendre cette langue**, quoi qu'il en soit, j'en profiterai de le faire encore.

Les illustrations 116 à 120 présentent les autobiographies langagières recueillies à l'école privée d'expression française *Nanano*.

ILLUSTRATION N°116 : Autobiographie langagière de Bao

Bao enseigne en CP1 et a rédigé son texte en français. Son niveau de français est estimé à **B2**.

La vie humaine est basée sur **la communication : sans elle, on ressent complètement la solitude**. Chaque personne a besoin de communiquer avec une autre personne au moins. Pour cela, on doit **apprendre les langues pour mieux se comprendre**. Et si je racontais ici en quelques lignes mon histoire langagière, peut-être qu’elle vous intéressera.

Mon histoire langagière a commencé dès ma naissance. Mes parents me communiquaient des mots malgaches, sans que je les comprenne encore et cette situation a duré durant quelques mois, disons un an et demi. Mais à partir de ce moment-là, c’est à mon tour de **répéter les mots que j’entends**. Mon apprentissage de **la langue malgache, qui est ma langue maternelle**, prenait donc son départ. Quant à son arrivée, je crois que chaque jour qui passe **j’apprends toujours** des mots nouveaux, et **peut-être même que je ne connaîtrais jamais tous les mots malgaches**. Quant à son utilisation, c’est elle qui me sert d’intermédiaire avec ma famille et mon voisinage.

En dehors de cette langue maternelle, **la vie m’a offert l’occasion d’apprendre un autre type de langage** qui est **utilisé en Outre Mer**, c’est la langue française. J’ai commencé à l’étudier au moment où mes parents m’envoyaient **à l’école**, c’est-à-dire en **classe maternelle**. Mais cette fois-ci, ce sont les enseignants qui m’éduquaient et non pas mes parents. Au début, **j’ai ressenti quelques difficultés** à utiliser **deux langues différentes**, mais avec le temps, ça va de mieux en mieux. En ce moment, je ne peux pas dire que j’ai une **parfaite maîtrise de cette langue**, mais je peux quand même **l’utiliser lors des occasions** où des étrangers visitent notre école, et aussi **quotidiennement** elle me permet de communiquer avec les **collègues d’école**. Ne soyez pas étonné, mais je suis actuellement devenue une enseignante et c’est à mon tour de **l’enseigner aux petits enfants de 11^{ème}**. **J’aime bien utiliser le français et l’enseigner aux petits**. Ma connaissance dans cette langue évolue tous les jours. Même si je n’arrive pas à la **maîtriser complètement**, **je n’ai pas honte de parler avec un « vazaha³⁹³ »**.

En plus de ces deux langues, il y a une troisième que **j’hésite à utiliser**. Cette langue, c’est **l’anglais**. Elle est un peu difficile pour moi et je n’ose pas l’utiliser peut-être parce que **ma connaissance en elle n’est pas suffisante**, ou peut-être parce que je n’ai jamais **l’occasion de la pratiquer**. J’ai été en contact avec elle, seulement durant 7 ans lors de mes études secondaires. Après, je ne l’ai jamais utilisée et évidemment **l’oubli ruine ma connaissance en elle**.

Pour terminer mon histoire, j’aimerais préciser que **c’est ma langue maternelle que j’aime le plus** parmi les trois citées auparavant. Car, même ici à Madagascar, **il y a plusieurs façons de parler la langue malgache**. J’aimerais un jour que tout le monde l’apprenne et parler avec tous les malgaches qui ont leur style. J’espère aussi qu’un jour **la langue malgache devienne une langue internationale**. J’en serai **très fière**. Vous riez peut-être mais on ne sait jamais. Je vous remercie de votre attention d’avoir lu **mon histoire langagière simple**.

ILLUSTRATION N°117 : Autobiographie langagière de Zo

Zo enseigne en CP2 et a rédigé son texte en français. En raison de ces capacités orales lors des entretiens ou en classe, son niveau de français est estimé à **A2**, mais sa production écrite témoigne de capacités nettement plus fortes à l’écrit³⁹⁴.

L’histoire de ma langue est une très longue histoire car **notre grand-père était déjà sous le régime colonial et il avait l’habitude de s’exprimer en langue française**. Mon père travaillait chez les catholiques qui parlaient tous français. Nous avons donc suivi des études en langue française dans des établissements catholiques où j’ai obtenu mon baccalauréat. Durant mes études, **j’avais rencontré des difficultés langagières** car nous avons pratiqué la langue anglaise et la langue française et, au début, **nous avons du mal à séparer les deux langues**.

³⁹³ Etranger, et plus particulièrement un Français.

³⁹⁴ Les enseignants ont rédigé leur autobiographie langagière en dehors de notre présence.

Mais avant tout, il est nécessaire que j'explique comment j'ai appris mes langues. Je me souviens que, quand j'étais petite, mes parents, ma famille et mes voisins m'ont appris ma langue maternelle. Depuis la classe primaire, en 12^{ème} au CP2, j'ai appris les alphabets malagasy et français ainsi que le dialogue, la lecture, les chants, les poèmes et récitation malagasy et français.

Du CP2 au CM2, j'ai appris la construction des phrases en malagasy et en français, la dictée, le dialogue et surtout le thème et la version. J'ai étudié par cœur les vocabulaires français avec les livres intitulés : 1^{er} livret, 2^{ème} livret, 3^{ème} livret du français où il y avait toutes les expressions lexicales, les grammaires et les conjugaisons.

Je me souviens aussi que, depuis la classe de sixième, mon père prenait de la peine en me faisant des dictées françaises que nous corrigions avec joie. C'était à chaque fois que je rentrais à seize heures de l'école que mon père et moi faisons cette dictée. Bien sûr, nous échangeons des paroles en français car mes parents aussi avaient étudié pendant le régime colonial et j'ai le plus grand plaisir de dire qu'ils ont eu le CESD. Ce dernier était un brevet supérieur très exigé si on voulait avoir un poste supérieur dans l'administration coloniale. Et j'affirme en ce moment que ces gens d'antan détenaient des brevets bien meilleurs en dissertation française que leurs descendants, c'est-à-dire les gens de la première République après l'indépendance de 1960. Autrement dit, l'administration coloniale avait édifié une structure très efficace de l'enseignement à laquelle les autorités de notre temps auraient dû se référer pour aboutir à des résultats beaucoup plus fructueux. Ainsi, beaucoup de problèmes demeurent dans l'enseignement et le Ministère a dû modifier l'enseignement en malagasy et revenir au français, après de multiples manœuvres infructueuses.

Par bonheur pour moi, car je n'étais pas tombée dans ce tâtonnement, j'ai étudié dans des établissements privés dont l'enseignement demeurait toujours en français. C'était bien mon avantage par rapport aux élèves des établissements publics.

Je me souviens que la langue française et la langue anglaise que j'ai étudiées depuis la classe de sixième jusqu'en terminale n'étaient pas si difficiles à apprendre parce que j'avais des documents qui m'ont beaucoup aidée. Même en série scientifique, je n'ai pas interrompu mes études des langues étrangères comme le français et l'anglais. Je ne les ai jamais négligées.

En conclusion, je dois dire que j'ai toujours le grand plaisir de suivre des formations pour enseigner la langue anglaise et française dans les établissements scolaires, comme ce que j'avais entamé avant de venir travailler dans cette école primaire. Je sais que mes connaissances resteront toujours parce que ma passion c'est de suivre les émissions de RFI, surtout géopolitiques du dimanche à partir de seize heures et les informations en continu du jeudi.

ILLUSTRATION N°118 : Autobiographie langagière de Vola

Bao enseigne en CE et a rédigé son texte en malgache (traduction ici). Son niveau de français est estimé à B1.

Tout homme possède de l'intelligence, un corps, une âme, ce qui le distingue des autres êtres vivants qui l'entourent, ce qui lui permet de les commander et d'en faire ce qu'il veut, ce qui apporte le développement dans la vie. Pour faire cela, c'est le langage.

Le langage est une richesse pour ceux qui l'utilisent et pour le pays qui le possède car c'est lui qui permet d'exprimer la mentalité de l'homme au sein de la société et aussi l'image même du pays et ce, dès le début de l'enfance –période d'éveil et d'expression du caractère. C'est la langue que possède un foyer qui éduque en premier un enfant et qui permet à celui-ci de connaître son entourage et son foyer.

La connaissance du langage d'un enfant change au fur et à mesure qu'il grandit, car il est en relation avec plusieurs sociétés et quelquefois, il rencontre un nouveau langage. Ce deuxième langage, si l'on raconte mon histoire, est le français, dû à mon entrée à l'école peut-être précoce.

Le renforcement de cette langue a toujours continué et il en est de même pour mes parents qui se sont évertués à la connaître. C'est en alternance avec la langue malgache que l'on

s'exprime à travers les rencontres avec la famille car on doit **toujours respecter les coutumes malgaches**.

Le français est surtout utilisé à l'école dans tout le premier cycle, depuis **la récitation et le chant et surtout la dictée** qui est renforcée car si les fautes excèdent 5 on obtient 0. On distribue **un « bon point »** si l'on a **10/10** et si les « bons points » atteignent 10, on a une image en échange. On **s'efforce** donc d'**apprendre aux malgaches la langue française**.

Après le premier cycle, pour passer au second cycle (6^{ème}), on a aussi appris la langue anglaise et ce, dans la région du Sud. Les enseignants n'étaient pas suffisants et c'est surtout les classes d'examen qui ont été privilégiées pour **apprendre cette matière**.

Donc en français, on a été obligé d'**entrer à l'Alliance française** car là-bas, il y a quelqu'un qui sait **transmettre son savoir dans cette matière**. On n'en est pas resté là et **on s'est efforcée** d'élargir nos connaissances **en côtoyant les éducateurs étrangers français** qui nous ont aidée surtout à l'Alliance française. Non seulement, **nous lisons des livres** mais aussi nous **apprenons la langue avec les responsables de ce lieu**. A cause des difficultés de la vie, l'adhésion pour être membre n'a pas pu continuer, si bien qu'on améliore et révise petit à petit cette langue **en cours de travail**.

ILLUSTRATION N°119 : Autobiographie langagière de Marie

Marie enseigne en CM1 et a rédigé son texte en malgache (traduction ici). Son niveau de français est estimé à **B2**.

Depuis mon enfance, c'est-à-dire depuis le moment où j'étais consciente, c'est **la langue malgache** que l'on m'a apprise et **avec laquelle j'ai vécu et communiqué avec mon entourage**. Tout le monde a participé à cet apprentissage que ce soit ma famille ou mes petits camarades.

On m'a fait entrer à l'école primaire à l'âge de cinq ans. Outre **le malgache qui m'est habituel**, le **français m'a été appris par les enseignants**. Toutes les matières presque utilisaient la langue française, à part la matière malgache. En français, il y a plusieurs méthodes pour le faire acquérir. Il y a l'expression orale, avec des exercices relatifs à certains thèmes tel que « le déjeuner ». Il fallait **prendre** tous les matériels correspondants accompagnés de nourriture **pour nous enfoncer tous les vocabulaires dans la tête**. Il y avait aussi **le dialogue** auquel les enfants participaient, l'apprentissage du **vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison**. Il y avait la lecture et la compréhension **de texte et la dictée**. Dans l'expression écrite, il y avait l'utilisation de **la traduction de la langue française en malgache ou du malgache en français (thème et version), le remplissage de trous, le cochage**. Leur utilisation nous a permis de nous **entraîner petit à petit à la langue, d'appliquer ce que nous avons appris, et de comprendre aussi ce que l'enseignant voulait dire** et aussi **ce que veulent dire les étrangers** venant nous visiter. L'intelligence s'est développée un peu plus si bien qu'**on ne fuyait plus face à un étranger**³⁹⁵. Son emploi au foyer était beaucoup aidé par les parents qui **rectifiaient si ce qu'on disait était faux**.

Dans les écoles secondaires du 1^{er} et du 2nd cycle, outre les deux langues citées ci-dessus, nous avons aussi appris **la matière : anglais**. Il y avait même d'autres enseignants qui s'en occupaient. On y a appris **la façon de parler au quotidien pour communiquer les mots usuels, le vocabulaire, la grammaire, la façon d'écrire une lettre, de faire parler les images...** Ces langues enseignées sont toujours suivies de **consolidation**.

Il est ainsi plus facile de **communiquer avec les étrangers, de comprendre ce qu'ils veulent dire**. On saisit bien ce que disent les différents moyens audiovisuels qui utilisent ces **langues**. Devant ces faits, **je me sens satisfaite en utilisant les 3 différentes langues que je connais**. J'aime toujours **les utiliser, les écouter, élargir mes connaissances en lisant divers livres**. Il est facile aussi pour moi de **suivre les études de mes enfants** grâce à ma connaissance de ces langues.

³⁹⁵ Ce comportement existe encore dans les endroits reculés. Dans certaines histoires racontées aux enfants, les blancs sont des voleurs de cœur d'enfants.

ILLUSTRATION N°120 : Autobiographie langagière de Colette

Colette enseigne en CM2 et a rédigé son texte en français. Son niveau de français est estimé à **B2**.

Quand j'étais petite, je parlais **la langue malgache : c'est ma langue maternelle**. A partir de la classe de 10^{ème}, j'étudiais chez les Sœurs : je commençais à apprendre le français et j'étais **contente à l'idée de le parler couramment**. Mais à la maison, **mes parents ne savaient rien du français**. Et **nous ne parlions jamais en français à la maison**.
 Quand j'étais en classe de 6^{ème}, j'ai appris **l'anglais jusqu'en classe de terminale**, mais jusqu'à maintenant c'est un peu difficile **car on ne le pratique pas dans la vie quotidienne**.
 Je **m'intéresse beaucoup aux langues étrangères**. Je parle un peu le français quand je rencontre **mes collègues**. Avec les amies d'enfance, nous ne nous habituons pas à parler français. **Quelquefois, mes filles parlent en français à la maison** car elles sont bachelières (les deux filles) mais **ça m'est difficile de parler beaucoup le français**. Maintenant, j'enseigne et je donne comme conseils aux élèves de parler beaucoup le français parce que c'est **très utile dans la vie**, pour **les études** surtout.

En rédigeant leur autobiographie langagière, les enseignants savent que le destinataire est une française, venant les observer en classe ; ce qui a certainement influencé leur propos sur la langue française, en particulier les aspects liés à sa « maîtrise complète ». Sans entrer dans la singularité de chacune de ces histoires langagières, on remarque plusieurs points communs sur l'ensemble des productions. La langue malgache apparaît, à l'évidence, être la langue préférée de tous : c'est la langue de la **petite enfance**, celle de la **communication quotidienne**, de **l'affectif et de l'intime**, de **l'identité nationale**. C'est **une langue qui s'apprend** tout au long de la vie, on doit la « vénérer » car elle est « l'héritage commun des Malgaches ». Par deux fois, les langues dialectales sont évoquées « il y a plusieurs façons de parler la langue malgache » et la **nécessité de la langue officielle malgache** est affirmée (nous sommes en région *merina*). Tsiry nous fait part de son plaisir d'écrire en malgache et Bao de son intérêt à poursuivre sa réflexion sur la langue « J'apprends toujours des mots nouveaux, et peut-être même que je ne connaîtrais jamais tous les mots malgaches ».

La **deuxième langue d'usage** des neuf enseignants **est le français**. Son apprentissage semble avoir été difficile et imposé par l'école : pour apprendre le français, il faut « avoir de la volonté ». On relève le poids des exercices de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, l'influence de la traduction (thème-version) et de la dictée qui semble avoir conditionné, selon plusieurs témoignages, son apprentissage. Le français est associé au fait d'avoir « les moyens » d'effectuer des études, que ce soit à l'école ou à l'Alliance française. Apprendre le français nécessite donc des investissements financiers. Le français est associé systématiquement aux **étrangers** et permet de **communiquer avec eux** et de **mieux les comprendre**. A deux reprises « la séparation des langues » (Zo) ou le fait que les « deux langues sont différentes » (Bao) sont mentionnés, évoquant la distance linguistique entre le malgache et le français mais aussi probablement leur séparation fonctionnelle dans les usages. Ainsi, à la différence du malgache lié à l'intime et au quotidien, le français est vécu comme une langue extérieure, apprise par obligation scolaire et utilisée par nécessité économique et sociale. Seuls, Jaona nous fait part de son plaisir d'écrire en français,

moyen rédactionnel privilégié dans les domaines utilitaire et créatif (prises de notes lors des réunions, poèmes pour enfants, chansons évangéliques) et Zo mentionne sa « passion » pour les émissions radiophoniques informatives en langue française. Le français est vécu par la plupart comme une **langue d’ouverture** qui permet de lire, de s’informer, « de suivre l’évolution de la vie ». Dans l’usage, c’est avant tout une **langue de travail** permettant de discuter entre collègues, avec les autorités hiérarchiques et en formation. Le français apparaît clairement comme la langue de la **promotion sociale** dont on peut « tirer bénéfice ». Cette langue est incontournable et on se doit de favoriser son apprentissage pour ses propres enfants. Ainsi, certaines autobiographies précisent l’utilisation du français à la maison avec les enfants. Le français est perçu comme la langue de la **réussite scolaire** et présenté par Jaona comme **celle utilisée par les intellectuels**. Sur les neuf enseignants, quatre font part de leur insécurité linguistique face au français, trois semblent l’utiliser volontiers « même si sa maîtrise n’est pas complète », deux s’estiment à l’aise et l’utilisent « sans honte ». Pour ce qui relève de son usage en classe, Tsiry nous signale sa difficulté pour l’enseigner aux élèves, Bao exprime sa satisfaction : « J’aime bien enseigner le français aux petits ».

La troisième langue mentionnée est **l’anglais**. Apprise à l’école au secondaire, c’est une langue que la majorité des instituteurs disent avoir oubliée, faute de pratique. Elle **ne fait donc pas partie des usages langagiers quotidiens**. Trois des enseignants semblent cependant pouvoir la comprendre et la lire.

La lecture de ces témoignages illustre bien le phénomène de diglossie enchâssée de Madagascar décrit dans le volume 1 : malgache officiel / variantes dialectales, malgache officiel/français. L’introduction de l’anglais, nouvelle langue officielle du pays, en engendrera probablement d’autres, si le nombre de locuteurs anglophones s’avère important.

Par ailleurs, ces témoignages nous révèlent le parcours scolaire des maîtres observés : la plupart ont effectué leur scolarité soit dans des écoles publiques de la première République (période où le français était langue d’enseignement sauf dans les écoles rurales de premier cycle, où a peut-être été scolarisé Tsiry), soit dans des établissements privés confessionnels avec le français comme médium pour tous les apprentissages. La plus jeune, Soa, a été scolarisée pendant la deuxième République période où « la langue malgache était utilisée partout » mais elle a cherché délibérément à élargir son répertoire linguistique « il est facile d’apprendre ces langues, si on a la volonté », stratégie qui lui a permis d’être recrutée localement en tant que FRAM.

1.3. Caractéristiques des élèves dans les deux écoles observées

Face aux professions listées par les enseignants, les catégories socioprofessionnelles (CSP) sont définies comme suit : **Agriculteurs** (cultivateur, bateleur, pêcheur, éleveuse, etc.) ; **Ouvriers** (maçon, gardien, chauffeur, briquetier, mécanicien, cuisinier, lessiveuse, brodeuse, zone franche,

servante, etc.) ; **Artisans/Commerçants** (couturière, forgeron, fabricant de provende, coiffeur, marchande, tisseuse, etc.) ; **Employés** (facturier, secrétaire, comptable, agent TELMA, agent gare ferroviaire, etc.), **Cadres** (enseignant (statut non précisé), policier, militaire, pharmacien, pasteur, etc.), **Ménagères** (femme « au foyer »). Le tableau 142 présente le profil socioculturel des élèves pour chaque classe des deux écoles.

TABLEAU N°142 : Effectifs élèves et catégories socioprofessionnelles / classe

| EPP <i>Ambohy</i> (école publique en milieu rural) | | | | | | | | | | |
|--|---------|----|-------|----|-----|----|-------|----|-------|-----|
| Enseignant | Tsiry | | Aline | | Soa | | Jaona | | | |
| Niveau de classe | CP1-CP2 | | CE | | CM1 | | CM2 | | | |
| Nb d'élèves | 69 | | 38 | | 23 | | 27 | | Total | |
| CSP (P : père, M : mère) | P | M | P | M | P | M | P | M | P | M |
| ? (décès ³⁹⁶ , absence au foyer) | 13 | 3 | 10 | 1 | 3 | | | 1 | 26 | 5 |
| Agriculteurs | 24 | 13 | 3 | 3 | 6 | 3 | 11 | 13 | 44 | 32 |
| Ouvriers | 29 | | 19 | | 11 | 1 | 13 | | 72 | 1 |
| Artisans /Commerçants | 3 | 11 | 3 | 9 | 2 | 14 | 3 | 9 | 11 | 43 |
| Employés | - | - | 3 | 1 | 1 | | | | 4 | 1 |
| Cadres B ou A | | | | | | | | | | |
| Ménagères | | 42 | | 24 | | 5 | | 4 | | 75 |
| Total | 69 | 69 | 38 | 38 | 23 | 23 | 27 | 27 | 157 | 157 |

| EP <i>Nanano</i> (école urbaine privée en milieu populaire) | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|----|-----|----|------|----|-------|----|---------|----|-------|-----|
| Enseignant | Bao | | Zo | | Vola | | Marie | | Colette | | | |
| Niveau de classe | CP1 | | CP2 | | CE | | CM1 | | CM2 | | | |
| Nb d'élèves | 51 | | 50 | | 45 | | 53 | | 50 | | Total | |
| CSP (P : père, M : mère) | P | M | P | M | P | M | P | M | P | M | P | M |
| ? (décès, absence au foyer) | 4 | | 2 | | 5 | | 7 | | 5 | 1 | 23 | 1 |
| Agriculteurs | 6 | 6 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | | 16 | 9 |
| Ouvriers | 17 | 3 | 22 | 3 | 20 | 2 | 20 | 5 | 25 | 1 | 104 | 14 |
| Artisans /Commerçants | 18 | 20 | 21 | 14 | 14 | 25 | 14 | 16 | 14 | 28 | 81 | 103 |
| Employés | 2 | | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 1 | 1 | 9 | 3 |
| Cadres | 4 | | | 2 | 2 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 16 | 8 |
| Ménagères | | 22 | | 29 | | 14 | | 30 | | 16 | | 111 |
| Total | 51 | 51 | 50 | 50 | 45 | 45 | 53 | 53 | 50 | 50 | 249 | 249 |

A la lecture du tableau 135, la première constatation porte sur le nombre élevé de **familles monoparentales** : 19, 8% à l'EPP *Ambohy*, près de 10% à l'EP *Nanano*, l'absence d'un des parents (en majorité des pères) étant pour les 2/3 liée à un décès³⁹⁷.

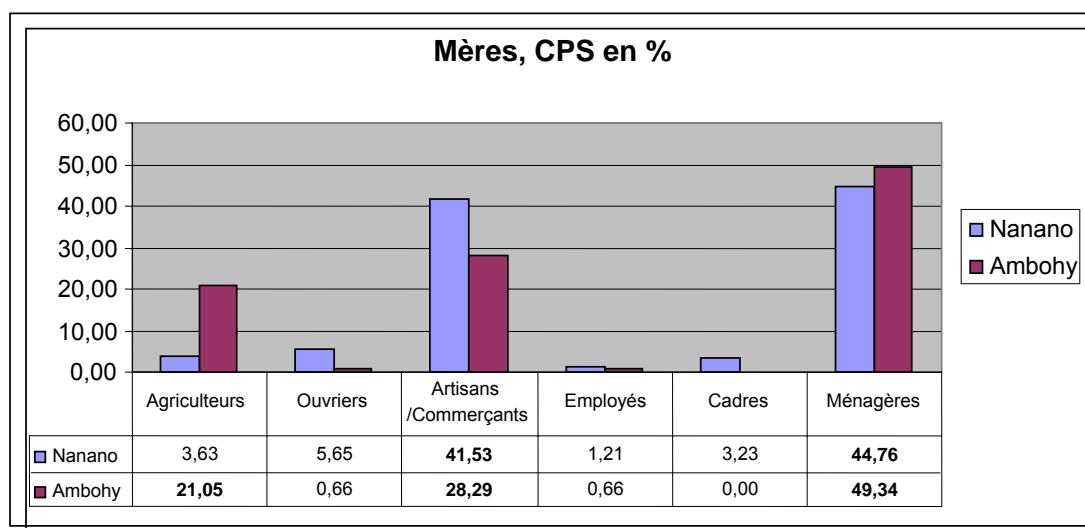
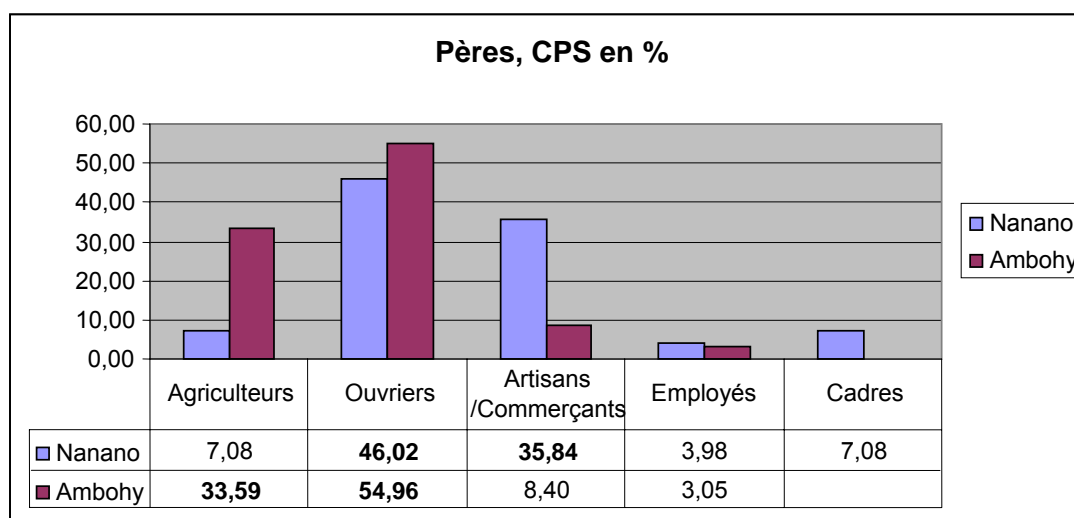
Pour ce qui relève des **CSP**, il s'agit d'une **estimation à prendre avec précaution** car dans une même catégorie, peut se retrouver toute une série de professions différentes relevant soit du secteur formel ou informel. Ainsi, la rubrique « commerçant » peut regrouper par exemple un propriétaire d'un magasin en dur, celui d'une petite boutique « épicerie-bar » en planches ou bien un vendeur de rue. Quoi qu'il en soit, ces aléas existent pour les deux écoles, ce qui autorise à effectuer la

³⁹⁶ La majorité des absences au foyer sont liées à des décès, mais il existe aussi des séparations parentales ou des mères célibataires.

³⁹⁷ Espérance de vie à Madagascar : 55, 1 ans (PNUD, 2002).

comparaison des milieux socioprofessionnels comme le proposent les graphiques du tableau 143, selon le genre des responsables familiaux.

TABLEAU N°136 : Situation socioprofessionnelle des parents des deux écoles



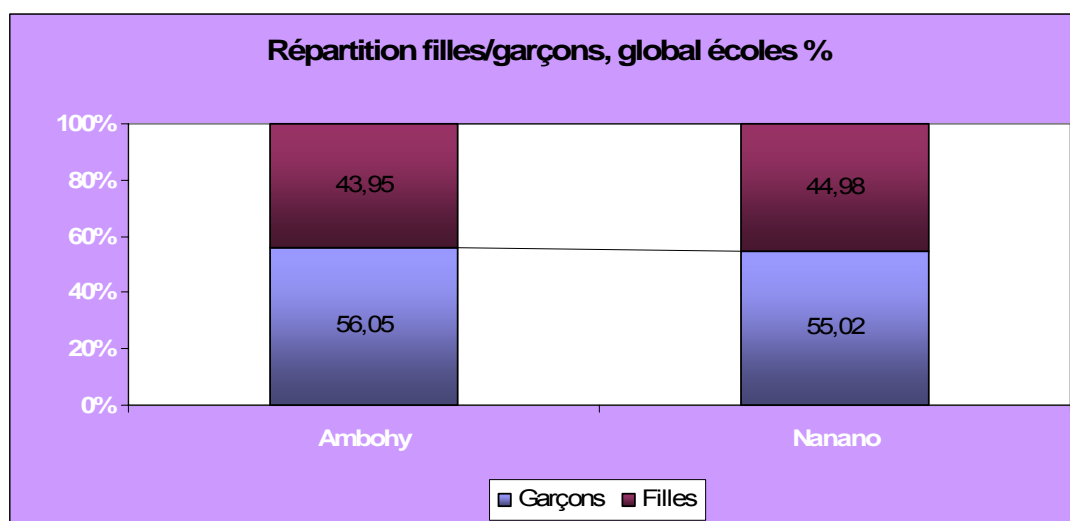
Située en milieu urbain, l'EP *Nanano* scolarise des élèves dont les pères sont majoritairement **ouvriers ou commerçants**, les mères **commerçantes** ou ménagères. On y trouve également une **proportion minoritaire de cadres** (7,08 % chez les pères, 3,23% chez les mères), catégorie socioprofessionnelle inexistante à *Ambohy*. Pour rappel, dans les écoles privées, les parents paient des frais de scolarisation et des écolages mensuels, à la différence des écoles publiques. Globalement, l'EP *Nanano* apparaît être une école privée scolarisant des enfants de milieux populaires, comme souvent c'est le cas pour les écoles spontanées « d'expression française » à *Antananarivo*. Mais les parents d'élèves de ces écoles ne se situent pas parmi les plus démunis de la capitale et ont suffisamment de ressources pour avoir le choix d'investir pour scolariser leurs enfants. L'EPP *Ambohy*, située en milieu rural, regroupe naturellement davantage d'enfants d'agriculteurs (33,59% des pères sont agriculteurs, 21,05% des mères). Comme cette école se

situé à la proximité d'Antananarivo et non loin d'une usine « zone franche », on y trouve également une grande proportion d'enfants d'ouvriers (54,96% des pères sont ouvriers). En plus de l'agriculture, les mères qui exercent une profession font du commerce (28,29%). Plus de 50% des mamans des deux écoles travaillent donc hors du foyer, signe que les femmes jouent un rôle économique important à Madagascar. Sans être de milieux totalement équivalents, **les deux écoles sélectionnées regroupent des enfants de milieux modestes, l'école privée étant d'un niveau socioéconomique global légèrement supérieur.**

Le tableau 144 permet de rendre compte de la répartition des élèves selon leur genre pour chaque classe observée suivi d'un graphique de comparaison pour la population globale scolarisée.

TABLEAU N°144 : Répartition filles/ garçons par classe

| EPP Ambohy (école publique en milieu rural) | | | | | | | | | | | |
|--|---------|------------|----|-------|----|------|----|-------|----|---------|----|
| Enseignant | | Tsiry | | Aline | | Soa | | Jaona | | | |
| Niveau de classe | | CP1-CP2 | | CE | | CM1 | | CM2 | | | |
| Nb d'élèves | | 39+30 = 69 | | 38 | | 23 | | 27 | | | |
| Filles | Garçons | 26 | 43 | 19 | 19 | 10 | 13 | 14 | 13 | | |
| EP Nanano (école urbaine privée en milieu populaire) | | | | | | | | | | | |
| Enseignant | | Bao | | Zo | | Vola | | Marie | | Colette | |
| Niveau de classe | | CP1 | | CP2 | | CE | | CM1 | | CM2 | |
| Nb d'élèves | | 51 | | 50 | | 45 | | 53 | | 50 | |
| Filles | Garçons | 29 | 22 | 15 | 35 | 23 | 22 | 23 | 30 | 22 | 28 |



Dans ces deux écoles, il y a davantage de garçons scolarisés que de filles, sans que ce déséquilibre n'apparaisse trop marqué, et sans écart majeur entre milieu rural/milieu urbain. De manière générale d'ailleurs la scolarisation des filles n'apparaît pas comme une problématique forte à Madagascar, à la différence de nombreux pays africains.

Pour ce qui relève du nombre d'élèves redoublants dans chacune des classes, nos informations sont parcellaires. Certains enseignants n'ont pas renseigné la rubrique, ce qui empêche de présenter cette donnée de manière fine. Ce manque de vigilance au moment de la réception des fiches ne

nous empêche cependant pas d'analyser les interactions maître-élèves pendant les séances de lecture. Bien sûr, le comportement des enseignants peut être différent avec les élèves redoublants mais il aurait été de toute façon difficile d'identifier précisément qui sont ces élèves, au risque de les stigmatiser avant la réalisation des films.

2. Protocole d'analyse et caractéristiques du corpus « Lecture »

2.1. Eléments méthodologiques et axes d'analyse

Comme précisé dans la partie 1 de ce volume, chacune des classes de ces deux écoles a été observée par trois fois pendant l'année scolaire 2005-2006. A chaque trimestre, une séance de lecture en malgache, une séance de lecture en français et une séance de langage en français ont été filmées. Le chapitre 2 de la partie 1 de ce volume a permis de faire une incursion dans le corpus « Langage » et a permis de présenter les modalités de transcription rappelées par le tableau 118. Les énoncés et traductions en malgache sont transcrits de manière orthographique.

TABLEAU N°118 : Liste des conventions de transcription

| | |
|------------------|--|
| XXX | Segment incompréhensible |
| <u>Qui</u> | Chevauchement de paroles |
| * * | * <i>Malgache</i> (traduction)* dans une séance en français |
| / | Pause de moins de 4 secondes |
| // | Pause de plus de 4 secondes |
| \ | Interruption d'une prise de parole par un interlocuteur |
| euh::: | Allongement de la syllabe |
| on | Accentuation |
| ↑ ↓ | Intonation montante ou descendante |
| E1, E2, etc | Elève individuel avec n° d'apparition dans la prise de parole au sein de la séance |
| Gp E | Plusieurs élèves parlent ou « réponse chorale » de toute la classe. |
| M | Maître de la classe |
| Obs. | Observatrice |
| (<i>rires</i>) | Activité non verbale ou prosodique, commentaire du transcripteur ou description d'action |
| (...) | Segment du corpus non transcrit |
| [] | Transcription selon l'Alphabet Phonétique International |
| ven-dre-di | Syllabation du mot |

De plus, l'analyse du corpus « Langage » a pu mettre en évidence la rigidité du rituel communicatif dans les classes à Madagascar. La conduite de classe est apparue en effet très ritualisée, basée sur le

jeu des questions /réponses géré par l'enseignant, la répétition, le respect de la norme, etc. Cet aspect, connu maintenant, ne sera plus mis autant en relief dans cette dernière partie. Nous cherchons dorénavant à analyser les séances de lecture pour voir en quoi les interactions de classe contribuent à **la création de la culture écrite** chez les élèves.

Le chapitre 3 (partie 1 de ce volume) a montré que les discours produits dans la classe face à un texte contiennent deux facettes. La complétude interactionnelle de classe repose à la fois sur les **aspects sociaux** des rituels conversationnels (éthos communicatif et contrat scolaire) et sur les **aspects cognitifs** contenus dans les actes de langage pour réaliser la tâche de lecture proposée. Ces aspects déterminent **l'intersubjectivité** entre les partenaires, donc la négociation du sens au sein de transactions focalisées sur le texte de lecture. C'est cet aspect qui nous intéresse. En effet, on sait que la participation répétée des enfants aux routines scolaires en lecture les amène à **intérioriser des schémas de traitement** (schémas pragmatiques) pouvant influencer à terme leur compréhension des textes. Or, la construction précoce de ces schémas de traitement en lecture relève essentiellement à Madagascar de l'école, et donc du processus d'ajustements réciproques entre l'enseignant et les élèves dans la situation de lecture de classe. Pour étudier cela, nous choisissons d'observer le **travail du maître en lecture**, en mobilisant deux sources d'informations : **la réalisation de séances didactiques et les discours des enseignants à propos de cette activité didactique**.

Pour l'analyse de la première source d'informations, nous disposons de la transcription des interactions pendant les séances de lecture en malgache et en français, appuyée par les enregistrements vidéo. Pour chaque visite, il a été demandé aux maîtres de réaliser une séance de lecture portant sur **la découverte d'un texte**. Il s'agira, d'une part, d'y repérer quelles sont les activités cognitives que l'enseignant sollicite chez les élèves et de quelles manières il s'y prend pour les soutenir et, d'autre part, de repérer les tâches que les élèves investissent effectivement et ce qu'ils sont susceptibles d'y apprendre. Face au corpus constitué, l'analyse ne s'effectue pas avec des critères posés *a priori*. Il s'agit d'observer ce qui émerge et donc de rendre compte, *a posteriori*, de la variation (ou non) des manières de faire face aux différents processus mobilisés dans la découverte d'un texte (cf. volume 2) pour voir dans quelle mesure les pratiques diffèrent ou, au contraire, se recoupent.

La seconde source s'appuie sur des **auto-confrontations simples**, réalisées en fin d'année, demandant à chaque enseignant de commenter une de ses séances via la vidéo. Sur les neuf séances filmées disponibles pour chaque enseignant, **une seule** a été sélectionnée pour affiner l'analyse des conduites observées (suite à un visionnement du corpus intégral), la séance sélectionnée étant estimée représentative de certaines manières d'agir. En raison de l'absence d'électricité à l'EPP *Ambohy*, les auto-confrontations ont eu lieu à l'INFP. Il s'agit ici d'accéder **aux représentations** des enseignants face à leur activité d'apprentissage de la lecture. Avant chaque auto-confrontation,

un guide d'entretien a été préparé en fonction de la séance analysée, à l'image de celui reporté dans l'illustration 121³⁹⁸.

ILLUSTRATION N°121 : Exemple de guide d'entretien pour auto-confrontation

CPI-CP2 EPP *Ambohy– Vakiteny* (lecture en malgache) CPI novembre 2005

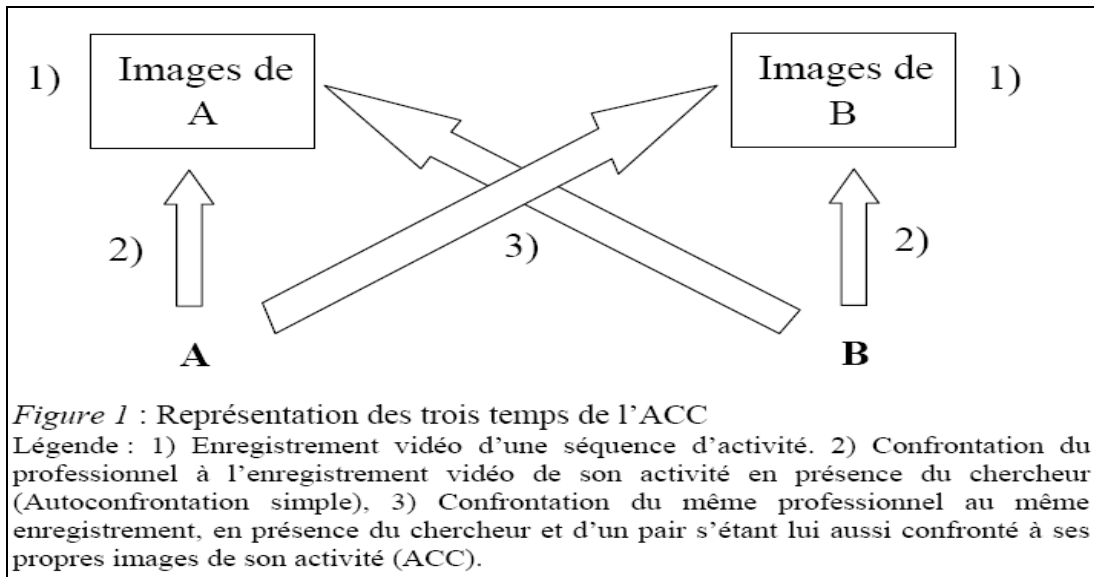
1. Remerciements de l'accueil reçu toute l'année
2. Maintenant nous allons regarder les films. Je vous propose de regarder la séance en lecture malagasy (*vakiteny*) de novembre (24 :07). Je vous demanderai de m'indiquer ce qui vous semble le plus représentatif de vos habitudes de classe pour chacune des étapes de la séance. Cette séance était-elle une première lecture de ce texte ?
3. Dans votre séance, il y a 6 épisodes : D'abord vous exploitez les images en posant des questions pour rappeler le texte, puis arriver à une synthèse collective en posant des questions, après vous faites une lecture magistrale du texte, puis vous enchaînez avec une lecture collective de tout le groupe classe, ensuite vous passez à la lecture individuelle par 14 élèves, enfin vous terminez par un exercice écrit. Cette méthodologie est-elle recommandée dans le GP ou bien l'avez-vous adaptée ? Nous allons reprendre chaque épisode, puis vous les commenterez.
4. Exploitation des images 00 :00 jusqu'à 5 :27. Quels sont vos objectifs? Fonctionnez-vous toujours ainsi ? Que pensez-vous de cet épisode?
5. Synthèse pour arriver au texte, en posant des questions, de 05 :27 à 06 :36 : Quels sont vos objectifs ? Maintenant les enfants semblent connaître les phrases par cœur à l'oral ? Pourquoi ?
6. Lecture collective groupe classe 06 :36 à 07 :08 : Quel objectif ? Le fait que tous les élèves répètent en chœur, vous l'utilisez aussi dans d'autres séances ? Qu'est-ce que ça apporte à votre gestion de votre classe ?
7. Lectures individuelles à haute voix 07 :08 jusqu'à 22 :23 : Pendant cette période, vous interrogez 14 élèves. Les enfants connaissent les phrases et les restituent comme à l'oral. Vous, vous souhaitez qu'ils décomposent les mots par syllabes. Pourquoi ? Est-ce une difficulté en malagasy ? Pourquoi choisissez-vous de les faire suivre du doigt le texte ? Quelle place accordez-vous à l'apprentissage des sons et des lettres ? Vos aides, de quelles natures sont-elles ?
8. Exercice écrit de 22 :23 à 24 :07 : Quels sont les objectifs de cet exercice ? Importance de la connaissance des syllabes par rapport aux lettres (sons) ? Place de l'écriture cursive ?

Ces entretiens d'auto-confrontation cherchent à faire verbaliser les enseignants sur les caractéristiques récurrentes perçues dans leur travail en lecture pour prendre connaissance de leurs représentations pouvant expliquer la mise en place de leurs **routines professionnelles**. A la différence de Roland Goigoux (2007), nous n'avons pas réalisé de séances d'auto-confrontations croisées. En effet, les enseignants de même niveau de classe exercent dans deux écoles différentes (publique/ privée) et il nous semblait délicat d'organiser ce type de rencontres. L'illustration 122 précise certains principes de l'auto-confrontation croisée.

³⁹⁸ L'ensemble des guides d'entretien est disponible sur le CD d'accompagnement.

ILLUSTRATION N°122 : Schéma d'auto-confrontation croisée (ACC)

(YVON, GARON, 2006 : 57).



Il nous semblait difficile d'appliquer ce schéma et d'arriver à ce que, à Madagascar, des enseignants ne se connaissant pas puissent comparer spontanément leur modes opératoires : « Tiens, vous faites comme ça, vous ? ». En revanche, cette technique nous semble très pertinente si **le groupe est constitué** et mériterait d'être utilisé en formation (ex : formation initiale des ESS, des conseillers pédagogiques) pour favoriser la mise à jour de la variabilité des pratiques au sein du genre professionnel, de commenter les différences et de les argumenter. L'usage de l'outil vidéo a le grand avantage d'illustrer concrètement l'agir professionnel et s'avère être un levier puissant pour la réflexivité professionnelle et ceci, encore davantage, dans une société où les gens lisent peu d'ouvrages didactiques³⁹⁹.

Le croisement de ces deux sources méthodologiques devrait permettre d'étudier **les invariants** de l'action des enseignants et expliquer ainsi certains de leurs « gestes professionnels » pour mener une séance de lecture (ou schèmes professionnels, Goigoux 2007). Dans ce modèle (cf. Goigoux 2007), la dynamique de l'agir de l'enseignant repose sur les **inférences** lui permettant de faire le lien entre ses invariants opératoires (ou typifications) et ses calculs stratégiques, *in situ*, face aux réactions des élèves confrontés à la **situation de lecture** qu'il propose. Du couple **schèmes-situations de lecture** qui émergera, nous espérons pouvoir repérer certains **éléments critiques du « genre professionnel »** pouvant expliquer, en partie, les faibles résultats en lecture relevés dans le PASEC VII, en particulier dans le domaine de la compréhension écrite, L1 ou L2. En effet, même si ces écoles se situent dans la fourchette haute de la province d'*Antananarivo*, les scores moyens en lecture demeurent insuffisants en CM2 (*Ambohy* : 39% de réussite, *Nanano* : 42% de réussite) et il est probable que les pratiques de classe puissent être examinées aussi sous cet angle.

³⁹⁹ Ce qui supposerait un équipement des centres de formation avec des caméras numériques.

Cette orientation implique également de cerner **la tâche redéfinie** par l'enseignant, et donc la manière dont celui-ci interprète les prescriptions de l'institution scolaire. A ce niveau, la partie 2 de ce volume a permis de cerner trois axes de questionnement au vu de l'évolution des prescriptions en lecture, rappelés dans l'illustration 123.

ILLUSTRATION N°123 : Trois axes de questionnement issus de l'évolution des prescriptions en lecture

Axe 1 : Comment les enseignants gèrent-ils la simultanéité d'approches (visuelle → malgache/ phonique → français) des méthodes de lecture de début de scolarité dans leur pratique de classe ?

Axe 2 : Comment les enseignants gèrent-ils la lecture compréhension dans les petites classes. Y a-t-il des différences entre L1 et L2 ?

Axe 3 : Quel est le degré d'autonomie des élèves en lecture en fin de scolarité en malgache et en français ?

Il nous semble que nous aurons des éléments de réponse à ces trois questions, d'un point de vue « micro » pour deux écoles seulement, pendant l'analyse du corpus.

Pour conclure, indiquons que l'ensemble de ce cadre méthodologique cherche à mieux cerner la « **zone potentielle de développement professionnel** » des enseignants pour permettre, éventuellement par la suite, un meilleur « développement » de l'activité professionnelle dans le cadre de la formation des enseignants (FC ou FI). On espère ainsi dégager un certain nombre de repères pouvant peut-être alimenter la réflexion des formateurs pour la conception de leurs futures situations de formation, et en particulier pour celles liées à l'apprentissage de la lecture.

2.2. Le corpus « Lecture », large et réduit

Le corpus intégral de lecture en français représente 9h00 d'enregistrement vidéo, celui de lecture en malgache 10h40 (30 séances de lecture en malgache, 24 en français). Le tableau 145 présente le **découpage par phases** pour chaque séance de **lecture en malgache** sur l'ensemble de la scolarité et fait apparaître en jaune les séances retenues pour une analyse plus fine des interactions. Ce sous-ensemble surligné en jaune constitue le corpus « réduit » à partir duquel seront effectuées les analyses menées dans les deux prochains chapitres. Comme il est illusoire de tout vouloir couvrir, la réflexion se centrera sur le début de la scolarité (CP1-CP2 -CE) et la fin de la scolarité (CM2).

TABLEAU N° 145 : Les phases des séances de lecture en malgache, corpus large

| CP1 Tsiry – EPP Ambohy | | | |
|---|---------------|--------------|---|
| Séance | Date | Durée | Phases |
| <i>Maty ny ovy</i> (livre élève) | Nov 2005 | 24.11 | Exploitation de l'illustration Lecture magistrale commentée Lecture chorale par les élèves Lecture à haute voix par les élèves Exercice écrit |
| <i>Avy ny orana</i> (livre élève) | Fev 2006 | 20.49 | Lecture magistrale Lecture silencieuse Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves |
| <i>Mirava ny sekoly</i> (livre élève) | Avril 2006 | 26.16 | Exploitation de l'illustration Lecture à haute voix par les élèves |
| CP1 Bao – EP Nanano | | | |
| <i>V – Va – Vo – Vi – Ve, Avy ny orana</i> (livre élève mais texte écrit au tableau) | Nov 2005 | 20.39 | Ecriture du texte au tableau Lecture magistrale Lecture à voix haute groupe 1 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute groupe 2 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute groupe 3 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute groupe 4 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute groupe 5 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute : un mot chacun Lecture à voix haute : toute la classe |
| <i>Maniry ny vary.</i> (livre élève mais texte écrit au tableau) | Fev 2006 | 20.50 | Ecriture du texte au tableau Lecture à voix haute groupe 1 Lecture à voix haute groupe 2 Lecture à voix haute groupe 3 Lecture à voix haute groupes 4 et 5 Lecture à voix haute au tableau Lecture à voix haute : un mot chacun Lecture à voix haute : toute la classe Questions de compréhension |
| <i>Milalao baolina</i> (livre élève) | Avril 2006 | 13.53 | Recherche de la page 67. Lecture à haute voix par les élèves Lecture magistrale Questions de compréhension |
| CP2 Tsiry – EPP Ambohy | | | |
| <i>Ny fahasalamana</i> (livre élève) | Nov 2005 | 34.10 | Mise en route : discussion autour du thème de la santé Lecture silencieuse Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Recherche de mots contenant « tr », « a », « m » Lecture à haute voix Exercice écrit |
| <i>Mpianatra miala voly</i> (livre élève) | Fev 2006 | 19.23 | Lecture silencieuse Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Recherche de mots contenant « ndr », « l » Questions de compréhension |

| | | | |
|---|---------------|-------------|--|
| | | | Lecture à haute voix par les élèves |
| <i>Ny fifandraisana</i> (livre élève) ? | Avril 2006 | 28.04 | Mise en route : discussion autour des moyens de communication (téléphone, courrier, etc.) Lecture magistrale Question de compréhension Questions pour vocaliser les graphèmes : ng, tr, ts, ndr, mp Nouvelle lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Consigne pour le travail écrit |
| CP2 Zo – EP Nanano | | | |
| <i>Miantsena i Mora</i> (texte copié au tableau) | Nov 2005 | 9.51 | Lecture à haute voix au tableau avec la règle Questions de compréhension Question sur un autre thème |
| <i>Mpianatra miala voly</i> (texte copié au tableau) | Fev 2006 | 19.23 | Ecriture du texte au tableau Lecture à haute voix : toute la classe Lecture à haute voix par les élèves |
| <i>Ny ranomasina</i> (livre élève) | Avril 2006 | 19.37 | Recherche de la page Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Lecture à haute voix : toute la classe |
| CE Aline – EPP Ambohy | | | |
| <i>Ialao fa mianatra ny lehibe</i> (livre élève) | Nov 2005 | 19.50 | Lecture magistrale Lecture silencieuse Lecture à haute voix Questions de compréhension Lecture à haute voix |
| <i>Ratsy ny tsena</i> (livre élève) | Fév 2006 | 16.58 | Lecture magistrale Lecture individuelle à haute voix Commentaires sur le passage d'un avion : énoncés en français « vite, vite l'avion ! » Lecture à haute voix Questions de compréhension Lecture à haute voix |
| <i>Masaka sa manta</i> (livre élève) | Avril 2006 | 17.07 | Lecture magistrale Lecture silencieuse Lecture à haute voix Questions de compréhension |
| CE Vola – EP Nanano | | | |
| <i>Izahay mianakavy?</i> | Nov 2005 | 17.53 | Ecriture du texte au tableau Lecture magistrale : deux fois (accentuation) Lecture à haute voix au tableau Questions de compréhension |
| <i>Tany mandreraka</i> (livre élève) | Fev 2006 | 19.29 | Distribution des livres Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension |
| <i>Fatiantoka</i> (livre élève) | Avril 2006 | 25.52 | Recherche de la page dans le livre. Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension |
| CM1 Soa – EPP Ambohy | | | |
| <i>Ny fihavian'ny malagasy</i> (livre élève) | Nov 2005 | 15.40 | Mise en route : discussion sur « notre langue » Exploitation de l'illustration et du paratexte Lecture silencieuse Lecture magistrale Questions de compréhension / Lecture à haute voix |
| <i>Ny banky</i> | Févr | 28.25 | Mise en route : discussion « où mettre son argent » |

| | | | |
|--|------------|-------|--|
| (livre élève) | 2006 | | Exploitation de l'illustration et du paratexte Lecture silencieuse Lecture magistrale commentée (1 ^{ère} partie) Discussion sur l'épargne Lecture à haute voix Questions de compréhension Lecture magistrale commentée (2 ^{ème} partie) Lecture à haute voix Lecture magistrale commentée (3 ^{ème} partie) Lecture à haute voix Lecture à haute voix : dialogue Questions de compréhension Lecture à haute voix |
| <i>Haren-tsaina</i> (livre élève) | Avril 2006 | 31.54 | Mise en route : discussion autour de la notion de « culture malgache » Exploitation de l'illustration et du paratexte Lecture silencieuse Lecture magistrale Explication de mots difficile Nouvelle lecture magistrale Questions de compréhension Lecture à haute voix |
| CMI Marie – EP Nanano | | | |
| <i>Ny fihavian'ny malagasy</i> (livre élève) | Nov 2005 | 15.40 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension |
| <i>Ny banky</i> (livre élève) | Fev 2006 | 29.17 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension |
| <i>Haren-tsaina</i> (livre élève) | Avril 2006 | 21.08 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Langage |
| CM2 Jaona – EPP Ambohy | | | |
| <i>Asa an-tselika</i> (livre élève) | Nov 2005 | 17.44 | Lecture silencieuse Lecture magistrale Question de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Question de compréhension |
| <i>Resak'ankizy</i> (livre élève) | Fév 2006 | 27.14 | Lecture magistrale Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix : concours par groupe |
| <i>Tsetsatetra tsy aritra</i> (livre élève) | Avril 2006 | 19.31 | Lecture magistrale Question de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Question de compréhension Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves : concours |

| CM2 de Colette – EP Nanano | | | |
|--|---------------|-------|--|
| <i>Jereo ny manodidina anao</i> (livre élève) | Nov 2005 | 11.16 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension |
| <i>Na izany aza</i> (livre élève) | Fev 2006 | 22.39 | Distribution des livres Lecture magistrale Lecture à haute voix des élèves Questions de compréhension |
| <i>Resak'ankizy</i> (livre élève) | Avril 2006 | 24.11 | Lecture magistrale Lecture à haute voix des élèves Questions de compréhension |

Ce tableau 145 est assez long mais il permet d'observer la structuration des séances de lecture en malgache, par phases. Au travers de ce découpage, on constate que **la structuration des séances évolue peu au fil de l'année** dans chaque niveau de classe et, sur ce point, on ne remarque **pas de différences entre l'école privée et l'école publique**. Quatre aspects majeurs peuvent être dégagés :

- Un grand nombre de séances (21 sur 30) démarrent directement par la **lecture magistrale** de l'enseignant, même ici en L1, et ce jusqu'en CM2. **Cette lecture première à haute voix par le maître** empêche la rencontre directe de l'élève avec le texte et donc **réduit son activité de traitement personnel** du support écrit.
- On remarque aussi que **la compréhension des textes**, tout au long de la scolarité, ne se travaille que par **questions posées par le maître** et donc à l'oral. En CP1, **deux séances seulement sur six** prévoient une phase pour la compréhension du texte.
- Sur l'ensemble des trente séances, huit d'entre elles seulement réservent des moments à la **lecture silencieuse (soit 26,6%)**. Ces lectures individuelles silencieuses ne sont pas explicitement exploitées et sont suivies, sitôt après, d'une lecture à haute voix.
- Enfin, **la place accordée à la lecture à haute voix** est celle qui occupe **le plus de temps** pour chacune des séances, du CP1 au CM2. Un grand nombre d'élèves sont sollicités individuellement (parfois par groupes) pour lire à haute voix.

Les derniers chapitres de cette thèse chercheront à mieux comprendre ce qui se joue lors de chacune de ces phases. Mais d'ores et déjà, il semble que **les enseignants s'écartent peu des prescriptions de la série Vola**, présentées dans la partie 2 de ce volume.

Le même travail de découpage par phases a été réalisé sur le corpus large pour la lecture en français⁴⁰⁰ (24 séances du CP2 au CM2). Il en ressort que :

- Seize séances commencent également par la **lecture magistrale** (66,6%), par quatre fois elle se situe en cours de séance, et quatre séances n'en contiennent pas. Le recours à la lecture magistrale en début de séance existe systématiquement dans les deux classes de CM2, à chaque séance. **En fin de scolarité, les élèves ne se confrontent donc pas seuls aux textes en français.**
- Dans toutes les séances du CP2 au CM2, comme en malgache, **les élèves** effectuent individuellement (ou par groupes) une **lecture à voix haute**, ce qui occupe un temps de séance considérable (se situant entre la ½ et les ¾ du temps de séance).
- Vingt séances contiennent une phase réservée à la compréhension. Comme en malgache, le **travail sur la compréhension s'effectue à partir des questions posées par l'enseignant**. Ainsi donc, **en malgache ou en français, aucun autre type d'activité n'a été observé pour la compréhension écrite.**
- Sur les vingt-quatre séances, il est demandé seulement par six fois (25% de l'ensemble des séances) d'effectuer une **lecture silencieuse** aux élèves. Ce qui correspond à ce qui été relevé pour le malgache.

De cette première vue d'ensemble, on note donc peu de différences quant à la structuration des séances de lecture, qu'elles soient en malgache ou en français.

Le tableau 146 permet de prendre connaissance du « corpus restreint » en français, sur lequel portera l'analyse des prochains chapitres. Les épisodes pour chacune des phases y apparaissent⁴⁰¹.

TABLEAU N°146 : Corpus restreint lecture en français : phases et épisodes

| | | | Phases de la séance | Episodes |
|-------------------------|-----------------|--------------|---|--|
| CP2 Ambohy Tsiry | Fev 200 6 | 13.49 | Lecture à haute voix des graphèmes « in, ain, k, c, qu » Lecture magistrale Explication : à droite ou à gauche de l'assiette Suite lecture magistrale Lecture silencieuse Nouvelle lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves | Lecture de 6 élèves Lecture de Tsiry, participation chorale 2 questions -> réponses Lecture de Léon avec participation chorale Lecture silencieuse des élèves Lecture de Tsiry Lecture de 8 élèves avec aides de Tsiry |

⁴⁰⁰ Le corpus large intégral est joint dans le cédérom d'accompagnement.

⁴⁰¹ Le découpage par épisodes a été réalisé pour l'ensemble du corpus large, consultable dans le cédérom d'accompagnement.

| | | | | |
|--|-----------------------|--------------|---|---|
| CP2 Nanano Zo Un bon repas (texte tableau) | Fev 200 6 | 10.05 | Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Questions d'ouverture | Lecture de 12 élèves avec aides de Zo 4 questions littérales -> réponses Activité de langage |
| CM1 Ambohy Soa Perdue dans la ville (livre élève) | Avr il 200 6 | 39.27 | Rappel du dernier texte Exploitation de l'illustration et du para-texte Lecture silencieuse Lecture magistrale Recherche des mots difficiles Nouvelle lecture magistrale Questions de compréhension Lecture à haute voix par les élèves | 6 questions -> réponses 10 questions -> réponses Lecture silencieuse des élèves Lecture de Soa Explication de 4 mots Lecture de Soa 4 questions littérales -> réponses Lecture de 6 élèves avec aides de Soa |
| CM1 Nanano Marie La sécheresse (livre élève) | Fev 200 6 | 22.01 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension | Lecture de Marie Lecture de 18 élèves avec aides de Marie 5 questions littérales -> réponses. |
| CM2 Ambohy Jaona Les trois métiers de Rabe (livre élève) | Fév 200 6 | 28.57 | Lecture magistrale Question inférentielle : quel est le vrai métier de Rabe ? Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Lecture à haute voix | Lecture de Jaona, participation chorale Questions et aides de Jaona pour trouver « écolier » Lecture de 12 élèves avec aides de Jaona 4 questions littérales -> réponses Lecture de 15 élèves avec aides de Jaona |
| CM2 Nanano Colette Découverte de la ville (livre élève) | Nov 200 5 | 13.07 | Lecture magistrale Lecture à haute voix par les élèves Questions de compréhension Discussion large : ce que j'aime regarder au marché | Lecture de Colette Lecture de 4 élèves avec aides de Colette 2 questions littérales -> réponses Questions -> réponses |

Comme en langage (chapitre 2 partie 1), le temps consacré aux séances de lecture, en malgache ou en français, est variable. La majorité des séances se situe dans une fourchette de temps acceptable, estimée à -10mn ou + 10mn du temps officiel (30mn par séance). Sur l'ensemble du corpus lecture (54 séances au total), dix séances ont un temps égal ou inférieur à la moitié du temps réglementaire (15mn), soit 20% des séances.

Enfin, certaines séances du corpus restreint ont fait l'objet d'entretiens d'auto-confrontation⁴⁰², par la suite retranscrits. Le tableau 147 résume le « corpus restreint » qui sera analysé au cours des deux prochains chapitres, par niveau de scolarité, et précise en jaune les séances ayant fait l'objet d'auto-confrontation.

⁴⁰² Les entretiens d'auto-confrontation avec Bao et Vola ont porté sur une séance de langage en français, comme présenté dans le chapitre 2, partie 1 de ce volume.

TABLEAU N°147 : Corpus d'étude et auto-confrontations

| Début de scolarité | |
|---|---|
| Séances de lecture en malgache | Séances de lecture en français |
| EPP Ambohy - CP1 de Tsiry Séance "Maty ny ovy", Nov 2005, 24.11 | |
| EP Nanano – CP1 de Bao Séance "Maniry ny vary", Fév 2006, 20.50 | |
| EPP Ambohy – CP2 de Tsiry Séance "Mpianatra miala voly », Fév 2006, 19.03 | EPP Ambohy – CP2 de Tsiry Séance « Les sons : in, qu », Fév 2006, 13.46 |
| EP Nanano – CP2 de Zo Séance "Miantseña i Mora", Nov 2005, 9.51 | EP Nanano – CP2 de Zo Séance « Un bon repas », Fév 2006, 10.05 |
| EP Nanano – CE de Vola Séance "Izahay mianakavy?", Nov 2005, 17.53 | |

| Fin de scolarité | |
|---|---|
| Séances de lecture en malgache | Séances de lecture en français |
| EPP Ambohy – CM2 de Jaona Séance "Tsetsatsetra tsy aritra", Avril 2006, 19.31 | EPP Ambohy – CM1 de Soa Séance « Perdue dans la ville », Avril 2006, 39.27 |
| EP Nanano – CM2 de Colette Séance "Jereo ny manodidina anao", Nov 2005, 11.16 | EP Nanano – CM1 de Marie Séance « La sécheresse », Fév 2006, 22.01 |
| | EPP Ambohy – CM2 de Jaona Séance « Les trois métiers de Rabe », Fév 2006, 28.57 |
| | EP Nanano – CM2 de Colette Séance « Découverte de la ville », Nov 2005, 13.07. |

Au total, ce corpus d'étude correspond à environ deux heures de séances de lecture en malgache, deux heures également pour celles en français, et à près de trois heures d'entretien avec les enseignants.

Les deux derniers chapitres à suivre présentent l'analyse réalisée sur l'apprentissage de la lecture, dans ces deux écoles, aux deux pôles de la scolarité primaire.

CHAPITRE 2

LECTURE EN L1 ET L2 EN DEBUT DE SCOLARITE

DANS CE CHAPITRE, l'analyse porte en premier lieu sur les sept séances didactiques sélectionnées pour le début de la scolarité. Cinq séances concernent la lecture en malgache et deux se rapportent à celle en français, dont l'apprentissage commence en CP2. A partir des invariants repérés, le deuxième temps permet de prendre connaissance des justifications des enseignants et de mieux comprendre leurs représentations sur l'apprentissage de la lecture et sur les possibilités des apprentis-lecteurs. Cet ensemble nous amène dans un troisième temps à discuter autour du couple : automatisation/répétition, nécessaire pour intégrer le code alphabétique des deux langues écrites. Enfin, la quatrième section interroge ce qui a été analysé en amont face à quelques apports provenant d'études menées en français langue maternelle pour voir dans quelle mesure ils pourraient instrumenter la réflexion malgache actuelle.

1. Les séances didactiques

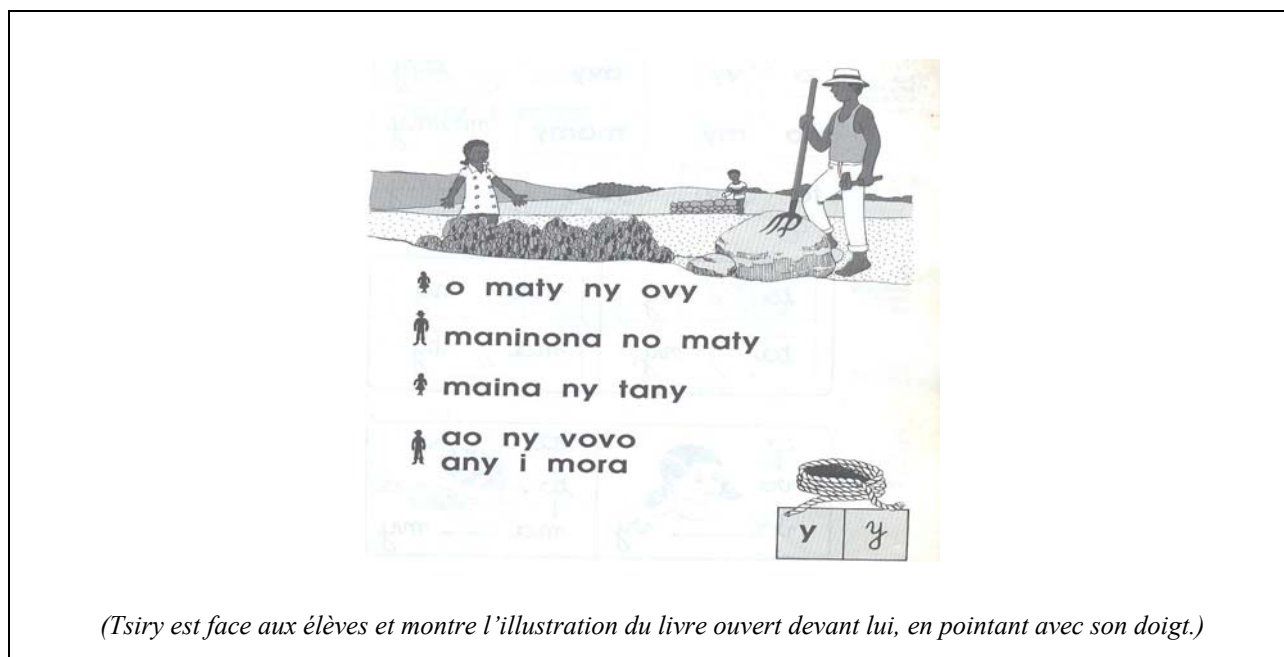
1.1. Séances didactiques en malgache du CP1 au CE

Dans les séances de lecture en malgache, observées en CP1, CP2 ou CE, la préoccupation principale semble être d'arriver à la lecture courante. Pour cela, les deux premières années sont consacrées à la maîtrise du déchiffrage, en s'appuyant sur les manuels *Garabola* ou *Tongavola*, à raison d'une unité (2 pages de lecture, 2 pages d'exercices) par semaine. La consigne de l'observatrice, à savoir présenter une séance de « découverte d'un texte » a été comprise au sens large par les enseignants. Pour eux, toutes les séances de la semaine servent à étudier un « nouveau » texte. Comme les séances retenues dans le corpus se situent à des moments différents de la semaine, il ne s'agit pas, pour toutes, de la première leçon sur le texte. Nous présentons ici différents épisodes dans la logique linéaire de la méthode, en prenant appui simultanément sur les cinq classes retenues.

1.1.1. Exploitation de l'illustration du texte

La découverte d'un texte en malgache commence d'abord par une exploitation de l'illustration, comme le montre le début de la séance de Tsiry (EPP Ambohy) en novembre 2005, avec son groupe de CP1 (39 élèves). L'extrait 21 présente le support et plusieurs fragments relatifs aux épisodes de cette phase « exploitation de l'illustration ».

EXTRAIT N°21 : Classe de Tsiry CP1, lecture en malgache, exploitation de l'illustration, novembre 2005



(Tsiry est face aux élèves et montre l'illustration du livre ouvert devant lui, en pointant avec son doigt.)

| <p>Interactions en malgache (transcription telle que réalisée par des collègues malgaches, sans aucune vérification de notre part⁴⁰³)</p> | <p>Traduction (telle que réalisée par des collègues malgaches)</p> |
|--|--|
| <p>Fragment 1 55. M : A / A / A / <u>Angà</u> tany ? Inona io XXX izao ? 56. Gp E : [furs] 57. M : “forsa” io ? / Dia maninona io izany ? 58. E ? : Manamboatra zezika 59. M : Manamboatra zezika izy / Manamboatra zezika izany â / Manamboatra zezika / Ary i Mora ? Mira ? 60. E ? : <i>Manai</i> XXX 61. M : Han ? 62. Gp E : Mahandro hanina 63. M : Mafy 64. Gp E : Mahandro hanina 65. M : A / A / A / Mira 66. Gp E : Mijery ovy 67. M : Mijery ovy izy / Rehefa mijery ovy izy â/ dia/ jereny tsara ny ovy// Inona àry no hitany rehefa nijery teo izy ?</p> | <p>Fragment 1 Non / Non / Non / Est-ce de la terre ? Ça c'est quoi XXX [furs] C'est une fourche ? / Qu'est-ce qu'il fait ? Il fabrique des engrais Il fabrique des engrais / Donc il fabrique des engrais hein / Fabriquer des engrais / 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 ?</p> |

⁴⁰³ N'étant pas malgachophone, nous ne pouvons pas vérifier les transcriptions. Mais elles ont été réalisées, de manière croisée, par deux Malgaches. Les traductions ont été relues par Faramalala Razakamanana, formatrice de formateurs à l'INFP. Ces indications sont valables pour toutes les séances en malgache.

| | |
|---|--|
| <p>68. E?: Maty 69. M : Maty hono ny ovy / Nisy ovy maty izany / Eo izany ny resak'izy mianaka/ Ireo resaka ambany ireo/ Miantso i Mira 70. E?: O / O 71. M : Maty/ ny 72. E? : ovy 73. M : ovy 74. Gp E : ovy 75. M : Niantso ny dadany izy // O 76. Gp E : O 77. M : Nijery ny ovy izy izany / Jereny ny ovy / O / Maty ny ovy 78. Gp E : O 79. M : Maty ny ovin'i Mira 80. Gp E : O 81. M : Ahoana <i>ozizy</i> I Mira? 82. Gp E : O / O / Maty ny ovy 83. M : O / O / Maty ny ovy / Fa maninona ary no maty hono ê 84. Gp E : Fa maninona no maty ny ovy ?</p> | <p>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 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 / Mais pourquoi les pommes de terre sont-elles mortes ? Mais pourquoi les pommes de terre sont-elles mortes ?</p> |
| <p>Fragment 2 109.M : Ao/ ny vovo // Ao / Ao // Io izany/ Io jereny ao/ Ao ilay vovo / Ao // Any I Mira / Any I Mora / Any izy 110.E? : Any I Mora 111.M : Any I Mora // Any I Mira / Aiza izany vovo izany ê ? 112.E? : Any I Mora izany ê 113.M : Ka aiza ilay vovo ? Ka aiza ny vovon-tsika ? 114.Gp E : Io 115.M : Mm / Mm / Eo akaikin'i Mora eo izany ilay vovo / Inona moa ilay vovo ? 116.E ? : Tany 117.E ? : Fakàna trondro 118.M : Han / Han / Han 119.E ? : Misiton-drano 120.M : Tsika mpaka trondro â 121.E ? : Misiton-drano 122.M : Fangalana rano fa tsy ilay fangalantsika trondro akory ny vovo â / Fangalana XXX 123.E : Misinton-drano 124.M : Lavaka fangalàna rano izany ilay atao hoe vovo fa tsy ilay fangalantsika trondro/ Tsy ilay fangalantsika trondro eny anaty rano/ Ilay mipetraka any anaty tanimbary â // Fa ilay/ lavaka/ fangalantsika/ fitaomana rano/ ilay ataontsika hoe vovo / Vovo koa ny anaran'ireny / Ireny ny vovo izany fa tsy ilay fangalana trondro â</p> | <p>Fragment 2 Le puits est/ là // Là / Là // Voilà donc/ C'est ça qu'ils regardent/ Le puits est là / Là // Mira est là-bas / Mora est là-bas / Il est là-bas Mora est là-bas Mora est là-bas // Mira est là-bas / Où est donc ce puits ? Mora est donc là-bas Alors où est le puits ? Alors où est notre puits ? Là Oui / Oui / Le puits est donc près de Mora / Qu'est-ce que c'est qu'un puits ? Terre Pour prendre les poissons Non/ Non / Non Tire l'eau Nous sommes des pêcheurs hein Tire l'eau Cela sert à puiser de l'eau mais ce n'est pas là où nous attrapons des poissons, hein / on y puise de l'eau On y puise l'eau Ce qu'on appelle puits est donc un trou où l'on puise l'eau mais non celui dans lequel nous prenons les poissons/ Ce n'est pas celui dans lequel nous prenons les poissons/ Ceux qui logent dans les rizières hein // Mais ce/ trou/ avec quoi nous prenons/ pour transporter l'eau/ ce que nous appelons puits / Ça s'appelle aussi puits / Ce puits n'est donc pas celui dans lequel on attrape les poissons</p> |
| <p>Fragment 3 128.M : Miteny hoe vovo eny ambany// maka rano dia hoe andàna maka rano eny am-bovo dia eny ampatsakana izay fa tsy/ fangalana trondro â/ Azo izany â / Izay izany ilay resak'izy mianaka / Averintsika ilay resaka voalohany/ Rehefa nijery ovy/ I Mira dia ahoana ozizy? 129.Gp E : ô / ô / ô</p> | <p>Fragment 3 On dit que c'est donc dans ce puits là mais non pas/ dans celui où on attrape des poissons hein / C'est compris hein / Ce sont donc les propos des deux parents / Nous répétons les premières paroles / Quand Mira a regardé les pommes de terre/ qu'a-t-il dit alors ? Oh / Oh / Oh</p> |

| | |
|--|---|
| 130.M : Mm ? 131.Gp E : Maty ny ovy 132.M: Io izany ialy teny voalohany/ Io i Mira izany ilay mijery dia ozy izy hoe/ O 133.Gp E : O 134.M + Gp E : Maty ny ovy / O / Maty ny ovy 135.M : Mm/ Mm/ Dia ahoana <u>ozizy</u> ny dadany ? 136.Gp E : Fa maninona no maty ? 137.M : Izay indrindra / Maninona/ no maty / Io ambany io izany â / Io tadiaviny io / Maninona no maty ? 138.Gp E : Maina ny tany 139.M : Izay izany 140.Gp E : Maina ny tany | 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 |
|--|---|

Ces différents épisodes montrent que l'exploitation de l'illustration sert à la fois à identifier les **personnages**, expliquer le **vocabulaire** du texte en lecture (ex : le puits), découvrir le sens global du texte, mais surtout faire émerger puis **retenir les phrases du texte de lecture à venir**. La mémorisation s'effectue alors collectivement par la reprise en chœur des énoncés du maître, en le regardant. Ainsi donc, lorsque les élèves vont lire, ils connaissent déjà le texte à découvrir oralement.

1.1.2. Lecture silencieuse

Aucune phase de « lecture silencieuse » n'apparaît dans le corpus CP1. On en trouve à partir du CP2 au CM2 de façon minoritaire et aléatoire (pour rappel : seuls 26% des séances du corpus large en contiennent). Ces moments de lecture silencieuse en malgache se placent systématiquement avant la lecture à haute voix. Ils se trouvent très souvent avant la lecture magistrale, elle-même suivie de la lecture à voix haute des élèves. Les enseignants ne cherchent pas à savoir ce que les élèves ont compris face au texte lu individuellement. La lecture silencieuse apparaît être une étape obligée (loin d'être toujours respectée) dont l'utilité n'est pas comprise, comme le montre cette intervention de Tsiry dans sa classe de CP2 :

EXTRAIT N°22 : Classe de Tsiry CP2, lecture silencieuse, février 2006

| Intervention en malgache | Traduction |
|---|--|
| 1. M : XXX indray izany no jerena fa ny vakiteninareo/ ny bokinareo an /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>) | XXX on regarde mais vous faites votre lecture/ dans votre livre hein /// (<i>lecture silencieuse des élèves</i>) |
| 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 | 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 |

La lecture silencieuse, lorsqu'elle est demandée aux élèves, apparaît donc comme préparatoire à la lecture à haute voix. On lit silencieusement dans l'objectif de bien oraliser par la suite et non pas pour rechercher des informations.

1.1.3. Lecture à voix haute

Le gros du temps des séances porte sur la lecture à voix haute du texte. Bien souvent, le maître, dès le début de la séance, se donne en modèle par la lecture magistrale, comme le montre cette intervention de Vola, dans la classe de CE à l'EP *Nanano*.

EXTRAIT N°23 : Classe de Vola CE, lecture magistrale, novembre 2005

| Interventions en malgache | Traduction |
|--|--|
| <p>0.0 à 4.27 : (L'enseignante écrit le texte au tableau. Pendant ce temps, les élèves attendent ou discutent à voix basse..)</p> <p>1. M : Bon, on fait comme d'habitude (<i>se penche et prend une baguette</i>)</p> <p>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 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>Bon, on fait comme d'habitude// (<i>se penche et prend une baguette</i>)</p> <p>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 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 /</p> <p>Fitiavana (<i>désigne avec la baguette</i>) / Ici au tableau / Lecture fluide quand tu fais la lecture en malgache/ Tu parles fort</p> |

En CE, comme on le voit ici, la lecture magistrale est un modèle sur lequel s'appuyer pour placer l'accentuation et arriver à la lecture courante. Il s'agit, à cette époque de la scolarité, de lire à haute voix en **respectant les caractéristiques naturelles de l'oral en malgache** (accentuation, élision des voyelles, vitesse, intonation, etc.).

Dans les années antérieures (CP1, CP2), il n'en a pas été toujours ainsi. Les extraits 24 et 25 illustrent quelques épisodes de lecture individuelle à haute voix des élèves dans les classes de CP1 de Bao et Tsiry.

EXTRAIT N°24 : Classe de Bao CP1, lecture individuelle à haute voix, février 2006

Contexte : les enfants viennent au tableau un à un et ponctuent leur lecture avec la baguette en indiquant les syllabes lues.

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 1. M : Manako / Lasa mankeny amin'ny <u>tablô</u> // Lis au tableau | Manako / Va au tableau// Lis au tableau |
| 2. E1 : A-vy-/ ny/ o-ra-na// ma-ni-ry/ ny/ va-ry// ma-ni-ry/ ny/ o-vy/ I-o/ I-o/ a-min'- | Il/ pleut// le/ riz/ pou-sse// Les/ pommes de terre/ pou-ssement// Là/ là/ à |
| 3. M : n'ny | la |
| 4. E1 : n'ny/ va-ra-va-ra-na// i-o | la/ por-te /là |
| 5. M : Vakio tsara | Lis bien |
| 6. E1 : i/ ne-ny | ma-man |
| 7. M : Tondroy tsara hôttran'izao fa manjary tsy mahay eo / Vakio tsara | Pointe bien comme ça sinon tu ne sauras pas / Lis bien |
| 8. E1 : Ra-vo-ra-vo/ [e-ry]/ i/ ne-ny | Ma-man/ est/ si/ con-ten-te |
| 9. Gp E : Moi, maîtresse / Moi, maîtresse / Moi, maîtresse / Moi, maîtresse | |
| 10. M : Bien | |

EXTRAIT N°25 : Classe de Tsiry CP1, lecture individuelle à haute voix, novembre 2005

Contexte : les enfants suivent avec leur doigt le texte du livre. Tsiry se rapproche des élèves interrogés et suit le pointage des syllabes.

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| Fragment 1 289.E7 : O / Ma-ty/ ny/ o-vy 290.M : Ma 291.E7 : Ma-ninona 292.M : Ataovy tsara izy io fa tsy... 293.E7 : Maninona no maty 294.M : Han / Han / Han / Atombohy tsara hoe « <i>ma-ni</i> » fa tsy/ « <i>Maninona</i> » 295.E7 : Ma-ni-no-na/ no 296.M : Han ? No 297.E7 : no/ ma-ty 298.M : Ataovy mafy ê 299.E7 : maina/ ny 300.M : Ma-i-na 301.E7 : Mai-na/ ny/ ta-ny// a- 302.M : a- / 303.E7 : [ao]/ ny/ vo-vo 304.M : ny 305.E7 : ny/ vo-vo/ [a/ a-u] 306.M : Any 307.E7 : A-ny/ [i/ Mi/ Mi] 308.M : Mora 309.E7 : Mo-ra | Fragment 1 Oh / Les/ pommes de terre/ sont mor-tes Ma Pour-quoi Fais-le bien mais pas... Pourquoi sont-elles mortes Non / Non / Non / Commence bien par (pour-) mais non par / (pourquoi) Pour-quoi / sont Hein ? sont sont/ mor-tes Fais fort hein Aride/ la A-ri-de La/ te-rre/ est/ a-ri-de// a ()-/ Le/ pu-its/ est là-[dedans] Le pu-its/ est/ là-dedans Là-bas Là-bas/ est Mora Mo-ra |
| Fragment 2 441.E12 : O/ Maty ny ovy / Maninona no 442.M : Han / Han / Tonony tsara izy io fa tsy/ tenenina fotsiny 443.E12 : O/ Maty ny ovy/ Maninona 444.M : Araho tsara ê / Han / Han 445.E12 : O / Ma-ty 446.M : Vakio tsara ê 447.E12 : O / Ma | Fragment 2 Oh / Les pommes de terre sont mortes / pourquoi sont Non / Non / Epelle-le bien mais non/ dire tout simplement Oh / Les pommes de terre sont mortes / Pourquoi Suivez bien hein / Non / Non Oh / Mor-tes Lis bien hein Oh / () |

| | |
|---|---|
| 448.M : Ataovy mafy | Fais fort |
| 449.E12 : O / Ma-ty/ ny/ o-vy | Oh / Les/ pommes de terre/ sont/ mor-tes |
| 450.M : Vakio tsara / Ma | Lis bien / (pour) |
| 451.E12 : Ma-ni-no-na/ no/ maty/ ny/ o-vy/ Ma-i-na/ ny/ ta-ny/ Ao/ ny/ vo-vo/ a... | Pour-quoi/ les pommes de terre/ sont-elles/ mor-tes/ La/ ter-re/ est/ a-ri-de/ Il y a/ le/ puits/ a... |
| 452.M : Any | est là-bas |
| 453.E12 : Any/ i/ Mora | Mora est là-bas |

On voit, à la lecture de ces extraits, que les enseignants en CP1 contraignent les élèves à syllaber les mots, en leur demandant d'indiquer du doigt ou de la baguette la linéarisation des syllabes lues. Ainsi donc, apprendre à lire revient à **apprendre à segmenter en syllabes les phrases que l'on sait par cœur**, suite à la découverte de l'illustration. Mais avec cette exigence, les textes oralisés n'ont plus beaucoup de sens pendant les deux premières années puisqu'ils ne respectent plus les caractéristiques du malgache oral. Par ailleurs, puisque le sens du texte est connu à l'avance, lire ne sert pas à découvrir un petit message inconnu, mais revient à comprendre **comment l'écrit** « encode » les phrases que l'on a mémorisées. A partir du CE, comme indiqué précédemment, la lecture orale cherche à respecter le flux naturel du malgache.

Dans chaque séance observée, les enseignants accordent beaucoup d'attention à la lecture à haute voix individuelle et essaient de faire participer un maximum d'élèves (1/3 voire parfois les 2/3 des élèves de la classe), ce qui est long et fastidieux pour les autres enfants en attente. Pour maintenir l'attention de tous, les phases de lecture individuelle peuvent alterner avec d'autres phases (exemple : questions sur le texte) ou être entrecoupées par divers procédés recherchant toujours la lecture à haute voix, comme l'illustrent ces épisodes dans la classe de Bao.

EXTRAIT N°26 : Classe de Bao CP1, lecture à haute voix : variantes, février 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|--|
| Fragment 1 | Fragment 1 |
| 18. M : Oui / groupe un / groupe un / Levez-vous le groupe 1 / Groupy 1 / <u>Mamitina</u> | |
| 19. Gp 1 : A-vy/ ny/ o-ra-na// ma-ni-ry// ny/ va-ry// ma-ni-ry/ ny/ o-vy// I-o/ [a-ni] | Il/ pleut// le/ riz/ pou-sse// Les/ pommes de terre/ pou-sse// Là [là-bas] |
| 20. M : a... ? | À ? |
| 21. Gp 1 : amin [?] -ny/ va-ra-va-ra-na/ i-o/ i/ ne-ny | à/ la/ por-te / ma-man |
| 22. M : Oui ? | |
| 23. Gp 1 : ra-vo-ra-vo/ i/ [e-ry] | si/ ra-vie (ou satisfaite ou contente) |
| 24. M : e-ry | si/ |
| 25. Gp 1 : e-ry/ i/ ne-ny | si/ ma-man |
| 26. M : Groupe deux// Groupe deux | |
| 27. Gp 2 : A-vy/ ny/ o-ra-na// ma-ni-ry/ ny/ va-ry | Il/ pleut// le/ riz/ pou-sse |
| 28. M : Oui ? | |
| 29. Gp 2 : ma-ni-ry/ ny/ o-vy | les/ pommes de terre/ pou-sse |
| 30. M : Oui ? | |
| 31. Gp 2 : I-o/ a-min [?] -ny/ va-ra-va-na/ i-o/ i/ ne-ny | Ma-man/ est/là/ à/ la/ por-te |
| 32. M : Ravo | ravie |
| 33. Gp E : ra-vo-ra-vo/ i/[e-ry]/ i/ ne-ny | Ma-man/ est/ si/ con-ten-te |
| Fragment 2 | Fragment 2 |
| 162.M : Tsirairay / (Miteny) anankiray avy / Teny iray / i i i / Tojo / Nandrianina / Inona ity ? | Un par un / Chacun en lit un / Un mot // Tojo / Nandrianina / C'est quoi ? |
| 163.E1 : a- | |
| 164.M : Ary ity ? | Et ça ? |

| | |
|--|--|
| 165.E1 : vy 166.M : Izay asain'ny maîtresse ihany no m miteny/ ihany no miteny an / Manako 167.E2 : ny/ a/ o 168.M : Izy irery 169.E2 : o-ra-na 170.M : Manaraka izao 171.E3 : ma-ni-ry 172.M : Anao 173.E4 : v :: 174.M : Tonga de asina a 175.E4 : va-ry 176.M : Mmm / Mmm / An-drÿ 177.E5 : ma-ni-ry 178.M : Anao 179.E6 : ny 180.Autre E : o-vy 181.M : Manaraka izao 182.E7 : i-o 183.M : Anao indray 184.E8 : a-min'-ny 185.M : Mmm / Manaraka indray 186.E9 : va-ra-va-ra-na | Seul celui que désigne maîtresse parle/ parle /seul lui parle hein/ Manako Lui seul Plu-ie Au suivant pou-sse A toi Ajoute « a » tout de suite riz Oui / Oui / A toi Pou-ssent A toi / les Pommes de terre Au suivant là maintenant à toi à la Oui / Suivant maintenant por-te |
| Fragment 3 296.M : <u>De</u> miaraka daholo amin'izay 'sika fa averina 297.Gp E : ma-ni-ry/ ny (<i>classe entière</i>) 298.E? : (o) 299.Gp E : va-ry// (a)-i-o/ a-min'-ny/ va-ra-va-ra-na/ i-o/ i/ ne-ny/ ra-vo-ra-vo/ (i) e-(ry)/ i/ ne-ny | Et maintenant tous ensemble car on recommence Pou-sse/ le (<i>classe entière</i>) ou Riz// Ma-man/ est/ à/ la/ por-te// Ma-man/ est/ si/ con-ten-te |

On voit par la lecture de ces épisodes que Bao a le souci de diversifier au mieux les activités pour soutenir l'attention des élèves. Bao est très expressive, souriante et dispose d'une voix douce. Les petits de CP1 sont très attentifs à leur maîtresse et semblent l'apprécier beaucoup. Il n'empêche que cette entrée dans la lecture s'appuie sur un apprentissage mécanique, très éloigné de la recherche du sens de l'écrit. L'objectif principal reste celui de mémorisation des syllabes au moyen de la répétition (individuelle, par groupes, en chœur par toute la classe).

1.1.4. Travail sur le code

L'appropriation du code alphabétique semble se faire majoritairement pendant la lecture à haute voix individuelle, à l'image de ce qui a été indiqué précédemment. L'extrait 27 donne un exemple de cet aspect lors d'un échange entre Zo (CP2 EP *Nanano*) et son élève Patou, venu au tableau lire une phrase dont la maîtresse pointe avec la règle les syllabes. Il s'agit de la phrase « *Manao inona ireo olona maro be ireo ?* » (traduction mot à mot : faire quoi ces gens beaucoup ces (duplicatif) ?) → Que font tous ces gens si nombreux ?), extraite d'un texte écrit au tableau par Zo, intitulé *Niantsena ry Mora* (Mora fait le marché).

EXTRAIT N°27 : Classe de Zo CP2, Aide au décodage , février 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|----------------|
| 5. M : Bon / Assieds-toi /// Bon /// Patou | |
| 6. E : (<i>se déplace au tableau et commence à lire en suivant le pointage effectué par Zo à la règle</i>) Na-a/ na-a | |
| 7. M : Ma | |
| 8. E : Ma | |
| 9. M : Ma-na-o (en pointant les syllabes avec la règle) | Fai-re |
| 10. E : Ma-na-o /// i /no/ na (en suivant le pointage) | Fai-re quoi |
| 11. M : i | |
| 12. E : i-r::: | |
| 13. M : re | |
| 14. E : re-o // o-lo-na ma:::ro | Ces gens beau- |
| 15. M : Maro be | Beaucoup |
| 16. E : Ma-ro be | Beau-coup |
| 17. M : i | |
| 18. E : i | |
| 19. M : i-re | |
| 20. E : i -re-o | Ces |
| 21. M : Bon /// A toi /// Prends le bâton | |

La lecture individuelle à haute voix instaure donc une proximité entre l'enseignant et l'élève interrogé (proximité physique et relationnelle). C'est un moment de relation duelle intéressant en raison des interactions qu'il engendre, permettant aux élèves d'être soutenus si nécessaire grâce aux étayages apportés par l'enseignant. Dans l'exemple ci-dessus, Zo suit au plus près l'oralisation des syllabes. Quand l'enfant ne sait pas, **elle produit elle-même le segment que l'enfant répète** avant de poursuivre sa lecture syllabée. Ainsi, dans les lignes 6 à 10, c'est elle qui prononce les syllabes (ma, ma-na-o⁴⁰⁴), l'enfant les répète. La confusion de l'élève, par exemple « na » au lieu de « ma », n'est pas travaillée explicitement. L'enseignante ne fixe pas l'attention de l'enfant sur la distinction m/n, ne lui fait pas rechercher la source de son erreur (par exemple ici peut-être, un problème de distinction visuelle entre deux lettres proches, un problème de distinction phonologique). Ce phénomène est très fréquent sur l'ensemble du corpus : face à une erreur, **l'adulte produit le segment juste, l'enfant répète**. Les enseignants ne semblent pas percevoir les causes possibles des difficultés des élèves et ne leur proposent pas d'étayages spécifiques adaptés aux erreurs. On remarque par ailleurs dans ces échanges dialogiques que tout fonctionne par paires adjacentes (exemple fourni par l'adulte / reprise du segment par l'élève) et non pas par échanges ternaires (question/ réponse/ évaluation). L'évaluation arrive en fin d'épisode et se résume ici, comme souvent, à un simple « bon ».

Apprendre les correspondances graphophonologiques s'effectue donc principalement en malgache par la mémorisation et l'oralisation des syllabes, lors de la lecture orale individuelle. C'est

⁴⁰⁴ On retrouve le problème de la diphtongue /ao/.

réellement la tendance majoritaire de l'ensemble du corpus (large ou réduit). Il n'y a aucun moment spécifique consacré au décodage d'un mot nouveau par exemple.

Pour ce qui relève des unités plus petites que la syllabe, Tsiry en CP2, attire l'attention des élèves sur l'identification de graphèmes, dans quelques épisodes très courts (ici 2mn) arrivant un peu par surprise, comme on le voit dans l'extrait 28.

EXTRAIT N°28 : Classe de Tsiry CP1, identification de graphèmes , février 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|--|
| 112.M : Mm / Mm / Tadiavo indray ary ilay feo vao nianarantsika omaly hoe/ teny na feo miatomboka amin'ny hoe ndr/ ndr/ hita tao// Ilay feo ndr | Oui / Oui / Cherchez un peu le son que nous avons appris ensemble hier/ mot ou son contenant ndr/ ndr/ vu là// Le son ndr |
| 113.E : XXX | |
| 114.M : O ry i Tatiana â /// Inona no teny misy ao voalohany avy eo ka... | Oh / Tatiana hein /// Quel est le premier mot là dedans où... |
| 115.Gp E : Andranosira | Andranosira |
| 116.M : <u>Angà</u> miaraka miteny daholo an / I José-Alain // Andranosira dia ny lohan'i teny io izany a / Andrr-a/ nndra/ ndra/ Andranosira/ Ny lohatenin'ny vakiteny | Pourquoi parler tous en même temps hein / José-Alain // Andranosira et / Andrr-a/ nndra/ ndra/ Andranosira/ Le titre de la lecture |
| 117.E : Andrano-sira | Andrano-sira |
| 118.M : Andranosira hoe/ Nahita ny sarin'Andranosira/ Mm / Mm / Dia aiza indray koa no mbola misy ?/// | Andranosira dit-on/ Avait vu la photo d'Andranosira/ Oui / Oui / Et où il y en a encore ?/// |
| 119.E : XXX/// | |
| 120.M : Mbola misy sa ts'isy intsony ? | Il y en a ou il n'y en a plus ? |
| 121.Gp E : Ts'isy intsony | Il n'y en a plus |
| 122.M : Ts'isy intsony //Anankiray ihany no misy ndr/ Inona ilay soratra vao nianarantsika omaly koa ? | Il n'y en a plus // Un seul où il y a ndr/ Quel est aussi l'écrit que nous avons appris ensemble ? |
| 123.Gp E : l: l:: l:: | |
| 124.M : Managa-tànana fa tsy indray miteny daholo ê (<i>désigne un élève levant la main</i>) | Levez la main mais ne parlez pas tous en même temps hein (<i>désigne un élève levant la main</i>) |
| 125.E : l: l: l: | |
| 126.M : Mm / Mm / Tadiavo ary ilay tenymisy an'izay l: l::izay/ l:: l:: l:: | Oui / Oui / Cherchez alors le mot où il y a ce l :l :: là/ l :l :l :: |
| 127.M : Vakio ilay teny misy azy i i Florence | Lis le mot où il y a ce mot Florence |
| 128.E : Loto [izai] | [Quelle] saleté |
| 129.M : Dia inona koa ? Loto hono/ Loto izany/ | Et quoi aussi ? Saleté elle a dit / Que de saletés/ |
| 130.E : Ramose / Ramose | Monsieur / Monsieur |
| 131.M : I Francine | Francine |
| 132.E : [lalitsa] izany | Que de mouches |
| 133.M : Lalitra izany / lll izany ilay voasoratra/ lalitra izany/ sy/ loto izany/// Inona no mahafinaritra ao an-tanàna/ ny mahafinaritra ao an-tanàna | Que de mouches / lll donc est écrit dans Que de mouches/ et/ que de saletés /// Qu'est-ce qu'il y a de merveilleux dans le village/ ce qui est merveilleux dans le village |
| 134.Gp E : Zaridaina | Jardins |
| 135.M : E / Atsangano ny tanana | Eh / Levez la main |
| 136.E : Zà monsieur | Moi monsieur |
| 137.M : Lova /// Inona no mahafinaritra ao amin'ny tanànan'Andranosira ? | Lova /// Qu'est-ce qu'il y a de merveilleux dans le village d'Andranosira ? |
| 138.E : Zaridaina | Jardins |
| 139.M : Zaridaina / Mm / Mm | Jardins / Oui / Oui |

Cette identification des graphèmes permet aux élèves d'être en situation de recherche et donc d'être plus impliqués que lors des quinze lectures individuelles à haute voix de l'épisode antérieur. Il

s'agit donc peut-être d'une stratégie de Tsiry pour remobiliser le groupe. La consigne qu'il formule permet cependant aux élèves d'approcher davantage la liaison phonème→graphème, mais la centration reste portée sur les graphèmes repérés de manière simultanée dans un ensemble de mots. Il s'agit donc ici plutôt d'identification visuelle.

Par ailleurs, dans le corpus large (du CP1 au CP2), il n'y a qu'un seul exemple de **travail écrit** fourni par Tsiry en CP1 (la contrainte du travail écrit est rendue plus forte en raison de la gestion du cours double) dont l'extrait 29 offre un aperçu.

EXTRAIT N°29 : Classe de Tsiry CP1, exercice écrit sur le code, novembre 2005

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 475.M : Efa ao izao â (<i>Tsiry écrit au tableau : o+vy =</i>)// Atambatro ireto izany â // Atao soratànana â | M : Nous sommes ici hein (<i>Tsiry écrit au tableau : o+vy =</i>)// Je les réunis donc hein // Faites en manuscrit hein |
| 476.E : XXX | |
| 477.M : Atao soratra mitambatra ireo fa tsy atao soratra mitsitokatokana ôtra an'io â / Atao soratànana izy eto â / Jereo tsara / Aôna ny fanaovana azy soratànana ? Atao soratànana sahala amin'izao izany/ Io ilay/ o/ iny ilay v/ soratànana no anaovana azy / O izany dia anampiana ilay vy ity dia manome hoe o-vy (<i>en écrivant progressivement ovy</i>) / Io soratànana io â / Ity / Soratra inona ity ? (<i>en désignant ovy</i>) | M : On les fait en écriture reliée mais non pas en écriture isolée comme ça hein / Ici je fais en manuscrit hein / Regardez bien / Comment le faire en manuscrit ? Faire en manuscrit comme ceci/ Voici le/ « o »/ voilà le « v »/ On le fait en manuscrit / « o » donc et on ajoute le « vy » là et ça donne « o-vy » (<i>en écrivant progressivement ovy</i>) / Ce manuscrit-là hein / Là / C'est quelle écriture ? (<i>en désignant ovy</i>) |
| 478.Gp E : Sora-boky | Gp E : Ecriture d'imprimerie |
| 479.M : Sora-boky / Azo atao ao anaty kahie sa tsy azo ? | M : Ecriture d'imprimerie / On peut le faire dans le cahier ou non ? |
| 480.Gp E : Tsy azo | Gp E : On ne peut pas |
| 481.M : Ity ary izao no ataonareo //// (<i>Tsiry a écrit au tableau : va+vy = , a+vy = , ta+vy =</i>) Io izany / Jereo tsara ity â / Dia atao sahala ity ihany â / Atambatra ireo / Satria ireto izao mbola mitsitokatokana â / Eto izany ny soratra mitambatra hoe ovy | M : Voici donc ce que vous allez faire //// (<i>Tsiry a écrit au tableau : va+vy = , a+vy = , ta+vy =</i>) Comme ça / Regardez bien hein / Et faut faire la même chose hein / On les met ensemble / Parce que celles-ci sont encore isolées / Ici donc l'écriture reliés qui donne ovy |
| 482.E : Ramose | E : Monsieur |
| 483.M : Inona ny vakin'ity ? | M : Comment ça se lit ? |
| 484.Gp E: Va-vy | Gp E: "Va-vy" |
| 485.M : Atambatra eo izany / Atao soratra mitambatra | M : On les relie ici donc / On fait une écriture reliée |
| 486.Gp E : A-a vy | Gp E : "A-a vy" |
| 487.M : A... ? | M : A... ? |
| 488.Gp E: A-a-vy | Gp E: "A-a-vy" |
| 489.M : Atao soratra mitambatra eo izany â / | M : On fait une écriture reliée hein |
| 490.Gp E : Ta-a-vy | Gp E : « Ta-a-vy » |
| 491.M : Mm/ Mm / Soratana mitambatra eo izany / | M : Oui / Oui / On écrit ensemble là comme ça / |

Dans cet exercice écrit, il s'agit de composer des mots (*ovy* pomme de terre, *vavy* femelle, *avy* arriver, *tavy* culture sur brûlis) à partir des syllabes présentées linéairement en utilisant l'écriture cursive sur l'ardoise. Ce n'est donc pas un exercice de lecture, mais un exercice d'écriture cherchant à asseoir, comme l'indiquent les interactions ci-dessus, une nouvelle fois, la fixation des syllabes. Cependant, ces entraînements écrits amènent les élèves à analyser plus finement les

syllabes. Il leur faut en effet les segmenter en graphèmes pour écrire, ce qui contribue probablement fortement, de **manière implicite**, à la fixation des correspondances graphophonologiques.

La seule enseignante qui mentionne explicitement des unités constitutives de la syllabe est Bao dans sa classe de CP1 à l’EP *Nanano*, lors notamment de la lecture « mot à mot » vue précédemment. L’extrait 30 permet de rendre compte des aides apportées à un élève pendant la lecture individuelle à voix haute du mot *maniry* (poussent).

EXTRAIT N° 30 : Classe de Bao CP1, aides à la fusion phonémique, février 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|--|
| 240.M : Eddy ? m :: de asina a ? (<i>en pointant les lettres séparément</i>) | Eddy ? m :: et on ajoute a ? (<i>en pointant les lettres séparément</i>) |
| 241.E23 : ma | ma |
| 242.M : (<i>hochement de tête</i>) / n :: de asina i ? (<i>en pointant les lettres séparément</i>) | (<i>hochement de tête</i>) / n :: et on ajoute i ? (<i>en pointant les lettres séparément</i>) |
| 243.E23 : ni | ni |
| 244.M : r :: de asina i (<i>en pointant les lettres séparément</i>) | r :: et on ajoute i ? (<i>en pointant les lettres séparément</i>) |
| 245.E23 : ry | ry |
| 246.M : De averinao àry // ma... | Et tu vas recommencer // pou- |
| 247.E23 : ma-ni-ry | Pou-ssent |

Cette stratégie rappelle un peu la méthode épellative, mais ici les lettres ne sont pas nommées par leur nom, elles sont sonorisées. Bao utilise cette stratégie de manière ciblée sur quelques élèves pour, semble-t-il, les soutenir dans ce passage difficile que représente la « fusion phonémique » des constituants de la syllabe. Il s’agit de la seule enseignante à procéder ainsi. Pour autant, la syllabation du mot demeure exigée : *ma-ni-ry*.

Pour conclure, on remarque que les procédés utilisés pour l’installation du déchiffrage sont largement guidés par les enseignants, et se basent sur des rituels très répétitifs pour la mémorisation des syllabes. **L’entrée est visuelle : de la syllabe écrite à sa sonorisation**. Il en ressort que les textes en malgache, qui ne se présentent pas de manière syllabée dans les manuels, le sont de fait à l’oral : les transcriptions rendent ce phénomène particulièrement lisible. **L’attention sur l’élément phonème est très rare et se fait donc implicitement** à force de répétition orale et surtout lors des exercices écrits.

En raison de la régularité orthographique du malgache, **cet apprentissage syllabique fonctionne et permet aux enfants d’acquérir les mécanismes de base pour déchiffrer des mots**. Pour autant, le ralentissement de la chaîne sonore par la syllabation fait que les textes produits à l’oral son peu compréhensibles. Mais comme les phrases à lire sont préalablement connues à l’oral, ce problème ne semble pas préoccuper les enseignants. Effectivement, les élèves savent ce qu’ils lisent, dès l’exploitation de l’illustration. Apprendre à lire, c’est donc **faire parler l’écriture d’un texte mémorisé**. Ce type de pratiques est réellement représentatif de ce que l’on peut constater

dans de nombreuses classes à Madagascar et nous semble pouvoir être une explication des résultats élèves obtenus lors du PASEC VII (volume 2), rappelés par le tableau 87.

TABLEAU N°87 : Tableau de synthèse – exercices comparables : Scores moyens fin de CP2

| Domaine | Compétence | Taux de réussite moyen malgache | Taux de réussite moyen français |
|------------------------|--|---------------------------------|--|
| Conscience phonémique | Distinguer et écrire 2 phonèmes simples : t/d (malgache et français) | 75,36% | 71,42% |
| | Distinguer et écrire 2 phonèmes complexes : ts/tr (malgache) – pr/br (français) | 62,18% | 55,86% |
| | | <i>Global : 68,17%</i> | <i>Global : 63,64%</i> |
| Lecture de mots isolés | Identifier l'image correspondant à un mot (malgache et français) | 84,31% | 55,34% <i>(images non identifiées préalablement à l'oral)</i> |
| Compréhension de texte | Compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre (intrus) | 32,06% | 17,8% |

On peut maintenant mieux comprendre la différence entre les scores portant sur la « conscience phonémique » et ceux relatifs à la « lecture de mots isolés ». Les élèves qui réussissent les exercices de « conscience phonémique » (68,17% de réussite ici ; pour rappel, 61,67% lors des « écritures inventées ») sont probablement ceux qui ont développé des capacités dans ce domaine de manière quasiment autonome, comme le suggèrent les exemples de classe précédents. La **conscience phonémique semble donc s'acquérir de manière implicite par la syllabation** chez l'apprenti-lecteur en langue malgache (ra, ri, ro→/r/). Malgré ce déficit, le score en lecture de mots isolés s'élève à 84,31% de réussite. Il semble donc que **l'identification automatique des syllabes puisse, en malgache, suffire à lire les mots isolés**, en activant le stock de syllabes mises en mémoire grâce aux routines répétées de l'école. Cependant, ce mécanisme qui semble opératoire avec des langues à orthographe phonographique très transparente comme le malgache sera difficilement transférable pour lire des langues à orthographe beaucoup plus opaque (comme le français ou l'anglais) : les syllabes écrites dans ces langues sont beaucoup trop nombreuses pour être facilement mémorisées. Les élèves ayant développé leur conscience phonémique de manière autonome seront certainement avantagés pour comprendre le fonctionnement alphabétique du français, les autres seront pénalisés.

Par ailleurs, ce tableau rappelle les difficultés de compréhension que ressentent les élèves face à un texte qu'ils ne connaissent pas en langue malgache (32,06% de réussite). Les extraits précédents ont montré que l'entrée dans la lecture s'effectue massivement par la **lecture intensive d'un même support** : un texte de quelques phrases est lu et relu à haute voix tout au long de la semaine. Sur quoi portent les phases de « compréhension du texte » pendant ces séances ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

1.1.5. Travail de la compréhension

Pour rendre compte du travail réalisé pendant les phases de « compréhension du texte », trois épisodes pris en CP1, CP2 et CE sont présentés de manière successive dans l'extrait 31.

EXTRAIT N°31 : Classes de Bao, Tsiry et Vola, compréhension du texte, 2005-2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| Classe de Bao, CP1 EP Nanano, février 2006 | |
| 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 maîtresse 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, maîtresse » / celui que maîtresse 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, maîtresse / | |
| 312.Autre E : Moi / | |
| 313.M : Inona indray no maniry eo ? | Ici, qu'est-ce qui pousse là ? |
| 314.Gp E : Moi / Moi, (maîtressy) / | |
| 315.M : Inona indray no maniry eo ry Felana ? | Ici, qu'est-ce qui pousse 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, maîtresse / | |
| 327.Autre E : ravo-ravo | Con-ten-te |
| 328.Autre E : Moi, maîtresse / | |
| 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 | Etre contente hein / c'est être gaie / Voilà ! |

| Classe de Tsiry, CP2 EPP Ambohy, février 2006⁴⁰⁵ | |
|---|--|
| 20. M : Mm / Mm / Sary tanànan'i/ iza no hitan'i Mora tao amin'ny gazety ?/ Sary tanànan'iza no hitany ao ? | Oui/ Oui/ La photo de quel village ()/Qui Mora a-t-il vu dans le journal ?/ La photo de quel village a-t-il vu là ? |
| 21. Gp E : Andranosira | |
| 22. M : Atsanganano ny tanàna ê / Josia â | Eh / Levez la main / Josia hein |
| 23. E1 : Andranosira | |
| 24. M : Sary/ ataovy fehezan-teny tsara | Photo/ Fais une belle phrase |
| 25. E1 : Sari-n'Andranosira | Photo d'/ Andranosira |
| 26. M : Sarin-tanàna ? | Photo du village ? |
| 27. E1 : Sarin'ny tanàna Andranosira | Photo du village Andranosira |
| 28. M : Hitany taiza ? | Qu'il a vue où ? |
| 29. E1 : Hitany tao amin'ny gazety | Qu'il a vue dans le journal |
| 30. M : Mm / dia nanao ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo ?// Nanao ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo ?/ Nanahoana izy rehefa nilaza azy tamin'i Naivo ?// | Oui / Et de quelle façon l'a-t-il dit à Naivo ?// De quelle façon l'a-t-il dit à Naivo ?/ Comment était-il quand il l'a dit à Naivo ?// |
| 31. Gp E : XXX | |
| 32. M : Nilaza izay hitany tamin'i Naivo/ ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo ? Lazainy izay hitany tamin'i Naivo/ nanahoana izy ? faly izy sa tsy faly ? | Il a dit à Naivo ce qu'il avait vu/ Comment l'a-t-il dit à Naivo ? Il a dit à Naivo ce qu'il avait vu/ Comment était-il ? Est-il content ou pas content ? |
| 33. Gp E : Faly | Content |
| 34. M : Inona no ilazany/ ny filaza izany faly izany eo ? | Comment a-t-il dit/ comment on dit être content ici ? |
| 35. E : Dedaka | Fier |
| 36. M : Mafy be | Parlez fort |
| 37. E : Dedaka | Fier |
| 38. M : Dedaka / (Izy izany)/ faly be izy izany/ dia dedaka ery izy/ nilaza izay hitany tamin'i Naivo// Lalana mankaiza no misy io tanàna io ? Lâlana mankaiza no misy ilay tanànan'Andranosira eo io ? | Fier / (Il est donc)/ il est donc très content/ et il était si fier/ en disant à Naivo ce qu'il avait vu// C'est sur la route menant où que se trouve ce village ? C'est sur la route menant où que se trouve ce village d'Andranosira là ? |
| 39. E? : Lalan'i... | Route de... |
| 40. M : Samy mahita ê / Estelle | Chacun trouve Eh / Estelle |
| 41. E2 : Lâlana mankany amin'i Belo | Sur la route menant à Belo |
| 42. M : Lalan'i Belo / lalan'i Belo izany no misy ny tanàna'Andranosira io / Raha handeha ho any Belo ianareo izany/ dia mandalo an'io tanànan'Andranosira io/ raha handeha ho any izany dia mijery ny tanànan-dry Mora/ Andranosira | Sur la route de Belo / C'est sur la route de Belo que se trouve ce village d'Andranosira/ Si vous allez alors à Belo/ vous passerez par ce village d'Andranosira / Si vous y allez donc vous regardez le village de Mora/ Andranosira |
| Classe de Vola, CE EP Nanano, Novembre 2005 | |
| 31. M : Efitra telo no ipetrahan'ity fianakaviana ity/ Manao fehezan-teny/ On s'assoit on s'assoit// Firy mianaka ity fianakaviana ity /// i Kézia | Cette famille habite trois chambres/ Faites une phrase/ On s'assoit on s'assoit// Combien de membres dans la famille// Kézia |
| 32. E1 : Eni-mianaka | Six |
| 33. M : Manao fehezan-teny/ Iza no anao fehezan-teny / Viviane | Fais une phrase/ Qui veut faire une phrase // Viviane |
| 34. E2 : Eni-mianaka | six |
| 35. M : Fehezan-teny / Bodonavalona | Une phrase // Bodonavalona |
| 36. E3 : Eni-mianaka izahay no ao | Nous sommes six |
| 37. M : Eni-mianaka ity fianakaviana ity no ao/ Ouïi //Manao ahoana ny fianakaviana misy/ an'i dada/sy neny / Manao ahoana/ ny efitra/ misy/ an'i dada/ sy neny | Ils sont six dans cette famille là/ Oui /// Comment est la famille de papa et de maman // Comment est la chambre où se trouvent papa et maman |

⁴⁰⁵ Texte du livre traduit : Le village d'Andranosira. Mora avait vu dans le journal la photo d'Andranosira. Il s'exclama. Il était si fier en disant à Naivo ce qu'il avait vu. « C'est sur la route de Belo que se trouve ce village. Les pousse-pousse et les automobiles y sont nombreux. Il y a des jardins dans le village. Mais il y a aussi des endroits très puants : Que de mouches ! Que de saletés ! Je préfère encore ici à Morafeno. », dit Naivo.

| | |
|---|---|
| 38. E4 : efitra iray mazava | Une chambre éclairée |
| 39. M : Efitra / | chambre |
| 40. E4 : 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. E 5 : Mazava | éclairée |
| 46. M : Efitra | chambre |
| 47. E6 : Mazava | éclairée |
| 48. E ? : Mazava | éclairée |
| 49. M : Soyez polis/ Je dis Princia/ Répétez Princia efitra | Soyez polis/ Je dis Princia/ Répétez Princia chambre |
| 50. E6 : Milamina | bien rangée |
| 51. M : Oui/ efitra | Oui/ chambre |
| 52. E6 : Mazava | éclairée |
| 53. 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 |
| 54. Gp E : Mila-mina/ mazava | bien ran-gée éclairée |
| 55. M : No misy | se trouvent |
| 56. GpE : An'i dada sy neny | se trouvent papa et maman |
| 57. M : Eèn / Eèn / Inona indray ary/ no fanaka/ ao aminy misy ny efitr'izy telo/ mirahalahy / Inona indray ilay fanaka misy ao amin'ny misy ny efitr'izy telo mirahalahy | Oui // Maintenant quels sont les meubles qui se trouvent dans la chambre des trois frères // Oui // Quels sont alors les meubles qui se trouvent dans la chambre des trois frères |

On trouve dans ces trois épisodes de CP1, CP2 et CE des pratiques similaires chez les trois enseignants pour guider la compréhension du texte. Les cadres de participation proposés sont peu diversifiés : comme indiqué dans la méthode, **la compréhension du texte repose uniquement sur les questions posées par le maître**. Les questions posées induisent une réponse écrite à trouver dans le texte. Les élèves sont donc amenés à **prélever un segment littéral du texte**. Dans cette logique, **comprendre un texte c'est donc être capable de le restituer intégralement**. La réponse doit être une « phrase complète », respectant l'ordre canonique et les normes de l'écrit. L'utilisation de la langue première permet aussi, par la paraphrase, de rechercher des synonymes pour vérifier la compréhension de certains termes (exemples : contente, fier) estimés difficiles dans les segments de texte restitués. Sur ce point, l'association fier-content de Tsiry semble un peu réductrice. Par ailleurs, vu la facilité des textes proposés et le fait que les élèves les connaissent par cœur, l'exercice de compréhension apparaît assez formel et s'apparente davantage à un rituel imposé plutôt qu'à un véritable exercice de compréhension. Une nouvelle fois, tout s'effectue à l'oral sous la conduite de l'enseignant. Les élèves ne sont pas mis en situation de recherche autonome pour raisonner sur le texte et faire preuve de leur compréhension (exercices possibles : trouver le résumé qui correspond au texte, vrai ou faux, etc.). Les inférences nécessaires à la compréhension d'un texte ne sont donc pas travaillées et explicitées. Il en ressort que pour les élèves, **faire preuve de sa compréhension d'un texte en malgache, c'est trouver la réponse juste dans le texte**. On comprend mieux ainsi les résultats du PASEC VII en compréhension au

CP2 : les élèves n'étaient pas habitués à effectuer ce type d'exercice et très peu, confrontés seuls à la tâche, ont su raisonner sur le texte pour le compléter avec les mots adéquats.

1.2. Séances didactiques en français au CP2

La présentation de l'évolution des prescriptions à Madagascar a montré que depuis la méthode « A toi de parler ! », l'entrée pour l'apprentissage de la lecture en français est censée être phonique (phonème → graphème), en ciblant en particulier les phonèmes n'appartenant pas à la langue malgache. Cependant, l'année de l'observation, les curriculum APC sont généralisés en CP1 et CP2 et la majorité des enseignants n'utilisent plus les manuels arrivés en 2003. Les enfants en CP2 ont, pour la plupart, appris à lire dans leur langue première en CP1, apprentissage largement basé sur la mémorisation des syllabes comme nous venons de le constater. Dans l'évaluation PASEC VII, 62% des élèves semblent cependant avoir développé une conscience phonémique suffisamment forte pour écrire des mots nouveaux en malgache de manière alphabétique.

Le maniement du français oral a commencé en classe de CP1. L'incursion dans le corpus « Langage » (chapitre 2, partie 1 de ce volume) a permis d'observer que, d'une manière générale, les élèves sont peu à l'aise pour communiquer en langue française. En examinant la nature des prises de parole qui leur sont réservées, il est apparu que les élèves ne parlent que par mots et par phrases isolées pour compléter les questions semi-fermées de l'adulte et formuler le constituant attendu. Or, on sait que l'aisance en langue orale joue un rôle essentiel pour la compréhension de l'écrit. Dans cette section, nous étudions les interactions pendant les deux séances de lecture en français du corpus restreint, filmées en février 2006, dans les classes de Tsiry et Bao en CP2, en nous intéressant aux phases « travail sur le code », « lecture à voix haute », et « compréhension du texte ».

1.2.1. Travail sur le code

Comme en malgache, les enfants sont confrontés au même texte pendant une semaine entière. Pour les enseignants, l'ensemble de ces séances concourt à la découverte d'un texte nouveau. Sur l'ensemble du corpus (large ou restreint), une seule phase formelle est consacrée à l'apprentissage du code alphabétique de la langue française. Les films réalisés se situant n'importe quel jour de la semaine, on peut s'étonner d'en avoir observé si peu. Les enseignants semblent accorder peu d'importance à un travail explicite sur les correspondances graphophonologiques du français. L'extrait 32 présente donc le seul moment formel sur cet aspect, observé dans la classe de Tsiry.

EXTRAIT N°32 : Classe de Tsiry CP2, travail sur le code en français, février 2006

Contexte : Le texte est écrit au tableau⁴⁰⁶. Il s'agit ici des premiers échanges de la séance. Le maître pointe avec la règle les graphèmes d'étude au tableau.

1. M : les sons // in
2. Gp E : in
3. M + Gp E : ain / k / qu /c
4. M+Gpe E : in / ain / k / qu /c (*graphèmes isolés de la première ligne*)
5. M : Ici/ in// (*le maître pointe « in » dans le mot invité*)
6. M : Ici :: // in (*le maître pointe « in » dans le mot cousin*) // i, n / [ɛ̃]
7. M : Ici [k] (*le maître pointe « c » dans le mot cousin*)
8. Gp E + M : [k] (*le maître pointe « c » dans le mot couvert*)
9. Gp E + M : [k] (*le maître pointe « c » dans le mot cuillère*)
10. Gp E + M : [k] (*le maître pointe « c » dans le mot couteau*)
11. M : lis ↑ (*le maître pointe le premier graphème de la première ligne*)
12. Gp E : [ɛ̃]
13. M : **Fameno** (*nom d'un élève*)
14. E1 : [ɛ̃]/ [ɛ̃]/ [k]/ [k]/ [k] (*en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne*)
15. M : i :: **Onja** (*nom d'un élève*)
16. E2 : [ɛ̃]/ [ɛ̃]/ [k]/ [k]/ [k] (*en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne*)
17. M : **Francine**
18. E3 : [ɛ̃]/ [ɛ̃]/ [k]/ [k]/ [k] (*en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne*)
19. M : **Aristide**
20. E4 : [ɛ̃]/ [ɛ̃]/ [k]/ [k]/ [k] (*en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne*)
21. M : Mino
22. E5 : [ɛ̃]/ [ɛ̃]/ [k]/ [k]/ [k] (*en suivant le pointage du maître des graphèmes de la première ligne*)
23. M : i :: **Ony**⁴⁰⁷
24. E6 : [ɛ̃] (*le maître pointe « in » dans invité*), [k] (*le maître pointe « c » dans cousin*), [k] (*le maître pointe « c » dans couvert*), [k] (*le maître pointe « c » dans cuillère*), [k] (*le maître pointe « c » dans couteau*), [ɛ̃] (*le maître pointe « in » dans cousin*)
25. M : je lis / c'est samedi / j'ai invité
26. Gpe E : vité

Nous sommes ici très loin d'une approche phonique : aucun travail préalable à l'oral autour de mots avec [ɛ̃] ou [k], avant de les classer selon leurs graphies. Tsiry a confectionné lui-même son texte : les graphèmes isolés mis en première ligne ne sont pas tous utilisés dans le texte. La démarche est visuelle : reconnaître des graphèmes pour les sonoriser. Ils ne sont pas mis en couleur dans le texte au tableau. Leur mise en mémoire se fait par le recours à la répétition orale, sous le pointage du maître. Les graphèmes sont sonorisés, sans aucun recours au sens des mots. L'exercice s'avère être très mécanique et cible principalement la discrimination visuelle, dans un contexte peu significatif.

⁴⁰⁶ Texte écrit au tableau, construit par le maître : «Les sons in, ain, c, qu, k. C'est samedi. J'ai invité un cousin à déjeuner. J'aide mes parents à mettre le couvert. Papa et maman me disent : « Germain, pose l'assiette. Mets la cuillère, le couteau et le verre à droite, la fourchette à gauche.»

⁴⁰⁷ Il nous semble inutile d'indiquer à chaque fois que le i :::: est une particule de désignation en malgache. Cela fait partie du français ordinaire de la Grande île.

1.2.2. Lecture à voix haute

Les phases de lecture à voix haute sont de loin les phases majoritaires sur l'ensemble du corpus pour le début de scolarité en français. C'est donc surtout à cette occasion que les élèves sont amenés à découvrir le système alphabétique du français. La lecture à voix haute individuelle est précédée souvent, comme en malgache, d'une lecture modèle du maître. L'extrait 33 permet d'observer les étayages de Zo lorsque les élèves peinent à déchiffrer.

EXTRAIT N°33 : Classe de Zo CP2, lecture à haute voix en français, février 2006

Contexte : Le texte est écrit au tableau⁴⁰⁸. Les élèves viennent, un à un, lire au tableau pendant que la maîtresse ponctue la linéarisation avec la règle, en pointant chaque syllabe (50 élèves dans la classe).

26. M : bon / Samuel
 27. E6 : (*va au tableau et lit en fonction des syllabes pointées par la maîtresse*) [ø] elle elle / pré-pa-re / du pou / pou :: / poul :: et / rô-ti / pour / le dé-jeu-ner / no ::
 28. M : nous
 29. E6 : nou-za-vons / co-mme goû-ter du gâ-teau à la va-ni-lle
 30. M : à toi (*désignation de la règle*)
 31. E7 : un
 32. M : **un peu plus fort**
 33. E7 : un/ bon/ re-pas/// ma /man/ [prø]
 34. M : **pré**
 35. E7 : pré-pa-re/ [nu]
 36. M : [nɔ]
 37. E7 : no-tre/ re-**pas**/ cha-que/ ma-tin/ ma-man/ **nous**/ do ::ne
 38. M : do-nne
 39. E7 : do-**nne**/ du ::
 40. M : lait
 41. E7 : du lait / du/ thé/ et :: pain/ [tø]
 42. M : du **pain**
 43. E7 : du **pain** (*la phrase n'est pas achevée et la maîtresse désigne une autre élève*)
 44. M : bon /// à toi/ Lovasoa (prénom d'élève)
 45. E : * *efa nanao* /// *efa nanao ka* (j'ai déjà fait) *
 46. M : tu as déjà fait ?
 47. E : * *efa nanao* (j'ai déjà fait) *
 48. M : bon /assieds-toi / bon / à toi /à toi maintenant
 49. E10 : elle/
 50. M : un peu plus fort /
 51. E10 : pré-pa-re/ du/ pou-let/ rô-ti/ pour/ le/ dé-jeu-ner// nou-za-vons / co-mme/ goû-ter/ du/ gâ-teau/ à/ la/ va-ni-lle

Comme en malgache, Zo suit au plus près l'oralisation des syllabes. Quand l'enfant se trompe, **elle produit elle-même le segment que l'enfant répète** avant de poursuivre sa lecture syllabée. On repère plusieurs confusions phonologiques dans les énoncés des enfants (exemples : [ø] / [e], [o] / [u]). Face à ces confusions, Zo n'apporte pas de repère pour une meilleure reconnaissance des graphèmes en français (ex : l'accent de é) ni d'indication sur les différences malgache / français

⁴⁰⁸ Texte écrit au tableau, construit par la maîtresse : « 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. » Les graphèmes : *ai*, *é*, *er*, *et* sont écrits en rouge, *eau* en jaune. Les graphèmes ou sont soulignés en rouge. La liaison obligatoire indiquée : nous avons.

⁴⁰⁹ Le o en malgache se prononce [u].

(ex : attention, cette lettre en français se prononce [o]). Ainsi donc, l’enseignante ne fixe pas l’attention des enfants sur l’origine de leurs erreurs graphophonologiques et ne leur offre **pas de repères cognitifs** pour les dépasser. Apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes s’effectue donc principalement en français, tout comme en malgache, par **la mémorisation et l’oralisation des syllabes**, lors de la lecture orale individuelle. Pour ce qui est de la gestion des erreurs qui ne relèvent pas strictement de la « prononciation » (terme souvent utilisé par les enseignants), quand par exemple E7 n’arrive pas à lire « lait » à la ligne 39 ou oublie le déterminant « du » à la ligne 41, Zo adopte la même attitude : elle fournit le segment, l’enfant le répète. La répétition du modèle apporté par l’adulte apparaît être la seule stratégie face aux difficultés des enfants lors de la lecture à haute voix et ce, chez quasiment tous les enseignants.

Par ailleurs, on remarque, dans cet extrait, que les élèves oralisent toutes les syllabes pointées par la maîtresse. Ainsi, le **e muet du français** est systématiquement prononcé (par la maîtresse également). Nous avons vu qu’en malgache, la sonorisation des syllabes cherche probablement à réduire l’écart existant entre l’écriture du malgache et sa prononciation orale (fréquence élevée de l’élision des voyelles) pour faciliter la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Il est vraisemblable que cette stratégie se reporte ici pour le français, donnant au texte oralisé une particularité ne correspondant pas du tout au français oral de la Grande Ile. On retrouve cette stratégie de « répétition de l’énoncé modèle » dans les aides apportées par Tsiry, comme le montre le fragment proposé dans l’extrait 34.

EXTRAIT N° 34 : Classe de Tsiry CP2, lecture à haute voix en français, février 2006

Contexte : Le texte est écrit au tableau (voir extrait 32). Les élèves viennent, un à un, lire au tableau. Ils n’utilisent pas de règle pour linéariser leur lecture, ni le maître.

- | |
|---|
| 87. M : Bien / Christelle (<i>se place devant le tableau</i>) |
| 88. E4 : Les sons/ in – ain – qu – k – c |
| 89. M : (<i>le maître se déplace et parle à quelqu’un dehors</i>) * <i>Miandry eo aloha ianao</i> (tu attends là d’abord)* |
| 90. E4 : C’est/ samedi/ [zɛi] invité/ mon/ cousin (<i>le maître revient assister à la lecture</i>)/ à [dezene]/ [z]’aide mes parents à mē |
| 91. M : mettre |
| 92. E4 : mettre/ le/ couvert |
| 93. M : cou |
| 94. E4 : couvert/ papa et maman [mɛ]/ [dizjø] |
| 95. M : disent |
| 96. E4 : disent/ Germain/ pose/ l’ [afjet]/ |
| 97. M : l’a-ssiette |
| 98. E4 : l’assiette/ mets la// [kylar] |
| 99. M : cuillère / cui |
| 100.E4 : [kɥar] |
| 101.M : cuillère |
| 102.E4 : [kɥar] |
| 103.M : han /non / cuillère |
| 104.E4 : [kɥar] |
| 105.M : hum tu dis pas [ɛr] / cuillère / [ɛ] / cuillère |
| 106.E4 : cuillère/ la |
| 107.M : le |

- 108.E4 : le/ couteau/ et/ la/ verre
 109.M : **le/ regardez bien**
 110.E4 : et/ le verre/ à / à droite/ la fourchette et la
 111.M : non / regardez bien /
 112.E4 : fourchette à gauche

A la différence de Zo, Tsiry n'exige pas la syllabation. Les énoncés produits sont donc moins hachés et permettent d'arriver plus facilement à la lecture « courante ». Ceci dit, les élèves connaissent le texte quasiment par cœur. On retrouve, la stratégie de répétition de l'énoncé modèle, pour les erreurs portant sur les déterminants (la couteau, la verre). Au niveau phonologique, Tsiry ne se contente pas de donner la prononciation modèle mais précise à l'élève la voyelle mal articulée [ɛ]. C'est donc la prononciation qui est ciblée ici. Le mot « cuillère », que l'on peut estimer difficile à déchiffrer pour un élève malgachophone de CP2, n'est pas appréhendé en fonction de ces caractéristiques écrites.

1.2.3. Compréhension du texte

La compréhension des textes en français s'effectue sur l'ensemble du corpus au travers des questions posées oralement par les enseignants. L'extrait 35 présente deux épisodes liés à la compréhension, prélevés dans chacune des deux classes.

EXTRAIT N°35 : Classes de Zo et Tsiry CP2, compréhension du texte en français, février 2006

Classe de Tsiry CP2. La phase de « lecture compréhension » se situe après la lecture magistrale (accompagnée de nombreuses oralisations d'élèves).

30. M : vous v- vous voyez XXXX/ on pose l'assiette// à gauche/ à gauche/ qu'est-ce qu'on pose à gauche ↑ **à gauche** ↑ (*geste du bras pour indiquer la gauche*)
 31. E : fourchette /
 32. M : **la fourchette** / à droite↑ / à droite↑ qu'est-ce qu'on pose à droite ↑
 33. E : couteau
 34. M : le...
 35. Gp E : le couteau
 36. M : encore / on pose le couteau / le :::
 37. Gp E : le verre
 38. M : le verre
 39. M : après/ l'a :::
 40. E ? : -ssiette
 41. M : la cui :::
 42. Gp E : cuillère/
 43. M : voilà / à droite/ on pose/ la cuillère/ le couteau/ le verre//// à gauche de l'assiette/ la fourchette///// ici/ la cuillère (*indique le mot cuillère dans le texte*) / l'assiette (*indique le mot assiette*) / le couteau (*indique le mot couteau*) / le verre (*indique le mot verre*) / la fourchette (*indique le mot fourchette*) / c'est :: le couvert/ on pose le couvert// on pose l'assiette premièrement // et à droite et à gauche ↑ / à droite de l'assiette ↑ (*mouvement pour indiquer la droite*)
 44. E : le couteau
 45. E + M : le verre
 46. Gp E : la cuillère
 47. M : la cuillère/ je répète (*nouvelle lecture magistrale*)/ c'est samedi
 48. M + Gpe E : j'ai invité mon cousin / à déjeuner/ j'aide/ mes parents/ à/ mettre le couvert/ papa et maman me disent/ Germain/ pose l'assiette/ mets la cuillère/ le couteau/ et le verre/ à droite/ la fourchette à gauche

Classe de Zo CP2. Le texte est écrit au tableau (voir extrait 33). Cette phase se situe après la lecture orale des élèves. La maîtresse, face au groupe, pose des 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. E1 : 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. E2 : 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. E3 : 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. E4 : ma-man pré-pare no-tre/ repas
78. M : un peu plus fort hein
79. E4 : ma-man/ pré-pare/ notre/ repas
80. M : qui prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
81. E5 : maman prépare le repas
82. M : mm// **qui** prépare le repas ↑ (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
83. E6 : 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. E7 : 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. E8 : ma-man pré-pare le le re-pas dans la/ cuisine
88. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
89. E9 : maman prépare repas dans la/ [o] cuisine
90. M : à toi (*index pointé pour désigner un nouvel élève*) / où maman prépare le repas
91. E10 : maman prépare le le repas dans la cuisine
92. M : dans la cuisine / un peu plus fort / où maman prépare le repas (*index pointé pour désigner un nouvel élève*)
93. E11 : ma-man pré-pare le le re-pas dans la cuisine
94. M : bon / tout le monde / où maman prépare le repas
95. Gp E : **maman/ prépare/ le repas/ dans la cuisine**
96. M : maman prépare le repas dans la cuisine
97. Gp E : **maman prépare le repas dans la cuisine**

Comme en malgache, les questions de compréhension posées sur un texte en français sont **littérales** et induisent une réponse à trouver dans le texte. Ce recours massif aux questions littérales en CP2 ne permet pas d'exercer suffisamment les inférences nécessaires à la compréhension. Pour Tsiry, la préoccupation semble être de vérifier chez les élèves la latéralisation « droite, gauche » qui engendre le positionnement des couverts sur la table. Cette focalisation sur cet élément apparaît assez réductrice face au texte. Ainsi, par exemple, aucune question n'est posée sur le pourquoi d'un tel préparatif familial pour ce repas (la venue du cousin). Chez Zo, on remarque que seules les deux premières questions concernent le texte (quel est le titre ? qui prépare le repas ?). La troisième (où maman prépare le repas ?) amorce la leçon de langage sur le thème « les repas » et ne concerne plus le texte. On remarque, comme en malgache, que la stratégie d'enseignement repose sur la mémorisation d'énoncés complets et bien prononcés au moyen de la répétition.

2. Invariants opératoires et auto-confrontations

Pour mieux comprendre les représentations des enseignants sur l'apprentissage de la lecture en début de scolarité, nous disposons de l'entretien d'auto-confrontation de Tsiry sur sa séance de lecture en malgache en CP1 et de celui de Zo sur sa séance de lecture en français en CP2⁴¹⁰. Face à ce corpus, les justifications apportées par les deux enseignants sont présentées de manière simultanée, qu'il s'agisse de la lecture en malgache ou en français (lorsque les informations sont disponibles pour les deux langues), en fonction des invariants opératoires mis en relief précédemment.

2.1. Préparer sa classe et suivre les prescriptions

Les entretiens permettent de s'informer sur la façon dont les deux enseignants préparent leur séance de lecture. L'extrait 36 rapporte les propos de Zo et Tsiry à ce sujet.

EXTRAIT N°36 : Auto-confrontations de Zo et Tsiry, préparation de classe, juin 2006

Zo, classe de CP2 EP Nanano⁴¹¹

46. Obs : oui/ on va rester là sur la lecture surtout/ ce que vous faites pour la lecture/ euh :: et ce texte là vous l'avez trouvé :: **où** puisqu'il est :: écrit au tableau↑
47. M : ce texte
48. Obs: hum hum ::
49. M : dans le :::/ il y avait **un même type** / dans le ::: dans l'APC / et j'ai dé- j'ai ::: j'ai modifié les autres ::: mots
50. Obs : dans ::: les cahiers de situation↑
51. M : oui/ dans les cahiers de situation
52. Obs : d'accord/ et ::: toute l'année/ quand je vous ai ::: quand je suis venue dans votre classe j'ai remarqué que/ vous écriviez le ::: le texte au tableau↑
53. M : oui
54. Obs: est-ce que ::: est-ce que les enfants n'ont pas lu dans le manuel ↑ de français ↑
55. M : parce que dans le manuel euh ::: il y a euh ::: /un peu ::: c'est trop ::: **court**/ mais mais par exemple deux mots seulement/ dans le manuel euh ::: français/ par exemple euh ::: euh ::: Jao a des fleurs par exemple/ ça seulement / et puis::: la plupart c'était :: euh l'étude des sons/ et de graphies/ la plupart dans le ::: dans le manuel / mais :: mais on a ::/ accepté des ::: de comment↑ euh::: **sur l'APC**// et/ on a ::: com- com- comme **document**/ le ::: le manuel français
56. Obs : le curriculum ↑ français
57. M : et le curriculum français
58. Obs : et ::: et ::: justement / euh ::: ce curriculum français/ euh ::: par rapport au manuel// est-ce que ça correspond↑
59. M : le curriculum français :: par exemple euh ::: c'est :: **difficile** parce que ::: par exemple/ dans l'APC euh ::: pour la ::: le CP2 on a ::: on a par exemple euh ::: **des mots/ je mets en ordre**
60. Obs: hum hum
61. M : les mots/ pour avoir une phrase par exemple
62. Obs: hum hum
63. M : ils doivent savoir euh/ qu'est-ce que l'intrus
64. Obs : hum hum / donc vous trouvez que les manuels ne correspondent pas au curriculum APC↑
65. M : oui
66. Obs: d'accord/ et qu'est-ce qui ne correspond pas/ euh ::: la progression des sons↑ euh ::: les thèmes ↑

⁴¹⁰ Les auto-confrontations de Bao et Vola portent sur les séances de langage.

⁴¹¹ M : Maître, Obs : observatrice

| |
|--|
| <p>qu'est-ce qui est difficile pour vous maintenant avec l'APC ↑ pour utiliser les manuels</p> <p>67. M : non/ pour moi ::: maîtresse↑</p> <p>68. Obs: oui</p> <p>69. M : rien / parce que ::: nos élèves/euh ::: pour le privé/ on a déjà étudié ::: les sons dep- dés la classe euh ::: douzième</p> <p>70. Obs : hum hum</p> <p>71. M : dans la classe de douzième a déjà étudié <u>euh</u> :::</p> <p>72. Obs : <u>donc depuis la maternelle</u></p> <p>73. M : <u>oui</u> / euh ::: tous les sons</p> <p>74. Obs : hum hum</p> <p>75. M : les consonnes</p> <p>76. Obs : hum hum</p> <p>77. M : <u>puis</u> :::</p> <p>78. Obs : <u>mais mais</u> ::: vous me dites euh ::/ on peut/ comme/ euh :: les ::: les manuels et l'APC ça ne va pas bien ensemble</p> <p>79. M : oui</p> <p>80. Obs : pourquoi ↑</p> <p>81. M : parce que dans le ::: dans le manuel on étudie tout simplement par exemple :: le son/ les sons / les graphies/ mais il y en a un peu de textes c'est trop ::: / un peu de textes par exemple euh ::: il y en a/ un peu de textes mais j'en j'en tire encore/ mais j'en tire aussi hein/ quelques ::: par exemple quelques mots/ mais ::: par exemple dans le manuel j'ai trouvé les les différents ::: les différents repas/ dans le manuel/ j'en prends dans le manuel</p> <p>82. Obs : mais est-ce que les enfants ils euh ::: ils touchent↑ les livres <u>pour a</u></p> <p>83. M : <u>oui</u></p> <p>84. Obs : parce que là vous les donnez pas les livres ↑</p> <p>85. M : oui / mais mais c'est ça c'est ::: lecture</p> <p>86. Obs : hum hum</p> <p>87. M : parce que dans les manuels y'a pas de lecture comme ça</p> <p>88. Obs : d'accord/ oui d'accord merci// et euh ::: par contre euh ::/ en ::: en malgache/ vous utilisez le manuel</p> <p>89. M : oui/ en malgache il y en a beaucoup de textes</p> <p>90. Obs : d'accord :::</p> |
| <p>Tsiry, classe de CP1-CP2, EPP Ambohy</p> <p>49. Obs : pour faire cette mé/ méthodologie comment ::: comment vous faites/ pour préparer/ votre leçon de <i>vakiteny</i></p> <p>50. M : je prépare par le guide pédagogique ou bien ::: par le manuel ou par :: par mon expérience/ comme quoi je trouve aussi</p> <p>51. Obs : donc vous prenez :: vous me dites dans le guide pédagogique :::</p> <p>52. M : ah oui <u>et le curriculum</u></p> <p>53. Obs : <u>et votre expérience</u> ::: et le curriculum</p> <p>54. M : oui oui</p> <p>55. Obs : le le ::: curriculum/ lequel ↑</p> <p>56. M : APC a ::: curriculum APC CP1 CP2</p> <p>57. Obs : curriculum APC CP1 CP2</p> <p>58. M : oui</p> <p>59. Obs : et ::: vous prenez aussi le guide pédagogique lequel alors ↑</p> <p>60. M : CP1 CP2</p> <p>61. Obs : euh ::: guide pédagogique</p> <p>62. M : oui guide pédagogique↑</p> <p>63. Obs : de :::</p> <p>64. M : de XXX guide XXX manuel</p> <p>65. Obs : de :::</p> <p>66. M : complément de ::: de nouveau manuel</p> <p>67. Obs : <i>Garabola en vakiteny</i></p> <p>68. M : <u>non non non</u>/ lecture en français</p> <p>69. Obs : ah/ en français</p> <p>70. M : oui oui/ il y a ::: un guide</p> <p>71. Obs : d'accord</p> <p>72. M : dans chaque/ dans chaque manuel/ nouveau manuel</p> <p>73. Obs : hum hum</p> |

74. M : guide CP1/ guide CP2/ un guide
 75. Obs : d'accord/ d'accord/ et ::: euh ::: pour le *vakiteny* puisque là on va regarder *vakiteny*
 76. M : *Vakiteny malagasy* ↑
 77. Obs : hum hum
 78. M: **oui**
 79. Obs : il y a un/ il y a un guide aussi ↑
 80. M : oui/ il y a un guide
 81. Obs : d'accord/
 (...)
 118. Obs : d'accord d'accord/ très bien et euh ::: on avait ::: aussi discuté/ quand ça n'a pas enregistré/ je vous avais demandé / pourquoi euh ici là vous utilisez un manuel/ et que en français/ souvent/ vous écrivez le texte au tableau
 119. M : oui/ parce que/ en français/ je/ moi moi-même prépare hein/ construire des textes/ un texte ou bien des textes/ quelquefois dans le ma...manuel le nouveau manuel/ ou quelquefois dans différents :: livres
 120. Obs : donc vous créez vos vos supports à partir du du
 121. M : à partir de la si- situation ou bien :: à partir du nouveau manuel
 122. Obs : voilà/ ou d'autres supports
 123. M : oui
 124. Obs : en fonction de quoi ↑ pourquoi vous vous n'utilisez pas directement le manuel↑
 125. M : parce que le manuel ne correspond pas à ce texte/ quelquefois
 126. Obs : d'accord/ a a a au :::
 127. M : au situation
 128. Obs : au au situation APC ↑
 129. M : oui
 130. Obs : au au curriculum ↑
 131. M : **oui**
 132. Obs : d'accord et qu'est-ce qui ne correspond pas ::: les sons ↑ ou les thèmes↑
 133. M : euh quelquefois les sons / et quelquefois les thèmes
 134. Obs : d'accord d'accord

A la lecture de ces témoignages, on remarque que les enseignants ont le souci de **suivre les prescriptions officielles**. Visiblement, ils les connaissent et souhaitent les respecter. Avec l'introduction de l'APC, ils continuent en malgache à utiliser le manuel *Garabola*. En revanche, pour la lecture en français, ils n'utilisent plus le livre : les progressions ne correspondent plus au curriculum. Les enseignants essaient de suivre au plus près les textes proposés dans les cahiers de situations APC français, « en changeant les mots » ou en collectant des textes. A ce titre, le manuel français peut être une « ressource ». Par ailleurs, Zo précise que les textes du manuel 2003 lui paraissent courts en CP2 et que le travail proposé porte trop sur les correspondances graphophonologiques. Ceci semble indiquer que **l'entrée phonique développée depuis ATDP pour la lecture en français n'est pas perçue comme utile à l'apprentissage de la lecture par les enseignants**, comme l'ont montré d'ailleurs les séances didactiques précédentes. Il semblerait que, comme les prescriptions APC n'arrivent pas à instrumenter les maîtres sur ce qu'ils peuvent faire pour apprendre à lire en langue seconde, les enseignants s'appuient sur « leur expérience » comme l'indique Tsiry. Ils mettent en œuvre ce qu'ils ont pratiqué depuis longtemps et sur ce qu'ils comprennent bien : la démarche adoptée pour lire dans leur langue maternelle.

2.2. Faire comprendre et mémoriser le texte avant de s'y engager

Les séances didactiques ont montré que le travail de lecture en début de scolarité s'effectue après une mise en mémoire des textes à décoder que ce soit en malgache ou en français. L'extrait 37 permet de prendre connaissance des représentations de Tsiry sur ce point.

EXTRAIT N° 37 : Auto-confrontation Tsiry, mémoriser 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/ et donc euh ::: euh ::: et et et après vous faites :: une ::: une lecture magistrale
 101. M : c'est pour la lecture modèle
 102. Obs : une lecture modèle
 103. M : oui
 104. Obs : pourquoi c'est important ↑
 105. M : c'est important pour que/ les élèves/ écoutent bien **le son/ l'intonation/ de la lecture/** des phrases ou des mots
 106. Obs : d'accord d'accord :::: et puis après vous faites une lecture **collective**
 107. M : oui
 108. Obs : vous amenez les les enfants à trouver/ le texte/ avec des questions
 109. M : **oui**
 110. Obs : et comment/ et et comment est-ce qu'ils peuvent trouver le :::ils se débrouillent les les réponses/ exactement comme les mots qui sont écrits
 111. M : par l- l'explication des des images
 112. Obs : par l'explication des images :::
 113. M : oui
 114. Obs : d'accord/ vous ::: ne leur demandez pas d'étudier les lettres
 115. M : non
 116. Obs : non/ donc en répétant souvent / ils con- ils arrivent à connaître
 117. M : oui/ c'est ça/donc ils écoutent / c'est moi c'est là // qu'est-ce que vous voyez↑ / et moi je répète/ puis j'emploie par exemple quelques mots ou bien quelques phrases pour que les élèves **comprennent bien/** la prononciation/ la :: **lecture** de cette phrase ou bien de cet mot
 118. Obs : d'accord d'accord très bien /

Ce témoignage de Tsiry montre que **la mise en mémoire du texte vise à soutenir la compréhension** des élèves face au texte à déchiffrer. Il faut d'abord comprendre le sens des phrases avant de s'attaquer à la syllabation de la langue écrite malgache. Etre confronté au texte se réduit alors à intégrer le mécanisme du fonctionnement de la langue, à force de répétitions. **L'appropriation de ce mécanisme n'est pas mise au service de la découverte de ce que l'écrit veut dire.** C'est une représentation très fréquente à Madagascar. Il semble que **les enseignants ne perçoivent pas comment travailler les deux domaines (code et sens) de manière simultanée.** Il en découle des activités mécaniques peu signifiantes pour les élèves lorsqu'ils sont face au texte, au risque de les rebuter à jamais d'entrer dans la culture écrite. Car lire c'est, avant tout, chercher à

comprendre ce que les signes écrits veulent dire. **L'appropriation nécessaire du code devrait donc se placer au service de la compréhension du texte.** Nous y reviendrons.

2.3. Faire déchiffrer, l'importance de la syllabe

L'extrait 38 rapporte les propos de Tsiry sur la nécessité de syllaber les textes lus en malgache.

EXTRAIT N°38 : Auto-confrontation de Tsiry, la nécessité de syllaber en malgache, juin 2006

- 143.Obs : regardez/ c'est qui se passe / est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qui se passe là
 144.M : han ::: c'était/ je viens de dire que ::: quelquefois y a :: deux trois quatre ou cinq élèves qui ne comprend pas : qui ne sait pas **bien** les ::: **les syllabes** :: d'où euh ::: par exemple les ::: ou/ la/ ni
 145. Obs: ils vont plus vite/ ils parlent plus vite ↑
 146.M : parlent plus vite
 147.Obs : que ::: que :::
 148.M : que les/ que qui qu'il indique
 149.Obs : qu'il indique avec son doigt
 150.M : oui
 151.Obs : et :: est-ce que ça↑ c'est/ difficile en **malgache** pour les enfants
 152.M : ah oui↑ c'est difficile↑
 153. Obs: pourquoi ↑
 154.M : parce qu'il espère qu'il[a] ::: comment dirais-je↑ la ::: il a ::: dans dans son esprit/ **le sens de la situation**
 155.Obs : oui↑
 156.M : mais la lecture il ne s- ne sait pas bien
 157.Obs : le sens de la situation comme à l'oral ↑
 158.M : oui/ mais en lect- à l'écrit il ne sait pas **bien** lire les ::: les syllabes ::: les mots ::: c'est pourquoi/ ça explique pas : pas XXX il tient le sens a an a ::: de la situation / vous comprenez ↑
 159.Obs : i i i il pense au sens de la situation↑
 160.M : oui
 161.Obs : il parle comme à l'oral↑
 162.M : **oui**
 163.Obs : et ::: il a du mal à ::: à retrouver
 164.M : à **montrer** euh ::: oui / montrer **bien** ce qu'il ::: lit
 165.Obs : d'accord::: et cette difficulté↑/ elle dure longtemps quand les enfants apprennent↑
 166.M : euh ::: **oui**/ quelquefois les/ d'autres élèves/ c'est dur très très / **c'est très difficile**
 (...)
 286.Obs : hum hum ::::// m- mais/ là/ **quand ils lisent** euh euh euh à voix haute/ **est-ce que**/ la façon dont il lit **là le petit garçon** i :::
 287.M : oui (*E et Obs. observent un élève qui lit à haute voix dans le film*)
 288.Obs : une petite fille (*E et Obs. observent une élève qui lit à haute voix dans le film*): est-ce que ça ↑ si on parle comme ça en malgache est-ce qu'on comprend ↑
 289.M : **non non non non** ce n'est pas
 290.Obs : qu'on comprend
 291.M : il dit/ **par syllabe**
 292.Obs : hum hum :::: et est-ce qu'il
 293.M : **parce qu'il ne sait pas bien lire**↑ la ::: la phrase
 294.Obs : d'accord :::
 295.M : comme comme un bébé qui :::: commence à parler ma/ da /ta
 296.Obs : d'accord :::
 297.M : c'est c'est pareil ça
 298.Obs : d'accord d'accord :::: / et :::: ça dure longtemps ↑
 299.M : oui ça dure/ je viens de dire que quelquefois ça dure longtemps quelquefois/ on corrige i ::: l'élève
 300.Obs : d'accord ::: et ::: euh ::: euh ::: vous me disiez tout à l'heure que euh ::: vous ne voyez pas vraiment les sons et les lettres
 301.M : // oui en ↑
 302.Obs : en malgache/ vous faites les syllabes surtout ↑

- 303.M : en malgache/ on étudie ::: dans **une sens**/ par exemple/ la lettre **a**/ une sens
 304.Obs : oui
 305.M : il n’y a pas dans la lecture mais a a a
 306.Obs : dans l’écriture↑
 307.M : dans l’écriture a a a
 308.Obs : d’accord ::: en malgache/ vous faites les lettres/ quand vous apprenez à **écrire** aux enfants
 309.M : **ah oui**
 310.Obs : en leur donnant le ::: le bruit qu’elles font/ le son qu’elles font↑
 311.M : **oui**
 312.Obs : d’accord ::: et ::: est-ce que vous avez des ::: **séances**↑ où où on apprend aux enfants à accrocher
 313.M : accrocher les↑
 314.Obs : les sons
 315.M : les sons ↑ oui par à chaque
 316.Obs : XXX
 317.M : par exemple/ nous avons déjà fait là trois ou quatre syllabes hein ↑
 318.Obs : hum hum
 319.M : bon on les jumelle/ on la pose/ et/ dans ce produit
 320.Obs : à
 321.M : et quelquefois / dans cette phrase il n’y a pas des ::: syllabes où des mots qui n’ont pas encore été étudiés
 322.Obs : hum hum
 323.M : **global**/ une méthode globale/ par exemple *a-mi-ny* / bon pour nous c’est de *amin’n*
 324.Obs : d’accord :::
 325.M : et et et/ *inona* / après on étudie/ on étudiera ces deux syllabes et [n]// c’est facile/ pour/ eux/ [a] et [m] / déjà [i]/ il parle d’avance/ c’est euh ::: la méthode *Garabola* c’est comme ça
 326.Obs : donc on fait quand même des/ des leçons sur [m] ↑
 327.M : pas encore [m] mais/ par exemple sur [a] [u] [i] **les voyelles** [a] [u] [i] il y a encoreXXX / vous voyez *Mora*
 328.Obs : hum hum
 329.M : *Mira*
 330.Obs : oui
 331.M : il y a quoi aussi
 332.Obs : oui
 333.M : pas encore étudié les [m] // / [r] / mais déjà entré dans la phrase *any i mora*
 334.Obs : d’accord/ d’accord/ et un euh ::: et et et/ dans un peu plus de temps vous allez étudié [m]
 335.M : **oui**
 336.Obs : d’accord :::
 337.M : c’est-à-dire / quand on arrive à à à les ::: à étudier [m]// c’est/ c’est facile/ c’est facile de/ d’expliquer ou bien de ::: d’enseigner le [m] // ainsi de suite

Dans cet extrait Tsiry restitue, par des exemples concrets pris dans sa pratique de classe, la démarche *Garabola* qu’il **applique**, en apportant nombre d’arguments témoignant de sa compréhension des principes adoptés. On y apprend que la segmentation syllabique n’est pas toujours facile pour les enfants, ce qui est naturel. En malgache, la distance entre oral (élision des voyelles) et écrit est précisée *amin’n* → *a-mi-ny*. C’est pourquoi Tsiry demande aux élèves de « suivre avec leur doigt » sur le livre et de pointer chaque syllabe. Cet apprentissage est long et « très difficile » pour certains élèves. Il ne faut pas que les enfants parlent comme à l’oral quand ils lisent à haute voix : ils ne doivent pas tenir compte « du sens de la situation ». La lecture syllabée apparaît donc être un moyen de segmenter la chaîne sonore. On peut alors se demander pourquoi ce travail n’est pas fait en amont, ce qui permettrait d’aborder un texte en mobilisant les connaissances oral/écrit pour chercher à le décrypter et donc à en comprendre le sens. Pour Tsiry, le fait de syllaber l’écrit équivaut à ce que font les enfants quand ils commencent à parler. Cette remarque

signale bien la perception du lien entre chaîne sonore et chaîne écrite, mais l'on sait que la méthode ne prévoit pas d'analyse de la chaîne sonore préalable à la découverte de l'écrit. Nous y reviendrons dans la partie 3. Les propos de Tsiry confirment que l'élément phonème est travaillé surtout lors des phases d'écriture. L'étude de la lettre / son, par le biais de l'écriture, arrive après son apparition répétée dans les textes de lecture. Il n'y a pas de travail préalable par une analyse explicite de sa localisation dans un mot. Pour ce qui relève de la combinaison des phonèmes (fusion phonémique), c'est un aspect que l'on ne travaille pas en lecture, mais en écrivant : c'est en composant les mots que l'on aborde (de manière implicite) les constituants de la syllabe.

2.4. Faire lire à voix haute, veiller à la prononciation par une aide individualisée

L'extrait 39 présente simultanément les propos de Zo et de Tsiry sur la lecture à haute voix individuelle demandée fréquemment aux élèves. On y repère deux aspects : une attention portée sur la prononciation liée à l'appropriation du code, et le souci d'une aide individuelle.

EXTRAIT N°39 : Auto-confrontations de Zo et Tsiry, la lecture individuelle à haute voix, juin 2006

Zo, classe de CP2 EP Nanano

Fragment 1

88. Obs : d'accord/ d'accord on va repa/ revenir sur ce que nous avons vu/ euh/ donc dans cette partie euh/ vous faites lire euh/ les enfants/ **à haute voix**/ ils viennent au tableau/ et euh vous faites lire **douze** enfants/ dans cette partie
89. M : douze enfants
90. Obs : oui douze/ alors à chaque fois qu'ils viennent au tableau euh ::: vous utilisez la règle/ euh ::
91. M : pour montrer
92. Obs : pour montrer quoi ↑
93. M : pour montrer par exemple parce que/ pour montrer ::/ la phrase
94. Obs : la phrase/ et ::: les syllabes ↑
95. M : les syllabes/ les sons/ parce que ::
96. Obs : les syllabes ou les sons ↑ // pour vous qu'est-ce qui est important↑
97. M : **les syllabes**/ par exemple euh ::/ mon// ma-man / il y a aussi des **liaisons**/ par exemple euh ::
98. Obs : nou-za-vons
99. M : nou-za-vons
100. Obs : et et pourquoi ↑ vous/ ça vous semble important pour vous de/ **guider** euh ::: la lecture
101. M : parce que ::: pour les CP2/ c'est euh ::/ c'est nouveau pour eux// de de lire/ des ::: un texte// parce que ::: euh à la CP1 euh :: ils ils lisent/ phrase par phrase/ il n'y a pas encore de liaison
102. Obs : d'accord

Fragment 2

138. Obs : d'accord// d'accord ::: et les enfants qui ::: quand vous les faites venir euh :: vous faites attention à ::: à quoi ↑ vous quand vous les faites venir **un par un** /quels sont :: vous les aidez les enfants↑
139. M : pendant la lecture ou bien :::
140. Obs : hum
141. M : oui s'ils euh ::: s'ils font des ::: comment↑ s'ils ne savent pas lire
142. Obs : s'ils ne savent pas lire↑ vous ::: c'est-à-dire↑ euh ::: s'ils ne savent pas quoi↑
143. M : les sons/ par exemple euh ::: au lieu de dire euh :: [ɔ̃] / ils disent [ɑ̃]
144. Obs : donc vous les corrigez / à ce moment-là hein↑ vous les aidez :: comment↑
145. M : // j'ai dit par exemple ma-man/ il dit/ ma-ma et je dis ma-**man**
146. Obs : voilà vous reprenez pour que euh :::

| |
|---|
| <p>147.M : <u>je reprends</u> 148.Obs : ils euh ::: prononcent mieux / c'est c'la↑ 149.M : oui c'est ça</p> |
| <p>Tsiry, classe de CP1-CP2 EPP Ambohy</p> <p>232.Obs : sur cette partie où ils ont lu tout seul 233.M : oui 234.Obs : vous avez demandé aux enfants euh ::: de ::: suivre avec le doigt↑ 235.M : oui 236.Obs : et et et quand ils n'y arrivaient pas/ comment↑ vous ::: vous avez aidé les enfants ↑ 237.M : quand il ne sait bien/ vous voyez/ je viens près de lui/ je dis/ je montre/ ici c'est/ ny / ô/ ma/ c'est ma m a ma/ 238.Obs : hum 239.M : j'indique bien le ma / ty / ma-ty/ ny o-vy 240.Obs : donc donc vous venez auprès de chaque élève <u>vous m'avez dit</u> 241.M : oui/ pour corriger 242.Obs : donc donc ça c'est pas/ c'est pas facile avec tous les enfants que vous avez ↑ 243.M : c'est/ pou pour les enfants c'est/ non ↑ 244.Obs : non /pour vous↑ pour vous le maître/ <u>vous avez beaucoup de :</u> 245.M : <u>pou pour moi</u> c'est facile pour ::: pour indiquer les élèves ou bien pour corriger chaque élève qui ne sait pas lire 246.Obs : mais/ mais vous/ vous-même vous avez une classe de CP1 247.M : CP2 248.Obs : et de CP2 249.M : oui 250.Obs : y avait ::: combien d'enfants déjà ::: en tout↑ 251.M : soixante-huit 252.Obs : soixante huit enfants c'est beaucoup↑ 253.M : c'est beaucoup / c'est très très difficile de tenir une classe multigrade 254.Obs : et :::là/ vous passez auprès de chaque enfant/ et vous avez fait lire/ vous êtes venu auprès de quatorze enfants 255.M : oui 256.Obs : c'est/ c'est ça qui est important pour vous↑ / quand quand vous faites une leçon de lecture vous vous dites/ je vais faire passer beaucoup d'enfants ↑ 257.M : oui/ oui/ il faut obliger de :: de corriger ces élèves qui ne/ ne sait pas lire/ on ne/ on ne délaisse pas 258.Obs : voilà</p> |

Ces témoignages de Zo et Tsiry indiquent leur volonté de suivre les enfants au plus près, individuellement, ce qui n'est pas facile dans une classe chargée. La lecture orale individuelle est un moyen de faire participer chacun et d'accorder une attention à tous. Cette proximité leur permet de « guider » les enfants et de les « corriger ». Tsiry se déplace près des élèves et suit leur pointage du doigt sur le cahier. En cas d'erreur, il pointe lui-même la syllabe à oraliser. Zo demande aux élèves de venir au tableau. La lecture s'effectue sous son pointage par la règle. Si la syllabe est mal prononcée, Zo fournit la prononciation attendue, l'élève répète. La lecture orale individuelle permet donc de vérifier d'abord l'appropriation de la segmentation syllabique, que ce soit en malgache ou en français. Une fois cette étape atteinte, l'attention est portée sur la bonne prononciation, notamment les liaisons, afin d'arriver à la lecture courante. Ces représentations sont en adéquation avec les prescriptions en lecture qui ont le plus marqué les enseignants : lire, c'est faire parler l'écriture. Visiblement, **les aspects novateurs en lecture des démarches FLE depuis ATDP n'ont pas été intégrés**. Inscrites dans l'histoire depuis leur propre enfance, les routines professionnelles sur l'apprentissage de la lecture sont figées et perdureront probablement encore longtemps, tant que la problématique de « la médiation » ne sera pas prise en compte.

2.5. Poser des questions de compréhension pour prélever littéralement et apprendre à parler

L'extrait 40 permet de rendre compte des représentations de Zo sur le rôle des questions de compréhension face à un texte.

EXTRAIT N°40 : Auto-confrontation Zo, les questions de compréhension, juin 2006.

- 173.Obs : donc madame/ on on on vient de voir la la deuxième partie/ hein↑
 174.M : oui
 175.Obs : euh ::: mm :: euh ::: dans cette partie / euh ::: vous posez des des questions de de ::: de compréhension
 176.M : oui
 177.Obs : qu'est-ce que vous pensez ↑qu'est-ce que vous en pensez ↑de cette partie de séance
 178.M : /// (*soupir gêne ou surprise*) on a étudié sur euh ::: sur le par exemple / que veut dire **qui**
 179.Obs : hum hum↑
 180.M : le pronom relatif
 181.Obs : oui
 182.M : mais j'ai dit je n'ai pas dit/ je n'ai pas dit aux élèves les pronoms relatifs mais j'ai dit tout simplement/ que veut dire **qui/ où/ euh** ::: qui où **quels**
 183.Obs : d'accord ::: donc c'est par rapport à ces éléments-là/ que vous vous choisissez vos questions↑
 184.M : han han/ ils ne savent pas euh ::: si ce sont des pronoms relatifs ou bien ::: des des déterminants / mais ils ne savent pas ça
 185.Obs : mais mais ça ce n'est pas grave↑mais c'est **en fonction** de ces ::: de ces pronoms par exemple / que vous choisissez /euh ::: vos questions↑
 186.M : oui
 187.Obs : d'accord :: d'accord :: / euh vous indiquez / que ::: les réponses sont dans le texte/ pourquoi↑
 188.M : parce qu'ils ne savent pas encore des ::: des réponses euh ::: comment↑ des réponses ::: ailleurs ou bien / oui
 189.Obs : hum hum
 190.M : parce que euh ::: **ce qu'ils savent** c'est ::: sur les/ les différents **repas** :::/ euh ::: qui prépare le repas ::: c'est ça / **quels sont** / c'est ça seulement qu'ils savent parce qu'on a déjà/ j'ai déjà dit qu'on a déjà étudié les différents repas euh ::: qui prépare le repas à la maison par exemple
 191.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↑
 192.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
 193.Obs : hum hum ::: / oui oui / et pour vous faire répéter // ça permet de ::: de quoi↑
 194.M : // ça permet de savoir a ::: **le langage**
 195.Obs : d'accord d'accord ::: euh ::: et euh donc là / vous vous cherchez / à **travailler la compréhension du texte** :::
 196.M : ///
 197.Obs : là/ quand vous posez des questions / c'est pour voir si les enfants ont compris↑
 198.M : oui/ c'est pour qu'ils euh ::: pour savoir s'ils euh ::: s'ils ont compris **oui ou non** (*intonation d'évidence*)
 199.Obs : d'accord d'accord/ et euh ::: pour vérifier si les enfants ont compris / vous procédez toujours ainsi↑// vous faites toujours des questions↑
 200.M : euh ::: la compréhension↑
 201.Obs : oui/ des questions où les enfants répètent euh euh ::: répondent et ensuite plusieurs enfants répètent
 202.M : oui/ oui
 203.Obs : d'accord/ et ::: est-ce que vous faites des exercices **écrits**// où les enfants répondent à des questions par exemple
 204.M : non
 205.Obs : non
 206.M : c'est pour l'oral seulement que je fais ça
 207.Obs : c'est pour :: c'est↑
 208.M : pour **l'oral**

Dans ce passage on remarque que, pour Zo, lecture et activité de langage se confondent, ce qui justifie les questions littérales. La réponse écrite dans le texte permet de fixer les structures de la langue, en particulier celles de la langue seconde, à l’image d’un exercice structural à l’oral. Les questions de compréhension cherchent avant tout à faire « bien parler » plutôt qu’à faire raisonner les élèves sur le texte lu. A noter que cet exercice est bien plus difficile en langue seconde qu’en langue maternelle.

Pour clore cette section, on est frappé par la similitude des représentations des enseignants sur ce qu’est « apprendre à lire » aux élèves en début de scolarité. Et ce, malgré le fait que Zo et Tsiry travaillent dans deux écoles différentes : l’une privée « d’expression française » et l’autre publique. **L’année de préscolaire de l’EP Nanano ne change en rien** l’entrée dans l’écrit pour les élèves de CP1 ou CP2. Comme on pouvait s’y attendre, les premières années de la scolarité centrent l’apprentissage de la lecture sur **la maîtrise du code des langues écrites**, dont on sait que l’automatisation est nécessaire pour que les élèves puissent allouer des ressources cognitives suffisantes aux processus de haut niveau indispensables à la compréhension (cf. volume 2). **Cette découverte du code des langues écrites s’effectue par une utilisation massive de la répétition et de l’oralisation afin d’activer la mémorisation de leurs constituants**. On relève par ailleurs que cette forme de guidage exerce une **forte routine cognitive** sur les traitements opérés par les élèves. Il nous semble utile d’approfondir ce point dans la section suivante.

3. Discussion : répétition et automatisation des procédures de bas niveau en L1 et L2

Le volume 2 de cette thèse a développé l’idée que l’apprentissage réussi de la lecture est étroitement lié à la disposition générale que l’enfant entretient avec le langage, disposition dépendant fortement de la qualité des interactions sociales du milieu dans lequel il vit. A l’arrivée à l’école, si certains élèves ont une conscience symbolique et réflexive du langage et un « rapport scriptural au monde » (Lahire, 1993), un grand nombre d’entre eux, en particulier les enfants des écoles publiques, n’ont en revanche qu’une **maîtrise pratique et pré-réflexive du langage**. Or, pour que les élèves puissent manipuler délibérément les unités linguistiques qui ouvrent les portes de l’écrit, une partie de leurs connaissances relatives à la langue orale et à la langue écrite doit devenir explicite. Ils ont en effet besoin de comprendre que la nature de la **langue écrite** est un **double codage du sens et du son**, et de saisir **les relations qu’elle entretient avec la langue orale**. Tout ceci ne peut s’acquérir sans l’intervention des enseignants qui doivent accompagner les élèves pour **analyser les deux chaînes linguistiques parlée et écrite**, leur apprendre à les **comparer**, à les **segmenter** et à les **mettre en relation**. Les enfants doivent donc parvenir à s’intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité et son fonctionnement, indépendamment du sens qu’elle véhicule. Ce processus n’a rien d’automatique et résulte

nécessairement d'un **traitement actif** opéré par l'enfant, dépendant en grande partie de sa **motivation** à se prêter à une telle analyse.

Nous avons vu que les recherches de la psychologie cognitive ont permis d'établir des corrélations fortes entre les **habilités phonologiques** et l'apprentissage de la lecture (cf. Gombert, 1990). Il en ressort que l'aptitude à percevoir et à se représenter **la langue orale** comme une **séquence d'unités phonologiques** favorise fortement l'apprentissage de la lecture. Dans des langues comme le français, la **syllabe** est une unité phonologique que les enfants découvrent très tôt, bien avant l'entrée dans l'écrit. La **rime** est également présente rapidement dans l'émergence de cette prise de conscience syllabique. En revanche, ce n'est qu'**après la découverte interne de la syllabe** (attaque, rime) que se développe la **conscience phonémique**, à savoir la capacité à manipuler et à réfléchir sur les phonèmes. L'apprentissage de la lecture oblige l'apprenti-lecteur à considérer la langue comme un objet d'étude pour découvrir son fonctionnement et non plus seulement comme un outil de communication. C'est par l'apprentissage des correspondances graphophonologiques que se développe la conscience phonémique, au travers des activités de lecture et d'écriture. Elle se déploie d'autant plus facilement qu'elle aura été **préparée en amont** par le développement des autres habiletés phonologiques (syllabe, attaque, rime). La conscience phonologique et le décodage permettent alors à l'élève de maîtriser la **dimension phonographique** de la langue écrite. Essentielle, cette dimension est pourtant très insuffisante. Les élèves doivent avant tout accéder au sens des textes et en produire eux-mêmes, en s'appuyant sur l'étendue de leur vocabulaire oral. Pour permettre les traitements efficaces nécessaires à la compréhension (micro et macro traitements), les mécanismes du décodage doivent être mis en œuvre sans que le lecteur-scripteur y prête attention. Ils doivent donc être totalement **automatisés**. En effet, tant que les savoir-faire de base ne sont pas automatiques, le lecteur a le plus grand mal à comprendre ce qu'il lit. Une chose est de connaître le code donc, encore faut-il en automatiser l'utilisation. Comme l'indique Jean Emile Gombert (2008) : *« Il n'y a pas de recette magique pour automatiser **une procédure**, il faut l'exercer. C'est en la répétant qu'on l'automatisera. C'est en lisant et en écrivant que l'élève automatise lecture et écriture. Toutefois, on ne devient pas un musicien expert en rabâchant le solfège, mais en jouant de la musique. De même, on ne devient pas lecteur ou écrivain habile en répétant à satiété des exercices de décodage ou des lignes d'écriture. (...) Un facteur déterminant de l'automatisation de la lecture et de l'écriture est le **temps** passé à lire et à écrire : plusieurs heures par jour ! Ceci ne peut être obtenu que si les **activités proposées intéressent l'élève**, lui procurent des satisfactions. »* (GOMBERT, 2008 : 1).

Suite à l'analyse du corpus (séances didactiques et auto-confrontations), deux préoccupations retiennent notre attention pour l'automatisation des procédures de décodage à Madagascar : le rôle majeur dévolu à la syllabe pendant les premières années d'apprentissage et celui de la répétition à l'identique des tâches proposées aux élèves. Nous avons observé qu'en CP1 ou CP2, la lecture à

haute voix de l’élève ne lui sert pas à manifester sa compréhension du texte, mais à témoigner de sa maîtrise de la segmentation syllabique de la chaîne écrite. Cette oralisation lui apprend donc aussi à segmenter la chaîne orale. **La lecture semble alors servir de subterfuge à l’analyse de la chaîne orale.** A de nombreuses reprises, les écarts entre langue écrite et langue orale en malgache ont été soulevés. Les **syllabes orales** et les **syllabes écrites** y sont différentes, comme c’est le cas aussi en français dans une moindre mesure. Il nous semblerait nécessaire de rendre explicite ces différences aux enfants. Quel que soit le choix opéré : syllabe écrite ou syllabe orale (les deux peuvent convenir), **la règle de découpage syllabique doit être fixe**, et donc être **la même pour toutes les langues de l’école**. Au vu des pratiques de classe, il semble que **la syllabe écrite soit privilégiée par les enseignants**. Pour autant, les exercices d’entraînement à la segmentation syllabique doivent-ils s’effectuer en lisant à haute voix ?

Certes, les manipulations phonologiques ont pour objet de faciliter l’apprentissage du code de la langue. Les tâches proposées ont donc une portée limitée si leur lien avec l’écrit n’est pas explicitement présenté aux élèves. Mais, s’il est nécessaire d’annoncer clairement aux élèves l’objectif des activités (en indiquant aux enfants en quoi précisément elles contribuent à l’apprentissage de l’écrit), cela ne veut pas dire pour autant qu’elles doivent s’effectuer d’emblée sur des **mots écrits**. C’est d’autant plus important pour les jeunes élèves n’ayant pas évolué dans un milieu lettré et qui ont un « rapport oral pratique » (Lahire, 1993) au langage. En effet, l’entrée à l’école doit éviter que les élèves soient submergés par une trop grande quantité d’informations et de tâches à résoudre (cf. phénomène de double tâche). La première étape logique semble donc être d’abord de déplacer simplement la centration de l’attention des élèves de la signification des mots (ordinaire dans le langage en situation) vers les procédures à mobiliser pour mener une analyse phonologique. Ceci peut s’effectuer **au départ sans recours aux lettres**, pour **focaliser uniquement l’attention des enfants sur la structure de la langue**. Par ailleurs, il faut noter qu’il est très difficile pour de jeunes élèves de rechercher dans leur lexique mental des mots où l’on entend telle syllabe ou tel phonème, puisque justement cela suppose de porter attention aux éléments sonores. C’est là que le recours à un stock d’images⁴¹² peut être particulièrement utile, images dont les significations sont connues et partagées par l’ensemble du groupe classe. L’identification des images par le groupe classe peut être, à Madagascar, une bonne occasion de travailler les écarts entre le malgache officiel et les variantes dialectales : à la fois au niveau lexical et au niveau phonologique. Les échanges autour des images devraient permettre de stabiliser leur **dénomination en langue officielle, langue de référence à l’écrit**. Ceci dit, il n’est pas à exclure des moments d’analyse sonore à partir du lexique dialectal. Au contraire, ce type de comparaison dans un esprit *Eveil aux langues* peut être très motivant pour les élèves (ex : rechercher le nombre

⁴¹² Portant sur des objets familiers que l’on trouve sur la Grande Ile.

de syllabes dans les mots de salutation à Madagascar : *akory, salama, manao ahoana, mbola tsara*, en y associant pourquoi pas : *bonjour, salut, hello*) et déboucher sur une règle de systématisation : toutes les langues peuvent se découper en syllabes. Le fait de chercher à épurer la situation pour focaliser l'attention des élèves (travailler d'abord sur des images) ne conduit pas pour autant à réduire leur activité cognitive et encore moins à écarter les **opérations intellectuelles fondamentales** qui consistent à : **explorer, rechercher, comparer, trier, catégoriser**, etc. Sur ce point, les pratiques observées montrent que **ces opérations intellectuelles sont peu mobilisées** dans les classes à Madagascar : les nombreuses répétitions effectuées conduisent les élèves à **imiter** les modèles fournis par les enseignants.

En outre, les manipulations phonologiques demandent de l'explication, de la répétition, de l'entraînement, de la systématisation pour arriver, après la rencontre avec l'écrit, à l'automatisation des procédures de déchiffrage. Mais, nous l'avons vu, la répétition à l'identique d'une même activité ne suffit pas à garantir le succès de l'apprentissage (cf. les résultats PASEC VII). Il convient de travailler la compétence recherchée dans **des tâches qui proposent aux élèves des buts variés**. Pour illustrer concrètement ce point de vue, nous prenons appui sur quelques exemples tirés de Goigoux, Cèbe et Paour (2004) pour le développement de la conscience phonologique en français langue maternelle. L'illustration 124 donne un exemple d'activités courtes (15 minutes) proposées par ces auteurs pour une semaine de classe. Dans ce dispositif didactique, toutes les activités sont menées en collectif (grand groupe ou groupe restreint), dans un coin regroupement, face au tableau.

ILLUSTRATION N°124 : Travail de la compétence phonologique dans des tâches dont on fait varier les buts
(GOIGOUX, CEBE, PAOUR, 2004 : 15)

Par exemple, au cours d'une même semaine, les élèves vont devoir successivement :

1. Fusionner des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot ainsi énoncé [m u] + [t ɔ̃].
2. Trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent CHAMPIGNON-COCHON-MOUTON-PANTALON-PAPILLON-AVION.
3. Étendre une catégorie (les mots qui finissent par [ɔ̃]) en cherchant parmi un ensemble d'images mis à leur disposition, celles qui respectent la règle : GARÇON-LION-COCHON-PIGEON.
4. Corriger les erreurs commises à l'exercice précédent par un élève fictif, erreurs matérialisées par un tri d'images erroné.
5. Faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer les raisons qui ont conduit un élève fictif à trouver la bonne réponse et un autre une réponse erronée.
6. Ajouter le phonème [ɔ̃] à la fin de leur prénom.
7. Transformer des mots en remplaçant la rime [ɔ̃] par [u].

Au fur et à mesure des séances, pour faciliter l'objectivation de la langue orale, l'utilisation de différents codages est utilisée, comme le montre l'illustration 125.

ILLUSTRATION N°125 : Exemple de codage en phonologie avec des petits
(GOIGOUX, CEBE, PAOUR, 2004 : 25)

■ un segment de droite représentera un **mot** ;
 ■ un arc représentera une **syllabe** ;
 ■ un gros point (ou un jeton rond lors des manipulations) représentera un **phonème**.

Un énoncé écrit sera donc représenté ainsi :
 — — — — — (pour LE PETIT POUCKET)

Deux codages pourront être combinés :
 LE PETIT POUCKET
 — — —
 ∪ ∪∪ ∪∪∪

Un mot comportant trois syllabes (par exemple Malika) au sein duquel on a localisé le phonème [a] sera donc représenté ainsi :

—
 ∪ ∪ ∪

Par ces exemples, on voit bien que la répétition nécessaire à l'automatisation n'est pas seulement une reprise mécanique d'exercices identiques. **La répétition est une rencontre répétée** provoquant l'activation de la compétence recherchée au travers **de tâches à buts diversifiés**. C'est cette **variation dans la répétition** qui provoque la motivation pour apprendre. Ainsi donc, la prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue mais aussi le **sentiment de contrôle** qui se développe progressivement chez l'enfant deviennent des sources de motivation très puissantes pour apprendre à lire. Pour autant, **l'enseignant assure le guidage des activités** : il a compris les mécanismes cognitifs et linguistiques en jeu, il observe les élèves, il étaye. Pour cela, **il doit avoir lui-même une conscience métalinguistique forte**. Par ailleurs, d'autres types d'activités peuvent permettre de compléter ces temps formels d'analyse de la chaîne sonore en prenant davantage appui sur les sensations kinesthésiques de l'enfant (ex : déplacements rythmés sur les syllabes, frappés de pieds, de mains sur les syllabes accentuées, visualisation (couleur, forme, texture, etc.) de certains sons, etc.).

Mis à part le problème de la formation des maîtres qui sera repris en conclusion, ce type d'activités, à contextualiser, nous semble transférable à Madagascar et aurait l'avantage de préparer véritablement l'entrée des élèves dans la lecture. Evidemment, ce type de situations n'est qu'une facette des activités sensibilisatrices à l'écrit. Comme nous l'avons souvent indiqué, il convient d'y associer de multiples lectures d'histoires réalisées par l'adulte, des activités permettant de percevoir le lien entre l'oral et l'écriture (ex : petites histoires écrites par l'enseignant sous la dictée des enfants), celles permettant d'asseoir le « langage d'évocation », etc. Ceci supposerait donc **d'aménager en CP1, un temps de familiarisation guidée vers l'écrit** au lieu de demander aux élèves de se confronter uniquement au livre de lecture.

Une fois le livre de lecture ouvert, nous avons relevé, par l'analyse du corpus, que le guidage des enseignants est focalisé sur la syllabe. Les constituants internes de la syllabe (attaque, rime) ne sont

pas explorés explicitement et la « lettre son » est rapidement repérée puis utilisée dans les exercices d'écriture de composition syllabique pour former des mots. Au vu des résultats PASEC VII, il ressort que près de 85% des élèves sont capables de lire des mots isolés en malgache en fin de CP2, 65% ayant développé leur conscience phonémique de manière implicite par la rencontre répétée de l'écrit et par les exercices d'écriture. On peut donc asseoir le décodage en langue malgache de cette façon, mais il demeure que 35% d'élèves ont peu de conscience phonémique à la fin du CP2.

Même si une entrée syllabique peut permettre d'apprendre à lire en raison de la transparence orthographique du malgache, il n'en demeure pas moins que **la langue malgache n'est pas une langue à écriture syllabique**. La standardisation du malgache effectuée par les missionnaires anglais repose sur **l'alphabet** qui est une transcription écrite de l'élément phonème. C'est pourquoi il nous semble qu'**une analyse plus explicite de l'élément phonème** devrait être mise en place au moment de la découverte de l'écrit. Il s'agit alors non seulement d'écrire la lettre son, mais de préparer en amont sa découverte. Les exercices de localisation du phonème dans un mot (début, milieu, fin), dans les syllabes du mot (cf. voir le codage du prénom Marina, illustration 124) sont alors précieux pour motiver la découverte des graphèmes. Ce travail explicite en L1 permettrait en outre de mieux assurer le transfert de cette compétence sur les autres langues alphabétiques de l'école. Bien sûr, la découverte de l'orthographe plus opaque du français et de l'anglais, des sons nouveaux entraînant l'utilisation de correspondances graphophonologiques inconnues, demanderait aussi de prévoir des temps d'apprentissage explicites. En cela, l'idée du « manuel de transition » de 1953 ciblant le passage de la lecture L1 à L2 nous semble être une idée à creuser, mais en tenant compte aujourd'hui de l'apport des manuels bilingues « modernes », ne reposant pas sur une traduction face à face, mais permettant une introduction progressive de L2. En raison de tout ce qui a été analysé dans cette thèse, nous pensons qu'**un manuel spécifique d'apprentissage de la lecture peut être utile à Madagascar**, pour justement focaliser l'attention des enseignants sur ce domaine fondamental d'apprentissage. Dans cette perspective, au moment où l'élève découvre un texte : il cherche à le décrypter (en mobilisant ses connaissances graphophonologiques) pour en comprendre **le sens**. Sur ce point, les travaux menés en français langue maternelle, basés sur la méthodologie de la psychologie ergonomique, peuvent nous informer sur certains gestes professionnels mis en œuvre par des enseignants expérimentés en France. Il ne s'agit pas ici d'exposer des « modèles » de pratiques pédagogiques mais de prendre connaissance de modalités professionnelles différentes, **issues d'un autre contexte socioculturel**, cherchant à développer un travail simultané sur le code et le sens pour apprendre à lire. C'est l'objet de la dernière section de ce chapitre.

4. L'apprentissage de la lecture en FLM, interaction entre le travail du sens et du code

Les travaux menés en France sur la lecture à partir des années 1980 ont permis de mieux identifier les composantes cognitives, linguistiques et culturelles mises en jeu dans l'acte de lire, tout en mettant en évidence leur complexité, quel que soit le modèle adopté. Comme le soulignent Elisabeth Nonnon et Roland Goigoux, 2007, « *l'entrée dans la lecture comporte tant de facettes, met en jeu des dispositions si diverses (au niveau du rapport au langage, à la culture écrite, au travail scolaire) qu'entre les modèles de l'activité de lecture et les apprentissages observés chez les élèves, on est obligé de faire intervenir de multiples niveaux intermédiaires d'analyse. Le **travail mené par les enseignants et les élèves dans les tâches de lecture n'est pas une simple application d'un modèle didactique a priori, d'où découleraient de façon univoque les pratiques et leurs effets sur l'apprentissage. Il comporte de nombreux niveaux différents qu'il ne faut pas écraser et qui ont tous leur logique.*** » (NONNON, GOIGOUX, 2007 : 6-7). Il en découle que chaque situation de classe est singulière et qu'il existe une grande variation de conduites professionnelles. Cette variation au sein du genre professionnel français constitue la zone de recherche des contributions de ce courant scientifique. De cette variation, il ressort néanmoins certaines constantes face aux situations de lecture observées en début de scolarité que nous listons ci-après :

- La dimension temporelle est un premier paramètre fondamental du travail de l'enseignant et des élèves pour apprendre à lire. La distribution des activités de lecture-écriture dans la journée de classe, dans la semaine, le trimestre, etc. est une durée à organiser qui évolue selon le type d'impératifs : découverte d'un texte, exercices sur la combinatoire, lecture de livres, copie, rédaction de phrases et de petits textes, etc. En cela, il n'y a pas de raison à conclure sur un type d'enseignement à partir de l'observation de quelques séances « phares »⁴¹³. D'autre part, ce temps est évolutif. « *La façon dont un enseignant enseigne la lecture (la répartition horaire, les objectifs privilégiés, les types de tâches, les modalités d'étayage...) se transforme en cours d'année en fonction de l'évolution des compétences des élèves.* » (NONNON, GOIGOUX, 2007 : 16). C'est quelque chose que nous avons peu constaté dans les pratiques à Madagascar : au contraire la fixité de la structuration des séances et la répétition des mêmes types de tâches ont été relevées et ce, malgré l'évolution des compétences des élèves.
- Un deuxième paramètre est celui de la gestion de l'hétérogénéité au sein du groupe classe. « *C'est chaque élève qui construit son apprentissage de la lecture, **en intégrant et en articulant les divers savoir-faire proposés dans les séances d'enseignement, en fonction d'une interprétation qu'il se fait du savoir-lire.*** (...) Les enseignants disposent de certains

⁴¹³ Pour la recherche, cela pose donc la question de la portée temporelle des observations.

outils pour repérer et interpréter les indices des démarches et des blocages, et décider des pistes de travail pour chaque difficulté observée. L'expertise des enseignants consiste pour une bonne part dans cette acuité d'interprétation et de mémoire de ce que fait chaque élève, et dans la capacité à adapter ses formes de soutien, ses consignes selon les élèves et selon les moments de l'année. » (NONNON, GOIGOUX, 2007 : 17). Ce souci de différenciation et d'aide est également apparu dans nos observations à Madagascar : en particulier au moment des lectures à haute voix individuelles. Malgré cet effort d'ajustement, il semble cependant que les représentations actuelles des enseignants sur l'apprentissage de la lecture ne leur permettent pas de déployer une gamme de soutiens suffisamment large et adaptée pour aider les élèves. Se pose ici la question des **savoirs enseignants**, qui ne sauraient faire l'économie d'une prise d'appui sur les données de référence concernant l'apprentissage de la lecture. Outre ce problème formation, un document « repères » pour aider au pilotage des interventions de soutien serait à concevoir, avec des propositions concrètes de tâches adaptées aux difficultés de lecture (du type : que faire quand un élève... ?⁴¹⁴).

- Un troisième paramètre est que le nombre et la simultanéité des objectifs et des facteurs à hiérarchiser, à traiter en même temps que le but principal du travail collectif, rend **le travail du maître de lecture particulièrement coûteux en attention et en vigilance**, ce qui occasionne des dilemmes « *qui peuvent être difficiles à vivre sur le plan subjectif, mais qui sont constitutifs de l'expérience du métier* » (NONNON, GOIGOUX, 2007 : 20). A ce niveau, l'expérience mais aussi **la formation**, permettant des moments de réflexivité sur la pratique, peuvent soutenir les enseignants et alléger la tension inhérente au métier.

Face à ces constantes générales repérées dans les classes françaises de début de primaire, une des différences les plus frappantes par rapport à Madagascar semble être celle de l'**ajustement des pratiques aux acquis évolutifs du groupe classe**. Cette entrée nous semble intéressante pour illustrer l'aspect interactif que peut prendre l'appropriation du code et la recherche du sens face à un texte. Les recherches ethnographiques sur le sujet commencent à être nombreuses. Nous prenons appui ici sur l'article de Patricia Renard (2007) pour donner un exemple de l'évolution temporelle de cette modalité de gestion de l'apprentissage de la lecture en CP. La recherche porte, entre autres, sur deux séances de découverte de texte menées de manière collective par Daniel, enseignant expérimenté en ZEP⁴¹⁵. L'illustration 126 reprend plusieurs éléments de l'article de Renard (2007) sur l'évolution de la gestion des séances.

⁴¹⁴ Exemple en France : MEN (2003), *Lire au CP*, CNDP.

⁴¹⁵ Zone d'éducation prioritaire.

ILLUSTRATION N°126 : Ajustements d'un enseignant aux acquis évolutifs du groupe classe dans un CP en France, lors de séances de « découverte d'un texte »
(RENARD, 2007 : 48-51).

1^{er} trimestre : mi-novembre

Le support est un « texte-surprise » du manuel *Lecture en fête* sur le thème des jeux de cour de récréation avec dialogue entre enfants. Il n'est pas écrit au tableau : chaque élève dispose de son manuel, le maître est debout face aux élèves.

Phase 1 : Daniel situe le texte et guide l'attention des élèves vers son environnement et sa présentation. Les élèves s'expriment sur l'illustration puis identifient les marqueurs dialogiques : les petites bouches (« , ») servent à parler, les petits traits (-) à répondre. Les élèves prélèvent ensuite les informations directement accessibles pour eux (ex : prénom des personnages). Le maître résume la situation et indique que le texte va apporter d'autres informations.

Phase 2 : cette phase est centrée sur le code. Une lecture oralisée est effectuée mot à mot par plusieurs élèves, tour à tour. Les autres suivent dans leur manuel. Le décodage est laborieux. La segmentation des mots produits une diction syllabée décousue. Le maître intervient en cas d'hésitation par une formule fréquente : *Regarde bien*. Il répète souvent la syllabe déjà lue pour aider l'enfant à enchaîner la suivante. Chaque phrase décodée est relue à haute voix par un élève plus avancé pour bien accéder au sens. Une oralisation fluide et rapide, tenant compte de la prosodie, permet un maintien en mémoire auditive, donc un traitement de la compréhension de même nature que celui d'une énonciation verbale.

Phase 3 : Daniel fait le point sur le sens global du texte. Le traitement de la compréhension s'effectue à l'oral. Il vérifie ce que les élèves ont compris et retenu en posant des questions à plusieurs niveaux (littéral puis inférentiel). La séance se termine par un bref moment d'expression verbale au cours duquel les élèves sont invités à réagir au texte en comparaison de leur propre vécu.

Avec ce déroulement en trois phases, **code et compréhension sont gérés séparément et alternativement**, selon des modalités différentes, à l'oral ou à l'écrit.

2^{ème} trimestre : fin avril

La situation est la même avec un texte de *Lecture en fête*, mais le texte est long, les enchaînements logiques et temporels se complexifient. Le récit est un monologue au présent. Le niveau lexical est plus soutenu.

Le traitement de la page est linéaire : lecture de l'en-tête (L'hirondelle), l'illustration, le résumé, le titre (L'hirondelle raconte son aventure), le monologue, le commentaire.

Toutes les connaissances et stratégies acquises sont mobilisées au fur et à mesure du traitement du texte. Le décodage étant presque automatisé, **le maître sollicite la compréhension au fil de l'identification des mots**. Il initie la compréhension textuelle en étayant la gestion anaphorique et inférentielle : *C'est qui la dame, déjà ?* Il explique la signification d'un verbe par une paraphrase : *Elles gazouillent, elles poussent de petits cris*. Il aide les élèves à dépasser le sens littéral pour les faire accéder à une image poétique. Cette opération nécessite un retour en arrière dans le texte. La compréhension s'exerce désormais sur l'écrit :

E : Je suis une hirondelle bleu marine. Mes yeux sont ronds comme des.... (*L'élève hésite sur le dernier mot.*)

M : Réfléchis bien

E : Perle ? (*L'enfant est surpris par la présence de ce mot dans ce contexte.*)

M : C'est quoi ?

E : C'est pour les colliers.

M : Oui, mais dans l'histoire, c'est quoi ?

E : ////

Autre E : Ses yeux

Daniel adopte maintenant une stratégie différente par rapport à celle de novembre. **Il gère la construction du sens avec les élèves, en guidant la compréhension textuelle et littéraire, au fur et à mesure de la progression du texte.** Cependant, devant certaines difficultés d'identification de mots, des élèves hésitent, ralentissent, syllabent, se trompent. Le maître différencie alors ses interventions d'aide au décodage selon le type d'erreurs. Il demande tantôt un **contrôle visuel** pour faciliter l'identification graphémique, tantôt un **contrôle auditif** pour favoriser la fusion phonémique afin que l'élève retrouve le mot connu à l'oral. Lorsqu'un élève « invente » une fin de phrase, il incite à **contrôler le traitement du code par le sens et la cohérence textuelle** (*Réfléchis à ce que tu dis*).

Evolution de la médiation

Les interventions de l'enseignant sont bien plus différenciées en avril qu'en novembre. Elles s'ajustent au type d'erreur en fonction de chaque élève. **L'alternance entre traitement du code et du sens est systématique et régulière.** Elle s'exerce selon les mêmes principes qu'au premier trimestre : **on décode d'abord et on comprend après, mais selon une gestion très rapprochée.** Les deux temps ne sont plus distincts. **Cette médiation est destinée à montrer aux élèves comment élaborer et contrôler leur compréhension au fil de leur lecture,** en effectuant des pauses, des mises en relation, des retours en arrière. A cette période de l'année, le décodage devient une procédure efficace pour les trois-quarts de la classe. Chacun contribue à son niveau à la découverte du texte et à la **co-construction de sa signification.** Le maître est chef d'orchestre : il **met en scène et accompagne,** dans le cadre de ces lectures socialisées, **la mise en œuvre d'opérations mentales « de haut niveau » que l'élève pourra progressivement s'approprier en lecture silencieuse.** L'objectif est la **lecture experte.**

Cet exemple pris en France montre que l'on peut découvrir un texte dès le début de scolarité en gérant de manière interactive le travail d'identification des mots (décodage) et celui portant sur le sens du texte. On observe que les modalités de traitement évoluent sur l'année : elles se gèrent de manière alternée (code, sens) mais suivent l'évolution des compétences des élèves : les phases de décodage sont plus longues au premier trimestre qu'au deuxième. Le texte n'est jamais lu préalablement par l'enseignant. C'est la recherche du sens qui domine : les enfants sont face à une situation problème. La **médiation de l'enseignant** cherche à soutenir l'**identification des mots.** Par exemple : ce n'est pas l'enseignant qui apporte la syllabe, mais il focalise l'attention de l'élève sur les graphèmes ou la fusion phonémique, puis il répète la syllabe lue par l'élève pour aider à sa mise en mémoire et soutenir ainsi la linéarisation du mot à lire. D'autre part, la médiation vise **simultanément** à mettre en place des **traitements contrôlés de la compréhension.**

Le fait d'avoir eu recours à cet exemple permet maintenant de mieux cerner « **la zone de développement professionnel** » sur laquelle il conviendrait de réfléchir si l'on souhaite que les enseignants à Madagascar puissent améliorer leur enseignement de la lecture au profit des plus faibles lecteurs, en particulier ceux qui ont de la difficulté à comprendre les textes même s'ils savent déchiffrer. La question de savoir **s'il faut intervenir** dans ce domaine d'enseignement pour soutenir les enseignants nous semble résolue : compte tenu des observations réalisées, « **l'apprentissage de la lecture aux jeunes enfants** » est un **domaine professionnel prioritaire à conforter** chez les enseignants de début de primaire, puisque la réussite de l'apprentissage de la

lecture à ce niveau conditionne la réussite scolaire des élèves. La question reste cependant de savoir **comment** intervenir auprès de ces enseignants à partir des invariants opératoires relevés précédemment, et compte-tenu des modalités de formation mises en place actuellement pour les maîtres FRAM, tenant les classes de T1 à T5.

Qu'en est-il au sujet des pratiques enseignantes pour la lecture en fin de scolarité ? C'est ce que nous allons voir dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 3

LECTURE EN L1 ET L2 EN FIN DE SCOLARITE

LES PRINCIPES méthodologiques d'analyse étant connus, nous effectuons ici une synthèse des aspects majeurs ressortant du corpus restreint en présentant simultanément les invariants opératoires repérés en CM1 et CM2 dans les séances de lecture en malgache et en français, avec les justifications fournies lors des auto-confrontations de Soa et Jaona (EPP *Ambohy*) et Marie et Colette (EP *Nanano*). En 2005-2006, l'APC n'est pas encore généralisée pour ces niveaux classes. Dans toutes les séances observées (corpus large), les enseignants de CM1 et CM2 s'appuient sur les manuels élèves : *Kingavola* et *Haivola* pour le malgache, pour le français sur les manuels 2003 : Français 8^{ème} et Français 7^{ème}. Ce chapitre met en relief sept aspects majeurs ressortant des pratiques d'enseignement de la lecture, dans ces deux écoles, en fin de scolarité primaire à Madagascar.

1. La lecture magistrale en début de séance, L1 ou L2

Sur l'ensemble de l'année d'observation, que ce soit en malgache ou en français, Soa de l'EPP *Ambohy* est la seule enseignante à ne pas commencer ses séances par la lecture magistrale. Jeune enseignante FRAM (baccalauréat), elle enseigne depuis quatre ans en CM1 et a bénéficié de la formation sur « les nouveaux manuels » français. L'extrait 41 montre que Soa attache beaucoup d'importance à sa première formation et aux prescriptions fournies. C'est une jeune maîtresse investie dans son nouveau métier qui mène une analyse réflexive sur son action.

EXTRAIT N°41 : Auto-confrontation Soa, « suivre les prescriptions », juin 2006

Fragment 1

253.Obs : vous les connaissiez avant cette école là ↑

254.M : **oui**

255.Obs : vous la connaissiez avant

256.M : parce parce que je ::: j'habite à près de ::: près de l'école

257.Obs : d'accord :::

258.M : c'est pour ça que je suis venue euh ::: pour euh ::: pour **aider** pour les aider

259.Obs : d'accord ::: et vous avez été **recrutée** par les parents d'élèves ↑

260.M : m ::: ouis par les parents d'élèves/ **mais pas** pour les états pour l'Etat hein↑

261.Obs : pas pour l'Etat

Fragment 2

94. Obs : d'accord ::: et euh ::: vous trouvez les enfants apprécient ↑ que ce soit une lecture avec les mêmes personnages
95. M : avec les les mêmes personnages **oui**
96. Obs : oui ↑ça leur plaît ↑
97. M : oui (*rires*)
98. Obs : d'accord// et et et et euh ::: euh ::: quand vous faites ce rappel du texte euh :::
99. M : hum hum
100. Obs : précédent
101. M : hum hum
102. Obs : euh ::: c'est pourquoi faire ↑
103. M : euh ::: on va f- on va réviser euh ::: oralement si ::: s'il y a si les élèves euh ::: suivent bien le texte avant le euh ::: le texte avant/ et s'ils réponse euh s'ils répondent bien alors c'est ::: ils euh ::: ils rappellent bien le euh ::: le texte
104. Obs : d'avant
105. M : d'avant
106. Obs : d'accord d'accord ::: et à chaque fois que vous faites une leçon de lecture vous vous commencez par le rappel ↑
107. M : oui/ on commence par le rappel/ et/ à chaque fois qu'on fait la lecture :: **nouvelle lecture** on va faire le ::: le rappel hein↑ et ::: l'**anticipation**/ il y a le des des des questions pour l'anticipation avant de faire la lecture/ et après euh :: on va faire le :: lecture silencieuse hum ↑ et ::: après la lecture silencieuse euh ::: on va faire le::: euh ::: **c'est moi** qui va faire la lecture ou bien la lecture **magistrale** / et après ça euh ::: explication de vocabulaire **les mots difficiles**/ et après les mots difficiles euh ::: compréhension de texte/ s'ils comprè s'ils comprennent bien les ::: les les phrases / et après ça euh ::: on va faire la a ::: et après on va faire le euh ::: la lecture à **haute voix** euh ::: chaque élève
108. Obs : d'accord/ et cette méthodologie vous l'avez trouvée où ↑
109. M : euh ::: dans le dans le guide
110. Obs : dans le guide :: pédagogique ↑
111. M : ouais dans le guide pédagogique
112. Obs : d'accord donc en fait vous suivez↑ le guide
113. M : le guide pédagogique/ euh ::: de toute façon je suis en classe de CM1 pendant quat pendant quatre ans quatre années
114. Obs : hum hum
115. M : et c'est pour ça que ::: j'avais / j'ai informé euh ::: sur le// les manuels hein↑ j'ai j'ai j'ai fait la formation
116. Obs : la formation
117. M : hein pendant dix jours pour les m... manuels/ les nouveaux manuels/ et c'est pour ça qu'on qu'on a on a euh ::: formé ça euh ::: pendant la formation
118. Obs : d'accord/ d'accord d'accord :::
119. M : hum hum
120. Obs : et ça et ça fonctionne bien ↑
121. M : oui ça fonctionne bien/ mais :: le le/ le diffi ::: euh ::: la la difficulté c'est ::: c'est ::: c'est trop très euh ::: un peu difficile les mots pour les :: le texte dans le CM1 dans le le nouveau manuel hein↑
122. M : d'accord :::

Mise à part Soa donc, les autres enseignants plus anciens dans le métier, malgré le fait qu'ils aient participé aux formations sur les nouveaux manuels, continuent de commencer leurs séances de lecture, en malgache ou en français, par la lecture magistrale, comme l'illustrent les débuts de séances de l'extrait 42. Si quelques rares fois, une phase de lecture silencieuse précède, elle n'est jamais exploitée et semble, comme en CP2, être préparatoire à la lecture individuelle à haute voix, comme le montre l'épisode pris chez Soa.

EXTRAIT N°42 : Débuts d'épisodes de lecture magistrale, CM1 et CM2, malgache et français**Classe de Colette, CM2 EP Nanano, lecture en malgache, novembre 2005**

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|--|
| 1. M : Andao haingana ê (<i>distribution des livres</i>). Iza no mbola nisy tsy nahazo ?// | Dépêchons-nous (<i>distribution des livres</i>). Qui n'en a pas encore ? |
| 2. E : Quarante | |
| 3. M : Io toa mbola nisy tsy nahazo ? /// | Il y en a encore qui n'a pas eu |
| 4. E : Page? | |
| 5. M : Bon / Maintenant on parle le malgache/ Teny gasy indray izany izao no tenenina satria/ malagasy indray izany izao no ataontsika/ Iza no mbola tsy nahazo ? | Bon / Maintenant on parle le malgache/ Nous allons parler le malgache car c'est ce que nous faisons en ce moment/ Qui n'a pas encore eu ? |
| 6. E : Page | |
| 7. M : Iza no mbola tsy nahazo ? | Qui n'a pas encore eu ? |
| 8. E : Jereo page... | Regardez page... |
| 9. M : Bon / izaho izao no mamaky / Ianareo mihaino/ page... | Bon / Maintenant c'est moi qui lis / Vous écoutez/ page... |
| 10. GpE : Quarante quatre/ Quarante quatre | |
| 11. M : Bon /// Quarante quatre/ Bon/ Mba mianatra mamaky teny// Efa teneniko hoe mamaky mafy.// Lasa àry./ Jereo ny manodidina anao/ Isan'ny be vitsika i Madagasikara/ àry misy karazany maromaro ihany izy ireo/ Ao no madinika aty an-tranon'olona/ ka amin'ny fotoana maha betsaka azy ireny/ dia fahasahiranana fatratra ny mitandrina ny sakafo/ indrindra ny zavatra misy siramamy/ mba tsy ho fe/ mba tsy ho feno azy | Bon /// Quarante quatre/ Il faut apprendre à bien lire// Je vous ai dit qu'il faut lire fort// Allons-y/ Regardez votre environnement/ Madagascar est parmi les pays qui ont de nombreuses fourmis/ et celles-ci sont de variétés nombreuses / Il y a les petites qui sont dans la maison des hommes et au moment où elles sont nombreuses/ il est très difficile de protéger les aliments/ surtout les choses sucrées/ pour ne pas/ pour ne pas être envahis par elles |

Classe de Jaona, CM2 EPP Ambohy, lecture en malgache, avril 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 183. M : Page soixante deux | |
| 184. E : Moi monsieur / | |
| 185. M : Baissez la main / | |
| 186. E : Lectur[a] silencieuse | |
| 187. M : Non/ on ne fait pas la lecture silencieuse moi je lis / Tsetsatsetsa ↑ | Remarques |
| 188. Gp E + M : tsy aritra ⁴¹⁶ | A noter |
| 189. M : Iza <u>mo</u> ny olombelona/ tsy te-hanana ny tsara?/ Kanefa rehefa zatra mahita ny sarotra/ mitoetra ao anaty <u>lo</u> / sy saritaka dia tsy manan- tsaina/ hanatsara izay eo am-pelatanana/ intsony/ Indraindray koa tsy hay izay tokony/ atao na dia misy aza ny finiavana/ Indreto àry misy hevitra vitsivitsy/ atolotra anao/ hoenti- manatsara ny manodidina | Quel est donc l'homme qui ne veut pas avoir le meilleur ?/ Mais quand on est habitué à voir des difficultés/ ancrées dans la tête/ et du désordre alors on ne pense plus à améliorer ce qu'on a /Quelquefois aussi on ne sait plus ce qu'il faut/ faire même si la volonté existe/ Voici donc quelques idées/ que l'on vous présente/ pour améliorer l'environnement |

⁴¹⁶ *Tsetsatsetra tsy aritra* = (texto) faits, propos, remarques qu'on n'arrive pas à garder pour soi et qu'il faut partager, dévoiler.

Classe de Marie, CM1 EP Nanano, lecture en français, février 2006

1. Gp E : deux février deux mille six
2. M. : Ouvrez vos livres à la page quatre-vingt-sept
3. Gp E : ///
4. M : je lis le texte et **vous suivez**// la sècheresse dans le grand Sud// sècheresse dans la région de l'Androy// la pluie n'est pas tombée/ depuis plusieurs mois/ dans la région de l'Androy/ le grand Sud malgache

Classe de Colette, CM2 EP Nanano, lecture en français, novembre 2005

1. M : bon / vous allez li- ouvrir le le texte à la page 7/ la maîtresse **va d'abord lire** et après/ je vais **interroger** quelques élèves/ vous avez entendu ↑
2. E : oui
3. M : bon / allons-y// tout le monde suit/ **écoute bien** la lecture/ suivez la lecture dans le livre/ bon/ je vais lire **d'abord**/ découverte de la ville/ Joma/ passe ses vacances/ chez sa tante/ à Antananarivo

Classe de Soa, CM1 EPP Ambohy, Lecture en français, avril 2006

106. M : vous allez lire/ silence/ en silence (*lecture silencieuse des élèves*)
107. Gp E : psss...
108. M : calme-toi
(*lecture silencieuse des élèves*)
109. M : bon **c'est à moi de lire** la lecture // perdue dans la ville/ abandonnée par le faux chauffeur de taxi/ Vola est perdue dans le centre d'une ville/ qu'elle ne connaît/ pas/ désemparée/ elle ne sait pas/ dans quelle direction/ elle doit/ aller

Classe de Jaona, CM2 EPP Ambohy, Lecture en français, février 2006

59. M : les trois métiers de ↑
60. Gp E : Rabe:::
61. M : vous suivez la lecture// Rabe arrive sur le marché / les bras chargés / pendant la semaine / il/ a fabriqué des vélos en fil de ↑
62. Gp E + M : fer
63. M : le garçon cherche / Tsiky / sa maman // Elle / vend les fruits / et les légumes/ du jardin ↑
64. Gp E + M : familial
65. M : elle doit se trouver à côté de↑
66. Gp E + M : Soa

Comme on le voit dans ces épisodes, lorsque les élèves rencontrent un texte de lecture en CM1 ou CM2, **ils ne sont pas invités à en rechercher le sens de manière autonome** ni à confronter leurs points de vue suite à cette découverte personnelle. La **rencontre avec le texte est toujours systématiquement réalisée au travers du filtre de l'adulte**, qui lit le texte à haute voix et donc en dévoile le sens. Pendant la lecture magistrale, les élèves suivent généralement son déroulement avec le doigt dans le livre. Même Soa (exemple n°5), après les phases de « rappel de la lecture précédente », « exploitation du paratexte », « lecture silencieuse », ne cherche pas à savoir ce qu'en ont compris les élèves. Par ailleurs, on note l'astuce de Joana (dernier exemple) pour s'assurer du suivi des élèves : il n'achève pas ses phrases et invite les élèves par une intonation montante à les compléter, ce qui demande aux enfants d'être vigilants et de participer à la découverte du texte. L'extrait 43 permet de prendre connaissance des justifications des enseignants sur les raisons de cette lecture magistrale préalable.

EXTRAIT N°43 : Auto-confrontations CM1 – CM2, la nécessité d'une lecture magistrale préalable, en malgache et en français

Auto-confrontation Colette, CM2 EP Nanano, juin 2006

37. Obs : don don donc pour cette **première** partie de séance qu'est-ce que vous avez fait ↑
 38. M : euh ::: j'ai d'abord lu le texte/ euh ::: pour que :: pour attirer l'in- l'intention de :: **l'attention** des élèves parce que :: euh ::: **d'autres** si/ non↑/ si :: si le maître ou bien la maîtresse ne ::: ne **n'attire pas** d'abord euh ::: l'attention han **l'attention** des élèves/ ils ne **suivront pas** le texte / parce que ::: là j'ai vu qu'il y a d'autres **qui** ↑ne regardent **pas** le livre/ là / **ils n'écourent même pas** ils me regardent
 39. Obs : d'accord/ donc vous vous procédez toujours ains- ainsi ↑ quand vous faites une séance de lecture↑
 40. M : une séance oui
 41. Obs : vous lisez à haute voix ↑
 42. M : à **haute voix** toujours
 43. Obs : d'accord/ vous faites ça pour le français↑
 44. M : pour le français
 45. Obs : et pour le malgache↑
 46. E : et pour le malgache aussi

Auto-confrontation Soa, CM1 EPP Ambohy, juin 2006

208. Obs : voilà c'était la fin de la lecture silencieuse :::
 209. M : hum hum
 210. Obs : (*bruits du film : début la lecture magistrale*) et qu'est-ce que vous faites là ↑
 211. M : je :: je :: fais la lecture magistrale avec l'explication des mots difficiles
 212. Obs : d'accord ::: alors **en fait** juste avant les les enfants lisaient silencieusement/euh :::
 213. M : hum hum
 214. Obs : euh euh::: pourquoi vous vous faites **tout de suite** la lecture magistrale
 215. M : parce que si je :: si j'explique le mot difficile ils ne savent pas que↑ où est le mot difficile / alors c'est pour ça que je lis/ hum↑ mais :: je lis avant ↑ et ::: et :::
 216. Obs : mais est-ce que vous savez s'ils ont compris ↑ ce qu'ils ont **lu** silencieusement
 217. M : non (*rires*)
 218. Obs : non↑
 219. M : ben
 220. Obs : et ça vous l'travaillez jamais euh ::: en fait faire lire les enfants :::
 221. M : hum hum
 222. Obs : et ensuite leur poser des questions ↑ sur ce qu'ils ont compris ↑
 223. M : si / je :: je fais la lec- je fais la lecture silencieuse hein↑ après je :: je fais euh ::: la lecture magistrale comme ça ↑ et euh ::: en **ce moment-là/ je fais / l'explication des mots difficiles/** et je fais aussi les euh ::: je lis aussi **pour les prononciations**
 224. Obs : hum hum d'accord d'accord / mais est-ce que des fois vous essayi- / est-ce que :: vous dans la dans votre classe↑ est-ce que vous essayez de vérifier **juste après** que les enfants ont lu silencieusement/ sans faire la lecture modèle/ magistrale/ juste pour savoir ce qu'ils ont compris quand ils ont lu tout seuls ↑
 225. M : non euh
 226. Obs : vous ne faites pas d'exercices ↑
 227. E : **non non/ non non non/ non non on ne fait pas d'exercices des exercices**

Auto-confrontation Marie, CM1 EP Nanano, juin 2006

41. Obs : donc on a vu cette première euh ::: partie de la séance / donc vous démarrez par euh :::
 42. M : une lecture ::: euh ::: **je fais** tout d'abord le lecture **moi-même/** je l- je lis le texte puisque ::: surtout pour le ::: le manuel é- élève/ **c'est** plus fa :: **difficile à lire le livre/** c'est pourquoi je ::: j'ai lu à **haute voix** les :: la lecture tout d'abord et après les élèves **relit**
 43. Obs : d'accord/ donc euh ::: là c'est la première fois↑ que vous voyez ce texte-là ↑
 44. M : oui
 45. Obs : oui/ et donc euh vous trouvez que le texte est **difficile**
 46. M : oui
 47. Obs : et c'est
 48. M : surtout pour les ::: les niveaux de- le niveau des élèves de la classe de huitième c'est :::
 49. Obs : hum
 50. M : c'est un peu difficile pour eux
 51. Obs : d'accord ↓

52. M : le texte
 53. Obs : d’accord/ et donc euh euh ::: vous ::: vous vous commencez euh toujours la lecture en lisant vous-même↑ à haute voix
 54. M : oui
 55. Obs : hein ↑
 56. M : oui
 57. Obs : à chaque fois
 58. M : oui
 59. Obs : et ::: euh ::: est-ce que vous faites ça aussi pour les séances de lecture en malgache ↑
 60. M : oui je fais ::: de même en malgache / **puisque** ::: les élèves il sait **ils savent bien parler**/ surtout en malgache/ mais ::: pour la lecture ils n- (*rires*) **ils ne savent pas lire hein** ↑
 61. Obs : d’accord / et et euh ::: vous pensez que ::: quand vous **faites** euh vous-même la lecture/ euh ::: à haute voix ↑ au début de la séance↑ ça aide en quoi les enfants ↑
 62. E : à **comprendre** à bien à :: à **voir les mots difficiles/ surtout** / les mots difficiles et po- et aussi pour **apprendre à lire** et comment :: **lire** un m- des mots difficiles par exemple
 63. Obs : d’accord ↓

Auto-confrontation Jaona, CM2 EPP Ambohy, juin 2006

90. Obs : d’accord d’accord/ euh ::: en commençant par la lecture magistrale/ quel est votre votre objectif ↑ votre intention ↑
 91. M : ah oui je fais toujours euh ::: cette méthode parce que/ cette habitude de faire la lecture magistrale parce que **je veux bien** que mes élèves **imitent** ma lecture
 92. Obs : d’accord :::
 93. M : oui/ le respect des signes de ponctuation/ le respect de ::: ah de faire une lecture euh ::: expressive
 94. Obs : d’accord donc vous voulez que :: euh ::: les enfants fassent une lecture expressive / euh ::: et donc euh ::: quand ils rencontrent le texte/ ça vous semble plus facile qu’ils euh ::: de leur lire ::: tout de suite le texte vous-même ↑
 95. M : ah oui
 96. Obs : hum hum
 97. M : euh ::: de mon habitude aussi hein↑ euh ::: je fais d’abord la lecture silencieuse/ **voilà mon habitude**/ mais ::: je sais pas ce qui m’arrive mais :: j’ai fait :: j’ai commencé ma lecture avec la ma ::: la lecture magistrale
 98. Obs : d’accord
 99. M : oui
 100. Obs : d’accord/ c’est quelque chose que j’ai remarqué plusieurs fois hein ↑
 101. M : oui
 102. Obs : dans l’année/ et j’ai remarqué que vous faisiez ça aussi :::
 103. M : hum hum
 104. Obs : euh ::: en malgache↑
 105. M : ah oui
 106. Obs : d’accord d’accord
 107. M : toujours le même mé- méthode
 108. Obs : d’accord/ et cette méthode euh c’est euh ::: recommandé dans le guide pédagogique ↑
 109. M : ah oui ↑
 110. Obs : oui
 111. M : euh ::: c’que nous a ::: euh ::: le chef ZAP nous a appris ça euh ::: à la formation
 112. Obs : d’accord
 113. M : oui
 114. Obs : à la formation ↑
 115. M : JP
 116. Obs : d’accord sur euh :::
 117. M : même en français/ même la lecture malgache hein↑
 118. Obs : oui
 119. M : on a toujours l’habitude de faire/ cette/ méthode
 120. Obs : d’abord euh :: d’abord l- **lecture magistrale du maître**
 121. M : ah oui
 122. Obs : d’accord :::

Pour ces enseignants, la lecture magistrale est indispensable en début de séance car elle permet d'aider les élèves à **comprendre le texte** et offre un modèle de **lecture expressive**, et ce pour le **malgache ou le français**. Elle sert aussi à capter l'attention des élèves. **Les élèves sont considérés comme étant trop faibles** pour pouvoir se confronter seuls au texte. Pour les enseignants, les élèves de CM1 ou de CM2 **ne sont pas capables** de comprendre un texte ou de le lire à haute voix en prononçant bien et en mettant le ton, **sans le recours à leur propre modèle**. Ces **représentations sur les capacités des enfants** sont étonnantes, en particulier pour ce qui relève de la compréhension d'un texte en malgache puisqu'il s'agit de la langue première. En français, l'idée que la lecture magistrale préalable puisse soutenir la compréhension du texte peut s'admettre, en particulier en pensant aux élèves qui n'ont pas automatisé le décodage et ne maîtrisent pas un vocabulaire oral suffisant. Mais, quelle que soit la langue, les capacités en lecture des élèves apparaissent dépréciées. Ceci illustre une **conception transmissive de l'apprentissage** : le maître détient le savoir et le transmet aux élèves récepteurs. Par ailleurs, même si la compréhension du texte est mentionnée, il semble que l'objectif principal des enseignants reste celui de la lecture expressive. **Savoir lire** c'est, avant tout, **savoir oraliser le texte de manière expressive**. Tous les enseignants pensent respecter les prescriptions primaires (manuels) ou secondaires (formation). Par ailleurs, plusieurs d'entre eux signalent la difficulté des textes en français en CM1 et CM2.

Pour ce qui relève de la découverte d'un **texte en L2**, on peut effectivement s'interroger sur la **place à accorder à la lecture magistrale**. A notre avis, **travail préparatoire au texte et lecture magistrale** ne doivent pas se confondre. Un travail préparatoire est en effet nécessaire pour que les élèves malgachophones puissent se confronter seuls à un texte en L2 (et en L1 aussi d'ailleurs avec les faibles lecteurs). Ce travail préparatoire doit permettre l'activation de **connaissances sur l'objet du texte** (cf. connaissances préalables, volume 2) mais aussi apporter une aide à la lecture des mots difficiles du texte. Ces mots difficiles peuvent être des **mots difficiles à comprendre**, ce qui requiert un travail préalable en vocabulaire, mais aussi des **mots difficiles à décoder** en raison de leur caractéristiques graphiques (ex : segmentation graphémique, lettres muettes, etc.). Travailler les mots difficiles à décoder en les faisant lire « hors contexte » au tableau, avant d'ouvrir le livre, pour faciliter leur identification ultérieure peut être alors une aide précieuse. Si tout ce travail préalable est effectué, la **lecture magistrale** n'est plus alors à placer avant la rencontre effective du texte par les élèves. Elle arrive **après** que les élèves s'y soient confrontés pour en rechercher le sens, aient partagé les informations recueillies et permet d'apporter un repère incontestable (la voix du maître) face au texte. Par ailleurs, il nous semble que **les textes en L2 ne doivent pas être trop longs** pour mener un tel travail centré sur la gestion de la compréhension du texte. Nous partageons l'avis des enseignants sur ce point. Un texte court en L2, même en CM2, suffit pour mener un véritable travail de lecture. La tâche cognitive exigée avec les textes des manuels 2003 nous semble démesurée, d'autant que le gros des séances porte sur la lecture à haute

voix individuelle (beaucoup d'élèves oralisent alors des textes très longs dont ils ne comprennent pas le sens). C'est l'objet de la section à venir.

2. La lecture à haute voix individuelle en L1 ou en L2

Comme au début de la scolarité, en CM1 ou en CM2, la moitié voire les deux tiers du temps de séance est consacrée à lecture à haute voix des élèves, que ce soit en malgache ou en français. La lecture s'effectue à partir du livre. Généralement, les élèves se mettent debout à leur table-banc pour lire. L'extrait 44 permet de voir quelles sont les modalités d'étayage apportées aux élèves, lorsqu'ils sont en difficulté dans cet exercice en fin de scolarité.

EXTRAIT N° 44 : lecture à haute voix individuelle CM1 et CM2, malgache et français

Fragment 1 : Classe de Colette, CM2 EP Nanano, novembre 2005, lecture en malgache à haute voix

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 16. M : Florence | |
| 17. E1 : Jereo ny manodidina anao / isan' / | Regardez votre environnement/ Parmi |
| 18. M : Mafimafy | Un peu plus fort |
| 19. E1 : Isa ny be [vitsy] i Madagasikara | Madagascar est l'un des pays qui ont de nombreuses [X] |
| 20. M : vitsika i Madagasikara | fourmis Madagascar |
| 21. E1 : Isan'ny be vitsika i Madagasikara ary misy karazany maromaro ihany/ (ny)/ izeo/ ireo/ Ao amin'ny manodidi/ madinika | Madagascar est parmi ceux qui ont de nombreuses fourmis et celles-ci ont de nombreuses variétés/ Il y a (dans l'environnement)/ les petites |
| 22. M : Ao ny madinika aty an-tranon'olona | Il y a les petites dans la maison des hommes |
| 23. E1 : Ao ny madinika aty an-tranon'olona k'amin'ny/ fotoana/ maha/ maha betsaka azy ireny <i>dia faha/ sa sasahirana-na/ [fahasahiranà]</i> | Il y a les petites dans la maison des hommes et au moment/ où/ où elles sont nombreuses/ alors il est difficile (.) |
| 24. M : Fahasahiranana/ fatratra. | très/ difficile |
| 25. E1 : Fahasahiranana fatratra mitandrina ny sakafo/ indrindra | très difficile de protéger les aliments/ surtout |
| 26. M : Euh /// Rina Mamonjy | |
| 27. E2 : Indrindra ny zavatra misy siramamy | surtout les choses sucrées |
| 28. M : Haingakaingana / Mafimafy | Un peu plus vite / Un peu plus fort |
| 29. E2 : Mba tsy ho feno azy/ Misy kosa vitsika vaventy/ monina/ monina any an-tsaha/ ka mivezivezy mitady hanina/ eny/ eny an'aty hai-maina rehetra eny/ Ao koa ny vitsika any an'efitra/ sy ny/ anindran-tany izay/ [manana]/ manao ny tranony/ eny/ eny an-tampo tanety na/ eny/ ambony hazo (any) Misy kosa/ mitoetra ao amin'ny sisin-kodi-kazo. | Pour ne pas être envahis par elles/ Il y a aussi les grosses fourmis/ qui vivent/ qui vivent dans les champs/ et errent pour chercher de la nourriture partout dans/ dans les herbes sèches/ Il y a aussi les fourmis de maison/ et celles des/ des côtes qui/ / construisent leur habitation/ dans/ dans les hautes plaines ou/ sur les arbres (là) Il y a aussi/ celles qui/ logent dans les écorces des arbres |

Fragment 2 : Classe de Jaona, M2 EPP Ambohy, avril 2006, lecture en malgache à haute voix

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 31. E3 : Raha mampiasa loko ianao/ kendreo ho loko mazava/ mazava/ kendreo ho loko mazava/ no ampiasaina/ sady manazava ny aty trano izany no/ no tsy mami/ tsy mamiza-maso | Si vous utilisez de la peinture/ faites en sorte que la peinture soit d'un ton clair/ d'un ton clair / faites en sorte que la peinture/ utilisée/ soit d'un ton clair/ cela éclaircit l'intérieur de la maison et/ et ne fatigue pas les yeux |
| 32. M : Tohizo fa tsy mijanona fotsiny | Continuez ne vous arrêtez pas |
| 33. E3 : Ny tsiron-tany/ Miaro ny tany amin'ny | Les valeurs de la terre/protègent la terre de l'usure |

| | |
|---|---|
| kaoka | |
| 34. M : Mafy Vola â / | Lis fort Vola hein |
| 35. E3 : ny riaka ny hazo/ Izany no hampirisihana ireto olona hamboly hazo/ Tandremo anefa ny/ Misy karazan-kazo vao mainka koa manimba ny tany/ Isan'ireny ny kininina/ Lava fa/ faka izy ireny no sady lozan-tany raha hitroka rano | des eaux de pluie les arbres/ Voilà pourquoi on incite ces gens à planter des arbres/ Mais faites attention au/ Il y a deux sortes d'arbres qui abiment encore plus la terre/ Parmi elles les eucalyptus/ Ils ont de longues racines et sont dangereux car ils aspirent l'eau |
| 36. E4 : Matetika no/ matetika no ritra ny rano ao ambanin'ny tany/ ka manjary maty ilay faritra aniri/ aniriany/ Fantaro/ fantaro ireo hazo [safî/ zafin-[zafî]dzauna] | Souvent est/ souvent l'eau sous terre est tarie/ et la zone () où ils poussent/ devient stérile/ Identifiez/ identifiez les arbres ()/ originaires |
| 37. M : zafin-draona | originaires |
| 38. E4 : Zafin-[dzauna] ao amin'ny/ faritra misy anao ka/ ireny no voleo/ Ny rivotra iainana | originaires de la/ région où vous êtes et/ ce sont eux que vous plantez/ L'air que l'on respire |

Fragment 3 : Classe de Marie, CM1 EP Nanano, février 2006, lecture en français à haute voix

10. M : oui / la suivante
11. E2 : il fait très [s o] et la terre/ [kr a k ε l]
12. M : **cra-que-lée**
13. E2 : cra-que-lée est/ parsemée/ de/ troncs cal- cal- calcinés / Les arbres/ re- ra- ressemblent à des squelettes/ squelettes noi- noi- noircis
14. M : le suivant ↑
15. E3 : chaque / pas/ fait/ cra-quer/ les// [br i d i]
16. M : **brin-dilles**
17. E3 : brindilles/ et/ les/ feuilles/ mortes/ qui/ couvrent/ le/ sol// le m- le moi- le moindre souffle/ d'air/ fait/ entendre le/ brui- brui- sa- brui- sonne
18. M : **brui-sse-ment**
19. E3 : brui-ssui-ment/ sec la/ **sec** de la/ na-ture/ de-sséchée
20. M : oui ↑ la suivante
21. E4 : sè-ché/ l'eau
22. M : **les rivières** // en haut
23. E4 : les/ ri-vièr[a] sont/ [tr a-i-r e]
24. M : **ta-ries**
25. E4 : ta-ries/ et/ les/ fe-melles
26. M : et les/ **femmes**
27. E4 : et et les femmes
28. M : lis bien
29. E4 : sont/ vont [s ε r f] l'eau
30. M : **cher-cher**
31. E4 : cher-cher/ l'eau/ à/ pluz- plu-sieurs/ ki-lo-mè-tres/ les a-mi-no
32. M : les **za-ni-maux**
33. E4 : les a-li-ments / [m e-n a-f]
34. M : **me-na-cés**
35. E4 : mé-na-cés
36. M : lis bien
37. E4 : par/ la/ sou/ sau
38. M : **soif**
- E4 : E4 : [ʃ w f] / [d ə ʃ ə d ə]
39. M : **descendent**
40. E4 : descendent/ dans/ les les / vallées/ à la/ recherche l- de l'eau

Fragment 4 : Classe de Soa, CM1 EPP Ambohy, avril 2006, lecture en français à haute voix

- 248.M : allez Sylvie ///
- 249.E1 : [pardy]
- 250.M : perdue dans la ↑
- 251.E1 : [pardy] dans la ville
- 252.M : **perdue**

- 253.E1 : perdue dans la/ ville/ [a b ā d ɔ n]
 254.M : abandonnée
 255.E1 : abandonnée/ par le/ [fix]
 256.M : **faux**
 257.E1 : faux/ [sa-saʃɛr]
 258.M : **chauffeur**
 259.E1 : chauffeur / [d y n] taxi
 260.M : **de/** taxi /
 261.E1 : de/ taxi/ Vola est/ perdue/ dans le/ centre/ d'une/ ville/ qu'elle ne/ ne connaît pas// [dezi] [dezi par e]
 262.M : **désemparée**
 263.E1 : [dezi par e]
 264.M : **désemparée /**
 265.E1 : désem-parée/ elle ne sait pas/ dans / dans quelle direction/ elle/ doit aller/ une
 266.M : **un**
 267.E1 : un/ douri / tou :: tou ::
 268.M : **touriste /**
 269.E1 : touriste/ qui re/ qui revient/ [sa tut]
 270.M : **sans/** doute /
 271.E1 : sans doute// du ::
 272.M : **d'un** ↑
 273.E1 : d'un ma/ ma (*manège ?*)
 274.M : **marché**
 275.E1 : marché/ voisine
 276.M : **voisin**
 277.E1 : voisin
 278.M : tu répètes / un touriste qui re-vient sans doute d'un mar-ché voi-sin
 279.E1 : une
 280.M : **un** touriste
 281.E1 : un touriste/ qui revient ss sans/ [tut]
 282.M : doute /
 283.E1 : doute d'une mar-
 284.M : **d'un** marché /
 285.E1 : d'un marché/ voisin






Fragment 5 : Classe de Joana, CM2 EPP Ambohy, février 2006, lecture en français à haute voix

78. M : suivez bien la lecture
 79. E1 : les trois métiers de Rabe/ Rabe arrive sur le marché/ les bras chargés/ pendant pendant le semaine
 80. M : pendant **la** semaine
 81. E1 : il a/ fabriqué/ des vélos/ en fil de fer/ le garçon cherche / Tsiky mon/ sa maman/ elle vend/ le fruit/ et les légumes
 82. M : elle vend **les** fruits
 83. E1 : elle/ vend/ le fruit et le légume/ de jar / de jardin
 84. M : **du**
 85. E1 : du jardin familial/ elle doit se trouve
 86. M : **han han** (*non non*)
 87. Gpe E : se trouver
 88. E1 : se trouver à/ coté d-/de Soa/ la couturière
 89. M : **la** couturière

Ces extraits de lecture individuelle à haute voix révèlent chez les élèves une lecture orale plus fluide en malgache qu'en langue seconde. En malgache, il s'agit de lire vite et de manière expressive. En français, plusieurs enfants commettent des erreurs de décodage qui se traduisent par des confusions fréquentes de sons, ainsi que des erreurs portant sur le genre. La lecture en français apparaît pour certains élèves très laborieuse et hachée. La récurrence des erreurs graphophonologiques laisse à penser que pour beaucoup d'enfants, les mécanismes de décodage ne sont pas encore automatisés en français. Cette hypothèse, émise dans le volume 2, resurgit ici. De

plus, le déficit dans le maniement de la langue française à l'oral doit être pénalisant : il est encore plus difficile de décoder les mots que l'on ne comprend pas.

Il est utile de rapporter les résultats d'une évaluation récente⁴¹⁷ réalisée en mai 2008 auprès de 1177 élèves de fin de CM2, dans laquelle a été inséré un exercice d'identification de mots isolés. Dans cet exercice, les élèves doivent relier chaque image avec le mot qui la désigne (les images sont reconnues à l'oral au préalable), en évitant les pièges graphophonologiques, comme le montre l'exercice présenté ci-après.

| | | |
|-----------|---|---|
| église | • |  |
| arrogeoir | • |  |
| seize | • |  |
| nuage | • |  |
| chaise | • |  |
| arrosoir | • | |
| paraplie | • | |
| éclise | • | |
| parapluie | • | |
| nuache | • | |

Les résultats des 1177 élèves évalués apparaissent dans le tableau 148.

TABLEAU N° 148 : Evaluation INFP sur l'identification des mots isolés, fin de CM2

| % d'élèves selon le nombre de bonne réponse | | |
|---|-------|-------|
| % ayant 0 | 3,8 | 34,7 |
| % ayant 1 | 10,95 | |
| % ayant 2 | 19,95 | |
| % ayant 3 | 25,75 | 65,25 |
| % ayant 4 | 21,95 | |
| % ayant 5 | 17,55 | |

Il conviendrait bien sûr de confirmer ces résultats sur une population plus large en proposant plusieurs types d'exercice pour cette évaluer cette habileté à identifier des mots isolés. Dans l'échantillon ci-dessus, on voit que 65,25% des élèves arrivent à appararier correctement 3 à 5 mots aux images. Mais seuls 17,55 % arrivent à relier correctement les 5 mots isolés, ce qui est très peu pour une fin de scolarité. A l'inverse, environ 35% des élèves sont en grosse difficulté et n'arrivent pas à raccorder plus de deux mots. Les résultats de cette évaluation, conduite par l'INFP, corrobore

⁴¹⁷ Utilisation du PASEC VII + ajout d'un exercice sur l'identification de mots isolés. Cette évaluation a été réalisée par l'INFP pour mesurer l'impact des formations visant à renforcer le niveau des instituteurs en français sur les résultats élèves.

l'hypothèse émise : **les mécanismes de base du déchiffrage ne sont pas acquis pour tous les élèves en français à la fin du CM2** et sont donc loin d'être automatisés, ce qui pénalise fortement les traitements à effectuer pour la compréhension du texte. Ceci renforce l'idée de l'utilité d'**un manuel spécifique sur l'apprentissage de la lecture**, permettant une meilleure transition de la lecture en malgache à celle en français, en ciblant notamment l'automatisation des procédures de décodage dès le début de la scolarité. Par ailleurs, des exercices de soutien pour les élèves en difficulté dans ce domaine en fin de scolarité devraient être prévus dans les guides pédagogiques.

Face aux erreurs commises par les élèves, on retrouve dans le corpus CM1-CM2 la même stratégie qu'en CP2. Très souvent, les instituteurs **fournissent le segment juste, les enfants le répètent**. Ceci se remarque en malgache et en français. On relève aussi d'autres formes d'étayage : le **refus du mot prononcé par l'élève**, ce qui l'amène à s'auto-corriger ou à être repris par le groupe classe⁴¹⁸, la demande d'un **énoncé fluide** après une lecture trop laborieuse pour **maintenir le sens** (ex : tu répètes / un touriste qui re-vient sans doute d'un mar-ché voi-sin).

L'extrait 45 illustre les représentations de Marie et Jaona, représentatives de celles de leurs collègues, quant à l'utilité de la lecture à haute voix par les élèves.

EXTRAIT N°45 : Auto-confrontations enseignants de CM1-CM2, la lecture à haute voix par les élèves

Marie CM1 EP Nanano

114. Obs : on vient de voir euh ::: la seconde partie de la séance / là vous faites lire les enfants à **haute voix**/ alors vous en faites lire/ **beaucoup**
115. M : oui
116. Obs : hein ↑ dix huit enfants euh ::: euh ::: réussissent à lire
117. M : oui
118. Obs : pour vous ::: c'est important ↑ de faire lire beaucoup d'enfants↑
119. M : oui oui/ puisque :: **parfois** on ne :: je je je veux voir **comment** tous les élèves lisent euh ::: (*rires*)
120. Obs : d'accord/ et donc euh ::: vous avez tout un petit rituel ↓
121. M : oui
122. Obs : les enfants lisent/ deux ou trois phrases ↑
123. M : oui
124. Obs : et ensuite vous dites **au suivant** / et c'est l'enfant qui est à côté / qui **se lève**
125. M : oui
126. Obs : et il lit
127. M : oui
128. Obs : donc/ c- cette méthode euh ::: é ::: comment l'avez-vous euh ::: conçue
129. M : (*rires*) pendant que :: je suis euh ::: j'étais petite et (*rires*) on a :::
130. Obs : c'était comme ça que vous faisiez quand vous étiez petite (*voix amusée*)
131. M : oui
132. Obs : et ::: vous trouvez que c'est efficace↑
133. M : **c'est efficace** puisque les élèves euh ::: s- les élèves **s'efforcent** de suivre/ de **bien suivre** la lecture/ (*rires*) si ::: s'ils ne ::: s'ils ne **suivent pas** ils euh ::: ne sait pas lire (*rires*) ils ne trouvent pas ::: où le :: où est la phrase (*rires*) qu'il doit euh ::: qu'ils doivent lire ↑
134. Obs : d'accord ::: ça ça les oblige à vraiment suivre le texte
(...)
157. Obs : d'accord/ et ::: euh ::: **quand** les enfants lisent à haute voix/ **vous** vous faites attention à quoi ↑ en quoi vous les aidez ↑

⁴¹⁸ Technique fréquemment observée dans les classes à Madagascar.

158. M : oh ::: en écoutant **bien** les ::: pa- les mots/ ils **parfois** ils euh ::: ils ne savent **pas bien lire** les ::: les mots / **par exemple** le ::: le texte a dit **allongé** et il dit allonge par exemple et on le ::: **rectifie**
159. Obs : oui/ donc de **allonge** à **allongé**/ donc là vous corrigez les erreurs de :::
160. M : de prononciation
161. Obs : d'accord d'accord ::: les erreurs de prononciation/ euh ::: et à votre avis/ euh ::: quand ils lisent à haute voix ce qu'on a pu euh ::: regarder là dans le film/ est-ce que les enfants **comprennent** ce qu'ils lisent ↑
162. M : oui les autres / mais les autres les- **certains** :: comprennent bien/ mais les autres/ ils ne ::: (*rires*) ils sont ::: ils ne comprennent ils ne comprennent pas
163. Obs : d'accord ::: et donc vous me disiez à l'instant que/ des élèves faisaient des erreurs de prononciation / à votre avis pourquoi font-ils des erreurs de prononciation ↑
(*interruption : venue d'une personne*)
179. M : répète la question ↑
180. Obs : oui oui/ est ce que :: à votre avis/ s'ils ont ::: s'ils commettent des erreurs / de prononciation/ c'est parce que :: ils n'ont pas :: compris/ compris/ je sais pas par exemple ::: les lettres avec les sons ↑
181. M : oui/ c'est la manque de (*rires*) de l'apprentissage de lecture ::: dans la classe inférieure/ pour moi/ quand quand j'ai quand j'ai je ::: je suis en classe donc de dixième/ euh ::: je fais/ pour pour faire lire aux élèves/ je ::: je les apprends euh ::: au ::: révision des **syllabes** euh ::: **étude des sons** et pourtant / je je ne sais plus si les (*rires*) si la classe de ::: dans a ::: inférieure fait comme ça ↑
182. Obs : d'accord ::: mais vous mais vous par contre en CM1 ↑
183. M : oui
184. Obs : vous ne faites plus/ euh ::: avec les enfants qui ont encore peut être des difficultés euh ::: pour l'apprentissage des sons
185. M : si je fais encore
186. Obs : vous faites encore ↑
187. M : oui
188. Obs : comment est-ce que vous faites ça ↑
189. M : par exemple/ euh ::: //// a pa- pa- par exemple a ::: pour la **dictée préparée** par exemple/ je je ::: fais des ::: révisions des syllabes
190. Obs : d'accord

Jaona CM2 EPP Ambohy⁴¹⁹

229. Obs : et là pourtant vous faites lire beaucoup d'enfants à haute voix ↑
230. M : ah oui à haute voix
231. Obs : parce que vous pensez ::: quels sont vos objectifs avec en faisant lire euh les :: enfants à haute voix ↑
232. M : hum hum je sais pas mais :: / moi j'aime que les élèves lisent toujours à haute voix
233. Obs : oui ↑
234. M : oui
235. Obs : pourquoi mais c'est c'est c'est bien ↑/ pourquoi ↑
236. M : parce que moi **j'ai fait** ça pendant j'étais encore tout petit/ moi **j'aime bien lire**/ moi je me je me je m'regarde dans un miroir quand je fais la lecture ↑
237. Obs : ah oui ↑
238. M : ah oui ↓
239. Obs : hum hum (*rires*) c'est bien
240. M : oui il y a que/ oui il y a que/ **parce que** je veux que mes **frères** entendent
241. Obs : hum hum
242. M : comme je- comment je fais la lecture
243. Obs : hum hum
244. M : mais je sais pas/ moi je sais pas dans quel but hein ↑ mais j'aime que les enfants **lisent** à haute voix/ et **respectent** les signes de ponctuation/ et faire des lectures euh ::: **expressives**
245. Obs : d'accord :: d'accord / et vous pensez que ça les aide pour comprendre le texte ↑

⁴¹⁹ **Jaona est venu deux fois en entretien** : le son du premier enregistrement était inaudible. Un conflit de représentations chez Jaona est apparu entre les deux entretiens. Les premières questions sur la lecture orale à haute voix l'ont fait réfléchir (sans aucune intervention de notre part) et l'amènent à dire maintenant que l'on peut lire à haute voix sans comprendre. Cet incident illustre le fait que l'auto-confrontation enclenche un réel travail réflexif sur le travail professionnel, mais aussi sur les capacités des enfants.

246. M : ah non// maintenant je suis pas d'accord (*rires*)
 247. Obs : l'autre jour
 248. M : l'autre jour je suis/ oui mais je suis fort d'accord l'autre jour hein↑
 249. M : l'autre jour vous me disiez **même** ↑
 250. M : oui
 251. Obs : quand on ne comprend pas on lit à haute voix
 252. M : à haute voix/ mais on peut lire à haute voix même sans comprendre hein ↑
 253. Obs : ah ::: c'est depuis ↑ vous pensez ça ↑
 254. M : ah oui
 255. Obs : qu'on peut lire aussi à haute voix sans comprendre ↑
 256. M : oh oui
 257. Obs : est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des enfants/ qui lisent à haute voix sans comprendre ↑
 258. M : ah oui
 259. Obs : là ↑
 260. M : y en y en a beaucoup
 261. Obs : y en a beaucoup :::
 262. M : oui/ parce que euh ::: quelquefois quand je pose la question hein ↑ même si c'est une question **très facile**/ il y a des enfants qui n'arrivent pas à répondre
 263. Obs : han han
 264. M : ah oui
 265. Obs : donc/ l'autre jour notre entretien ça vous a fait réfléchir alors ↑
 266. M : ah oui
 267. M et Obs : *rires*
 268. Obs : et vous quand vous faites lire les enfants à haute voix vous faites attention à quoi ↑
 269. M : hum ::: premièrement/ qu'ils lisent bien d'abord
 270. Obs : hum hum
 271. M : oui/ qu'ils respectent bien le ::: la **prononciation**
 272. Obs : hum hum
 273. M : euh ::: et aussi les signes de ponctuation/ pa parce que ::: si vous avez remarqué moi j'ai dit que/ faites attention hein ↑ c'est une phrase interrogative
 274. Obs : hum hum
 275. M : c'est ça ↑
 276. Obs : oui oui c'est vrai
 277. M : même c'est/ même si c'est au mois de février moi je me rappelle bien hein ↑ (*rires*)
 278. Obs : hum hum// donc i i vous voulez qu'ils mettent **le ton**/ qu'ils mettent **l'intonation**
 279. M : ah oui
 280. Obs : d'accord d'accord/ et ::: euh ::: vous voulez vous voulez
 281. M : tout le temps tout le temps je pense aussi moi le/ moi j'essaie toujours de faire lire **beaucoup** d'enfants hein ↑
 282. Obs : oui
 283. M : hum hum
 284. Obs : pourquoi ↑
 285. M : oui parce que :: euh ::: il faut que tout le monde participe
 286. Obs : d'accord/ c'est un moyen de faire participer
 287. M : ah oui
 288. Obs : tous les enfants
 289. M : hum hum
 290. Obs : que de les faire lire individuellement / votre objectif dans la séance c'est que tout l'monde lise un p'tit peu ↑
 291. M : oui un p'tit peu / voilà

Comme en CP2, la lecture individuelle à haute voix des élèves permet aux enseignants d'accorder une attention à chaque élève. C'est donc encore la modalité de soutien individualisé privilégiée. L'objectif en fin de scolarité est d'arriver à la lecture expressive. Cependant les enseignants sont conscients des difficultés des élèves, en particulier quand ils lisent à haute voix en français. Marie pense que le décodage est mal maîtrisé et en attribue la cause à l'enseignement dispensé dans les classes antérieures. Elle retravaille les correspondances graphophonologiques en

faisant des dictées de syllabes. Le problème est qu'en français, les syllabes écrites ne sont pas régulières. Une difficulté pour identifier les mots consiste justement à les repérer en raison de l'aspect pluri-graphémique de la langue. Lorsque Marie dicte des syllabes comme « ra, ri, ré, ron, rou », elle délimite elle-même la syllabe et il est probable que beaucoup d'élèves réussissent à les écrire. L'intérêt de cette dictée de syllabes est de focaliser l'attention des élèves sur les phonèmes nouveaux du français, comme au tout début de l'apprentissage. Mais lorsqu'on lit, la difficulté est autre comme le rappelle l'exemple du mot « bruissement » : E : brui- brui- sa- brui- sonne, M : brui- sse-ment.

Par ailleurs, les enseignants soulèvent le problème de la compréhension des élèves lors de la lecture à haute voix en français. Cette question, formulée lors d'un premier entretien, a beaucoup déstabilisé Jaona qui revient sur ses premières déclarations et pense maintenant que beaucoup d'élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent à haute voix. En effet, lorsqu'on connaît le code, on peut oraliser un texte même si on ne le comprend pas, mais il est alors très difficile de le lire de manière expressive puisque l'intonation est portée par le sens. Malgré ce manque de compréhension fréquent lors des lectures oralisées en français, le gros du temps des séances de lecture demeure cependant consacré à la lecture individuelle à haute voix et ce, dans l'ensemble des classes à Madagascar.

Enfin, ces deux témoignages font apparaître le fait que le « genre professionnel » repose sur des sédimentations variées, dont la première couche remonte à l'enfance : Marie puise dans sa propre histoire d'élève le fait d'interroger de manière successive des élèves voisins, Jaona se souvient de ses techniques de prononciation devant la glace pour devenir orateur, avec le plaisir d'être entendu par ses frères.

3. La compréhension des textes en L1 ou en L2, l'influence des questions sur le traitement du texte

Comme au début de la scolarité, c'est par les questions posées par les enseignants que se travaille la compréhension des textes. L'extrait 46 permet d'observer comment les enseignants varient leurs stratégies à ce niveau scolaire.

EXTRAIT N°46 : Episodes de compréhension de texte, CM1 et CM2

| Classe de Colette CM2, EP <i>Nanano</i>, 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 ? |

| | |
|---|--|
| <p>41. E1 : Vitsika 42. M : Fehezan-teny /// Inona no anaran' ilay biby voalaza ao anatin'io lahatsoratra io ? Manaova fehezan-teny 43. E ? : Ny anaran' ilay biby 44. E1 : Ny anaran' ilay biby dé/ vitsika 45. M : Ny anaran' ilay biby dia vitsika/ Ekena ve izany sa tsy ekena 46. GpE : Ekena 47. 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... 48. Gp E : Tantely 49. M : zavatra/ iza no anarany ? 50. Gp E : Tantely 51. M : Bon Anankiray indray/ fanontaniana mipetraka aminareo ? Moa ve afaka manao ohatran'io ilay olombelona ? 52. Gp E : Non / Non 53. Gp E : Afaka / Afaka (...) 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 hôtan'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 ?... 92. GpE : /// 93. M : Mirado / Tokony... 94. E : Tokony <u>hivôtra</u> 95. M : Ataovy mafimafy 96. E : Tokony hivôtra 97. M : Tokony <u>hivôtra</u> / Izay ilay izy / Tokony hivoatra izany isika satria ilay vitsika dia hitan-tsika fa/ mahay maninona ry zareo ? 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 ? 100. Gp E : Izy rehetra / Izy rehetra 101. M : Ahoana no fitondrany an'iny ? <u>Moramora ôtran'izany ny fandehany</u>// Moramora nefa tonga tsara ao anaty lavaka/ sa tsy tonga ? 102. Gp E : Tonga (...) 107. M : i Haja Eric /// Milazà ohabolana momba ny firaisan-kina izany ô 108. E : Firaisan-kina no hery 109. M : Firaisan-kina no hery</p> | <p>Fourmi Une phrase /// Quel est le nom de l'animal cité dans ce texte ? Fais une phrase Le nom de cet animal Le nom de l'animal est/ fourmi Le nom de l'animal est fourmi/ On accepte ça ou on n'accepte pas / On accepte 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... Abeille chose/ Quel est son nom ? Abeille Bon /Une autre maintenant/ question qui vous est posée ? Est-ce que l'homme peut faire la même chose ? (Il) peut / (il) peut 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... ? /// Mirado / Il faut... Il faut s'améliorer Parle plus fort Il faut s'améliorer Il faut s'améliorer / C'est cela / Il faut que nous nous améliorions car ces fourmis comme nous le voyons sont capables de quoi ? /// 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 ? Toutes / Toutes Comment elles transportent cela ? Leurs pas sont lents comme ça/ Lents mais elles arrivent bien dans le petit trou/ ou non ? (Elles) arrivent Haja Eric /// Dis un proverbe sur cette solidarité alors L'union fait la force L'union fait la force /</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| 110.Gp E : Madama / madama / madama 111.M : Euh // Saholy 112.E : Tsano atsimo sy avaratra 113.M : Mafimafy 114.E : Tsano atsimo sy avaratra 115.M : Trano atsimo sy avaratra izay tsy mahalen-kialofana /// Mbola misy ihany | Maison du sud et du nord Plus fort / Maison du sud et du nord Maisons située au sud et au nord on s'abrite dans celle où on ne sera pas trempé /// Il y en encore |
|--|--|

Classe de Jaona CM2, EPP Ambohy, 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 | A 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 ... ? | Concerner 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> |

Classe de Marie CM1, EP Nanano, compréhension d'un texte en français, février 2006

- 158.M : deuxième question // relève et classe les conséquences de la **sècheresse**// pour la nature↑ (*Marie lit la question dans le livre*)/ d'après le texte / quelles sont les conséquences de la **sècheresse**/ pour la nature ↑ Sitraka (*interroge un élève qui lève la main*)
- 159.E1 : il fait très chaud et la terre craquelée est parsemée de troncs calcinés (*lit dans son livre*)
- 160.M : la terre craquelée est parsemée de tronc calcinés (*en lisant dans le livre*)/ quoi aussi↑ // Junior (*désigne du menton un élève qui lève la main*)
- 161.E2 : (*se lève et lit dans son livre*) le moindre souffle d'air fait/ entendre le le bruissement sec de la nature
- 162.M : c'est-à-dire ↑ la nature est **dé-ssé-chée** / La nature est / **dé-ssé-chée** // quoi aussi ↑// Lalaina (*interroge une élève qui lève la main*)
- 163.E3 : (*se lève et lit dans son livre*) chaque pas fait craquer / les les brindilles / et les feuilles mortes qui couvrent le sol
- 164.M : oui/ les brindilles et les feuilles mortes couvrent le :: sol ↑ // pour **les animaux** ↑ quelles sont les conséquences de la **sècheresse** pour les animaux↑ oui ↑ i:: Ando Paul ↑ (*interroge un élève qui lève la main*)
- 165.E4 : (*se lève et lit dans son livre*) c'est un bœuf mort/ d'épuisement
- 166.M : oui ↑ (*regarde son livre*) un bœuf est mort/ d'épuisement/ quoi aussi ↑/ oui ↑ Hasina (*désigne un élève qui lève la main*)
- 167.E : (*se lève et lit dans son livre*) les animaux menacés par la soif
- 168.M : les animaux/ **sont menacés** par la/ soif// oui pour **les cultures maintenant**/ quelles sont les conséquences de la **sècheresse** pour les pour les cultures ↑/ Oui ↑ Abel ↑ (*désigne un élève qui lève la main*) (*beaucoup d'élèves lèvent la main, certains sont debout*)
- 169.E : (*est debout et lit dans son livre*) les champs sont nus et/ et/ les champs sont nus/ et seuls les épis/ de maïs/ rappellent l'activité/des cultivateurs
- 170.M : oui regardez bien au livre **le livre** / les champs sont nus et seuls les épis de maïs rappellent l'activité des cultivateurs/ pour la vie des gens ↑

Classe de Soa CM1, EPP Ambohy, compréhension d'un texte en français, avril 2006

- 228.M : non ↑ il ne sait pas// il ne sait pas/ le touriste ne sait pas montrer sur le plan où il se ↑ **trouve** / oui le euh ::: touriste euh ::: aussi est **perdu** //hum hum ::: pourquoi il retourne plusieurs fois ↑ le plan ↑ (*gestes de retourner quelque chose*) pourquoi il retourne plusieurs fois le plan ↑
- 229.E ? : il il regarde le XXX
- 230.M : oui ↑ / pourquoi il re il tourne plusieurs fois le plan ↑ hein ↑ (*question du livre*)
- 231.Gp E : ///
- 232.M : hum ↑ pourquoi ↑ **la réponse est dans le texte** / allez ↑ pourquoi il retourne euh ::: souvent euh ::: plusieurs fois le plan ↑ // hum↑
- 233.E ? : moi madame
- 234.E ? : s'il vous plait
- 235.M : oui ↑ (désigne un élève)
- 236.E1 : (*se lève en lisant dans le texte*) le taxi a/ ensuite tourné à droite (*regarde la maîtresse*) / (*repré- prend sa lecture en lisant la ligne du dessus*) vers la mer ens
- 237.M : hum non↑ /// pourquoi il/ tourne souvent le plan ↑
- 238.Gpe E : ///
- 239.M : allez / vas-y // oui ↑
- 240.Gp E : ///
- 241.M : pourquoi↑ lève-toi (*recherche dans le livre*)
- 242.E2 : elle regarde/ la gare (*se lève et dit sans lire*)
- 243.M : non / **c'est pas elle**/ mais c'est le ::: le **touriste**
- 244.Gp E : ///
- 245.M : **pour chercher la bonne direction** // est-ce que vous avez compris ↑
- 246.Gp E : oui
- 247.M : il retourne comme ça (*gestes de retourner quelque chose*) le/ le euh ::: plan/ pour chercher/ la bonne/ direc-
- 248.E : -ction /

Classe de Joana CM2, EPP Ambohy, compréhension d'un texte en français, février 2006

- 247.M : attendez je pose la question/ regardez la réponse dans le texte hein ↑
- 248.E ? : moi Monsieur
- 249.M : pendant combien de temps/ **pendant** combien de temps/ Rabe fabrique ses vélos ↑ (*question construite par le maître*)
- 250.///
- 251.M : pendant combien de temps/ Rabe fabrique ses vélos↑
- 252.///
- 253.M : trois seulement qui lèvent le bras ↑
- 254.E : moi monsieur / moi monsieur
- 255.M : quatre/ cinq
- 256.E : moi monsieur
- 257.M : combien **pendant combien de temps** Rabe fabrique des ::: ses vélos↑ // Vola↑ (*désigne une élève*)
- 258.E1 : (*se lève*) parce que
- 259.M : Rabe fabrique/ **regardez la réponse dans le texte** ↑
- 260.E1 : Rabe fabrique ses vélos pendant la semaine
- 261.M : pendant la ↑
- 262.Gp E : semaine//
- 263.M : quand je pose la question regardez toujours la réponse dans le ↑
- 264.Gp E : texte
- 265.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 ↑ (*question construite par le maître*)
- 266.GpE : moi monsieur / moi monsieur (*plusieurs élèves lèvent le doigt*)
- 267.M : il est pressé d'aller à l'école/ il ne trouve pas sa maman
- 268.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
- 269.M : Hortense ↑ (*désigne une élève qui lève le doigt*)
- 270.E1 : (*lit dans son livre*) a-vant ta maman a-rrive tou-jours avant moi
- 271.M : **non** ↑
- 272.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
- 273.M : tu ne comprends pas le euh ::: la question ↑

- 274.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
 275.M : Rabe est pressé/ hein ↑ il apporte ses vélos (*geste de porter*) ses ::: vélos / sur/ dans sa/ dans ses mains/ dans ses bras/ **dans ses bras**// il cherche sa maman/ il ne trouve pas sa ::: ↑maman/ où est-ce qu'il va poser ses ::: ↑ vélos
 276.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
 277.M : Mialy tu as trouvé la réponse ↑ à toi ↑ (*l'élève lève la main*)
 278.E2 : (*lit dans son livre*) avant d'aller à l'école
 279.M : **non** ↑ XXX
 280.Gp E : moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur / moi monsieur
 281.M : Nathalie ↑ Rabe est pressé ↑
 282.E3 : (*lit dans le livre*) Rabe est pressé / il doit donner / les vélos à sa mère
 283.M : non :: il doit donner ses vélos à ↑
 284.Gp E : Soa
 285.M : à Soa parce que sa maman n'est pas ↑ là/ il ne trouve pas sa ↑ maman:::/ ouais // il y a des métiers cités dans le texte/ quels sont ces métiers ↑ (*question du livre*)

Dans ces épisodes relatifs aux phases de « compréhension de texte » on retrouve, comme en début de scolarité, l'**importance des questions littérales** avec une demande explicite des enseignants de « rechercher la réponse dans le texte ». En malgache, outre ces questions littérales qui provoquent des réponses des élèves sous forme de « phrases complètes », on relève des questions inférentielles (ex : de quoi parle le texte ?) en nombre assez minoritaire et des **questions d'ordre plus général** apparaissant de manière systématique dans le corpus (ex : la solidarité). Ces questions générales permettent aux maîtres d'apporter des explications sur le texte par le recours à la paraphrase et sont pour les élèves l'occasion de s'exprimer sur le texte, de parler **autour du texte** (ex : recherche de proverbes). En français, la demande de « rechercher la réponse dans le texte » apparaît fréquemment. Ceci n'est pas sans poser quelques problèmes car toutes les questions posées par les maîtres ne sont pas littérales. Or, cette consigne incite les élèves à rechercher un segment littéral dans le texte. L'illustration 127 présente les extraits de texte correspondant aux épisodes précédents dans les classes de Soa et Jaona.

ILLUSTRATION N°127 : Textes CM1 et CM2 : la réponse se trouve dans le texte ?

Classe de Soa CM1, EPP Ambohy, compréhension d'un texte en français, avril 2006

M : pourquoi il tourne plusieurs fois le plan hum ↑ pourquoi ↑ **la réponse est dans le texte**

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 » ?

E1 : (*se lève en lisant dans le texte*) le taxi a/ ensuite tourné à droite (*regarde la maîtresse*) / (*reprend sa lecture en lisant la ligne du dessus*) vers la mer.

On peut penser que cette élève recherche d'abord le verbe tourner, contenu dans la question de la maîtresse 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 maîtresse, et reprend sa lecture en se trompant de ligne.

M : pourquoi il/ tourne souvent le plan ↑

E2 : elle regarde/ la gare (*se lève et dit sans lire*)

On peut penser que cet élève identifie le mot « plan » dans le texte, un mot-clé de la question, puis qu'il localise dans sa proximité un segment textuel. Il se lève et prononce sa réponse sans la lire (en commettant une erreur de mémoire).

La réponse à la question de la maîtresse n'est pas écrite dans le texte. Cette question est 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 comme le dit Soa, mais aussi par exemple 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 leur point de vue en prenant appui sur le texte (exemple : c'est écrit qu'il renonce, donc c'est parce que le nom qu'il cherche n'est peut-être pas indiqué, etc.).

Classe de Joana CM2, EPP Ambohy, compréhension d'un texte en français, février 2006

M : quand je pose la question **regardez toujours la réponse dans le ↑**

Gp E : **texte**

M : 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 ↑

Rabe est pressé : il doit donner les vélos à sa mère avant d'aller à l'école.

- Avant, ta maman arrivait toujours avant moi, se rappelle Soa.

Maintenant, il m'arrive d'être la première. Un homme s'approche, il regarde les vélos posés sur le sol.

- Combien coûte celui-ci ? interroge-t-il.

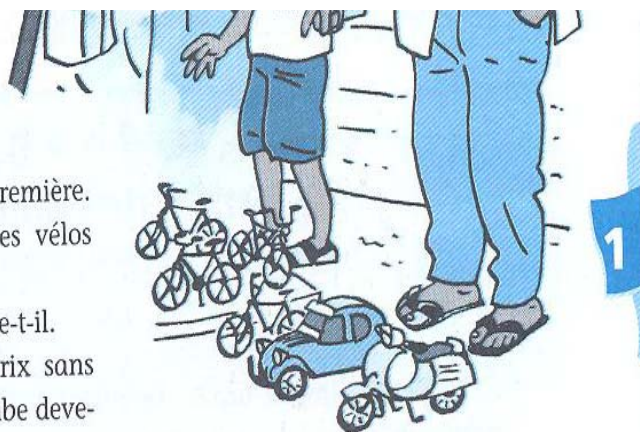
Rabe est surpris. Il indique un prix sans réfléchir et le vélo est vendu ! Voilà Rabe devenu marchand !

Avant, il voulait être **garagiste***. Maintenant, il préférerait devenir médecin ou infirmier comme Jao, son frère **aîné***. Jao étudie à Antananarivo. L'année prochaine, il travaillera au dispensaire du village. Tout le monde l'attend avec impatience.

- Je vais être en retard à l'école si je reste trop longtemps ici, dit Rabe qui pense aussi à son métier d'écolier.

Alors, il **confie*** ses vélos à Soa.

- Un futur médecin, ça ne doit pas manquer l'école ! crie-t-il en s'éloignant.



E3 : (*lit dans le livre*) Rabe est pressé / il doit donner / les vélos à sa mère

M : non :: il doit donner ses vélos à ↑

Gp E : Soa

Cet élève ne s'est pas trompé, cette phrase est bien écrite dans le texte : Rabe doit donner les vélos à sa mère. Seulement, le maître a précisé que *Rabe ne trouve pas sa maman*. La succession des questions préalables à la question de recherche prête à confusion. La réponse à la question du maître n'est pas écrite littéralement dans le texte : pour y répondre il est nécessaire que l'élève établisse un lien sémantique entre les verbes « donner » et « confier », ce dernier étant signalé par un astérisque en raison de sa difficulté.

Roland 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 (« De quoi parle le texte ? »), rarement de construction problématique (« Qu'est-ce que le texte veut dire ? Qu'est-ce que ça raconte ? Explique... Quel est le problème ?*). 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 de ce que nous observons à Madagascar, c'est que ce sont **les enseignants qui provoquent ces malentendus par**

leurs consignes et leurs étayages. Ils accentuent la dichotomie entre 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, qui parfois, comme précédemment, ajoute encore à la confusion. L'extrait 47 permet de mieux connaître les représentations de Soa et Jaona sur le travail à réaliser pour soutenir la compréhension des textes.

EXTRAIT N°47 : Auto-confrontations de Soa et Joana, « compréhension d'un texte »

Auto-confrontation de Soa, EPP Ambohy, juin 2006

- 331.Obs : (*bruits du film du début de la phase « compréhension »*) j'arrête là **juste au début**/ puisque :: vous :::/ on commence la séance **et** vous leur dites **compréhension du texte**
- 332.M : hum hum
- 333.Obs : maintenant je pose les questions du **sur le texte**/ et vous leur dites/ **où se trouvent les réponses**/ et ::: vous enchaînez les réponses se trouvent dans ↑ et les enfants répondent/ dans le
- 334.M : dans le
- 335.Obs et M : dans le texte / hum hum
- 336.Obs : ça vous semble important que les réponses se trouvent dans le texte ↑
- 337.M : euh ::: ben oui/ ça trouve toujours :: le texte/ surtout le texte et euh :: pour les pour les petites classes hein ↑ ça ça se trouve pour les ::: / c'est pas une connaissance générale mais ::: c'est ::: euh ::: on essaie de :: si ::: **s'ils comprennent bien** la lecture alors i euh ::: ils savent déjà c'est ::: que/ que les réponses se trouvent **toujours** dans le texte/ **mais** dans le texte euh ::: dans euh ::: la compréhension du texte/ il n'y a / la réponse ::: on **ne voit pas dans le texte**// mais c'est ::: c'est la connaissance euh ::: gén- dans la connaissance générale / il y a aussi une question dans la connaissance générale mais pas dans le euh ::: dans le texte seulement
- 338.Obs : d'accord : en fait il y a des **questions** ↓ où on trouve la réponse dans le texte ↑
- 339.M : hum hum
- 340.Obs : et des questions/ **différentes**
- 341.M : hum hum
- 342.Obs : **où** / euh ::: la réponse n'est pas **écrite**
- 343.M : la rép- oui ↑
- 344.Obs : dans le texte /: mais dépend des connaissances
- 345.M : oui des connaissances
- 346.Obs : générales
- 347.M : oui des connaissances
- (...)
- 351.Obs : donc euh ::: on vient de voir euh ::: toute cette ::: partie concernant les questions euh ::: les questions de compréhension ↑
- 352.M : hum hum
- 353.Obs : qu'est ce que vous en pensez ↑
- 354.M : ben ::: le texte est ::: est un peu difficile hein ↑ pour pour eux / et surtout les questions qui se posent dans le dans le livre/ parce que euh ::: on on a on a obligé de suivre les les questions dans le dans le livre mais euh ::: je v- je **préfère** de ::: je préfère euh ::: qu- de les questionner **autres** questions questions plus diffi- **plus faciles** que les questions dans le texte/ alors c'est c'est c'est c'est le texte c'est un peu ::: **un peu difficile** pour les pour les pour les élèves
- 355.Obs : pourquoi c'est difficile le texte↑
- 356.M : parce que ::: il y a beaucoup des mots ::: des mots difficiles/ euh ::: et surtout sur **le plan** parce que/ **nous** il y a pas de ::: / c'est c'est plus c'est plus diffi- euh c'est plus facile pour les enfants les **objets concrets** / **que** les que les dessins ou bien les les ::: l'explication comme ça/ hum ↑
- 357.Obs : hum ↓
- 358.M : **il faut avoir un objet** très **concret** concret concret concret
- 359.Obs : hum hum / donc vous voulez dire que le plan pour eux c'était **inconnu**
- 360.M : **c'est inconnu** / pour eux
- 361.Obs : et là/ et là ils n'ont pas forcément compris à **quoi ça sert** un plan
- 362.M : oui oui oui à **quoi ça sert un plan**
- 363.Obs : d'accord/ et ::: donc les questions vous prenez / **celles** qui se trouvent dans le :: dans le ::: **livre élève**↑

- 364.E : hum hum hum (*intonation d'hésitation*) de préférence euh ::: de préférence euh :: je veux ::: je je veux chercher euh ::: une ques- **des questions plus faciles que** dans les que d- dans les livres **parce que** c'est **dans le texte** c'est c'est c'est toujours euh ::: **un peu difficile** les questions c'est pour les les les élèves de d'*Ambohy (changement nom de localité)* parce que c'est encore euh ::: euh ::: c'est les élèves dans la ::: dans le dans la campagne alors là c'est c'est c'est difficile
- 365.Obs : hum hum / et donc là vous avez quand même retenu les les questions du du livre
- 366.M : du livre (*rires*)
- 367.Obs : pourquoi↑ parce que
- 368.M : parce que c'est c'est obliga- c'est obligatoire (*rires*)
- 369.Obs : et que j'étais là↑
- 370.M : ah ouais (*rires*)
- 371.Obs : c'est ça↑
- 372.M : ouais c'est ça ↑ (*rires*)
- 373.Obs : d'accord ::: (*voix amusée*) / bon mais euh ::: euh ::: donc là c'est pour vous un moyen ↑ de vérifier que les enfants comprennent le texte ↑
- 374.M : **oui**
- 375.Obs : est-ce que vous faites d'autres exercices ↑ pour évaluer leur compréhension
- 376.M : bon il y a :::
- 377.Obs : d'autres types d'exercices
- 378.M : bon / euh ::: on a fait toujours aussi les ::: l'exercice de ::: pour les bandes dessinées comme quand on a fait les ::: les langages ↑
- 379.Obs : oui
- 380.M : hein ↑
- 381.Obs : mais ::: les questions euh ::: je veux dire est-ce que vous les posez par exemple **toujours à l'oral**↑
- 382.M : à l'oral pour les :::
- 383.Obs : à l'oral pour euh ::: hum ↑
- 384.M : les questions sur le :: sur le texte ↑/ non non juste pour le la lecture comme ça et :: on arrête hein↑
- 385.Obs : d'accord
- 386.M : (*rires*) parce que euh::: ça nous fait / trente minutes ça ne suffit pas pour nous
- 387.Obs : hum hum
- 388.M : parce que c'est c'est c'est trop trop/ je je/ **c'est trop difficile pour eux**/ hein ↑ les les langue française hein↑ /alors il faut un temps **large** pour euh ::: pour les ex- pour les ex- les expliquer euh ::: **ça ne suffit pas le temps pour les trente minutes** hein↑

Auto-confrontation de Joana, EP Nanano, 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
 352. Obs : oui
 353. M : oui/ euh ::: parce que a ça veut dire qu'il faut chercher hein ↑ la la réponse
 354. Obs : hum hum
 355. M : parce que ça ne doit pas être toujours figurer dans le :::
 356. Obs : dans le texte/ c'est c'est-ce qu'on comprend du texte ↓
 357. M : ouais
 358. Obs : vous en faites des f- enfin vous posez parfois ce genre de question ↑/ des questions un peu plus larges qui demandent un vraiment du rai-
 359. M : demande de/ de chercher ↑
 360. Obs : voilà
 361. M : **ah oui** ↑
 362. Obs : du raisonnement
 363. M : ah oui/ parce que vous voyez là j'ai posé la question là / le métier figuré dans le dans le texte je me rappelle bien c'est ::: le fabriquant de vélo/ un médecin :::
 364. Obs : hum hum
 365. M : un futur docteur/ ben moi j'ai posé la question ouis euh ::: et si on travaille au garage↑
 366. Obs : hum hum
 367. M : hein ↑
 368. Obs : hum hum
 369. M : alors les enfants cherchent (*intonation souriante*)
 370. Obs : d'accord /

(La question « quel est le métier d'une personne qui travaille dans un garage ? » n'a rien à voir avec le texte « les trois métiers de Rabe » mais renvoie au thème de l'unité « les métiers ». C'est ce qu'on appelle à Madagascar une question générale.)

Les témoignages de Soa et Joana révèlent qu'ils sont bien conscients que la réponse aux questions posées ne se trouve pas toujours dans le texte. Soa soulève la question de la difficulté des textes et de l'insuffisance lexicale des élèves en français. Sans la présence de l'observatrice, elle poserait des questions plus faciles pour les élèves : probablement littérales car la question jugée difficile ici (fournie par le manuel) est inférentielle. Elle énonce aussi une distinction : il y a des questions sur le texte et des questions de connaissances générales. Joana reprend cette différenciation en l'illustrant d'un exemple avec le métier d'une personne travaillant dans un garage. Il mentionne également que les habitudes qu'il cherche à créer chez les élèves correspondent à ce qu'il leur sera demandé au 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. Cette orientation vers les attentes du CEPE sera approfondie dans la section 7.

4. La compréhension des textes en L2, des erreurs de compréhension parfois chez les enseignants

La difficulté des textes en français a été mentionnée à plusieurs reprises dans les témoignages des institutrices. Outre le fait que ces textes doivent être effectivement difficiles à comprendre pour des élèves ne possédant pas un vocabulaire français oral suffisant, cette occurrence dans les témoignages signale peut-être aussi une **difficulté de l'instituteur face aux textes en français**. A ce niveau, nous avons relevé plusieurs **contresens réalisés par les adultes** qui forcément se


répercutent sur le travail de lecture des élèves. Ces contresens sont **rare**s (cinq repérés sur le corpus large) mais doivent tout de même être signalés si l'on souhaite mieux cerner la « zone de développement professionnel » des enseignants. L'extrait 48 présente un épisode d'une « phase compréhension » après présentation du texte et enchaîne avec l'auto-confrontation.

EXTRAIT N°48 : Contresens de l'adulte face au texte de lecture

Classe de Colette, CM2, EP Nanano, novembre 2005

lecture

Découverte de la ville

La ville 

*Joma passe ses vacances chez sa tante à Antananarivo.
Ce matin-là, elle l'amène visiter la ville.*

Joma n'en croit pas ses yeux : que les rues sont larges, que de monde, que de bruit, que de magasins, que de piétons* se bousculant sur le trottoir!


– Mais, où vont tous ces gens, ma tante ?
– Certains vont travailler. D'autres font leur marché. D'autres encore se promènent comme nous.

Sur la place du **marché**, des femmes déchargent de gros paniers : ce sont des marchandes de légumes. Les paniers de légumes font des taches de couleurs. D'autres marchands sont installés, par catégories de produits : marchands d'épices, de poissons, artisans... À cette heure de la matinée, le marché **grouille*** de monde. Joma est curieux. Il veut s'arrêter à chaque étal. Sa tante le presse : « Dépêchons-nous sinon nous n'aurons pas le temps de voir grand-chose. »

Ils passent ensuite devant **une boulangerie-pâtisserie**. Joma en a l'eau à la bouche.
– Tous ces gâteaux ! Je n'en ai jamais vus autant ! s'écrie-t-il.
– Je t'en achèterai au retour, Joma. Nous allons traverser la rue, maintenant. Fais bien attention et avance plus vite.
– Hé, il y a peu de place entre les voitures, les bicyclettes, les bus et les pousse-pousse !
– Oui et en plus, aujourd'hui, nous sommes vendredi, jour de marché ; beaucoup de marchands et d'acheteurs viennent des alentours. Tu vois, il faut toujours traverser sur le passage réservé aux piétons. Sinon, tu attends ; le policier te fera signe de passer.
– Dis, ma tante, quelle est cette petite cabane dans laquelle des gens n'arrêtent pas d'entrer et de sortir ?
– C'est une cabine téléphonique.
– Tu sais, il n'y en a pas encore dans mon village.
– Demain, si tu veux, tu pourras venir seul pendant que je serai à mon travail. Je te donnerai le plan de la ville. Tu en profiteras pour poster une lettre à tes parents.

Je comprends

1. Connais-tu le bâtiment qui se trouve sur la photographie ? Es-tu déjà allé dans cet endroit ?
2. Que font Joma et sa tante, dans ce texte ?
3. Que ressent Joma au contact de la ville ? Relève les expressions qui le montrent.
4. Joma doit revenir seul en ville le lendemain, qu'en penses-tu ?



piéton, -onne : personne qui se déplace à pied.
Le marché grouille de monde : il y a beaucoup de personnes.

Episode de la phase « compréhension du texte »

42. M : donc/ nous avons déjà vu/ on écoute maintenant /// nous avons **lu** le texte / maintenant/ je vais vous poser/ des questions (*regarde son livre posé sur le bureau*) / où vont ↑ Joma et sa tante / dans ce texte ↑ **regardez bien d'abord le texte** // où vont Joma et sa tante ↑ (*quitte son bureau et se met face aux élèves*) d'après le texte / où vont-ils ↑
43. Gpe E : /// (*quelques doigts se lèvent, d'autres élèves cherchent dans leur livre*)

44. M : où vont Joma et sa tante↑ (*se déplace vers le centre de la classe*) / il ne faut plus regarder le texte // c'est déjà lu / maintenant on essaie de répondre la question/ où vont les deux personnes ↑ c'est-à-dire Joma et sa tante / où vont-ils ↑ Joris (*désigne un élève qui ne lève pas la main*)
45. E1 : (*se lève*) XXX
46. M : il faut parler fort
47. E1 : XXX
48. M : non c'est faux // où vont Joma et sa tante↑ euh ::: Fernandine (*désigne du doigt*) euh ::: lève-toi ↑ où vont-ils ↑
49. E2 : (*se lève, lit dans son livre*) Joma et sa tante// Joma et sa tante est/ Joma
50. M : aidez le camarade↑ Stéphane (*désigne un élève qui lève la main*) oui ↑
51. E3 : (*se lève*) Joma et sa tante se promènent dans la ville
52. M : se promènent dans la ville ↓ mais où vont-ils ↑
53. E3 : ///
54. M : visiter la ville mais où vont-ils ↑ **exactement où vont-ils**↑
55. Gpe E : ///
56. M : à la piscine ↑ (*se déplace dans la classe*)
57. Gp E : non
58. M : au cinéma ↑ / ils vont au cinéma ↑ (*geste des mains*)
59. Gp E : non
60. M : et alors ↑ **Resata** (*geste pour désigner un élève et déplacement face aux élèves*) où vont-ils ↑
61. E4 : ///
62. Gp E : XXX
63. M : il ne faut pas souffler/ il ne faut pas souffler les camarades/ c'est pas bien ça (*négation de la tête*)
64. E4: XXX
65. M : euh / comment s'appelle euh ::: Lalaina (*geste pour désigner l'élève*) lève-toi
66. E5 : (*se lève*) ils vont à *Antananarivo*
67. M : ils vont à *Antananarivo*↓ / non ↑ (*intonation de surprise*) // **où vont-ils** ↑ **où vont-ils** ↑ Judith ↑
68. E6 : (*se lève*) ils vont boulangerie pâtisserie
69. M : non non non / Lavo ↑
70. E7 : à la marché
71. M : **ils vont au marché / c'est au marché**↑ /// c'est au cinéma là ↑
72. Gp E : **non** ::: ↑
73. M : il faut répondre alors/ bon ↑ autre question (*geste claquement de mains, regard sur le livre posé sur le bureau*) qu'est-ce qu'ils ont acheté↑/ qu'est-ce qu'ils vont acheter ↑ au marché↑ qu'est-ce qu'ils vont acheter ↑ (*se promène dans une rangée*) des poissons ↑ (*geste des mains*) des tissus ↑ (*geste des mains*) des petites poupées ↑ (*geste des mains*) qu'est-ce qu'ils vont acheter ↑ XXXX (*désigne une élève*) qu'est-ce qu'ils vont acheter ↑ (*repart et tourne le dos à l'élève*)
74. E8 : (*se lève et cherche dans son livre*) /// (*se redresse et prend son livre dans les mains*)
75. M : (*se remet face aux élèves et observe E8*) on ne lit plus
76. E8 : ///
77. M : Andry ↑
78. E9 : (*se lève*) des gâteaux
79. M : ils vont acheter des gâteaux (*acquiescement de la tête*) / bon ↑ qui est-ce qui aime (*retour vers son bureau et regard sur le livre*) des gâteaux ici ↑ qui est-ce qui aime des gâteaux ↑ **dans le livre toujours oui c'est dans le texte**/ qui est-ce qui aime les gâteaux ↑ qui est-ce ↑
80. Gpe E : moi Madame ↑ (*beaucoup de doigts sont levés*)
81. M : (*se déplace en début de rangée et désigne un élève*) euh ::: Richard ↑
82. E8 : (*se lève*) Joma aime les gâteaux
83. M : Joma aime les gâteaux ↓ / est-ce juste ou bien c'est faux ↑
84. Gp E : **ju** :::ste↑
85. M : bon // (*va vers son bureau, regarde le livre, revient face aux élèves*) maintenant je vous pose les questions à vous/ quand vous allez au marché qu'est-ce que vous aimez voir ↑ qu'est-ce que vous aimez voir quand vous allez au marché maintenant ↑ la fête de Noël va venir (*gestes pour ponctuer le discours*) / qu'est-ce que vous aimez ↑ regarder au marché ↑ // quoi ↑ (*se déplace dans la rangée avec des gestes pour ponctuer son discours*) vous allez faire le marché avec votre mère/ pourquoi faire au marché parce que c'est la fête de Noël/ qu'est-ce que vous allez faire avec votre mère ↑ qu'est-ce que vous aimez regarder avec/ votre mère au marché ↑ Riantsoa (*geste pour désigner une élève qui lève la main*)
86. E : (*se lève*) j'aime regarder des poupées et des dinettes
(A partir de la ligne 85, début d'un autre épisode : langage ou questions de compréhension générale ?)

Extrait « auto-confrontation », juin 2006

- 232.Obs : on va continuer pour la partie suivante/ donc euh ::: c'est la **troisième** partie et pendant cette partie-là/ vous posez en fait deux euh ::: questions de compréhension euh ::: aux ::: aux élèves/ alors qu'est-ce que vous avez pensé de ce passage ↑
- 233.M : euh ::: c'est un peu **difficile** parce que ::: c'était le passage **là** où il y a :: où où sont passés (*rires*) les les deux enfants/ oui/ et ::: il y en a ::: euh non / euh ::: ces élèves/ euh le défaut/ je veux dire quelque chose/ les élèves le défaut de ces élèves chaque fois que nous faisons des ::: **textes**/ ils ne réfléchissent **pas bien**/ mais ::: seulement/ quand par exemple si on demande/ qu'est-ce que c'est Sonny ici ↑/ tout de suite/ il réponde/ is- l'autre ici/ les autres ::: écritures ici/ **c'est ça**/ donc euh :: il faut que ::: d'après mon avis/ que je **cherche d'autres questions**/ pour que les élèves puissent répondre/ oui/ c'est ça
- 234.Obs : d'accord/ comment vous avez choisi euh ::: les questions ↑
- 235.M : j'ai déjà préparé ceci ::: à la maison/ et quand nous avons ::: fait ce texte avant/ et j'ai ::: et j'ai ::: choisi plusieurs questions/ **parce que** ::: d'après mon avis/ s'ils ne peuvent pas répondre à cette question/ je passe à l'autre/ je passe à l'autre
- 236.Obs : d'accord
- 237.M : c'est ça
- 238.Obs : et donc euh dans ::: dans la dans la première question/ vous demandez euh ::: si je me souviens bien (*bruits de page*) / vous demandez euh ::: où vont euh ::: où vont où vont Joma et sa tante ↑
- 239.M : oui
- 240.Obs : d'accord↑
- 241.M : c'est ça
- 242.Obs : et ::: qu'est-ce que vous en pensez des ::: des réponses des enfants↑
- 243.M : euh :::
- 244.Obs : ils ont dit euh ::: euh ::: certains qu'ils allaient euh ::: en ville
- 245.M : en ville oui
- 246.Obs : hein ↑ d'autres qu'ils allaient à ::: Antananarivo
- 247.M : oui
- 248.Obs : est-ce que c'était faux ↑
- 249.M : oui c'était faux (*rires*) parce que (*rires*) euh ::: la direction des deux enfants c'est aller au marché et ::: voilà ce que je vous ai dit que/euh ::: la compréhension de texte/ pour ces élèves **c'est difficile**
- 250.Obs : hum hum
- 251.M : même si on donne un texte **facile** c'est **toujours difficile pour eux**
- 252.Obs : oui ↑
- 253.M : oui
- 254.Obs : et et en même temps le texte/ son titre c'était :::
- 255.M : (*rires*) oui (*rires*)
- 256.Obs : hein ↑
- 257.M : c'est ça / tout de suite/ ils ne réfléchissent pas mais tout de suite ils regardent le titre ou bien/ les autres mots derrière et/ tout de suite ils répondent
- 258.Obs : parce que le le le le titre quand même du texte c'était ↑
- 259.M : c'était en ville
- 260.Obs : c'était **découverte de la ville**/ donc euh : quand quand s'il répond **ils vont en ville**/ est-ce que c'est vraiment faux faux faux ↑
- 261.M : non c'est pas faux mais/ il faut que ::: il faut quand même/ leur apprendre/ à **trouver quelque chose** un peu plus ::: **approfondi**/ au lieu de tout de suite donner la petite réponse/ parce que ::: les élèves ne sont pas bien habitués à chercher des ::: des ::: des idées un peu plus :::
- 262.Obs : hum hum
- 263.M : **profondes**/ **c'est ça**/ c'est toujours l- ce qu'ils voient/ euh ::: où se trouve la trombone/ même si vous mettez ici/ sur la table (*bruit d'un trombone frappé sur la table*)
- 264.Obs : hum hum
- 265.M : c'est ça
- 266.Obs : hum hum
- 267.M : oui / donc il faut ::: je les apprends/ je les apprenne donc à ::: à ::: à **chercher** des idées un peu plus profondes
- 268.Obs : d'accord d'accord
- 269.M : oui/ **c'est ça**
- 270.Obs : c'est pareil aussi pour euh ::: où est-ce qu'ils achètent les gâteaux ↑

271.M : oui (*rires*)
 272.Obs : c’est au marché ↑
 273.M : (*rires*) c’est au mar- (*rires*)
 274.Obs : hein ↑ (*voix souriante*)
 275.M : **c’est ça**
 276.Obs : hein c’était à la boulangerie hein ↑
 277.M : oui c’était à la boulangerie
 278.Obs : d’accord
 279.M : ou bien à la pâtisserie
 280.Obs : d’accord/ et puis ensuite/ on va regarder la quatrième partie

Pour clore ce moment de déstabilisation et « ménager les faces », nous n’avons pas poursuivi le sujet et évité la question : « est-on sûr que Joma ait acheté un gâteau ? ».

Cet exemple met en évidence un manque de réflexion approfondie de la part du maître sur le texte de lecture. C’est aussi un exemple frappant de « tâche redéfinie » par l’enseignant face aux « tâches prescrites ». Il illustre aussi ces mécanismes bien connus où l’enseignant est focalisé sur ses propres objectifs et n’entend pas (ou ne veut pas entendre) et n’analyse pas, à leur juste mesure, les productions des apprenants. On ne peut affirmer ici que Colette effectue ces contresens car elle ne comprend pas le texte, mais cela laisse songeur.

Sur ce point, il est utile de mettre en relief un aspect de l’étude AGEMAD⁴²⁰ réalisée à Madagascar, en 2003-2007. Pour mesurer l’impact des outils de gestion des écoles sur les résultats scolaires, des évaluations élèves ont eu lieu au début (*baseline*) et à la fin (*follow-up*) de ce programme. Lors du *baseline*, le post-test CP2 PASEC VII a été utilisé pour les élèves scolarisés en début de CE⁴²¹. A cette occasion, il a été proposé aux enseignants d’effectuer les exercices élèves en leur demandant de donner ensuite leur point de vue quant à la pertinence du test. Quatre-cent-cinquante enseignants ont accepté de se prêter au jeu, ce subterfuge permettant alors de mesurer leur propre degré de réussite aux exercices élèves (fin CP2). Le rapport final⁴²² de la Banque mondiale (2008) montre que les **compétences des maîtres pour enseigner en CE sont relativement faibles**, comme on peut le constater dans le tableau 149.

⁴²⁰ « Aide à la gestion éducative à Madagascar », pays concerné par un projet coordonné par la Banque mondiale regroupant plusieurs PPTE, nommé AGEPA (aide à la gestion éducative des pays africains) : 2003-2007.

⁴²¹ Le pré-test PASEC VII CM2 a été utilisé pour le *follow-up* mené en fin de CM1 (les résultats enseignants lors de la réalisation des tests élèves n’apparaissent pas dans le rapport de la Banque mondiale).

⁴²² Aspect traité en partenariat avec l’IREDU (Dijon), en particulier avec Monsieur Gérard Lassibille.

TABLEAU N° 149 : AGEMAD, Niveau de compétences des enseignants en CE aux exercices élèves selon le statut ^a
(WOLRD BANK, 2008 : 30).

| | Nombre d'enseignants | Maths | Malgache | Français | Total |
|---|----------------------|-------|-------------|-------------|-------|
| Score moyen (% de réponses correctes) | | | | | |
| Fonctionnaires | 227 | 96,4 | 97,9 | 97,6 | 97,2 |
| FRAM | 232 | 96,3 | 97,9 | 97,1 | 96,9 |
| Total | 459 | 96,4 | 97,9 | 97,3 | 97,1 |
| Enseignants ayant toutes les réponses correctes (%) | | | | | |
| Fonctionnaires | 227 | 53,7 | 74,4 | 63,0 | 31,3 |
| FRAM | 232 | 60,8 | 75,0 | 54,7 | 32,8 |
| Total | 459 | 57,3 | 74,7 | 58,8 | 32,0 |

Sources : AGEMAD-test maîtres 2005-06.

a/ Résultats obtenus par les enseignants du cours élémentaire aux tests de connaissance qui ont été administrés à leurs propres élèves dans le cadre de l'expérimentation.

A la lecture de ce tableau, on remarque que, pour les disciplines linguistiques, les enseignants réussissent les exercices élèves de fin de CP2 avec des scores oscillant entre 97,3 et 97,9 % de réussite. Cependant, il est à noter que le pourcentage d'enseignants ayant **toutes les réponses correctes** aux exercices élèves est de 74,7% en malgache et de 58,8% en français. Il peut bien sûr s'agir d'erreurs d'inattention, de conditions de passation peu propices en raison de la présence des élèves, mais ces données apparaissent néanmoins **préoccupantes**. On ne remarque pas de différence sensible entre les FRAM et les fonctionnaires. Comme les fonctionnaires ont bénéficié généralement d'une formation et que les FRAM n'en ont pas eue, se pose alors ici la question de la **qualité de la formation** reçue par les enseignants fonctionnaires. Pour les FRAM, c'est la question du **niveau actuel des diplômes académiques** (et donc en particulier du **BEPC**) qui surgit. Bien sûr, il ne s'agit que d'un petit échantillon comparé aux 55 000 enseignants en poste actuellement et il conviendrait d'affiner l'étude. Mais si cela se confirmait, c'est un **signal grave** qu'il serait urgent de prendre en compte.

5. Les séances de lecture et le travail du vocabulaire

La difficulté des textes de lecture en français a été soulignée à plusieurs reprises par les enseignants. Ils ont tous mentionné, en particulier, la **difficulté du vocabulaire** présent dans les textes. Pour rappel, dans les manuels diffusés en 2003, les unités sont structurées de la manière suivante : **une page d'ouverture** sur le thème, abondamment illustrée, permettant de mobiliser en **langage les connaissances des élèves sur le thème**, un texte de lecture (ex : Découverte de la ville) pour « *entretenir le goût de lire* » (GUIDE PEDAGOGIQUE, 7^{ème}, 2002 : 8) et des « disciplines » et des activités pour « l'expression orale, l'expression écrite » à effectuer sur une semaine, comme le précise l'illustration 128.

ILLUSTRATION N°128 : Structuration du manuel de français 7^{ème}
 (GUIDE PEDAGOGIQUE 7^{ème}, 2002 : 7-10).

présentation du livre de l'élève

Page d'ouverture du thème

Les huit chapitres du manuel sont organisés autour des huit thèmes retenus par les programmes officiels.

Le titre du thème et les objectifs d'apprentissage

Des photographies ou des illustrations variées permettent au maître de prendre la mesure de ce que les élèves savent déjà sur le thème.

Des questionnaires progressifs pour guider les élèves dans leur découverte

7

présentation du livre de l'élève

Lecture

Le titre

Le thème

Le texte
Un récit motivant pour entretenir le goût de lire

Chaque thème contient trois textes de lecture

Une série de questions Elle permet de guider et d'assurer la compréhension d'ensemble du texte.

L'illustration Point d'appui de la lecture, elle fait pénétrer l'élève dans l'univers du texte.

8

présentation du livre de l'élève

Les disciplines de la semaine

Vocabulaire } Je découvre
Orthographe } Je retiens
Conjugaison } Je m'exerce
Grammaire

La discipline est reprise en haut de page.

Le titre de la leçon

L'objectif d'apprentissage

Une phrase ou un petit texte à observer pour associer les élèves à la construction de la leçon

Des questions progressifs pour guider l'élève dans sa découverte de la notion abordée

La leçon : ce qu'il faut retenir

Des exercices pour entraîner les élèves à utiliser les solutions découvertes

9

présentation du livre de l'élève

L'expression orale
L'expression écrite

Un titre et un sous-titre dégagent le contenu et l'objectif d'apprentissage.

L'élève est amené à s'exprimer à partir de supports et d'aides structurés.

Des exercices d'expression écrite structurés amèneront à la production de petits textes.

Des textes à lire et à observer servent d'exemple à suivre pour préparer l'expression écrite.

10

Cette structuration du manuel induit donc que les séances de vocabulaire s’effectuent **après** la découverte des textes. Comme indiqué dans l’illustration 70 (partie 1 volume 3), les supports

proposés en classe véhiculent toujours des « représentations induites » qui vont de ce fait déterminer également, pour une certaine part, les « représentations induites » dans les tâches de lecture proposées par les maîtres aux élèves. Dans les textes du manuel, les mots difficiles sont indiqués par un astérisque qui renvoie à une explication du mot écrite en bas de page, un peu comme un lien hypertexte. Dans le guide pédagogique, on précise qu'il faut expliquer ces mots au moment de la séance de lecture. Mais, face à cette difficulté liée aux mots difficiles des textes en français, exprimée par tous les enseignants lors des auto-confrontations, seule Soa la traite explicitement dans les séances observées. **Après avoir effectué la lecture magistrale, elle demande aux enfants quels sont les mots qu'ils ne comprennent pas dans ce qu'elle vient de lire à voix haute.** L'extrait 49 débute par un aperçu du travail de Soa pendant cette phase et se termine par des épisodes d'auto-confrontation de plusieurs enseignants sur cette question de « vocabulaire ».

EXTRAIT N°49 : Le vocabulaire difficile des textes en L2, CM1 et CM2

Séance de Soa, CM1 EPP Ambohy, explication des mots difficiles du texte en L2

- 111.M : *(face aux élèves, livre dans les mains)* qu'est-ce que/ bon / vous allez me ::: me dire les mots difficiles/ cherche-moi les mots difficiles/ comme quoi ↑
- 112.Gpe E : // *(Recherche dans le livre.)*
- 113.M : oui ↑ *(désigne un élève qui lève le doigt et s'en approche)*
- 114.E1 : l'index
- 115.M : hein ↑
- 116.E1 : l'index
- 117.M : montre-moi la main *(E1 lève sa main)* / oui / voici la main / quels sont les doigts de la main ↑ *(s'approche encore de E1)*
- 118.E1 : le pouce *(en levant le pouce)*
- 119.M : oui ↑
- 120.E1 : l'index/ le majeur l'annulaire l'auriculaire *(en dépliant ses doigts progressivement)*
- 121.M : oui ↑ où est l'index ↑
- 122.E1 : /// *(réfléchit et dresse l'index)*
- 123.M : **oui** ↑ / ça c'est l'index ↑ *(geste circulaire pour toute la classe avec index dressé)* / le pouce/ l'index/ le majeur/ l'annulaire et l'auriculaire *(se déplace dans la classe en scandant l'énumération en dépliant les doigts)* / l'index c'est ici *(face à la classe, bras levé, index pointé)* // bon // quoi aussi ↑
- 124.E ? : abandonnée *(voix faible, probablement peu audible pour la maîtresse)*
- 125.M : **désemparée** //désemparée /// *(relit la phrase du texte)* désemparée elle ne sait pas dans quelle direction **elle** doit aller/ désemparée c'est comme ça *(visage marquant l'inquiétude et l'hésitation)* hein ↑ il ne s- elle euh :: il elle ne sait pas où elle al- où elle va/ hein ↑ *(Regard pour chercher une autre demande. Désigne un autre élève levant le doigt.)*
- 126.E2 : abandonnée
- 127.M : **abandonnée** / bon / laisser c'est abandonner / abandonner c'est :::/ c'est ::: maintenant/ nous sommes là *(geste vertical de la main pour indiquer « ici »)* hein ↑ et je vais je hein ↑ euh je vais partir *(se déplace vers la porte avec sourire)* / je vous abandonne *(signe de la main)* abandonner c'est ↑ **laisser**
- 128.Gpe E : laisser *(quelques enfants)*
- 129.M : hein ↑ **laisser** / quoi aussi ↑
- Auto-confrontation Soa, CM1 EPP Ambohy, juin 2006**
- 253.Obs : alors on va :: on continue↑ donc la partie suivante vous posez donc euh ::: des questions sur le vocabulaire difficile/*coupure pour visionnement de la phase* /donc voilà on a v- on a vu dans cette partie/ vous expliquez le :::
- 254.M : le :: les mots difficiles
- 255.Obs : les mots difficiles/ donc ça ↑ c'est important hein↑
- 256.M : hum hum

- 257.Obs : euh ::: j'ai beaucoup apprécié que vous fassiez ça↑ euh ::: et euh ::: moi j'ai / quand j'avais regardé le guide pédagogique/ moi j'avais **pas vu** euh ::: cette cette ::: cette étape-là / hum ↑
- 258.M : mais je je je s- j'ai suivi la la démarche **mais** euh ::: dans le ::: pendant ce temps je::: je fais euh ::: entre (*rires*) explication oui
- 259.Obs : c'est bien de mettre sa personnalité quand on fait sa classe
- 260.M : **(rires) oui oui**
- 261.Obs : c'est pas du tout un reproche parce que c'est vraiment / **très important** de le faire
- 262.M : hum hum oui
- 263.Obs : pourquoi l'avez-vous mis en place ↑ euh ::: cette explication des mots difficiles
- 264.M : euh :::
- 265.Obs : parce que c'est bien de l'avoir fait/ c'est très bien :::
- 266.M : parce que :: j'étais pas euh ::: j'arrive pas euh ::: à :::: à ::::::::::
- 267.Obs : à comment ↑
- 268.M : à :::: à **expliquer** aux élèves euh l- ça ne s- on se voit pas dans le le guide **mais** euh ::: je je **cherche/** les moyens ou bien le les les les mots très très :::: **faciles/** le **français facile** pour pour les élèves parce que **nous** les les élèves euh :: dans la campagne/ c'est c'est :: très :: très c'est **très très dur pour eux** pour pour apprendre avec le niveau français/ et **surtout** les parents qui ne savent pas parler en français/ **les alentours/ juste** pour l'école qu'ils ::: parlent en français/ et c'est pour ça que **je cherche/** les autres euh ::: autres euh ::: autres ::: (*bruit d'énervement face à un mot qui échappe*) je cherche **autre explication** euh :::
- 269.Obs : donc là vous leur demandez en fait ↑ vous leur demandez **qu'est-ce que vous trouvez comme mots difficiles/** et après vous ::: leur expliquez avec des mots faciles/ c'est ça hein ↑
- 270.E : oui c'est ça
- 271.M : c'est ça ↓
- 272.E : oui ↑ c'est comme ça/ c'est comme ça

Auto-confrontation Marie, CM1 EP Nanano, juin 2006

41. Obs : d'accord et et :: vous pensez que ::: quand vous faites/ euh vous-même la lecture euh **à haute voix/** au début de la séance/ ça aide en quoi ↑ les enfants
42. M : à **comprendre** à bien à ::: avoir les mots difficiles/ les mots difficiles et po- et aussi pour à apprendre à lire/ comment lire un m- des mots difficiles par exemple
43. Obs : d'accord :: euh ::: et ça les aide à comprendre l- comment lire les mots difficiles/ est-ce que ça les aide à **comprendre le mot** ↑
44. M : oui/ on a déjà/ avant la lecture/ on a déjà fait les/ des vocab- / **par exemple** pour la :: pour la séance de l- de le- a de franç- euh ::: pour le français par exemple/ **je fais** euh ::: je fais tout d'abord euh ::: la bande dessinée/ et :: après je donne des :: vocabulaires **qui se réfèrent** à à la texte qu'on doit lire ::
45. Obs : d'accord/ donc vous avez étudié↑ **avant**
46. M : oui
47. Obs : avec les enfants ↑
48. M : oui
49. Obs : **les mots** qui vous semblaient **difficiles** dans le texte
50. M : oui
51. Obs : vous avez fait une séance↑
52. M : oui
53. Obs : en langage ↑
54. M : oui

Auto-confrontation Colette, CM2 EP Nanano, juin 2006

- 217.Obs : par exemple euh :::à un moment dans le :: le texte là / il y a l'expression **en avoir l'eau à la bouche**
- 218.M : à la bouche **oui** et quelquefois ::: si ils ne :::
- 219.Obs : vous aviez travaillé ça avant ↑
- 220.M : a avant le le texte ↑
- 221.Obs : oui
- 222.M : je vous ai **déjà dit** que ::: j'ai fait ça déjà oui/ mais euh ::: pour ceci je fais des/ **non je pratique** donc des :: des gestes des mimes comme ceci/ je donne pas je ne donne pas tout de suite euh ::: le mot **exact/ mais** je ::: je fais des exemples/ je donne des exemples/ par exemple **je dis/** vous voyez euh ::: bon/ là il y a des euh ::: comment je dis/ oui/ il y a des ::: **des fruits/ des ananas** par exemple/ mais pour exprimer euh ::: non/ pour l'expliquer le mot/ euh ::: en avoir l'eau à la bouche/ oui / je dis **voyez** il y a des oranges/ il y a des ananas/ bon/ vous voyez le l'ananas ici ↑quand on coupe **je porte bien un**

petit ananas/ comme ceci/ **et** je fais le geste/ vous voyez ↑ (*bruit de déglutition comme pour boire*) hein
hein tout de suite les élèves comprennent/ **c'est ça**

223.Obs : d'accord

224.M : c'est ça que je fais toujours en ::: classe parce que/ **quelquefois** ils ne savent **même pas** le euh :::
euh ::: comment↑ la **signification**

225.Obs : d'accord/ et et et **ça** vous l'aviez fait dans les séances / précédentes ↑

226.M : oui/ **c'est ça oui**

227.Obs : d'accord c'est pour ça qu'il y a pas eu de :: d'explications

228.M : d'explications

229.Obs : de vocabulaire

230.M : **oui** c'est ça

231.Obs : d'accord/ on va continuer donc euh pour la partie suivante

Auto-confrontation Jaona, CM2 EPP Ambohy, juin 2006

296.Obs : d'accord/ alors des fois vous me disiez ::: vous m'aviez dit tout à l'heure::: j'ai réfléchi en fait/
des fois parfois on peut lire à voix haute **sans comprendre**

297.M : sans comprendre

298.Obs : alors **comment** travaillez vous la compréhension alors↑

299.M : hum ::: c'est une question très difficile hein↑

300.Obs : co co comment on peut travailler ça / qu'est-ce qu'ils ne comprennent pas↑ les enfants

301.M : euh ::: si les élèves ne connai- n'arrivent / quelquefois les élèves comprend hein↑

302.Obs : hum hum

303.M : les élèves comprennent↑

304.Obs : hum hum

305.M : mais ils ne trouvent pas des mots/ pour exprimer ses idées

306.Obs : donc c'est un problème de vocabulaire

307.M : ah oui

308.Obs : et donc **là** dans le **texte**/ est-ce que vous avez travaillé le ::: vocabulaire / comment vous
travaillez le vocabulaire↑

309.M : euh ::: comme toutes les leçons là/ on fait une ::: séance de vocabulaire/ euh ::: je fais j'ai euh :::
par exemple/ euh ::: moi je parle pas du guide hein ↑

310.Obs : hum hum

311.M : moi je parle tout simplement de ::: du texte

312.Obs : oui

313.M : je trouve là des des mots/ par exemple des verbes au ::: des verbes :: du premier groupe/ ou bien du
deuxième troisième

314.Obs : hum hum hum hum

315.M : moi je :: je trie le euh ::: ces ces verbes là/ et je fais des hum ::: des gestes des ::: mimes pour ex-
ex- expliquer ces ::: ces vocabulaires/ et après euh ::: je les fais employer dans une phrase comme/ moi
je fais toujours d'abord des exemples

316.Obs : hum hum // et vous faites ça avant↑ ou après ↑ la lecture à haute voix↑

317.M : ah non pas dans la séance de lecture mais dans la séance de vocabulaire

318.Obs : mais c'est avant ou après la lect- la **séance** de lecture

319.M : peut être après (*rires*)

320.Obs : ah ↑

321.M : je ne me rappelle pas (*rires*)

322.Obs : peut être après :::

323.M : oui

324.Obs : et à votre avis/ est-ce que c'est mieux avant↑ ou après la lecture↑ la séance de vocabulaire

325.M : de vocabulaire ↑/ oui c'est euh ::: c'est mieux de faire **avant** / parce que :::

326.Obs : pourquoi ↑

327.M : euh parce que :: si les vocabulaires se ::: se trouvent dans le texte/ c'est **plus facile** aux élèves de
comprendre le le français

328.Obs : d'accord :::

329.M et Obs : (*rires*)

A la lecture de ces témoignages, il ressort que **la lecture et le vocabulaire** en français sont **gérés de manière séparée**, dans le cadre de séances différentes, sauf dans la classe de Soa. Si l'on se fie

au manuel, les rubriques « vocabulaire » et « expression orale » apparaissent **après** le texte de lecture. Les témoignages des enseignants ne sont pas concordants sur cet aspect temporel, mais tous assimilent **le travail à mener en vocabulaire à une séance de langage**, où le maître exemplifie les termes à l'aide de gestes ou de matériels concrets. Il est pourtant absolument nécessaire de comprendre les mots difficiles du texte pour le comprendre, comme précisé dans les guides pédagogiques, mais les enseignants, sauf Soa, ne gèrent pas cet aspect pendant la séance de lecture. Par ailleurs, on relève ici aussi la difficulté d'un adulte autour de l'expression « en avoir l'eau à la bouche », associée à « consommer un fruit juteux », ce qui renouvelle le questionnement sur le degré de compréhension des textes en français par les enseignants, et donc du niveau académique de certains enseignants.

En malgache, on n'assiste pas non plus à un travail explicite régulier sur le vocabulaire des textes. Ce qui laisse à penser que ce travail apparaît peu utile : on comprend forcément tout lorsqu'il s'agit de la langue première. Après les questions littérales, les questions posées sont généralement de nature « générale ». Il s'agit alors de **discuter autour du texte**. Seul Jaona, offre **un** épisode sur l'explication d'un mot, « étape enchâssée » qui s'apparente à une séquence de bifocalisation, puisque le mot « usure » y est étudié du point de vue morphologique **en le sortant de son contexte textuel**, comme le montre l'extrait 50.

EXTRAIT N°50 : Episode de bifocalisation en lecture en malgache, « explication du mot usure », CM2 EPP Ambohy, avril 2006

| Interactions en malgache | Traduction |
|---|---|
| 183.M : Tsy misy manadino an'io phrase io mihitsy izany / Voleo? | Personne n'oublie jamais cette phrase alors / Cultivez ? |
| 184.Gp E + M : zava-maniry/ ny manodidina/ iarovana ny vovoka tsy hanidina eny rehetra eny // Satria ny zava-maniry <u>ozitsika</u> / dia miaro ny nofo-tany// Ouais... | des plantes/ dans l'environnement/ pour se protéger des poussières afin qu'elles ne s'envolent pas un peu partout // Car les plantes nous l'avons dit / protègent l'écorce terrestre// Ouais... |
| 185.M : Ao koa misy anona anankiray/ misy mot anankiray sarotsarotra eo â /// Aiza izy teo ? Kaoka / Où ça ? | Il y a aussi un autre mot / il y a là un mot un peu difficile hein /// Usure / Où ça ? |
| 186.E : fikaoka | usure |
| 187.M : fikaokan'ny | usure des |
| 188.E : riaka | eaux de pluies |
| 189.M : Fikaokan'ny/ riaka/ Aiza izany Vakio fa tsy hitako ê | Usure / Où ça Lisez car je ne vois pas hein ! |
| 190.Gp E : Miaro ny tany amin'ny kaoka | Protègent la terre de l'usure |
| 191.E + M : ny riaka | Des eaux de pluie |
| 192.M : Ouais / Ao anatin'io misy/ hein ? racine de mot io izany â | Ouais / Dans ce mot il y a / hein ? / il y a une racine de mot hein ? |
| 193.E : Oui | |
| 194.M : Ouais / Raha ampiantsika tovana io izany â / tovonana/ mi-/ <u>de lasa aôna</u> ny matoanteny ? | Ouais / Si nous y ajoutons un préfixe hein / on met un préfixe/ mi-/ et le verbe devient ? |
| 195.Gp E : Mikaoka | Use |
| 196.M : Mikaoka // mi... | Use // mi... |
| 197.Gp E : kaoka | Usure |
| 198.M : ka-o-ka / Inona no hevitr'izany hoe mikaoka ? | U-su-re / Quel est le sens de user ? |
| 199.Gp E : kaoka/ Ny hevitra ny hoe kaoka/ | Usure/ Le sens de user/ |
| 200.M : Ataovy/ ataovy impérative hoe io / Ataovy | Faites/ faites-le un peu à l'impératif / Faites à |

| | |
|---|---|
| mandidy / | l'impératif / |
| 201. Gp E : kaoka/ kaofy // kaoka | Usure/ usez / Usure |
| 202. E : Kaofy | Usez |
| 203. M : An ? | Hein ? |
| 204. E : Kaofy | Usez |
| 205. M : Kaofy /Raha ohatra izany/ ity izany asorintsika ny tovana mi/ raha rasaina ilay teny/ dia ato izany lasa... ? Fototeny | Usez / Si par exemple donc/ nous ôtons le préfixe mi-/ si on tranche le mot/ ici cela va devenir... ? |
| 206. Gp E : Kaoka | Racine |
| 207. M : Kaoka / <u>De</u> rehefa atao mandidy/ <u>de</u> inona ? | Usure |
| 208. E10 : kaofy | Usure / Et si on met à l'impératif/ et alors ? |
| 209. M : Kaofy / Jerevo tsara izany fiovan'izany / Kao.. | Usez |
| 210. Gp E : fy | Usez / Regardez bien cette transformation / u- |
| 211. M : Eèn / Fa tsy hoe/ <i>kaokà</i> / an ? Satria miafara amin'ny ka/ dia tsy azo atao an'izany fa/ misy fiovany ny/ feo | -ez |
| 212. Gp E : Feo | Oui / Mais pas/ ()/ hein ? Car cela se termine par ka/ et on ne peut pas le faire car/ il y a une transformation du/ son |
| 213. M : Izay ? | Son |
| 214. Gp E : Oui | C'est ça ? |
| | Oui |

Il s'agit du seul épisode de ce type trouvé dans le corpus restreint mais aussi, pour l'instant, sur l'ensemble du corpus large « lecture en malgache ».

6. Les séances de lecture, mélange ou séparation des langues ?

Les séances de lecture analysées dans cette étude laissent à penser que, **dans ces deux écoles**, les enseignants sont soucieux de **séparer les langues quand ils enseignent**. Certains bornages de séance sont d'ailleurs particulièrement évocateurs: « bon maintenant on parle en malgache ! », ou bien l'inverse. Bien sûr, la présence d'une observatrice française a, sans aucun doute, accentué la vigilance des enseignants quant à l'usage des langues dans la classe. A la différence de ce qu'on peut lire dans la littérature consacrée aux pratiques de classe malgaches (ex : Bavoux, 1993 ; Babault, 2006), la traversée du corpus ne permet pas de constater la dichotomie langagière souvent évoquée : « *La majorité des enseignants ont instauré un système bilingue à l'intérieur duquel une répartition fonctionnelle entre le français et le malgache semble tacitement acceptée : le français est utilisé à l'écrit (non seulement dans les cahiers et travaux écrits des élèves, mais aussi au tableau) et pour la partie magistrale du cours, tandis que le malgache entre très souvent en jeu dès que l'enseignant engage une séquence pédagogique moins formelle, notamment lorsqu'il fournit des explications sur le contenu du cours.* » (BABAULT, 2006 : 141). Bien sûr, le fait d'observer des séances de lecture, spécifiques à une langue donnée, limite grandement la possibilité d'observer ce genre de pratiques qui sont effectivement courantes lorsqu'il s'agit d'enseigner une discipline non linguistique en français (notamment comme a pu l'observer Sophie Babault (2006) dans des lycées de la région de Mahajanga).

De plus, les observations menées dans cette étude ne portent que sur deux écoles, situées dans la **périphérie de la capitale Antananarivo** et sélectionnées en raison de leurs « bons » résultats en français. La seule étude portant sur les pratiques à l'école **primaire** malgache, dont nous avons connaissance, est celle de Solange Le Rohellec (2005) réalisée dans des écoles situées en province. Si beaucoup de ses observations corroborent les nôtres pour ce qui relève des pratiques professionnelles en lecture-écriture, nous ne constatons pas ici que « *pour faciliter les interactions verbales en classe, l'enseignant a recours à sa langue maternelle, c'est-à-dire un malgache dialectal oral qui est en général le même pour ses élèves, pratique majeure pour la plupart de ces enfants, au détriment des langues d'enseignement.* » (LE ROHELLEC, 2005 : 39).

De plus, les autobiographies langagières des enseignants confirment leur usage de la langue française à l'école, même si certains d'entre eux expriment leur insécurité face à l'enseignement de cette langue. En outre, la majorité des enseignants de ces deux écoles sont anciens dans le métier et l'on se souvient de l'influence forte de la Méthode Malzac à la fin de la première République (et pendant la deuxième) qui, par son fameux slogan de ne « *jamais faire appel à la traduction* », entraîne le bannissement, officiellement, du recours au malgache pendant les séances de français. Cette conception de l'apprentissage de la langue seconde semble perdurer aujourd'hui et continue de se diffuser en formation (prescription secondaire), comme le signale cet épisode de l'auto-confrontation de Soa, la jeune enseignante FRAM de l'EPP *Ambohy*.

EXTRAIT N° 51 : Auto-confrontation de Soa, « En français, il faut parler français », juin 2006

276.Obs : et ::: c'est **bien** que vous ::: ayez/ que vous leur demandiez ::: **ce qu'ils trouvent difficile**
 277.M : hum hum
 278.Obs : hein ↑ c'est bien
 279.M : oui oui (*rires*)
 280.Obs : c'est **bien**
 281.M : (*rires*) je euh ::: je les demande / je les ai demandé de ::: de euh ::: **des mots difficiles**/ et ::: dans le texte↑/ et les les mots difficiles s'ils ne savent pas les mots alors euh :: j'explique euh :: de de façon facile de façon ::: **facile**/ avec le dessin ou bien avec les objets ou bien avec les gestes ou bien avec les mines ou bien les :::
 282.Obs : ou bien avec du malgache ↑
 283.M : oui avec le malgache (*rires*) // parce que j'arrive pas à ::: **à la fin** j'arrive pas à ::: à expliquer en français euh ::: ils i- les élèves regardent comme ça/ mais ::: **ils ne savent pas même**/ j'explique ça en t- t- t toute ges- les gestes les/ alors euh ::::: je suis obligée de d'expliquer en ::: **malgache**↑
 284.Obs : mais vous l'avez jamais fait quand je suis venue↑
 285.M : (*rires*)
 286.obs : donc c'est possible hein ↑ j'étais **étonnée** de ça ↑ parce que bien sûr c'est difficile :::
 287.M : mais ::
 288.Obs : sans sans avoir recours ::: à la à la langue que tout le monde comprend
 289.M : hum hum
 290.Obs : d'expliquer des mots en français c'est peut être possible/ bien sûr vous avez raison hein ↑ il faut peut être trouver euh ::: des mots plus faciles/ trouver des objets
 291.M : hum hum
 292.Obs : faire des gestes/ dessiner/
 293.M : hum hum
 294.Obs : mais / **par moment** c'est pas interdit
 295.M : hum hum
 296.Obs : hein↑ d'utiliser la langue malgache
 297.M : mais **non** c'est :: c'est **obligatoire** les ::: l'**explication en français** hein↑

- 298.Obs : ah bon↑
 299.M : dans la matière français euh ::: dans la ma- ma- dans la ma- la matière française il faut expliquer **en français**↑ / **pas** en malgache/ **pas du tout**
 300.Obs : ah bon↑
 301.M : **oui**
 302.Obs : c'est ce qu'on vous d- c'est ce qu'on vous a dit ↑ pendant la formation ↑
 303.M : oui/ pendant la formation (*rires*)
 304.Obs : d'accord ↓ / on va continuer donc sur l'étape suivante

Pour autant, la langue malgache n'est pas réprimée quant elle s'impose dans les séances de lecture en français. Ce phénomène apparaît cependant **extrêmement rarement** dans notre corpus. Nous fournissons ici un exemple pris dans la classe de Jaona.

EXTRAIT N°52 : Classe de Jaona, CM2 EPP Ambohy, irruption en L1 dans une phase « compréhension de texte », février 2006

29. M : ouais /// euh ::: euh ::: le petit monsieur s'appelle Rabe hein ↑
 30. Gp E : oui
 31. M : alors / regardez **dans le livre** /
 32. E ? : oui
 33. M : quel est le **vrai** métier de Rabe↑ // regardez **en bas hein**↑ un futur médecin/ ça ne doit pas manquer **l'école** / s'écria t-il en ↑ **s'éloignant**// donc le petit Rabe va encore à l'écol[a] ↑
 34. Gp E : oui
 35. M : donc / quel est son métier ↑ (*désigne du doigt un élève*)
 36. E1 : (*se lève*) le /son métier de Rabe
 37. M : le métier de Rabe
 38. E1 : le métier
 39. M : le métier du petit Rabe
 40. E1 : le métier du petit Rabe est vendeur de vélos
 41. M : **non** ↑ (*signe de main de négation*) ce n'est pas son **vrai** ::: métier / hein ↑
 (...)
 59. M : **oh là là** // vous êtes des ::: vous vous quittez votre maison/ tous les matins / tous les matins pour aller ::: **à l'école** (*geste pour indiquer la classe*) / hein ↑// vous travaillez **à l'école** (*geste pour indiquer la classe*) / donc quel est votre métier ↑ (*désigne un élève levant la main au premier rang*)
 60. E4 : (*se lève*) le métier c'est
 61. M : **mon** (*geste pour se désigner*) métier
 62. E4 : mon métier/ j'ai
 63. M : **je suis**↑
 64. E4 : je suis/ je suis écrit dans le cahier et/ je révise la leçon (*se rassoit*)
 65. M : (*face à l'élève et penché vers lui*) tu révises la leçon (*gestes pour soutenir l'énumération*) / tu écris dans le cahier/ tu copies tes leçons dans le cahier/ donc/tu es ::: (*geste pointé vers E4*) tu es quoi alors ↑ hein ↑ quel est ton métier ↑
 66. E4 : * *mianatra* étudiant*
 67. M : * **eny e** eh oui* **en en en** (*geste de rotation*) **français**↑ // ouais / vous êtes des/ éco↑
 68. E ? : école
 69. M : vous êtes des écoliers/ vous ne/ vous le voyez maintenant/ ouais euh ::: les é- les enfants qui travaillent à l'école/ ce sont des/ é-co↑
 70. Gpe E : -liers
 71. M : -liers
 72. E ? : -liers
 73. M : ce sont aussi **des élèves**
 74. E ? : ce sont aussi des élèves
 75. M : oh là là ::: (*intonation de désolation*)

Comme mentionné dans la présentation du corpus « Langage » (chapitre 2, partie 1 de ce volume), ce recours à la langue malgache permet à l'élève de montrer sa compréhension de la question en français posée par le maître mais témoigne de son insuffisance lexicale pour y répondre en français.

Acculé par le contrat didactique, l'élève tient à signaler à l'enseignant qu'il comprend ce qui lui est demandé mais enfreint la règle tacite : il s'exprime en malgache. Ce recours à L1 permet à l'échange de fonctionner : l'enseignant reformule en L2 le mot inconnu, même s'il est visiblement désolé que ce mot qui lui paraît si simple « écolier » ne soit pas connu des élèves.

Du côté des enseignants, les quelques segments en L1 présents parfois dans les énoncés (interférences) sont ordinaires au français de la Grande Ile : la particule malgache de désignation : *i* + nom propre, l'utilisation de quelques connecteurs ou interjections malgaches pour ponctuer le discours (ex : *eny*, oui) ou la tendance à terminer les syllabes finales par [a]. En revanche, le corpus restreint «français **début et fin** de scolarité» ne comporte **aucun énoncé formulé en malgache** par les enseignants pendant les séances de lecture.

Ainsi donc, **pour les enseignants de ces deux écoles, une séparation nette entre les langues est effectuée lorsqu'ils enseignent**. Cette façon de procéder bien naturelle pour une école privée « d'expression française » est également utilisée par l'école publique. Par ailleurs, les entretiens d'auto-confrontation prouvent que les enseignants ont une aisance suffisante en langue française pour mener effectivement leur classe en L2, même si l'on y relève plusieurs lacunes linguistiques pouvant naturellement se reproduire lors des interactions avec les élèves. Dans ces deux écoles, c'est sans aucun doute **ce bain linguistique en L2 fourni dans la continuité scolaire**, qui apparaît être le **facteur déterminant** explicatif des résultats des élèves au PASEC VII (cf. la « fourchette haute » de la province d'*Antananarivo*). **Un usage bien délimité des langues selon les disciplines s'avère donc positif en termes d'apprentissage** pour les élèves, d'autant qu'à Madagascar la langue malgache n'est pas minorée mais valorisée dans les usages, apprise et étudiée à l'école.

Cependant, on peut regretter que les séances de lecture ne soient pas l'occasion de moments « métalinguistiques » permettant la comparaison des langues en présence (sur le plan phonologique, syntaxique, discursif, etc.). Cette conception occidentale des apprentissages plurilingues, très récente d'ailleurs, n'est pas encore ancrée dans les représentations, et en particulier chez les formateurs qui fournissent les prescriptions secondaires. Ce sujet a fait l'objet d'une grande discussion avec les Chefs régionaux de l'INFP (octobre 2007) lors de la conception des outils de formation pour le renforcement des compétences linguistiques des enseignants FRAM en français. L'idée que « comparer les langues », et donc les objectiver en les mettant sur le même pied d'égalité, puisse aider à les apprendre mais aussi à mieux les « séparer » doit encore faire son chemin.

7. La lecture en fin de scolarité, des pratiques orientées vers la préparation du CEPE

La traversée du corpus « lecture CM1-CM2 » montre l'importance de la lecture magistrale et de la lecture à haute voix individuelle : cette oralisation des textes occupe le plus grand temps des séances. Pour ce qui relève des phases de « compréhension du texte », on relève la prédominance des questions littérales en malgache et en français, les questions de « portée générale » autour des textes en malgache, et des questions inférentielles en français issues du manuel (minoritaires en malgache) pouvant occasionner des difficultés chez les enseignants ne leur permettant pas d'apporter aux élèves les étayages adéquats pour le traitement des textes. Jaona, l'enseignant de CM2 de l'EPP *Ambohy*, nous a indiqué qu'au CEPE les réponses aux questions se « trouvent presque toujours dans le texte » et a justifié son recours préférentiel aux questions littérales afin de préparer ses élèves à l'examen de fin d'année. L'extrait 53 présente deux épisodes d'auto-confrontation de Jaona et de Marie (EP *Nanano*) sur les modalités d'évaluation de la lecture, en malgache et en français, au CEPE.

EXTRAIT N°53 : Auto-confrontations de Marie et de Jaona, « la lecture au CEPE », juin 2006

Marie, CM1 EP *Nanano*

83. Obs : d'accord/ et :: euh hum ::: je voulais vous poser une question/ quand ils vont passer le CEPE les enfants/ ils auront un exercice de ::: lecture/ avec des questions ↑
84. M : oui oui oui / et même si je fais :: ces ce dernier temps l'examen de passage (*composition de fin d'année*) en classes de/ en classe de CM1/ et je fais lire/ je lis le ::: je je leur donne une texte **un** texte et :: ils euh ::: lit à haut- **ils** lisent à haute voix ::: après ::: je ::: je leur donne des questions ↑ pour la compréhension de texte et tout et tout
85. Obs : mais le jour du CEPE/ est-ce que ::: on fait lire les enfants à haute voix ↑
86. M : non/ aïe oui↑ **non**/ la ::: la dernière fois c'est-à-dire euh ::: le lundi (*le CEPE vient juste d'avoir lieu et les enseignants de CM sont réquisitionnés*) / ils ne ::: lisent pas le ::: texte/ mais **c'est le** ::: le membre du jury/ le **surveillant** euh ::: les surveillants qui lit à haute voix **qui lisent à haute voix** le euh ::: le texte↑ et ils **les les candidats** ne font que :: lire silencieusement le :: texte/ avant de répondre aux :: questions
87. Obs : et ::: pour répondre aux questions ils répondent tout seuls ↑
88. M : **oui** (*intonation d'évidence*) / ils répondent tout seuls↑
89. Obs : d'accord :::/ **donc** au moment du CEPE c'est l'adulte↑ qui lit à voix haute
90. M : oui/ un ::: un ::: un surveillant un une surveillante lisent/ **avant** la distribution des feuilles ↑ et après/ les euh ::: on les on distribue les ::: les copies ah ::: les feuilles / après ::: une autre surveillante lit **à haute voix**/ pour la deuxième fois la ::: le texte/ et les enf- les enfants euh ::: les candidats ne font que ::: **suivre** ↑ et ::: et après ils lisent **silencieusement**
91. Obs : et on fait la même chose pour le français et le malgache↑
92. M : **non** en malgache il n'y a pas de ::: de lecture/ mais c'est tout simplement
93. Obs : il n'y a pas d'épreuve de lecture en malgache ↑
94. M : oui/ au CEPE il n'y a pas de ::: lecture en malgache
95. Obs : qu'est-ce que qu'est-ce qu'on contrôle en malgache au CEPE↑
96. M : **un texte**/ et puis / on leur donne un texte et apr- et puis/ on va on leur donne ::: des **questions** et ils **répondent** aux questions
97. Obs : d'accord/ et ça c'est pas de la lecture ↑
98. M : non/ il n'y a pas de lecture en en malgache
99. Obs : et en français ↑
100. M : en français/ il n'y a// il y a aussi il n'y a pas aussi de français mais/ euh... de lecture mais/ **c'est**

- tout simplement les les ::: les ca- les surveillantes **qui** lisent à haute voix les ::: le texte
- 101.Obs : d'accord
- 102.M : **donc** il n'y a pas de séance de lecture en ::: au CEPE
- 103.Obs : d'accord/ **mais enfin**/ une séance de lecture ça dépend comment↑ on entend ::: **ce mot-là**/ on demande quand même aux élèves de lire
- 104.M : silencieusement
- 105.Obs : voilà ↓ hein ↑ pa- pour vous une séance de lecture c'est toujours à voix haute↑
- 106.M : ça dépend (*rires*)
- 107.Obs : hum ↑
- 108.M: ça dépend des ::: (*rires*)
- 109.Obs: quand quand quand on quand on lit c'est plutôt à voix haute pour vous ↑
- 110.M : ça dépend de ::: (*rires*) / si on a fait par exemple/ euh ::: le une compréhension du texte/ **il faut lire à haute voix** pour que ::: les élèves/ **comprennent bien** euh ::: le **le texte** (*rires*) / et après ils euh ::: ils répondent aux questions mais :: (*rires*)
- 111.Obs : d'accord :::/ on va continuer/

Jaona, CM2 EPP Ambohy

83. M : euh ::: on donne une un texte/ au surveillant/ surveillante
84. Obs : hum hum
85. M : ils lisent d'abord le :: le **texte à haute voix**
86. Obs : hum hum
87. M : pour que les élèves puissent ::: entendre le :: euh ::: qu'est-ce qu'on dit ↑ dans le texte
88. Obs : hum hum
89. M : et après/ on :: on distribue aux élèves le :: le texte
90. Obs : hum hum
91. M : et les élèves font la lecture silencieuse
92. Obs : hum hum
93. M : et après/ euh ::: **on ne ramasse plus** le :: les feuilles qui sont devant les élèves/ mais le :: les responsables le :: les surveillantes/ euh qui ont leur texte sous sous les yeux/ euh :: refaites le ::: la lecture à haute voix
94. Obs : hum hum
95. M : **voilà**/ et après le :: l'examen commence
96. Obs : avec des questions ↑ sur le texte
97. M : **oui** avec des questions
98. Obs : et les enfants gardent le texte
99. M : avec des questions
- (...)
- 115.Obs : y a y a quatre ans ↑
- 116.M : parce que ::: y a quatre ans↑
- 117.Obs : hum hum
- 118.M : euh ::: euh ::: les les surveillantes ou les surveillants/ lisent à haute voix
- 119.Obs : hum hum
- 120.M : et après/ ils donnent un petit bout de papier comme ça (*bruit de feuille*) aux candidats
- 121.Obs : ouais
- 122.M : et les ca- les candidats lisent euh :: **font la lecture silencieuse**
- 123.Obs : hum hum
- 124.M : oui et **après**/ les ::: surveillants **ramassent**
- 125.Obs : ah ah ↑
- 126.M : **oui**/ le :: le texte
- 127.Obs : hum hum
- 128.M : ce qui ne va pas hein↑ (*rires*)
- 129.Obs : oui donc maintenant on ne fait plus comme ça ↑
- 130.M : ah oui on ne fait plus comme ça
- 131.Obs : depuis plusieurs années on ne fait plus comme ça
- 132.M : hum hum
- 133.Obs : et en malgache c'est la même chose ↑
- 134.M : ah non non non**/ en malgache on donne le texte le texte est avec le ::: la question/ **on n'explique pas**
- 135.Obs : oui
- 136.M : on :: on distribue tout simplement le le :: le feuille d'examen/ et les enfants font lectu- la lecture

silencieuse/ et entament tout de suite
 137.Obs : et les surveillants ne vont pas :::
 138.M : non non non
 139.Obs : il ne fait pas de lecture magistrale ↑
 140.M : en malgache ↑
 141.Obs : oui
 142.M : à l'examen ↑
 143.Obs : oui
 144.M : **non**
 145.Obs : non
 146.M : on ne fait pas
 147.Obs : d'accord
 148.M : voilà la différence entre ::: le français et le/ **parce que** en malgache/ la lecture en malgache ils com- les enfants **comprennent**
 149. Obs : ah bon ↓ d'accord d'accord ::: / très bien / on va voir la deuxième partie du film ↑

Ces témoignages mentionnent donc des modalités d'évaluation en lecture différentes au CEPE selon les langues. Notre collègue, Clément Razatovo, ancien Inspecteur dont une des missions était justement de veiller à la conformité du déroulement des examens, confirme les explications fournies par Marie et Jaona. Le croisement de ces témoignages permet de mieux comprendre l'évolution des épreuves du CEPE pour la lecture, que nous résumons comme suit.

- Jusqu'en 2001, pendant au moins cinq années consécutives, pour le français, les candidats reçoivent une feuille d'examen ne comportant pas le texte de lecture. Celui-ci est imprimé sur une feuille indépendante. D'abord, le surveillant effectue une lecture magistrale du texte en français, puis il distribue le texte aux élèves. Il renouvelle sa lecture magistrale, les élèves suivent du doigt la lecture. Un temps de lecture silencieuse leur est ensuite accordé, en leur demandant également de prendre connaissance des questions écrites sur la feuille d'examen et de réfléchir. Puis, le surveillant ramasse le texte et l'examen commence : « Au travail ! ». Selon Monsieur Razatovo, il s'agissait à l'époque d'éviter que les élèves recopient n'importe quelle phrase du texte en français pour répondre aux questions. En malgache, le texte est également indépendant de la feuille d'examen. Mais l'ensemble des documents est remis directement aux candidats qui réalisent seuls, sans lecture préalable du surveillant, l'évaluation en lecture.
- Depuis 2001, les textes de lecture sont imprimés directement sur les feuilles d'examen et ce, pour les deux langues. En français, comme précisé par Marie et Jaona, le surveillant effectue deux lectures magistrales du texte. Après quoi, les candidats se mettent au travail. Les questions ne leur sont pas lues par le surveillant. En malgache, les élèves, dès réception de la feuille d'examen, effectuent les exercices de lecture seuls, sans lecture magistrale préalable.

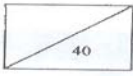
L'illustration 129 permet de prendre connaissance d'épreuves de lecture proposées au CEPE. Les exemplaires retrouvés concernent le CEPE 2007 pour la lecture en malgache, et le CEPE 2003 pour celle en français.

ILLUSTRATION N°129 : Epreuves de lecture CEPE, malgache et français

C.E.P.E – CONCOURS D'ENTREE EN CLASSE DE 6^{ème}
SESSION DU 18 JUN 2007

MALAGASY
Durée-Faharetany : 40 min
Coefficient-Lanjan'isa: 2
CORRECTEURS: (Nom et Prénoms)

1°
2°



40

MM-PANADINANA

LAHATSORATRA

Ny asa no maha-olona

Vao maneno akoho dia cfa mikenonkenona ao an-dakoza sabady Ingahy Ramaro. Iny izy milanja angady mivikiviky ho any an-tsaha. Manabe voho ny tany mantsy no foto-pivelomany.
Betsaka ny tombotsoa azony avy amin'izany; fa ankoatra ny sakafo dia afaka mivarotra sy manana ambim-bava izy. Misondrotra ny fari-pialanany.
Tsy mitandro hasasarana tokoa izy amin'izany. Olo-mazoto sy manaja ny asany ny lehilahy. Vonona hampandroso sy hanondrotra ny ankohonany sy ny fireneny izy.

FANONTANIANA

I - FAHAZAIHOANA NY LAHATSORATRA
1° Inona no asan'Ingahy Ramaro?
2° Lazao ny toetra tsara ananan'ity lehilahy ity?

II - FAHALALANA ANKAPOBENY
1° Amin'ny firy amin'ny oram-pamataranandro ity filazam-potoana ity?
Maneno akoho:
2° Milazà fomba roa fanatsarana ny tany volena.
a) b)

Texte de lecture

Le travail forge l'homme

Au premier chant du coq, Monsieur Ramoro s'affaire déjà dans sa cuisine. D'un pas léger, le voilà qui se dirige vers les champs, l'angady (la bêche) sur l'épaule. Développer la terre est sa source de revenus. Il peut en tirer beaucoup de profits ; en plus de la nourriture, il lui est possible de vendre et de faire des économies. Son niveau de vie progresse alors.
Il ne ménage pas ses efforts. C'est un homme consciencieux et de bonne volonté. Il est prêt à développer et à rehausser le niveau de vie de sa famille et de son pays.

Questions

I- Compréhension du texte

1. Quel est le métier de Monsieur Ramoro ?
2. Dites quels sont les mérites de ce monsieur.....

II- Connaissances générales

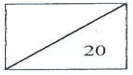
1. A quelle heure sur une montre correspond le temps indiqué dans le texte ?
Premier chant du coq :

2. Dites deux méthodes pour améliorer la terre à cultiver
a)..... b).....

C.E.P.E – CONCOURS D'ENTREE EN CLASSE DE 6^{ème}
SESSION DU 16 JUN 2003

FRANCAIS
Durée: 40 mn
Coefficient: 1
CORRECTEURS: (Nom et Prénoms)

1°
2°



20

Je naissance :
Etablissement d'origine :
N° d'inscription :
Centre d'examen :

TEXTE

Une école modèle

Les habitants d'Ambohitsoa commencent à s'intéresser à l'apiculture. C'est notre école qui leur a donné cet exemple.
Nous continuons à planter des fleurs et des arbres fruitiers avec l'aide du Fokonolona et des techniciens.
Tous les habitants protègent la forêt. Il n'y a plus de feux de brousse dans notre région et les abeilles trouveront facilement leur nourriture.
A l'école, enseignants et élèves travaillent ensemble. Nous avons récolté beaucoup de miel. Nous en mangeons souvent dans notre cantine. Nous vendons le reste à la FRAM et au marché du village.
Plus tard, notre FAF pourra s'acheter une charrue et quelques outils pour le jardin scolaire avec l'économie placée à la Caisse-école.

QUESTIONS

I-COMPREHENSION DU TEXTE

1- Compléter la phrase suivante
A Ambohitsoa, les villageois s'intéressent à

2- Répondre aux questions suivantes :

a) Que pourra acheter notre FAF ?
.....

b) Qu'est ce qu'on élève en apiculture ?.....

806

Nicot-Guillourel, Muriel. L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue : la situation de Madagascar - 2009

Ces exemples d'épreuves en lecture au CEPE permettent maintenant de mieux comprendre les pratiques de classe observées. Il est légitime que les enseignants cherchent à préparer au mieux leurs élèves à cet examen sanctionnant la fin de scolarité primaire, qui s'avère être par ailleurs un diplôme reconnu sur le marché du travail.

En malgache, à l'épreuve 2007, les questions de lecture se présentent sous deux formes : questions sur le texte, questions générales. La **première question sur le texte est inférentielle** (les mots *agriculteur* ou *cultivateur* n'apparaissent pas dans le texte) mais reste très simple et ne requiert pas un grand effort d'inférence, d'autant que les élèves sont largement familiarisés au sujet (les textes de la série *Vola* depuis le début de la scolarité concernent principalement le monde rural, l'environnement, l'hygiène, la Patrie, etc.). La **seconde question sur le texte est littérale** : il s'agit de citer et donc de prélever les informations dans le texte. La seconde série de questions portant sur les **connaissances générales** permet de mieux comprendre les séances de classe observées : ces discussions autour du texte, qui semblaient un peu « hors champ » en s'apparentant à des moments de langage, sont ici directement reliées à la lecture et font partie du barème de notation pour l'évaluation de la lecture.

En français, les élèves **ne sont pas confrontés seuls au texte**, en raison des lectures magistrales préalables. **On ne cherche donc pas à évaluer leur compréhension autonome des textes**, alors que paradoxalement on souhaite utiliser le français langue d'enseignement dans les disciplines non linguistiques avec des supports écrits en français. A l'épreuve 2003, la phrase à compléter et la première question demandent chacune à prélever un segment littéral du texte et à le recopier. La dernière question est inférentielle et suppose que les élèves ne soient pas déstabilisés par l'aspect technique du mot « apiculture » pour y répondre (d'autant que ce mot n'offre pas d'appui morphologique transparent). Ce texte, comme celui en malgache, met en résonance les valeurs culturelles du pays. A noter que les deux textes malgache et français sont de type narratif.

Pour l'ensemble de ces raisons, on comprend mieux alors les résultats des élèves obtenus au post-test PASEC VII en CM2, synthétisés dans le tableau 150.

TABLEAU N°150 : Synthèse lecture compréhension post-test CM2, PASEC VII

| Malgache (score moyen global : 62,66%) | 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 |

En malgache, les élèves ayant moins de 50% de réussite aux items (pourcentages assez importants) ont probablement été **déstabilisés par la nature des épreuves** : texte informatif (QCM), texte à compléter, texte littéraire avec plusieurs questions (littérales et inférentielles). Pour les mêmes raisons, les élèves l’ont été en français en ajoutant le fait qu’aucune lecture magistrale préalable n’ait été effectuée par les administrateurs PASEC.

La mise en regard de ces deux types d’évaluation permet donc de conclure ce chapitre en répondant à l’axe n°3 de nos questionnements initiaux : **en fin de CM2, les élèves ne sont pas véritablement autonomes pour lire des textes**. L’alphabétisation reçue à l’école ne leur a permis de développer des stratégies efficaces pour traiter les textes et ce, pour un pourcentage important d’élèves, **également pour les textes écrits en malgache**. En effet, l’analyse des pratiques de classe de la fin de scolarité a montré que la découverte des textes, que ce soit en malgache ou en français, s’effectue toujours au travers du **filtre de l’adulte** (lecture magistrale). De plus, les **phases de « compréhension » sont réduites** au profit des phases de « lecture orale individuelle ». La gestion de la compréhension des élèves en lecture n’est pas suffisamment étayée par les enseignants : les **stratégies de contrôle du traitement des textes ne sont pas travaillées explicitement**. La gestion de classe s’effectue avec le souci du respect des prescriptions officielles, même si bien sûr chaque enseignant redéfinit la tâche prescrite. Les représentations ressortant des auto-confrontations indiquent que **les enseignants sont peu armés pour soutenir de manière adaptée leurs élèves** afin que ceux-ci accèdent à **une compréhension autonome de supports écrits variés, en L1 ou en L2**. C’est pourquoi, à ce niveau de scolarité également, il apparaît nécessaire d’intervenir pour conforter les compétences professionnelles des maîtres de lecture.

BILAN PARTIE III, VOLUME III

LA LECTURE, UNE « ZONE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL » A EXPLORER

CETTE DERNIERE partie de la thèse permet de mieux cerner la « zone de développement professionnel » des enseignants à Madagascar dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. L'ensemble des résultats et des observations apportés tout au long de cette étude indique, d'ailleurs, l'**urgence** qu'il y aurait à accorder une **attention prioritaire** au domaine de « **l'enseignement de la lecture** » dans le cadre de la réforme en cours à Madagascar, mais de manière générale **dans les réformes entreprises pour l'Education Pour Tous** dans les PPTE, puisque bon nombre de constats apparus au fil de ce travail sont similaires dans de nombreux pays. Pour l'instant, dans ce bilan, il s'agit de délimiter les contours de cette « zone de développement professionnel » pour l'apprentissage de la lecture, en synthétisant les aspects majeurs ressortant de l'analyse des pratiques, sans se poser encore la question de la « médiation sémiotique » qui sera développée dans la conclusion générale.

Pour définir cette « zone de développement professionnel », on peut reprendre l'image de la « zone proximale de développement » de Vygotski. Il s'agit donc d'abord de dresser un bilan des tâches professionnelles que les enseignants effectuent actuellement en lecture (T) et de les mettre en regard avec celles attendues pour un meilleur apprentissage des élèves (T' : zone « proximale » de développement). Ensuite, en tenant compte du concept d'étayage, il s'agirait de déterminer quels pourraient être les appuis nécessaires à la réalisation « T et T' » en tenant compte de la réalité concrète du contexte scolaire pour qu'après l'enseignant puisse réaliser T' seul dans sa classe, avec bien sûr toutes les variations et les redéfinitions personnelles que cela comporte. Quelques suggestions apparaîtront sur ce point en conclusion également.

Les tableaux 151 et 152, pour clore cette partie, proposent donc une synthèse des points soulevés en amont pour mieux identifier les axes qu'il semble urgent de développer chez les maîtres, afin que les élèves puissent **véritablement entrer dans la culture écrite**, incontournable pour l'appropriation des autres savoirs. Ce qui est à terme recherché est donc une **amélioration des tâches professionnelles des enseignants lors des séances de lecture afin que les élèves puissent**

opérer de meilleurs traitements cognitifs face aux textes et achever ainsi l'école primaire en étant des compreneurs de textes de manière autonome. En effet, l'étude a permis de constater que **les routines scolaires actuelles fixent des schémas de traitement des textes chez les élèves peu propices à l'autonomie en lecture.**

En ce sens, il ne s'agit pas de vouloir perturber les aspects communicatifs en vigueur dans les classes. Nous l'avons vu, les enseignants observés savent parfaitement « guider » les élèves pour ce qui relève du respect du contrat didactique et les élèves s'inscrivent volontiers dans ce format et semblent apprécier leurs enseignants. Il s'agit donc de voir plutôt comment mieux « instrumenter » les maîtres pour qu'ils puissent mettre en œuvre des **interactions de guidage plus appropriées** lorsque les élèves sont en situation de lecture. Le tableau 151 cible le début de la scolarité et met en exergue **les principales dimensions de l'activité des enseignants en lecture** qui nous semblent être **susceptibles d'être confortées**, lorsqu'ils travaillent collectivement un texte en classe⁴²³, en vue d'en améliorer l'efficacité.

TABLEAU N°151 : « Zone de développement professionnel » identifiée suite à l'observation des pratiques de lecture, début de scolarité

| DEBUT DE SCOLARITE | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|
| Tâches professionnelles pour... | Invariants opératoires actuels repérés | | Zone de développement à explorer | |
| | Lecture en malgache | Lecture en français | | |
| Planification de l'étude du code | Phonologie | Faire identifier visuellement → sonoriser | Faire identifier visuellement → sonoriser | Faire analyser la chaîne sonore → mots, syllabes (attaque, rime), localisation de phonèmes (ex : voyelles), avant le décodage effectif à l'écrit. Nécessité d'opérer un choix de segmentation : syllabe orale ou syllabe écrite, se reportant pour toutes les langues. |
| | Ordre d'étude des unités linguistiques | Faire identifier les syllabes écrites → isoler le graphème (phonèmes de manière implicite) | Faire identifier les graphèmes → les mémoriser par la répétition | Travailler explicitement la relation phonèmes → graphèmes en situation de recherche Apporter des aides à la mémorisation (affiches, cahier personnel) des correspondances graphophonologiques (aspect pluri-graphémique en français) Aider au repérage des graphèmes et à la fusion phonémique |
| | L'automatisation du décodage | Répétition : Se donner en modèle → faire imiter | Répétition : Se donner en modèle → faire imiter | Répétition : Proposer des tâches à buts variés : faire → Explorer, rechercher, comparer, trier, catégoriser, systématiser |

⁴²³ Il conviendrait, bien entendu, d'y associer tout ce qui relève de l'acculturation à l'écrit (diversité de l'écrit, fonctions de l'écrit et pratiques sociales, etc.) et de la production écrite, aspects plusieurs fois mentionnés au cours de cette étude. Par ailleurs, on sait aussi que les modalités d'organisation du travail peuvent varier : collectif, individuel, par binômes, par groupes, etc.

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| La lecture collective de texte | Lecture à haute voix | Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement de manière syllabée jusqu'en fin de CP2, puis de manière courante et expressive en CE | Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement un texte mémorisé. | Eviter de lire magistralement avant la découverte du texte par les élèves. Apporter des aides orales pour soutenir la mise en mémoire de ce qui est décodé. Faire relire les phrases décodées à haute voix, de manière fluide (non syllabée) pour bien accéder au sens. Mener alternativement des moments de compréhension sur le texte et d'explication des mots ou expressions difficiles (surtout en L2). Faire lire à haute voix le texte entier lorsqu'il est compris, après une lecture magistrale, de manière expressive. Proposer des projets de lecture à haute voix (ex : lire un texte à une autre classe, enregistrer une histoire, etc.). |
| La lecture collective de texte (suite) | Association déchiffrage / compréhension | Donner le sens du texte avant de le faire lire à haute voix. Vérifier la prononciation des élèves. | Donner le sens du texte avant de le faire lire à haute voix. Vérifier la prononciation des élèves. | Faire découvrir le sens du texte aux élèves, en menant de manière interactive le travail d'identification des mots et celui portant sur le sens du texte. Soutenir le décodage : contrôle visuel (graphèmes), auditif (fusion phonémique). Travailler sur plusieurs textes dans une semaine. |
| | Guidage de la compréhension | Exploiter l'illustration. Effectuer des paraphrases autour du texte, expliquer des mots difficiles | Poser des questions littérales. | Mobiliser les connaissances préalables, puis soutenir la compréhension textuelle et littéraire au fur et à mesure de la découverte du texte en effectuant des pauses, des mises en relation, des retours en arrière. En L2, s'assurer de la compréhension orale de ce qui est lu : travail du vocabulaire au préalable préférable. |
| | Vérification de la compréhension | Poser des questions littérales. Faire lire de manière expressive. | Poser des questions littérales. Faire lire à haute voix. | Varier les formes de vérification de la compréhension : types de questions, mais aussi demander aux élèves des reformulations, proposer des questionnaires, des exercices écrits variés. |
| La gestion de l'hétérogénéité | Evolution des tâches en cours d'année | Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année. | Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année | Transformer la nature des tâches en fonction de l'évolution des compétences des élèves sur l'année : alternance code et sens de plus en plus rapprochée pour arriver à la co-construction de la signification du texte. |
| | Ajustements aux caractéristiques des élèves | Faire lire les élèves à haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire | Faire lire les élèves à haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire | Observer les élèves et comprendre où ils en sont dans l'apprentissage de l'écrit : identifier leurs compétences. Adapter la conduite collective de lecture des textes en tenant compte de l'hétérogénéité des compétences élèves. |
| | Clarté cognitive et métacognition | - | - | Verbaliser les objectifs des activités menées en classe en indiquant aux élèves ce qu'elles apportent en lecture. Favoriser la prise de conscience par les élèves du fonctionnement de la (des) langue(s). Favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies de lecteur : leur demander d'explicitier leurs procédures. |

Ce tableau met donc en évidence certaines **tâches professionnelles fondamentales pour l’apprentissage de la lecture** en début de scolarité et propose une « zone de développement professionnel » à explorer pour chacune d’entre elles. Les tâches professionnelles listées ici montrent bien **l’expertise nécessaire au maître de lecture** si l’on veut investir cette « zone » **et ce, dès le début de la scolarité**. La dichotomie instituée par les bailleurs de fonds, en créant deux corps d’enseignants au primaire, plaçant **les moins qualifiés pour enseigner en début de scolarité**, nous semble décidément une **mesure** sans fondement pédagogique qui peut s’avérer **dramatiquement dangereuse**. Par ailleurs, cette présentation par « tâches » n’est pas sans faire penser à l’architecture des référentiels « métier » construits dans les PPTE pour définir le « métier de l’instituteur » et prévoir les dispositifs de formation y afférents. Dans ce tableau, la « zone de développement professionnel » à explorer n’apparaît plus scindée selon les langues car il nous semble que **les tâches professionnelles listées sont transversales à l’enseignement de la lecture en L1, L2 ou L3**. En cette période de conception de « dispositifs de formation », une identification fine des tâches professionnelles, au plus près des mécanismes d’appropriation des élèves, pourrait permettre d’éviter les cloisonnements traditionnels L1, L2, L3 avec le risque, nous l’avons vu, que les didactiques préconisées se heurtent. Ceci aurait l’avantage également de centrer la réflexion professionnelle sur **les fondamentaux** de l’école : lire mais aussi produire des textes, parler, réfléchir aux outils des langues⁴²⁴, au travers de tâches favorisant la **réflexion métalinguistique personnelle des enseignants**. A notre sens, compte tenu du niveau actuel des enseignants, il serait nécessaire de **focaliser leur attention** sur ces **tâches professionnelles fines**, en les étudiant **une à une de manière réflexive** au sein de situations de formation signifiantes et accessibles (« compétence énoncée »), les principes d’interaction inhérents à ces tâches pouvant se développer naturellement avec l’expérience du métier. A contre-courant donc des conceptions actuelles de l’ingénierie éducative intervenant dans les PTTE, nous pensons que **les principes « interactifs et situés » ne peuvent être mis en œuvre que si leurs soubassements sont compris** : il faut donc d’abord **segmenter les tâches et les étudier une à une** dans l’action, en évitant les présentations théoriques inaccessibles.

Dans cette même perspective, le tableau 152 offre la synthèse établie pour l’apprentissage de la lecture en fin de scolarité avant de conclure définitivement cette thèse.

⁴²⁴ On peut opérer de la sorte pour les disciplines scientifiques.

TABLEAU N°152 : « Zone de développement professionnel » identifiée suite à l'observation des pratiques de lecture, fin de scolarité

| FIN DE SCOLARITE | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--|---|---|
| Tâches professionnelles pour... | | Invariants opératoires actuels repérés | | Zone de développement à explorer |
| | | Lecture en malgache | Lecture en français | |
| La lecture collective de texte | Lecture à haute voix | <p>Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement de manière courante ou expressive.</p> | <p>Lire magistralement de manière expressive pour garantir la compréhension du texte chez les élèves. Faire lire individuellement de manière courante.</p> | <p>Eviter de lire magistralement avant la découverte du texte par les élèves. Faire lire à haute voix des segments de texte pour soutenir un point de vue. Ne faire lire un texte entier, si nécessaire, que lorsqu'il est compris, de manière expressive avec un enjeu de communication orale. Proposer des projets de lecture à haute voix (ex : lire un texte à une autre classe, enregistrer une histoire, etc.).</p> |
| | Guidage de la compréhension | <p>Exploiter l'illustration. Effectuer des paraphrases autour du texte, expliquer des mots difficiles. Poser des questions littérales et des questions générales</p> | <p>Exploiter l'illustration. Effectuer des paraphrases autour du texte, expliquer des mots difficiles. Poser des questions littérales ou les questions du manuel.</p> | <p>Rappeler les objectifs recherchés en fonction du support. Mobiliser les connaissances des élèves sur l'univers de référence. En L2, s'assurer de la compréhension orale de ce qui sera lu : travail du vocabulaire au préalable préférable, lecture de mots « hors contexte ». Segmenter le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement (possibilité de questionnaire préalable pour soutenir les traitements). Aider à relier les éléments du texte (appui sur les anaphores, les connecteurs). Solliciter les inférences, effectuer des retours en arrière. Identifier avec les élèves les procédures de traitement efficaces, en confrontant les manières de faire. Favoriser les échanges de points de vue sur le texte, sur les informations apportées. Faire reformuler les idées essentielles, synthétiser ce qui a été lu.</p> |
| | Vérification de la compréhension | <p>Faire lire de manière expressive. Poser des questions littérales et des questions générales.</p> | <p>Poser des questions littérales ou les questions du manuel. Faire lire à haute voix.</p> | <p>Varié les formes de vérification de la compréhension : types de questions, mais aussi demander aux élèves des reformulations, proposer des exercices écrits variés (ex : questionnaires, sélection de résumés de texte adéquats avec justification, explication de procédures face à des réponses erronées d'élèves fictifs, etc.).</p> |

| | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|--|
| La gestion de l'hétérogénéité | Evolution des tâches en cours d'année | Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année. | Apporter des repères fixes aux élèves : reproduire les mêmes tâches tout au long de l'année. | Mettre les élèves en situation de recherche active face au texte, en variant les procédés au fur et à mesure des stratégies de lecture visées et des supports utilisés. |
| | Ajustements aux caractéristiques des élèves | Faire lire les élèves à haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire. | Faire lire les élèves à haute voix individuellement et les « corriger » : apporter le segment juste, le faire reproduire. | Observer les élèves et comprendre où ils en sont dans leurs traitements auto-régulés des textes. Travailler les stratégies de lecture en fonction de supports variés afin de développer chez les élèves des attitudes d'auto-régulation. Poursuivre l'automatisation des procédures de base avec les faibles lecteurs. |
| | Clarté cognitive et métacognition | Explication morphologique (repéré 1 fois) | – | Verbaliser les objectifs des activités en indiquant aux élèves ce qu'elles apportent en lecture. Favoriser la prise de conscience par les élèves du fonctionnement de la (les) langue(s). Favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies de lecteur : leur demander d'explicitier leurs procédures, d'analyser celles de lecteurs fictifs, etc. |

Pour mener à bien l'ensemble de ces tâches, il convient bien sûr que les enseignants soient à même de comprendre eux-mêmes finement les textes proposés aux élèves, et qu'ils aient une aisance orale suffisante des langues écrites apprises à l'école : malgache officiel, français et à l'avenir anglais. Pour ce qui relève des langues secondes, le volume 2 de cette thèse a montré **l'influence décisive du niveau « B1 et + »**.

CONCLUSION GENERALE

CETTE ETUDE a été construite comme un essai de compréhension des facteurs intervenant sur l'appropriation du lire-écrire à l'école primaire malgache. La complexité des facteurs et des contraintes, mise à jour au fil des trois volumes, incite à être modeste pour esquisser quelques suggestions pour achever ce travail, mais elle dessine aussi l'intérêt et **l'étendue des travaux à poursuivre pour la recherche** afin que l'école primaire puisse mieux préparer les élèves à se saisir de la « culture écrite ».

Ce terme « culture écrite », employé fréquemment dans ce document, aurait pu surprendre tant il est fréquent encore d'associer les pays pauvres du Sud au concept de « culture orale ». C'est d'ailleurs l'apport de Jacques Goody (1979) que d'avoir mis en relief les transformations des manières de pensée par l'arrivée de l'écriture en tant que « technologie de l'intellect ». Aujourd'hui dans ces pays, nous n'en sommes plus au moment de l'introduction de l'écriture, importée (L2) ou standardisée par des linguistes étrangers (L1), à l'époque des missionnaires. Ces pays ont développé à leur tour leur propre culture de l'écrit, même si une partie importante de la population reste encore analphabète et semble à l'écart des pratiques sociales lettrées (bien que l'utilisation de l'écrit lui soit également inévitable et lui nécessite des stratégies de substitution). Même dans les sociétés dites de « culture orale », il n'y a donc plus aujourd'hui aucun moyen d'échapper à l'écrit et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD, 2000) concernant « l'alphabétisation universelle » apparaissent tout à fait justifiés pour permettre à tous d'avoir accès aux **biens culturels de l'écrit** et d'en produire de nouveaux, éléments concourant au développement économique.

A Madagascar, la tradition écrite est ancienne. Concernant les usages sociaux de l'écrit, la fracture entre monde urbain et monde rural reste cependant marquée en raison, entre autres, de l'état des infrastructures routières limitant les possibilités de diffusion. Par ailleurs, le pays est largement sous la dépendance de l'importation des ouvrages, l'édition locale n'étant pas encore suffisamment soutenue. Néanmoins, depuis plus de deux cents ans, la lecture et l'écriture sont utilisées et transmises à des nouvelles générations d'enfants et ce, en L1 et en L2. L'Institution privilégiée pour la transmission de cette « culture écrite » est, pour la grande majorité des enfants, **l'école**. Mais comme dans les autres pays du Sud au moment où l'écrit a été introduit, les **modalités d'apprentissage de l'écrit ont été également importés**. A ce sujet, l'Histoire de

l'évolution des prescriptions en lecture à Madagascar montre bien l'influence des pressions extérieures exercées sur les méthodologies en usage à l'école : époque coloniale, post-coloniale, essai socialiste très loin des préoccupations didactiques, puis à partir des années 1980 une dépendance économique entraînant, en matière d'éducation, de nouvelles conditionnalités. La mobilisation internationale pour soutenir la scolarisation primaire universelle a d'abord cherché à permettre **l'accès à l'éducation** pour tous les enfants de ces pays et, donc, l'objectif prioritaire a d'abord été **quantitatif**. A ce niveau, les progrès réalisés sont indéniables. Globalement dans les PPTTE, on constate que « *le taux brut d'admission à l'école primaire est passé de 84% en 1998 à 94% en 2003 et que le taux d'accès en dernière année du primaire est passé de 57% à 64% pendant la même période.* » (PERRET *et al*, 2007 : 9). Ces résultats quantitatifs, aussi encourageants soient-ils, montrent ce qu'il reste à accomplir : accueillir les quelque 10% d'enfants (les plus pauvres et plus marginalisés) qui n'ont encore aucun accès à l'école, maintenir jusqu'au bout du cycle primaire les quelque 25% d'élèves qui abandonnent. Ces pourcentages importants d'abandons marquent la déception des enfants et des familles face aux bénéfices attendus de l'école et soulèvent la question de la **qualité** de l'éducation qui y est dispensée. Par ailleurs, sur ce sujet les indicateurs sont révélateurs sur l'ensemble des PPTTE : « *on estime qu'environ 50% des élèves qui achèvent leur scolarité primaire maîtrisent les apprentissages fondamentaux.* » (PERRET *et al*, 2007 : 9). Ces estimations sont réalisées sur la base des résultats des évaluations de type PASEC, mises au point par la CONFEMEN.

Dans cette étude, nous avons cherché à approfondir l'interprétation des résultats du PASEC VII à Madagascar, en ciblant la compétence fondamentale attendue de l'école : la maîtrise du savoir lire. Certains aspects du PASEC ont été discutés, une sélection d'items a été opérée avec des ajouts spécifiques en production écrite afin de saisir plus précisément les domaines relatifs aux différentes composantes de la lecture. Sans revenir sur la nécessité de ces **évaluations standardisées**, il nous semble que la réflexion internationale devrait chercher à **mieux sérier les domaines d'évaluation en regard des processus cognitifs mobilisés chez les élèves**. Le travail réalisé dans le volume 2 est donc partiel, mais a permis de mettre en évidence un certain nombre de points : en particulier le fort décalage des scores élèves entre ce qui relève des processus de bas niveau (identification des mots et de phrases simples) relativement maîtrisés, et ceux de haut niveau difficilement mobilisés par les enfants, alors qu'ils sont absolument nécessaires à la compréhension des textes, et ce, que ce soit en L1 ou en L2. La question des pratiques professionnelles a donc été posée et fait l'objet du volume 3. Il en ressort que les instituteurs, même ceux des bonnes écoles de la capitale, ont des représentations sur l'apprentissage de la lecture qui pénalisent la transmission du savoir lire aux jeunes générations. L'analyse des pratiques a permis de cerner « une zone de développement professionnel » à explorer pour mieux outiller les enseignants dans ce domaine d'enseignement essentiel. Mais la question de l'**accompagnement** pour l'exploration de cette « zone » reste posée.

En cette période où l'**exigence de qualité** constitue le défi majeur pour les PPTE, il leur est demandé pour atteindre cet objectif d'adopter des « standards internationaux » en termes de curricula scolaires. Dans cet esprit de « standardisation », la réflexion sur l'appropriation des savoirs ne se fait pas au sein des pays, mais s'importe comme un bien « à consommer ». Bien sûr, les cadres nationaux sont associés à la rédaction de ces nouveaux programmes, mais sous l'imposition de « cadres conceptuels » extérieurs. Tous leurs efforts sont donc concentrés sur l'assimilation des **nouveaux termes de l'ingénierie éducative** à mettre en place. Ces dix dernières années ont imposé le passage de la *pédagogie par objectifs* à la *pédagogie par compétences*, avec tout le discours techniciste qui l'accompagne. Les instituteurs reçoivent de plein fouet les nouvelles injonctions, souvent mal comprises par les formateurs, et ont bien du mal à s'y retrouver. Un exemple parmi d'autres, au plus concret de la réalité professionnelle des enseignants, illustre la déstabilisation engendrée dans ses aspects les plus absurdes : en cinq ans à Madagascar, les instituteurs ont du changer plusieurs fois la dénomination de leur travail de préparation : fiche de préparation → fiche d'activité → canevas de planification, avec les nouveaux formats qui s'imposent alors : le nombre de colonnes, la dénomination des têtes de colonne, la précision de la compétence, de l'objectif d'apprentissage, de la situation d'apprentissage, etc. (tout cela reformulé en malgache avec la création de néologismes). Est-ce que cette orientation va permettre d'améliorer la qualité des apprentissages ? Les enseignants vont-ils mieux apprendre à lire à leurs élèves ?

Par ailleurs, nous avons vu combien les enseignants sont peu formés et nous avons constaté plusieurs fois leurs difficultés personnelles en termes académiques. Actuellement, l'idée qui semble s'imposer pour les soutenir à ce niveau est celle de l'auto-formation dans des réseaux d'école de proximité, par le biais de la formation à distance et ce, dès que les conditions matérielles seront réunies, par l'utilisation de la toile numérique. Cette nouvelle orientation du *plan EPT* malgache (2008), largement appuyée par la Banque mondiale (maîtres FRAM, niveau BEPC s'auto-formant dans les « cercles de qualité d'échanges d'expériences ») est actuellement citée en exemple dans tous les pays bénéficiant de l'initiative *Fast Track*. Evidemment cette idée est séduisante, mais la réalité de terrain, nous l'avons vu, est tout autre. Quelle sera la nature des « échanges d'expériences » dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, compte tenu ce qui a été relevé dans cette thèse, si des appuis à la **médiation sémiotique** ne sont pas fournis aux maîtres pour leur permettre d'explorer d'autres manières de faire (cf. la zone de développement professionnel), en prenant appui sur ce qu'ils effectuent actuellement ?

En raison de l'ensemble de ces éléments, il nous semblerait nécessaire de revoir à la baisse la **quantité des injonctions** préconisées et s'il y avait **une priorité à faire ressortir** pour l'enseignement fondamental, il nous semble bien que ce soit celle de **l'apprentissage de la lecture** afin de faciliter la transmission de la « culture écrite ». Nous mentionnons cette urgence à l'heure où l'on pense déjà aux autres segments de l'éducation (collège, lycée) en poursuivant l'approche techniciste précédemment décrite.

Les niveaux de recrutement des enseignants, les dispositifs de formation initiale et continue relèvent de choix politiques qu'il ne nous appartient pas de discuter, même si nous avons souvent exprimé notre inquiétude. Nous préférons achever cette thèse en soutenant deux idées face à la problématique de la « médiation sémiotique » des concepts qu'il conviendrait que les enseignants maîtrisent mieux pour apprendre à lire aux élèves.

Face à cette problématique, il n'y a **aucune recette miracle et rapide**. A notre avis, les choses auront du mal à évoluer tant que **la réflexion sur l'appropriation des savoirs** ne s'effectuera pas au **sein des pays PPTE**. Nous l'avons plusieurs fois souligné, très peu d'universités de ces pays se sont emparées de la question de l'éducation fondamentale, même pour ce qui relève de l'apprentissage de la lecture dans leurs L1. Par ailleurs, lorsqu'ils existent, les travaux entrepris ne sont pas mutualisés. C'est pourquoi, il nous semble qu'un **centre de recherche** et de collaboration à disposition des pays devrait être mis en place avec l'aide des financements internationaux. En effet, la problématique liée à l'apprentissage de la lecture est identique dans de nombreux pays : **apprendre à lire en langue(s) nationale(s) et en langue(s) officielle(s) en se confrontant à une « culture professionnelle » des enseignants ne permettant pas à suffisamment d'élèves d'être autonomes en lecture en fin de primaire, en L1 ou en L2**. Pour améliorer l'apprentissage de la lecture des élèves, il conviendrait d'abord de réfléchir aux aspects linguistiques des langues nationales et de les confronter aux apports de la psychologie cognitive de la lecture en tenant compte des données inter-langues en fonction de leurs caractéristiques (ex : accentuelle, agglutinante, tonale, etc.) et des données trans-langues de la perspective plurilingue. Compte tenu des difficultés économiques actuelles, il est difficile d'imaginer un centre de ce type par pays, un **centre à disposition des pays** semble le mieux convenir et les meilleurs spécialistes internationaux en la matière pourraient y apporter leurs contributions. Dans cet esprit, il s'agirait aussi de croiser les regards *in situ* sur les réalités scolaires et de se confronter concrètement à la gestion des classes pléthoriques, des classes multigrades, du manque de matériel, etc. pour réfléchir en commun aux pratiques professionnelles et examiner **la faisabilité** de leurs transformations possibles. Par ce centre, suite à des expérimentations concrètes en classe, pourraient être créés de nombreux supports contextualisés et mutualisables, en s'appuyant en particulier sur les **outils vidéo**.

Cette seconde suggestion relative aux outils vidéo, nous l'étayons par une illustration concrète des principes que nous avons coordonnés pour développer des outils à destination de formateurs pour le renforcement des compétences linguistiques des maîtres FRAM en français, à Madagascar. Nous souhaitons en effet terminer sur cette question des « **instruments de médiation** ».

Avec la réforme en cours, le Ministère a décidé de renforcer les compétences en français des maîtres FRAM pour qu'ils puissent enseigner **le français** pendant les premières années du primaire. Pour répondre à ce besoin urgent, nous avons suggéré au MEN de prendre appui sur son réseau de conseillers pédagogiques en cours de reconstitution (recrutement de 200 conseillers pédagogiques par an). Les élèves conseillers pédagogiques bénéficient de deux ans de formation, reposant sur

l'alternance théorie (regroupement dans les CRINFP) / pratique (en poste sur le terrain). En début de formation, ils ont été évalués par le TCF en français, ce qui a permis de déterminer, selon les niveaux, des stages de perfectionnement en français dans les Alliances françaises. Les outils de formation des maîtres ont été conçus avec la participation d'une quarantaine d'entre eux d'un niveau B2 (6 à 7 par centres provinciaux) et quatre formateurs de français de l'INFP⁴²⁵.

La difficulté de l'opération consistait à la fois à concevoir de manière participative avec ces conseillers des outils de formation adaptés aux réalités des maîtres, tout en observant l'appropriation par ces conseillers des outils construits. Par ailleurs, il s'agissait aussi que les formations proposées à terme aux instituteurs leur permettent à la fois d'améliorer leur niveau de français mais aussi leurs pratiques professionnelles pendant les séances de français. Face à ces multiples paramètres, nous avons privilégié **l'outil destiné aux futurs formateurs** (les conseillers pédagogiques B2), en partant de l'analyse de leurs pratiques professionnelles. En effet, une des difficultés principales actuellement est celle des « **cadres intermédiaires** » et donc celle aussi des **formateurs** : leurs représentations sur les apprentissages sont figées à l'image de ce qu'ils faisaient eux-mêmes quand ils étaient face aux élèves. Peu d'entre eux sont donc capables de mener une analyse réflexive des pratiques enseignantes dans une perspective d'amélioration, leurs efforts actuels portent sur l'assimilation des nouveaux termes de l'ingénierie éducative (APC, APS), ils lisent très peu et ont du mal à assimiler les contenus des ouvrages didactiques **importés**. Suite à quoi, les formations qu'ils dispensent sont souvent très formelles et n'apportent pas grand-chose de concrètement utilisable en classe par les enseignants. C'est à ce niveau, nous semble-t-il, que la **qualité de formation** doit être interrogée plutôt que de chercher à faire disparaître les formations d'enseignants.

Avec les élèves conseillers pédagogiques participant à la conception des outils nous avons tout d'abord, lors de séminaires nationaux, observés par vidéo les pratiques ordinaires de certains maîtres pendant les séances de français en classe : leurs aspects linguistiques et pédagogiques. Pour déstabiliser les représentations, nous avons également observé des pratiques de classe étrangères, en utilisant des vidéos réalisées à la La Réunion⁴²⁶ et dans les ZEP françaises⁴²⁷. Les apports théoriques ont été fournis **au fil des discussions** et ont permis de dégager cinq axes ultérieurs de formation pour les maîtres centrés sur les procédures d'apprentissage des élèves : langage avec les petits, langage avec les grands, lecture, production écrite, outils de la langue. A partir de là, les élèves conseillers sont repartis dans les différents endroits de l'île avec la responsabilité d'encadrer des maîtres parlant suffisamment bien le français, d'essayer de faire bouger les pratiques et de

⁴²⁵ Ramy David, Chantal Razafitsiarovana, Faramalala Razakamanana, Cyprienne Toazara.

⁴²⁶ Paule Fioux (2001), Université de La Réunion, CNDP La Réunion.

⁴²⁷ Monique Baudry, Mirielle Brigaudiot *et al.* (2000), DESCO MENRT ; Nathalie Auger (2005), Université Montpellier 3, SEREN-CRDP.

filmer. Pendant ce temps, l'équipe INFP⁴²⁸ a établi un référentiel de compétences linguistiques à développer chez les maîtres centré sur le « français langue de communication dans la classe ». Par la suite, les films ont été réduits en clips vidéo, accompagnés de voix off⁴²⁹ apportant des éclairages théoriques simples sur les mécanismes d'apprentissage des élèves. La dernière étape a été de concevoir **toutes les activités de formation** à mettre en place par les formateurs : le tiers à partir des clips vidéo, les 2/3 à partir d'activités directement transférables en classe avec les élèves, le tout devant s'effectuer en français. Maintenant, les futurs formateurs disposent de cinq fascicules présentant **une description très détaillée** des situations de formation à mener : les **prescriptions** écrites ont été **remaniées en fonction de leur compréhension** par le groupe de conseillers impliqués, puis l'ensemble a été expérimenté : 200 enseignants ont été formés à partir des outils conçus pendant 5 semaines, les élèves conseillers pédagogiques, futurs formateurs, ont été cette fois eux-mêmes filmés.

Ce programme en cours ne se veut pas être un modèle, mais il a été présenté car cette question de la « médiation sémiotique » et des artéfacts (objets concrets : films, guides, manuels, scénarii de formation) qui l'accompagnent est absolument nécessaire. Actuellement, on suppose que les formateurs ou les enseignants ont le recul suffisant pour créer spontanément leurs situations de formation ou leurs situations pédagogiques de classe. Mais pour créer des situations, encore faut-il pouvoir **anticiper** sur les attendus en termes d'apprentissage chez les élèves et donc comprendre les processus mobilisés par les élèves. C'est pourquoi, le point focal des difficultés actuelles nous paraît être prioritairement celui des **formateurs** : il nous semble qu'en leur fournissant des outils de formation « clés en main », conçus et expérimentés avec certains d'entre eux, ils pourraient arriver à apporter aux maîtres, plus rapidement que la simple diffusion de manuels scolaires, le recul suffisant pour comprendre les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages. Des formations basées sur des illustrations concrètes d'activités de classe pourraient, par leur médiation, enclencher des procédures réflexives plus rapides chez les maîtres. D'autre part, les formateurs seraient alors eux-mêmes mieux armés pour accompagner les instituteurs, dans la classe, vers la « zone de développement professionnel » à explorer. En ce sens, nos deux suggestions se rejoignent et pourraient s'alimenter réciproquement, en ciblant en première urgence : l'apprentissage de la lecture, clé essentielle pour le développement des PPTE.

⁴²⁸ Avec l'appui de Sophie Babault (Université Lille 3) et Laurent Puren (Université de La Réunion).

⁴²⁹ Différentes voix francophones.

LISTE DES EXTRAITS, ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

1. Extraits

| | |
|---|-----|
| N°1 : Classe de Joana, école publique, CM2, langage, novembre 2005 | 478 |
| N°2 : Classe de Zo, école privée, lecture en français, février 2006 | 479 |
| N°3 : Phase 1, séance langage CM2 | 482 |
| N°4: Phase 2, séance langage CM2 | 485 |
| N°5: Phase 3, séance langage CM2 | 488 |
| N°6: Phase 4, séance langage CM2 | 489 |
| N°7: Un ou plusieurs échanges ? | 492 |
| N°8 : Tour de parole n°134, Phase 1, séance langage CM2 | 493 |
| N°9 : Exigence de « phrases complètes » | 494 |
| N°10 : Bifocalisation | 494 |
| N°11 : Un maître gouvernant les échanges | 495 |
| N°12 : Interventions auto-déclenchées d'élèves | 495 |
| N°13 : Utilisation du malgache par l'enseignant | 497 |
| N°14 : Classe de Zo, CP2 langage, école privée, novembre 2005 | 503 |
| N°15 : Classe de Tsiry, CP2 langage, école publique, février 2006 | 504 |
| N°16 : Classe de Vola, CE langage, école privée, février 2006 | 506 |
| N°17: Auto-confrontation de Vola, séance langage trimestre 2, juin 2006 | 508 |
| N°18 : Classe d'Aline, CE langage, école publique, février 2006 | 509 |
| N°19: Auto-confrontation d'Aline, séance langage trimestre 2, juin 2006 | 511 |
| N°20 : Classe de Jaona, Langage CM2 « détour imprévu », février 2006 | 511 |
| N°21 : Classe de Tsiry CP1, lecture en malgache : exploitation de l'illustration , novembre 2005 | 723 |
| N°22 : Classe de Tsiry CP2, lecture silencieuse, février 2006 | 725 |
| N°23 : Classe de Vola CE, lecture magistrale, novembre 2005 | 726 |
| N°24 : Classe de Bao CP1, lecture individuelle à haute voix, février 2006 | 727 |
| N°25 : Classe de Tsiry CP1, lecture individuelle à haute voix, novembre 2005 | 727 |
| N°26 : Classe de Bao CP1, lecture à haute voix : variantes, février 2006 | 728 |
| N°27 : Classe de Zo CP2, Aide au décodage , février 2006 | 730 |
| N°28 : Classe de Tsiry CP1, identification de graphèmes, février 2006 | 731 |
| N°29 : Classe de Tsiry CP1, exercice écrit sur le code, novembre 2005 | 732 |
| N°30 : Classe de Bao CP1, aides à la fusion phonémique, février 2006 | 733 |
| N°31 : Classes de Bao, Tsiry et Vola, compréhension du texte, 2005-2006 | 735 |
| N°32 : Classe de Tsiry CP2, travail sur le code en français, février 2006 | 739 |
| N°33 : Classe de Zo CP2, lecture à haute voix en français, février 2006 | 740 |
| N°34 : Classe de Tsiry CP2, lecture à haute voix en français, février 2006 | 741 |
| N°35 : Classes de Zo et Tsiry CP2, compréhension du texte en français, février 2006 | 742 |
| N°36 : Auto-confrontations de Zo et Tsiry, préparation de classe, juin 2006 | 744 |
| N°37 : Auto-confrontation Tsiry, mémoriser avant de lire, juin 2006 | 747 |
| N°38 : Auto-confrontation de Tsiry, la nécessité de syllaber en malgache, juin 2006 | 748 |
| N°39 : Auto-confrontations de Zo et Tsiry, la lecture individuelle à haute voix, juin 2006 | 750 |
| N°40 : Auto-confrontation Zo, les questions de compréhension, juin 2006 | 752 |
| N°41 : Auto-confrontation Soa, « suivre les prescriptions », juin 2006 | 764 |
| N°42 : Débuts d'épisodes de lecture magistrale, CM1 et CM2, malgache et français | 766 |
| N°43 : Auto-confrontations CM1 – CM2, la nécessité d'une lecture magistrale préalable, en malgache et en français | 768 |
| N°44 : Episodes de lecture à haute voix individuelle CM1 et CM2, malgache et français | 771 |
| N°45 : Auto-confrontations enseignants de CM1-CM2, la lecture à haute voix par les élèves | 775 |
| N°46 : Episodes de compréhension de texte, CM1 et CM2 | 778 |
| N°47 : Auto-confrontations de Soa et Joana, « compréhension d'un texte » | 785 |
| N°48 : Contresens de l'adulte face au texte de lecture | 788 |
| N°49 : Le vocabulaire difficile des textes en L2, CM1 et CM2 | 794 |

| | |
|---|-----|
| N°50 : Episode de bifocalisation en lecture en malgache, « explication du mot usure », CM2 EPP Ambohy, avril 2006 | 797 |
| N°51 : Auto-confrontation de Soa, « En français, il faut parler français », juin 2006 | 799 |
| N°52 : Classe de Jaona, CM2 EPP Ambohy, irruption en L1 dans une phase « compréhension de texte », février 2006 | 800 |
| N°53 : Auto-confrontations de Marie et de Joana, « la lecture au CEPE », juin 2006 | 802 |

2. Illustrations

| | |
|---|-----|
| N° 1 : Généalogie des langues austronésiennes | 13 |
| N° 2 : Schéma du développement culturel paléomalgache | 17 |
| N°3 : Carte ethnique de Madagascar | 23 |
| N° 4 : Ordre canonique de la phrase malgache | 62 |
| N°5 : Situation linguistique du français à Madagascar en 1991 | 78 |
| N°6 : Situation du malgache, des variétés dialectales et du français à Madagascar | 81 |
| N°7 : Une nouvelle présentation de la didactique des langues | 88 |
| N°8 : Exemple d'intonation provençale | 97 |
| N°9 : Intonation de la phrase impérative | 98 |
| N°10 : Points d'articulation des voyelles | 101 |
| N°11 : Fiche d'aide possible pour les enseignants- phonème [y] | 102 |
| N°12 : Schémas articulatoires des semi-consonnes | 103 |
| N°13 : Les lieux d'articulation des consonnes | 104 |
| N°14 : Termes liés aux lieux d'articulation des consonnes | 105 |
| N°15 : Extrait du curriculum CP d'enseignement pour le français | 108 |
| N°16 : Extrait du curriculum d'enseignement CE pour le français | 108 |
| N°17 : Archigraphèmes du français | 109 |
| N°18 : L'orthographe française, un ensemble complexe de signes linguistiques | 110 |
| N°19 : La morphologie du français | 116 |
| N°20 : Extrait du curriculum APC-CE en grammaire | 124 |
| N°21 : Arbre des relations syntaxiques de la phrase française | 125 |
| N°22 : Des exercices aux tâches | 161 |
| N°23 : Compétences communicatives langagières | 162 |
| N°24 : Des opérations mentales de compréhension et d'expression aux usages et emplois | 162 |
| N°25 : Répartition des niveaux de compétences dans le Cadre | 164 |
| N°26 : Performances TCF en fonction du niveau seuil, résultats nationaux | 170 |
| N°27 : Performances TCF par province | 171 |
| N°28 : Performances TCF et niveaux de classe | 171 |
| N°29 : Scores des enseignants au TCF selon les activités | 176 |
| N°30 : Taux d'alphabétisation, la situation de Madagascar | 182 |
| N°31 : Représentations sur les finalités du lire écrire, région nord Côte d'Ivoire | 184 |
| N°32 : Modèle de Jim Cummins | 195 |
| N°33 : Caractéristiques de la boucle phonologique de Baddeley | 220 |
| N°34 : Structure d'une syllabe | 228 |
| N°35 : Le lexique mental | 241 |
| N°36 : Le modèle de Collins et Quillian (1969) | 242 |
| N°37 : Proposition d'architecture générale pour le lexique monolingue | 243 |
| N°38 : Lexique orthographique du bilingue (modèle BIA) | 244 |
| N°39 : Extrait du curriculum lecture CP2 APC | 246 |
| N°40 : Composantes de la compréhension du langage écrit | 256 |
| N°41 : Allocation des ressources chez le lecteur malhabile | 258 |
| N°42 : Allocation des ressources chez le lecteur confirmé | 258 |
| N°43 : Compréhension en lecture | 259 |
| N°44 : Une même gestualité pour des finalités différentes | 277 |
| N°45 : Modèle des habiletés de lecture et d'écriture selon Frith (1985) | 279 |
| N°46 : Cinq niveaux de conceptualisation majeurs repérés en espagnol | 281 |
| N°47 : Evolution des conceptualisations en langue malgache | 297 |
| N°48 : Profil des conceptualisations en langue malgache au pré-test | 298 |

| | |
|---|-----|
| N°49 : Profil des conceptualisations en langue malgache au post-test | 298 |
| N°50 : Ecriture des agglomérats consonantiques, malgache, fin de CP2 | 299 |
| N°51 : Mots isolés « <i>merina</i> / autres », fin de CP2 | 302 |
| N°52 : Evolution des conceptualisations pour l'écriture en français de mots isolés, en CP2 | 308 |
| N°53 : Résultats de fin d'année, écriture de mots isolés en français | 309 |
| N°54 : Comparaison malgache / français pour l'écriture des phrases en fin de CP2 | 319 |
| N°55 : Comparaison « <i>merina</i> / autres » pour l'écriture des phrases en fin de CP2 | 320 |
| N°56 : Les quatre pôles de la sphère didactique | 330 |
| N°57 : Représentation schématique du processus d'écriture | 370 |
| N°58 : Aspects qualitatifs des récits malgaches et français CM2 (%) | 380 |
| N°59 : Ancrage, procédures de reprises, cohérence des temps CM2 (%) | 381 |
| N°60 : Utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans les récits CM2 (%) | 382 |
| N°61 : Interférence des langues dans les récits CM2 (%) | 383 |
| N°62 : Informations sur le lexique (%) | 383 |
| N°63 : Informations sur la syntaxe (%) | 384 |
| N°64 : Ratures et absences d'écriture CM2 (%) | 385 |
| N°65 : Deux points de vue complémentaires entre la « didactique » et la « psychologie du travail » | 420 |
| N°66 : Schéma de communication de Jakobson | 424 |
| N°67 : Articulation entre représentations mentales et représentations sociales | 445 |
| N°68 : L'usage du « je » lié aux tâches langagières | 470 |
| N°69 : Images du livre de français 11 ^{ème} , MINESEB, p. 42 | 487 |
| N°70 : « Face à un texte : que dit l'adulte ? Que pense l'enfant ? » | 533 |
| N°71 : Axe de typicalité de l'agir | 540 |
| N°72 : Modèle d'analyse de l'agir enseignant | 542 |
| N°73 : <i>Ny famakian-teny voalohany</i> , LMS, 1874 | 569 |
| N°74 : <i>Famakian-Teny : hianarany ny mpianatra</i> , LMS, 1867 | 571 |
| N°75 : Méthode Guyau, utilisée jusqu'en 1915 | 574 |
| N°76 : Textes pour écoles indigènes 2 ^{ème} et 3 ^{ème} degré, 1911 | 576 |
| N°77 : Méthode de lecture française, débutants, 1937 | 578 |
| N°78 : Texte de lecture, Ecoles indigènes du 2 ^{ème} et 3 ^{ème} degré, Année 2, 1934, p.6 | 580 |
| N°79 : Livre de lecture des écoles primaires indigènes, Service de l'enseignement, 1948 | 581 |
| N°80 : <i>Lala sy Noro</i> , méthode CP1 lecture en malgache, 1952 | 585 |
| N°81 : Livre de « transition » : lecture française CP2, 1953 | 587 |
| N°82 : Joies et Travaux de l'île Heureuse / <i>Eto Madagasikara Nosy Malalantsika</i> , 1953 | 588 |
| N°83 : Lectures sur les connaissances usuelles, livre bilingue, 1950 | 590 |
| N°84 : Méthode Malzac, <i>Initiation au français parlé</i> , 1965 | 605 |
| N°85 : Méthode Malzac, <i>Apprenons à lire</i> , 1966 | 607 |
| N°86 : Méthode Malzac, <i>J'apprends le français</i> , CM1, 1968 | 608 |
| N°87 : Livre unique, CE2, Istra, 1966 | 610 |
| N°88 : Livre unique, CE2, Nathan, 1966 | 611 |
| N°89 : <i>Talaky mandeha</i> , CE, Librairie Ambozontany Fianarantsoa, 1966 | 612 |
| N°90 : <i>Mamiko toy ny tantely</i> , 1970 | 613 |
| N°91 : Fiche type T4, 1976 | 618 |
| N°92 : Malagasy ara-drafitra, Kilasi faha-11 (T1), 1983 | 620 |
| N°93 : Livre de français en T3, André Rakotondranaivo, 1978 | 622 |
| N°94 : A Toi de Parler, unité 3, T2, 1985 | 626 |
| N°95 : A Toi de Parler, unité 2, T4, 1988 | 628 |
| N°96 : Schéma de l'approche adoptée en lecture Série <i>Vola</i> , début de scolarité. | 631 |
| N°97 : <i>Garabola</i> , Lecture T1, 1991 | 632 |
| N°98 : Interrelation entre la lecture et l'écriture dans une unité de travail | 633 |
| N°99 : <i>Garabola</i> , Ecriture T1, 1991 | 635 |
| N°100 : <i>Tongavola</i> , T2, 1999 | 637 |
| N°101 : <i>Rosovola</i> , T3, 1991 | 638 |
| N°102 : <i>Haivola</i> , T5, 2001 | 640 |
| N°103 : Journal La Plume, 1996 | 648 |
| N°104 : Extraits du guide pédagogique, Français 11 ^{ème} , MINESEB 2003 | 658 |
| N°105 : Extraits du manuel élève, Français 12 ^{ème} , MINESEB 2003 | 661 |
| N°106 : Extraits du manuel élève, Français 7 ^{ème} , MINESEB 2003 | 663 |
| N°107 : APC au CP1-CP2 en lecture, 2006-2007 | 675 |
| N°108 : Situations d'intégration APC CP2 | 677 |

| | |
|---|-----|
| N°109 : Manuel <i>Fahalalana tsotsotra</i> – Connaissances usuelles, CE, MENRS 2006 | 679 |
| N°110 : Documents expérimentaux T6, MEN 2008 | 684 |
| N°111 : Programme d'études T1 expérimental, MEN 2008 | 687 |
| N°112 : Autobiographie langagière de Tsiry | 698 |
| N°113 : Autobiographie langagière d'Aline | 699 |
| N°114 : Autobiographie langagière de Soa | 699 |
| N°115 : Autobiographie langagière de Jaona | 700 |
| N°116 : Autobiographie langagière de Bao | 701 |
| N°117 : Autobiographie langagière de Zo | 701 |
| N°118 : Autobiographie langagière de Vola | 702 |
| N°119 : Autobiographie langagière de Marie | 703 |
| N°120 : Autobiographie langagière de Colette | 704 |
| N°121 : Exemple de guide d'entretien pour auto-confrontation | 711 |
| N°122 : Schéma d'auto-confrontation croisée (ACC) | 712 |
| N°123 : Trois axes de questionnement issus de l'évolution des prescriptions en lecture | 713 |
| N°124 : Travail de la compétence phonologique dans des tâches dont on fait varier les buts | 756 |
| N°125 : Exemple de codage en phonologie avec des petits | 757 |
| N°126 : Ajustements d'un enseignant aux acquis évolutifs du groupe classe dans un CP en France, lors de séances « découverte d'un texte » | 761 |
| N°127 : Textes CM1 et CM2 : la réponse se trouve dans le texte ? | 783 |
| N°128 : Structuration du manuel de français 7 ^{ème} | 793 |
| N°129 : Epreuves de lecture CEPE, malgache et français | 805 |

3. Tableaux

| | |
|---|-----|
| N°1 : Synthèse de la périodisation du malgache | 15 |
| N°2 : Correspondance de vocabulaire entre les différents parlers malgaches | 22 |
| N°3 : Les consonnes du malgache en malgache | 39 |
| N°4 : Modes d'articulation des consonnes en malgache | 40 |
| N°5 : Ecritures et orthographes - Niveaux et définitions | 43 |
| N°6 : Typologie morphologique | 49 |
| N°7 : Exemples de radicaux en malgache | 51 |
| N°8 : Les pronoms personnels en malgache | 57 |
| N°9 : Les pronoms démonstratifs en malgache | 57 |
| N°10 : Expression de l'aspect en malgache | 59 |
| N°11 : Orientation syntaxique de la phrase en malgache | 64 |
| N°12 : Variables status / corpus | 75 |
| N°13 : Résultats status / corpus, Afrique francophone, 1991 | 77 |
| N°14 : Résultats status / corpus, Madagascar 2006 | 79 |
| N°15 : Compétence langagière en FLS | 88 |
| N°16 : Types syllabiques les plus fréquents en%, en français, espagnol, anglais, allemand | 96 |
| N°17 : Les trente-six phonèmes du français | 99 |
| N°18 : Voyelles orales françaises, définies par leurs traits articulatoires distinctifs | 101 |
| N°19 : Voyelles nasales françaises, définies par leurs traits articulatoires distinctifs | 101 |
| N°20 : Lois générales de la prononciation des trois voyelles dite à double timbre | 101 |
| N°21 : Traits distinctifs des occlusives françaises | 105 |
| N°22 : Traits distinctifs des fricatives : aspect phonologique | 105 |
| N°23 : Différences de prononciation des consonnes en malgache et en français | 106 |
| N°24 : Tableau des fréquences phonologiques d'emploi du français | 107 |
| N°25 : Notions fondamentales sur le système écrit du français | 110 |
| N°26 : Phonogrammes de base en français | 111 |
| N°27 : Schémas d'analyse de la phrase française dans les manuels FLE | 124 |
| N°28 : La structure du groupe verbal en français | 127 |
| N°29 : Aspects contrastifs majeurs entre le malgache et le français | 137 |
| N°30 : Domaines d'étude en malgache et en français | 145 |
| N°31 : Caractéristiques générales de l'échantillon d'étude | 147 |
| N°32 : Classement des parlers malgaches par aire linguistique | 148 |

| | |
|--|-----|
| N°33 : Localisation des élèves CP2 et de CM2 par zone linguistique | 148 |
| N°34 : Récapitulatif de l'échantillon élèves par aire linguistique | 149 |
| N°35 : Hypothèses de recherche | 150 |
| N° 36 : Modèle scolaire du primaire malgache en 2004-2005 | 154 |
| N°37 : Indicateurs de résultat et d'impact du premier cycle de l'enseignement fondamental | 154 |
| N°38 : Historique des structures de formation initiale, depuis l'indépendance | 155 |
| N°39 : Comparatif entre les profils des enseignants PASEC et ceux des enseignants du territoire | 157 |
| N°40 : Grille de niveaux généraux du Cadre européen commun de référence pour les langues et donc du Test de Connaissance du Français (TCF) | 163 |
| N°41 : Exemple de portfolio « Ecouter : niveau A1 » | 165 |
| N°42 : Enseignants évalués par le TCF | 166 |
| N°43 : Scores globaux des enseignants de l'étude au TCF | 169 |
| N°44 : Répartition numérique TCF par niveau de classe | 171 |
| N°45 : Résultats TCF des élèves conseillers pédagogiques 2006, scores globaux | 172 |
| N°46 : Le nouveau modèle scolaire plurilingue malgache, 2008 | 173 |
| N°47 : Résultats enseignants TCF par type d'activité | 175 |
| N°48 : Langues parlées à la maison par les élèves | 177 |
| N°49 : Les mouvements de l'œil selon le type de texte | 210 |
| N°50 : Discrimination visuelle en malgache, début CP2 : taux de réussite | 215 |
| N°51 : Réussite des élèves, discrimination visuelle – malgache – CP2 | 216 |
| N°52 : Réussite des élèves, discrimination visuelle – français –CP2 | 217 |
| N°53 : Mémoire, caractéristiques du modèle d'Atkinson et Shiffrin | 219 |
| N°54 : Traitements contrôlés – traitements automatisés | 221 |
| N°55 : L'enfance malgache en chiffres | 223 |
| N°56 : Résultats « analyse de la chaîne sonore » en malgache, début de CP2 | 232 |
| N°57 : Réussite des élèves, « Analyse de la chaîne sonore » - malgache, début de CP2 | 232 |
| N°58 : Résultats « conscience phonémique» en malgache, fin de CP2 | 234 |
| N°59 : Résultats « conscience phonémique» en français, fin de CP2 | 235 |
| N°60 : Résultats « identification de mots isolés » en malgache, début de CP2 | 247 |
| N°61 : Résultats « identification de mots isolés » en malgache, fin de CP2 | 248 |
| N°62 : Résultats « identification de mots isolés » en français, début de CP2 | 250 |
| N°63 : Résultats « identification de mots isolés » en français, fin de CP2 | 252 |
| N°64 : Lecture compréhension en malgache, pré-test CP2 | 269 |
| N°65 : Lecture compréhension en malgache, post-test CP2 | 270 |
| N°66 : Lecture compréhension en français, pré-test CP2 | 273 |
| N°67 : Lecture compréhension en français, post-test CP2 | 275 |
| N°68 : Comparaison lecture compréhension de textes : français / malgache, fin de CP2 | 276 |
| N°69 : Exercices de production écrite, PASEC VII pré-test, Madagascar | 284 |
| N°70 : Exercices de production écrite, PASEC VII post-test, Madagascar | 284 |
| N°71 : Scores moyen production écrite malgache/français, pré-test / post-test | 285 |
| N°72 : Echantillon pour l'analyse des copies selon les aires linguistiques | 286 |
| N°73 : Récapitulatif échantillon thèse pour l'analyse des copies | 287 |
| N°74 : Grille d'analyse des copies CP2, production écrite en malgache | 287 |
| N°75 : Grille d'analyse des copies CP2, production écrite en français | 288 |
| N°76 : Résultats CP2 mots isolés en malgache, tous groupes confondus | 296 |
| N°77 : Evolution des mots isolés, aire occidentale | 299 |
| N°78 : Evolution des mots isolés, aire mixte | 300 |
| N°79 : Evolution des mots isolés, aire orientale | 300 |
| N°80 : Résultats mots isolés <i>merina</i> / autres - Acheminement vers l'écriture phonémique en malgache | 301 |
| N°81 : Illustration d'un problème d'administration du pré-test | 304 |
| N°82 : Résultats mots isolés en français, tous groupes confondus | 308 |
| N°83 : Résultats mots isolés <i>merina</i> / autres - Acheminement vers l'écriture phonémique en français | 309 |
| N°84 : Résultats globaux, écriture de deux phrases en malgache, fin de CP2 | 318 |
| N°85 : Résultats globaux, écriture d'une phrase en français, fin de CP2 | 319 |
| N°86 : Comparaison <i>merina</i> / autres, syntaxe des phrases phonémiques en fin de CP2 | 321 |
| N°87 : Tableau de synthèse – exercices comparables, scores moyens fin de CP2 | 325 |
| N°88 : Tableau de synthèse – Production écrite, fin de CP2 | 326 |
| N°89 : Relations sémantiques centrées sur l'agent : illustration | 336 |

| | |
|---|-----|
| N°90 : Illustration du changement de sens de quelques mots, en contexte scolaire | 338 |
| N°91 : Résultats en début de CM2, connaissances lexicales | 341 |
| N°92 : Tableau comparatif malgache / français : Synthèse en orthographe, grammaire et conjugaison | 345 |
| N°93 : Résultats en orthographe, malgache et français | 350 |
| N°94 : Résultats en grammaire, malgache et français | 351 |
| N°95 : Résultats en conjugaison, malgache et français | 354 |
| N°96 : Questions littérales / Questions inférentielles | 356 |
| N°97 : Résultats en lecture compréhension CM2 | 361 |
| N°98 : Scores fin de CM2, texte littéraire, selon le type de questions | 363 |
| N°99 : Résultats en expression écrite CM2, cohérence du texte produit | 378 |
| N°100 : Grille d'analyse des copies CM2, malgache et français | 379 |
| N°101 : Informations sur la morpho- syntaxe CM2 (%) | 385 |
| N°102 : Sélection d'exercices selon quelques domaines, PASEC VII CONFEMEN | 393 |
| N°103 : Résultats fin de CP2 en lecture en malgache : <i>merina</i> / autres, public / privé | 397 |
| N°104 : Résultats fin de CM2 en lecture en malgache : <i>merina</i> / autres, public / privé | 400 |
| N°105 : Eléments de validation de l'hypothèse n°2 | 402 |
| N°106: Résultats en lecture en français fin de CP2, selon la réussite en malgache | 403 |
| N°107 : Résultats en lecture en français fin de CM2, selon la réussite en malgache | 404 |
| N°108 : Résultats des élèves en lecture en français en fin de CP2, selon le niveau linguistique de l'enseignant | 405 |
| N°109 : Résultats des enseignants au TCF en CP2, selon le secteur de scolarisation | 406 |
| N°110 : Résultats des élèves en lecture en français en fin de CM2, selon le niveau linguistique de l'enseignant | 407 |
| N°111 : Résultats des enseignants au TCF en CM2, selon le secteur de scolarisation | 408 |
| N°112 : Réussite des élèves en lecture compréhension en français en fin de CM2, selon les performances en malgache et le niveau d'aisance du maître en français | 410 |
| N°113 : La compétence de communication | 427 |
| N°114 : Modèle hiérarchique à 5 rangs de la structure conversationnelle | 435 |
| N°115 : Aspects bénéfiques ou néfastes du stéréotype | 446 |
| N°116 : Orientation des valeurs dans l'utilisation du langage en malgache | 455 |
| N°117 : Grille de Sinclair et Coulthard | 472 |
| N°118 : Liste des conventions de transcription | 481 |
| N°119 : Les 7 épisodes de la phase 2, séance langage CM2 | 491 |
| N°120 : Les phases des séances de langage, corpus large | 499 |
| N°121 : Forme de déploiement d'une SPA | 518 |
| N°122 : Exemple de formats - étayages analysés par Bruner | 526 |
| N°123 : Les deux fonctions d'un acte de langage | 534 |
| N°124 : Tableau d'analyse interlocutoire | 534 |
| N°125 : Emploi du temps hebdomadaire, école indigène premier degré | 577 |
| N°126 : Horaires des écoles primaires publiques de type malgache, 1952 | 584 |
| N°127 : Evolution des effectifs du public 1957-1960 | 593 |
| N°128 : Bourses d'études et de stages 1964-1968 | 596 |
| N°129 : Nombre de CEG 1958-1964 | 599 |
| N°130 : Niveau de qualification des maîtres en 1964 | 601 |
| N°131 : Progression lecture en malgache, programmes 1976 | 617 |
| N°132 : Evolution des effectifs scolarisés 1980-1992 | 641 |
| N°133 : Comparaison des systèmes d'enseignement primaire entre pays en 1980 | 642 |
| N°134 : Apprentissage de la lecture, objectifs des programmes 1995 | 647 |
| N°135 : Evolution de l'enseignement primaire de 1992/93 à 1995/96 | 652 |
| N°136 : Objectifs définis lors du Forum mondial sur l'Education, Dakar, 2000 | 668 |
| N°137 : Explosion des effectifs élèves 2002-2004 | 670 |
| N°138 : Pays de l'Initiative <i>Fast Track</i> , 2007 | 672 |
| N°139 : Nouvelle structure de l'éducation fondamentale à Madagascar, 2008 | 682 |
| N°140 : Caractéristiques des enseignants, EPP <i>Ambohy</i> et EP <i>Nanano</i> , 2005-2006 | 695 |
| N°141 : Consignes pour les autobiographies langagières | 697 |
| N°142 : Effectifs élèves et catégories socioprofessionnelles / classe | 706 |
| N°143 : Situation socioprofessionnelle des parents des deux écoles | 707 |
| N°144 : Répartition filles/ garçons par classe | 708 |
| N°145 : Les phases des séances de lecture en malgache, corpus large | 714 |

| | |
|---|-----|
| N°146 : Corpus restreint lecture en français : phases et épisodes | 718 |
| N°147 : Corpus d'étude et auto-confrontations | 720 |
| N° 148 : Evaluation INFP sur l'identification des mots isolés, fin de CM2 | 774 |
| N° 149 : AGEMAD, Niveau de compétences des enseignants en CE aux exercices élèves selon le statut | 792 |
| N°150 : Synthèse lecture compréhension post-test CM2, PASEC VII | 806 |
| N°151 : « Zone de développement professionnel » identifiée suite à l'observation des pratiques de lecture, début de scolarité | 809 |
| N°152 : « Zone de développement professionnel » identifiée suite à l'observation des pratiques de lecture, fin de scolarité | 812 |

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT G., 1986, A new look at phonological redundancy, *ELT Journal*, n°40, p.p. 299-305.
- ALTET M., 1994, Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe ?, *Revue Française de Pédagogie*, n°107, avril-mai-juin 1994, p.p. 123-139
- AGENCE UNIVERSITAIRE de la FRANCOPHONIE, 2000, *Actualités linguistiques francophones. L'enseignement du français langue seconde, Un référentiel général d'orientations et de contenus*, Vanves, EDICEF.
- ALVES MARTINS M., SILVA C., 2001, Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites, CHAUVEAU G. (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, p.p. 89-100.
- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., 1997, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- ANDRIAMANATSILAVO S., RATREMA W., 1981, *Ny fitsipi-pitenenantsika*, Librairie Mixte, Antananarivo.
- ANDRIAMANTAJO R., 1957, *Le Tsiny et le Tody dans la pensée malgache*, Paris, Présence Africaine.
- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (ADEA), 2006, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue*. Biennale 2006, en ligne sur <http://wwwADEAnet.org>
- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE (ADEA), 2003, *Etude de cas nationale Madagascar. Les contrats programmes et l'amélioration de la qualité de l'enseignement à Madagascar : un exemple de décentralisation de la gestion du système éducation*, Biennale 2003, en ligne sur <http://wwwADEAnet.org>
- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, DVD, SCEREN-CRDP.
- AUROUX S., 1994, *La révolution technologique de la grammaticalisation*, Paris, Mardaga.
- BABAULT S., 2000, *Contacts de langues et dynamique socio-langagière à Madagascar : approche descriptive et interprétative des usages du français chez les lycéens majungais*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, Dyalang 6065, CNRS.
- BABAULT S., 2005, Quelle didactique pour le français à Madagascar ?, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, Paris, CLE International, p.p.113-122.
- BABAULT S., 2006, *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- BANGE P., 1989, Analyse conversationnelle et théorie psychologique de l'action, *Verbum*, Tome XII/1, p.p. 27-41.
- BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et Théorie de l'action*, collection LAL (Langues et Apprentissage des langues), Paris, Didier.
- BANGE P., 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère, Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.
- BANQUE MONDIALE, 2007, Annexe 1 : réflexions sur la qualité – Que savons-nous sur les éléments qui font la « qualité » ?, *Comments on EPT version December 2006*, p.p.1-18.
- BARNIER G., 2000, *Les pratiques de tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- BARRE-DE MINIAC Ch. (Ed.), 2003, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Lidil n°27.
- BARTON D., 1985, Awareness of language units in adults and children, ELLIS A.W. (Ed.), *Progress in the psychology of language*, vol. 1, Hillsdale, Erlbaum.
- BASSANO D., 2000, La constitution du lexique : le « développement lexical précoce » », KAIL M., FAYOL M., 2000, *L'acquisition du langage, Le langage en émergence, De la naissance à trois ans*, Paris, PUF.
- BATES E, McWHINNEY B., 1979, A functionalist approach to the acquisition of grammar, OCHS E., SCHIEFFELIN B., (Eds.), *Developmental Pragmatics*, New York Academic Press.

- BATES E., MARCHMAN V., THAL D., FENSON L., DALE P.S., REZNICK J.S., REILLY J., HARTUNG J., (1994), Development and stylistic variation in the composition of early vocabulary, *Journal of Child Language*, 21 (1), p.p. 85-123.
- BAUDRY M., BRIGAUDIOT M. *et al.*, 2000, *Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle*, CNEFEI, Paris, MENRT.
- BAVOUX Cl., 2002, Les situations sociolinguistiques dans pays de la zone sud-est de l'Océan indien, TIRAVASSEN R. (Dir.), *Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'océan Indien*, Paris, AIF, l'Harmattan, p.p. 25-41.
- BAVOUX Cl., 2000, *Le français de Madagascar. Contribution à un inventaire des particularités lexicales*, AUPELF-UREF, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BAVOUX Cl., 1993, Le coût social des dernières politiques linguistiques, *Politiques africaines-Madagascar*, n°52, Paris, p.p. 76-88.
- BEACCO J-CI, CHISS J-L., CICUREL F., VERONIQUE D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BEGUIN P., CLOT Y., 2004, L'action située dans le développement de l'activité, *Activités revue électronique*, 1(2), p.p.35-49, en ligne : <http://www.activités.org>
- BEGUIN P., 2007, Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir, *Activités revue électronique*, 4(2), p.p.107-114, en ligne : <http://www.activités.org>
- BELLWOOD P., 2001, La dispersion des langues austronésiennes, *Les langues du monde*, Collection : Pour la Science, Paris, Belin, p.p. 130-136.
- BENTOLILA A., 1998, Introduction, MORAIS J., ROBILLART G. (Dir.), 1998, *Apprendre à lire, Observatoire national de la lecture*, Paris, Odile Jacob, p.p. 15-29.
- BERNARDIN J., 2001, Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture, CHAUVEAU G. (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, p.p. 16-31.
- BERNHARDT E., 1986, Cognitive process in L2 : an examination of reading behaviours, *Dalaware Symposium on Language Studies : Research on Second Language Acquisition in the Classroom Setting*, LANTOLF J., LABARCA A., (Ed.), Norwood, N.J.:Ablex.
- BERRUTO G., 1987-1996, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- BERTHIER N., 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., 1978, An experimental study of children's ideas about language, SINCLAIR A., JARVELLA R.J. & LEVELT W.J.M. (Eds.), *The child conception of language*, Berlin, Sringer-Verlag.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., 1980, *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Genève, Imprimerie nationale.
- BERZIN C., 2001, Interaction de tutelle, développement et apprentissage. 2^{ème} partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles, *Carrefours de l'éducation 2001/1*, n°11, p.p.120-147, Université de Picardie Jules Vernes.
- BESSE A.S., 2007, *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais*, Thèse de Doctorat, UFR Sciences humaines, CRPCC-EA 1285, Rennes 2 Haute Bretagne.
- BESSE H., 2001, Peut-on « naturaliser » l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier, *Le français dans le monde, Recherches et Applications, juillet 2001*, Paris, CLE International, p.p. 29-52.
- BESSE H., 2002, De l'institution du français tel qu'il est enseigné / appris, MARTINEZ P. (Dir.), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p.p. 21-44.
- BESSE H., PORQUIER R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, collection LAL (Langues et Apprentissage des langues), Paris, Didier.
- BESSE J-M., 2001, L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées, CHAUVEAU G. (Dir.), 2001, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, p.p.130-158.

- BESSE J-M., de GAULMYN M-M., GINET D., 1988, Introduction, FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M., 1988, *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP, Lyon, p.p.VII-XXIX.
- BESSE J-M., 1993, L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit, JAFFRE JP., SPRENGER CHAROLLES L., FAYOL M. (Dir.), *Lecture-écriture : acquisition*, Les actes de la Villette, Nathan, Paris, p.p.230-239.
- BIANCO M., 2003, Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, GOANAC'H D., FAYOL M. (Dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p.p. 156- 181.
- BINET A, T. SIMON T., 1978, *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement*, [Paris, Armand Colin, 1907], Toulouse, Privat.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl., JEANJEAN C., 1987, *Le français parlé*. Paris, Didier Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, OPHRYS.
- BLANCHET Ph., 1995, *La pragmatique. D'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- BLANCHET Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-La-Neuve, Peeters.
- BLANC-PAMARD C., RAMIARANTSOA, 2003, Madagascar : sortie de crise ?, *Politique Africaine*, n°86, p.p.184-191.
- BOLINGER D., 1972, *Intonation*, Harmondsworth, Penguins Books.
- BOUCHARD R., 2005 a-, Les interactions pédagogiques comme polylogues, *LIDIL n°31, Corpus oraux et diversité des approches*, en ligne sur : http://lidil.revues.org/document_150.html , p.p.139-155.
- BOUCHARD R., 2005 b-, Le « cours », un événement oralographique structuré. Etudes des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà, *Le français dans le Monde, Les interactions en classe de langue, Recherches et Applications juillet 2005*, Paris, CLE International, p.p.64-74.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOUVIER B., 2002, Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, p.p.189-199.
- BRESSOUX P., 1990, Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe, *Revue française de pédagogie*, n°93, Paris, p.p. 17-26.
- BRESSOUX P., AMIGUES R., ARNOUX M., BARRÉ-DE MINIAC C., CLANET J., DESSUS P., HALTÉ J. F., MAURICE J. J., PERRIN-GLORIAN M. J., & RABY F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- BROEDER P., VASSEUR M-T., 1987, The Learner's Reprise of the TLS'Words, *Procedures used to achieve Understanding in a second Language, Rapport du projet ESF "Second Language Acquisition by Adults Immigrants"*.
- BRONCKART J-P., 2004, Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n°103, Genève, Université de Genève, p.p.11-144.
- BRONCKART J-P. et Groupe LAF (Eds.), 2004, *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n°103, Genève, Université de Genève.
- BROSSARD M., 2004, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BROWN H.D., 1980, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BROWN P., LEVINSON S., 1978, Universals in language use: Politeness phenomena, GOODY E. (Dir.), *Questions and Politeness. Stratégies in Social Interaction*, Cambridge, CUP, p.p. 56-289.
- BRUNER J., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER J., (1987-1983), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- BRUNER J., 2000, *Culture et modes de pensées. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- BULOT T., 2006 a), *La langue vivante, l'identité sociolinguistique des cauchois*, Paris, L'Harmattan.
- BULOT T., VESCHAMBRE V., 2006 b), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, Paris, L'harmattan.

- CALVET L-J., *Les politiques linguistiques*, en ligne sur : <http://francophonie-up.univ-mrs.fr>, p.p. 1-10
- CALVET L-J., 1996, *Histoire de l'écriture*, Paris, Plon.
- CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, collection LAL, Paris, Didier.
- CARAVOLAS M., VOLIN J., HULME C., 2005, Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech en English children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 92 (2), 107-139.
- CARCASSONNE M., SERVEL L., 2005, Rôle représenté et rôle joué : l'activité des techniciens conseil, FILLIETTAZ L. & BRONCKART J-P, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, Peeters.
- CARLE R., 1952, *Joies et Travaux de l'Ile Heureuse, Ecoles de Madagascar, Lectures élémentaires*, Paris, Classiques Hachette.
- CARLE R., 1953, *Eto Madagasikara Nosy Malalantsika, Cours élémentaire*, Paris, Classiques Hachette.
- CARLE R., 1953, *Livre de Lecture Française, Ecoles de Madagascar, Cours préparatoire*, Paris, Classiques Hachette.
- CARRELL P., 1990, Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels, GAONAC'H D. (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, Le français dans le monde : recherches et applications*, Paris, Hachette, p.p. 16-29.
- CARTON F., ROSSI M., AUTESSERRE D. et LEON P., 1983, *Les Accents de Français*, Paris, coll. « De bouche à oreille », Hachette.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2006, Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio des langues pour le collège, *Français dans le Monde, Recherches et applications, juillet 2006*, Paris, CLE International, p.p.54-68.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation, BEACCO J-Cl, CHISS J-L., CICUREL F., VERONIQUE D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CATACH N., 1978, *L'orthographe*, Paris, PUF.
- CEBE S., GOIGOUX R., 2007, Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes, NONNON E., GOIGOUX R. (Eds.), 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères 35, Paris, INRP, p.p.185-208.
- CERQUIGLINI B., 2007, *Une langue orpheline*, Minuit.
- CHAMPAGNE-MUZAR C., BOURDAGES J.S., 1998, *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE International.
- CHARTIER A-M., HEBRARD J., 2000, *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard.
- CHARTIER A-M., 2007, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- CHARTIER R., 2007, Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation, MOLLIER J-Y (Dir.), *Où va le livre ? Edition 2007-2008*, Paris, La Dispute, p.p.345-377.
- CHATRY-KOMAREK M., 2005, *Langue et éducation en Afrique : Enseigner à lire écrire en langue nationale*, L'Harmattan, e-book en ligne : <http://editions-harmattan.fr> .
- CHAUDENSON R., 1991, *Grille d'analyse des situations linguistiques*, en ligne sur www.auf.org, p.p. 1-37.
- CHAUVEAU G., 2001, Apprendre à lire et à entrer dans la culture écrite, CHAUVEAU G. (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz, p.p. 182-189.
- CHISS J-L., FILLIOLET J., MAINGUENEAU D., 2001-a, *Introduction à la linguistique française. Tome 1 : Notions fondamentales, phonétique, lexicque*, Paris, Hachette Supérieur.
- CHISS J-L., FILLIOLET J., MAINGUENEAU D., 2001-b, *Introduction à la linguistique française. Tome 2 : syntaxe, communication, poétique*, Paris, Hachette Supérieur.
- CHISS J-L., 2005, Enseigner et apprendre en français. Des langues de l'école aux discours didactiques, *Recherches et Applications, janvier 2005*, Paris, CLE International, p.p.59-64.

- CHOMSKY N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Editions du Seuil.
- CICUREL F., 1990, Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement, DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M-C., FOERSTER C., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Paris, Hatier, p.p.22-54.
- CICUREL F., 2002, La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Aile*, n°16, Université Paris VIII, p.p. 145-163.
- CLIGNET R., ERNST B., 1995, *L'école à Madagascar, Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris, Karthala.
- CLOT Y., 2002, *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- CLOT Y., 2004, Action et connaissance clinique de l'activité, *Activités revue électronique*, 1(1), p.p.23-33, en ligne sur : <http://www.activités.org>
- CLOT Y., 2005, L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, FILLIETTAZ L. & BRONCKART J-P (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, Peeters.
- CLOT Y., FAÏTA D., 2000, Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, n°4, p.7-42.
- COIANIZ A., 1997 (réed), *Grammaire du français, langue étrangère*, Université Paul Valéry, Montpellier.
- COLE P., FAYOL M., 2000, Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques, KAIL M., FAYOL M. (Dir.), 2000, *Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses Universitaires de France, p.p. 151-181.
- COLONIE DE MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1911, *Bulletin mensuel du Service de l'Enseignement*, n°11, Tananarive, Imprimerie Officielle de Tananarive.
- COLONIE DE MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1934, *L'enseignement du français par le texte de lecture, 1^{ère} année*, Ecoles indigènes du 2^{ème} et 3^{ème} degré, par S. Pénot, Instituteur du Service de l'Enseignement, Tananarive, J.P.F – Imprimeurs – Editeurs.
- COLONIE DE MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1934, *L'enseignement du français par le texte de lecture, 2^{ème} année*, Ecoles indigènes du 2^{ème} et 3^{ème} degré, par S. Pénot, Instituteur du Service de l'Enseignement, Tananarive, J.P.F – Imprimeurs – Editeurs.
- CONDETTE M., MINIERE R., RAKOTOZAFY A., 1966, *Izy Mianadahy (Frère et Sœur), livre unique de lecture et de langue française, Cours élémentaire*, Paris, Istra.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001-a), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001-b), *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001-c), *Mon premier portfolio*, Paris, Didier.
- CORNAIRE Cl., GERMAIN Cl., 1999, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., 1976, *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, Compétence plurilingue et pluriculturelle, *Le Français dans le monde n° spécial*, Edicef, p.p.8-67.
- COSTE D., 2002-a, Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en Questions*, n°6, p.p. 115-123.
- COSTE D., 2002-b, Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?, *Aile*, n°16, Université Paris VIII, p.p.3-22.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986-1998, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUQ J.P, 1991, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CYR P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.

- CZIKO G.A., 1980, Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors, *Language Learning*, 30, 1.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M-C., FOERSTER C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Paris, Hatier.
- DABENE L., DEGACHE C. (Coord.), 1996, *Comprendre les langues voisines, Etudes de linguistiques appliquée, n°104*.
- DABENE M., 1995, Quelques étapes dans la construction des modèles, CHISS J-L *et al.* (Eds), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, p.p.11-32.
- DABENE M., 1998, L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales, *Revue Psychologie et Education*, en ligne sur : <http://www.re2.freesurf.fr/johs/dabene.PDF>, p.p.1-14.
- DAHL O.C., 1951, *Malgache et Maanjan. Une comparaison linguistique*, Oslo, Egede-Institutet.
- DAHL O.C., 1954, Le substrat bantou en malgache, *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap, t.XVII*, Oslo.
- DAHL Ø., 2006, *Signes et significations à Madagascar. Des cas de communication interculturelle*, Paris, Présence Africaine.
- DA SILVEIRA G., HAMERS J., 1990, Scolarisation et bilinguisme en contexte africain : un défi ?, *Langage et société n°52*, p.p.55-66.
- DAUSENDSCHÖN-GAY U., KRAFFT U., 1993, La séquence analytique, *Bulletin CILA, n°57*, p.p. 137-157.
- DEFRANCIS J., 1989, *Visible Speech. The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu : University of Hawai Press.
- DE GRAUWE A., 2006, *L'Etat et l'inspection scolaire : Analyse des relations et modèles d'action*, Institut d'Etudes Politiques de Paris, Thèse de doctorat de Sciences Po, en ligne sur http://www.ecoledoctorale.sciences-po.fr/theses_en_ligne
- DELCOURT, RANDRIAMAMPINANINA, DUBOIS, 1966, *Mon livre de français*, Paris, Nathan-Madagascar.
- DELCOURT, RANDRIAMAMPINANINA, DUBOIS, 1966, *Mon livre de français. Livre du maître*, Paris, Nathan-Madagascar.
- DE PIETRO J-F., 2002, Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et finalités des apprentissages langagiers guidés, *Aile, n°16*, Université Paris VIII, p.p.47-72.
- DE PIETRO J-F., MATTHEY M., PY B., 2004, Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, GADJO *et al.* (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés.*, LAL, Paris, Dider, p.p. 79-93, article initialement paru dans Weil & Fugier (Eds), 1989.
- DEPREZ CH., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Crédif, Didier, Paris.
- DEZ J., 1980, *La syntaxe du malgache*, Paris, H. Champion.
- DEZ J., 1990, *Cheminevements linguistiques malgaches : Au-delà des grammaires usuelles*, Paris, Peeters.
- DOISE W., MUGNY G., 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions.
- DOWNING J., FIJALKOW J., 1990, *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse.
- DREYFUS M, JUILLARD C., 2005, *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*, Paris, Karthala.
- DREYFUS M., 2006, Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions de 40 années de recherches, *Revue française de linguistiques appliquée, XI-1*, p.p. 73-84.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI Ch., MARCELLESI J-B., MEVEL J-P., 2001, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- DULAY H., BURT M., 1974, Natural sequences in child second language acquisition, in *Language learning*, 24, p.p. 37-53.
- DUMONT P., 2002, Les manuels de FLS et la francophonie, *Revue de didactologie des langues-cultures, n°125*, p.p. 11-121.

- DUVERGER J., 2007, Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier, *Le français dans le monde* n°349, p.p.1-4, en ligne sur <http://fdlm.org/fle/article/349/bilingue349.php>
- DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette FLE
- L'ECOLE PUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1952, *Bulletin pédagogique publié par la direction de l'Enseignement*, n°8, août 1952, Tananarive.
- L'ECOLE PUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1953, *Bulletin pédagogique publié par la direction de l'Enseignement*, n°20, août 1953, Tananarive.
- L'ECOLE PUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1954, *Bulletin pédagogique publié par la direction de l'Enseignement*, n°26, février 1954, Tananarive.
- L'ECOLE PUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1960, *Bulletin pédagogique publié par les services académiques*, n°93, mars 1960, Tananarive.
- EHRI L.C., 1989, Apprendre à lire et à écrire des mots, RIEBEN L., PERFETTI Ch. (Ed.), *L'apprenti-lecteur*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Nieslé, p.p.103-127.
- ELLIS R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELUERD R., 2002, *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Nathan/VUEF.
- EURYDICE, 2006, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, en ligne sur : <http://www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice>
- FARACO M., 2002, Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2, dans *Aile*, n°16, Université Paris VIII, p.p.97-120.
- FARR R.M., 1990, The social psychology of the prefix "inter": A prologue to the study of dialogue, MARKOVA I., FOPPA K. (Ed.), *The dynamics of Dialogue*, New-York, Springer-Verlag, p.p. 25-61.
- FAYOL M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- FAYOL M., 2000, Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit, KAIL M., FAYOL M. (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au delà de trois ans*, Paris, PUF, p.p. 183-213.
- FAYOL M., GOMBERT JE., 1987, Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères*, n°73, p.p. 85-95.
- FAYOL M., GAONAC'H, 2003, La compréhension : une approche de la psychologie cognitive, FAYOL M., GAONAC'H (Dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, p.p.5-72.
- FERREIRO E., 1997, Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 36, 109-130.
- FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M., 1988, *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP, Lyon.
- FERREIRO E., PONTECORVO Cl., 1993, Le découpage graphique dans les récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Etude comparative espagnol – italien, *Etudes de linguistique appliquée* n°91, Didier Érudition, p.p.22-33.
- FERREIRO E., 2000, *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, Paris.
- FIJALKOW J., FIJALKOW E., 1992, L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique, *Les dossiers de l'éducation* n°18, Presses universitaires du Mirail, p.p.125-167.
- FIJALKOW J., LIVA A., 1993, Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, JAFFRE JP., SPRENGER CHAROLLES L., FAYOL M. (Dir.), *Lecture-écriture : acquisition*, Les actes de la Villette, Nathan, Paris, p.p.202-227.
- FILLIETAZ L., 2005, Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action., *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet 2005, Paris, p.p. 20-31.
- FINKELSZTEIN D., DUCROS P., 1990, Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs, *Revue française de pédagogie*, n°88, p.p.15-26.
- FIOUX P., 2001, *Apprendre à communiquer en maternelle : du geste à l'expression verbale*, Saint-Denis, CRDP La Réunion.

- FIoux P., 2001, *Apprendre à communiquer en maternelle : de la parole à la langue*, Saint-Denis, CRDP La Réunion.
- FIoux P., 2005, Schémas didactiques en petite section de maternelle et représentations linguistiques des enseignants à La Réunion, *Le français dans le monde, Recherches et Applications, janvier 2005*, Paris, CLE International, p.p. 94-99.
- FLANDERS N.A., 1970, *Analysing Teacher Behavior*, Reading, Mass. Addison-Wesley.
- FORUM MONDIAL SUR L'EDUCATION, 2000, *Cadre d'action de Dakar, L'Education Pour Tous : Tenir nos engagements*, UNESCO, en ligne sur : <http://www.unesco.org>
- FROST R., KATZ L., BENTIN S., 1987, Strategies for visual word recognition and orthographical depth : A multilingual comparison, *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 13 (1), 104-115.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., (Eds.), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, LAL, Didier.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, LAL, Didier.
- GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- GAONAC'H D., PASSERAULT J-M., 1995, La psychologie cognitive, GAONAC'H D., GOLDER C., (Dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Education, p.p.50-91.
- GAONAC'H D., 2003, Comprendre en langue étrangère, FAYOL M., GAONAC'H, 2003, (Dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, p.p. 137-154.
- GAONAC'H D., 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette Education.
- GERMAIN Cl., 2001, Le didactème, concept-clé de la didactologie ?, *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°123, p.p. 455-465, en ligne sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_1231&ID_ARTICLE=ELA_1230455
- GERMAIN C. (éd.), 1997, *L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques*. Actes du 64^{ème} Congrès de l'ACFAS. Montréal : UQAM.
- GILLY M., 1995, Approches socio-constructives du développement cognitif, dans GAONAC'H D., GOLDER C., *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Education, p.p. 130-167.
- GILLY M., 1999, Education, construction de connaissances et développement cognitif : Remarques introductives, *Análise Psicológica*, 1 (XVII), p.p.5-8, en ligne
- GILLY M., FRAISSE J., ROUX J-P., 1988, Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans, PERRET-CLERMONT A.N., NICOLET M. (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, Delval, p.p. 153-156.
- GILLY M., ROUX J-P., TROGNON J-P., 1999, *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- GINESTE M-D., LE NY J-F., 2002, *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*, Paris, Dunod.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *La présentation de soi* ; tome 2 : *Les relations en public*, Paris, Editions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1981, Engagement , Winkin Y (Ed.), *La Nouvelle Communication*, Paris : Éd. du Seuil, Coll. Points Essais. p.p. 267-278.
- GOGUEL A-M, 2006, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale 1951-1972*, Paris, Karthala, Agence universitaire de la Francophonie.
- GOIGOUX R., 1997, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Editions du CNEFEI, Suresnes.
- GOIGOUX R., 2000, *Enseigner la lecture à l'école primaire, note de synthèse, dossier d'habilitation à diriger les recherches*, Université Paris VIII, U.F.R. de Sciences de l'Education.

- GOIGOUX R., 2003, Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation, FAYOL M., GAONAC'H, 2003, (Dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Education, p.p. 182-204.
- GOIGOUX R., 2005, Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français, MERCIER A., MARGOLINAS C. (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage, p.p.17-39.
- GOIGOUX R., 2007a-, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et didactique*, n°3, p.p. 19-41.
- GOIGOUX R., 2007b-, Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement, MERRI M. (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p.p.91-102.
- GOIGOUX R., CEBE S., POUAR J-L, 2004, GS-CP, *Phono, Développer les compétences phonologiques*, Paris, Hatier.
- GOLDER C., GAONAC'H D., 1998, 2004, *Lire & Comprendre, Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education.
- GOMBERT JE., 1990, *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- GOMBERT JE., 1996, Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *Aile n°8*, p.p. 41-55.
- GOMBERT JE., 2006, Epi/méta vs. Implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture, *Langage et pratique*, n°38, p.p 68-76.
- GOMBERT JE., 2008, *Interview*, en ligne sur <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/a-interview47.asp>, p.p.1-2.
- GOMBERT JE., COLE P., 2000, Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, KAIL M., FAYOL M. (Dir.), *Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses Universitaires de France, p.p.116-150.
- GOMBERT JE., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P., FAYOL M., 2002, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan/VUEF
- GOODY J., 1979, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, PUF.
- GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- GOODY J., 1996, *L'homme, l'écriture et la mort, Entretiens avec Pierre-Emmanuel Dauzat*, Paris, Les Belles Lettres.
- GOSWAMI U., 1986, Children's use of analogy in learning to read: a developmental study, *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, p.p. 73-83.
- GOSWAMI U., 1988, Orthographic analogies and reading development, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40, p.p. 239-268.
- GOUVERNEMENT GENERAL DE MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1950, *Lectures sur les Connaissances Usuelles*, Service de l'Enseignement, Devaux et Meheust, Tananarive, Imprimerie Officielle.
- GRAINGER J., 2002, Structure et fonctionnement du lexique bilingue, FLORIN A., MORAI 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, p.p. 41-49.
- GRAINGER J., FERRAND L., 1994, Phonology and orthography in visual word recognition: Effects of masked homophone primes, *Journal of Memory and Language*, 33, p.p. 218-233.
- GROSJEAN F., 1993, Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Tranel n°19*, Université de Neuchâtel, p.p.14-41.
- GUEUNIER N., 1992, Le français langue d'Afrique, *Présence Francophone*, n°40, note 7.
- GUEUNIER N., 1994, « Parler blanc » le français à Madagascar, ABOU S., HADDAD K. (Eds.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, p.p. 299-316.
- GUMPERZ J. J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Traduction URA 1041 du CNRS, Université de La Réunion, Paris, L'Harmattan.
- HAGEGE C., 1996, *Le français, histoire d'un combat*, Paris, Editions Michel Hagege.
- HAGEGE C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

- HAGEGE C., 1982, *La structure des langues*, Paris, PUF.
- HALL E.T., 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HALL E.T., 1979, *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- HALL E.T., 1984, *La danse de la vie, Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil.
- HALL W.S., 1976, Children's awareness of segmentation in speech and print, *Reading, 10*, p.p. 11-19.
- HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HARIJAONA J.-J., 2002, Médias et langues à Madagascar. Visages des usages, en ligne sur www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/Harijaona.pdf, p.p. 203-210.
- HOLLIDAY A., 1994, *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HORNBERGER N., 2003, *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HUGON P., 2005, La stagnation de l'économie malgache : le rôle des crises et des facteurs sociopolitiques en longue période, *Revue internationale et stratégique 2005/4*, n°60, p.p.19-32.
- HUOT H., 2005 (2^{de} édition), *La morphologie. Forme et sens du français*, Paris, Armand Colin.
- HYMES D. H., 1964, Introduction: Toward ethnographies of communication, GUMPERZ J.J et HYMES D.H, *The ethnography of communication*, (American Anthropologist 66(6), Part 2.) Washington, D.C. American Anthropological Association, p.p. 1-34.
- HYMES D. H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF.
- INK L., 2001, *Chants de corail et d'argent*, Robert Laffont.
- IPAM, 1966, *Apprenons à lire*, Paris, Istra/Hachette.
- IPAM, 1968, 1969, *Série : J'apprends le français*, Paris, Istra, Hachette.
- JAFFRE J-P., DAVID J., 1993, Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit, *Etudes de linguistique appliquée n°91*, Didier Érudition, p.p.112-127.
- JAFFRE J-P., UCARD D., 1996, Approches génétiques et productions graphiques, *Etudes de linguistique appliquée n°101*, Didier Érudition, p.p.87-98.
- JAFFRE J-P., 1997, Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système, RIEBEN L, FAYOL M, PERFETTI Ch. A (Dir.), 1997, *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p.p.19-36.
- JAOLAZA Robertson, 2005, *Compte-rendu de l'ouvrage The Sacrificed Generation : Youth, History, and The Colonized Mind in Madagascar*, en ligne sur : <http://ethnology.gasy.org/article>
- JAROUSSE J-P., MINGAT A., 1993, *L'école primaire en Afrique, Analyse pédagogique et économique*, Paris, L'Harmattan.
- JEFFERSON G., 1983, Sequential aspects of storytelling in conversation, SCHENKEIN J. (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New-York, Academic Press.
- JONNAERT P., 2007a-, *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*, Editions des Ecoles Nouvelles Africaines – Sénégal.
- JONNAERT P., 2007b-, *Le concept de compétence revisité*, Editions des Ecoles Nouvelles Africaines – Sénégal.
- JUILLARD C., 1999, L'observation des pratiques réelles, CALVET L-J., DUMONT P. (Dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.p.103-114.
- JUILLARD C., (2005), *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans le cadre bi- ou plurilingue (langue de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou)*, Paris, AUF.
- KAIL M., 2000, Acquisition syntaxique et diversité linguistique, KAIL M., FAYOL M. (Dir.), *Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses Universitaires de France, p.p. 8-44.
- KAIL M., 1991, Acquisition des langues premières et secondes dans une perspectives interlangues, *Revue française de pédagogie, n°96*, p.p. 67-78.

- KARPOVA S.N., 1966, The preschooler's realization of the lexical structure of speech, résumé par D.I. Slobin in SMITH F., MILLER G.A. (Eds.), *The genesis of language : A psycholinguistic approach*, Cambridge, MIT Press.
- KATZ L., FROST R., 1992, The reading process is different for different orthographies : the orthographic depth hypothesis, FROST R. & KATZ L. (Eds.), *Orthography, phonology and meaning*. Oxford, England : North- Holland, p-p.67-84.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement. « Quand dire, c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, *La conversation*, Paris, Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1994-1998, *Les interactions verbales. Tome 3 : Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales. Tome 2*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales. Tome 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- KOENER F., 1999, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar (1820-1995). Les implications religieuses et politiques dans la formation d'un peuple*, Paris, L'Harmattan.
- KRASHEN S., 1976, Formal and informal linguistics environments in language acquisition and language learning, *TESOL Quarterly* 10, p.p.157-168.
- KRASHEN S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LABOV W., 1970, The Study of Language in Its Social Context, in *Studium Generale* 23, p.p. 30-87.
- LABOV W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon.
- LAI SENG L., 1997, Madagascar, ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique), *Coût-efficacité de la publication de matériel éducatif en langues africaines*, Maureen Woodhall.
- LAMBERT W.E., 1974, Culture and language as factors in learning and education, ABOUD F., MEADE R.D., *Cultural Factors in Learning*, Bellingham, Western Washington State College.
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan.
- LAUGA-HAMID, 1990, L'implication du sujet dans son apprentissage, DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M-C., FOERSTER C., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Paris, Hatier, p.p.56-71.
- LE BLANC R., 1986, Approche communicative et phonétique, BOUCHER A-M., DUPLANTIE M. LE BLANC R., *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, Centre éducatif et culturel.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G., SERRES G., DURAND M., 2008, Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *Activités revue électronique*, 5(1), p.p.58-78, en ligne : <http://www.activités.org>
- LE GOFFIC P., COMBE-MACBRIDE N., 1975, *Les constructions fondamentales du français*, Hachette / Larousse.
- LEGOUVE E., 1877, *L'Art de la lecture*, Paris, Hertz.
- LEON P R., 1992, *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan Université.
- LEON M., 2003, *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette FLE.
- LEPLAT J., 2000, *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès.
- LE ROHELLEC S., 2005, Parler, lire, écrire en français : des outils de socialisation dans l'enseignement primaire à Madagascar, *Colloque International, Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique, 24-25 février 2005*, p. 39, en ligne sur <http://colette.noyau.free.fr/upload/LivretResumesDef.doc>

- LEYENS J-P., YZERBYT V., SCHADRON G., 1996, *Stéréotypes et cognition sociale*, Paris, Mardaga.
- LEZOURET L. M., CHATRY-KOMAREK M., 2007, *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*, Paris, L'Harmattan.
- LONDON MISSIONARY SOCIETY, 1867, *Famakian-teny : hianarany ny mpianatra*, Antananarivo, Tontaina Tamy ny fanerany ny London Missionary Society.
- LONDON MISSIONARY SOCIETY, 1874, *Ny famakian-teny voalohany*, Antananarivo.
- LUCCHINI S., 2002, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*, Collection IRIS, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes.
- LÜDI G., PY B., 1986, *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.
- LÜDI G., 1987, *Constuire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales*. Texte présenté dans la cadre du Réseau Européen sur l'Acquisition des Langues (RELA), Aix-en-Provence.
- MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1937, *Méthode de lecture française, débutants*, Service de l'Enseignement, Tananarive, Imprimerie Officielle.
- MADAGASCAR ET DEPENDANCES, 1947, *Bulletin Officiel de l'Enseignement, 48^{ème} année, novembre-décembre 1947*, Tananarive, Imprimerie Officielle.
- MALZAC J., 1965, *Initiation au français parlé*, République de Madagascar, Ministère de l'Education nationale, Mission UNESCO à Madagascar.
- MAREC-BRETON N., GOMBERT JE., COLE P., 2005, Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs, *L'année psychologique*, n°105, p.p. 9-45
- MARTINHO F., 1993, Orthoépie et interférence en français langue étrangère, en ligne sur <http://sweet.ua.pt/~fmart/index.html?ortinf>, février 2003.
- MASSARO D.W., 1974, Perceptual Units in Speech Recognition, *Journal of Experimental Psychology*, 102, p.p. 99-208.
- MASSARO D.W., 1994, Psychological Aspects of Speech Perception : Implications for Research and Theory, GERNSBACHER M.A. (Ed.), 1994, *Handbook of Psycholinguistics*, Sans Diego, USA, Academic Press, p.p. 219-263.
- MAURER B., 1997, FLS : la variété des situations, *Diagonales*, n°43, p.14.
- MAURER B., 2002, Du point de vue de concepteur : Le curriculum de Français Langue Seconde de l'Agence universitaire de la francophonie (A.U.F), MARTINEZ P. (Dir.), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p.p. 93-99.
- MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée, Langues africaines-langue française*, Collection dirigée par Robert Chaudenson : Langues et développement, OIF, Paris, L'Harmattan.
- MEISEL J-M. (Ed.), 1994, *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris.
- METHODE GUYAU, 1899, *J'apprends à lire, livret 1*, Paris, Armand Colin & C^{ie}.
- METHODE GUYAU, 1899, *Je lis, livret 2*, Paris, Armand Colin & C^{ie}.
- MILED M., 2005, Vers une didactique intégrée. Arabe langue maternelle et français langue seconde, *Le français dans le monde, Recherches et Applications, janvier 2005*, Paris, CLE International, p.p. 37- 46.
- MINISITERAN'NY FANABEAZAM-PIRENENA FANDRAHARAHANA ANKAPOBENY, 1976, *Rafitra ankapobeny, haivolana, fiaraha-monina, frantsay*, Antananarivo.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DIRECTION DE LA SANCTION DES ETUDES, *Le programme international de recherche en lecture scolaire. Résultats obtenus par les élèves québécois de dix ans*, en ligne sur www.etatquebecois.ened.ca/docs/pp/education/a-pp-education.pdf
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2003, *Les élèves de CMI. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS)*, Note d'information du 22 avril 2003, en ligne sur <http://www.education.gouv.fr>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2006, *Le langage à l'école maternelle*, DESCO, SCEREN – CNDP.

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2005- a), *La réforme de l'Education : Point de la situation et préparation des nouvelles orientations, Document préparatoire à la réunion de coordination MENRS-Bailleurs de fonds en vue de l'actualisation du Plan de réforme du secteur éducatif*, 18 février 2005, Antananarivo.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2005-b), *Plan Education Pour Tous, Situation en 2005 et actualisation des objectifs et des stratégies*, avril 2005, Antananarivo.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2006-a), *Rapport de suivi du plan Education Pour Tous*, avril 2006, Antananarivo.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2006-b), *Rapport de suivi du plan Education Pour Tous*, octobre 2006, Antananarivo.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MONDADA L., 2000, Les effets théoriques des pratiques de transcription. *LINX 42*, Nanterre : université Paris X, p.p.131-149.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, collection LAL (Langues et Apprentissage des langues), Paris, Didier.
- MORAIS J., 1994, *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- MORAIS J., ROBILLARD G. (Dir.), 1998, *Apprendre à lire, Observatoire national de la lecture*, CNDP, Paris, Odile Jacob.
- MORSEL M-H, 1984, Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique : la grille de Sinclair et Coulthard, *ELLUG, Les échanges langagiers en classe de langue*, Université de Grenoble III, p.p. 11-39.
- MOSCOVICI S. (Ed), 1984, *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI A., 2000, *La nouvelle communication*, Paris, Armand Colin.
- MUGNY G. (Ed.), 1985, *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- NAVITEL D., 2004, Les héritiers de Raombana. Erudition et identité culturelle à Madagascar à l'époque coloniale (fin XIXème siècle-1960), *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°10, p.p.59-77.
- NELSON K., 1973, Structure and strategy in learning to talk, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2), Serial n°149.
- NICOT-GUILLOREL M., 1998, Côte d'Ivoire, premiers pas en lecture-écriture, *Diagonales*, n°47, Paris, Hachette, p.p. 36-37.
- NICOT-GUILLOREL M., 2002, *Ecritures et multilinguisme. Apprendre à lire et à écrire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(pluri)lingues*, Paris, L'Harmattan.
- NICOT-GUILLOREL M., 2003, Contribution pour une possible reconnaissance des langues africaines à l'école ivoirienne, CAITUCOLI C. (Dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, PUR, p.p. 139-165.
- NICOT-GUILLOREL M., 2008, Dires d'enseignants sur l'apprentissage de la lecture : un élément pour interpréter les résultats d'élèves de 2^{ème} année du primaire en lecture compréhension à Madagascar ?, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, juillet 2008, Paris, p.p. 85-97.
- NONNON E., 2007, L'école et ses « mauvais lecteurs », NONNON E., GOIGOUX R. (Eds.), *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères 35, Paris, INRP, p.p.5-30.
- NONNON E., GOIGOUX R. (Eds.), 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères 35, Paris, INRP.
- NONNON E., GOIGOUX R., 2007, Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture, NONNON E., GOIGOUX R. (Eds.), *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères 36, Paris, INRP, p.p.5-36.
- NOYAU C., 2001, Le français de référence dans l'enseignement du français au Togo, FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (Dir.), *Le français de référence. Construction et appropriation d'un concept. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999), Volume II : Cahier de l'Institut de Linguistique de Louvain*, p.p. 57-73.

- NOYAU C., 2005, Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde, PLOOG K., RUI B., (Eds.), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines, Actes du colloque : Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, Besançon, p.p. 33-57.
- NOYAU C., 2006 a-, Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo), QUEFFELEC A.J-M. (Ed.), *Le français en Afrique*, n°21, p.p. 339-350.
- NOYAU C., 2006 b-, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique, *Bulletin VALS/ASLA 83/1, Les enjeux de la linguistique appliquée*, Neuchâtel, p.p. 93-106.
- NOYAU C., 2006 c-, Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique, CHEVALIER G. (Dir.), *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat. Actes des 3es journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues*, Editions des Archives Contemporaines, Collection Actualité scientifique, Paris, AUF, p.p. 143-162.
- OUZOULIAS R., 1998, Travail des élèves et apprentissage : un rapport qui ne va pas de soi, *Actes des assises nationales ZEP, Rouen, 4 et 5 juin 1998*, p.p. 100-104.
- PANPADROPOULOU I., SINCLAIR H., 1974, What is a word?, Experimental study of children's ideas on grammar, *Human development*, 17, p.p. 241-258.
- PEGOLO C., 1985, The role of rhythm and intonation in the silent reading of French, *Reading in a Foreign Language*, n°3, p.p. 141-201.
- PEREZ B., 1998, *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- PEREZ B., 1998, Language, Literacy, and Bilingualism, PEREZ B. (Eds.), *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, p.p. 21-48.
- PERFETTI Ch. A., 1997, Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture, RIEBEN L., FAYOL M., PERFETTI Ch. A. (Dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p.p. 37-56.
- PERREGAUX C., 2006, Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, juillet 2006*, Paris, p.p.31-41.
- PERREGAUX C., 1994, *Les enfants à deux voix*, Bern, Peter Lang.
- PERRET F. et al., 2007, *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*, Paris, Ministère des Affaires étrangères et européennes, DGCID.
- PERRET-CLERMONT A.N., NICOLET M. (Eds.), 1988, *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, Delval.
- PETERSON C., Mc CABE A., 1987, The connective "and": Do older children use it less as they learn other connectives?, *Journal of Child Language*, n°14, p.p. 385-386.
- PETIOT G., 2000, *Grammaire et linguistique*, Paris, Armand Colin.
- PORQUIER R., 1979, Stratégies de communication en langue non maternelle, *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Université de Neuchâtel, p.p. 39-52.
- PORQUIER R., 1984, Communication exolingue et apprentissage des langues, *Acquisition d'une langue étrangère (II)*, Université de Paris VII et Université de Neuchâtel, p.p. 39-52.
- PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTEMES EDUCATIFS DE LA CONFEMEN, PASEC, décembre 2007, *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous, Rapport Madagascar 1^{ère} édition*, Dakar.
- PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT (PNUD), *Madagascar, indices de développement humain (IDH)*, en ligne sur : <http://www.snu.mg/new/sites/pnud/article.php>
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan Clé International.
- PUREN C., 2006-a), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, dans *Le français dans le monde*, n°347, Paris, CLE International, p.p.37-40.

- PUREN C., 2006-b), Les tâches dans la logique actionnelle, *Le français dans le monde*, n°347, Paris, CLE International, p.p.80-81.
- PUREN L., 2005, On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion. Le discours des professeurs des écoles du Maroni, *Le français dans le monde, Recherches et Applications, janvier 2005*, Paris, CLE International, p.p.142-151.
- PY B., 1989, L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction, dans *DRLAV n°41*, p.p.83-100.
- PY B., 1992, Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, DABENE L., BILLIEZ J. (Dir.), *LIDIL 6, Autour du multilinguisme*, Presses Universitaires de Grenoble, p.p. 9-25.
- PY B., 2004, L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, GADJO *et al.* (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Paris, Didier, p.p. 41-59, paru initialement dans *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n°2, p.p.9-24.
- RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABENILAINA R-B., 2004, Origine et caractère unitaire de la langue malgache, RANDRIANJA S., *Madagascar - Ethnies et ethnicité*, Dakar, CODESRIA, p.p. 25-77
- RABENORO I., 2006, L'enseignement bilingue/multilingue : un choix ou une nécessité ?, en ligne sur www.ac-mayotte.fr/spip.php?article212
- RABENORO I., 2005, Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des savoirs du Nord : une illusion ?, *Cahiers du RIFAL*, n°25, AIF, Communauté française de Belgique, p.p.17-28.
- RABENORO I., RAJAONARIVO S., 2000, A laube du XXI^e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ?, *Bulletin Académique Nationale Arts, Lettres, Sciences, tome 75/1-2*, p.p.25-34.
- RAHARIMANANA J-L, 2006, Témoignages : Comment habitez-vous la langue française ?, *Le Magazine Littéraire*, n°451.
- RAHARINJANAHARY S., 2004, Langue, dialectes et ethnies à Madagascar, RANDRIANJA S., *Madagascar - Ethnies et ethnicité*, Dakar, CODESRIA, p.p. 137-202.
- RAISON-JOURDE F., 1977, L'échange inégal de la langue. La pénétration des techniques linguistiques dans une civilisation de l'oral (Imerina, début du XIX^e siècle), *Annales, Economies Sociétés Civilisations*, 32-4, Armand Colin, p.p.639-669.
- RAJAOBELINA P., 1953, *Lala sy Noro. Boky iandoha-mamaky teny*, Tananarive, Trano Printy Loterana.
- RAJAOBELINA P., 1957, *Tsingory. Boky famakian-teny*, Tananarive, mp. Luthérienne.
- RAJAOBELINA P., 1965, *Tantelin-jaza vaovao, Boky famakian-teny, Cours préparatoire 2^{ème} année – Cours élémentaire 1^{ère} année*, Tananarive, Trano Printy Loterana.
- RAJAONA S., 2004, *Les phénomènes morphologiques. Eléments de morphologie inflexionnelle du malgache*, Analamahitsy Anatananarivo, Editions Ambozontany.
- RAJAONA S., 1992, *Editorial*, p.p. 4-5.
- RAJAONA S., 1972, *Structure du malgache, Etude des formes prédicatives*, Fianarantsoa, Madagascar, Librairie Ambozontany.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1966, *Talaky mandeha, famakian-teny malagasy, cours élémentaire*, Fianarantsoa, Librairie Ambozontany.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1968, *Etsy babeko, famakian-teny malagasy, cours préparatoire 2*, Fianarantsoa, Librairie Ambozontany.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1968, *Isambilo, famakian-teny malagasy, cours moyen*, Fianarantsoa, Librairie Ambozontany.
- RAJOANARIMANANA N., 2001, *Grammaire moderne de la langue malgache*, Langues & Mondes, l'Asiathèque, Paris.
- RAKOTOSON M., 2007, *Juillet au pays*, Bordeaux, ELYTIS.
- RAKOTOZAFY A., 1966, *Irango et ses amis (Irango sy ny sakaizany). Cours préparatoire 2^{ème} année – Cours élémentaire 1^{ère} année des Ecoles de Madagascar*, Paris, Istra.
- RAMBELO M., 1987, Réflexions sur la situation sociolinguistique à Madagascar, *Études de Linguistique Appliquée n°65*, pp. 7-22.

- RAMBELO M., 1991 a), Langue nationale, français et développement. Éléments pour une politique d'aménagement linguistique à Madagascar, JOUANNET F., NKUSI L., RAMBELO M., ROBILLARD D. DE, TIRVASSEN R., (Eds.), *Langues, économies et développement (tome 2)*, Paris, Didier-Erudition, p.p. 5-73.
- RAMBELO M., 1991 b), Madagascar: La politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique, JOUANNET F., NKUSI L., RAMBELO M., ROBILLARD D. DE, TIRVASSEN R., (Eds.), *Langues, économies et développement (tome 2)*, Paris, Didier-Erudition, p.p. 75-121.
- RANDRIAMAROTSIMBA V., WHARTON S., 2008, Le rôle des contextes dans le transfert des modèles didactiques : l'exemple d'EVLANG à Madagascar et à la Réunion, CANDELIER M. *et al.*, 2008, *Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2005, La malgachisation de l'enseignement, PRUDENT L F., TUPIN F., WHARTON S., 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée dans langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p.p. 197-217.
- RANDRIAMASITIANA G.D., Rapports complexes et inégaux entre les langues partenaires et la société malgache. Eclairages sociolinguistiques à l'aide de la grille ODFLN., à paraître dans *les Cahiers de Madagascar*, n°2, sous presse.
- RANDRIAMASITIANA G. D., 2004, Madagascar, CHAUDENSON, R. et RAKOTOMALALA, D. (Coord.), *Situations linguistiques de la francophonie, état des lieux*, Québec, AVF, AGMV Marquis, p.173-176
- RASOARINIRINA R. RABARIHOELA, 2001, *Evolution corrélative de la maîtrise des acquisitions langagières : cas du malgache et du français*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses.
- RASOLONIAINA B., 2005, *Représentations et pratiques de la langue chez les jeunes malgaches de France*, Paris, L'Harmattan.
- RASTIER F., CAVAZZA M., ABEILLÉ A., 1994, *Sémantique pour l'analyse : de la linguistique à l'informatique*, Paris, Masson.
- RATOEJANAHARY M., 1972, *La pratique du français en T4*, Antananarivo, Education de Base.
- RATOVOZANAMY D., 2006, Un enfant sur 13 meurt avant son premier anniversaire à cause de la malnutrition, *Dossier de presse, le quotidien Les Nouvelles*, 29 juin 2006, p.12.
- RENARD P., 2007, Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP, NONNON E., GOIGOUX R. (Dir.), *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères n°36, INRP, Paris, p.p.37-58.
- REPOBLIKA DEMOKRATIKA MALAGASY, MINISTERAN'NY FAMPANARANA AMBARATANGO FAHAROA SY NY FANABEAZANA FOTOTRA, FOIBEM-PITONDRANA NY FANABEAZANA FOTOTRA, 1985, *Fandaharam-Pianarana Fanabeazana Fototra*, Manomboka Toampianarana : 1985-1986, Antanarivo.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 2006, *Madagascar Action Plan 2007-2012*, Antananarivo.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 2005, *Plan Education Pour Tous, Situation en 2005, Actualisation des objectifs et des stratégies*, Antananarivo.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 2000, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°23, juin 2000*, Antananarivo, CNAPMAD.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 1997, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°14, novembre 1997*, Antananarivo, CNAPMAD.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 1996, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°10, novembre 1996*, Antananarivo, CNAPMAD.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 1996, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°6, juin 1996*, Antananarivo, CNAPMAD.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 1995, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°4, juin 1995*, Antananarivo, CNAPMAD.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 1995, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, N°3, Loi d'orientation du système éducatif malgache, avril 1995*, Antananarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERAN'NY FAMPINANARANA AMBARATANGO FAHAROA SY NY FANABEAZANA FOTOTRA, FOIBE FANDALINANA SY FIKAROHANA ARA-PEDAGOJIA (UERP), 2003, *Torolalana ho an'ny BOKY GARABOLA, Kilasy faha-11*, Antananarivo, CRESED II, UERP.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 1995, *Ecole primaire, Programmes, A partir de l'année scolaire 1995-1996*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 1996, *Programmes scolaires, Classe de 11ème, A partir de l'année scolaire 1996-1997*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 1997, *Programmes scolaires, Classe de 10ème, A partir de l'année scolaire 1997-1998*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 1998, *Programmes scolaires, Classe de 9ème, A partir de l'année scolaire 1998-1999*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 1999, *Programmes scolaires, Classe de 8ème, A partir de l'année scolaire 1999-2000*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE, UNITE D'ETUDE ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, 2000, *Programmes scolaires, Classe de 7ème, A partir de l'année scolaire 2000-2001*, Antanarivo, CNAPMAD.

REPUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1985, *A toi de parler! Premier livre de français langue étrangère, Guide pédagogique*, Antananarivo, ACCT, EDICEF-HATIER-CNAPMAD.

REPUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1987, *A toi de parler! Deuxième livre de français langue étrangère, Guide pédagogique*, Antananarivo, ACCT, EDICEF-HATIER-CNAPMAD.

REPUBLIQUE DE MADAGASCAR, 1991, *A toi de parler! Quatrième livre de français langue étrangère, Guide pédagogique*, Antananarivo, ACCT, EDICEF-HATIER-CNAPMAD.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DE MADAGASCAR, 1985, *A toi de parler! Premier livre de français langue étrangère*, Paris, Hatier-Edicef

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DE MADAGASCAR, 1987, *A toi de parler! Deuxième livre de français langue étrangère*, Paris, Hatier-Edicef

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DE MADAGASCAR, 1988, *A toi de parler! Troisième livre de français langue étrangère*, Paris, Hatier-Edicef

REY-DEBOVE J., 1984, « Le domaine de la morphologie lexicale », *Cahiers de lexicologie*, n°45, p.p. 3-19.

RISPAIL M., 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, IUFM de Nice, Laboratoire LIDILEM de Grenoble.

RISPAIL M., 2005, Le français langue d'enseignement au Laos : le choc de deux cultures à travers une langue, *Cahiers du français contemporain*, n°10, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, volume 2, p.p. 151-164.

RISPAIL M., 2003, Enseigner les maths et les sciences en français au Laos : difficultés linguistiques ? discursives ? culturelles ?, Actes du colloque de Bordeaux 2003, JAUBERT M., REBIERE M., BERNIE JP (Eds.), 2004, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CDRom.

RIVIERE V., 2006, *L'activité de prescription en contexte didactique, Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse de Doctorat, Ecole doctorale 268 « Langage et langue : description, théorisation, transmission », Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.

RIVIERE V., 2005, Aujourd'hui nous allons travailler sur... : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques, *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, juillet 2005, Paris, CLE International, p.p. 96-104.

ROEGIERS X., 2006, *L'APC qu'est-ce que c'est ?*, Vanves, EDICEF.

- ROEGIERS X., 2004, *Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté, communication UNESCO, Genève, 10 novembre 2004*, en ligne sur <http://www.ibe.unesco.org>
- ROHR A., Les erreurs de lecture en début d'apprentissage et leur évolution : distinction entre origines visuelles et phonologiques, *DIDCOG, Colloque International de Didactique Cognitive, 2005, Actes des communications orales et affichées*, Université de Toulouse II – Le Mirail, (format PDF), p.p. 271-276.
- ROMAINE S., 1989-1995, *Bilingualism*, Oxford, Cambridge Massachussets : Blackwell.
- ROS-DUPONT M., 2006, *Observation réfléchie de la langue*, Paris, Nathan.
- ROSEN E., 2005, La notion de compétence dans le Cadre européen commun de référence pour les langues , *Glottopol n°6*, en ligne sur : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf
- ROSEN E., 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Clé International.
- ROULET E. et alii., 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- ROUX J-P., 2007, *Médiations sociocognitives et apprentissages scolaires. Pour une métamorphose du métier d'enseignant et de l'activité des élèves*, Paris, ACCEDIT, en ligne sur : <http://www.accedit.com>
- SACHS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1974, A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation, *Language* 50, 4, p.p. 696-735.
- SARFATI G-E., 1997–2005, *Eléments d'analyse de discours*, Paris, Armand Colin.
- SARFATI G-E., 2005, *Précis de pragmatique*, Paris, Amand Colin.
- SAUSSURE F., 1972-1985, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J-P., (Dir.), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- SCHNEUWLY B., 1986, Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky, *European Journal of Psychology of Education*, 1, p.p.5-16.
- SCHÜTZ A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- SCHWARTZ Y., 2007, Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité, *Activités revue électronique*, 4(2), p.p.122-133, en ligne : <http://www.activites.org>
- SERON X., 1993- 2004, *La neuropsychologie cognitive*, Paris, PUF.
- SHARP L., 2002, *The Sacrificed Generation: Youth, History, and The Colonized Mind in Madagascar*, Berkeley, University of California Press.
- SHARWOOD-SMITH M., KELLERMAN E., 1986, Cross-linguistic influence in second language acquisition. An introduction, KELLERMAN E., SHARWOOD-SMITH M., (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press, p.p.1-9.
- SIMON F., 2007, Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoires, NONNON E., GOIGOUX R. (Dir.), *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, Repères n°36, INRP, Lyon, p.p.77-99.
- SIMON J., 1973, *La langue écrite chez l'enfant*, Paris, PUF.
- SIMON P. R., 1988, *Ny fiteny fahizany. Reconstitution et périodisation du malgache ancien jusqu'au XIV^e siècle*, CEROI, Travaux et documents, Série langues et littérature, Paris, INALCO.
- SIMON P. R., 2006, *La langue des ancêtres. Ny fitenin-dRazana. Une périodisation du malgache de l'origine au XV^e siècle*, Paris, L'Harmattan.
- SINCLAIR J.M., COULTHARD R.M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, OUP.
- SLOBIN D.I., 1966, The acquisition of Russian as a native language, SMITH F., MILLER G. (Ed.), *The genesis of language, a psycholinguistic approach*, Cambridge, MIT Press.
- SOA M.L., 2002, Usages du français oral à Madagascar, *Travaux de didactique du FLE*, n°48, p.p. 119-124.
- SOUDJAY B. A., AUGER P., 1991, Madagascar : Enseigner une langue étrangère comme langue d'ouverture nationale, *Le français dans le Monde, numéro spécial avril-septembre 1991*, Paris, p.p. 126-135.
- SPERBER D., WILSON D., 1989, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit.

- SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S., 1996, *Lire, Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, PUF, Paris.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L., 1997, A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in french, *Applied Psycholinguistics*, 18, p.p. 485-505.
- SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P., 2006, *Lecture et dyslexie*, Paris, Dunod.
- STOTHARD S.E., HULME C., 1992, Reading comprehension difficulties in children, *Reading and Writing*, 4, p.p. 245-256.
- SWAIN M., 1978, Bilingual education for the English-speaking Canadian, ALATIS J.A., (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978*, p.p. 141-154.
- TAGLIANTE C., 2005, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International.
- THEUREAU J., 2004, L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *Activités revue électronique*, 1(2), p.p.11-25, en ligne : <http://www.activités.org>
- TOMASELLO M., 2004, *Aux origines de la cognition humaine*, Paris, Retz.
- TREFAULT T., 1999, *Etude ethnographique de deux écoles rurales bilingues bambara-français au Mali*, Thèse de Doctorat, Paris, INALCO.
- TREFAULT T., 2005, Français et langue du milieu à l'école malienne. Vers quelle convergence ?, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, Paris, CLE International, p.p.152- 159.
- TREIMAN R., WEATHERSTON S., 1992, Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants, *Journal of Educational Psychology*, 84, p.p. 174-181.
- TREIMAN R., ZUBOWSKI A., 1991, Levels of phonological awareness, BRADY S.A., SHANKWEILER D.P. (Eds.), *Phonological processes in literacy : a tribute to Isabelle Y. Liberman*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p.p. 67-83.
- TREVISSE A., PORQUIER R., 1985, Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ?, *Langue Française*, n°68, Paris, Larousse.
- UNESCO, 1988, POTH J., *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école*, en ligne sur : <http://www.unesdoc.unesco.org>
- UNESCO, 1993, *Politique linguistique, alphabétisation et culture*, en ligne sur : <http://www.unesdoc.unesco.org>
- UNESCO, 1993, *L'éducation dans un monde plurilingue*, en ligne sur : <http://www.unesdoc.unesco.org>
- UNESCO IBE, 2002-2006, *World data on education, 6th edition, Madagascar*, en ligne sur : <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO, 2006, Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux, *Rapport de suivi sur l'Education Pour Tous*, en ligne sur : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap7_fr
- VANCOMELBEKE P., 2004, *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Nathan.
- VAN HOOLAND M., 2000, *Analyse critique du travail langagier. Du langage taylorisé à la compétence langagière*, Paris, L'Harmattan.
- VANHULLE S., 2005, Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n°1, p.p.41-63.
- VASSEUR M-T., 2005, *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, LAL, CREDIF, Paris, Didier.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VERIN P., 1990, *Madagascar*, Paris, Karthala.
- VERIN P., KOTTAK C.P., GORLIN P., 1969, The Glottochronology of Malagasy Speech Communities, *Oceanic Linguistics*, VIII, 1, p.p. 26-83.
- VERONIQUE D., 2005, Comparer les langues : perspectives didactiques ?, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, Paris, CLE International, p.p.18-25.
- VERONIQUE D., 2007, L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2007, Paris, CLE International, p.p. 96-105.

- VIGNER G., 2004, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette FLE.
- VIGNER G., 2002, Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue seconde ?, MARTINEZ P. (Dir.), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p.p. 133-141.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.
- VIGNER G., 1997, Comment favoriser l'apprentissage du FLS ? Quels repères pour l'enseignement en FLS ?, *Diagonales n°43*, p.p. 17 à 19.
- VIGNER G., 1992, Aspects du français langue seconde : le français langue de scolarisation, *Etudes de linguistique appliquée, n°88*, Paris, Didier Erudition, p.p.39-53.
- VIGNER G., 1989, Le français langue de scolarisation, *diagonales, n°12*, Paris, Hachette, p.p.41-45.
- VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKI L., 1997 [1935], *Pensée et langage*, trad. par SEVE F., Paris, La Dispute, [1^{ère} édition, VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Messidor-Editions sociales]
- VYGOTSKI L., 1978, *Mind in Society, the Developpement of Higher Psychological Process*, COLE M. et alii (Eds), Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WALTER H., 1994, *L'aventure des langues en occident*, Paris, Robert Laffont.
- WERTSCH J.V., 1984, The zone of proximal developpement : Some conceptual issues, ROGOFF B., WERTSCH J.V. (Eds), *Children's learning in the zone of proximal developpement. New directions for child developpement, 23*, p.p.7-18.
- WERTSCH J.V., 1985, La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S Vygotsky et M.M. Bakhtine, SCHNEUWLY B., BRONCKART J-P., (Dir.), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, p.p. 139-168.
- WINKIN Y. (éd.), 1981, *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.
- WINKIN Y., 2001 (1996 1^{ère} éd.), *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.
- WORLD BANK, HUMAN DEVELOPMENT DEPARTMENT, AFRICA REGION, 2008, *De nouveaux modes de gestion pour accroître les performances de l'enseignement primaire malgache, évaluation d'impact de l'initiative AGEMAD*, document reçu en PDF.
- YVON F., CLOT Y., 2004, Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Psic. Da Ed., São Paulo, 2° sem. de 2004*, p.p. 11-38.
- YVON F., GARON R., 2006, Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'auto-confrontation croisée, *Recherches qualitatives, Vol.26 (1)*, p.p.51-80, en ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 1987, *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens, CRAP.
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 1996, Consignes : aider les élèves à décoder, *Pratiques n°90*, Metz, CRESEF, p.p. 9-25.
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 1999, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, CRDP/Cahiers Pédagogiques.
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 2000, Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères n° 22*, Paris, INRP, p.p. 61-81.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| VOLUME I : Pour une appropriation conjointe du malgache et du français pour l'apprentissage de l'écrit | |
| PRESENTATION DU VOLUME 1 : Comparaison des langues, normes et variations | 5 |
| 1. Caractéristiques des langues première et seconde dans les recherches sur l'acquisition des langues | 5 |
| 2. Normes et variations | 8 |
| PARTIE I : LA LANGUE MALGACHE | |
| CHAPITRE 1 : Les origines du malgache | 13 |
| CHAPITRE 2 : Variantes dialectales et intercompréhension | 19 |
| CHAPITRE 3 : La standardisation du malgache officiel | 25 |
| CHAPITRE 4 : Aspects phonétiques et phonologiques du malgache officiel | 33 |
| 1. Prosodie de la langue malgache | 34 |
| 1.1. Gestualité | 34 |
| 1.2. Accentuation et rythme | 34 |
| 1.3. L'infrastructure rythmique : fréquence des syllabes contractées et liaisons | 37 |
| 2. Eléments phonématisés du malgache | 39 |
| 2.1. Les consonnes du malgache | 39 |
| 2.2. Les voyelles du malgache | 41 |
| 2.3. Les diphtongues du malgache | 41 |
| CHAPITRE 5 : L'orthographe du malgache | 43 |
| 1. Systèmes d'écriture et écritures | 43 |
| 2. Ecritures et orthographes | 45 |
| 3. Orthographe du malgache officiel | 45 |
| 3.1. Régularité phonographique | 45 |
| 3.2. Segmentation des mots | 46 |
| 3.3. Utilisation des accents | 47 |
| CHAPITRE 6 : La morphologie du malgache | 49 |
| 1. Les radicaux | 51 |
| 2. Les dérivatifs et marques flexionnelles | 51 |
| 3. Les clitiques | 52 |
| 4. Autres procédés de formation de mots | 52 |
| CHAPITRE 7 : La syntaxe du malgache | 55 |
| 1. Genre, nombre, personne et verbe | 56 |
| 1.1. Genre, nombre et personne | 56 |
| 1.2. Verbes, expression du temps et mode | 58 |
| 2. Voix et diathèse | 58 |
| 3. Ordre des mots et intention communicative | 60 |
| 3.1. Formes de phrases | 60 |
| 3.2. Prédicat grammatical | 61 |
| 3.3. Fonctions grammaticales et rôles sémantiques | 61 |
| 3.3. Ordre des mots et intention communicative | 62 |
| BILAN PARTIE I – VOLUME I : Les points saillants du malgache et leurs impacts possibles sur l'apprentissage de l'écrit | 65 |

PARTIE II : LA LANGUE FRANÇAISE

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 1 : La place de la langue française à Madagascar | 69 |
| 1. Bref rappel historique | 69 |
| 2. Statut fluctuant du français après l'indépendance | 70 |
| 3. La situation socio-linguistique actuelle | 71 |
| 4. Une situation diglossique | 75 |
| CHAPITRE 2 : Le français à l'école malgache : une langue étrangère, une langue seconde ou une langue de scolarisation ? | 83 |
| 1. Français langue étrangère ou français langue seconde ? | 83 |
| 2. Du français langue seconde au français langue de scolarisation | 85 |
| 3. Spécificités de l'approche pédagogique pour le français langue de scolarisation | 87 |
| CHAPITRE 3 : Les aspects phonétiques et phonologiques du français | 91 |
| 1. Prosodie de la langue française | 93 |
| 1.1. Gestualité | 93 |
| 1.2. L'accentuation : nature, place, fonction | 93 |
| 1.3. L'accent d'insistance | 94 |
| 1.4. Le rythme | 95 |
| 1.5. L'infrastructure rythmique : syllabes, enchaînements et liaisons | 95 |
| 1.6. L'intonation | 96 |
| 2. Eléments phonématiques du français standard | 98 |
| 2.1. Les voyelles du français | 100 |
| 2.2. Les semi-consonnes ou semi-voyelles | 103 |
| 2.3. Les consonnes | 104 |
| CHAPITRE 4 : L'orthographe du français | 109 |
| CHAPITRE 5 : La morphologie du français | 115 |
| CHAPITRE 6 : La syntaxe en français | 123 |
| 1. La phrase | 123 |
| 1.1. La structure de la phrase française | 125 |
| 1.2. La structure interne des groupes en français | 126 |
| 1.3. Les expansions du nom en français | 126 |
| 1.4. Le groupe verbal français | 127 |
| 1.5. Les fonctions des constituants de la phrase | 128 |
| 1.6. Les types et formes de phrases (voix) | 128 |
| 2. Le texte | 129 |
| 2.1. Cohérence | 130 |
| 2.2. Cohésion | 130 |
| 2.3. Progression thématique | 131 |
| 2.4. Connecteurs | 131 |
| 3. Quelques données inter-langues sur le développement syntaxique | 132 |
| BILAN VOLUME I : Le malgache et le français, deux langues très contrastées | 137 |

VOLUME II : L'évaluation PASEC VII, quels résultats en lecture-écriture à Madagascar ?

| | |
|--|-----|
| PRESENTATION DU VOLUME II : Echantillon et hypothèses de recherche | 143 |
|--|-----|

PARTIE I : PROFILS LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 1 : Modèle scolaire bilingue et profils des enseignants à Madagascar | 153 |
| 1. L'école primaire malgache, un système d'enseignement bilingue en 2004-2005 | 153 |
| 2. Les enseignants à Madagascar, quelques indicateurs | 154 |
| 3. Caractéristiques des enseignants de l'échantillon | 156 |
| CHAPITRE 2 : Le test de connaissance du français (TCF) | 159 |
| 1. TCF, cadre européen commun de référence pour les langues et « niveau seuil » | 159 |
| 2. Passage du TCF auprès des enseignants de Madagascar | 166 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE 3 : Les résultats obtenus par les enseignants au TCF | 169 |
| 1. Les scores globaux obtenus au TCF | 169 |
| 2. Les scores TCF par type d'activité | 174 |
| PARTIE II : RESULTATS DU PASEC VII, LES ELEVES DE CP2 | |
| CHAPITRE 1 : L'entrée à l'école à Madagascar | 181 |
| 1. Représentations sociales de l'écrit | 182 |
| 2. Langage en situation | 187 |
| 3. Langage d'évocation | 188 |
| CHAPITRE 2 : Eclairages sur les apprentissages bilingues | 191 |
| 1. Bilinguisme simultané | 192 |
| 2. Bilinguisme successif | 193 |
| 3. Apprentissages plurilingues : conditions de réussite | 194 |
| CHAPITRE 3 : Se construire une ou deux langues de référence | 199 |
| 1. La compétence métalinguistique | 201 |
| 2. Construire une langue de référence : en langue officielle, langue dialectale, langue seconde, langue de scolarisation ? | 203 |
| 3. Implications à Madagascar | 205 |
| CHAPITRE 4 : L'entrée dans l'analyse PASEC... La discrimination visuelle | 209 |
| 1. Les principales caractéristiques des mouvements oculaires | 209 |
| 2. La perception visuelle des lettres | 211 |
| 3. L'utilité des alphabets et abécédaires | 212 |
| 4. Résultats en discrimination visuelle en malgache | 214 |
| 5. Résultats en discrimination visuelle en français | 217 |
| CHAPITRE 5 : Mémoire et attention | 219 |
| 1. Mémoire de travail | 220 |
| 2. Mémoire à long terme | 222 |
| 3. Mobiliser son attention n'est pas facile : l'enfance malgache en chiffres | 222 |
| 4. Soutenir l'attention des élèves | 224 |
| CHAPITRE 6 : Conscience phonémique | 227 |
| 1. Développement de la conscience phonémique | 227 |
| 2. Résultats « conscience phonologique » en malgache | 231 |
| 2.1. Pré-test | 231 |
| 2.2. Post-test | 234 |
| 3. Résultats « conscience phonémique » en français | 235 |
| CHAPITRE 7 : Identification des mots | 237 |
| 1. La fin du débat sur la médiation phonologique | 237 |
| 2. L'exploitation du code orthographique | 238 |
| 3. L'accès lexical et le rôle du contexte | 240 |
| 4. Implications pour Madagascar | 245 |
| 5. Résultats « identification de mots isolés » en malgache | 246 |
| 5.1. Pré-test | 246 |
| 5.2. Post-test | 248 |
| 6. Résultats « identification de mots isolés » en français | 249 |
| 6.1. Pré-test | 249 |
| 6.2. Post-test | 251 |
| CHAPITRE 8 : Lecture compréhension | 255 |
| 1. Lire et comprendre, nécessité de la maîtrise orale de la langue | 255 |
| 2. Lecture compréhension, allouer les ressources cognitives nécessaires aux processus de haut niveau | 257 |
| 3. Micro-traitements et traitements syntaxiques | 259 |
| 4. Macro-traitements et les traitements textuels | 261 |
| 5. Aider au pilotage de la compréhension en lecture | 263 |
| 6. Comprendre les textes en L2 | 265 |

| | |
|---|-----|
| 7. Résultats en lecture compréhension en malgache | 268 |
| 7.1. Pré-test | 269 |
| 7.2. Post-test | 270 |
| 7.3. Analyse | 271 |
| 8. Résultats en lecture compréhension en français | 272 |
| 8.1. Pré-test | 272 |
| 8.2. Post-test | 273 |
| 8.3. Analyse | 275 |
| CHAPITRE 9 : Analyse des écritures enfantines, les mots isolés | 277 |
| 1. L'écriture, une activité graphique à visée sémiotique | 277 |
| 2. L'appropriation de l'écrit, lecture et écriture en interaction | 278 |
| 3. Psychogenèse de l'écrit | 280 |
| 4. Dispositif d'analyse des productions écrites des élèves | 283 |
| 4.1. Les exercices du PASEC | 283 |
| 4.2. Dispositif pour l'analyse qualitative d'un échantillon de copies | 285 |
| 5. Résultats CP2 en malgache : mots isolés | 289 |
| 5.1. L'évolution des conceptualisations sur la langue écrite malgache | 289 |
| 5.2. Evolution quantitative sur l'année par groupe linguistique des mots en malgache | 296 |
| 6. Résultats CP2 en français : mots isolés | 303 |
| 6.1. L'évolution des conceptualisations sur la langue écrite française | 304 |
| 6.2. Evolution quantitative sur l'année et par groupe linguistique des mots isolés en français | 307 |
| CHAPITRE 10 : Analyse des écritures enfantines, les phrases | 311 |
| 1. Protocole de récolte de phrases | 311 |
| 2. Evolution des conceptualisations pour l'écriture d'une phrase | 312 |
| 3. Aspects quantitatifs : évolution de l'écriture des phrases en malgache et en français | 318 |
| 3.1. Ecrire des phrases en malgache ou en français de manière phonémique, des différences | 318 |
| 3.2. « <i>merina</i> vs autres », des différences dans l'écriture de phrases phonémiques en malgache | 320 |
| 4. Les grandes tendances ressortant de l'analyse des écritures enfantines | 322 |
| BILAN PARTIE I – VOLUME II : Récapitulatif des analyses CP2 | 323 |
| 1. Limites du protocole et résultats principaux en lecture pour l'analyse statistique ultérieure | 323 |
| 2. L'hypothèse n°2 sur les productions écrites, partiellement validée | 326 |
| 3. L'appropriation de la lecture-écriture en début de scolarité, un processus interactif entre quatre pôles didactiques | 327 |
| | |
| PARTIE III : RESULTATS DU PASEC VII : LES ELEVES DE CM2 | |
| CHAPITRE 1 : Connaissances lexicales | 333 |
| 1. Connaissances lexicales, clés pour la compréhension | 333 |
| 2. Résultats sur les connaissances lexicales en CM2 | 339 |
| 2.1. Présentation des exercices dans les deux langues | 339 |
| 2.1.1. Pré-test | 339 |
| 2.1.2. Post-test | 340 |
| 2.2. Analyse des résultats | 341 |
| CHAPITRE 2 : Outils de la langue | 345 |
| 1. Quelques rappels | 345 |
| 2. Résultats CM2 sur les outils de la langue | 348 |
| 2.1. Présentation des exercices dans les deux langues | 348 |
| 2.1.1. Orthographe | 348 |
| 2.1.2. Grammaire | 348 |
| 2.1.3. Conjugaison | 350 |
| 2.2. Analyse des résultats en malgache et en français sur les outils de la langue | 350 |
| 2.2.1. Résultats en orthographe | 350 |
| 2.2.2. Résultats en grammaire | 351 |
| 2.2.3. Résultats en conjugaison | 354 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 3 : Lecture compréhension | 355 |
| 1. Implications pédagogiques pour soutenir la lecture compréhension | 355 |
| 2. Résultats en lecture compréhension en malgache et en français | 357 |
| 2.1. Exercices d'évaluation | 357 |
| 2.1.1. Exercices en malgache | 357 |
| 2.1.2. Exercices en français | 360 |
| 2.2. Analyse des résultats | 361 |
| CHAPITRE 4 : Les textes produits en fin de scolarité | 367 |
| 1. La production de texte : de la planification à la réécriture | 368 |
| 1.1. Production orale et production écrite : contrastes | 368 |
| 1.2. Processus rédactionnels | 369 |
| 2. Répercussions didactiques | 374 |
| 3. Résultats CM2 en production écrite au PASEC VII | 376 |
| 3. 1. Exercices d'évaluation | 376 |
| 3.2. Analyse des résultats | 377 |
| 4. Tendances de l'analyse qualitative de copies d'élèves | 378 |
| 4.1. Grille d'analyse des copies | 379 |
| 4.2. Analyse des copies en malgache et en français | 380 |
| 4.2.1. Tendances discursives comparées | 380 |
| 4. 2.2. Tendances phrastiques comparées | 383 |
| BILAN PARTIE III – VOLUME II : Récapitulatif des résultats CM2 | 389 |
| BILAN DU VOLUME II: Discussion des hypothèses de recherche et implications didactiques | 393 |
| 1. Hypothèse 1 : Influence <i>merina</i> / autres pour l'apprentissage des langues écrites | 395 |
| 1.1. Impact de la variable « <i>merina</i> », quelle influence sur la lecture en fin de CP2 ? | 396 |
| 1.2. Impact de la variable « <i>merina</i> », quelle influence sur la lecture en fin de CM2 ? | 399 |
| 1.3. Impact de la variable « <i>merina</i> », quelle influence sur la lecture en français ? | 401 |
| 2. Hypothèse 2 : Ecrire, des différences entre L1 et L2 ? | 401 |
| 3. Hypothèse 3 : Quelle influence des capacités de lecture en L1 pour lire en L2 ? | 403 |
| 4. Hypothèse 4 : Quelle influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats des élèves en français ? | 405 |
| 4.1. Influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats en CP2 | 405 |
| 4.2. Influence du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats en CM2 | 407 |
| 5. Hypothèse 5 : Persistance de certaines difficultés pour lire en L2, malgré la conjonction de facteurs favorables ? | 409 |
| 6. Des résultats à resituer dans le cadre d'un développement langagier plurilingue | 411 |

VOLUME III : Pratiques de classe et discours d'enseignants en lecture en malgache et en français

| | |
|--|-----|
| PRESENTATION DU VOLUME III : Ancrages épistémologiques | 417 |
|--|-----|

PARTIE I : LES INTERACTIONS EN CLASSE, ECLAIRAGES THEORIQUES

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 1 : Communication, linguistique interactionnelle, variations culturelles | 423 |
| 1. Evolution du concept de communication | 423 |
| 1.1. Du modèle télégraphique au modèle orchestral | 423 |
| 1.2. De la compétence linguistique à la compétence de communication | 426 |
| 1.3. Sujet social, rôle et figuration | 428 |
| 1.4. Territoires, faces et politesse : des principes universaux | 430 |
| 2. Eléments de linguistique interactionnelle | 432 |
| 2.1. Analyse du matériau interactif | 432 |
| 2.2. Le système des tours de parole | 434 |
| 2.3. Les unités de l'interaction | 435 |
| 2.4. Les marqueurs de la relation interpersonnelle | 436 |

| | |
|--|-----|
| 2.5. Interactions, pragmatique et activités discursives | 438 |
| 2.5.1. La théorie des « actes de langage » (speech acts) | 439 |
| 2.5.2. Actes de langage au sein de l'interaction | 441 |
| 2.5.3. Interactions et activités discursives | 441 |
| 3. Variations culturelles et pragmatique malgache | 442 |
| 3.1. Stéréotypes et préjugés | 443 |
| 3.2. Notion « d'ethos communicatif » | 446 |
| 3.3. Quelques éléments de pragmatique malgache | 449 |
| 3.3.1. Quelques aspects sur les « systèmes conceptuels » | 450 |
| 3.3.2. Quelques éléments sur « l'organisation sociale » | 453 |
| 3.3.3. Quelques éléments de « socio-pragmatique » | 454 |
| 4. Pour conclure | 457 |
| CHAPITRE 2 : La classe, une situation de communication particulière. Quelques aspects à Madagascar | 459 |
| 1. Contextes et caractéristiques de la communication en classe | 459 |
| 1.1. Notion de contexte | 459 |
| 1.2. Variation des contextes d'enseignement apprentissage | 460 |
| 1.2.1. La parole et le jeu en classe | 461 |
| 1.2.2. Les modes de transmission du savoir langagier | 463 |
| 1.3. En dehors de la variation, certains rituels de la communication scolaire | 466 |
| 1.3.1. Contrats et mise en scène dans la salle de classe | 466 |
| 1.3.2. Dimension interlocutive dans la salle de classe | 467 |
| 2. Unités retenues pour l'analyse d'une interaction pédagogique | 471 |
| 2.1. La nécessité d'un choix | 471 |
| 2.2. Illustration des « unités » de l'interaction pédagogique par le corpus langage L2 | 477 |
| 2.2.1. Normes de transcription | 477 |
| 2.2.2. Le matériau verbal | 478 |
| 2.2.3. Activité prosodique, pauses, débit et intonation | 480 |
| 2.2.4. L'activité non verbale | 480 |
| 2.2.5. La traduction | 481 |
| 2.2.6. L'anonymisation | 481 |
| 2.2.7. Conventions de transcription pour cette étude | 481 |
| 2.3. Découpage d'une séance | 482 |
| 2.3.1. Repérage des phases | 482 |
| 2.3.2. Repérage d'épisodes au sein d'une phase | 490 |
| 2.3.3. Au-delà des épisodes... | 491 |
| 2.4. Invariants et variations sur le corpus « langage L2 » | 493 |
| 2.4.1. Analyse de la séance de Jaona, langage L2, trimestre 1 | 494 |
| 2.4.2. Tendances sur le corpus large langage | 498 |
| 3. Pour conclure | 512 |
| CHAPITRE 3 : Acquisition interactionnelle et travail du maître de lecture | 515 |
| 1. Acquisition, le rôle de la médiation entre « expert » et « novice » | 515 |
| 1.1. Du côté des L2 : contextes « guidés » et « non-guidés », des points de convergence | 515 |
| 1.1.1. Repères sur la communication interlingue | 515 |
| 1.1.2. Points de convergence avec l'acquisition en milieu « guidé » | 519 |
| 1.2. Du côté des L1, la perspective historico-culturelle et l'enseignant médiateur | 521 |
| 1.2.1. La perspective historico-culturelle de Lev Vygotski, la médiation sociale dans l'évolution de la pensée humaine | 521 |
| 1.2.2. Jérôme Bruner, format et étayage | 525 |
| 1.2.3. Etayages et dynamiques de médiation sémiotique | 527 |
| 2. L'analyse du travail, vers une méthodologie pour analyser le travail du maître de lecture | 535 |
| 2.1. La psychologie ergonomique ou l'analyse du travail en clinique de l'activité | 535 |
| 2.2. La psychologie ergonomique au service de l'analyse du travail du maître de lecture | 537 |

PARTIE II : L'EVOLUTION DES PRESCRIPTIONS EN LECTURE A MADAGASCAR

| | |
|--|-----|
| PRESENTATION PARTIE II VOLUME III | 549 |
| CHAPITRE 1 : L'évolution de la lecture en France, ancien pays colonisateur | 551 |
| 1. Mode collectif d'enseignement, de l'école des clercs à l'école du peuple | 551 |
| 2. Mode individuel d'enseignement, de l'informel aux innovations préceptoriales | 555 |
| 3. De l'obligation scolaire au manuel moderne | 557 |
| 4. Exigences sociétales modernes et notion d'échec scolaire, impacts sur les prescriptions | 561 |
| CHAPITRE 2 : L'apprentissage de la lecture à Madagascar, des missionnaires jusqu'à la fin de la colonisation | 567 |
| 1. La lecture au temps de la Royauté et des missionnaires | 567 |
| 2. Epoque coloniale, la lecture jusqu'en 1915 | 572 |
| 3. Epoque coloniale, la lecture entre 1933 et 1950 | 577 |
| 4. Epoque coloniale, les inflexions de la réforme de 1951 sur l'apprentissage de la lecture | 582 |
| CHAPITRE 3 : Les prescriptions en lecture de la première à la deuxième République malgache | 595 |
| 1. Les prescriptions en lecture au travers de la 1ère République | 595 |
| 2. Deuxième République, malgachisation et prescriptions en lecture | 616 |
| CHAPITRE 4 : Les prescriptions en lecture pendant la troisième République | 645 |
| 1. Les prescriptions en lecture entre 1993-2003 | 645 |
| 2. Les prescriptions en lecture 2003-2008 | 667 |
| BILAN PARTIE II – VOLUME III : Aspects majeurs de l'évolution des prescriptions | 689 |

PARTIE III : ANALYSE DU CORPUS, INVARIANTS DIDACTIQUES ET DISCOURS D'ENSEIGNANTS

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 1 : Eléments contextuels et méthodologiques | 695 |
| 1. Caractéristiques des deux écoles, des élèves et des enseignants | 695 |
| 1.1. Caractéristiques professionnelles des enseignants | 696 |
| 1.2. Autobiographies langagières des enseignants, TCF | 697 |
| 1.3. Caractéristiques des élèves dans les deux écoles observées | 706 |
| 2. Protocole d'analyse et caractéristiques du corpus « Lecture » | 710 |
| 2.1. Eléments méthodologiques et axes d'analyse | 710 |
| 2.2. Le corpus « Lecture », large et réduit | 714 |
| CHAPITRE 2 : Lecture en L1 et L2 en début de scolarité | 723 |
| 1. Les séances didactiques | 723 |
| 1.1. Séances didactiques en malgache du CP1 au CE | 723 |
| 1.1.1. Exploitation de l'illustration du texte | 724 |
| 1.1.2. Lecture silencieuse | 726 |
| 1.1.3. Lecture à voix haute | 727 |
| 1.1.4. Travail sur le code | 730 |
| 1.1.5. Travail de la compréhension | 736 |
| 1.2. Séances didactiques en français au CP2 | 739 |
| 1.2.1. Travail sur le code | 739 |
| 1.2.2. Lecture à voix haute | 741 |
| 1.2.3. Compréhension du texte | 743 |
| 2. Invariants opératoires et auto-confrontations | 745 |
| 2.1. Préparer sa classe et suivre les prescriptions | 745 |
| 2.2. Faire comprendre et mémoriser le texte avant de s'y engager | 748 |
| 2.3. Faire déchiffrer, l'importance de la syllabe | 749 |
| 2.4. Faire lire à voix haute, veiller à la prononciation par une aide individualisée | 751 |
| 2.5. Poser des questions de compréhension pour prélever littéralement et apprendre à parler | 753 |
| 3. Discussion : répétition et automatisation des procédures de bas niveau en L1 et L2 | 754 |
| 4. L'apprentissage de la lecture en FLM, interaction entre le travail du sens et du code | 760 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 3 : Lecture en L1 et L2 en fin de scolarité | 765 |
| 1. La lecture magistrale en début de séance, L1 ou L2 | 765 |
| 2. La lecture à haute voix individuelle en L1 ou en L2 | 772 |
| 3. La compréhension des textes en L1 ou en L2, l'influence des questions sur le traitement du texte | 779 |
| 4. La compréhension des textes en L2, des erreurs de compréhension parfois chez les enseignants | 788 |
| 5. Les séances de lecture et le travail du vocabulaire | 793 |
| 6. Les séances de lecture, mélange ou séparation des langues ? | 799 |
| 7. La lecture en fin de scolarité, des pratiques orientées vers la préparation du CEPE | 802 |
| BILAN PARTIE III – VOLUME III : La lecture, une « zone de développement professionnel » à explorer | 809 |
| CONCLUSION GENERALE | 815 |
| LISTE DES EXTRAITS, ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX | 821 |
| BIBLIOGRAPHIE | 829 |

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.

Cette thèse, structurée en trois volumes, est un essai de compréhension des facteurs intervenant sur le développement de la littéracie à l'école primaire malgache. Pour ce faire, le premier volume présente la situation sociolinguistique de la Grande île et apporte un descriptif des caractéristiques des deux langues en usage à l'école primaire en 2004, le malgache et le français, pour en montrer les points de convergence ou de contraste. Le deuxième volume étudie les résultats des élèves en lecture-écriture, en malgache et en français, lors de l'évaluation PASEC VII, au regard des données scientifiques occidentales sur la lecture (courant social et culturel, psychologie cognitive, données inter- et trans-linguistiques, etc.) pour répondre à cinq hypothèses de recherche portant sur la relation L1 (dialectal, officiel) / L2 mais aussi sur l'influence du niveau linguistique en français de l'enseignant sur les résultats élèves. Après cette approche quantitative et descriptive, le troisième volume adopte une démarche ethnographique centrée sur les interactions enseignant-élèves lors de séances de lecture filmées dans deux écoles des Hauts Plateaux. La posture se veut historico-culturelle, par l'analyse notamment des prescriptions en lecture à Madagascar depuis l'époque des missionnaires. C'est aussi l'occasion de mobiliser les principes de la psychologie ergonomique pour analyser le travail du maître de lecture. L'ensemble de ce travail espère contribuer à mieux cerner la « zone de développement » professionnel des enseignants malgaches dans le domaine de l'enseignement de la lecture. En ce sens, cette thèse apporte une contribution à la problématique de « l'alphabétisation universelle » des plans *Education Pour Tous* mis en place dans les pays pauvres très endettés (PPTE).

MOTS CLES : lecture, écriture, bi(pluri)linguisme, interaction, acquisition, apprentissage, stéréotype, représentation, prescriptions, genre professionnel, zone de développement, étayage, médiation sémiotique.

The appropriation of literacy in a multilingual school context.

The situation of Madagascar.

Results of pupils' Malagasy and French development in light of teaching and learning practices

This thesis, structured in three volumes, attempts to understand the factors that influence the appropriation of literacy in Malagasy elementary schools. The first volume presents the sociolinguistic context of Madagascar and describes the characteristics of the two languages in use in elementary schools in 2004, Malagasy and French, in order to identify points of convergence or contrast. The second volume studies pupils' reading and writing results in Malagasy and in French, as measured by the PASEC VII evaluation in the light of western scientific data on reading (social and cultural trends, cognitive psychology, inter- and trans-linguistics data, etc). This second volume is aimed to validate five research hypotheses concerning the L1 (dialectal, official)/L2 relation, as well as the influence teachers' French language levels, on pupils' results. After this quantitative and descriptive approach, the third volume adopts an ethnographical approach centred on an examination of teacher-pupils interactions during reading sessions filmed in two schools located on the High Plateaus. The position adopted is essentially historical-cultural, and proceeds primarily by an analysis of reading prescriptions in Madagascar since the time of the missionaries. It also attempts to use the principles of ergonomic psychology to analyze the professional gestures of the reading teacher. The research hopes to contribute to a better understanding of the professional "development" of Malagasy teachers in the area of reading. In this perspective, this thesis makes a contribution to the problem of "the universal eradication of illiteracy" in *Education For All* plans established for poor, heavily indebted (PPTE) countries.

KEY WORDS: reading, writing, bi(multi)lingualism, interaction, acquisition, learning, stereotype, representation, prescriptions, construct of the teacher as professional, development area, propping up, semiotic mediation.