

ANALYSE DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA « LECTURE PRÉCOCE » DANS LA PROVINCE DU NOUMBIEL (BURKINA FASO)

Adama KERE

École Normale Supérieure (Burkina Faso)

adamakere@yahoo.fr

&

Idrissa OUEDRAOGO

Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)

ouedidrissa11@gmail.com

Résumé : Les différents rapports d'évaluation des acquis scolaires mentionnent des difficultés d'apprentissage de la lecture à l'école primaire au Burkina Faso. Ces difficultés sont d'autant plus importantes qu'elles concernent les petites classes (les trois premières années de scolarité). Pourtant, dans la province du Nounbiel (Burkina Faso), les élèves de ces classes ont de meilleurs résultats en lecture. Cette contribution théorique interroge les facteurs de réussite en lecture dans la localité, notamment les facteurs d'ordre pédagogique. Elle s'intéresse particulièrement aux atouts qui font l'efficacité de la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture développée par le projet EquIP (Éducation de Qualité, Inclusive et Participative) de l'ONG Plan International. De l'analyse, qui s'appuie exclusivement sur le document descriptif de ladite stratégie, il revient que la réussite de cette démarche repose sur des facteurs comme l'information et la sensibilisation des élèves sur les contenus à maîtriser avant le cours, la création d'un environnement stimulant pour l'apprentissage, l'attitude de l'enseignant caractérisée par un style pédagogique flexible et l'utilisation des jeux de lecture. L'analyse fait également ressortir que cette stratégie d'enseignement/apprentissage est soutenue par les théories constructiviste et socioconstructiviste et mériterait d'être une alternative pour les régions où les difficultés d'apprentissage de la lecture sont les plus importantes.

Mots-clés : Lecture, enseignement/apprentissage, EquIP, petites classes, Nounbiel.

ANALYSIS OF THE TEACHING/LEARNING STRATEGY OF "EARLY READING" IN THE PROVINCE OF NOUMBIEL (BURKINA FASO)

Abstract: The various reports on the evaluation of school achievements mention difficulties in learning to read in primary school in Burkina Faso. These difficulties are all the more important as they concern the lower grades (the first three years of schooling). However, in the province of Nounbiel (Burkina Faso), pupils in these grades have better reading results. This theoretical contribution examines the factors that contribute to reading success in the locality, including pedagogical factors. It focuses on the strengths that make the reading teaching/learning strategy developed by the EquIP (Education de Qualité, Inclusive et Participative) project of the NGO Plan International effective. The analysis, which is based exclusively on the descriptive document of this strategy, shows that the success of this approach is based on factors such as informing and raising the awareness of pupils about the content to be mastered before the lesson, creating a stimulating environment for learning, the attitude of the teacher characterised by a flexible teaching style and the use of reading games. The analysis also shows that this teaching/learning strategy is supported by constructivist and socio-constructivist theories and would be an alternative for areas with the greatest reading difficulties.

Keywords: Reading, teaching/learning, EquIP, small classes, Nounbiel.

Introduction

La plupart des recherches aboutissent à la conclusion selon laquelle la performance des élèves en lecture détermine la réussite scolaire. Elle réduit le taux du redoublement scolaire et l'absentéisme, d'après Wigfield et Guthrie (1997) cités par H. G. R. Tieffi et N. E. Dibo (2018). Si la lecture « est plus qu'une discipline parmi les autres » (B. Bensalah & K. Guerid, 2011, p. 173), c'est parce qu'elle est, selon Rambaud (2009), une activité complexe qui fait appel à trois types d'habiletés : des habiletés générales (attention, mémoire, etc.), des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite et des habiletés cognitives, sociales et linguistiques (H. G. R. Tieffi & N. E. Dibo, 2018). La lecture est sans conteste une discipline fondamentale qui facilite les autres acquisitions scolaires. Malheureusement, les différents rapports d'évaluation scolaire nationale et internationale depuis au moins deux décennies n'ont cessé de relever le faible niveau d'acquisition de la lecture par les élèves.

Le dernier rapport du PASEC¹ (2019) est très instructif, du moins en ce qui concerne le Burkina Faso. De ce rapport, il revient que 65,8% des élèves en début de scolarité n'atteignent pas le seuil suffisant de compétences en langue (le perfectionnement du déchiffrement de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits). Aussi, seulement 42,2% des élèves burkinabè en début de cycle primaire lisent-ils avec aisance les lettres de l'alphabet, même si leurs performances sont, par ailleurs, relativement meilleures à celles de la majorité des pays évalués. Un autre fait qui retient l'attention est que ces performances sont moins bonnes que celles de l'évaluation de 2014. Autrement dit, les difficultés d'apprentissage de la lecture se sont accrues au cours des cinq années qui ont suivi. En somme, les difficultés d'apprentissage de la lecture sont perceptibles depuis plusieurs années mais c'est surtout dans les petites classes qu'elles sont le plus prononcées, selon le rapport du PASEC (2019). Toutefois, ces propos méritent d'être relativisés. En effet, s'agissant de moyennes nationales, on peut supposer que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont moins ressenties dans certaines localités que dans d'autres à l'intérieur du même pays.

Une étude récente de K. Zongo (2021) menée dans la province du Nounbiel (région du Sud-Ouest) relève que les élèves dans les petites classes (les trois premières années de scolarité) rencontrent moins de difficultés en lecture que leurs homologues de la même région voire du Burkina Faso. Sur un échantillon de 60 classes, on enregistre seulement deux classes où le taux de réussite² moyen des élèves dans la discipline au premier trimestre est inférieur à 50% et supérieur pour toutes les classes au deuxième trimestre, la plupart ayant un taux de plus de 70%. En outre, d'après les statistiques fournies par la direction en charge de l'éducation dans la province, les élèves des classes de CP1 ont enregistré, pour les années scolaires de 2018 à 2022, un

¹ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.

² Il y a réussite en lecture lorsque l'élève obtient une note moyenne égale ou supérieure à 5/10 en lecture (aisance dans la lecture, respect des liaisons et de la ponctuation, réponses correctes aux questions de compréhension).

taux moyen de succès en lecture de 71,47%. Pour la même période et pour les élèves des classes de CP2 et CE1, ce taux était respectivement de 70,67% et 74,74%. Même si les conditions d'évaluation ne sont pas identiques, faut-il le noter, on peut constater que ces performances sont nettement supérieures aux moyennes nationales révélées par les évaluations PASEC.

L'ambition de la présente contribution théorique, loin de se limiter à ce constat, interroge les facteurs susceptibles d'expliquer les bonnes performances des élèves en lecture dans la province du Noumbiel. La piste de réflexion semble balisée par les propos de K. S. Goodman (1985) qui affirme que pour comprendre les rendements scolaires, il faut s'orienter vers les programmes à l'école, qui ne tiennent pas toujours compte de comment apprend l'enfant et qui leur imposent une « technique arbitraire ». Autrement dit, les performances des élèves s'expliqueraient par des facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique. Le dispositif pédagogique expérimenté dans la province mérite d'être questionné d'autant que les autorités éducatives locales ont développé, avec le soutien de partenaires techniques et financiers, une stratégie de l'enseignement/apprentissage de la lecture, particulière, non utilisée dans les autres régions du Burkina Faso.

L'objectif de l'article est d'analyser la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire, stratégie co-développée avec le projet EquIP (Éducation de Qualité, Inclusive et Participative) de l'ONG Plan International, afin d'appréhender les atouts sur lesquels reposerait sa réussite. Pour ce faire, à partir d'une recherche documentaire, nous présentons d'abord les méthodes d'enseignement de la lecture avant de nous intéresser particulièrement aux théories constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage, théories auxquelles la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire au Noumbiel semble se référer. Ainsi, le cadre théorique qui supporte notre analyse est le constructivisme et le socioconstructivisme.

1. Le cadre conceptuel et théorique

Dans ce titre, sont exposées successivement les méthodes classiques d'enseignement de la lecture, la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire et les théories constructiviste et socioconstructiviste.

1.1. Les méthodes classiques d'enseignement de la lecture

« Une méthode d'enseignement de la lecture est l'ensemble des principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture » (Observatoire national de la lecture, 2005, p. 6). Les trois principales méthodes classiques sont : la méthode syllabique ou synthétique, la méthode globale ou analytique et la méthode mixte.

1.1.1. La méthode syllabique ou synthétique

Elle est la méthode d'enseignement de la lecture dans le système éducatif burkinabè, de la période coloniale jusqu'aux années 1970 (BIE-UNESCO, 2016), sous le nom de « méthode Davesne » avec comme support d'apprentissage le livre

« Mamadou et Binéta ». Cette méthode d'apprentissage de la lecture fait partie des plus anciennes. Son principe repose sur une progression des éléments les plus simples aux éléments les plus complexes. Il s'agit de faire maîtriser par l'élève, dans un premier temps, la lettre et le son correspondant ; de cet acquis il passe ensuite à l'assemblage des lettres pour former des syllabes, puis les syllabes en mots et les mots en phrases. Cette démarche permet à l'élève de lire des textes pour peu qu'il sache lire les combinaisons des lettres et des syllabes. C'est la méthode du « B-A BA ». R. Goigoux (2017)³ la schématise ainsi : « L'orientation syllabique part des briques que sont les lettres pour les combiner et construire les mots ». Cependant, il faut se rendre à l'évidence que la lecture est une activité cognitive qui va au-delà du simple déchiffrement, décodage. L'une des critiques formulées à l'encontre de cet apprentissage est qu'il favorise davantage la mémorisation plutôt que la compréhension, le décodage avant la compréhension.

1.1.2. *La méthode globale ou analytique*

Le nom d'Ovide Decroly est associé à cette méthode même s'il ne l'a jamais lui-même expérimentée. Il conçoit cette méthode en partant des postulats que l'enfant, dès son plus jeune âge, a une perception globale des situations qui l'entourent et que son éducation devrait se référer à ce qui constitue pour lui un centre d'intérêt. Ainsi, selon lui, l'apprentissage de la lecture doit s'appuyer sur des textes ou des phrases intéressantes pour l'enfant dans le respect d'une progression inductive. La progression se fait dans le sens inverse de la méthode précédente : il s'agit de partir des grandes unités écrites vers leurs composantes minimales (la phrase, le mot, la syllabe, la lettre), puis vers leurs correspondants sonores. La méthode globale, utilisée au Burkina Faso de 1970 à 1985 sera abandonnée en 1986 au profit de la méthode mixte (BIE-UNESCO, 2016).

1.1.3. *La méthode mixte*

Cette méthode se décline en quatre phases décrites par BIE-UNESCO (2016) : la phase globale est la première et pendant laquelle les élèves, avec l'aide de l'enseignant, apprennent la phrase clé en s'appuyant sur une illustration. Après ceci, intervient la phase d'analyse au cours de laquelle est isolé le mot clé de la phrase, décomposé à son tour en syllabes afin d'en extraire le son ou la lettre à étudier. La phase de synthèse, quant à elle, consiste, avec l'aide des élèves, à former des syllabes à partir de la lettre ou du son étudié. Après lecture de ces différentes combinaisons au tableau, les élèves peuvent maintenant lire de nouveaux mots contenant ces syllabes. Enfin, la phase de réinvestissement aboutit à la formation, de préférence par les élèves, d'un texte simple et significatif avec les mots nouveaux. La méthode mixte allie les méthodes précédentes. Toutefois, comme le souligne R. Goigoux (2004) cité par BIE-UNESCO (2016, p. 23), « Les méthodes mixtes restent fortement influencées par les méthodes syllabiques et reposent sur les mêmes principes, à ceci près que la découverte des lettres est précédée par une rapide mise en scène des mots dans une phrase illustrée, très rapidement découpée en mots et en syllabes ».

³ Dans une interview accordée au journal *Le Figaro* du 24/08/2017.

L'enseignement/apprentissage de la lecture suivant la méthode mixte s'est révélé très long et inefficace pour les enseignants et pour les élèves au Burkina Faso au point de faire émerger l'idée d'une stratégie alternative : la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire dans le Nounbiel.

1.2. La stratégie d'enseignement/apprentissage de la « lecture précoce » dans le Nounbiel

La stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire développée dans le Nounbiel est très peu documentée. Les recherches Internet à partir des mots clés sont restées infructueuses. Le seul document qui la décrit est un module de formation des enseignants (conçu en 2014 par Plan International). Grâce à ce document, nous pouvons exposer ses grandes lignes non sans avoir rappelé son origine, pas toujours très précise⁴ dans la littérature.

1.2.1. L'origine de la stratégie

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, les acteurs de l'éducation ont fait le constat de l'inefficacité de la méthode mixte : faible performance des élèves en lecture et retard de plus en plus important dans l'exécution du programme d'enseignement. Cependant, certains enseignants, en contrevenant aux instructions pédagogiques officielles, avaient expérimenté des solutions locales diverses qui permettaient d'améliorer les performances des élèves tout en minimisant le retard dans l'exécution du programme. En 2003, les premiers responsables en charge de l'éducation dans la région des Cascades vont finalement se concerter pour échanger sur les limites de la méthode mixte et envisager une alternative au niveau didactique. L'occasion était ainsi offerte pour discuter des initiatives locales éparses. Après concertation, la rencontre décide d'apporter un amendement à la méthode mixte pour permettre aux praticiens en classe de gagner en efficacité et en temps. L'approche proposée préconise, pour l'étude des consonnes simples, d'isoler la lettre ou le son du jour dès la première séance, la faire identifier dans des mots à la deuxième séance, former les syllabes à la troisième séance du premier jour au CP. Les séances du deuxième jour seront consacrées à la manipulation de la lettre ou du son à travers les jeux de lecture, la lecture courante, la production écrite et la compréhension. La stratégie issue de cet aménagement sera couramment appelée « méthode des Cascades » même si, visiblement, celle-ci semble ne se référer à aucun cadre théorique quelconque. La « méthode des Cascades » va être développée dans la province du Nounbiel à partir d'une combinaison de stratégies d'enseignement/apprentissage éclectiques de la lecture précoce.

1.2.2. Les éléments descriptifs de la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire

Parfois appelée stratégie d'enseignement/apprentissage de la « lecture précoce », elle ne vise cependant pas, dans le contexte du Burkina Faso, l'apprentissage de la lecture avant l'école primaire. Le terme est utilisé pour désigner la méthode s'inspirant des

⁴ Un enseignant, aujourd'hui à la retraite, se présente comme le point de départ de l'expérience pionnière. Toutefois, aucun document ne le mentionne.

modèles développés dans les écoles maternelles en France et qui permet une meilleure maîtrise de la lecture durant les trois premières années de scolarisation de l'enfant. L'information et la sensibilisation des élèves sur les contenus à maîtriser, la création d'un environnement stimulant pour l'apprentissage de la lecture, l'attitude de l'enseignant, et l'utilisation des jeux de lecture sont les principaux piliers de la stratégie.

- L'information et la sensibilisation des élèves sur les contenus à maîtriser

Avant la leçon du jour, l'enseignant informe et sensibilise les élèves la veille ou les jours précédant l'activité pédagogique sur le contenu qu'ils sont invités à maîtriser. Concrètement, il écrit la lettre ou le son à étudier en script et en cursive au tableau sans le lire. Il revient aux élèves, par la suite, de mener des recherches pour acquérir les compétences attendues à savoir la prononciation exacte de ce son et son écriture dans les deux formes avant la leçon. Pour la classe de CE1 par exemple, où l'élève est attendu dans l'acquisition de la lecture courante, l'enseignant présente le texte et l'apprenant doit, avec l'aide de son entourage s'il le faut, s'en imprégner pour appréhender le sens des mots difficiles, comprendre le texte et en faire un compte-rendu succinct.

- La création d'un environnement stimulant pour l'apprentissage de la lecture

L'environnement d'apprentissage, la classe, est occupé par des lettres et des mots. Dans la classe, on y retrouve un tableau de l'alphabet avec des lettres amovibles facilitant leur manipulation libre et pouvant servir de support de jeux. On y retrouve également des affichages où figurent des nombres (écrits en chiffres et lettres), des écrits produits par la classe ou individuels (de tout élève sans considération de ses performances à l'écrit), des productions artistiques des élèves tels que les dessins, peintures, collages. On n'oubliera pas non plus d'afficher les mots outils courants et utiles comme « voici, entre, demain, hier, par, avant, après, nous, etc. ».

Outre les affiches, les murs de mots ont une place de choix dans la classe. Ce dispositif est une liste de mots affichés qui, d'après Plan International (2014, p. 14), « aide les élèves à développer des automatismes au niveau de la reconnaissance des mots et à promouvoir chez eux la lecture rapide de mots fréquents ».

Tableau 1 : Exemple de mur de mots pour le CP (Plan International, 2014, p. 14)

A, a, à, â, avec, ali, Aminata	I, i, lili, lit, rit, riz, cri	U, u, une, utile, unité
K, k, Kader, Karim, kéré, kimono	C, c, le, cadeau, comme, le crayon, chez, ces	L, l, les, la, le, livre, la lune
D, d, des, dans, donne, de	M, m, maman, moi, mange	P, p, papa, petit, pipe
B, b, bonjour, bon, bien	S, s, sur, seul, sage	J, j, je, j'ai, jour, joue, j'ajoute

L'enseignant joue un rôle dans la création de cet environnement lettré et implique fortement les élèves. Ainsi, il fait participer les élèves au choix des mots, discute de leurs caractéristiques avant de les afficher, en fait observer les aspects

sonores, visuels et sémantiques ; il utilise un système d'organisation pratique, efficace et facile à comprendre pour les élèves ; il ajoute des mots au mur chaque semaine et retire ceux déjà maîtrisés par les élèves et les classe dans une boîte ou dans un dictionnaire collectif, permettant à ceux-ci de pouvoir les consulter au besoin ; il choisit les mots fréquents et utiles pour les élèves ; il favorise l'apprentissage des mots ajoutés hebdomadairement, etc. (Plan International, 2014).

- L'attitude de l'enseignant

La stratégie commande à l'enseignant de développer une attitude d'accompagnateur véritable, « enthousiaste, chaleureux, encourageant et à l'écoute de sa classe » (Plan International, 2014, p. 15). Pour ce faire, il aide l'élève en difficulté, encourage la discussion et l'interaction (en demandant par exemple aux élèves de se mettre en pairs pour discuter d'une réponse à une question sur le texte), pousse les élèves à l'expression et à la réflexion, évite la lecture par simple mémorisation, favorise la lecture-compréhension et encourage les élèves en valorisant tout effort.

- L'utilisation des jeux de lecture

La stratégie s'appuie sur le jeu, l'activité favorite de l'enfant qui apprend en s'amusant. Selon les concepteurs, une règle d'or doit être respectée : celle qui rappelle que le jeu doit être pratiqué dans la joie, sans ennui, sans contraintes individuelles, sans répétitions fastidieuses, sans interrogations, gronderies ou remontrances d'aucune sorte. Le jeu pédagogique est hédonique. Les enseignants doivent avoir une batterie de jeux qu'ils renouvellent sans cesse en les créant pour toujours susciter l'intérêt des élèves.

Exemple de jeu de cartes

Il consiste à découper des petits morceaux de carton, sous forme de cartes, et sur lesquels écrire des mots comme « Malo, gogo, Ali, est malade, etc. ». Le jeu se fait à deux ou à plusieurs élèves. Un élève tient les cartes, les dépose une à une pour faire lire le mot écrit sur la carte. Celui qui parvient à lire correctement obtient des points. Mais, il perd quand il n'arrive pas à lire. Dans ce cas, c'est lui qui récupère les cartes et fait lire les autres participants.

Exemple de jeu de marelle

Ce jeu consiste à sauter sur un pied dans chaque case en lisant la syllabe écrite. Et, pour s'assurer des acquis voire la reconnaissance des syllabes, l'enseignant pourra faire lire dans le sens du retour (inverse).

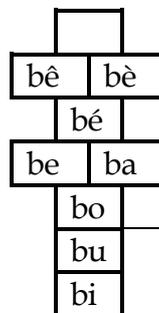


Schéma 1 : Jeu de marelle en lecture (Plan International, 2014, p. 48)

Plan International (2014) s'est surtout attardé sur la description de la stratégie d'enseignement/apprentissage en étant très discret sur le cadre théorique auquel elle

se réfère. Toutefois, au regard du descriptif, l'on peut supposer que cette stratégie s'inscrit dans les approches constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage.

1.3. Les théories constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage

1.3.1. Le constructivisme

Le nom de J. Piaget (1937, 1947, 1950, 1967) est associé à la théorie constructiviste. Pour lui, l'apprentissage n'est pas un processus passif au cours duquel l'individu transfère ou intègre simplement dans sa mémoire le savoir provenant du monde externe. Au contraire, cette activité procède d'une construction des connaissances au cours du développement. De ce point de vue, l'apprentissage consiste en un processus actif de construction de connaissances dans l'interaction avec l'environnement. L'individu procède par deux mécanismes que sont l'assimilation et l'accommodation. Dans l'assimilation, il intègre à sa structure cognitive des éléments nouveaux en les reliant, en les coordonnant, aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà. Par exemple, l'élève sait que la consonne T accolée à la voyelle A se lisent TA. Lorsqu'il est face à T et U, il lit TU après l'avoir relié à TA qu'il sait déjà lire. Le mécanisme de l'accommodation est utilisé lorsqu'il y a un échec de l'assimilation. Dans l'incapacité d'incorporer un nouvel élément aux connaissances existantes, l'individu modifie ses cadres mentaux, les réorganise, les réajuste pour permettre l'intégration de la nouvelle situation. Au lieu de lire « *Burkina* », il modifie ses structures cognitives pour intégrer la lecture « *Bourkina* ». Chaque fois que le sujet utilise l'assimilation ou l'accommodation, il atteint un nouvel équilibre que J. Piaget qualifie de majoré. Pour lui donc, c'est en interagissant avec son environnement que l'individu se développe sur le plan cognitif. Mais, pour ce faire, le sujet doit être dans un environnement qui le lui permette, c'est-à-dire un environnement riche en stimulations. La principale critique formulée contre cette théorie de J. Piaget est qu'elle ne prend pas en compte les aspects sociaux comme le rôle de l'enseignant, des pairs, des membres de la famille, etc. Cette critique est, entre autres, à l'origine de la naissance de la théorie socioconstructiviste.

1.3.2. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme, défendu par L. S. Vygotsky (1985), est un prolongement du constructivisme. Selon le socioconstructivisme, les connaissances sont le résultat d'une construction de l'individu lui-même en interaction permanente avec son environnement. Les échanges, les interactions entre l'élève et l'enseignant ou entre élèves sont indispensables à l'acquisition des connaissances par ceux-ci. Ainsi, l'apprentissage scolaire se fait non seulement par la médiation de l'enseignant mais aussi grâce aux interactions qui existent entre élèves. Suivant ce modèle, c'est dans la zone proximale de développement que doivent être compris les apprentissages. Cette zone renvoie aux tâches que les élèves réussissent avec le soutien de l'enseignant. Il faut prendre le soin de faire en sorte qu'elles ne soient pas trop difficiles ou trop faciles. C'est la zone proximale de développement, en fonction de la difficulté relative des problèmes, qui accroît le potentiel d'apprentissage des élèves. L'enseignant fera ainsi des pairs un moyen d'apprentissage après avoir défini clairement la zone proximale de développement pour le choix des tâches qui sont les plus appropriées. Il favorisera, à la faveur de la résolution des tâches, un débat entre élèves, à partir duquel le progrès

est possible chez l'individu. Selon G. Barnier (2002), les interactions, les échanges, le travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration sont une dimension supplémentaire que le socioconstructivisme ajoute au constructivisme. Pour apprendre, il y a nécessité d'interagir soi-même avec le réel mais aussi avec l'environnement social. Les apprentissages deviennent des produits d'activités sociocognitives liées aux échanges entre enseignant et élèves, d'une part, et entre élèves, d'autre part.

2. Analyse de la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire dans le Noubiel

L'analyse porte sur les pratiques telles que l'information et la sensibilisation des élèves sur les contenus à maîtriser, la création d'un environnement stimulant pour l'apprentissage de la lecture, l'attitude de l'enseignant et l'utilisation des jeux de lecture.

2.1. L'information et la sensibilisation des élèves sur les contenus à maîtriser

Suivant l'approche enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes du primaire, les élèves sont mis au courant, quelques temps avant, de ce qui fera l'objet de la prochaine séance d'apprentissage. Informés du contenu, les élèves doivent se mettre en activité pour se l'approprier. Pour ce faire, ils devraient s'appuyer sur les connaissances déjà acquises ou procéder à des recherches. Les nouvelles connaissances à acquérir sont ainsi construites par les élèves. Elles ne sont pas seulement découvertes le jour de la leçon contrairement à ce que l'on observe dans les méthodes classiques (syllabique, globale ou mixte). Dans la méthode mixte par exemple, actuellement en vigueur au Burkina, les élèves ne sont pas informés des contenus d'enseignement à l'avance. Ils ne les découvrent qu'au moment de la leçon. L'attitude de l'enseignant réduit ainsi l'élève à un état de passivité ou le met en posture de solliciter sa mémoire. En revanche, lorsque l'enseignant les sensibilise au préalable sur les contenus à maîtriser, ils peuvent élaborer le savoir à travers des recherches auprès des pairs ou dans l'environnement social. Dans cette démarche, l'élève ne se contente plus de répéter ce qu'il entend de l'enseignant et qu'il doit apprendre, il devient acteur de son propre développement, il construit ses connaissances, comme l'explique J. Piaget. En rappel, d'après sa théorie, l'apprentissage consiste en un processus actif de construction de connaissances. Une connaissance construite et reliée à l'existant est plus solide qu'une connaissance acquise par transmission d'un tiers. Pour que l'élève soit le moteur de son apprentissage, il lui faut un environnement qui lui en donne les moyens, selon le constructivisme, et avec l'accompagnement des autres, soutient le socioconstructivisme.

2.2. La création d'un environnement stimulant pour l'apprentissage de la lecture

L'élève apprend à lire dans un environnement lettré : des affiches sur lesquelles sont écrits des lettres, des mots utilisés couramment, des textes courts, des chiffres, des dessins, etc. sont omniprésentes dans la classe. Les écriteaux sont régulièrement mis à jour en fonction de l'évolution des élèves dans leurs acquisitions. L'environnement lettré favorise l'apprentissage de la lecture par imprégnation. Autant l'enfant apprend

à maîtriser la langue parlée par imprégnation, de même il peut apprendre à lire si l'environnement dans lequel il évolue est favorable. Ainsi écrivait K. S. Goodman (1985, p. 67) : « Les enfants qui grandissent au milieu de signes écrits commencent à lire et à écrire bien avant d'aller à l'école. Ils prennent conscience de beaucoup des usages de l'écriture, ils acquièrent le sens des formes écrites qui prennent un sens pour eux, ils font des expériences de communication écrite. »

Malheureusement le constat est tout autre dans le contexte de l'enseignement de la lecture par les méthodes classiques. Les espaces de la classe sont très peu occupés par les écrits. On y voit surtout des textes en lien avec les toute dernières leçons. Le support de lecture se résume essentiellement au livre au programme, support didactique que n'ont d'ailleurs pas tous les élèves.

Pourtant, plusieurs études ont montré le lien entre les performances des enfants en lecture et l'environnement dans lequel ils vivent au quotidien. Ces recherches (R. Cohen, 1985 ; K. S. Goodman, 1985 ; B. Bensalah & K. Guerid, 2011) sont parvenues à la conclusion selon laquelle l'enfant a des performances meilleures lorsqu'il évolue dans un milieu lettré. Partant de ces résultats, ces travaux militent pour que des panneaux de lecture soient « laissés à la disposition des enfants en permanence » et « de grandes lettres mobiles qui leur permettront de reconstruire des mots ou d'en "écrire" d'autres à leur choix » (R. Cohen, 1985, p. 53). L'écrit, insiste-t-elle (p. 52), « doit être présent quotidiennement, à tout instant, inséré dans le vécu ». Tous ces propos semblent bien se référer à la conception constructiviste du développement selon Piaget. Pour l'auteur, l'environnement riche en stimulation provoque chez l'enfant un conflit cognitif, un déséquilibre qu'il tentera de rétablir avec une visée adaptative. Le nouvel équilibre atteint après la période de déséquilibre est un indicateur de développement. Ainsi, chaque fois qu'un élève rencontre une lettre, un mot et un texte nouveaux, il tente de se l'approprier. C'est pourquoi, dit R. Cohen (1985, p. 49), « Notre rôle est d'offrir à tous les enfants des occasions d'apprentissage de toutes sortes », comme l'a bien intégré la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Nounbiel. Cette stratégie accorde non seulement une attention particulière au rôle de l'enseignant dans la création de l'environnement stimulant mais se préoccupe aussi de son attitude pédagogique.

2.3. L'attitude de l'enseignant

L'enseignant, dans la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Nounbiel est tenu de développer une attitude compréhensive, une approche centrée sur la personne (C. Rogers, 1942) de l'élève. À ce titre, il occupe une posture de facilitateur de l'acquisition de la lecture par les apprenants. Pour parvenir à de meilleurs résultats des élèves, il identifie ceux qui sont en difficulté et organise à leur intention l'entraide et la solidarité, pousse chacun à un investissement personnel et collectif, persuadé que tout individu a un potentiel qui ne demande qu'à être soutenu en l'aidant à être autonome. Il est attendu de l'enseignant qu'il soit créatif, il jouit d'une autonomie dans l'organisation de ses enseignements, d'une « liberté pédagogique » (R. Goigoux, S. Cèbe & J. Pironom, 2016) relativement plus importante que dans les méthodes classiques.

Le style pédagogique flexible est encouragé dans la stratégie de l'enseignement/apprentissage de la « lecture précoce ». L'enseignant qui l'adopte « fait preuve de tolérance, de variété dans ses cours et de beaucoup d'imagination dans ses activités pédagogiques » (H. G. R. Tieffi & N. E. Dibo, 2018). Ces auteurs, à l'issue d'une recherche sur l'effet du style d'enseignement sur les performances des élèves en lecture, ont constaté que le style pédagogique flexible est un bon prédicteur de la réussite des élèves dans la discipline. Leur constat est conforté par les travaux de Johnson et Johnson (1992) et Reeve (cité par Tessier et al., 2006). Tous admettent que « ce type de style pédagogique apparaît comme un dispositif de socialisation où l'enseignant dirige tantôt le travail de l'élève, tantôt laisse place aux initiatives individuelles ; et les effets positifs sur les apprentissages sont plus perceptibles » (H. G. R. Tieffi & N. E. Dibo, 2018, p. 53). L'enseignant du style pédagogique flexible serait un bon médiateur entre l'élève et la connaissance à construire. Selon la théorie socioconstructiviste, l'individu acquiert les connaissances d'autant plus facilement qu'il est épaulé, accompagné, soutenu par un adulte plus expérimenté que lui.

L'attitude de l'enseignant dans la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes valorise également le travail avec les pairs. C'est auprès des autres élèves, des frères et sœurs, des adultes de son milieu de vie, etc. que l'enfant cherche à découvrir la prononciation exacte du son ou de la lettre ou encore à comprendre le sens de certains mots du texte à étudier au prochain cours. Quand il s'agit par exemple de répondre à des questions de compréhension d'un texte, les élèves sont invités à discuter par pair et non en groupe comme dans le contexte de l'enseignement par les méthodes classiques.

En effet, lorsque l'enseignant allie la pédagogie de groupe à la méthode mixte d'enseignement de la lecture, les interactions attendues sont peu visibles. Il revient, d'après une étude menée par A. Kéré (article à paraître) sur les pratiques de pédagogie de groupe en lecture au cours préparatoire, que les élèves, parfois plus de 8 par groupe, discutent très peu entre eux. Les réponses sont en général fournies et validées par le seul responsable du groupe, désigné en général sur le critère de ses bonnes performances scolaires. Les autres membres du groupe observent une sorte de passivité, rendant ainsi inefficaces ces travaux de groupe.

C'est certainement pour contourner cette limite de l'organisation du travail en groupe que la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Noubiel privilégie les discussions par pair. Cette démarche a l'avantage de susciter une collaboration dans la recherche des solutions, une co-élaboration et une co-construction (G. Barnier (2002) de la connaissance. Aussi, le travail par pair favorise l'entraide, d'après Bruner (1998), un socioconstructiviste : selon H. G. R. Tieffi et N. E. Dibo (2018, p. 45), « Bruner (1998) estime que pour apprendre, l'apprenant, l'enfant ou encore l'élève a besoin d'un pair plus expert pour l'aider à prendre en charge ses difficultés et le conduire à la réalisation de bonnes performances ».

2.4. *L'utilisation des jeux de lecture*

L'introduction du jeu à l'école n'est ni une innovation des concepteurs de la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Nounbiel ni un fait récent. Il faut remonter aux œuvres de Ovide Decroly pour découvrir son importance dans l'apprentissage, lui-même ayant été influencé par Friedrich Fröbel (1782-1852), le premier à développer des jeux comme pivot de sa pédagogie (S. Wagnon, 2017). D'autres pédagogues comme Maria Montessori et Francisco Ferrer l'ont utilisé. Ovide Decroly n'est évidemment pas le seul à s'intéresser aux jeux au sein des apprentissages, mais il reste représentatif des pédagogues de l'Éducation nouvelle. Sa conception est que « Le jeu, par la motivation et le plaisir qu'il procure à l'enfant mais aussi par son caractère concret et parce qu'il propose une expérimentation, est donc pour lui un préalable à l'ensemble des apprentissages mais aussi un outil pour l'ensemble des activités pédagogiques. » (S. Wagnon, 2017, p. 127).

C'est pourquoi, le jeu occupe une place importante dans le dispositif pédagogique de la stratégie d'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes. Cette approche pédagogique par le jeu consiste à favoriser le recours aux activités ludiques pour stimuler l'intérêt et faciliter l'apprentissage chez l'enfant. L'enfant, un *homo ludens*, apprend en s'amusant et c'est la dimension apprentissage qui est valorisée dans la stratégie. Par conséquent, il doit être un jeu dirigé et non un jeu libre comme le décrit Plan International (2014). Le deuxième type peut servir à construire le premier qui a une visée pédagogique comme le jeu de cartes ou de la marelle (décrits plus haut).

Conclusion

L'objectif de cet article est d'appréhender les facteurs de réussite des élèves dans l'acquisition de la lecture dans les petites classes de la province du Nounbiel. La réflexion nous a conduit à interroger la stratégie d'enseignement qui est spécifique à la localité. Cette stratégie a la particularité, contrairement aux pratiques enseignantes courantes au Burkina Faso, de mettre véritablement l'élève au centre de l'apprentissage en le rendant plus actif et en créant des conditions qui autorisent les interactions avec son environnement social. Quelques années après sa mise en œuvre, les performances sont jugées très satisfaisantes par les acteurs locaux, qui se réfèrent aux résultats des différentes évaluations scolaires dans la province. Convaincues de l'efficacité de la stratégie, les autorités éducatives de la région viennent de l'exporter vers une partie d'une province voisine.

Cependant, l'efficacité de la stratégie doit être encore confirmée par une évaluation nationale sur la base de conditions et de critères harmonisés. Dans tous les cas, elle mérite d'avoir plus de considération d'ordre scientifique pour être une alternative aux méthodes d'enseignement classiques de la lecture si son efficacité est

prouvée par cette évaluation nationale qui comparerait les résultats des élèves du Nounbiel à ceux des autres provinces du Burkina Faso.

Enfin, pour ses concepteurs, il s'agit d'une stratégie et non d'une nouvelle méthode d'enseignement. Cette posture épistémologique n'est pas suivie d'explication mais on peut présumer que les concepteurs ont fait le choix de ne pas prendre le risque de l'adosser à des théories spécifiques de l'apprentissage. Pourtant, l'analyse que fait l'article de la stratégie d'apprentissage de la lecture dans les petites classes du Nounbiel montre qu'elle est attelée aux théories constructiviste et socioconstructiviste. La reconnaissance formelle de ce cadre théorique de référence pourrait la faire évoluer dans sa conceptualisation, la faire passer du statut épistémologique de « stratégie » à celle de « méthode ».

Références bibliographiques

- BARNIER Gérard, 2002, « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement », Notes de conférence, Aix Marseille.
- BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004, pp. 89-100 ; doi : 10.3406/rfp.2004.3252, http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- BENSALAH Bachir, GUERID Khaled, 2011, « L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire ». *Synergies Algérie*, n°12, pp. 173-180.
- BIE-UNESCO, 2016, Guide pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire au Burkina Faso, UNESCO.
- COHEN Rachel, 1985, « L'apprentissage précoce de la lecture : position du problème », *Perspectives*, vol. XV, n° 1, 1985, pp. 47-55.
- GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, PIRONOM Julie, 2016, « Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire », (En ligne), URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5076> ; DOI : 10.4000/rfp.5076.
- GOODMAN Kenneth S., 1985, « Comment lire et écrire viennent aux enfants », *Perspectives*, vol. XV, n° 1, 1985, pp. 67-76.
- KÉRÉ Adama (à paraître), « Analyse des pratiques de pédagogie de groupe en lecture au cours préparatoire ».
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2005, L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. (En ligne), consulté le 07/03/2023, URL : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>

- Roland Goigoux (2017). <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2017/08/24/01016-20170824ARTFIG00298-methode-syllabique-contre-globale-de-quoi-parle-ton.php>
- PIAGET Jean, 1967, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- PIAGET Jean, 1950, *Introduction à l'épistémologie génétique*, (3 Vol), Paris, PUF.
- PIAGET Jean, 1947, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- PIAGET Jean, 1937, *La construction du réel*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- ROGERS Carl, 1942, *Counseling and Psychotherapy*, Traduit en français en 1970 : *La relation d'aide et la psychothérapie*, éd. ESF.
- TIEFFI Hassan Guy Roger, DIBO Niangoran Eudes, 2018, « Style pédagogique de l'enseignant, perception de la lecture et performance en lecture des élèves en cours préparatoire à Abidjan », *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, N°11, pp.42-56. (En ligne), consulté le 10/03/2023 URL : https://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_2264.pdf
- VYGOTSKY Lev Sémionovitch, 1985, *Pensée et langage*, Traduction de François Sève, commentaire de Jean Piaget, Paris, Éditions Sociales.
- WAGNON Sylvain, 2017, « Les jeux Decroly, prototypes des jeux éducatifs ? », *Carrefours de l'éducation*, 2017/1 (n° 43), pp. 122 -140.
- ZONGO Koudrègma, 2021, *Contribution du projet Equip dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les petites classes de la province du Nounbiel*, Mémoire de fin de formation d'inspecteur de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle, ENS (Burkina Faso).