

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET LE CONTENU DES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO

Adama OUEDRAOGO¹

Lorsque l'on évoque les difficultés qu'éprouvent les enfants dans l'apprentissage de la lecture, on pense le plus souvent aux dysfonctionnements de la "**machine à lire**" présente chez chaque individu, notamment l'appareil cognitif qui gère les principaux dispositifs de traitement des informations et l'acquisition du code écrit.

Mais l'on peut se demander si les implications de l'apprentissage de la lecture ne vont pas au delà du seul aspect individuel et fonctionnel de la "**machine à lire**". En d'autres termes, il s'agit d'apprécier les implications des aspects socioculturels, idéologiques et émotionnels dans l'apprentissage de la lecture.

C'est dans cette perspective que nous nous proposons de réfléchir sur l'influence du contenu des manuels de lecture dans le processus d'apprentissage de la lecture. Le contenu d'un manuel correspond à l'ensemble des personnages et des valeurs constituant le message véhiculé par les textes et les illustrations.

Cette problématique revêt une grande importance dans le contexte africain et burkinabé² en particulier où la plupart des manuels — support des contenus de lecture — sont conçus par des auteurs étrangers et édités en Europe. Or le manuel scolaire en plus d'être un outil didactique, est un objet culturel. *"Le choix des textes, des illustrations, des exemples, du langage, des arguments employés reflètent toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel."*³

1. Bref aperçu de la situation des manuels de lecture au Burkina

Le Burkina a connu de nombreux manuels depuis l'instauration du système scolaire. Cependant, nos propos concerneront essentiellement deux séries, notamment "**MAMADOU et BINETA**" et "**Lire au Burkina**" qui sont actuellement utilisées dans toutes les écoles primaires du pays. Nous nous contenterons de présenter brièvement ces ouvrages et de dégager quelques caractéristiques générales de leur contenu.

¹Sociologue burkinabé, associé à l'UR@

² Depuis 1986, le Burkina a mis sur le marché de nouveaux manuels de lecture conçus par des Burkinabé. Néanmoins d'anciens manuels comme "MAMADOU et BINETA" de Davesne sont encore utilisés.

³ Ministère de l'Éducation, Québec : les caractéristiques culturelles des manuels scolaires. Module 2, Québec, 1983, P. 4.

a) "MAMADOU et BINETA"

C'est une série de manuels de lecture conçue par l'inspecteur Français Davesne et éditée par Istra. Elle couvre l'ensemble du cycle primaire. Elle se caractérise par son ancienneté, sa première édition remonte à la période coloniale en 1931. Elle est conçue pour toute l'Afrique noire francophone. Elle a été abandonnée puis reprise avec ostentation ; l'annonce de son utilisation est une note de publicité pour certains établissements privés. Elle jouit toujours d'un large crédit auprès des enseignants et a permis la formation de plusieurs générations d'Africains.

Elle a été rééditée avec des modifications substantielles en 1952 afin de l'adapter aux principales revendications de la mouvance des indépendances. C'est une époque marquée par la lutte pour l'affirmation de la spécificité culturelle de l'Afrique Noire sous l'emprise du colonialisme français en l'occurrence.

Dans ces manuels, nous verrons essentiellement l'Afrique et les Africains à travers le cristallin vraisemblablement déformant de l'oeil européen. Ces ouvrages se caractérisent également par une tendance à la généralisation, souvent abusive, sur le comportement des Africains : "**les Noirs sont...**" Cette vision est entachée de l'idéologie de mépris de la période de domination qui l'a générée. Nous pouvons lire par exemple : "*Des noirs, de grands diables presque nus, armés de longues gaffes, vont et viennent sur les billes qui s'enfoncent ou roulent sous chacun de leurs pas*".¹ On peut citer également l'exemple du texte décrivant le chimpanzé qui "*avait un fond de peau jaunâtre, pareille à celle des vieux arabes, tachée de plaques d'une couleur noire mince et transparente*".²

Sans commenter ces phrases, il va sans dire qu'elles sont susceptibles de créer des frustrations "*sans compter qu'à force de nous voir nous mêmes à travers l'image qu'on donne de nous, nous aurons tendance à devenir l'image de notre image dans la rétine des autres*".³

b) "Lire au Burkina"

A l'opposé de "MAMADOU et BINETA", nous avons la nouvelle série de manuels "Lire au Burkina", initiée depuis 1986. C'est aujourd'hui le manuel officiel de lecture dont l'usage tend à se généraliser. Il se caractérise essentiellement par le fait qu'il est conçu par des équipes de pédagogues du Burkina à l'intention des écoles burkinabé. Le contexte politique de cette série de manuels se voulait être aux antipodes de celui de Mamadou et Binéta. Elle est née sous l'influence du mouvement militaire

¹ Davesne A. Gouin J. : MAMADOU et BINETA sont devenus grands ; EDICEF, Paris, 1952, p. 125.

² Davesne A. Gouin J. Op. cit. p. 149.

³ Ki-Zerbo J. : Eduquer ou périr. UNICEF-UNESCO, Paris, 1990, p. 58.

d'août 1983 qui proclame la "Révolution" prônant un bouleversement de la vie sociale, politique, économique et culturelle du pays. Dans la même mouvance on préconise une réforme scolaire qui *"devra déboucher sur la transformation de l'école en un instrument au service de la révolution"*¹. Ces nouveaux manuels s'inspirent de cette idéologie à consonance nationaliste. Ils portent les empreintes de cette période, notamment la mention de certaines structures "révolutionnaires" tels les "Sofa"² qui se sont avérés éphémères et ne correspondent à aucune réalité aux yeux des élèves aujourd'hui.

Notre réflexion sur le contenu des manuels scolaires et l'apprentissage de la lecture s'articulera autour de deux principaux aspects : psychosociologiques et psychopédagogiques.

2. Les aspects psychosociologiques

En même temps qu'il acquiert et se familiarise avec le code écrit, l'enfant intériorise de nouvelles représentations sociales et toute une conception du monde (conception des relations et des rôles sociaux, valorisation sélective des différents modèles de comportement, conception de l'histoire...). Les personnages mis en scène dans les textes sont porteurs de valeurs et représentent des *"modèles normatifs qui s'imposent et que l'on impose et qui orientent l'élaboration des images et la manifestation des comportements"*³. Mais la nouvelle conception du monde et ses valeurs ne s'installent pas sur une table rase.

a) L'expérience antérieure de l'enfant et ses apprentissages scolaires

L'enfant vient à l'école, porteur d'une histoire déjà riche de ses rapports avec ses parents et imbu de valeurs socioculturelles de son milieu. Il s'expose alors à l'influence de deux sources de valeurs dont les rapports ne sont pas toujours harmonieux. Elles sont même souvent en conflit eu égard à l'histoire de l'institution scolaire qui éprouve des difficultés à s'adapter au contexte socioculturel et économique burkinabé et africain en général. Ce conflit des valeurs peut être facteur de perturbation de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Pour s'en convaincre, référons nous à trente et trois années d'expérience d'enseignement de Monsieur Kambiré⁴. En parlant de l'importance pour l'institution scolaire de tenir compte des habitudes et des connaissances antérieures des élèves, notamment dans les contenus des textes, il a cité l'exemple de textes

¹ Conseil National de la Révolution : Discours d'Orientation Politique. Ouagadougou, Haute Volta, 1983, p. 4.

² Cf. Texte "une réunion de pionniers". Dans le livre de lecture de 3^e année, M.E.B.AM/VUIBERT international, Paris, 1989, p. 10. -Les Sofas constituent une structure d'adolescents créée sous la "révolution". Dans la hiérarchie des structures de l'époque, ils se situent au dessus des "Pionniers" (les plus petits) et au dessous des "Comités de Défense de la Révolution" (C.D.R.).

³ Chombart de Lauwe M.J et P.H -La femme dans la société. C.N.R.S, Paris, 1963, P. 41.

⁴ Monsieur Kambiré est instituteur au Burkina depuis 1961. Il a servi dans de nombreuses régions du pays. Il est actuellement directeur de l'école primaire publique de Farakan à Bobo-Dioulasso.

portant sur les masques. Les pratiques des masques sont des rites sacrés de certaines communautés ethniques. Tout ce qui entoure ces pratiques doit rester mystérieux et secret pour les néophytes. Chercher à percer prématurément ce mystère c'est s'exposer à la mort et cela les enfants l'apprennent très tôt. De ce fait, il constate que les textes de lecture décrivant la pratique des masques perturbent certains élèves qui usent de tous les stratagèmes pour éviter la confrontation avec ces textes.

Cet exemple est peut être extrême. Mais il est indéniable que chacun des élèves a une histoire de vie personnelle ou collective qui s'articule plus ou moins bien avec certains thèmes ou certaines idéologies. Il a également le mérite de montrer qu'il ne suffit pas de décrire des éléments et des pratiques émanant du milieu culturel de l'enfant mais de se référer aussi à l'idéologie qui les sous-tende.

b) Les contenus scolaires : facteur de désintégration sociale

Plus que la perturbation de l'apprentissage de la lecture, la dysharmonie des valeurs idéologiques et culturelles entre les savoirs scolaires et le contexte socioculturel qui les reçoit peut éloigner les élèves de leur milieu d'origine qu'ils sont sensés servir. Comme le témoignent ces propos toujours d'actualité, tenus par le gouverneur général Antonetti depuis l'aube de la création de l'école en Afrique : *"trop d'élèves chaque année quittent nos écoles avec un mince bagage sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français dont ils ignorent parfois le sens exact, juste assez savants en un mot pour s'écarter de la terre et mépriser leurs frères restés au village, mais incapables de se servir de ce semblant de d'instruction dont ils sont si puérilement fiers pour gagner leur vie. (...). Ce sont trop souvent des déclassés, des mécontents, des parasites de la collectivité travailleuse"*¹. Au regard de ces enseignements, il s'avère nécessaire que les contenus scolaires soient fondés sur le socle culturel du milieu de l'enfant en ménageant les besoins et les intérêts de la collectivité ainsi que ceux de l'élève. La prise en compte des intérêts de l'enfant relève plutôt des aspects psychopédagogiques.

3. Aspects psychopédagogiques

Le volet psychopédagogique est intimement lié au précédant chapitre et consiste en une gestion au niveau individuel de l'ensemble des personnages et des valeurs édictés par les manuels. Il insiste sur l'importance cruciale de la personnalité de l'enfant, en tant que facteur déterminant de la perception qu'il peut avoir du texte en fonction de son expérience et de ses représentations antérieures.

¹ *Journal officiel de l'A.E.F.* (Afrique Equatoriale Française), 15 Mai 1925, p. 281 ; cité par Guth S. : *L'école en Afrique Noire francophone : une appropriation institutionnelle in Revue Française de Pédagogie* ; N° 90 janv.-fév.-mars 1990, pp. 71-97 ; p. 72.

a) L'enfant "choisit" de lire ou de ne pas lire

Les inférences idéologiques et émotionnelles inhérentes à la situation de lecture suscitent et orientent l'action de l'enfant qui peut "choisir" de lire ou de ne pas lire. Bettelheim et Zelan confirment cette assertion après trente ans d'observation à l'école orthogénique de l'université de Chicago : *"Nos observations et nos recherches nous ont montré que la plupart de ces difficultés, et beaucoup de fautes de lecture pour lesquels ils étaient réprimandés, étaient dues non pas à l'impossibilité de décoder ou de comprendre le texte, mais le plus souvent au fait que les enfants le comprenaient parfaitement, suffisamment en tout cas pour le rejeter pour des raisons qu'ils estimaient valables"*.¹

Cette remarque illustre bien l'importance du choix des textes en tant que stimuli dans la tâche de lecture qui incombe aux enfants. Elle a également le mérite de montrer que dans le processus d'apprentissage de la lecture, loin de subir le texte, l'enfant participe activement à sa propre formation. Elle montre enfin que l'enseignement de la lecture, pour aboutir, impose une véritable négociation avec l'enfant ; Geer² parle de *"marchandage"* avec l'enseignant.

b) La valorisation de l'image de l'enfant : source de motivation

Lorsque l'enfant se trouve valorisé dans la situation d'apprentissage, soit par la prise en compte de son expérience antérieure, soit qu'il se reconnait dans un personnage valorisé, il s'en trouve une source de motivation. Cette valorisation peut concerner individuellement l'enfant ou passer par l'entremise d'une catégorie sociale d'appartenance tel que son groupe ethnique, son sexe...etc. Pour s'en convaincre, référons nous à l'étude du cas de Naïna, menée par Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau. Elle montre que tant que Naïna n'est perçue à l'école que comme celle qui "a un retard ou des difficultés", les progrès sont médiocres. Mais lorsque l'on prend en compte le fait qu'elle sert d'interprète à des mères arabes de la cité, et que l'on propose des situations de lecture basées sur cette compétence, ses performances s'améliorent de façon spectaculaire. Nous pouvons conclure avec les auteurs que : *"l'apprentissage de la lecture n'est pas une activité isolée. Il s'installe plus solidement et plus rapidement s'il s'appuie (ou se greffe) sur des acquis ou des expériences culturelles de l'apprenant"*³.

¹ Bettelheim B. et Zelan K. : La lecture et l'enfant. Ed. Robert Lafont, Paris 1983, p. 66.

² Geer B : Teaching. in : SILLS, E. (Ed.), International Encyclopaedia of the Social Sciences, New York, The Free Press, 1968, pp. 560-565 ; cité par Forquin J.C - Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Ed. De Boeck, Bruxelles, 1992, 2^e tirage, p. 89.

³ Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. : Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. in Revue Française de Pédagogie, N° 70 janv.-fév.-mars, 1985, pp. 5-10.

4. En guise d'ouverture.

A l'issue de cette réflexion, on peut retenir que l'apprentissage de la lecture est un phénomène complexe dont la compréhension ne peut se limiter à l'étude d'un seul type d'opération cognitive. Les rapports que l'enfant établit avec le texte de lecture impliquent la prise en compte d'une multiplicité de facteurs ; dans le contexte burkinabé et africain en général, ces rapports traduisent à l'échelle individuelle, les relations plus globales entre l'école et la société, relations constamment stigmatisées en termes de reconnaissance et de valorisation des ressources préexistantes dans le milieu.