

December 2015

Utiliser la force du nombre pour favoriser le développement de la fluidité de lecture en contexte subsaharien

Élisabeth Boily

Université du Québec à Montréal, eli_boily@hotmail.com

Chantal Ouellet

Université du Québec à Montréal

Catherine Turcotte

Université du Québec à Montréal

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

Recommended Citation

Boily, Élisabeth; Ouellet, Chantal; and Turcotte, Catherine (2015) "Utiliser la force du nombre pour favoriser le développement de la fluidité de lecture en contexte subsaharien," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 44: Iss. 2, Article 4.

Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol44/iss2/4>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact jpater22@uwo.ca.

**Utiliser la force du nombre pour favoriser le développement de la fluidité de lecture en
contexte subsaharien**
**Using strength in numbers to support the development of reading fluency in sub-Saharan
Africa**

Élisabeth Boily, Université du Québec à Montréal
Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal
Catherine Turcotte, Université du Québec à Montréal

Résumé

L'enseignement de la lecture au primaire s'effectue dans des conditions difficiles au Burkina Faso, ce qui affecte sans contredit l'apprentissage de cette compétence nécessaire à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel. Chez les élèves des premiers cycles du primaire, la fluidité de lecture se développe difficilement. Cette recherche a pour but d'implanter un programme de lecture orale répétée et assistée et d'évaluer les effets de cette intervention sur le développement de la fluidité d'élèves provenant d'une classe à large effectif et hétérogène de CE1 au Burkina Faso. Une évaluation de la fluidité a été effectuée auprès de 94 élèves avant et après l'intervention. Les résultats indiquent que ce programme a un effet positif sur le développement de la fluidité des élèves faibles. Ce programme de lecture orale répétée et assistée est prometteur puisqu'il constitue une première tentative d'implantation d'une intervention visant le travail systématique sur la fluidité dans un contexte de classe à large effectif au Burkina Faso.

Abstract

Reading instruction is given under difficult conditions in primary classrooms in Burkina Faso, which ultimately affects learning this skill necessary for academic success and personal fulfillment. For early primary students, reading fluency is difficult to develop. The aim of this study was to implement an assisted repeated reading program and examine the effects of this intervention on student fluency development in a large and heterogeneous third grade class in Burkina Faso. The fluency of 94 students was assessed before and after the intervention. The results show that this program had a positive effect on the fluency development of low-skilled readers. This assisted repeated reading program is promising since it is a first attempt to implement an intervention aiming to systematically develop fluency in large classrooms in Burkina Faso.

Keywords: reading fluency, repeated and assisted reading, large classes, basic education in sub-Saharan Africa

Mots-clés: fluidité de lecture, lecture orale répétée et assistée, classe à large effectif, éducation de base en Afrique Subsaharienne

Introduction

La lecture favorise l'épanouissement des individus et des sociétés partout à travers le monde (OCDE, 2013). Elle est une compétence fondamentale nécessaire à la prise de décisions éclairées, à l'autonomisation personnelle et à la participation à la vie sociale, que ce soit à l'échelle locale ou mondiale (Stromquist, 2005). Au Burkina Faso, comme dans bien d'autres pays en développement, la lecture revêt une importance particulière, puisqu'elle se trouve au cœur du processus de réduction de la pauvreté (Dembélé et Miaro, 2003). Ce pays a d'ailleurs réalisé d'énormes progrès sur le plan de l'accès à la scolarisation primaire. En effet, le nombre d'élèves scolarisés au primaire a doublé en dix ans (MEBA et CONFEMEN, 2009). Cependant, cette scolarisation massive s'accompagne d'un taux élevé de redoublement et d'abandon scolaire (Vachon, 2007), ainsi que de faibles taux de réussite en français et en mathématiques (MEBA et CONFEMEN, 2009). Il devient donc impératif de s'attarder davantage sur la qualité de

l'enseignement dispensé, celui de la lecture en priorité, ce qui pourra avoir un impact crucial sur la durée de scolarisation et sur l'assiduité à l'école (UNESCO, 2005a). Puisque la fluidité en lecture est un prédicteur important des compétences en lecture (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin, 2008), elle est un élément à considérer pour favoriser la réussite. Dans cette optique, le but de cette étude est de vérifier les effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée adapté aux réalités sur la fluidité d'élèves de CE1.

Problématique

Depuis 1997, la couverture scolaire a effectivement connu une importante progression au Burkina Faso, passant de 800 000 à 1,6 million d'élèves scolarisés au primaire (Vachon, 2008; Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et CONFEMEN, 2009). En dépit des efforts remarquables accomplis et des résultats quantitatifs obtenus pour favoriser l'accès universel à l'éducation de base, plusieurs défis demeurent. En effet, le développement quantitatif de la scolarisation au Burkina Faso, comme dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, s'effectue parfois au détriment de l'aspect qualitatif (Acedo, 2008). L'accueil d'un grand nombre d'élèves comporte en effet des défis de taille.

Les classes à large effectif sont souvent perçues comme un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2006). Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous au Burkina Faso* de 2008, l'augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent l'école génère des problèmes d'apprentissage. Les ratios maître/élèves dépassent les 200 et plus dans les villes. (Vachon, 2008). Dans les écrits scientifiques, des effets négatifs liés à l'enseignement dans les classes à large effectif sont évoqués. Il apparaît notamment que les effets touchent majoritairement le temps d'instruction et la gestion de classe (Benbow, Mizrachi, Oliver et Said-Moshiro, 2007). La taille de la classe est également très liée à la motivation de l'enseignant (Michaelowa, 2003; Benbow et coll., 2007). Enfin, Vachon (2008) considère que les classes surchargées sont associées à des difficultés d'apprentissage.

Il est malgré tout difficile de statuer de façon définitive sur l'effet de la taille des classes dans les pays en développement. Les données du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confem (PASEC) signalent quant à elles un effet plutôt modeste (Michaelowa, 2003). Selon Michaelowa, il y aurait une explication possible: « It seems as if in most countries considered, teachers tend to practice "frontal" teaching and do not change to more participatory pedagogical approaches even when class size is reduced.» (p.11) En effet, de la maternelle à l'université, le style de l'enseignant africain est dominé par la transmission de connaissances (Grêt, 2009). Dembélé (2003) avance que ce type de pédagogie assigne un rôle passif aux élèves et limite leurs interventions à la mémorisation d'informations factuelles pour les réciter aux enseignants par la suite. Or, les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant exercent un pouvoir indéniable sur la réussite des élèves. Gauthier et Dembélé (2004) attestent même que ce que les enseignants font en classe est le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Il s'avère donc primordial d'adopter des pratiques pédagogiques plus appropriées et efficaces dans le contexte des classes africaines, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

Le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) du Burkina Faso a mis en place un dispositif permettant d'évaluer les acquis d'apprentissage depuis quelques années. Pour l'année scolaire 2005-2006, 512 élèves de CP2 ont été soumis à des exercices de lecture. Les résultats ont démontré que seulement 9% des élèves du CP2 savent lire couramment. Ces résultats révèlent que l'apprentissage de la lecture s'effectue difficilement dans les conditions mentionnées plus haut et que la fluidité de lecture semble difficile à développer. Toutefois, des

pratiques d'enseignement favorisant le développement de la fluidité de lecture ont fait l'objet de plusieurs études (Kuhn et Stahl, 2003 ; Rasinski, 2003 ; Rasinski, Blachowicz et Lems, 2006) à partir desquelles il est possible de mieux comprendre comment procéder à cet enseignement et les bénéfices de s'y attarder. Or, peu d'entre elles ont été effectuées en Afrique. C'est pourquoi il devient essentiel d'expérimenter des pratiques d'enseignement permettant de favoriser le développement de la fluidité de lecture à partir des études récentes ayant démontré leur efficacité, tout en les appliquant dans le contexte éducatif burkinabé qui est entre autres caractérisé par des classes à large effectif.

Cadre conceptuel

Les particularités du français écrit

Le français compte environ 130 graphèmes pour 36 phonèmes (Catach, 1980). Ainsi, le français est une langue dite plus « opaque » que l'espagnol par exemple, car un phonème peut être converti en plusieurs graphèmes (par exemple : o, au, eau). Plusieurs modèles théoriques (Ehri, 2014; Seymour, Aro et Erskine, 2003) décrivant l'apprentissage de l'écrit dans les langues plus opaques que transparentes mettent d'ailleurs en lumière l'importance de ces connaissances des correspondances entre les lettres et les sons, mais aussi des régularités orthographiques (le « c » se comporte comme un « k » devant a,o,u par exemple), puis des unités morphologiques (les préfixes, les suffixes, les racines) à l'intérieur des mots pouvant dévoiler des indices quant à leur sens. Ces connaissances sont combinées aux mots déjà lus et stockés en mémoire par le lecteur. Ainsi, plus un lecteur a développé des stratégies variées pour lire des mots rares ou difficiles, et plus il a déjà stocké des mots en mémoire, plus sa lecture sera fluide.

La fluidité de lecture

Jusqu'à tout récemment, la fluidité de lecture n'était pas perçue comme un élément prioritaire de l'enseignement de la lecture (Rasinski, et coll., 2006). La communauté scientifique a commencé à s'y intéresser lorsque des chercheurs ont démontré qu'elle était une condition préalable et nécessaire à une bonne compréhension (Laberge et Samuels, 1974; Stanovich, 1980). Plus précisément, le National Reading Panel (2000) aux États-Unis a réalisé une méta-analyse à partir de laquelle il a été conclu que la fluidité était une composante essentielle d'un enseignement efficace de la lecture.

Pour mieux comprendre comment développer et évaluer la fluidité, plusieurs chercheurs s'entendent sur trois principales composantes: (a) l'**exactitude** de l'identification des mots, (b) l'**automaticité** et la vitesse de lecture de mots et (c) l'utilisation appropriée de la **prosodie**. La première composante, qui est l'**exactitude**, réfère à l'identification des mots écrits et plus précisément à la conversion adéquate et aisée des graphèmes en phonèmes (Ellery, 2009). La seconde composante, l'**automaticité**, réfère au fait de lire avec une vitesse adéquate, sans trop d'efforts ou d'attention, afin de se centrer sur le sens du texte (Harris et Hodges, 1995). Enfin, la **prosodie** est composée des différents aspects qui rendent la lecture orale expressive, soient : l'intonation, l'accent et le rythme (Kuhn et Stahl, 2003).

Même si plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que la fluidité de lecture se compose des trois éléments définis précédemment, d'autres auteurs jugent que la définition de la fluidité doit se distinguer de celle de la lecture à voix haute (Pikulski et Chard, 2005, Samuels, 2002). En effet, puisque la fluidité ne représente pas une finalité de la lecture en soi (Allington, 1983), il est important d'insister sur le rôle qu'elle joue dans la **compréhension**. Les écrits de Verhoeven et Perfetti (2008) vont en ce sens et rappellent les particularités du français écrit décrites

précédemment. Selon ces auteurs, le lecteur doit traiter la grande majorité des mots rapidement, par reconnaissance plus ou moins directe pour les mots déjà connus. Celle-ci se développe d'ailleurs surtout par la pratique fréquente de la lecture. Lorsqu'un mot est rare ou plus complexe, le lecteur ne le retrouve pas rapidement en mémoire, il procède donc souvent en segmentant le mot pour le traiter selon sa phonologie, sa morphologie ou son orthographe. Cette procédure est plus longue et demande un effort cognitif considérable, qui cause des interruptions dans le fil de la compréhension du texte. Ainsi, un lecteur qui bénéficie de l'automatisation de la lecture de la majorité des mots peut donc concentrer ses ressources cognitives sur le sens du texte. La pratique est donc un élément crucial dans le développement de la fluidité puisqu'elle permet d'accroître le bagage de mots reconnus.

Pour favoriser le développement de la fluidité de lecture, les recherches démontrent qu'il est nécessaire d'augmenter la quantité de textes lus, mais ces textes doivent être lus avec un taux d'exactitude élevé si on veut conserver le sens du texte (Allington, 2009). Selon l'*Institute of Child Health and Development* (2000), les interventions visant à encourager les élèves à lire de façon autonome ne seraient pas suffisantes pour améliorer significativement la fluidité. Depuis les années soixante-dix, des recherches (Samuels, 1979; Dahl, 1979) ont démontré que la lecture répétée d'un même passage contribue davantage à améliorer la reconnaissance de mots et la fluidité.

La **lecture orale répétée** est donc une des interventions les plus connues dans le monde occidental pour favoriser l'amélioration de la fluidité (Institute of child health and development, 2000; Kuhn et Stahl, 2003, Meyer et Felton, 1999, Therrien, 2004). Cette pratique, qui repose sur la lecture autonome d'un texte, consiste à lire et relire un passage significatif d'un texte jusqu'à ce qu'un niveau de fluidité satisfaisant soit obtenu (Samuels, 1979). Toutefois, avec la lecture répétée, aucun modèle de lecteur expert n'est fourni à l'élève. C'est ce que l'approche de la **lecture répétée et assistée** vient ajouter puisqu'elle utilise le support d'un tuteur, d'un pair, d'un adulte, d'un support audio, etc. (Institute of child health and development, 2000, Kuhn et Stahl, 2003; Oddo, 2010). Ces interventions favorisent le développement de la fluidité en offrant un modèle approprié (Allington, 2009). En effet, cette stratégie permet au lecteur plus faible d'avoir accès à un modèle de lecture précise avec une vitesse, une intonation et une expression adéquate (Kuhn, 2009). Bien que cette approche soit reconnue en contexte scolaire, elle n'a jamais, à notre connaissance, été implantée dans les milieux où l'enseignant doit composer avec une grande quantité d'élèves éprouvant une grande hétérogénéité de difficultés.

Optimiser l'enseignement dans une classe à large effectif

Les classes à large effectif (CLE) sont souvent perçues comme l'un des principaux obstacles à l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2006). Les CLE sont particulièrement présentes dans les pays en voie de développement, où elles peuvent compter au-delà de 100 élèves par classe (Benbow et coll., 2007). Actuellement, le répertoire des pratiques efficaces pour enseigner dans les CLE est plutôt limité (Benbow et coll., 2007).

L'une des premières recommandations destinées aux enseignants œuvrant dans les classes surchargées est de **maximiser l'espace disponible** dans la classe (UNESCO, 2006). Par exemple, il est possible de déplacer les pupitres pour faciliter le travail d'équipe et les déplacements de l'enseignant (Benbow et coll., 2007). L'enseignant peut aussi considérer d'enlever des meubles qui ne sont pas nécessaires ou encore d'utiliser des tapis plutôt que des pupitres et des chaises (UNESCO, 2006). Une activité particulière peut également exiger la présence de certains élèves

dans la classe, pendant que les autres réalisent une autre activité à l'extérieur, comme dans la cour de l'école (Valérien, 1991).

Une autre pratique innovatrice pouvant contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement dans les CLE est **l'utilisation de matériel pédagogique à faible coût**, matériel qui peut être créé localement (Benbow et coll., 2007). Le matériel peut s'inspirer des réalités locales et prendre différentes formes : cartes, mini-posters, livrets, etc. (Valérien, 1991). Ceci permet la conservation et la réutilisation de matériel et la mise en place d'approches d'enseignement novatrices.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement à privilégier dans les CLE, il y a effectivement peu de données probantes. Or, Benbow et ses collègues (2007) ont dressé une liste des méthodes ayant un potentiel intéressant. Cette liste comprend entre autres l'utilisation des petits groupes de travail et le tutorat par les pairs. L'utilisation des **regroupements d'élèves** est d'ailleurs une suggestion récurrente dans la littérature concernant les grandes classes (O'Sullivan, 2006; Paigna, 1997). Selon une perspective cognitiviste développementale, l'interaction entre les élèves au sein du groupe augmenterait la maîtrise des concepts (Slavin, 1996). Plusieurs auteurs sont élogieux à l'égard de cette stratégie d'enseignement (Cohen, 1994; Kulik et Kulik, 1987; Slavin, 1996; Topping et Ehly, 1998), mais elle a surtout été testée dans les pays occidentaux.

L'utilisation des regroupements d'élèves apparaît ainsi comme une solution potentielle pour rehausser la qualité de l'enseignement dans les classes à large effectif. Cette modalité, combinée à l'approche de lecture orale répétée et assistée, permettrait-elle de développer davantage la fluidité des élèves burkinabés ? Des résultats positifs pourraient contribuer à l'apprentissage de la lecture de ces élèves. Cette recherche vise donc à évaluer les effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée en sous-groupes auprès d'élèves du CE1 au Burkina Faso.

Méthodologie

Échantillon

L'école se situe dans un quartier populaire de Bobo-Dioulasso. La majorité des habitants de ce quartier travaillent comme commerçants ou agriculteurs et sont de confession musulmane. L'école est composée de 903 élèves, répartis entre le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire (CE) et le Cours Moyen (CM), avec une moyenne de 141 élèves par classe. Dans la classe ciblée pour cette recherche, l'effectif est de 141 élèves, dont 73 garçons (51.8%) et 68 filles (48.2%). L'âge des élèves varie entre 8 et 12 ans et l'âge moyen est de 10 ans. Parmi l'ensemble des élèves de la classe, 22 élèves (16%) ont déjà repris une année scolaire. Deux enseignantes sont affectées à cette classe étant donné l'effectif important. Au moment où a lieu la recherche, une stagiaire est également présente.

Devis de recherche

Dans cette recherche, des comparaisons entre groupes d'élèves ainsi que l'observation de tuteurs permettent de comprendre les effets du programme tout en mettant ces données en contexte. Ainsi, pour atteindre l'objectif de recherche, un devis quasi-expérimental est utilisé pour mieux analyser l'effet du programme sur le développement de la fluidité des élèves. Sur la totalité des élèves de la classe (n=141), 94 élèves participent à la recherche; 48 d'entre eux font partie du groupe contrôle et 46 font partie du groupe intervention. Les autres élèves ne maîtrisent pas les correspondances graphophonémiques, raison pour laquelle ils ne participent pas à l'étude sur la fluidité. Cela dit, pendant les séances du programme, ils reçoivent un enseignement approprié à leurs besoins centré sur la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons, de la part de l'enseignante de la

classe. Des données qualitatives sont aussi recueillies par l'entremise d'une grille d'observation des tuteurs afin de documenter le contexte.

Instruments

Le nombre de mots lus correctement par minute (MCLM) est calculé chez les 94 élèves avant de commencer le programme et à la fin des huit semaines d'intervention. Cette mesure évalue deux composantes de la fluidité de lecture : l'exactitude et l'automatisme. Un récit de 181 mots de niveau 1er cycle est sélectionné pour le calcul du MCLM. Kuhn (2009) recommande d'utiliser un texte composé de 100 à 200 mots pour évaluer la fluidité, surtout si plusieurs élèves doivent être vus dans une courte période. Ce même récit est utilisé pour les deux prises de données. Il est à noter que ce récit n'est pas utilisé dans les séances d'intervention et les mots pratiqués en contexte d'intervention ne sont pas repris en contexte d'évaluation. Il est également nécessaire de préciser que la prosodie n'a pas été considérée dans l'évaluation de la fluidité puisque le degré d'expression lors d'une lecture à haute voix peut aussi dépendre de caractéristiques individuelles des apprenants (ex : timidité) et représente une mesure plus subjective que peuvent l'être l'exactitude et la vitesse (Hasbrouck, 2006).

À mi-parcours, afin d'évaluer les compétences des tuteurs, une grille d'observation est remplie par la chercheuse sur le terrain et une enseignante. Cet instrument est inspiré de Turcotte, Giasson et Saint-Laurent (2004) et il sert à mieux comprendre les caractéristiques du tuteur influençant l'intervention. Cette grille évalue le tuteur selon quatre critères : la compétence en lecture, le soutien aux élèves en difficulté, les interactions avec les membres du groupe et les attitudes/aptitudes. Chaque critère est évalué à partir de comportements observables qui sont cotés de 1 à 5 (1 : correspond tout à fait et 5 : ne correspond pas du tout). Cette grille est présentée en annexe.

Répartition des groupes

La prise de données du temps 1 a permis d'assigner les élèves participant aux conditions contrôle et intervention. La composition des groupes est effectuée en fonction des habiletés des élèves sur le plan de la fluidité afin de les rendre équivalents. Le niveau d'habileté est établi et adapté à partir de l'échelle du National Center for Education Statistics (2002). Cette catégorisation facilite la répartition équilibrée des élèves. Le tableau 1 illustre la répartition des élèves participant dans les conditions contrôle et intervention.

Tableau 1: *Répartition des élèves dans les conditions de contrôle et intervention en fonction du MCLM*

MCLM	Habilités en lecture	Condition contrôle n=48	Condition intervention n=46
50 et +	Lecture complètement fluide	5	6
Entre 30 et 45	Lecture fluide, mais avec quelques hésitations	8	7
Entre 20 et 29	Lecture saccadée par groupe de mots	11	11
Entre 10 et 19	Lecture mot à mot	6	8
Moins de 9	Lecture ardue de mots	16	16

Programme de lecture orale répétée et assistée

Le programme mis en place et évalué dans cette étude est inspiré des programmes de Kuhn & Stahl (2003) et de Oddo (2010) portant sur la lecture orale répétée et assistée. Il a été implanté en collaboration avec les deux enseignantes afin de bien tenir compte du contexte scolaire. Les prochains points décrivent plus en détail en quoi consiste ce programme.

Formation de sous-groupes. L'utilisation des regroupements d'élèves est un facteur clé d'un enseignement efficace dans les classes à large effectif et hétérogène (O'Sullivan, 2006). Ce programme est fondé sur ce principe. Le groupe expérimental est divisé en sous-groupes de 6 ou 7 élèves. Dans chacun des sous-groupes, un élève joue le rôle de tuteur. Les sous-groupes sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'élèves forts, moyens et faibles en lecture. Les élèves plus faibles bénéficient davantage de ce mode de regroupement (Lou et coll., 1996). Le tuteur est sélectionné en fonction de ses habiletés en fluidité de lecture. Il doit avoir obtenu un MCLM au-dessus de 50. Les tuteurs participent à une séance d'information de 30 minutes en français et en dioula animée par les enseignantes. Cette séance d'information porte sur leur rôle et les interventions à privilégier auprès des élèves dont ils sont responsables. Les tuteurs ont bénéficié de modélisations de la part de leur enseignante. À mi-parcours, une rencontre a lieu avec les tuteurs pour faire un suivi.

Durée et fréquence. Khun (2009) et Topping (2006) insistent sur le fait que le travail sur la fluidité de lecture, aussi positif qu'il puisse être, devrait occuper seulement une petite portion de la journée de classe. Topping (2006) recommande un engagement d'au moins trois fois par semaine pour une durée minimale de 10 minutes pendant 6 semaines. À la lumière de ces recommandations, l'intervention dans le cadre de ce projet se réalise sur une période de 8 semaines. Les séances ont une durée de 15 minutes et s'effectuent à raison de 3 fois par semaine.

Le matériel didactique. Le matériel didactique est composé de huit récits inspirés des réalités locales et rédigés par la chercheuse présente sur le terrain et les enseignantes sur de grandes affiches en carton. Puisque les textes courts favorisent le développement de la fluidité et que les interventions gagnent à se faire en une courte durée, chaque texte contient entre 50 à 65 mots (Armbuster, Lehr et Osborn, 2003). La structure des histoires contient les parties essentielles du récit, soient la situation initiale, l'élément déclencheur, la complication, la résolution et la fin (Giasson, 1990). Des questions de compréhension correspondant aux différentes étapes de la structure du récit apparaissent au verso. Chaque semaine, chacun des sous-groupes a un des huit récits à lire, qu'il reprend à chacune des trois séances pendant la semaine. La semaine suivante, il y a une rotation des textes. Ainsi, les sous-groupes se retrouvent chaque semaine avec un texte nouveau. Cette formule permet d'optimiser l'utilisation du matériel dans un contexte où le matériel didactique est peu accessible.

Description des activités. Toutes les activités du programme se réalisent en sous-groupes, à l'extérieur de la classe, sous un arbre. Les activités du programme sont divisées en quatre temps. Le temps 1 (prédictions) permet aux élèves de se faire une idée du contenu du texte à lire. Le temps 2 (lecture en écho) consiste à fournir une première lecture par un lecteur expert, rôle joué par le tuteur, qui invite ensuite tous les élèves à pratiquer la lecture du texte en chœur. Le temps 3 (lecture orale répétée et assistée) permet à chaque élève de relire le texte en entier avec le support du tuteur. Enfin, au temps 4, le tuteur travaille la compréhension en se servant des questions rédigées par les

conceptrices du matériel. Dans ce projet, même si le volet « compréhension » n'est pas évalué, il est important de l'impliquer pour donner un caractère plus authentique à l'intervention. Ainsi, les élèves saisissent qu'ils lisent pour mieux comprendre et non pas pour répéter simplement le texte. Ces quatre temps sont repris à chacune des séances. À la fin de la semaine, chaque élève a lu le texte en entier entre trois à six fois. Il est démontré qu'en situation de lecture répétée, quatre lectures sont suffisantes pour améliorer la fluidité (Ambruster et coll., 2006).

Le rôle de l'enseignante et du tuteur. Dans un programme de tutorat par les pairs en lecture, le rôle de l'enseignant est de superviser le déroulement des activités (Topping et Ehly, 1998). Une enseignante circule donc pour offrir des conseils, de la rétroaction, du renforcement et des démonstrations. Le rôle principal du tuteur est de soutenir l'élève qui est en train de lire. Le tuteur respecte une procédure uniformisée lorsque l'élève qui est en train de lire s'interrompt ou fait une méprise, surtout puisque l'objectif est d'examiner les effets d'un tel programme. Le tuteur laisse une période de 4 secondes pour laisser à l'élève le temps de s'auto-corriger. S'il a de la difficulté, le tuteur aide l'élève à segmenter le mot en syllabes à l'aide d'un cache. Cette façon d'intervenir est inspirée d'approches s'étant avérées efficaces dans d'autres contextes scolaires, mais auprès de jeunes lecteurs en difficulté (Kuhn et Stahl, 2003, Meyer et Felton, 1999, Therrien, 2004).

Résultats

Écart obtenu entre le pré-test et le post-test

Les résultats obtenus au post-test par niveau d'habiletés sont détaillés dans le tableau 2. Ces résultats nous indiquent tout d'abord que, pour tous les niveaux d'habiletés, l'écart entre la moyenne obtenue au pré-test et au post-test est supérieur pour les groupes de la condition intervention. Il est à noter que l'écart est particulièrement important chez les élèves ayant un MLCM inférieur à 29.

Effet de l'intervention sur la fluidité de lecture

Un test *t* de Student pour échantillons appariés est réalisé afin de vérifier l'effet de l'intervention sur la fluidité de lecture. Comme ce test permet de comparer les sujets avec eux-mêmes avant et après l'intervention, ceci permet de détecter si les différences entre les moyennes du groupe de la condition intervention observées sont significatives.

Tableau 2: *Moyenne des scores obtenus au pré-test et au post-test*

Variable	MCLM	Résultats pré-test (moyenne et écart-type)		Résultats post-test (moyenne et écart-type)		Écart entre les moyennes du pré-test du post-test	
		Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)	Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)	Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)
	50 et +	50.30 (10.77)	53.60 (8.93)	57.05 (11.97)	62.58 (9.16)	6.75	8.98
	Entre 30 et 45	30.00 (3.57)	29.07 (2.23)	39.36 (9.09)	42.55 (6.5)	9.36	13.47
MCLM	Entre 20 et 29	21.46 (2.68)	20.13 (2.57)	28.00 (7.11)	34.19 (5.95)	6.54	14.06
	Entre 10 et 19	7.70 (2.04)	11.62 (1.59)	13.15 (4.68)	21.92 (2.67)	5.45	10.30
	Moins de 9	1.33 (2.06)	1.88 (2.34)	1.94 (2.58)	6.67 (4.19)	0.61	4.79

Tableau 3: *Résultats au test t pour échantillons appariés*

MCLM	N	Différence entre les moyennes	t	ddl	sig	taille d'effet
50 et +	6	-8.98	-4.573	5	.006	0.8
Entre 30 et 45	11	-13.48	-8.507	10	.000	0.9
Entre 20 et 29	8	-14.06	-7.894	7	.000	0.9
Entre 10 et 19	6	-10.30	-6.589	5	.001	0.9
Moins de 9	12	-4.79	-4.949	11	.000	0.7

Les résultats du test t indiquent qu'il est possible de statuer que la différence entre les moyennes du pré-test et du post-test est significative (à $p < 0.01$), ce qui signifie que le MCLM des élèves de la condition intervention est significativement plus élevé, suite à l'intervention. Il s'avère que la taille d'effet est grande pour chacun des groupes d'élèves.

Les résultats précédents démontrent qu'il existe une différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test du groupe de la condition intervention. Il est maintenant important de comparer les moyennes obtenues au post-test du groupe de la condition intervention à celles du groupe de la condition contrôle, afin de vérifier si la différence entre ces deux groupes est due au hasard ou à l'effet de l'intervention. Pour ce faire, un test t pour échantillons indépendants est effectué. Les analyses démontrent un effet de l'intervention chez les élèves ayant un MCLM inférieur à 9 ($t=2.97$, $d.l.=19$, $p < 0.01$). Le même phénomène est observable chez les élèves ayant un MLCM se situant entre 10 et 19 ($t=4.173$, $d.l.=14$, $p < 0.01$). Pour ce qui est des élèves ayant un MCLM supérieur à 20, les analyses indiquent que les différences des moyennes obtenues au post-test ne sont pas significatives entre le groupe de la condition intervention et celui de la condition contrôle. Comme les analyses ont été effectuées à partir d'échantillons assez restreints, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Cela dit, ils permettent d'établir une meilleure compréhension des retombées potentielles de ce type d'innovation pédagogique en contexte de classe à large effectif, et ce, surtout auprès des élèves en difficulté.

Résultats des analyses des grilles d'observation

Il est possible d'observer, à partir du tableau 4, les caractéristiques de chacun des tuteurs. Il est à noter que les grilles d'observation pour chacun des tuteurs sont remplies au cours d'une séance d'observation. Les comportements observés pendant cette période spécifique ne correspondent donc pas nécessairement au comportement du tuteur pour toute la durée du programme. Il s'agit plutôt d'un portrait. Cela dit, il est possible de constater certaines différences entre les tuteurs.

Tout d'abord, au niveau de la compétence en lecture, les tuteurs T2 et T3 obtiennent les meilleurs résultats. Le soutien aux élèves en difficulté semble être l'habileté la plus difficile à développer chez les tuteurs. En ce qui concerne la qualité des interactions, qui inclut notamment les encouragements et l'attention que le tuteur porte à ses élèves, T5 obtient le meilleur score, suivi de T4. Enfin, les aptitudes et attitudes correspondent à certaines qualités essentielles chez un tuteur, comme la patience et les habiletés de communication. Encore une fois, T5 obtient le meilleur score, suivi de T1. En observant les données quantitatives jointes au tableau 4, il est possible de constater que les comportements positifs de T5 trouvent peut-être un écho sur le plan

des résultats des élèves tuteurés puisque c'est son sous-groupe qui obtient l'écart le plus élevé entre le pré-test et le post-test.

Tableau 4: *Compilation des résultats obtenus à partir des grilles d'observation*

	Résultats pour chacune des rubriques (%)				Résultats quantitatifs du sous-groupe		
	Compétences en lecture	Soutien aux élèves en difficulté	Qualité des interactions	Attitudes et aptitudes	Moyenne	Pré-test	Post-test
T1	70	45	57	87	65	22.46	29.57
T2	90	45	33	40	52	13.10	23.00
T3	90	60	67	51	67	23.15	35.08
T4	75	50	80	71	69	17.92	28.08
T5	70	76	97	100	86	22.92	35.33
T6	70	75	60	60	66	23.07	32.50
T7	75	40	53	83	63	20.81	30.90

Discussion

Globalement, à la suite de l'analyse des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que le programme de lecture orale répétée et assistée a un effet sur la fluidité de lecture des élèves de la classe de CE1. Les études précédentes ayant utilisé cette approche en Amérique du Nord l'avaient d'ailleurs démontré (Kuhn & Stahl, 2003; Oddo, 2010).

Dans cette étude, les élèves de la condition intervention, tous niveaux confondus, augmentent significativement leur nombre de mots correctement lus par minute à la suite des huit semaines d'intervention. Cet effet peut d'abord être expliqué par le fait que ce programme permet aux élèves d'accroître considérablement leur temps d'exposition à des textes adaptés avec du soutien plus individualisé qu'en classe régulière (Kuhn, 2009). Comme il a été mentionné dans le cadre conceptuel, le développement de la fluidité est influencé par la quantité de textes lus, mais ces textes doivent être lus avec un taux d'exactitude élevé (Allington, 2009). Dans ce programme, en plus de la répétition, le niveau de soutien important favorise l'atteinte d'un taux d'exactitude élevé. L'utilisation de la lecture en écho, de la lecture répétée et du tutorat par les pairs permettent d'optimiser le soutien à l'élève, ce qui lui donne la possibilité de réussir à lire le texte de façon fluide à son tour (Kuhn, 2009). Puisque les sous-groupes sont constitués de quelques élèves, chacun peut lire plus souvent qu'en classe. La combinaison de ces trois aides techniques et la division des élèves en sous-groupes ont donc permis aux élèves de développer leur fluidité. Toutefois, en comparant les résultats obtenus au post-test des élèves de la condition intervention avec ceux de la condition contrôle, l'intervention semble avoir contribué davantage au développement de la fluidité des élèves faibles. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que ce sont les élèves en difficulté qui ont le plus profité d'un tel niveau d'étayage. Ces élèves avaient peut-être besoin de pratique plus intensive afin de développer leurs connaissances de correspondances lettre-son, de régularités orthographiques, d'unités morphologiques, puis de mémorisation de mots, essentielles au traitement rapide des mots (Ehri, 2014, Seymour, Aro & Erskine, 2003) et cruciales pour le passage d'une lecture segmentée vers une lecture plus fluide. Le fait de relire les mots et les phrases à plusieurs reprises s'avérait d'ailleurs efficace pour une plus grande automatisation en lecture orale (Kuhn et Stahl, 2003, Meyer et Felton, 1999, Therrien, 2004), ce qui peut être corroboré dans cette étude. De plus, l'aspect « assisté » de l'intervention a

permis aux élèves de bénéficier, dans ce contexte, de la présence d'un modèle et d'un rare moment d'accompagnement en sous-groupe.

Il apparaît également que les effets du programme varient selon les sous-groupes dans lesquels les élèves se trouvent. L'effet tuteur est une hypothèse à considérer pour expliquer ce phénomène. À partir de l'analyse des grilles d'observation des tuteurs, il semble effectivement que le tuteur du sous-groupe pour lequel l'amélioration est la plus importante possède des qualités qui se distinguent des autres. Selon les données colligées dans la grille, c'est le tuteur le plus attentif, le plus patient et le plus porté à établir une bonne communication avec ses élèves. Ces données, prises en un portrait, détiennent une portée limitée, mais constituent des pistes intéressantes à explorer davantage et à conjuguer aux approches d'enseignement ayant fait leurs preuves dans des contextes occidentaux. Si les classes à larges effectifs peuvent s'inspirer de ces approches et les rendre viables dans leurs contextes en utilisant des élèves tuteurs, les caractéristiques que doivent développer ces derniers devraient être mieux comprises.

Cette étude renferme bien sûr des limites au point de vue méthodologique qui peuvent nécessiter la tenue de futures recherches. Tout d'abord, la première limite concerne le contrôle de la variable indépendante. Il était impossible, dans le contexte, de s'assurer que les tuteurs aient les mêmes capacités. Une autre limite est liée à l'évaluation de la compréhension. Comme il est mentionné dans la méthodologie, les élèves doivent effectuer un rappel de récit suite à la lecture du texte servant à mesurer le nombre de mots correctement lus par minute. Après quelques tentatives auprès d'une dizaine d'élèves, la chercheuse doit cesser d'exiger le rappel de récit. D'une part, les élèves ne sont pas en mesure d'effectuer un tel exercice et d'autre part, les questions de compréhension semblent les insécuriser. La compréhension, même si elle fait partie du programme, n'est pas évaluée. Il aurait été pertinent de voir l'effet de ce programme sur la compréhension, qui représente la finalité de la lecture. La prosodie, qui fait également partie intégrante du concept de fluidité de lecture, n'a pas été évaluée. Cette mesure aurait pu apporter plus de précision dans notre évaluation, puisque le respect de la ponctuation peut affecter l'automatisme. Enfin, la composition très hétérogène de notre échantillon représente également une limite méthodologique pour notre étude.

Conclusion

Ce programme de lecture orale répétée et assistée est prometteur d'une part, en raison de son effet sur le développement de la fluidité des élèves, mais également puisqu'il permet de répondre aux besoins diversifiés des élèves dans les CLE. Il favorise également l'allègement de la tâche des enseignants burkinabés. L'utilisation des élèves comme tuteurs contribue à optimiser de façon importante le temps d'exposition à l'écrit avec du support individualisé pour chacun des élèves de la classe, objectif difficile à atteindre par un seul et unique enseignant. Utiliser la force du nombre afin de déléguer des responsabilités aux élèves plus forts dans les CLE constitue une réelle piste de solution pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture au Burkina Faso. Cette piste de solution s'inscrit également dans une optique d'adéquation culturelle. En effet, dans les cultures traditionnelles africaines, l'ethnologue Pierre Erni (1987) considère l'éducation mutuelle, qui s'effectue à l'intérieur de la société enfantine, comme le facteur de socialisation prépondérant. Éclater la pédagogie utilisée dans les classes africaines, afin de la rendre parfois horizontale plutôt que verticale, permettrait probablement de rendre l'école africaine plus adaptée à ses enfants. Il serait intéressant d'observer à l'avenir comment cette approche avantage également les élèves plus forts et les tuteurs, que ce soit en lecture ou dans le développement d'autres compétences.

Références

- Acedo, C. (2008). Éditorial. *Perspectives*, 38(2).
- Allington, R. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*: National Institute for Literacy.
- Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D., & Said-Moshiro, L. (2007). *Large Class Sizes in the Developing World: What Do We Know and What Can We Do? : U.S. Agency for International Development*.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe du français: traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Cohen, P., & Kulik, J. (1981). Synthesis of Research on the Effects of Tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 227-229.
- Dembélé, M., & Miaro, B.-R. (2003). *Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis*. ADEA.
- Ehri, C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1)
- Ellery, V. (2009). *Creating Strategic Readers*. Newark: International Reading Association.
- Erni, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*: UNESCO.
- Grêt, C. (2009). *Le système éducatif africain en crise*. Paris: L'Harmattan.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). Newark: International Reading Association.
- Hasbrouck, J. (2006). For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading Is Not the Best Use of Classroom Time. *American Educator*, Summer 2006, 30(2).
- Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Kuhn, M., Schwanflugel, P., Morris, R., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E., et coll. (2006). Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of literacy research*, 38(4), 357-387.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21.
- Kulik, J., & Kulik, C.-L. (1987). Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Equity & excellence*, 23(1-2), 22-30
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading*1. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423-458.
- Michaelowa, K. (2003). Determinants of Primary Education Quality: What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa? ADEA.
- National Assessment of Educational Progress. (2002). Oral Reading Fluency Scale. Récupéré de: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/ors/scale.aspx>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*
- Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et CONFEMEN. (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Burkina Faso: Ounténi et coll.
- Oddo, M. (2010). Reciprocal Peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. *Psychology in the schools*, 47(8), 842-858.
- OCDE. (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, éditions OCDE
- O'Sullivan, M. (2006). Teaching Large Classes: The International Evidence and a Discussion of Some Good Practice in Ugandan Primary Schools. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 24-37.
- Pasigna, A. (1997). *Tips on How to Manage a Large Class*: Institute for International Research.
- Pikulski, J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Books.

- Rasinski, T., & Hoffman, J. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Samuels, J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, J. (2002) Vu dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Stanovich, K. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stromquist, N. 2005. The political benefits of adult literacy. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- Therrien, W. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K.J. (2006). Paired Reading, impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension and fluency. Vu dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press
- Turcotte, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education*, 39(2), 183-197.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.
- UNESCO (2006). *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*
- Vachon (2008). *Burkina Faso: étude de cas, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous UNESCO*.
- Valérien, J. (1991). *Innovations for Large Classes: A Guide for Teachers and Administrators*. Educational Studies and Documents, No. 56.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. *Advances in text comprehension: Model, process and development*. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301
- Zorman, Lequette, Pouget, Deveaux & Savin. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages*, no.96-97, 213-220

Élisabeth Boily est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de ses études doctorales, Boily s'intéresse aux pratiques collaboratives entre enseignants et orthopédagogues dans une optique de prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit. L'étude décrite dans le présent article a été réalisée dans le cadre de ses travaux à la maîtrise.

Chantal Ouellet est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur les difficultés en lecture et en écriture chez les adolescents et les jeunes adultes.

Catherine Turcotte est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse aux difficultés en compréhension de lecture des élèves du primaire.