

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT DANS UN SYSTÈME BI-MULTILINGUE

Bruno Maurer, Youssouf M. Haïdara, Blaise Djihouessi

Une demande se fait de plus en plus jour dans les pays francophones d'Afrique pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette demande concourt au souhait des autorités ayant à charge la gestion des systèmes éducatifs de relever le défi de la qualité, en choisissant d'agir sur l'un des instruments qui sert de levier à tous les autres apprentissages scolaires : l'écrit¹. Que recouvre le concept d'écrit? Comment peut-on envisager son enseignement-apprentissage dans un système bi-plurilingue?

Nous ne nous inscrivons pas dans la querelle des méthodes qui a longtemps nourri et continue de nourrir des discussions passionnées entre pédagogues. De même, nous trouvons qu'une méthode ne vaut que par les résultats concrets qu'elle génère. Cependant, on peut noter que de plus en plus la didactique de l'écrit évolue vers des approches éclectiques permettant de tenir compte de toute la complexité des enseignements/apprentissages.

Pour amorcer une réelle amélioration des apprentissages scolaires dans les classes bilingues, il est nécessaire de mettre l'accent sur la didactique des langues en présence tant à l'oral qu'à l'écrit.

La didactique de la lecture-écriture ne doit pas être dissociée de la réflexion sur le fonctionnement de la langue, qu'elle accompagne et renforce car le passage à l'écrit revêt une dimension fondamentalement métalinguistique : c'est là que l'enfant objective souvent pour la première fois sa langue première, qu'il découvre l'existence de ses unités, qu'il dispose d'une trace matérielle sur laquelle il peut agir, manipuler.

Elle ne peut non plus être dissociée des compétences linguistiques orales car de leur développement dépend pour une bonne part la réussite des apprentissages de lecture.

1. Les concepts d'écrit et de lecture

Le concept d'écrit est indissociable du concept de lecture, même si, pour des raisons d'efficacité, il arrive qu'on envisage, distinctement, leur définition et même leur enseignement-apprentissage. La représentation du lien entre l'écrit et la lecture relève de la didactique. Elle fera donc l'objet d'un développement détaillé.

1.1. Le concept d'écrit

Pour faire découvrir ce qu'il recouvre, on l'oppose souvent à l'oral. C'est cette même démarche qui a été adoptée dans le Dictionnaire de didactique de français : « *Ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et subtilement d'être lue. [...] Un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* »².

1

□ L'écrit et la lecture sont deux réalités indissociables.

2

□ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Sous la dir. de J-P CUQ. Paris : Clé International, 2003, pp. 78-79.

L'écrit est donc envisagé dans une perspective de communication. De ce point de vue, toute production écrite est considérée comme une activité dont la visée fondamentale est la production de sens et, subséquemment, la construction de sens. Cela suppose, comment pouvait-il en être autrement, une initiation à la pratique de l'écrit, une connaissance partagée des normes qui le régissent tant au niveau de sa matérialité graphique qu'au niveau de sa matérialité typographique. Toutes ces considérations sont, entre autres, nécessaires pour favoriser, à partir d'un support écrit, l'intercommunication³ et l'intercompréhension.

1.2. Le concept de lecture

Lire, c'est attribuer du sens à l'écrit. C'est une activité complexe qu'on ne saurait réduire au déchiffrage ou à l'oralisation même si, pour l'opinion publique, il existe une relation d'équivalence entre les activités de lecture d'une part, de déchiffrage et d'oralisation d'autre part.

Mais le déchiffrage représente parfois une étape de l'apprentissage (dans les méthodologies les plus fréquentes), parfois une stratégie de lecteur compétent face à un mot inconnu. Mais cette opération qui consiste à identifier successivement toutes les unités graphiques d'un mot et à leur faire correspondre des sons n'est ni obligatoire – la plupart du temps, on va reconnaître un mot sans avoir à le déchiffrer, par comparaison avec le lexique mental déjà construit en mémoire - ni suffisante : déchiffrer n'assure pas la compréhension du sens, qui est le but ultime de l'opération de lecture.

Pour ce qui est de l'exercice d'oralisation d'un texte écrit, l'attention est alors portée vers des données comme la prononciation correcte des mots, le respect de la ponctuation, des liaisons, le ton du texte, les intonations... La réussite de cette opération est certes le résultat d'une compréhension réussie du texte, notamment en ce qui concerne le ton mis par le lecteur, mais cette compréhension repose sur quelques processus qu'il convient de travailler spécifiquement et par rapport auquel l'exercice d'oralisation ne peut se comprendre que comme étape finale, mode d'évaluation.

Nous avons parlé de compréhension. Il s'agit d'un acte complexe de traitement de deux niveaux de données :

- des informations explicites contenues dans le texte : noms de lieux, personnages, actions...
- des informations implicites qu'il s'agit de construire par des opérations de mise en relation soit de différentes informations explicites entre elles pour en inférer un fait non exprimé, soit de ces informations explicites avec les connaissances générales que le lecteur a par ailleurs pour leur donner du sens.

On comprend ici que lire est un acte éminemment culturel, bien au-delà d'un simple geste technique, et que la perspective d'une didactique de la lecture-écriture en contexte bilingue doit placer au cœur cette dimension culturelle.

La lecture d'un texte ne relève donc pas que de l'initiation au déchiffrage. Elle va bien au-delà. Il s'agit d'un apprentissage qui, pour être efficace (puisque'il est impossible de parler de lecture sans écrit) englobe plusieurs facteurs. Il varie en fonction du statut de la langue chez l'apprenant (langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde), du contexte (monolingue, bilingue ou plurilingue). De là, on en déduit qu'en didactique des langues, il n'existe pas de prêt-à-porter.

2. De quelques pratiques articulant production écrite et lecture en L1

2.1. Aider les élèves à entrer dans l'écrit

En entrant à l'école l'élève a dans une ou plusieurs langues de socialisation (appelées aussi L1 ou langues maternelles) une expérience essentiellement orale. L'écrit n'existe pas toujours dans son environnement ni dans son vécu. Il sera donc important, avant de se lancer dans tout apprentissage de la lecture, du fonctionnement du code écrit et de la manière dont on fait sens à partir des écrits, de lui faire découvrir ce monde particulier, ses fonctions, son utilité. En effet, on n'apprend pas bien ce dont on ne connaît pas l'utilité.

Une des façons de faire consiste à lui présenter en classe (en amenant des écrits sociaux) ou à lui faire découvrir hors de la classe (en organisant des sorties) différents types d'écrits et en l'amenant à s'interroger sur leurs rôles.

Une autre manière de procéder à cette entrée dans l'écrit consiste à l'accompagner, dans une liaison étroite entre lecture et écriture, de l'oral vers l'écrit.

On peut partir de situations orales de communication en langue 1, en portant l'attention sur les éléments de la superstructure et de la grammaire de texte (énonciation, cohérence temporelle, la phonétique). Les apprenants ne sachant pas écrire produisent individuellement un discours oral. La production de l'écrit se passe avec l'enseignant. Ils dictent leur discours à l'enseignant (dictée à l'enseignant).

A cette étape, chaque phrase est négociée pour trouver la forme acceptable pour le groupe classe, c'est cette phrase qui est portée au tableau ou sur une grande feuille. Au moment d'écrire la phrase dictée par la classe, le maître doit s'assurer que les enfants le suivent attentivement. La même procédure est adoptée pour écrire les phrases des élèves pendant l'activité sur les nouvelles de la classe.

De la réussite de cette étape dépendra dans une grande mesure la réussite de la lecture et de la production écrite. Cela permet de développer le concept de **l'encodage**. L'adulte est le vecteur à travers lequel l'apprenant encode son idée. Ainsi, l'enseignant doit se donner la peine en début d'apprentissage de faire des va-et-vient entre le nom et le son des lettres d'amener l'élève à lui dicter lettre par lettre ou syllabe par syllabe sa phrase. A ce niveau l'enseignant peut utiliser un tableau de l'alphabet, des comptines de lettres pour faire comprendre les apprenants.

2.2. Amener les élèves à construire les relations phonie-graphie

Après le processus d'encodage, pour que les élèves apprennent vraiment à lire et non pas à simplement mémoriser un discours oral, il faut leur faire régulièrement décoder des petits textes inconnus d'eux, non produits par eux-mêmes. Cela peut-être des textes produits par d'autres élèves, dans des activités de groupe, et qui vont constituer le corpus de lecture sur lequel seront appliquées des stratégies de **décodage**.

Un consensus existe aujourd'hui pour souligner l'importance d'un travail systématique de construction des correspondances graphies/phonies pour les langues fonctionnant selon le principe alphabétique. Ce travail pourra être mené en partant des unités sonores de la langue orale et en leur faisant correspondre les unités graphiques (méthodes à départ phonique) ou en partant des unités graphiques auxquelles on associe les sons correspondants (méthodes à départ graphique). Mais, attendu que la réalité première pour les élèves est orale, il semble préférable de privilégier les premières.

De nombreuses procédures existent pour travailler non à partir de lettres ou de sons isolés (méthodes syllabiques qui privent l'élève du sens de l'acte de lecture), mais toujours sur de petits textes simples à décoder :

- Mettre deux ou trois phrases qui émanent des apprenants (nouvelles de la classe)

- Mettre une ou deux phrases au tableau qui annoncent ce qui va être dans le texte (sans donner ce qui va exactement se passer pour réserver la surprise).
- Mettre trois ou quatre phrases simples reliées au thème de la lecture qui va suivre dans le désordre. Les élèves doivent décoder les phrases et les remettre dans un ordre logique.
- L'enseignant fait un résumé de l'histoire en quelques phrases simples et les fait décoder par les élèves.
- L'enseignant reporte le texte complet d'une histoire, chanson, comptine au tableau et travaille le décodage collectivement.
- L'enseignant invente une autre fin pour l'histoire (ou la continuation), l'écrit au tableau et la fait décoder par les élèves.
- Tous les matins, avant que les élèves ne rentrent en classe, l'enseignant écrit un petit message au tableau qu'il fait décoder par les élèves. Ce message peut indiquer un événement, ce que les élèves vont faire, une visite, un projet, un compliment pour un travail bien fait par toute la classe, etc. Ex : Bravo la classe ! Les petits livres sur les couleurs sont très jolis. Aujourd'hui, nous allons avoir la visite du directeur.
- Un résumé d'un article de journal, (« Le Président du Mali est venu dans notre ville. »), d'un reportage sportif (« Les Aigles du Mali ont joué contre l'équipe du Bénin. »), un événement (« Un bateau a coulé au large des côtes du Sénégal. »); une annonce (« Le grand chanteur Salif Keïta sera à Segou vendredi prochain. »), etc.
- Des directives : « Comme lundi est un jour chômé, il faut finir notre écriture avant la fin de la journée. »

2.3. Le travail de la compréhension

Concomitamment à l'acquisition du code alphabétique à travers les activités régulières d'encodage et de décodage, des activités intenses seront menées sur l'axe de **la compréhension** par la pratique des stratégies de la lecture guidée. Ces stratégies seront mises en œuvre à travers les étapes suivantes :

- **Préparation à la rencontre du texte**
 - Mise en route/activation de l'esprit de recherche chez les enfants ;
 - Définition précise de la tâche;
 - Attention portée à des aspects relevant de la superstructure (support sur lequel se trouve le texte, silhouette, répartition spatiale des blocs, utilisation des polices, rapport texte-image, etc.)
- **Construction structurée du sens du texte**
 - Lecture individuelle silencieuse du texte par les enfants ;
 - Construction du sens du texte à travers la formulation et la vérification d'hypothèses et l'ordonnement des indices de signification;
 - Récapitulatifs partiels successifs du sens construit.
- **Synthèse sur le sens du texte**
 - Découverte de nouveaux aspects du code écrit que l'on a faites à l'occasion de ce questionnement de texte;
 - Élaboration d'outils de systématisation des acquis (« silhouette », fichiers, tableaux, récapitulatifs).

3. Comment envisager la lecture et la production d'écrit dans un système bi-plurilingue?

Il est bien évident qu'une fois ces points posés concernant l'apprentissage de la lecture-écriture en L1, il reste à voir comment cela peut se problématiser dans le contexte plus complexe d'un système bi-plurilingue.

3.1. La question de l'encodage et du décodage

Nous ferons l'économie des démonstrations, dans l'espace restreint de cette contribution, mais poserons quelques principes.

3.1.1. On *n'apprend pas* à lire en français, car on sait déjà lire en L1 ; on *n'apprend pas* à écrire en français, car on sait déjà écrire en L1.

Ce qui est affirmé ici c'est que l'apprentissage de la lecture, dans les langues africaines, est celui de la découverte du principe alphabétique, qui s'effectue à travers la construction des règles d'un code graphique particulier. Mais une fois qu'on a appris à lire dans une langue, on *sait* lire.

Ce qu'on va découvrir, en passant au français, c'est un codage graphique qui n'est que partiellement nouveau, partiellement différent. Cela suppose de travailler sur les zones des deux systèmes qui ne se recouvrent pas : graphèmes nouveaux, graphèmes communs avec d'autres valeurs phoniques. Cela suppose également, en amont, une progression articulée sur une étude contrastive des deux systèmes phono-graphiques

Une des difficultés à prendre en compte tient au fait que les règles de transcription des langues africaines, lesquelles n'ont que récemment accédé à l'écrit respectent autant que possible le principe de bi-univocité du signe : un son - un graphème ; un graphème - un son... Il s'agit d'un fonctionnement simple, économique, qui va donner à l'enfant qui découvre l'écrit dans une langue africaine une grande confiance dans la simplicité des systèmes graphiques en général, celui de sa langue devenant la référence pour aborder ensuite toutes les autres langues.

Le problème est que, passant au français, il lui faut de toute urgence apprendre... la méfiance et intégrer de toutes nouvelles règles parmi lesquelles :

a. Ce que j'écris ne s'entend pas toujours : il existe en français des lettres muettes, qui ont une valeur grammaticale (marques du pluriel, du genre) ou lexicale (finale de mot caractéristique d'une famille comme le - *t* final de *dent*) ; parmi ces lettres, le cas du *e* caduc du français, qui mérite une attention particulière.

b. Ce que j'entends peut s'écrire de plusieurs manières différentes : le son [o] du français est transcrit *o* et *au* ; les graphies de [e] sont également très nombreuses. On pourrait multiplier les exemples.

c. Ce que je vois peut se lire de plusieurs manières différentes. La lettre *u* peut se lire seule [y], à la suite d'un *a* [o], d'un *o* [u], d'un *e* [œ], et peut conférer à un *g* la valeur de [g], etc.

Il faut donc mettre en place, à travers des activités d'encodage-décodage du type de celles menées en L1 (voir 2.1. et 2.2.), les conditions de la découverte de ce nouveau codage graphique propre au français, avec ses particularités.

3.1.2. Quand démarrer la découverte de l'écrit en L2?

La prudence consiste souvent à démarrer l'écrit en L2 en décalage de plusieurs mois, ou de plusieurs années par rapport à l'écrit en L1. Le parti pris est celui de permettre à l'élève de bien construire d'abord les règles de fonctionnement du codage graphique de la L1 afin d'éviter les interférences avec le codage, différent, de la L2.

Ces considérations sont sans doute fondées. Mais il faut prendre en compte un autre décalage temporel, plus essentiel : celui qui conditionne la découverte de l'écrit dans une langue au développement préalable des compétences linguistiques qui s'opèrent dans et à travers la communication orale. En effet, des compétences linguistiques minimales sont requises avant de mettre l'élève en présence d'écrits : on ne donnera à lire que des éléments susceptibles de faire sens pour l'élève, ce qui suppose un petit bagage linguistique bien constitué :

- connaissance de quelques structures de bases grammaticales et lexicales du français ;
- travail préalable de discrimination phonétique de sons n'existant pas en L1

Ainsi, la problématique de la lecture-écriture dans un système bi-plurilingue est totalement indissociable des compétences linguistiques (orales) de l'apprenant en L2 (français pour ce qui nous préoccupe).

C'est particulièrement visible si l'on aborde la question de la production d'écrit du point de vue des interférences possibles de la L1 sur la L2, quand l'apprenant, lors de ses activités de production écrite, se réfère à la structure de sa langue et à tendance à faire des « calques » ou des adaptations qui témoignent d'une approche didactique inappropriée.

En contexte scolaire béninois par exemple, dans les productions écrites des apprenants de l'enseignement du premier degré, on observe les phrases du genre : « je la dis de venir » (quand il s'agit d'une femme) et « je le dit de venir (quand il s'agit d'un homme) en lieu et place de « je lui dis de venir ». On rencontre également les phrases du genre: « ils avaient mangé pain », « il a bu eau » au lieu de « ils avaient mangé du pain », « il a bu de l'eau ».

Ce lien langage-lecture-écriture peut aussi être abordé sous l'angle du statut des langues pour différents types d'élèves et du point de vue de la phonétique.

Dans un système bi-plurilingue, les apprenants ne sont pas tous locuteurs d'une même langue nationale. D'où la nécessité de rendre disponible, en contexte bi-plurilingue et selon le cas, une ou des bi-grammaire(s) qui présente(nt), entre autres, les spécificités de la langue française par rapport à chaque langue nationale ainsi que la nature des difficultés auxquelles les apprenants pourraient être confrontés afin d'y remédier. Par ailleurs, dans ce même système, le statut de la langue française varie d'un apprenant à un autre : langue maternelle, pour certain; langue étrangère, pour d'autres; langue seconde pour les autres. Les difficultés varient également selon les statuts.

La comparaison des systèmes vocaliques et consonantiques paraît nécessaire pour repérer les difficultés auxquelles les apprenants pourraient être confrontés afin d'y remédier à travers une démarche méthodologique appropriée. Il est à noter que ces difficultés proviennent essentiellement des mots qui renferment des phonèmes qui n'existent pas dans les systèmes consonantiques et vocaliques de la langue que parlent. Il existe une relation indissociable entre la réalisation des phonèmes et la production des graphies associées. Une prononciation défectueuse peut engendrer un contre-sens, un non-sens ou des difficultés de construction du sens d'un énoncé.

Pour les éviter, l'enseignement/apprentissage de l'écrit ne doit pas être séparé de celui de la langue orale. Il est important que l'approche suggérée à l'enseignant permette aux apprenants de repérer les différentes unités de l'écrit dans les deux langues. Des confusions sont possibles, voire évidentes au début. Cela fait partie du processus d'appropriation de la relation phonie-graphie. Il est important qu'elles débouchent sur une prise de conscience qui conduit à la maîtrise des ressemblances et des spécificités. La maîtrise de ces ressemblances et de ces spécificités, selon Vygotski, n'est possible que si des fonctions psychiques déterminées ont atteint un certain niveau de maturité : « *on ne peut apprendre à lire ni à écrire à un enfant d'un an. On ne peut commencer à apprendre à écrire à un enfant de trois ans* » (p.324). Cela voudrait signifier que la maîtrise des ressemblances et des spécificités en, matière de phonie-graphie ne relève pas que d'une approche mais de bien d'autres facteurs.

Dans un système bi-plurilingue, la lecture et la production d'écrit, gagneraient à être envisagées dans une vision systémique des apprentissages avec des spécificités liées au contexte (qui est bi-plurilingue) et aux statuts des apprenants. Aussi, est-il nécessaire qu'elles ne soient pas exclusivement orientées vers le développement des compétences disciplinaires, c'est-à-dire linguistiques et langagières. Autrement dit, si lire, c'est construire le sens d'un texte, cet exercice mobilise aussi bien des connaissances linguistiques, langagières que celles relevant d'autres disciplines, de la culture générale, de l'environnement physique et social et d'autres facteurs liés à la maturation de certaines fonctions chez l'enfant, comme annoncé précédemment. C'est ce qui va être à présent développé.

3.1.3. Incidences sur la production d'écrits

Le développement des compétences en écriture peut passer par la mise en place d'ateliers d'écriture. Il s'agit ici de faire la différence en écriture et graphisme. Nous entendons par écriture la production libre de l'apprenant sur un sujet de son choix (écriture spontanée) ou proposé par l'enseignant/l'enseignante (écriture guidée). L'orthographe ou la forme ne constituent pas la priorité, l'accent est plutôt mis sur le contenu. L'apprenant est encouragé à exprimer ses sentiments, ses états, ses opinions ou ses impressions.

La progression de l'apprenant en matière de maîtrise du code écrit peut être vérifiée à travers la pratique de l'écriture inventée qui permet à l'enseignant de situer l'élève sur les cinq stades de l'écriture (hasard, semi-phonétique, phonétique, transitionnel et conventionnel).

L'articulation entre production d'écrit et lecture (guidée) fera l'objet d'un travail régulier et méthodique articulé sur les étapes qui suivent.

a. Préparation à la production du texte

- Recherche collective d'idées ;
- Enjeux pour la classe;
- Caractéristique de l'activité (activité individuelle ou de groupe, stratégie recherche d'informations...);
- Caractéristique du texte à produire.

b. Gestion de l'activité de production de texte :

- Mise en texte (premier jet et confrontation des premiers jets) ;
- Révision du texte ;
- Production finale.

c. Partage

- Lecture par de réels destinataires;
- Echanges, débats;
- Contributions/commentaires.

3.2. De la prise en compte de l'interculturalité

Cette didactique de la lecture doit être comprise dans une optique interculturelle.

3.2.1. Quels supports lire-écrire ?

Il est important de choisir les supports de lecture en respectant dans chaque langue les formes culturelles qui trouvent à s'exprimer. Faire lire dans les deux langues les mêmes types d'écrit, les

mêmes types de texte revient à acculturer les élèves et ne leur permet pas de saisir l'originalité de chaque culture.

Ainsi, en L1, on privilégiera des supports renvoyant à des écrits :

- **existants** : cela peut être des écrits sociaux et/ou fictionnels, qui existent en nombre variables selon le rapport de chaque langue africaine à l'écrit (ancienneté de la transcription, usages sociaux réguliers et variés)

- **à créer par/dans l'école** : l'espace de la classe peut être celui de la mise à l'écrit de formes textuelles relevant traditionnellement de la tradition orale : contes, proverbes, épopées, chanson, etc.. Il s'agit de genres particulièrement intéressants du point de vue culturel car ils assurent la construction identitaire de l'élève dans sa propre culture, souvent méconnue, insuffisamment transmise dans le monde moderne.

Cette dernière dimension est particulièrement importante : quand on décide d'enseigner dans ou une L1, on n'est pas forcément obligé d'avoir tout un corpus écrit important à sa disposition avant de commencer l'expérience. Il faut concevoir que la scolarisation dans cette langue constituera un levier pour créer ce corpus.

Les élèves des classes supérieures peuvent écrire des textes qui seront lus par ceux des petites classes. On renforce ainsi le lien lecture-écriture, cette fois au niveau du système scolaire, de l'école.

3.2. Quels transferts de connaissances et de compétences de la L1 vers la L2 ?

Après avoir vu les transferts à opérer au plan des compétences d'encodage-décodage, on s'intéresse aux compétences culturelles des élèves et aux stratégies de haut niveau dans les opérations de lecture-écriture.

Sur le premier point, on s'appuiera sur les savoirs acquis en L1 et relatifs aux types d'écrit (conte, publicité, fait divers, nouvelle, proverbe, chanson, etc.) et aux schémas textuels (narratifs, descriptifs, etc.) pour faciliter les comportements de lecture et d'écriture en L2. Sur le second, on mettra en place une didactique qui permette aux élèves de prendre conscience en L1 des principaux schémas culturels qui constituent les connaissances à partir desquelles ils peuvent lire en anticipant, produire des inférences, formuler des hypothèses, afin de transférer ces stratégies en L2... en intégrant de nouveaux schémas culturels.

Conclusion

La didactique de la lecture-écriture est une composante d'une didactique du bilinguisme africain. Quelques principes semblent solidement établis pour la mener à bien, le premier d'entre eux étant de ne pas autonomiser ce secteur d'apprentissage et de le considérer toujours en relation avec l'ensemble des compétences linguistiques à construire, dans et par l'oral notamment.

BIBLIOGRAPHIE

HAÏDARA Y. M, Didactique des langues nationales en convergence avec celle des langues partenaires, mai 2004.

HALAOUI N., *Enseigner dans deux langues aujourd'hui en Afrique*, 2007 (éditeur?)

ILBOUDO P T, *Education bilingue : Un continuum éducatif comme alternative au système éducatif formel actuel au Burkina Faso*, Novembre 2005

MAURER B. *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée langues africaines-français*. Paris, OIF-L'Harmattan, 2007.

POTH J, *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* Dakar, 1988.

RAFONI J.-C. *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris, L'Harmattan, 2007.

UNESCO, *Bilinguisme et stratégies de formation des enseignants*, Ouagadougou, 2005.

VYGOSTSKI L. *Pensée et langage*, Paris, La dispute, 1997, pp. 271-411.