

Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ?

Le conte comme expression possible d'un « texte d'identité »

Irina Leopoldoff et Sandrine Aeby Daghé

Résumé

Quelles formes de littéracie peut-on développer dans le contexte plurilingue de l'Afrique de l'Ouest ? La présente contribution s'attache à montrer les apports d'un travail sur un conte traditionnel dans le développement de pratiques littéraciques dans une classe de CE1 (3e année primaire) au Burkina Faso. Les premiers constats montrent que les dimensions génériques et textuelles du conte sont centrales dans les activités proposées. Elles sont en outre renforcées par l'approche bilingue de la lecture et de la narration du conte devenu, pour cette classe et grâce à la médiation de l'enseignant, un « texte d'identité » (Cummins & Early, 2011). Nos observations, qui portent sur une séquence filmée audiovisuellement durant un cours de lecture et analysée selon la méthodologie du GRAFE, constituent une illustration de la contestation conceptuelle des frontières entre mondes de l'oral et de l'écrit soulevée par Rispaïl (2011), révoquant une vision monolingue du champ littéracique.

Mots-clés

Littératie, littéracie, plurilinguisme, genre de textes, texte d'identité, conte, Afrique de l'ouest, Burkina Faso

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Irina Leopoldoff, Université de Genève / FAPSE, Pavillon Mail, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4, irene.leopoldoff@unige.ch

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève / FAPSE, Pavillon Mail, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4, sandrine.aeby@unige.ch

Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ?

Le conte comme expression possible d'un « texte d'identité »

Irina Leopoldoff et Sandrine Aeby Daghé

Les enjeux de la littéracie en contexte plurilingue

La présente contribution s'ancre dans une réflexion développée au cours d'un projet de recherche visant à améliorer le curriculum d'enseignement de la lecture dans trois pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger et Sénégal). Menée entre 2013 et 2016 par une équipe de chercheurs¹ de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève en collaboration avec le Bureau International de l'Education, la recherche consistait, à partir d'un état des lieux des prescriptions et des pratiques en classe, à proposer aux responsables éducatifs, aux formateurs et aux enseignants de ces pays des outils permettant de mieux accompagner les élèves scolarisés dans les trois premiers degrés de l'école primaire (soit à partir du CP)², dans l'accès à la lecture et, plus largement, au monde de l'écrit (pour une vue d'ensemble du projet voir Aeby Daghé, Leopoldoff, Sales Cordeiro, Schneuwly, Thévenaz-Christen & Toulou, 2015, 2017).

Quelles formes de littéracie sont-elles possibles dans des contextes où la langue de scolarisation, soit le français, n'est pas la langue première pour la majorité des enfants et où l'écrit a une place réduite dans les usages sociaux ? En outre, la langue française n'est pas non plus celle que côtoient les enfants dans leur environnement quotidien et familial, du moins à l'oral (les affiches publicitaires, les journaux sont généralement rédigés en français). Comme le mentionne Sanogo (2008), « [...] les enfants africains sont presque tous scolarisés dans des langues autres que celles qu'ils parlent en famille » (p.28).

Il s'agira tout d'abord de préciser la notion de littéracie, afin d'en délimiter les enjeux dans le contexte particulier – plurilingue et où l'écrit occupe une place congrue – du Burkina Faso. En effet, le terme est pluri/multi sémiotique jusqu'à son écriture : littératie/littéracie (Rispaïl, 2011). Rispaïl encourage les chercheurs francophones à adopter la graphie de « littéracie » afin d'étendre le concept au-delà du « lire/écrire » (p. 3). Pour Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen (2011), qui s'intéressent aux pratiques littéraciques émergentes, la littéracie, est vue comme « un concept à multiples visages » (p. 6). D'autres auteurs, tels que Grossmann (1999) ou Jaffré, (2004) se sont penchés sur ce concept accordant une place centrale aux pratiques d'acculturation à l'écrit. Ce sont plus particulièrement les supports utilisés, la fréquence et la fonction des interactions à propos de ces supports ainsi que la nature des discussions à leurs propos qui ont retenu l'attention des chercheurs, parfois en lien avec des activités de production (Aeby Daghé, Dupraz & Hirt, 2016). De ce point de vue, les expériences littéraciques dépassent le cadre de la classe, débordent sur l'environnement familial et social et touchent des activités diverses en classe (oral, lecture et écriture).

Nous appréhendons le concept de littéracie, au sens large, comme englobant ces trois dimensions – oral, lecture et écriture – dans l'enseignement d'une langue mais vues en articulation avec un contexte précis, celui de l'espace familial, social et scolaire d'élèves burkinabés. De ce point de vue, nous considérons à la suite de Chartier, Clesse et Hébrard (1997) que « la diversité des objets culturels à prendre en compte est immense : livres, journaux, bibliothèques, médias numériques, littérature enfantine, mais aussi tous les écrits de l'espace urbain, domestique et scolaire ». En ce sens, la littéracie ne se restreint pas aux capacités de lire et écrire et aux objets culturels qui les matérialisent. Elle s'étend également aux capacités de parler et de comprendre des élèves, en prenant en considération un mouvement d'appropriation de leur part de différents genres de textes. Les élèves sont ainsi familiarisés à des – genres de – textes qu'ils maîtrisent déjà en partie à l'oral mais peuvent aussi rencontrer des genres dont ils ne connaissent pas – pas encore – l'existence. Il s'agit d'amplifier ces connaissances dans la mesure où une sensibilisation à l'existence d'une diversité de genres représente un facilitateur immense pour l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes (Idiazabal, Manterola & Diaz de Gereñu, 2015).

1 L'équipe était constituée de Sandrine Aeby Daghé, Irina Leopoldoff, Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, Simon Toulou et Thérèse Thévenaz-Christen.

2 Au Burkina Faso, les trois premiers degrés de l'enseignement primaire sont le cours préparatoire 1 (CP1), le cours préparatoire 2 (CP2), et le cours élémentaire 1 (CE1).

« Nous devons changer nos manières de penser la lecture et l'écriture en nous concentrant plus sur la compréhension » (Trudell, 2013, p. 159). Cela implique d'inclure dans l'enseignement la langue que les élèves parlent et comprennent. Ceci est d'autant plus important lorsque l'environnement quotidien dans lequel les enfants évoluent est peu exposé à la culture de l'écrit et aux objets culturels qui la représentent.

Il ne faut pas perdre de vue dans le contexte complexe du Burkina Faso que nous observons que

c'est l'école qui émigre dans un espace étranger. Cet espace n'est pas un espace neutre, c'est un espace déjà cultivé avec ses propres références culturelles. On ne peut exiger des enfants [...] de se transformer en migrants sur leurs propres terres. Cela n'implique pas non plus que l'on doive enfermer les élèves dans l'espace circulaire d'une culture d'origine, quelle qu'elle soit [...]. Cela implique de reconnaître l'altérité culturelle et de s'appuyer sur elle, ni pour la réduire, ni pour la réifier, mais pour fabriquer de la civilisation au sens donné par Lévi-Strauss, à savoir la capacité à faire coexister des cultures différentes dans un même espace » (Rigo, 2014, p. 26-27)

Nous pouvons dans ce contexte envisager le concept de bilittéracie, défini par Hornberger comme « toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans deux (ou plus) langues dans ou autour de l'écriture » (1990, cité par Moore, 2006, p. 117). Rajoutons encore que, selon Cummins, « les programmes bilingues les plus efficaces sont ceux qui visent le bilinguisme et la bilittératie » (2014, p. 49). On peut dès lors envisager d'étendre la définition de littéracie à celle de multilittéracie tout particulièrement pour les langues qui ont une tradition écrite peu répandue. Mais alors comment concrètement faire coexister ces différentes cultures dans un même espace ? Nous suivons ici la voie ouverte par les travaux de Cummins qui pensent que cette voie passe par la création et le partage de textes qu'il qualifie de « textes d'identité » :

il est désormais possible pour des enseignants et des élèves de créer et de partager avec un public éloigné des « textes d'identité » qui peuvent être écrits, parlés, illustrés, mis en musique, théâtralisés ou qui combinent ces différentes modalités » (Cummins & Early, 2011, cités par Cummins, 2014, p. 55).

Qu'apporte ce concept ? Nous donnons ici trois éléments de réponses :

- Le texte d'identité renvoie les élèves et l'enseignant à un espace familier et à des modalités de communication, certes en construction, mais qui font sens dans l'espace de la classe; en faisant sens, il peut faciliter l'accès des élèves aux modes de distribution de la parole en classe autour de ce texte ;
- Le texte d'identité inclut le bilinguisme en mesure d'éviter certains écueils de l'insécurité linguistique. Il relève également d'une forme d'insécurité symbolique que l'école prend en considérant non pas qu'elle soit « utile à l'ordre social » mais parce qu'« elle s'impose comme valeur humaine puisque c'est à partir d'elle que le sujet peut négocier les normes qui le régissent » (Rigo, 2014, p. 28)
- Le texte d'identité permet la comparaison entre des langues mais aussi entre des systèmes culturels, sans amalgame entre les différentes cultures ; le conte écrit ne remplace pas le conte oral ; le conte raconté par le maître ne remplace pas le conte raconté lors des veillées villageoises.

C'est ce concept de « texte d'identité » que nous aimerions interroger dans le prolongement de nos réflexions sur la nature des supports en jeu et sur la diversité de leurs modes d'accès dans des cours de lecture dans les premiers degrés de la scolarité au Burkina Faso. Pour ce faire, nous nous intéressons tout particulièrement au conte dans ce contexte et aux possibilités offertes par ce genre de se muer en « texte d'identité » favorisant l'engagement des élèves dans les apprentissages, en leur permettant de se forger et d'exprimer – au sens artistique du terme – une identité culturelle.

Le contexte plurilingue burkinabè

Dès leur entrée à l'école, les élèves burkinabè se trouvent confrontés à une double difficulté, celle de devoir apprendre une langue qui leur est inconnue tout en étant simultanément engagés dans un apprentissage complexe en soi, celui de la lecture / écriture. Comment, dans ces conditions, peut-on faciliter cet apprentissage, grâce à un enseignement tenant compte de la situation ? Le contexte multilingue du Burkina Faso est une réalité d'une richesse indéniable avec ses quelques 70 langues officielles. De longue date, des chercheurs préconisent de prendre appui sur la langue première des enfants en contexte plurilingue pour favoriser leur apprentissage scolaire. Cependant, une autre réalité qui perdure au Burkina Faso est celle d'un enseignement massif en français, à la fois langue officielle, mais aussi langue seconde (L2) ou

étrangère pour la majorité des élèves. Toutefois, même si certaines langues du Burkina ont le statut de langues nationales³, elles ne bénéficient pas pour autant d'une réelle promotion (Somé, 2003), sans compter les nombreuses langues locales. Ainsi :

il importe de souligner que l'échec scolaire chez les élèves issus de groupes dominés résulte de multiples facteurs qui dépendent du contexte social (ex. dévalorisation historique du groupe dans l'ensemble de la société, statut socioéconomique, scolarisation au rabais, faible attente des enseignants, etc.). Ainsi fournir une certaine dose d'instruction en L1 ne suffit pas, en soi, à transformer l'expérience éducative des élèves, ni à inverser les effets de la discrimination sociale et de la pauvreté. (Cummins, 2014, p. 50)

La question est dès lors : « Comment peut-on mettre en place un dialogue des langues et cultures africaines avec le français? » (Somé, 2003, p. 242). Nous relevons ici trois facteurs appréhendés par les chercheurs comme potentiellement favorables à ce dialogue dans la perspective de développer des pratiques littéraires chez les élèves en contexte plurilingue : le développement de la langue orale, l'exploration de modalités variées d'expression culturelle et l'engagement dans la lecture.

- Comme le souligne Chatry-Komarek, « il est très difficile d'apprendre une nouvelle langue en même temps qu'on apprend à lire et écrire dans cette langue ! » (2005, p. 50). De plus, il s'avère que la compréhension orale constitue un bon prédicteur des apprentissages de la lecture (Verhoeven & Van Leewe, 2008). Dans l'enseignement d'une langue seconde, entrer dans la lecture par un enseignement de l'oral est proposé par certains auteurs tels que Vigner (2001), par exemple. En effet, selon ce chercheur, le traitement de l'information en L2 se fait plus lentement qu'en L1, car l'activation de « signifiés pertinents » (p. 44) passe par la gestion d'un lexique bilingue, afin de faire le tri entre signifiés adéquats ou non. D'autre part, il recommande une entrée dans l'écrit par un enseignement à l'oral uniquement, dans la période d'apprentissage initial. Il estime en effet que « commencer des activités de déchiffrement ou d'écriture sur une langue qui est encore étrangère à l'enfant n'a aucun sens. C'est le plus sûr moyen de le mettre en difficulté » (p. 46). L'entrée à l'école et dans une langue de scolarisation en L2 représente une double contrainte pour l'élève : un environnement et une langue inconnus jusque-là, ne permettant pas de saisir les consignes de l'enseignant dès le départ (ce qui n'est pas le cas d'un enfant scolarisé en L1).
- Deux autres facteurs influençant le niveau de littéracie sont l'accès culturel à des textes imprimés et l'engagement dans la lecture. Il s'agit, selon Cummins (2014), de deux faces d'une même pièce. Dans des contextes où l'accès aux textes imprimés est restreint comme c'est le cas au Burkina Faso, l'engagement dans la littéracie peut être envisagé par « l'exploration d'autres modes d'expression culturelle de la société, qu'ils soient oraux, visuels, chorégraphiques... » (p. 55). Cela implique de laisser place dans les pratiques scolaires à des modes d'expression culturelle au-delà de l'impression papier et dans d'autres langues que la langue dominante.
- Certains axes d'engagement dans la littéracie sont encore préconisés par Cummins (2014, p. 56) : l'importance de développer des stratégies d'apprentissage permettant aux élèves « d'utiliser leur L1 pour clarifier le contenu, [...] » d'une part, d'autre part d'activer les « connaissances préalables des élèves » en L1, L2 ou les deux. Cette prise en compte des savoirs acquis hors de l'école en L1 a pour effet de valoriser ces stratégies et ainsi de renforcer l'identité culturelle des apprenants. Le processus sert de base à leur engagement en L2 et à développer leurs capacités d'action, c'est-à-dire leur participation active dans les activités scolaires.

C'est pourquoi nous posons l'hypothèse qu'entrer par un genre de texte public, un conte, à l'oral et à l'écrit, reconnu largement hors de l'école pourrait être un élément facilitateur pour l'appropriation simultanée des langues 1 et 2. Nous pouvons ainsi supposer que « l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de

³ La réforme de l'éducation expérimentée dès 1979 au Burkina Faso investit l'école primaire d'une politique linguistique en faveur des langues locales en introduisant les trois langues les plus parlées dans le pays : le mooré, le dioula et le fulfudé, considérées comme langues nationales parmi la soixantaine de langues parlées au Burkina.

l'apprenant » (Rispaïl, 2011, p. 5), et ceci, tout particulièrement dans le cas multiculturel que nous évoquons, dans les deux langues, moorè⁴ et français⁵.

Le conte oral, de la veillée à la classe

Il convient de définir le conte en tant que genre social traditionnel au Burkina Faso. Ce genre demeure extrêmement difficile à définir dans le contexte africain. En effet, comme le relève Diallo (2015), les critères qui semblent les plus pertinents pour distinguer le conte du mythe reposent sur la dualité des notions de sacré et de profane.

Il faudrait dès lors remarquer que la notion de sacré dépend des croyances des peuples, autrement dit de l'univers mythique dans lequel baigne une culture donnée. Par conséquent, des caractéristiques particulières aux cultures modifient la perception de ces notions. Ce qui est sacré dans une culture ne l'est pas forcément dans l'autre. Ce qui est conte ici ou là est considéré comme mythe ailleurs. (Diallo, 2015, p. 11)

Il convient ainsi d'être toujours vigilant quant au fait que le mot français « conte » ne recouvre pas toujours les mêmes réalités « et les différents concepts traduits en français par « conte » ne sont pas nécessairement des contes au sens français du terme » (Diallo, 2015, p. 15).

Différents genres se spécifient ainsi selon leur fonction morale, éducative ou plus simplement ludique. En ce sens, les contes tiennent une grande place dans la vie quotidienne du continent africain. Pour l'écrivain ivoirien Bernard Dadié, cité par Jukpor (1993), les contes sont « des monuments, des musées, des plaques de rue ! ». Ce qui est confirmé par N'Da :

Les contes africains sont un fait de civilisation, le reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression et de pensée, un art et une forme de littérature. L'étude des contes peut permettre de mieux comprendre le monde africain, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature (1984)

Le conte traditionnel est un genre oral d'une haute facture littéraire et souvent réservé aux initiés. Il est dit lors des veillées villageoises en présence d'un public qui réagit au conteur, en soirée, suivant l'interdiction de conter dans la journée. Lors de la veillée, l'insistance est placée sur la trame narrative, avec une morale qui reste implicite. Il « se présente sous la forme d'un récit allégorique, dont il faut décoder le message » (Diallo, 2015, p. 17). Dans ce cas il est un facteur de cohésion sociale. Le conte peut également être l'objet de transpositions dans la mesure où il peut aussi être dit à la radio par le conteur principal (le Lagl Naaba, au Burkina Faso) (Sissao, 2009). Dans ce cas, les interventions du public sont plus discrètes et canalisées. A la radio, le conteur insiste sur la morale contrairement à ce qui se fait lors de la veillée, où cette dernière reste implicite.

Au village, la narration du conte peut être réalisée par les enfants sachant conter. Le conte est alors un genre transmis dans la sphère familiale, en particulier par les grands-parents. Il s'agit selon Diallo du récit « d'une histoire mensongère et anecdotique » qui a une fonction ludique (p. 17). C'est également un genre qui est « traduit » en langues et en français. L'utilité pédagogique du conte fait que certains traversent les communautés linguistiques qui les ont créés pour se retrouver dans beaucoup d'autres. On retrouve alors le même conte chez les Peuls, les Mossis, les Haoussas, etc.

aucun des enquêtés ne se rappelle s'il a lu le conte dans un livre ou si on le lui a raconté» [...] [les élèves] ignorent l'appartenance ethnique du conte même s'ils semblent penser que le conte est de leur groupe ethnique» (Diallo, 2009, p. 134)

En outre, l'implantation des écoles primaires dans les pays africains où la langue d'enseignement est le français a davantage aidé à l'expansion de nombreux contes qui ont traversé les frontières de nombreux pays. C'est le cas de plusieurs contes racontés dans une des langues africaines puis transcrits en français, pour les enfants scolarisés. « Après la lecture du conte, ceux-ci le reprennent à leurs camarades non scolarisés en s'exprimant dans une des langues locales » (Diallo, 2009, p. 139). Ainsi, dans une perspective didactique,

4 Le moorè est soit la langue maternelle, soit la langue autochtone dominante (Naïga, Napon & Soré, 2015) dans la région du Boulkiemdi où s'est déroulée la recherche.

5 Le français est donc à être considéré, soit comme L2, soit comme langue étrangère.

certain auteurs n'hésitent pas à affirmer que « le conte est un outil idéal pour l'apprentissage de la langue dans ses multiples dimensions » (Diallo, 2015, p. 14).

Éléments de méthode

Ces considérations théoriques sont au fondement de notre questionnement sur l'identification de potentiels « textes d'identité » dans le cadre d'un enseignement de la lecture en français à des enfants ne maîtrisant pas cette langue. Nos questions portent dès lors sur la place du conte (en tant que genre) dans les prescriptions à disposition des enseignants du Burkina Faso, d'une part, et, d'autre part, sur le travail effectif en classe sur le conte constitué en « texte d'identité » dans les classes du Burkina Faso. Quelle est la nature du travail réalisé dans la perspective de développer des pratiques littéraires dans la langue de scolarisation ?

Pour ce faire nous avons procédé en deux temps :

- Une analyse des prescriptions : un premier volet de la recherche a été consacré à l'analyse des documents de prescription, essentiellement les plans d'études de chacun des trois pays engagés dans le projet et les moyens d'enseignement. Au Burkina Faso, les programmes de 1989-1990, imprimés en grande quantité et toujours en vigueur, sont la résultante d'un processus de réforme engagé depuis les années 1970. Ils déterminent encore aujourd'hui le développement des contenus d'enseignement et d'apprentissage, quels que soient le lieu et le moment où ces contenus sont dispensés, dans toutes les écoles du pays, selon les objectifs pédagogiques fixés. En ce qui concerne la lecture, les programmes sont étroitement liés aux manuels scolaires *Lire au Burkina* (CP1 et CP2) et *Livre de lecture 3^e année* (CE1) imposés pour les trois premiers degrés de la scolarité.
- Une analyse des pratiques d'enseignement : un deuxième volet de la recherche a été consacré à l'analyse des pratiques d'enseignement. Dans un nombre variable d'écoles selon les pays, des leçons de lecture au CP1, CP2, et CE1 ont été filmées. Des entretiens se centrant sur l'enseignement de la lecture ont été systématiquement conduits avec les enseignants avant et après la leçon de lecture filmée. Un ensemble d'informations concernant les écoles et les classes ont été collectées, apportant des précisions, dans la mesure du possible, sur la région, la zone, les principales langues parlées, les types de classe, le degré, l'effectif de la classe et de l'école ainsi que le nombre de classes dans chaque école. Les données analysées ont été choisies en fonction de trois critères précisés ci-après : 1. Les degrés d'enseignement (classes de première, de deuxième et de troisième année de l'enseignement obligatoire); 2. La zone des écoles (répartition proportionnée entre les zones urbaines, péri-urbaines ou rurales) ; 3. La langue d'enseignement (choix des classes dites « classiques » où le français est la langue d'enseignement ; des classes bilingues où les langues nationales et le français sont enseignés). Elles ont fait l'objet d'une analyse à l'aide d'outils élaborés par les chercheurs du GRAFE, notamment le synopsis (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005).

Les 7⁶ classes observées au Burkina Faso se répartissent comme suit en fonction des degrés : 2 classes de CP1, 2 classes de CP2, 2 classes de CE1 et une classe de 3^e année bilingue classique. Ces classes comportent entre 30 et 95 élèves dans des établissements scolaires réunissant de 2 à 8 classes. Elles se situent toutes dans des zones où la langue principalement parlée par les élèves est le moorè.

Classe	Zone/langues parlées	Type de classe	Degré observé/effectif de l'école	Effectifs d'élèves par classe	Nombre de classes
1.	Urbaine/ moorè	Privé classique	CP1/ 194 élèves	30 G=18 F=12	6 classes
2.	Rurale/ moorè	Bilingue ELAN	CP1/ 135 élèves	42	5 classes

6 La huitième classe est une classe de préscolaire (cf. rapport d'I. Leopoldoff Martin) qui n'est pas prise en compte dans l'analyse détaillée des pratiques d'enseignement par degrés, celle-ci portant sur le CP1, CP2 et CE1.

3.	Péri-urbaine/ moorè	Classique publique/ex- périence Bam- bini	CP2/ 156 élèves	30 G=13 F=17	5 classes
4.	Rurale / moore	Classique publique	CP2/ 100	50 G=29 F=21	2 classes
5.	Péri-Urbaine/ moorè	Classique publique	CE1/ 541 élèves	95 G=44 F=51	6 classes
6.	Urbaine / moorè	Classique publique / péd- agogie interac- tive	CE1 / 500 élèves	50 G=27 F=23	8 classes
7.	Péri-urbaine / moorè	Publique bilin- gue	3e année /	36	

Tableau 1 : Indications concernant les écoles et les classes dans lesquelles les leçons de lecture ont été observées

La classe 6, sur le tableau ci-dessus, qui nous intéresse dans cet article, est une classe de CE1 accueillant 50 élèves. Elle fait partie d'une école primaire publique en zone urbaine de la ville de Koudougou réunissant 8 classes (500 élèves en tout). L'école se situe à une centaine de kilomètres de Ouagadougou, la capitale du Burkina Faso. La langue principale parlée dans la région est le moorè. L'enseignement prodigué est classique. Ce sont les observations que nous avons effectuées dans cette classe de la ville de Koudougou, où l'enseignant proposait un travail varié sur un des contes tirés du manuel de lecture officiel, qui nous ont amenées à appréhender des pratiques nouvelles, différentes de la répétition et de la mémorisation à maintes reprises mise en évidence par les chercheurs (notamment Nicot-Guillore, 2012) et par nous-mêmes dans les autres classes observées. Les manières de faire de cet enseignant, formé à l'occasion d'une recherche-action PAMEB⁷ – observées sur le terrain puis analysées selon une méthodologie de recherche descriptive et explicative forgée par notre équipe – nous semblaient à même d'illustrer comment, à partir d'un texte d'un genre particulier, un conte, il est possible de tisser des liens entre des usages oraux et écrits des textes, des usages familiaux et scolaires et, de manière tout aussi ambitieuse, entre les langues parlées et écrites par les élèves. Bref, de conférer au conte un statut de « texte d'identité » facilitant la compréhension des élèves et valorisant leurs connaissances préalables.

Il s'agit de voir à présent comment le conte est présenté dans les prescriptions officielles mais également dans les pratiques d'enseignement dans la classe sélectionnée.

⁷ Le Projet d'appui au mentorat en éducation au Burkina Faso est une recherche-action sur la lecture, menée dans la province de Boulkiemde entre 2005 et 2006, qui a donné lieu à des fiches pédagogiques (séquences) sur la base de textes qui se trouvent dans les manuels de lecture à partir du CE1. L'enseignant que nous avons suivi dans sa séquence sur la lecture a participé à l'expérimentation parmi les 19 classes (CE et CM) sélectionnées. L'expérience n'a pas été étendue par manque de moyens financiers. Lors de notre entretien en 2014, l'enseignant regrettait amèrement la non exploitation du projet et des pistes nouvelles qu'il apportait pour l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Du côté des prescriptions, le conte au CE1

Notre analyse des documents officiels révèle que l'enseignement de la lecture tel qu'il est préconisé au Burkina Faso dans les premiers degrés du primaire (Aeby et al., 2015), repose sur la décomposition et la recombinaison d'une phrase de base du manuel de lecture aussi bien en français qu'en langue nationale. Cet enseignement, comme dans d'autres pays d'ailleurs (Nicot-Guillorel, 2012), fait largement abstraction de la compréhension dans les premiers degrés au profit de la répétition et de la mémorisation. Il est vrai que le travail sur le code à partir de la « phrase-clé »⁸ ne s'y prête guère : les compléments apportés par les enseignants sont surtout thématiques et référentiels.

Si la méthode de lecture *Lire au Burkina* (CP1 et CP2) présente une adéquation certaine avec les thèmes proches de l'enfant et de l'écolier africain, la dimension de la culture de l'écrit est peu présente dans le manuel. À partir de la leçon 28, le manuel de CP2 propose une rubrique contes – sept contes en tout, pour la première fois dans le manuel des textes complets – dans chaque leçon, sans références d'auteurs ni de propositions d'activités sur la compréhension du texte. Il n'y a pas non plus, dans les prescriptions, de références à des pratiques de lecture extrascolaire.

C'est dans le manuel pour le CE2, dédié aux élèves de 3^e année du primaire (5^e Harmos pour nous), que l'on peut trouver un plus grand nombre de textes : des récits produits par des instituteurs burkinabés sur des thématiques proches des élèves, des poèmes mais aussi douze contes placés à la fin de chacun des regroupements thématiques de textes sans pour autant être reliés à ces thématiques. En voici les titres :

- L'hyène et le rat (d'après Ouedraougo, P. V. instituteur à Bouria)
- L'orphelin (d'après Zerbo, D. instituteur à l'école Toma centre A)
- L'abeille, le moustique, la sauterelle et la mouche (d'après Sanou, M. école de Houndé A)
- Les trois gourmands (d'après Zango)
- Le gourmand puni (d'après Soudouem, V. instituteur à Dorossiamasso)
- Le mur de miel (sans précision d'auteur)
- Le trompeur trompé (d'après Rouanga, P., André, J. école de Lena)
- La mouche-maçonner, le pique-bœuf et le corbeau (d'après un groupe de maîtres de l'école Yako mixte)
- La mère poule et l'épervier (d'après Ouedraougo, R. à l'école de Gomposom)
- Le coq et le chien (sans précision d'auteur)
- Le vieux panier (Bambara, S.)
- Sié, Sansan et Ollo (d'après Hien, S.L.H.)

Tableau 2 : Liste des contes dans le manuel de lecture pour le CE2

Ces contes, à l'instar du *Mur de miel*, qui fait l'objet de la leçon analysée (voir plus bas), impliquent pour une bonne partie des animaux. Ils ont été adaptés à l'écrit pour la plupart par des instituteurs burkinabés. Ils sont toutefois largement sous-exploités du point de vue des instructions officielles et du manuel, qui ne donne aucune consigne ou ne pose aucune question à leur propos en fonction de la méthodologie proposée, contrairement aux autres parties des leçons. Leurs spécificités génériques ne sont pas mises en évidence et aucune activité de compréhension n'est proposée, ni sur la finalité communicative, ni sur les personnages, ni sur la structure du conte. Dès lors quel statut les enseignants peuvent-ils leur accorder dans les pratiques de classe ?

⁸ À partir d'une phrase-clé (du type « Les élèves sont en récréation »), les élèves réalisent des activités de décomposition et de recombinaison des mots de la phrase en syllabes puis en graphèmes et en lettres.

LE MUR DE MIEL

- 1 Un jour, le lièvre et l'hyène vont aider des génies à construire un mur. C'est un mur de miel.
Le père génie leur dit : "Il ne faut jamais se lécher les doigts pendant le travail. Celui qui n'obéit pas va avoir un grand malheur". Au début, tout va bien. Mais après, l'hyène se lèche les doigts en cachette. Les génies font semblant de ne rien voir.
- 2 Le soir venu, le père génie donne du miel au lièvre. "Toi, Hyène, dit-il, prends ce panier et ne l'ouvre surtout pas en chemin." Pendant que le lièvre remercie les génies, l'hyène rentre chez elle au grand galop. La gourmande entre dans sa case et dit à sa femme : "Sors et ferme la porte à clé. Je ne veux pas être dérangé". La femme obéit.
- 3 Dès que l'hyène ouvre le panier, des abeilles l'attaquent. Elle crie, elle appelle au secours. Elle secoue la porte et finit par la casser. Elle se sauve, poursuivie par les abeilles. Ainsi, l'hyène a été punie pour sa gourmandise.



Image 1 : Extrait du manuel CE2 : « Le mur de miel »

L'analyse menée dans le cadre de l'état des lieux de la mise en œuvre des programmes de l'éducation de base publiée par le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2014) a mis en évidence différentes faiblesses relatives à ces programmes et aux prescriptions officielles. Nous retenons ici celles qui concernent le développement de pratiques littéraciques au début du primaire :

- des contenus insuffisamment adaptés aux réalités socioculturelles du pays, ainsi, « [l'] institution se caractérise toujours par son inadaptation aux réalités et aux besoins actuels de la société burkinabè » ;
- des méthodes d'enseignement privilégiant les connaissances théoriques en raison de la pléthore des objectifs au détriment des méthodes actives ;
- un manque de ressources didactiques et de formation initiale et continue entraînant chez les enseignants des difficultés à pratiquer ces méthodes actives ;
- un manque de matériel pour orienter les enseignants dans leurs pratiques de classe (en particulier sur les activités pratiques de production, rédaction, etc.) ;
- un cloisonnement disciplinaire et un morcellement des contenus entraînant une perte de sens dans les apprentissages. (MENA 2014, p. 11)

Dès lors « comment envisager un curriculum dont les contenus correspondent aux besoins éducationnels essentiels de notre pays et qui donnent à la fois des possibilités de prise en compte des spécificités locales » (MENA, 2014, p. 11) ? En effet, lorsque l'enseignement initial de la lecture se pratique en langue seconde, deux apprentissages d'importance doivent s'effectuer conjointement : celui de la langue à apprendre pour parler et écouter dans cette langue, et celui de la lecture dans une langue peu maîtrisée à l'oral et peu, voire très rarement, utilisée dans la vie courante. Cette contrainte forte exige un effort considérable de la part des apprenants ainsi que des enseignants, qui construisent et négocient les apprentissages des élèves

en français, langue qu'ils maîtrisent parfois, eux-mêmes, de manière inégale. Au-delà de ces constats, il est désormais admis qu'il existe un lien étroit entre capacité à construire du sens et lecture, mobilisant une grande attention et des connaissances multiples, parmi lesquelles celles concernant la langue jouent un rôle crucial (notamment Goigoux, 2016). On peut donc considérer que les contes écrits présents dans le manuel de lecture de CE2 peuvent être sources de « textes d'identité » répondant au besoin de développer des pratiques littéraciques adaptées au contexte culturel et langagier du Burkina Faso.

Développer des pratiques littéraciques au CE1 : autour du conte

Parmi l'ensemble des données recueillies et traitées (Aeby Daghé, Leopoldoff, Cordeiro, Schneuwly, Thévenaz-Christen & Toulou, 2015, 2017), nous ciblons nos analyses sur une séquence filmée consacrée à la lecture du conte « Le mur de miel » tiré du manuel officiel du CE2 (Livre de lecture, 3^e année). Un accent plus important a été placé sur la culture de l'écrit dans cette classe, qui travaille sur le genre textuel narratif du conte à partir de ce manuel. De ce point de vue, ce n'est pas tant le support qui importe mais la manière dont il est présenté aux élèves et dont ces dimensions textuelles et génériques, liées aux pratiques sociales sont pointées. Nous reprenons ici certains extraits de synopsis emblématiques de la séquence en nous intéressant à la manière dont ce texte est constitué, par l'intermédiaire de l'enseignant, en « texte d'identité » pour les élèves.

Le conte, entre école et maison

Pour commencer sa séquence de lecture, avant toute chose, l'enseignant fait établir par les élèves un lien entre le conte lu en classe et les contes racontés par les aînés, grand-père et grand-mère et cela indépendamment des langues :

E (enseignant, désormais E) questionne les élèves pour leur demander qui a grand-père ou grand-mère à la maison. Est-ce qu'ils aiment bien grand-père ou grand-mère ? Qu'est-ce qu'il / elle fait ? Elle donne ?/raconte ? Les élèves répondent : de belles histoires, elle donne des cadeaux, elle donne à manger. E reprend ce qu'un élève a dit en demandant : est-ce qu'on donne de belles histoires ? Les élèves disent : racontent. Ce que grand-père raconte ce sont des contes. C'est ce que nous faisons aussi en classe. Dans les contes de quoi parle-t-on souvent ? E pousse les élèves à faire des phrases complètes : dans les contes on parle des hyènes, dans les contes on parle des animaux. E confirme en disant que dans les contes on parle souvent des animaux. E demande quel est l'animal qui plaît ? L'hyène (E pousse les élèves à faire des phrases), elle nous fait rire. E demande à un élève quel est son animal préféré : la girafe. Un autre élève : l'éléphant. E : fais ta phrase mon animal préféré c'est... Un élève : Mon animal préféré c'est l'éléphant. E dit qu'il y a d'autres animaux qui sont petits et que ces animaux nous donnent souvent de bonnes choses : la poule, l'abeille. E demande si les élèves connaissent l'abeille et ce que l'abeille nous donne : l'abeille nous donne du miel. E demande si tout le monde connaît l'abeille et le miel. Il demande comment on dit le miel en mooré. Puis comment il est le miel : le miel est sucré.

Le point de départ, ici, est la prise en compte et la mobilisation des connaissances préalables des élèves, sur le contenu thématique des contes, notamment, ce qui selon Rispaïl (2011) et Cummins (2014) est un enjeu de la littéracie. On voit que l'enseignant commence par faire un lien entre la sphère familiale et la sphère scolaire pour aborder le conte, un genre présumé connu des apprenants hors de l'école. Ce faisant, il jette un pont entre deux mondes, celui des pratiques orales du conte dans la sphère sociale et celui de l'école sans thématiser la question des langues pour autant. Il tente ainsi d'amener les élèves à appréhender, dans une continuité, le genre de texte « conte » narré oralement par les grands-parents et celui qui va être lu en classe.

Le conte, un passage de l'oral à l'écrit

Après avoir établi ce lien entre école et maison, l'enseignant invite les élèves à fermer les yeux, en aménageant ainsi un moment qui sert d'amorce, en créant la surprise et pour éveiller leur curiosité. Puis, il leur demande de rouvrir les yeux. Le maître prend soin de prendre le livre à la main pour signifier aux élèves qu'il ne va pas raconter, mais lire. L'enseignant incite les élèves à quitter la sphère familiale et les savoirs déjà présents pour se tourner vers le texte qu'il va lire en classe dans la langue cible, le français. L'enseignant lit avec animation. Il s'interrompt en cours de lecture pour dévoiler un pan du tableau noir et interroge les élèves sur les illustrations – des dessins illustrant le conte qu'il a réalisé – qu'ils y découvrent. Les dessins reproduits par l'enseignant correspondent aux personnages et objets donnant forme au conte : l'hyène, les génies, les abeilles.

E dit qu'il va prendre la place de grand-père, qu'il va raconter, que les élèves peuvent s'asseoir comme ils veulent, qu'il va lire le conte, qu'ils peuvent fermer les yeux. E prend un livre en main, puis dit aux élèves qu'ils peuvent ouvrir les yeux (il vient de tourner un volet du tableau). E demande ce que les élèves voient au tableau noir : je vois une hyène, le miel. Les élèves viennent montrer sur le dessin au tableau : je vois les abeilles, je vois un mur, je vois des génies. E demande qu'est-ce qu'ils ont les génies : des antennes, des cornes, répondent les élèves. E fait renommer les différents dessins et demande comment on a construit le mur : avec du miel. E montre le mur de la classe et dit que ce n'est pas le même. E fait asseoir les élèves confortablement parce qu'après chacun va répondre aux questions.

A partir des dessins, l'enseignant s'assure que les élèves comprennent bien et leur demande d'identifier et de nommer des éléments du conte figurant sur les illustrations, en particulier les personnages (l'hyène, les abeilles et les génies) et les objets du récit (le mur). La compréhension des élèves – dont le français n'est pas la langue première – est ainsi soutenue par la présence de dessins au tableau représentant les éléments principaux du conte à même de favoriser leur engagement dans la lecture.

Puis, l'enseignant reprend la lecture, jusqu'à la fin du conte. Il s'assure que certains mots ont bien été compris en français, en demandant aux élèves les termes en mooré. Puis il continue la lecture en mettant en évidence la morale du conte, réalisant ainsi l'une des finalités communicatives du genre de référence :

E reprend la lecture avec vivacité jusqu'à la fin : « Ainsi l'hyène a été punie pour sa gourmandise ». E demande si son miel était bien sucré, comment il était son miel, est-ce que l'hyène a eu du miel ? Les élèves répondent : non. Qu'est-ce que l'hyène a eu : « l'hyène a eu des abeilles ». E répète et demande aux élèves que font les abeilles quand on s'enferme dans une maison. Un élève répond : « les abeilles vont manger » et un autre élève : « les abeilles vont te piquer » (à un élève). Tu connais « abeille », comment on dit abeille en mooré, est-ce que t'en manges ? les élèves disent non. Les abeilles ne mordent pas, les abeilles piquent. Alors l'hyène a été très bien. Les élèves : « Punie ». E pointe à nouveau l'image en disant vous la voyez en train de manger son miel, non ? Rires des élèves. Alors on a bien compris, très bien.

E demande de rappeler qui sont les personnages : les génies et l'hyène. Qu'est-ce qu'ils font : ils ont construit le mur de miel. E demande si quelqu'un a déjà construit une maison avec des murs de miel. Les élèves : non. Le père génie a parlé au lièvre et à l'hyène. Donc le lièvre et l'hyène sont des : des amis (élèves) ; ce sont des amis mais ce sont des animaux qui parlent. E demande avec quoi nous construisons les murs. Il oppose les murs en ciment ou en bambou. E demande aux élèves qui a déjà vu un mur de miel. On entend des élèves dire : « vous mentez ». E relève qu'on a raconté des choses qu'on n'a jamais vues, ce sont des choses qu'on a imaginé, ce sont des choses en vérité qui n'existent pas et c'est ça les contes. Il revient ainsi explicitement à une dimension du genre : sa qualité de fiction.

A cette étape, le travail sur la compréhension du conte – les personnages, leurs actions mais aussi le caractère fictif du conte – est clairement situé en L2.

Le conte, un genre entre passé et présent

Plus loin dans la séquence, l'enseignant raconte lui-même un conte plus personnel à la première personne, fournissant ainsi un modèle pour une production orale sous la forme de récitation de contes par les élèves. La morale y est bien présente comme dans le conte traditionnel du Mur de miel. En se mettant à la place du conteur, c'est-à-dire en narrant oralement un conte de son invention, l'enseignant insiste sur la fonction de transmission culturelle et morale du conte africain et remplit son rôle de médiateur dans la constitution d'un texte d'identité pour les élèves. Ce lien entre pratiques scolaires et pratiques sociales de narration du conte, mais aussi entre présent et passé, semble une tentative d'en faire un texte proche des élèves :

E raconte que quand il était enfant au village il allait pêcher les poissons au marigot, un camarade était méchant il avait un panier et ne partageait pas ses poissons. Un jour, il a mis son panier dans l'eau et quand il a mis la main, il y avait un serpent dans le panier. Le camarade a dit aux autres : - venez voir il y a un gros poisson dans mon panier. Dans son panier, il y avait la mort. Il savait qu'il allait mourir, mais il ne voulait pas mourir seul. S'il aimait partager, on l'aurait aidé. Mais il n'est pas mort. On l'a attaché et on est passé au dispensaire pour le soigner.

Le conte, une passerelle entre français et mooré

En fin de leçon, l'enseignant revient sur l'appréciation du conte par les élèves – cette appréciation se vérifie à différents moments de la leçon dans le regard malicieux et les rires des élèves. Il fait remarquer la nature

fictionnelle du récit raconté, mobilisant des notions textuelles comme celles de personnages – les animaux parlent – et de morale.

L'enseignant demande aux élèves de raconter un conte à leur tour. Le premier élève raconte en moorè – il dit au maître qu'il ne peut le faire en français – conte qui rencontre un franc succès face à l'auditoire qui écoutent et rient à l'écoute de leur camarade en applaudissant à la fin. Le deuxième élève, maîtrisant mieux le français, raconte en français. L'enseignant clôt ce moment en disant qu'on écoute les contes pour les raconter aux autres, c'est ce qui fait qu'une histoire est belle. Il faut que chacun apprenne à raconter des histoires en français.

L'enseignant met ainsi en place un environnement littéracique riche où l'approche textuelle, loin d'exclure les langues nationales permet au contraire d'ouvrir un espace commun entre le français et ces langues, dans le cadre de pratiques langagières spécifiques au contexte burkinabé. Cette séance d'enseignement de la lecture en L2 dans une classe de CE1 montre que le choix du support/genre de texte ainsi que des activités menées à son propos par l'enseignant peut constituer un facilitateur de l'entrée des élèves dans l'appropriation conjointe de pratiques littéraciques dans deux langues : le moorè (L1) et le français (L2).

Des pistes pour un enseignement plurilingue

Quel enseignement de la lecture privilégier pour la compréhension d'un texte en fonction du contexte et de la situation d'apprentissage en L2 ? À l'issue de nos analyses, il s'agira d'esquisser quelques pistes. Si la fonction de l'oral est de « penser, apprendre et se construire », selon la formulation de Bucheton et Chabanne (2002), d'autres paramètres sont à prendre en compte en situation de L2, dont ceux non négligeables d'articuler oral et écrit en L1 et L2 pour une meilleure compréhension, autant dans l'activité même par choix de l'objet culturel et générique, que pour traiter du contenu du texte.

On peut considérer, sur la base de la séquence analysée, qu'un texte du manuel de lecture, par la médiation de l'enseignant, offre les possibilités suivantes :

- Parler en français dans des situations de communication évoquant des pratiques culturelles qui leur sont connues ;
- Produire des genres oraux formels en moorè et en français, en s'appuyant plus sur l'oral au début de l'apprentissage ;
- Écouter et comprendre des histoires racontées ou lues par l'enseignant-e ou par les élèves en moorè et en français ;
- Mettre en rapport et s'appuyer systématiquement sur deux langues, le français et le moorè.

Le conte apparaît ainsi comme un élément fédérateur des pratiques littéraciques en construction : entre oral et écrit, entre famille et école, entre lecture et écriture, entre français et une/des langue(s) nationale(s).

Le conte et les pratiques d'enseignement proposées au CE1 par l'enseignant sont alors des éléments d'engagement dans la littéracie pour les élèves burkinabés, selon Cummins (2014) : a) par l'étayage de l'aptitude à comprendre et à utiliser la langue 2 grâce à des stratégies pédagogiques spécifiques (en l'occurrence, le recours au dessin, le passage à la langue 1 pour clarifier certains éléments de compréhension) ; b) par la connexion des enseignements entre le vécu des élèves et l'activation de leurs connaissances préalables en L1, L2 ; c) par l'affirmation de leur identité culturelle, linguistique, scolaire en leur permettant d'en faire la démonstration en classe, en l'occurrence par la narration de contes en moorè et en français, qui deviennent ainsi des possibles « textes d'identité ».

Ces pratiques attestent de possibilités didactiques et pédagogiques qui déjouent une partie des limites d'un usage formel et normé des langues 1 et 2 ouvrant des pistes d'action dans un contexte où « l'importance de l'engagement en lecture et de l'affirmation de l'identité n'est reconnue que de manière sporadique par les politiques éducatives » (Cummins, 2014, p. 56). Il apparaît, à l'issue de cette contribution qu'une entrée par des genres textuels spécifiques oraux et écrits – les contes – est à même de faciliter un engagement des élèves dans des pratiques littéraciques dans le contexte plurilingue du Burkina Faso. En ce sens, c'est en proposant aux élèves un travail culturel et intellectuel ambitieux impliquant l'expression de leur identité et la projection de cette identité dans de nouvelles sphères sociales, à partir d'un travail dans une langue cible en réception et en compréhension, que l'on peut engager les élèves dans des pratiques littéraciques.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S. Leopoldoff, I., Cordeiro, G. S., Schneuwly B., Thévenaz-Christen, T. & Toulou, S. (2015). Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue. Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal). Genève : UNESCO-BIE.
- Aeby Daghé, S. Leopoldoff, I., Cordeiro, G. S., Schneuwly B., Thévenaz-Christen, T. & Toulou, S. (2017). Teaching and learning to read in a multilingual context. Ways forward for three sub-Saharan African countries (Burkina Faso, Niger, Senegal) Genève : UNESCO-BIE.
- Aeby Daghé, S., Dupraz, N. & Hirt, M. (2016). Développer les pratiques littéraciques émergentes pour se construire une culture commune. *forumlecture.ch*, 3, 1-15. Repéré à http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/585/2016_3_Aeby_et_al.pdf
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs. Paris : PUF.
- Chatry-Komarek, M. (2005). Langue et éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle. Paris : L'Harmattan.
- Cordeiro, G. S., Isler, D. & Thévenaz-Christen, T. (éds). (2011). Des pratiques littéraciques émergentes [dossier]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 5-124.
- Cummins (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de 50 ans de recherche ? In I. Nocus, J. Vernaudo, M. Paia (Ed.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 41-63). Rennes : PUR.
- Cummins, J. & Early, M. (Ed.) (2011). *Identity texts : The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stock-on-Trent : Trentham Books.
- Diallo Talla, M. (2015). La didactique du conte. Contribution pédagogique à l'étude du conte dans l'espace sénégalais. Paris : L'Harmattan.
- Diallo, I. (2009). In A. Sissao (Ed.), *Émergence de la littérature d'enfance et de jeunesse au Burkina Faso. État des lieux, dynamique et avenir*. Paris : L'Harmattan Burkina Faso.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension, interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Idiazabal, I., Manterola, I. & Diaz de Gereñu, L. (2015). Obketivos y recursos didácticos para la educación bilingüe. In *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp.39-59). Bilbao : Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Institut pédagogique du Burkina Faso (1987 / 2012). Livre de lecture 3e année. Ouagadougou : Institut pédagogique du Burkina Faso.
- Jaffré, J.-P. (2004). La literacy : histoire d'un mot, effet d'un concept. In Ch. Barré De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Jukpor, B. (1993). Bernard Dadie et son œuvre : entretien avec Bernard Dadie. Repéré à [https://litte.journals.yorku.ca/index.php/litte/article/download/28135/25847/](https://litte.journals.yorku.ca/index.php/litte/article/download/28135/25847)
- Ki-Zerbo, J. (2013). *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*. Lausanne : Editions d'en bas.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2014). *Etat des lieux de la mise en œuvre des programmes de l'éducation de base, (préscolaire – primaire – post primaire)*. Ouagadougou : MENA.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Ndak, P. (1984). *Le conte africain et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Nicot-Guillore, M. (2010). Bilinguisme et apprentissage de la lecture à Madagascar : quelle place pour la phonologie ? *Revue française de pédagogie*, 178, 97-114.
- Rigo, B. (2014). Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école. In I. Nocus, J. Vernaudo & M. Paia (Ed.), *L'école plurilingue outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : PUR.
- Rispail, M. (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques* http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf
- Sanogo, M. L. (2008). Politique linguistique et Union africaine. In H. Tourneux (Ed.), *Langues, cultures et développement en Afrique* (pp. 19-34). Paris : Karthala.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 77-93.

Sissao, A. J. (éd.) (2009), Émergence de la littérature d'enfance et de jeunesse au Burkina Faso. État des lieux, dynamique et avenir. Paris : L'Harmattan Burkina Faso.

Somé, M. (2003). Politique éducative et linguistique en Afrique. Paris : L'Harmattan.

Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension : A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.

Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris : CLE International.

Auteures

Irina Leopoldoff, docteure en Sciences de l'éducation depuis 2014 (Université de Genève), est maitre assistante du Prof. Bernard Schneuwly en didactique des langues et membre du GRAFE (GRAFE, <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>). Spécialiste de Vygotski, sa thèse porte sur le développement de l'enfant. Elle est l'auteure de plusieurs traductions en français des textes originaux de Vygotski. Ces dernières années, elle s'intéresse particulièrement à la question du plurilinguisme à travers différents projets de recherche et de formation menés en Afrique sur la lecture et l'écriture. Dans ce cadre, elle poursuit également ses réflexions sur la psychologie du développement de l'enfant en lien avec l'enseignement et l'apprentissage.

Sandrine Aeby Daghé, docteure en Sciences de l'éducation depuis 2008 (Université de Genève) travaille depuis plus de 15 ans dans un groupe de recherche sur l'analyse du français enseigné (GRAFE, <https://www.unige.ch/fapse/grafe/>). Elle enseigne la didactique du français à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a consacré sa thèse (Candide, La fée carabine et les autres : un modèle didactique de la lecture / littérature), à l'analyse des genres d'activités scolaires et des gestes didactiques spécifiques à l'enseignement de la lecture et de la littérature. Actuellement, elle s'intéresse au développement des pratiques de littératie émergente alliant lecture et écriture d'une diversité de genres de textes. En collaboration avec Dr. Irina Leopoldoff Martin, elle s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la lecture/écriture en contexte plurilingue, en particulier en Afrique de l'Ouest.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch

Welche Formen der Literalität entstehen im mehrsprachigen Kontext? Das Märchen als Ausdruck einer «Identitätsgeschichte»

Irina Leopoldoff et Sandrine Aeby Daghé

Abstract

Welche Formen der Literalität können im mehrsprachigen Kontext Westafrikas entwickelt werden? Hier wird gezeigt, welchen Beitrag die Arbeit mit einem traditionellen Märchen zur Entwicklung der Literalität in einer dritten Primarklasse (CE1) in Burkina Faso leistet. Erste Ergebnisse zeigen, dass die generische und textuelle Ebene des Märchens bei der Arbeit mit dem Text zentral sind. Verstärkt werden diese Aspekte zudem durch den zweisprachigen Ansatz des Lesens und Erzählens des Märchens, das für diese Klasse und dank der Vermittlung durch die Lehrperson eine «Identitätsgeschichte» geworden ist (Cummins & Early, 2011). Unsere Beobachtungen, die sich auf eine Sequenz beziehen, die während einer Lesestunde gefilmt und nach der GRAFE-Methodik analysiert wurde, illustrieren die konzeptuelle Auseinandersetzung mit den Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Rispaïl (2011) und stehen einer monolingualen Sicht von Literalität entgegen.

Schlüsselwörter

Literalität, Literarizität, Mehrsprachigkeit, Textsorten, Identitätstext, Märchen, Westafrika, Burkina Faso

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.