

Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale

Zakaria NOUNTA

Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, MoDyCo

Résumé

Notre recherche fait référence au lien entre la conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture dans les écoles bilingues songhay-français de l'enseignement primaire du Mali. Au regard de la littérature, il ressort, d'une part, que le bilinguisme, tout en développant les capacités métalinguistiques, facilite la compréhension du mécanisme de lecture, et que, d'autre part, la conscience métaphonologique des apprenants est déterminante dans le transfert des apprentissages en lecture, surtout, dans le cas où les systèmes graphiques des deux langues sont proches. Dans le cas du bilinguisme songhay-français, comment cette hypothèse se justifie-t-elle ? Afin d'analyser les relations entre la conscience métaphonologique des élèves et leur capacité d'apprentissage en lecture, l'étude s'appuie sur une leçon relevant du domaine Langues et Communication (LC). Elle porte sur la lecture d'une longue série de phonèmes et de mots monosyllabiques du songhay. A travers cette leçon, nous avons pu montrer que la conscience métaphonologique des élèves leur facilite l'apprentissage de la lecture.

Abstract

Our study refers to the link between metaphonological conscience and the learning of reading in the bilingual songhay-french schools of Primary Education in Mali. With regard to literature we notice on the one hand that bilingualism by developing the metalinguistic capacities allows the comprehension of the mechanism of reading, on the other hand the metaphonological conscience plays an important role in the transfer of apprenticeship in reading mainly in the case where the graphic systems of the two languages resemble to one another. In the case of songhay-french bilingualism we wonder how this hypothesis can be justified? In order to analyze the relationships between the metaphonological conscience of the pupils and their capacity of apprenticeship, the study focuses on a lesson as an example about the domain of language and communication (LC). This lesson is about reading a long list of phonemes and monosyllabic words of songhay. Through this lesson we notice that the metaphonological conscience of the pupils allows the learning of the reading.

Mots-clés: Conscience métaphonologique, phonème, syllabe, graphème, école bilingue

Keywords: metaphonological conscience, phonems, syllabus, graphems, bilingual school.

Introduction

Les enfants bilingues sont confrontés à au moins deux langues, ce qui leur permet de comparer et d'analyser précocement les aspects structurels des langues et leur donne, à ce niveau, un avantage certain sur les enfants monolingues. Plusieurs études soutiennent l'idée selon laquelle le bilinguisme contribue au développement de la conscience métalinguistique (Leopold : 1949; cité par Kanta et al.: 2006 : 53 ; Duverger Jean : 1998 : 38-39 ; Bialystok et al. :2005 : 27-44).

La conscience métaphonologique réfère à « la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert : 1990 : 29). Elle relève de la conscience métalinguistique, qui elle, concerne la réflexion sur le langage sous l'angle de l'expression et de la compréhension, et la manipulation de ses composantes comme la phonologie, la morphologie ou encore la syntaxe.

Dans leur étude, Schelstraete et al. (2006 : 60) ont établi un rapport entre les résultats des enfants entraînés à des tâches métaphonologiques et leurs performances en lecture et en écriture. Ils ont trouvé une relation d'enrichissements mutuels entre l'apprentissage du langage écrit et la métaphonologie. « L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée ». Subséquemment, les enfants ayant un trouble grave de l'apprentissage de la lecture présentent des défaillances du traitement phonologique. Les enfants dyslexiques et les mauvais lecteurs ayant un trouble du traitement phonologique ont des difficultés à accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondre le graphème et le phonème. Le rôle que joue la conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a des corrélations avec le principe alphabétique. L'apprentissage des lettres étant un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes, la conscience phonémique permet alors en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. Dans ce cas, le lien entre la conscience métaphonologique et la lecture dans l'enseignement/apprentissage bilingue songhay-français s'explique par le fait que l'orthographe française est une orthographe alphabétique dont les caractères (graphèmes) représentent une unité sonore (phonèmes). Le système alphabétique vaut aussi pour

l'orthographe songhay dans la mesure où l'alphabet du songhay est copié sur le modèle de l'alphabet latin. Or, la maîtrise du principe alphabétique requiert l'acquisition du traitement phonémique autrement dit l'acquisition de deux compétences : connaître le nom des lettres et savoir découper la chaîne sonore en phonèmes.

La conscience métaphonologique favorise le transfert des apprentissages en lecture dans le cas où les systèmes graphiques des deux langues sont proches (Bialystok : 2005 cité par Kanta et al. : 2006 : 55).

Notre recherche s'intéresse au rapport entre la conscience métaphonologique des élèves des écoles bilingues songhay-français de l'enseignement primaire du Mali et leur pratique dans l'apprentissage de la lecture. Elle consiste à vérifier l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience métaphonologique chez les élèves leur facilite l'apprentissage de la lecture.

Cette hypothèse se justifie-t-elle chez les élèves de deuxième année fondamentale des écoles bilingues songhay-français du Mali?

Y a-t-il un transfert des apprentissages suscité par les activités de conscience métaphonologique de la L1 vers la L2 ?

L'objectif de notre étude est de déterminer et d'analyser les activités d'une séquence de lecture qui participent à la prise de conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture chez les élèves des écoles bilingues songhay-français.

1. Le contexte du système éducatif du Mali : l'approche curriculaire bilingue par compétences

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali adopté par le gouvernement (la loi n° 99-046 du 28/12/99, portant loi d'orientation sur l'éducation) prescrivent l'Approche par les compétences (APC). Cette approche est une démarche globale et systémique dans les apprentissages. Elle privilégie le développement des compétences qui devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives.

A travers l'approche par compétence, le curriculum de l'enseignement fondamental s'ouvre aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le pays, notamment, la pédagogie convergente, méthode active d'apprentissage des langues visant un bilinguisme fonctionnel (Maurer : 2005 : 132, Haidara : 2004 : 443), et qui a été expérimentée en 1994.

Onze langues locales maliennes sont enseignées à l'école simultanément au français à travers un curriculum bilingue selon les milieux sociolinguistiques. Ce sont : le bamanankan, le fulfuldé, le songhay, le tamasheq, le dogon, le soninké, le bomu (bobo), le syenara (sénoufo), le tyeyaxo (bozo), le mamara (minianka) et le khassonké.

Dans les classes de 1^{ère} année du primaire, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année: 75% est consacré à l'enseignement en langue nationale et 25% au français. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse : 75% de l'horaire est réservé aux apprentissages du français (oral et écrit) et 25% à ceux de la langue nationale. En cinquième et sixième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la langue nationale et 50% pour la langue seconde (français).

L'approche curriculaire bilingue par compétences de l'enseignement primaire du Mali développe trois types de compétences : les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les compétences d'expériences de vie. Les compétences disciplinaires sont liées aux domaines de formation. Ceux-ci sont au nombre de cinq : Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personnalité (DP) et Arts. Les compétences transversales ou interdisciplinaires, quant à elles, relèvent de l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Les compétences d'expérience de vie constituent celles permettant à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être.

L'éducation bilingue n'est pas généralisée au Mali (Noyau : 2011 : 186), où fonctionnent cependant des écoles dites « classiques » avec le français seul comme la langue d'enseignement.

2. La métaphonologie et les différents niveaux de développement de la conscience métaphonologique

La métaphonologie est la capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral. Ce qui conduit l'enfant à repérer puis isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé. La capacité métaphonologique permet la prise de conscience de la structure que Gombert appelle « sub-lexicale (syllabes, unités intra-syllabiques, phonèmes) » de la parole.

A travers les activités métaphonologiques, l'élève est capable de faire une mise en correspondance de l'écrit avec l'oral. Ce qui requiert la connaissance de l'alphabet et une maîtrise métaphonologique de l'unité phonémique. Il doit faire correspondre graphème et phonème.

Selon Gombert (1990 : 29-58) la conscience métaphonologique est constituée d'habiletés plus intuitives à travers lesquelles l'enfant peut jouer avec les sons de la parole de manière implicite, autrement dit, il sait scander les rimes dans les comptines. Il a la capacité de regrouper ou de contraster des mots qui ont une fin ou un début semblables ou différents. La conscience métaphonologique comprend aussi les habiletés plus conscientes comme

fusionner et segmenter les mots en syllabes, segmenter en phonèmes, manipuler les phonèmes (retirer, ajouter...).

A 3 ans déjà, les enfants sont conscients que le discours oral est composé de mots.

Ils peuvent, dans des jeux vocaux, distinguer un son appartenant au langage d'un autre son, produire des rimes. Cependant, ces activités sont plus des manipulations d'objets sonores que des décompositions, elles n'exigent ni une attitude réflexive sur la composante métaphonologique, ni la conscience de manipuler des éléments de la chaîne parlée. L'enfant peut discriminer et contrôler de manière intuitive les composantes phonologiques de la langue avant même d'avoir 5 ans. Il est capable d'identifier des rimes ou de compter le nombre de syllabes dans un mot, sans avoir réellement conscience de l'existence des phonèmes. Vers 6-7 ans, il devient capable d'isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé et de se représenter le langage comme une séquence d'unités acoustiques discrètes.

3. Le Rôle de la conscience métaphonologique dans l'apprentissage de la lecture

La conscience métaphonologique concerne la prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème. Nous la définissons comme la capacité à distinguer, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. Elle n'est pas à confondre avec la méthode syllabique puisque ce n'est pas une méthode de lecture. Elle se différencie de la phonologie au sens strict qui est relative à l'étude des phonèmes et de leurs graphèmes.

L'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

De nombreuses recherches ont prouvé que les enfants ayant un trouble grave de l'apprentissage de la lecture présentent des défaillances du traitement phonologique. Les enfants dyslexiques et les mauvais lecteurs ayant un trouble du traitement phonologique ne peuvent accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondre le graphème et le phonème (la correspondance entre le son et la lettre). Ainsi la conscience métaphonologique est importante dans l'apprentissage de la lecture (décodage) et de l'écriture.

Le rapport entre la conscience métaphonologique et la lecture dans l'enseignement/apprentissage bilingue songhay-français se justifie surtout par le fait que l'orthographe française et celle du songhay sont des orthographes alphabétiques où les caractères « graphèmes » représentent une unité sonore « phonèmes ». Or, la maîtrise du principe alphabétique requiert à l'élève l'acquisition du traitement phonémique, autrement dit l'acquisition de deux compétences : connaître le nom des lettres et savoir découper la chaîne sonore en phonèmes (exemple : MAL = M / A / L).

La conscience métaphonologique et le principe alphabétique s'enrichissent donc mutuellement puisque l'apprentissage des lettres est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes et la conscience phonémique permet en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. C'est au fil du temps que l'élève progresse dans l'acquisition et la manipulation de la phonologie dans le langage oral. Au niveau I du primaire (1^{ère} année et 2^{ème} année), il est sensibilisé aux différents sons, à leur perception et à leur manipulation en L1 et en L2 ; aux niveaux II (3^{ème} année et 4^{ème} année) et III (5^{ème} année et 6^{ème} année), il s'approprie leur automatisation et leur conversion en graphème.

4. La conscience métaphonologique du bilingue

Le bilinguisme favorise le développement précoce des capacités en conscience métaphonologique. Cette conscience est un préalable au savoir-faire en lecture et contribue à la réussite de l'apprentissage de l'écrit dans un système d'écriture alphabétique.

Bruck & Genesee (1995) cités par Kanta et al. (2006 : 55) ont procédé à la comparaison des capacités en conscience phonologique d'un groupe monolingue d'enfants anglophones dans une école anglophone à celui d'un groupe bilingue d'enfants anglophones dans une école francophone. A travers leur étude longitudinale, ils ont testé les capacités métaphonologiques des enfants en fin de l'école maternelle et un an après en fin de première classe du primaire. Le résultat a été que, du point de vue des performances en conscience phonologique, les enfants bilingues ont de meilleurs résultats en classe maternelle que les enfants monolingues mais que cette différence n'a plus lieu d'être en première classe de primaire où s'exerce l'apprentissage de l'écrit. Les auteurs ont conclu qu'il y a des effets du bilinguisme et de l'apprentissage de l'écrit sur le développement précoce de la conscience phonologique.

Comeau et al. (1999) cité par Kanta et al. (2006 : 55) ont mis en relation les capacités de traitement phonologiques et les capacités de lecture de mots isolés. Les résultats de leurs analyses confirment que les compétences phonologiques en L1 et en L2 président les compétences en lecture en L1 et en L2.

D'autres recherches comme celles de Carlisle et al. (1999) citée par Kanta et al. (2006 : 55) prouvent les effets positifs des deux langues sur le développement de la conscience phonologique puisque l'acquisition d'un lexique en L1 et en L2 développe les capacités méta-discursives sur les mots. Lopez & Greenfield (2004) citée par Kanta et al. (2006 : 55) ont démontré le rapport très significatif entre les compétences en conscience phonologique en Anglais chez les enfants hispanophones et leurs compétences en conscience

phonologique en espagnol. Ce qui prouve qu'il y a bien transfert de compétences phonologiques.

Cependant l'étude de Bialystok et al. (2003) citée par Kanta et al. (2006 : 55) récuse ces certitudes. En étudiant des enfants anglophones monolingues, anglophones bilingues, (anglais-français), hispanophones bilingues (espagnol-anglais), sinophones bilingues (chinois-anglais), les auteurs ont démontré que les effets de L2 sur le développement de la conscience phonologique est valable uniquement dans le cas où les deux langues L1 et L2 sont proches. Ainsi chez les enfants chinois, les performances ne sont pas meilleures à celles des enfants monolingues. De ce fait, il y a transfert de compétences uniquement lorsque les structures phonologiques et lexicales des deux langues sont comparables.

En 2005, Bialystok et al. ont testé en lecture un groupe monolingue anglophone et trois groupes d'enfants bilingues : cantonais-anglais, hébreu-anglais, espagnol-anglais. Les auteurs ont prouvé que le bilinguisme, tout en facilitant la compréhension générale du mécanisme de lecture, développe des capacités métalinguistiques dans le cas où les deux langues auraient un système d'écriture comparable.

5. L'apprentissage de la lecture : les méthodes

Lire consiste à développer une jonction entre la vision des lettres et le codage des sons du langage. Ce qui entraîne l'apparition d'un code phonologique précis et conscient du langage oral. L'apprentissage de la lecture réfère donc au processus d'acquisition des mécanismes de décryptage du code de l'écriture. Il comprend plusieurs niveaux : l'apprentissage du code, la lecture d'un texte pour en saisir le sens et la lecture silencieuse. Dans notre article, nous nous attelons au premier niveau qui concerne l'apprentissage du code alphabétique et la prise de conscience par les élèves des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes.

Pour amener les élèves à l'appropriation de la lecture, les maîtres adoptent, selon leurs convictions, trois méthodes distinctes : la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode mixte.

5.1. La méthode synthétique ou syllabique

La méthode synthétique fait appel à une instruction qui se fait par étape et qui va de la lettre au texte en passant par les syllabes, les mots isolés et les phrases. Chaque étape fait l'objet d'un long apprentissage. Cette méthode a plus de 2000 ans, on en trouve la trace chez les grecs et chez les romains. Selon les historiens, Hérode Atticus, un célèbre empereur romain, a élevé son enfant en compagnie de vingt-quatre jeunes esclaves dont chacun portait le nom d'une des vingt-quatre lettres. Après que son fils a appris toutes les lettres dans les deux sens, le pédagogue le faisait passer à l'étude des

syllabes : « on travaillait alors toutes les combinaisons, de la plus simple aux plus difficiles. Après « l'école de la syllabe », on passait aux mots. Les papyrus de l'antiquité montrent que l'on choisissait d'abord des séries de monosyllabes, puis des mots plus longs. » (Bellenger : 1980 : 61)

La méthode syllabique a tout de même un inconvénient : son apprentissage est éloigné de l'élève auquel il s'applique car il sert uniquement à déchiffrer à partir des lettres et des syllabes, ce qui n'a rien à voir avec le sens.

5.2. La méthode globale

La méthode globale s'appuie sur le sens, elle fait intervenir le réflexe immédiat de l'enfant qui lui fait reconnaître un mot sans qu'il ait à le découper ou à le reconstruire à partir des lettres et des syllabes. Nicolas Adam (1787) cité par Bellenger (1980 : 67) jette les bases de la méthode globale : « Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble et vous lui dites : voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? » Les principes de cette méthode requièrent l'apprentissage par de mots familiers dont chacun est perçu comme un tout. La méthode globale nécessite l'usage permanent de supports et d'outils pédagogiques, l'exploitation des ressources du jeu pour mieux coller à la psychologie de l'enfant et l'engagement des enfants dans l'action.

5.3. La méthode mixte

La méthode mixte ou mitigée fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse. Ainsi, les élèves tout en apprenant un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture, tirent parti du code à travers l'apprentissage de l'alphabet. Comme pour concilier les adeptes des méthodes synthétique et globale, Bellenger (1980 : 72) trouve qu'« à six ans, l'enfant a déjà l'expérience d'un effort de structuration des perceptions, mais il ne faut pas trop s'attendre de lui quand on l'oriente vers un déchiffrement abstrait sans signification concrète. » Les élèves peuvent tirer profit de chacune de ces trois méthodes.

6. Notre étude

6.1. Cadre méthodologique

Nos données sont celles que nous avons recueillies en octobre 2011 au Mali dans le cadre de notre projet plurinational soutenu par l'OIF et l'AUF intitulé : « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des

savoirs à travers l'école bilingue : un point de vue des élèves aux actions pédagogiques dans les activités de classe ».

Le terrain d'observation a été une école pratiquant un curriculum bilingue songhay-français au primaire. Notre étude a porté sur l'enregistrement vidéo (1h. 05mn. 17sec.) d'une séquence de Langues et Communication (LC) portant sur la lecture en classe de 2^{ème} année fondamentale. Il s'agit de la lecture par les élèves d'une longue série de phonèmes et de mots monosyllabiques du songhay, ce qui constitue un entraînement à la métaphonologie. Nous avons procédé à une transcription alignée avec les enregistrements son et vidéo grâce au logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) avant de procéder à une analyse de contenu (Blanchet & Chardenet : 2011 : 84) des activités menées dans la séquence.

6.2. Présentation synthétique de la séquence

La séquence que nous analysons a porté sur une leçon de lecture en deuxième année fondamentale. Elle a été enregistrée dans une école publique de Gao appelée « école fondamentale de Gadèye B » qui est l'une des écoles expérimentales d'enseignement bilingue au Mali.

La classe compte un effectif pléthorique de 99 élèves : 60 garçons et 39 filles. Les tables bancs sont rangées de sorte que les élèves sont réunis en petits groupes et se font face.

Les élèves sont motivés, ils lisent avec enthousiasme et répondent aux questions posées par la maîtresse.

7. Déroulement de la séquence

7.1. Renforcement de l'apprentissage du code alphabétique

Le premier principe de l'enseignement de la lecture correspond à l'enseignement explicite du code alphabétique (Dehaene : 2011 : 68). Dans les écoles bilingues du Mali, la familiarisation avec les alphabets de la L1 et de la L2 commence déjà en première année de l'enseignement fondamental. Arrivés en deuxième année, les élèves sont capables non seulement de réciter les 27 lettres de l'alphabet du songhay et les 26 de celui du français, mais aussi, ils sont censés être capables de les écrire et de les lire. Mais pour maintenir la dynamique de l'apprentissage du code alphabétique entamée en première année, une partie du tableau en deuxième année est réservée, tout au long de l'année scolaire, à l'inscription du code alphabétique en L1 et en L2.



Cependant, aucune exploitation n'a été faite de cette partie du tableau au cours de la leçon. Les inscriptions des codes alphabétiques en français et en songhai ont été totalement ignorées tout au long de la séquence de cours, or, elles auraient pu constituer un merveilleux support pour faire des comparaisons systématiques entre les deux langues.

7.2. Lecture M/EE⁴⁴: Correspondance graphème-phonème

La M lit chaque série de lettres et de syllabes, les EE reprennent aussitôt après elle :

M: a a a

EE: a a a

M ne na na.

EE: ne na na.

M: e ne nee.

EE: e ne nee

M: o no na.

EE: o no na

Cette activité a duré une dizaine de minutes. Elle consiste à amener les EE à avoir les aptitudes leur permettant d'identifier les phonèmes et les syllabes, de les localiser et de les discriminer. A travers cette animation, les EE s'aperçoivent que les lettres s'assemblent de gauche à droite, et que leurs combinaisons transcrivent les sons du langage selon des règles simples de correspondance graphème-phonème. Ils apprennent, une par une, chacune des règles de correspondance graphème-phonème de l'ensemble des lettres, et des mots monosyllabiques inscrits sur un tableau à chevalet différent du tableau principal placé devant eux.

⁴⁴ M : Maîtresse, EE : Elèves.



Toutes les syllabes inscrites en face des lettres en guise d'illustration sont des mots monosyllabiques. Ces mots sont tous bien orthographiés et aucun d'eux n'est erroné. La proscription des mots erronés ou mal orthographiés est essentielle car l'enfant peut finir par mémoriser ces erreurs.

Toutefois, au cours de cette activité, les EE ne sont pas amenés à chercher le sens des mots qu'ils lisent. Ils n'ont donc pas conscience qu'ils lisent des mots de leur langue première.

7.3. Lecture E⁴⁵/EE : apprentissage des mots fréquents

Après la lecture M/EE, plusieurs EE ont été interrogés au tableau à tour de rôle pour reprendre la lecture à haute voix avec leurs condisciples comme dans cet exemple :

E: *h ham hin*

EE: *h ham hin.*

E: *f fo fur.*

EE: *f fo fur.*

⁴⁵ E : Elève

E: s sii se.

EE: s sii se.

E: s sii se

EE: i žii nda.

E: i žii nda.

E: w wa woo.

EE: w wa woo.

E: h ir har

EE: h ir har

Cette activité consiste à faire acquérir aux EE les compétences leur permettant d'identifier et de discrimination des lettres et des mots monosyllabiques. Ils se familiarisent du coup avec un vocabulaire constitué de mots faciles à retenir. La capacité de reconnaissance ou de rétention des mots usuels aide les EE à comprendre le sens du texte. Les mots inscrits au tableau sont les mots les plus fréquents dans les textes en songhay comme en témoigne le tableau ci-dessous dans lequel nous avons le sens de chacun d'eux en français hormis trois d'entre eux qui n'existent pas dans le dictionnaire «sonay »⁴⁶-français (Haidara et al.: 2010).

3

Lettres songhay	Mots mono syllabiques	Sens en français	Mots mono syllabiques	Sens en français
A	A	il, elle	A	il, elle
N	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs
E	Ne	Ici, par ici	Nee	Dire
O	No	Présentatif indiquant la précision ou le lieu	Na	Aux. verbes, aux. du parfait des verbes transitifs
G	Goo	Exister, être	Ne	Ici, par ici
Y	Ay	Je	Gay	Arrêter, empêcher
C	Cee	Appeler	Nga	Lui, son, sa, ses
K	Kaa	Venir	Koy	Partir
D	Do	Chez	Day	Puits, acheter
Y	Ga	Sur	Kay	Tisser, tresser
M	Moo	Paddy, œil, trou, page, face	Noo	Donner, faire cadeau

⁴⁶ Orthographe utilisée par les auteurs.

I	Dii	Prendre	Ngi	Eux, leur
K	Ko	Absent du dictionnaire	Kon	Vide
B	Bii	Noir, ombre, âme, parapluie, filer, nouer faire une corde	Bay	Avoir l'habitude, savoir, connaître
R	Ra	Dans	Ga	Auxiliaire verbe présent ou futur, sur
H	Ham	Viande, poisson	Hin	Pouvoir
F	Foo	Un, saluer	Fur	Insecte, tontine, cotisation
S	Sii	Ne pas être, ne pas exister, race, espèce, essayer	Se	A cause de, pour, en faveur de
I	Zii	Donner un coup de pied, repousser	Nda	Avec, et, si
W	Wa	Vous	Woo	Ce, cette, celui, celle, celui-ci, celui-là
H	Ir	Nous	Kar	Frapper
U	Duu	Se faner	Goy	Travail, mauvais sort, travailler
T	Ti	Copule, être	Wey	Ceux-ci, celles-ci
W	Woy	Femme	Kul	Tout
N	Naa	Manger	Kan	Tomber, qui, quand
ɲ	ɲaa	Mère	May	Posséder, qui
N	Woo	Ce, cette, celui, celle	Tee	Faire
J	Jii	Beurre, s'occuper de	Kan	Etre agréable, doux, bon
G	Ga	Auxiliaire verbe présent ou futur	Say	Disperser, éparpiller,
Z	Zee	Jurer, prêter serment	Zab	Puier, diminuer, verser
P	Pat	Entièrement	Ben	Etre fini, finir
L	Lee	Absent du dictionnaire	Foo	Un
S	Suu	Chou	Dam	Mettre, pondre, chier
Z	Zee	Jurer, prêter serment	Baa	Aimer, désirer, mieux
Y	Yee	Revenir	Dan	Jurer, prêter

				serment
Z	Zoo	Absent du dictionnaire	Zur	Courir

Il arrive que l'E qui lit au tableau se trompe comme dans ce cas :

E: *s sii se.*

EE: *s sii se.*

E: *s sii se*

EE: *i žii nda.*

E: *i žii nda.*

Les autres EE, comme dans cet exemple, le corrigent systématiquement. Ainsi l'E interrogé au tableau lit « s sii se » au lieu de « i žii nda ». Convaincus qu'il est en erreur, ces condisciples lisent « i žii nda » et non « s sii se ». Si les EE n'arrivent pas à s'apercevoir qu'il y a une erreur dans la lecture, dans ce cas, c'est la M qui intervient. En voici un exemple :

E: *se sii see.*

EE: *se sii see*

M : *ž žee žab*

EE: *ž žee žab*

La correction systématique faite par la M est primordiale car elle permet à l'E de ne pas persister dans l'erreur. Mais il est important qu'elle s'attarde un peu plus sur les cas d'erreurs en insistant sur la prononciation des lettres qui créent la confusion chez les EE.

7.4. Discrimination des lettres en miroir

La M intervient généralement dans certains cas où les EE sont confrontés à des lettres en miroir. Dans l'exemple qui suit l'E qui lit au tableau et les autres qui répètent après lui confondent « ɲ » et « ɳ ».

E: *ɲ ɲaa may*

EE: *ɲ ɲaa may*

M: *ɳ ɳaa kaɳ*

E: *ɳ ɳaa kaɳ*

EE: *ɳ ɳaa kaɳ*

E: *ɲ ɲaa may*

Ici, on remarque que les EE, en confondant [kaɳ] et [may] qui suivent les syllabes [ɲaa] et [ɳaa], n'arrivent certainement pas à distinguer les deux graphèmes [ɲ] et [ɳ].

La M en corrigeant, leur apprend à « briser cette symétrie », en leur montrant que les lettres en miroir sont distinctes, qu'elles se prononcent différemment. Cependant, il y a une absence de l'usage du geste qui est essentiel pour lever l'ambiguïté de l'orientation des lettres. Les exercices de tracé de lettres avec le doigt améliorent considérablement l'apprentissage de la lecture car ils permettent aux EE de discriminer plus facilement les lettres en miroir.

7.5. Combinaison des lettres ou des graphèmes

Après cette première étape qui a consisté à lire, la M va demander aux élèves d'identifier « *k ko kon.* ». Plusieurs élèves vont se livrer à l'exercice avec succès. La lettre *K* va ensuite être isolée, écrite quelque part au tableau. La M fait prononcer le son [k] par de nombreux EE. S'en suit une phase de combinaisons de sons : la M associe les différentes voyelles au son [k]. Elle fait lire avec succès encore une fois chacun des sons par les EE.

M: k nda ay na a dan aga amma tee macin?

« si j'ajoute a à k ça devient quoi? »

EE: ka

M: haŋ@i

EE: ka

M: ay na a wo ka ay na i dan aga amma tee?

« j'ai changé le a en i ça devient? »

EE: ki.

M: amma tee?

« ça devient? »

EE: ki.

La M introduit le graphème [k] dans de multiples combinaisons, en montrant comment la même consonne, combinée à différentes voyelles, en modifie la prononciation.

En revanche, cette activité de combinaisons des lettres ne s'est pas étendue sur le mot. Les EE auraient pu se servir des lettres pour identifier un mot ou pour en créer. Ce qui les amènerait à se rendre compte qu'il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit par des unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes.

7.6. Distinction entre le nom et le son des lettres

Après cet exercice, la M apprend aux EE à faire correspondre la lettre *K* au phonème /k/.

M: nga sawto?

« C'est le son? »

EE k

M: maño tii?

« c'est la lettre »

EE: k.

M: k maño tii?

« c'est la lettre? »

EE : k

M : nga sawto ?

« c'est le son? »

EE: k.

Convaincue que la connaissance du nom conventionnel des lettres (a, b, c, d, etc.) peut toutefois gêner l'enfant quand il commence à lire, la M, à travers cette activité, amène les EE à distinguer clairement le nom de la lettre k du son[k].

Cependant, distinguer le nom et le son des lettres est plus important à faire pour le français que pour le songhay puisqu'en songhay la concordance entre le nom et le son des lettres est plus régulière qu'en français. Toutes les consonnes en songhay sont épelées comme si elles étaient suivies de la voyelle [O]. En français les consonnes de l'alphabet sont épelées en y associant différentes voyelles selon le cas. Par exemple, b, c, d, g, p, t, v sont suivis de <e> et f, l, m, n, r, s sont précédés de <e> Dans cette activité, une comparaison entre L1 et L2 était nécessaire.

7.7. Apprentissage actif associant lecture et écriture

A la suite de cette activité, la M demande aux EE d'écrire sur leurs ardoises la lettre K, puis K suivie de O. Après, elle écrit un mot commençant par K au tableau : *kon*. Elle interroge les EE sur le sens du mot avant de leur demander d'employer le mot dans une phrase. Plusieurs élèves vont y parvenir. Parmi eux, deux d'entre eux seront interrogés au tableau pour écrire leurs phrases. Les autres EE ont reproduit ces phrases dans leurs cahiers.

Mais l'association de la lecture avec l'écriture est une activité qui requiert des outils, des objets et des instruments qui favorisent le jeu entre EE. Force est de reconnaître que les EE ne disposent aucunement de ces moyens en classe.

7.8. Activité de recherche de mots contenant le son [k]

Passé l'exercice d'écriture, la M va demander aux EE de réfléchir pour trouver des mots contenant le son [k] :

M: *may no maa ay noo kaliima yan kan k goo ira?*

« qui va me donner des mots contenant la lettre k »

EE: *madame agay.*

« *moi madame* »

E: *kani.*

Plusieurs EE parviendront à donner un mot contenant réellement le son [K]. Toutefois certains EE ne trouveront pas le mot adéquat, la M fait en sorte qu'ils soient corrigés par leurs pairs comme c'est le cas dans cet exemple :

E: *arduwaz.*

« *ardoise* »

MTR: *arduwaz k goo ara?*

« *il y a un k dans le mot ardoise ?* »

EE: *kala!*

«*non*»

Dans cette activité, les mots touchant directement à la sensibilité des EE, comme leurs prénoms par exemple, pouvaient être un objet d'étude. Les EE auraient pu retrouver des prénoms contenant la lettre K.

7.9. Reconnaissance de la lettre K

Après cette autre activité, la M interroge de nouveau certains EE pour une relecture de toutes les séries de phonèmes et de mots monosyllabiques écrits au tableau. A la suite de cela, elle termine la séquence de cours en demandant aux EE d'encercler tous les « K » qu'ils aperçoivent au tableau. La plupart des élèves interrogés ont pu reconnaître les « K » avec brio mais quelques rares d'entre eux ont confondu le « K » et le « H » qui sont deux lettres en miroir. C'est le cas dans cet exemple :

M: *a boori?*

« *c'est bien* »

EE: *kala!*

« *non* »

M: *ah!@i*

EE: *kala!*

M: *macin no iga nee harfo se kan ana koli?*

« *c'est quel mot que tu as encadré* »

*EE: *h.*

M: *macin?*

« *quoi ?* »

EE: *h*

Dans cette activité, la distinction entre les lettres k et h, deux lettres en miroir difficilement discriminables surtout dans un manuscrit, devait faire l'objet de plusieurs exercices.

8. La conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture dans la séquence

Dans cette séquence, les activités métaphonologiques se manifestent en grande partie à travers l'apprentissage du code alphabétique songhay à l'oral et à l'écrit. Or la maîtrise métaphonologique revêt une importance primordiale au début de l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique.

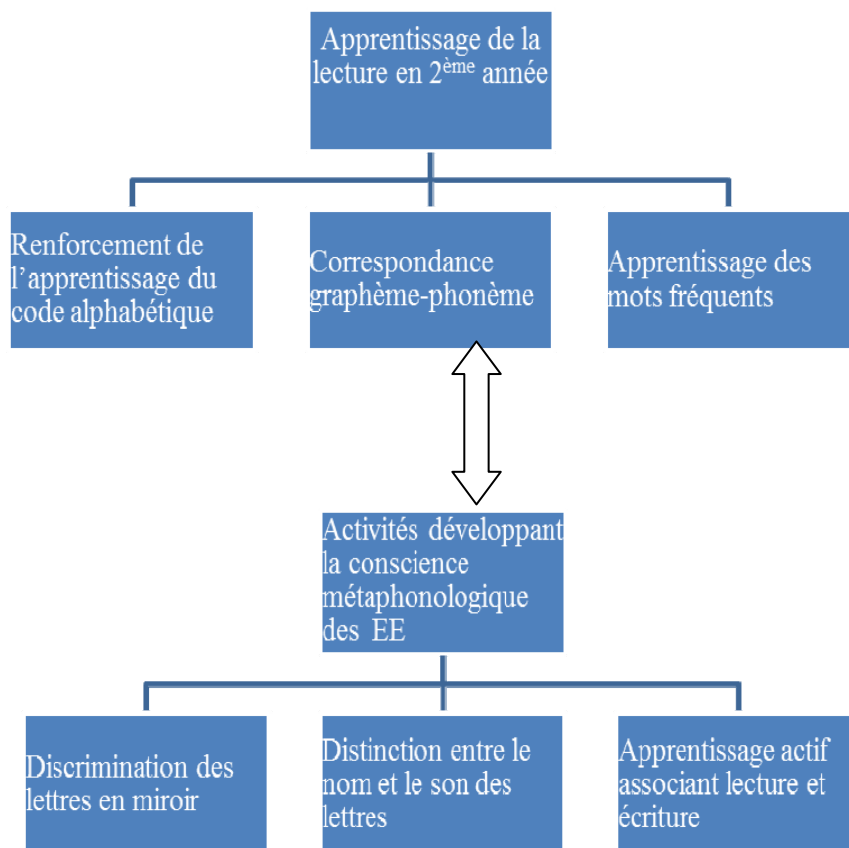
Les liens entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral sont prouvés par plusieurs travaux (Gombert : 1990 ; Gombert & Colé : 2000 ; Shankweiler : 1992 ; Morais et al.:1987). Ainsi, autant le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métaphonologiques, autant les capacités métaphonologiques facilitent l'apprentissage de la lecture.

L'activité de lecture suppose alors une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral comme la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique.

Plusieurs activités de la séquence, notamment l'activité de correspondance graphème-phonème, permettent donc aux EE de lire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant.

La méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par la M correspond à la méthode mixte qui fait appel simultanément à la méthode globale et à la méthode syllabique. A partir de l'inscription au tableau des mots monosyllabiques familiers lus à haute voix, les EE développent une procédure de reconnaissance et d'accès direct au mot suivant sa représentation visuelle en mémoire. Ce qui relève de la méthode globale d'apprentissage de la lecture. Les activités liées à la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral relèvent, quant à elles, de la méthode synthétique ou syllabique car ces activités nécessitent la connaissance de l'alphabet, une maîtrise métaphonologique de l'unité phonémique et une mise en relation de ces deux types de connaissance.

La figure ci-dessous représente la relation entre l'apprentissage de la lecture et la conscience métaphonologique telle que nous l'avons perçue à travers l'analyse de la séquence.



L'apprentissage de la lecture en 2^{ème} année qui s'effectue par le truchement du renforcement de l'apprentissage du code alphabétique, de la correspondance graphème-phonème, et de l'apprentissage des mots fréquents, favorise le développement de la conscience métaphonologique des EE qui, de son côté, se manifeste dans la séquence par les activités de discrimination des lettres en miroir, de distinction entre le nom et le son des lettres et d'apprentissage actif associant lecture et écriture. Cependant, plusieurs autres activités d'apprentissage de la lecture, absentes de cette séquence, sont susceptibles de renforcer davantage la conscience métaphonologique des EE. Ainsi, amener les EE à chercher du sens leur permet de prendre conscience de la signification des mots qu'ils lisent. Ce qui pourrait les conduire à découper les mots en unités plus petites et à procéder aux correspondances lettres-sons. Les mots affectifs, comme les prénoms des EE ou ceux de leurs parents, peuvent être enseignés. Cela rendrait le cours plus attractif aux yeux des EE. Outre ces insuffisances, les EE manquent cruellement d'objets et d'outils leur permettant de jouer entre

eux avec les lettres, de résoudre des problèmes de décodage ou de recodage des mots et de faire des démonstrations avec les lettres.

9. La conscience métaphonologique et le transfert des apprentissages de L1 vers L2

Le transfert des apprentissages consiste à construire les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1 (Noyau : 2014). Dès lors que deux langues sont en présence, chacune d'elle peut servir à interpréter l'autre. L'incorporation en L2 des deux systèmes linguistiques donnera forcément lieu à un transfert analogique qui peut être positif ou négatif dans le processus d'apprentissage. « Ces transferts vont donner en particulier naissance à des relations bi-univoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la langue 2 » (Trévis, 1996 : 26). En fonction du degré de distance des EE, leurs conduites linguistiques peuvent donc être assimilatrices ou contrastives. Mais suivant les cas, les EE auront forcément des représentations sur les deux langues. Celles-ci peuvent être un tremplin l'une pour l'autre ou, au contraire, un handicap.

Le songhay et le français sont deux langues alphabétiques qui s'inspirent de l'alphabet latin. Le songhay compte vingt-sept lettres alors que le français en compte vingt-six. Trois lettres : q, v et x du français n'existent pas dans l'alphabet songhay. De même, quatre lettres songhay ŋ, ɲ, š et ž. ne sont pas représentées dans l'alphabet français. Les deux langues se partagent vingt-trois lettres dont cinq (c, e, g, j et u) qui ne se prononcent pas toujours de la même façon dans les combinaisons avec les autres lettres. Par exemple, la graphie du mot « cage » qui se prononce en français [kaʒ], se prononce en songhay [cage]. Le mot songhay « hugey » (maisons) dont la prononciation est [hugej] se prononce en français [hygej]. Malgré quelques différences, on constate qu'il y a tout de même une grande similitude entre les deux alphabets. Dans ce cas, l'apprentissage du code de l'écriture du songhay conduira forcément à un transfert analogique en français. Ce que l'élève aura appris en songhay en termes de correspondance graphème-phonème, de discrimination des lettres en miroir et d'écriture, lui permettra forcément d'apprendre plus facilement le code de l'écriture du français. Mais pour que le songhay devienne réellement une langue tremplin pour le français, il faut que le transfert des apprentissages soit positif. Pour ce faire, il est important que les EE soient conscients des ressemblances et des dissemblances des codes alphabétiques de la L1 et de la L2. A ce niveau, les comparaisons systématiques entre les deux langues demeurent indispensables. Les conduites linguistiques des élèves étant assimilatrices, l'apprentissage de

l'écriture du français se fera plus facilement à partir du moment où les EE auront appris non seulement à lire et à écrire en songhay, mais aussi à prendre conscience des différents écueils liés à la distinction des codes alphabétiques de la L1 et de la L2.

Conclusion

Dans cette séquence, les activités métaphonologiques liées à l'apprentissage de la lecture se manifestent à travers l'apprentissage du code alphabétique. Les élèves s'exercent à l'identification des lettres et des syllabes, à la combinaison des voyelles et des consonnes et à la lecture des sons isolés. Cette leçon de lecture fait appel à un apprentissage actif associant lecture et écriture. A travers cette variété d'activités dont l'intérêt a consisté à développer la conscience métaphonologique des élèves, nous avons constaté qu'il y a eu une relation d'enrichissements mutuels dans les apprentissages entre les deux langues L1 et L2 d'autant plus que le songhay et le français ont à peu près les mêmes systèmes graphiques puisque l'alphabet du songhay et du français s'inspirent tous de l'alphabet latin. Les apprentissages liés au développement métaphonologique des EE sont donc transférables d'une langue à l'autre. Mais ce transfert peut être négatif si les apprentissages des EE en L1 ne sont pas méthodiquement comparés à ceux de la L2.

Références bibliographiques

- Bellenger Lionel (1980). *Les méthodes de lecture*. Paris: PUF, coll. Que sais-je ?
- Bialystok Ellen, Luk Gigi & Kwan Ernest (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), p. 43-61.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Bruck Maggie, & Genesee Fred (1995). Phonological awareness in young second language children. *Journal of Child Language*, 22, p.307-324.
- Dehaene Stanislas (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Duverger Jean (1998). On apprend mieux à lire avec deux langues. *Les Actes de Lecture*, 63, p.38-39.
- Gombert Jean-Emile & Colé Pascale (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In : M. Kail & M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du Langage, 2 Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris: PUF, p.117-150.
- Gombert Jean-Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Haidara Youssouf, Maïga Youssouf, Maïga Mahamadou (2010). *Dictionnaire songhay-français*. Bamako: OIF.

- Haidara Youssouf (2004). Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. In : AUF (ed.) : *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 439-463.
- Kanta Tina, Blanca Emmanuel & Rey Véronique (2006). La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Skholê*, hors-série 1, p. 53-58.
- Leopold Werner (1949). *Speech development of a bilingual child*. New York: Academic Press.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Mali (1999). Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation.
- Maurer Bruno (2005). Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques. In : G. Chevalier (ed.), *Les actions sur les langues*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, coll. 'Actualité Scientifique', p. 127-138.
- Morais José (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Morais José, Alegria Jesus, Content Alain (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, p.415-438
- Noyau Colette (2014, sous presse). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. In : ELAN (École et langues nationales en Afrique), dir. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau Colette (2011). Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? In : K. Vold Lexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen. (eds), *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. Oslo : Novus / The institute for comparative research in human culture, pp.185-194.
- Schelstraete Marie-Anne, Content Anne & Reybroeck Marie Van (2006). L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Langage & Pratiques*, 38, p. 58-67.
- Shankweiler Donald & Lundquist Eric (1992). On the relations between learning to spell and learning to read. In: R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. North-Holland : Elsevier Science Publishers, p.179-192.