

**LA LECTURE À L'ÉPREUVE DES DIFFICULTÉS ET STRATÉGIE DE
REMÉDIATION : CAS DES COURS PRÉPARATOIRES DES ÉCOLES DE LA CEB DE
BOALA**

Salifou ROUAMBA

Doctorant Université Joseph KI-Zerbo, Burkina Faso
rouambacisu2013@gmail.com

David KOUDOUGOU

Doctorant Université Norbert ZONGO, Burkina Faso
david.koudougou@yahoo.fr

Résumé : L'objet de notre recherche porte sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement apprentissage de la lecture au cours préparatoire afin de proposer des stratégies de remédiation à la circonscription d'éducation de base (CEB) de Boala, notre zone d'étude. Notre démarche a consisté au suivi de la prestation des enseignants sur le terrain et à l'administration d'un corpus de lecture aux élèves du cours préparatoire. Des résultats obtenus, il ressort que les enseignants et leurs élèves rencontrent des difficultés dans l'enseignement/apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Des suggestions ont été formulées à l'endroit des autorités en charge de l'éducation, des encadreurs pédagogiques et des directeurs d'école et des enseignants. Nous espérons que la prise en compte de nos suggestions contribuerait à améliorer les résultats des élèves en lecture.

Mots clés : lecture, enseignement/apprentissage, remédiation, représentations

**READING PUT TO THE TEST OF DIFFICULTIES AND REMEDIAL STRATEGY:
CASE OF PREPARATORY COURSES IN THE SCHOOLS OF THE CEB OF BOALA**

Abstract : The object of our research focuses on the difficulties encountered in teaching learning to read in the preparatory course in order to propose remedial strategies in the basic education district (CEB) of Boala, our area of study. Our approach consisted of monitoring the performance of teachers in the field and administering a corpus of reading to students in the preparatory course. From the results obtained, it appears that teachers and their students encounter difficulties in teaching/learning to read in preparatory class. Suggestions were made for the authorities in charge of education, educational supervisors and school principals and teachers. We hope that taking our suggestions into account would help improve student achievement in reading.

Keywords: reading, teaching/learning, remediation, représentations

Introduction

L'amélioration du niveau des élèves en lecture, discipline instrumentale doit être le cheval de bataille de tous les acteurs du système éducatif de notre pays. Comment les élèves pourront-ils obtenir de bons résultats scolaires, voire poursuivre leurs études s'ils sont incapables de lire ? Pour répondre à cette interrogation, il est nécessaire que le personnel enseignant connaisse les obstacles et les difficultés que rencontrent les élèves afin de trouver les voies et les moyens leur permettant de les surmonter.

Tout ceci a suscité en nous la question suivante : les difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture au cours préparatoire sont-elles dues au non-respect des méthodologies et à l'inapplication des innovations pédagogiques ? De cette question principale découle des questions secondaires suivantes : les difficultés des apprenants en lecture ne sont-elles pas dues à un mauvais déchiffrage des mots ? les enseignants mettent-ils en pratique les méthodes actives telles que la pédagogie différenciée, de groupe et du tutorat ?

L'objectif général de l'étude est d'analyser les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la lecture au cours préparatoire en vue de proposer des stratégies de remédiation appropriées.

De nos questions de recherche sont issues des hypothèses. C'est ainsi qu'en guise d'hypothèse principale, nous affirmons que les difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture au cours préparatoire sont dues au non-respect des méthodologies et à l'inapplication des innovations pédagogiques. Cette hypothèse principale suscite les hypothèses secondaires suivantes : les difficultés rencontrées par les apprenants en lecture sont dues à un mauvais déchiffrage des mots et les difficultés rencontrées par les enseignants en lecture sont dues à l'insuffisance ou au manque des séances de recyclage et d'appui conseils de la part des encadreurs pédagogiques.

1. Cadres théorique et conceptuel

1.1. Cadre théorique

Notre recherche s'est appuyée sur des théories en vue de parvenir à des propositions qui tiennent compte des différences de niveau des élèves dans la démarche d'enseignement / apprentissage de la lecture.

1.1.1. L'approche pédagogique intégratrice (API)

La Pédagogie par Objectifs (PPO), en usage dans les classes de l'enseignement primaire depuis les années 1980, a été dans le cadre de la réforme curriculaire de l'éducation de base enclenchée en 2013, remplacée par L'Approche Pédagogique Intégratrice (API). Celle-ci est une approche endogène, en rupture avec le béhaviorisme. Sa base épistémologique repose sur le socioconstructivisme, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de l'apprentissage qui s'appuie sur les capacités des élèves, sur le repérage de leurs erreurs pour ajuster l'enseignement et améliorer leurs possibilités d'appropriation.

Au plan didactique, les principes de l'Approche pédagogique intégratrice (API) sont :

- ✓ le principe de l'éclectisme didactique qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- ✓ le principe de la centration sur l'apprenant(e) qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ;
- ✓ le principe de l'équité qui consiste à accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation notamment par la prise en compte des enfants à besoins

spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables...), etc.

1.1.2. *Les représentations professionnelles des enseignants*

Selon Abric (1994, p.19), « la représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus, cet ensemble d'éléments est organisé et structuré ». Pour Garnier & Rouquette (2000), la recherche utilise fréquemment des instruments d'évaluation séparant chacune des dimensions étudiées (attitudes, croyances, valeurs, perception, etc.). Pourtant, c'est l'ensemble de toutes ces dimensions qui dicte les conduites et les comportements des individus en fonction du groupe auquel ils appartiennent.

Blin (1997, p.99) pense que « les représentations professionnelles des enseignants sont au cœur des incertitudes, voire des angoisses d'un corps social en cours de restructuration (...) elles expriment les conflits entre les logiques et les logiques institutionnelles ». Cette approche permet donc d'envisager les enseignants non pas comme des sujets isolés, mais de les intégrer comme les acteurs d'un système plus vaste. Si chaque enseignant a sa propre représentation de son rôle, liée à son histoire personnelle, aux personnes rencontrées et à son contexte d'exercice, il appartient également à un groupe professionnel qui se caractérise par un certain degré de cohésion.

En somme, au regard des spécificités et des caractéristiques des représentations professionnelles des enseignants, leur étude permet d'identifier et de comprendre comment dans un contexte spatiotemporel donné, des acteurs professionnels interprètent leur réalité en fonction des contraintes de la situation et des intérêts personnels.

1.2. *Cadre conceptuel*

Plusieurs concepts sont utilisés dans notre cadre de travail. Nous avons jugé nécessaire de préciser le sens de ces concepts dans notre contexte.

1.2.1. *La pédagogie différenciée*

Pour anticiper les difficultés que certains élèves rencontreront dans le cadre d'une activité ou d'un apprentissage, il est possible de varier les dispositifs afin de mettre tous les élèves en situation de réussite et ainsi favoriser leur appropriation des savoirs.

Pour Leif et Biancheri (1966), la pédagogie est une réflexion sur les doctrines, les méthodes, les techniques d'éducation et d'enseignement pour acquérir la valeur, en rechercher l'efficacité pour améliorer les démarches, les moyens élaborés en vue des fins prochaines ou lointaines des buts que se proposent l'éducation et l'enseignement.

La pédagogie est donc une réflexion qui permet à l'enseignant d'organiser les apprentissages des élèves en vue d'une meilleure acquisition à travers une communication la plus appropriée.

Quant à la pédagogie différenciée, elle peut être définie de plusieurs manières. En effet, quand Legrand (1994) pense que la pédagogie différenciée est un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves, pour Raymond (1987, p.47),

la pédagogie différenciée se développe contre l'idée d'uniformité, d'égalitarisme par un traitement identique de tous les élèves. C'est une "démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de

comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs.

Autrement, la pédagogie différenciée se définit comme une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.

Selon De Perreti (1984, p.33), « la pédagogie différenciée est une méthode d'enseignement. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponse au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste ».

1.2.2. La pédagogie de groupe

En lecture au cours préparatoire, les élèves qui maîtrisent déjà les sons et les notions enseignées sont responsabilisés dans les groupes et aident ceux qui ont des difficultés. Le travail de groupe, ainsi situé, peut efficacement introduire de la diversité pédagogique tout en accroissant l'implication des élèves dans leurs apprentissages et rendre ceux-ci plus efficaces.

Ainsi présentée, la pédagogie de groupe apporte des éléments particulièrement intéressants à la réflexion éducative. Cependant, on peut légitimement s'interroger sur les dérives qui les menacent, en particulier ce que l'on peut nommer, selon les expressions : "la dérive économique" et "la dérive fusionnelle" (Meirieu, 1997).

En effet, en donnant la priorité à la production collective, la pédagogie de groupe - y compris dans leur courant "didactique" - n'a-t-elle pas confondu désir de savoir et désir d'apprendre ? Il est clair qu'un groupe mobilisé sur une tâche et qui veut la réaliser voudra savoir comment y parvenir... mais rien ne garantit, pour autant, qu'il voudra apprendre comment y parvenir. Au contraire, selon Meirieu, (1997), s'il veut aller au plus vite et au plus efficace, le groupe a tout intérêt à ne pas apprendre mais à confier les tâches à ceux qui savent déjà les faire ou à chercher quelqu'un qui puisse fournir une solution toute prête. L'apprentissage est, en effet, toujours, une solution très coûteuse qui exige de suspendre un moment les pressions de la production pour perdre du temps, gâcher du matériel, initier les incompetents, etc.

2. Cadre méthodologique

Cette partie présente la démarche méthodologique ainsi que les moyens retenus pour examiner la place de l'enseignement/apprentissage de la lecture en vue de répondre à nos questions de recherche.

2.1. Mode d'investigation

Pour être en phase avec les objectifs de notre recherche tels que définis précédemment, nous avons choisi, dans un premier temps, d'effectuer une recherche qualitative de nature interprétative dans la mesure où elle vise à comprendre les représentations de l'enseignant sur l'enseignement de la lecture. Notre recherche s'inscrit aussi dans la démarche quantitative car elle cherche à mesurer un phénomène.

2.2. Zone d'enquête, population cible et échantillonnage

Notre terrain d'étude concerne une commune de la province du Namentenga dans la région du centre nord. Le choix s'est porté sur la Circonscription d'Education de Base de

Boala qui couvre toutes les écoles primaires de la commune de Boala. Pour ce faire, nous avons opter de travailler avec les encadreurs pédagogiques, les directeurs d'écoles, les enseignants et des apprenants.

Notons que le choix des vingt écoles sur les vingt-sept s'est opéré de façon aléatoire, tout comme celui des élèves dits "faibles" et "forts" mis à contribution.

2.3. *Méthode et outils de collecte des données*

Pour la collecte des données brutes, un certain nombre d'instruments seront utilisés. Il s'agit des différents moyens servant à recueillir les informations et à les analyser en vue de la vérification des hypothèses. Dans le but d'atteindre les objectifs assignés à cette étude, nous allons privilégier trois sortes d'instruments.

Un seul questionnaire sera adressé aux enseignants et aux directeurs d'écoles. Cet instrument nous parait le plus approprié au regard du nombre d'enquêtés et du nombre élevé de questions pouvant nous permettre d'obtenir d'eux le maximum d'information sur les difficultés rencontrées lors de l'enseignement apprentissage de la lecture et les stratégies utilisées pour y remédier.

Sur vingt (20) questionnaires ventilés auprès des directeurs d'école, dix-sept (17) ont pu être recouverts soit un taux de recouvrement de 85%. Pour les questionnaires adressés aux enseignants, sur les quarante (40) distribués, trente (30) ont été récupérés soit un taux de recouvrement de 75%. Avec un taux général de recouvrement de 78,33%, nous estimons ces proportions satisfaisantes car il peut nous permettre de parvenir à des résultats représentatifs.

Nous avons aussi eu recours à un guide d'entretien. Mucchielli (1991) définit l'entretien semi-directif, méthode qualitative, comme une technique servant à recueillir des informations basées sur l'expression de l'interviewé. Il se différencie de l'entretien directif lequel repose sur un questionnement fermé constant de l'interviewé.

Concrètement, le guide d'entretien que nous avons rédigé sert de base à l'échange avec les encadreurs pédagogiques et les élèves concernés. Cet outil de collecte a recueilli auprès de l'encadrement des informations autour :

- de leur qualification et leur ancienneté générale ;
- des principales difficultés que les enseignants et les élèves rencontrent dans l'enseignement/apprentissage de la lecture ;
- des stratégies de remédiation conseillées aux enseignants pour résoudre les difficultés en lecture, etc.

Avec les élèves, les échanges ont porté sur l'administration d'un corpus de lecture.

2.4. *Traitement des données et codification des enquêtés*

Le traitement des données recueillies sur le terrain portera essentiellement sur la situation générale des enquêtés, la situation des classes visitées et leurs effectifs ainsi que l'état de recouvrement des questionnaires.

Les données quantitatives obtenues ont été classées, dénombrées puis ont servi de base dans la confection des matrices d'analyse et de calcul des ratios. Le traitement des données a consisté d'abord à faire le dépouillement des questionnaires. L'opération a permis d'extraire les données et de les regrouper par centre d'intérêts. Quant aux données qualitatives, elles ont été traitées selon la pertinence des informations livrées par l'interlocuteur. C'est dans ce sens que certains propos ont été repris *in extenso*.

Compte-tenu de la sensibilité des informations attendues des enquêtés, il était opportun de procéder à une opération d'anonymat par l'usage de codes. Notons que seuls les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques ont bénéficié de codes, allant de DE1 à DE17 pour les dix-sept Directeurs d'écoles et de EP1 à EP4 pour les quatre Encadreurs pédagogiques.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de la lecture

L'école doit prendre en compte les difficultés des élèves de façon à ne pas les laisser seuls face à un texte. Apprendre à lire est la compétence la plus importante à acquérir au cours préparatoire. Aussi, des auteurs proposent-ils des itinéraires différents de lecture à chaque apprenant pour lui permettre d'aller au bout du livre tout en ne lisant pas le même nombre de pages ou la même quantité de texte. L'automatisation de la lecture de mots est une condition nécessaire mais pas suffisante. Nous avons choisi de nous interroger et d'analyser les facteurs qui favorisent les principales difficultés que rencontrent les apprenants, les dispositifs institutionnels mis en place et le rôle des acteurs.

À ce niveau, a été posée la question « Quelle appréciation faites-vous du niveau des élèves de CP en lecture par rapport aux objectifs de la lecture dans votre classe ? » aux enseignants.

À cette question, trois (03) enseignants, représentant 10% de l'échantillon, affirment que le niveau des élèves au CP en lecture n'est pas du tout satisfaisant. Vingt-quatre (24) enquêtés représentant 80% de l'échantillon jugent le niveau des élèves peu satisfaisant dans cette discipline. Enfin, trois (03) titulaires soit 10% des enquêtés, trouvent que le niveau est satisfaisant. Il faut noter qu'aucun enseignant n'a jugé le niveau des élèves en lecture au CP très satisfaisant.

À travers la synthèse des appréciations ci-dessus, nous constatons que plus de 4/5^e des apprenants du cours préparatoire ont un niveau pas du tout satisfaisant ou peu satisfaisant en lecture. Ce fort taux d'insatisfaction laisse transparaître un certain nombre de difficultés aussi bien au niveau des élèves, des enseignants, de l'environnement pédagogique que de l'institution éducative.

Et à la question de savoir, « Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement / apprentissage de la lecture ? » a été posée aux enseignants et aux directeurs d'écoles et aux encadreurs pédagogiques.

Nous allons, d'abord, analysé les réponses reçues des enseignants. Nous avons organisé les difficultés sous quatre rubriques : les difficultés relevant de l'élève, du maître, de l'environnement pédagogique et celles liées à l'institution.

Les difficultés imputables aux élèves : plusieurs difficultés ont été soulevés par les enquêtés. Il s'agit principalement de la confusion des sons notamment les voyelles simples (*e-é-è*), les voyelles composées (*au, ei ai*), les articulations composées (*bl, fl, cr, dr*), les diphtongues (*ian, ien, oin, ion*), les sons équivalents (*j-g, f-ph*), les syllabes inverses (*ap, am, ef*), les sons mouillés (*ill, euille, ouil*). Il y a également le mauvais déchiffrement des mots, l'incompréhension des textes de lecture, la mémorisation des textes, le non-respect de la ponctuation et des liaisons et l'interférence linguistique.

Les difficultés imputables aux maîtres : quant aux difficultés imputables au maître, elles se résument à la non-maitrise des techniques de la pédagogie de groupe et différenciée,

le non-respect des différentes phases de la méthodologie, la gestion du temps accordé à chaque séance, et la gestion de la discipline dans la classe.

Les difficultés imputables à l'environnement pédagogique : Pour les difficultés imputables à l'environnement pédagogique, les enseignants ont relevé l'insuffisance d'arbres dans la cour de l'école pour les travaux de groupe et le tutorat. Aussi, les cours des écoles sont traversées par des routes du fait que les établissements ne soient pas clôturés. Le passage des motos insécurise le domaine scolaire et perturbe les cours à travers leurs vrombissements.

Les difficultés imputables à l'institution : elles se résument à l'insuffisance des salles de classe construites occasionnant la construction de classes sous paillette. Les enseignants ont aussi relevé l'insuffisance de table bancs, de manuels de lecture et de matériel de concrétisation dans les écoles. Ils ont aussi insisté sur l'insuffisance de visites de soutien de la part des encadreurs pédagogiques, l'absence de sessions de recyclage en lecture au profit des titulaires de CP. Enfin, ils ont souligné le contenu du programme en lecture trop vaste au cours préparatoire et de certains textes de lecture inadaptés voire non attrayants.

À travers ces réponses, nous remarquons que les difficultés liées à l'enseignement / apprentissage de la lecture au cours préparatoire sont multiples. Des élèves à l'institution en passant par le maître et l'environnement pédagogique, chacun a une part de responsabilité qu'il faut obligatoirement chercher des stratégies de remédiation.

Après les enseignants, les directeurs d'écoles situent les difficultés des apprenants en lecture, à travers les questions ci-dessus.

En rapport avec les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement / apprentissage de la lecture, nous avons organisé les réponses des directeurs d'école en quatre rubriques à savoir les difficultés relevant de l'élève, du maître, de l'environnement pédagogique et celles liées à l'institution :

Difficultés imputables aux élèves : pour DE2, *« les premiers responsables des établissements n'ont pas manqué de relever les difficultés imputables aux élèves. Les principales difficultés se résument à un mauvais déchiffrage des mots, la confusion de certains sons et lettres, les difficultés de lire les mots composés de plusieurs syllabes et la non-exécution des exercices de maison par manque d'éclairage. On note également les interférences linguistiques, le non-respect de la ponctuation, l'absence de liaison dans la lecture courante, la mémorisation des textes de lecture et l'incompréhension du sens des textes lus »*.

Difficultés imputables aux maîtres : *« quant aux difficultés imputables aux titulaires des CP, les directeurs ont relevé la non maîtrise des techniques de la pédagogie différenciée, de groupe et du tutorat, le non-respect des méthodologies et le temps imparti à chaque séance »*, pense DE6.

Difficultés imputables à l'environnement pédagogique : pour DE7 *« les premiers responsables des établissements ont signalé la traversée des motos et des animaux dans la cour de l'école dû au manque de clôture. Ces motos et animaux perturbent les cours et créent aussi une insécurité pour les élèves et les enseignants »*.

Ainsi, des directeurs d'écoles expliquent les difficultés liées à la lecture au cours préparatoire par *« le manque de formation continue des enseignants en lecture est la cause principale des difficultés rencontrées au cours préparatoire. Par manque d'expérience, les enseignants ne maîtrisent pas les techniques et méthodes d'enseignement. Ils ne mettent pas en pratique les innovations pédagogiques telles que la pédagogie différenciée, de groupe et du tutorat »* DE4. En outre, *« les leçons de lecture sont abstraites c'est-à-dire que beaucoup d'enseignants ne concrétisent pas les leçons »* DE10.

Du côté des encadreurs pédagogiques, les avis ne sont pas très éloignés de ceux des enseignants et des directeurs d'écoles.

Pour les enseignants : pour EP1, « *les encadreurs situent les difficultés au niveau de la formation initiale qui peut se révéler insuffisante. Cet état de fait a pour conséquence la non maîtrise de la méthodologie de la lecture et de ses principes d'enseignement. Ils ont aussi retenu les larges effectifs comme étant une difficulté dans l'enseignement de la lecture. Outre ces éléments, les encadreurs ont fait cas de l'insuffisance ou le manque de manuel et de matériel didactique et le contenu du programme trop vaste en lecture au CP qui ne peut être achevé* ».

3.2. Raisons des difficultés en lecture des apprenants

On sait bien que les difficultés de lecture constituent un signe précurseur d'inadaptation scolaire et un motif fréquent de déscolarisation. Les ignorer ou les sous-estimer présente le risque d'installer l'apprenant dans une spirale de l'échec qui pourrait le conduire, à plus ou moins brève échéance, sur la voie de l'illettrisme. Certes, ce ne sont pas les initiatives qui manquent et nombreux sont ceux qui, dans le milieu scolaire ou périscolaire, ont pu s'en préoccuper à un moment ou à un autre (enseignants, chercheurs, etc.), avec toutes leurs compétences et leur détermination, mais parfois « en ordre dispersé », de manière ponctuelle, parcellaire et insuffisamment coordonnée.

L'incapacité de lire chez les apprenants a des causes multiples et de diverses catégories. Certaines réalités de la classe ont un rapport direct ou indirect avec les difficultés rencontrées en lecture par les apprenants. Comment, dès lors, concevoir et mettre en pratique des pistes de remédiation sans avoir au préalable détecté les causes de ces difficultés ?

En outre, à la question de savoir, « Selon vous, à qui ces difficultés sont-elles imputables ? », tous les directeurs sont unanimes que les difficultés en lecture sont imputables aux élèves, aux enseignants, aux encadreurs, aux parents d'élèves, aux partenaires de l'éducation et aux décideurs. Ce qui veut dire que chacun a une part de responsabilité.

3.3. Bilan de l'évaluation des élèves sur le corpus

Suite à l'observation des séances de lecture, nous avons administré un corpus à lire à cinq élèves par classe. Le texte de lecture est composé de voyelles simples, de syllabes, de mots et de petites phrases de niveau du cours préparatoire première année. Quant aux apprenants du cours préparatoire deuxième année, le contenu du corpus administré est composé de sons, de syllabes, de mots et de petites phrases. Chaque élève est noté de zéro à quatre. Cette évaluation a donné le résultat suivant.

3.3.1. Résultat de l'évaluation des élèves du Cours préparatoire première année

Le résultat de l'évaluation nous indique que quatre (4) élèves représentant 5,33% de l'effectif n'arrivent même pas à lire les voyelles du corpus. Vingt-deux (22) élèves soit 29,33% des enquêtés arrivent à lire uniquement les voyelles. Trente-quatre (34) apprenants soit 45,33% de l'échantillon s'arrêtent au niveau des syllabes. Neuf (9) élèves soit 12% de l'effectif ont achevé leur lecture au niveau des mots. Seulement six (6) apprenants soit 8% ont pu lire tout le corpus.

L'administration du corpus aux élèves du CP1 nous a permis de relever les lacunes des élèves. D'abord, nous constatons que beaucoup n'arrivent pas à lire les syllabes car ils confondent certaines lettres. Aussi, ils ont un problème de déchiffrage. En effet quand il

s'agit de la lecture d'un mot formé d'une seule syllabe, le problème ne se pose pas. Mais lorsque le mot est formé de plusieurs syllabes, l'élève n'arrive plus à le lire. La méthode de couleurs qui est aussi une forme de différenciation pédagogique pourrait permettre à l'enseignant de résoudre le problème de ce groupe d'apprenants. La pédagogie différenciée est mieux indiquée dans ces cas de figure pour la résolution des difficultés rencontrées par chaque catégorie d'élèves.

3.3.2. *Résultat de l'évaluation des élèves du Cours préparatoire deuxième année*

Le résultat de l'évaluation des élèves de CP2 relève que trois (03) élèves soit 4% de l'échantillon n'arrivaient pas à lire les sons. Cinq (5) apprenants soit 6,67% de l'effectif ne pouvaient lire que les sons. Vingt-neuf (29) enquêtés soit 38,66% s'arrêtaient au niveau des syllabes. Quant à ceux qui s'arrêtaient au niveau des mots, ils étaient au nombre dix-sept (17) soit 22,66% de l'échantillon. Enfin vingt et un (21) apprenants soit 28% des enquêtés arrivent à lire tout le corpus.

Ce résultat atteste que les élèves sont faibles en lecture. Les élèves du CP2 ont les mêmes problèmes que ceux du CP1 même si le taux de réussite dépasse largement celui du CP1. Beaucoup d'élèves n'arrivaient pas à déchiffrer correctement les mots et d'autres confondaient également certains sons. La mise en pratique des innovations pédagogiques est l'une des voies sûres pour la résolution des difficultés des élèves.

3.4. *La formation continue des enseignants*

Les activités de formation continue, selon Djibo & Gauthier (2017, p.38), « peuvent être efficaces selon les politiques qu'elles valorisent, les pratiques d'enseignement qu'elles préconisent, l'organisation et les soutiens dont elles bénéficient, les connaissances et habiletés qu'elles font acquérir et les stratégies dont elles usent pour maximiser la participation des enseignants ». Les visites de classe, les stages de recyclage, etc. sont autant d'activités contribuant à la formation continue de l'enseignant.

Désigné par l'expression « visite de classe formative », le dispositif d'analyse de pratiques après observation de classe conduit à repenser totalement l'articulation entre la demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées par les encadreurs. L'enjeu est alors de développer la dimension professionnalisante de l'analyse de la pratique (Altet, 2000), dans le sens d'accompagner le transfert professionnel des contenus de la formation théorique.

Les visites de classe sont des stratégies dont usent les directeurs et les encadreurs en vue de soutenir les enseignants dans des disciplines spécifiques. C'est ainsi qu'il a été demandé aux acteurs, « De combien de visites de soutien en lecture avez-vous bénéficié depuis le début de l'année de la part du directeur et des encadreurs ? »

Pour ce qui relève du directeur, seulement un (01) enquêté soit 03,33% a reçu au moins cinq visites de soutien. Il en est de même pour ceux qui ont bénéficié de trois à quatre visites de la part du directeur en lecture. Neuf (09) enquêtés soit 30% ont reçu au plus deux visites de la part du premier responsable de l'école depuis le début de l'année. Par contre, dix-neuf (19) enquêtés soit 63,33% affirment n'avoir jamais reçu de visite de soutien en lecture depuis le début de l'année de la part du directeur.

Du côté des directeurs d'écoles, six (06) soit 35,29% affirment avoir effectué des visites de classe au cours préparatoire pour soutenir leurs adjoints en lecture. Cependant, onze (11) enquêtés soit 64,71% déclarent n'avoir pas effectué de visite de classe pour soutenir les

adjoints en lecture au cours préparatoire. Ainsi, presque 2/3 des directeurs n'effectuent pas de visite de soutien à leurs adjoints en lecture au cours préparatoire.

En ce qui concerne les visites de soutien de la part des encadreurs, seulement deux (02) enquêtés soit 06,66% de l'effectif ont reçu au plus une visite de soutien de l'encadrement. Vingt-huit (28) enseignants soit 93,33% des enquêtés affirment n'avoir jamais reçu de visite depuis le début de l'année de la part de l'encadrement en lecture.

De ces résultats, nous constatons que les enseignants ne reçoivent pas suffisamment de visites de soutien en lecture de la part du directeur d'école. Cette insuffisance est encore plus élevée du côté des encadreurs pédagogiques.

4. Vérification des hypothèses et stratégies de remédiation

Dans un premier temps, nous procéderons à la vérification des hypothèses, ensuite interviendra la formulation de suggestions.

4.1. Vérification des hypothèses

Par rapport à la première hypothèse secondaire, les résultats de l'analyse montrent que les difficultés des élèves trouvent en partie leurs causes dans un mauvais déchiffrage des mots. Ce qui est attesté par tous les acteurs et ainsi confirmer notre première hypothèse qui soutient que les difficultés rencontrées par les apprenants en lecture sont dues à un mauvais déchiffrage des mots.

Notre deuxième hypothèse secondaire stipule que les difficultés rencontrées par les enseignants en lecture sont dues à l'insuffisance ou au manque des séances de recyclage et d'appui conseils de la part des encadreurs pédagogiques. Vu que 63,33% des enquêtés ne bénéficient pas de visites de soutien en lecture de la part de leurs directeurs et que 93,33% d'entre eux n'ont jamais reçu de visites de soutien de la part des encadreurs pédagogiques au cours de l'année, cette hypothèse est confirmée.

Au regard de la validation des deux hypothèses secondaires, notre hypothèse principale selon laquelle les difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture au cours préparatoire sont dues aux non-respect des méthodologies et à l'inapplication des innovations pédagogiques se trouve également confirmée.

4.2. Stratégies de remédiation

Les difficultés en lecture des apprenants trouvent leurs causes dans la pratique classes des enseignants. Au regard de ces éléments, les propositions suivantes pourraient être bénéfiques aux enseignants et aux élèves :

- ✓ veuillez à la préparation lointaine, immédiate et à terme des cours afin d'éviter les tâtonnements devant les élèves.

De nos jours un certain nombre d'enseignants et de pédagogues discutent de la nécessité et même de l'opportunité de la « préparation de leçons ». Pour Van der Maren (1976, p.90), « la réalisation d'une tâche aussi complexe, par sa nature et par les personnes impliquées, et aussi fondamentale, puisqu'il s'agit du devenir de l'être humain, ne peut se résoudre par l'improvisation ». Comme le dit Dell (1968) cité par Van der Maren (1976, p.90),

la mauvaise préparation, ou l'absence de préparation, rend le maître hésitant, anxieux, emprunté. Elle donne lieu à incohérence et à obscurité. Elle fait perdre un temps précieux en recherches de tous genres, elle rend aléatoire la mise en évidence de l'essentiel et, de plus, fait s'enliser la leçon dans des considérations sans importance. Elle est génératrice de mauvais rendement et même d'assimilation d'erreurs. Elle provoque le manque d'activité et par suite l'indiscipline.

- ✓ s'assurer que les élèves ont compris la leçon en usant de l'inférence avant d'aborder une nouvelle leçon.

D'une manière générale, inférer consiste en l'habileté à induire « les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (Fayol, 2003, p. 5).

Au cours des dernières décennies, la recherche traitant de la capacité à inférer (Fayol, 2003) a montré l'importance de cette stratégie dans l'apprentissage de la lecture. Il y a inférence lorsque le lecteur effectue des liens entre les phrases à l'aide des pronoms (inférences référentielles) et des marqueurs de relation, mais le lecteur doit aussi établir des liens entre des parties du texte pour combler l'implicite. Pour ce faire, le lecteur active ses connaissances antérieures, qu'elles soient linguistiques, culturelles ou liées à sa propre expérience de vie, et génère l'information qui manque sous forme d'hypothèse, ce qui lui permet de reconstruire le sens du texte.

Conclusion

Le constat est que l'enseignement/apprentissage de la lecture rencontre des difficultés. Une réalité qui se traduit dans les classes du cours préparatoire par la confusion des lettres et des sons, l'incompréhension du sens des mots et des textes lus, la mémorisation des textes de lecture, le non-respect de la ponctuation et des liaisons, l'interférence linguistique et l'incapacité des apprenants à déchiffrer les mots. En plus, il y a un manque ou une insuffisance des livres de lecture et du matériel didactique dans les classes. Face à cet état de fait, nous nous sommes demandé quelles sont les principales causes des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves dans l'enseignement apprentissage de la lecture au cours préparatoire ? Quelles stratégies pédagogiques envisager pour remédier aux difficultés liées à l'enseignement / apprentissage de la lecture ?

La présentation et l'analyse des résultats nous ont permis de mener la vérification des hypothèses. Ainsi, nos deux hypothèses ont d'abord été confirmées par les résultats de l'enquête et fortifiées par l'observation directe des séances de lecture en classe suivi de la lecture du corpus par les élèves du cours préparatoire. Un ensemble de faits qui viennent valider l'hypothèse principale.

Références bibliographiques

- ABRIC Jean-Claude.1994. *Pratiques sociales et représentations*, Presses universitaires de France, Paris.
- ALTET Marguerite.2000. – « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche et formation*, n° 35, pp. 25-41
- BLIN Jean-François. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- DE PERETTI André. 1984. *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, INRP, Paris.
- DJIBO Francis. & GAUTHIER Clermont. 2017. « L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso ». *Formation et profession*, vol. 25, n°2, pp.35-48
- FAYOL Michel. 2003. *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. (En ligne), consulté le 13/mai/2022 URL: <http://bienlire.education.fr>
- GARNIER Catherine & ROUQUETTE Michel-Louis. 2000. *Représentations sociales et éducation*, Éditions nouvelles, Montréal.
- LEGRAND Louis. 1994. « Pédagogie différenciée ». Dans Champy, P., & Etévé, C. 'Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation', Nathan, Paris, pp.728-734.
- LEIF Joseph & BIANCHERI Armand. 1966. Philosophie de l'éducation : *Les doctrines pédagogiques par les textes*. Tome 3, Librairie Delagrave, France.
- MEIRIEU Philippe. 1997. « Groupes et apprentissages ». *Connexions*, n° 68. 1-23
- MESNIL-GASPAROVIC Nicole & Gaudez Marielle. 2010. *LE TUTORAT : résumé première commission et apports des formations*. (En ligne), consulté le 03/mai/2022 URL: [Diapositive 1 \(anfic-sages-femmes.fr\)](http://Diapositive 1 (anfic-sages-femmes.fr))
- RAYMOND Henry. 1987. « Différencier la pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*, p. 47.
- VAN DER MAREN Jean-Marie. 1976. « Notes à propos de la préparation des leçons ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), pp.89-106. (En ligne), consulté le 03/mai/2022 URL:<https://doi.org/10.7202/900019ar>