

**UNIVERSITE DES SCIENCES ET
TECHNOLOGIES DE LILLE
LILLE I
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

N° attribué par la bibliothèque

Année 1997-1998

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LILLE I

Discipline: Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement

par

Olga-Thérésia NZEMO BIYOGHE

Le 30 novembre 1998

Titre:

**ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE
DE LA LECTURE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE PUBLIC
AU GABON**

**Directeur de thèse: Mme Véronique LECLERCQ, Maître de Conférences habilitée,
Sciences de l'Education-Lille I,**

Jury

**M. Claude CLANET, Professeur en Psychologie, habilité en Sciences de l'Education,
Université Toulouse Le Mirail**

M. Jacques FIJALKOW, Professeur en psychologie, Université Toulouse Le Mirail

M. Paul DEMUNTER, Professeur en sciences de l'Education- Lille I

**Mme Marie-Renée VERSPIEREN, Maître de Conférences en Sciences de l'Education-
Lille I**

Tome 1



Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Véronique LECLERCQ, qui en acceptant de diriger ce travail, nous a fait bénéficier de ses judicieux conseils dans l'orientation et la rédaction; Messieurs Claude CLANET et Jacques FIJALKOW, rapporteurs et membres du jury; Monsieur Paul DEMUNTER et Madame Marie-Renée VERSPIEREN, membres du jury. Nous remercions aussi Monsieur Dominique DELACHE, qui nous a aidé pour le traitement statistique. Nos remerciements vont également à Monsieur Jean-Claude ABBEY, pour sa contribution bibliographique; à Monsieur ANGO'O, qui nous a permis d'accéder aux écoles primaires; aux Directeurs et Enseignants des écoles de la Fopi, de Mont-Bouët I, de Sibang I et de Venez-Voir, pour leur accueil et leur disponibilité. Nous tenons enfin à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué par leurs conseils, leur aide ou leur encouragement à la rédaction de ce travail.

Dédicaces

Nous dédions ce travail aux instituteurs gabonais en particulier, à nos parents: Emmanuel BIYOGHE-BI-NGUEMA; Marie-Germaine AVOMO EDZANG pour des efforts consentis dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse gabonaise. Nos hommages vont à Martine OULABOU, morte dans sa lutte pour un système éducatif efficace. Enfin, à tous mes frères et soeurs, aux clans Yeffa, Essangui, Essadone et Yenguié qu'ils trouvent ici, le fruit de leur soutien moral. A la Communauté des Soeurs de Sainte-Marie, en particulier, à la Mère Supérieure ASSUMPTA, pour ses encouragements et ses conseils pour la réalisation de ce travail.

Sommaire

PREMIERE PARTIE:	8
OBJET, CONTEXTE THEORIQUE ET INSTITUTIONNEL	8
CHAPITRE I:	10
PROBLEMATIQUE ET RECUEIL DES DONNEES	10
<i>Section 1: Cadre théorique, questions générales et hypothèses</i>	<i>11</i>
<i>Section 2: Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement</i>	<i>28</i>
CHAPITRE II:	51
LE CONTEXTE GABONAIS	51
<i>Section 1: Les politiques éducatives en Afrique de 1960 à nos jours</i>	<i>53</i>
<i>Section 2: Le système éducatif gabonais actuel: aspects généraux</i>	<i>72</i>
<i>Section 3: Les classes de CP au Gabon: objectifs, programmes et méthodes</i> .	<i>97</i>
 DEUXIEME PARTIE:	 109
LA QUESTION DES ECHECS EN LECTURE	109
CHAPITRE III:	111
THEORIES EXPLICATIVES DES ECHECS EN LECTURE	111
<i>Section 1: L'approche cognitive des difficultés en lecture</i>	<i>112</i>
<i>Section 2: Approche sociologique des difficultés en lecture</i>	<i>129</i>
CHAPITRE IV:	137
LES RECHERCHES SUR L'ACCES A LA LECTURE EN AFRIQUE ..	137
<i>Section 1: Les recherches d'inspiration cognitive</i>	<i>138</i>
<i>Section 2: Les recherches d'inspiration sociologique</i>	<i>147</i>
 TROISIEME PARTIE:LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN CP	 165
CHAPITRE V	167
DEPOUILLEMENT DES DONNEES	167
<i>Section 1. Les conditions de l'enquête</i>	<i>168</i>
<i>Section 2: Typologie des conduites instituteurs/élèves</i>	<i>179</i>
<i>Section 3. Les résultats aux tests de lecture</i>	<i>229</i>
CHAPITRE VI. LA MISE EN RELATION DES CONDUITES D'ENSEIGNEMENT ET LES PERFORMANCES DES ELEVES: LA QUESTION DES EFFETS MAITRES	239

<i>Section 1. L'évolution des performances en lecture</i>	240
<i>Section 2. L'évolution des performances pour chaque élève entre type d'enseignement</i>	262
.....	269
Conclusion et recommandations	272
BIBLIOGRAPHIE	282
Index	
Annexes	

La lecture constitue la base de la réussite scolaire et sociale. C'est sans doute une compétence incontournable pour accéder à d'autres savoirs. Les difficultés ainsi observées sont en partie responsables des échecs scolaires et de l'exclusion sociale. Présents dans les pays occidentaux, les échecs scolaires restent massifs dans les pays en voie de développement notamment au Gabon où la situation est alarmante au C.P. La plupart des rapports officiels¹ soulignent qu'une minorité des élèves parcourent normalement le cycle primaire, six enfants sur dix redoublent au moins une fois. En outre, les échecs sont précoces; dès le cours préparatoire, une bonne partie des enfants redoublent. Ils se retrouvent dès lors, en retard d'une année. De plus, parmi ceux qui passent en classe supérieure plus de la moitié n'arrivent pas à lire les textes, supports de l'enseignement. Cela suppose que l'apprentissage de la lecture est déterminant dans la réussite scolaire. On note également des échecs répétitifs; la plupart des élèves qui présentent des difficultés en lecture redoublent au moins une fois au cours de leur scolarité élémentaire. Par ailleurs, le débat soulevé à propos de l'application des méthodes actives au Gabon, suscite des questions sur les pratiques pédagogiques de l'instituteur en classe et sur les acquisitions des élèves. C'est dans cette perspective que se situe ce travail qui porte sur l'enseignement (et l'apprentissage) de la lecture au C.P. au Gabon. Nous essayons donc de poser le problème Des échecs scolaires au Gabon par rapport aux actes pédagogiques de l'enseignant et par rapport aux performances des élèves en lecture. Dans toute situation pédagogique, le maître enseigne, les élèves apprennent. Il est question de s'interroger sur la façon dont l'instituteur transmet les informations, et comment il parvient à aider l'enfant dans l'acquisition de la lecture. Il est difficile de dissocier l'enseignement de sa finalité d'apprentissage parce que ces deux concepts sont étroitement liés. Pour M. Altet, "*enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas...*"². Notre objectif est de tenter de déterminer l'impact des variables pédagogiques en centrant la démarche sur l'enseignement. Nous savons l'importance d'une analyse simultanée des comportements enseignant-enseignés.

¹ NZOUBA-NDAMA G., 20 ans d'efforts en faveur de l'éducation. Bul. De Liaison et d'Info. du M.E.N., 1988, 6, 8-17. Voir aussi: ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. Libreville: M.E.N., 1994-1995. (Où l'on relève au CP1 49,66% d'échecs, au CP2 37,76% d'échecs).

² ALTET M., La formation professionnelle des enseignants. -1e ed.- Paris: P.U.F., 1994.-p. 3

Nous essayons donc de poser le problème des échecs scolaires par rapport aux modalités pédagogiques des enseignants et aux résultats d'apprentissage des élèves. Il s'agit enfin, d'aller à l'encontre de l'idée répandue, selon laquelle l'élève est le seul responsable de ses difficultés en analysant les façons de faire de l'enseignant. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'articulation des comportements enseignant - élèves qui fait l'objet de cette recherche.

PREMIERE PARTIE:
OBJET, CONTEXTE THEORIQUE ET
INSTITUTIONNEL

La première partie de la recherche présente l'objet, le contexte théorique et institutionnel. Nous aborderons la problématique et recueil des données. Dans le premier chapitre, nous tenterons de déterminer l'articulation du processus d'enseignement et d'apprentissage. Par la suite, notre question sera celle de savoir comment caractériser l'efficacité de l'enseignement. La réponse à cette question aboutira au corps d'hypothèses et à la mise en évidence de la méthodologie de la recherche. C'est ce dernier point qui ouvrira la voie à l'analyse du contexte gabonais. A ce propos, nous passerons en revue les politiques éducatives des Etats de l'Afrique noire francophone, de 1960 à nos jours. Dans cette démarche, notre analyse portera sur les défaillances de ces systèmes. En effet, l'institution scolaire en Afrique, souvent importée de l'extérieur, sous-estime les réalités socioculturelles des pays concernés, elle se retrouve donc en situation de crise permanente. Pour y remédier, des réformes ont été entreprises dans le but d'intégrer l'école aux réalités locales. Notre analyse tournera autour de l'enseignement du français en CP: les méthodes élaborées, les principes et leur mise en application. Nous reviendrons largement à la situation actuelle du système éducatif gabonais. pour présenter les textes réglementant l'enseignement, les débats soulevés à propos de l'évolution des méthodes et des manuels de lecture en CP; et la présentation des classes de CP au Gabon.

CHAPITRE I:
PROBLEMATIQUE ET RECUEIL DES
DONNEES

Nous nous proposons d'aborder l'enseignement et l'apprentissage de la lecture par rapport aux conduites de l'enseignant et aux modes d'interventions des élèves en classe. Notre étude se situe dans le cadre conceptuel du paradigme des processus - produits. Nous tentons de montrer l'impact des comportements pédagogiques sur les performances des enfants au cours d'une activité de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. Comment s'articule la relation entre l'enseignement et l'apprentissage? Les tentatives de réponses à cette question détermineront le choix du recueil des données et du corps d'hypothèses.

Section 1: Cadre théorique, questions générales et hypothèses

Nous nous proposons d'apporter une contribution aux études qui établissent une liaison entre l'échec scolaire et l'enseignement - apprentissage de la lecture en cours préparatoires dans le système scolaire public au Gabon. Il s'agit de mettre en évidence les pratiques pédagogiques déployées par l'enseignant au cours d'une activité de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. Dans cette optique, l'analyse des relations enseignant-enseignés en situation permettra de comprendre les difficultés en lecture des élèves du cours préparatoire au Gabon. Celles-ci semblent déterminées par le niveau de relations entre l'élève et le mode de travail de l'enseignant. Ce mode de travail varie-t-il d'un enseignant à l'autre? S'il s'avère que les procédures sont différentes, y aura-t-il des écarts substantiels entre les élèves qui y sont exposés? Autrement dit, y aura-t-il des effets maîtres significatifs sur les performances des enfants?

La recherche des difficultés en lecture ne se limite pas à la mise en évidence des variables cognitives ou socioculturelles et linguistiques des écoliers gabonais (cf. chapitre 4). Il convient également de considérer les comportements de l'enseignant ainsi que, ses interactions avec les élèves en situation d'enseignement et d'apprentissage de la lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. Nous reconnaissons l'importance d'une approche intégrative qui met en œuvre les quatre types de variables que comportent une situation pédagogique. M.Altet³, les définit si bien: 1) les variables pédagogiques; 2) la structure psychosociale, affective de la communication en classe, le style relationnel; 3) les processus médiateurs; 4)

les variables situationnelles ou contextuelles. Le nombre élevé des facteurs nous oblige à faire un choix et à retenir les variables pédagogiques. Nous pensons que l'analyse des comportements enseignant-élèves dans le dialogue pédagogique, les actes pédagogiques de l'enseignant et les modes d'apprentissage des élèves vont nous permettre de comprendre le problème des échecs en lecture. L'analyse des modes d'action pédagogiques, des activités et de systèmes d'apprentissage apportera des précisions sur la façon dont se structure une leçon de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. Dans cette perspective, nous essayons d'expliquer les difficultés en lecture par "les *relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (les processus), d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits), d'autre part*"⁴. C'est à partir de ce paradigme processus-produit que nous tenterons de déterminer l'efficacité de l'enseignement. Il s'agit donc d'une étude corrélatrice qui recherche "les *liaisons entre les variables liées à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité*"⁵. En d'autres termes, notre objectif est de faire ressortir, s'ils existent, les comportements pédagogiques efficaces et d'essayer d'isoler, parmi ces comportements ceux qui sont le plus corrélés avec la réussite des enfants en lecture. Ceci permettra de vérifier les variations susceptibles de se manifester au niveau des acquisitions chez des enfants en fonction des conduites de l'enseignant. De ce point de vue, les modes d'actions pédagogiques constituent-ils des facteurs déterminants dans l'apprentissage en classe, suivant le paradigme processus-produit? L'apprentissage apparaît-il comme une conséquence directe de l'enseignement? Autrement dit, suffit-il d'enseigner pour que l'élève apprenne? De son côté, l'enfant est-il placé dans une situation où il subit l'apprentissage et dans laquelle il n'a aucune influence?

L'ensemble de ces questions nous amène à mettre en évidence l'articulation du processus enseignement-apprentissage. Par la suite, nous aborderons la méthodologie de l'observation. Enfin, l'analyse portera sur le cadre théorique et conceptuel.

³ ALTET M., *op. cit.*, 1994.

⁴ DOYLE W., *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds), *L'art et la science de l'enseignement*. - Bruxelles: Labor, 1986. - p. 438.

⁵ DOYLE W., *op. cit.*, p. 438.

1.1- L'articulation du processus enseignement-apprentissage

L'enseignement est la manière d'indiquer, de faire connaître une chose à quelqu'un. Il s'agit d'imposer sa marque, donc au sens de faire une empreinte dans une matière relativement molle⁶. Pour G. Mialaret, l'enseignement est l'action de la personne qui place l'autre dans la situation de l'apprentissage. L'enseignant est le sujet de l'enseignement, qui a deux objets: "*-l'enseigné-sujet apprenant,-la ou les connaissances à apprendre*"⁷. L'enseignement met en jeu aussi bien les comportements de l'enseigné que les caractères spécifiques du savoir à transmettre. L'apprentissage détermine le mode et les conditions dans lesquelles un individu accède à ces connaissances. Ces définitions confirment la difficulté de dissocier l'enseignement de sa finalité d'apprentissage. Pour V. Leclercq, le couple enseignement-apprentissage constitue "*les deux faces d'une même chose*"⁸. L'enseignement s'articule autour de trois éléments: enseignant-savoir-élèves. C'est donc à partir de ces trois éléments constitutifs d'une situation pédagogique que s'inscrit l'analyse suivante. Celle-ci s'inspire du triangle pédagogique de J.Houssaye⁹ et de l'approche systémique de M.Altet¹⁰. De ces deux approches, nous essayerons de définir les comportements de l'enseignant et les systèmes d'apprentissage des élèves.

⁶ DEVELAY M., De l'apprentissage à l'enseignement.- Paris: E.S.F., 1993.- 164p

⁷ MIALARET G., Dictionnaire de psychopédagogie.- Paris: P.U.F., 1979.- p. 204.

⁸ LECLERCQ V. Travailleurs migrants en formation: enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système du français.- Th: SC. Educ.: Lille III: 1984.- p. 9.

Voir aussi: -RICHELLE M., Apprentissage et enseignement. Réflexion sur une complémentarité. In:

CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds), op. cit., 1986.- pp. 233-250.

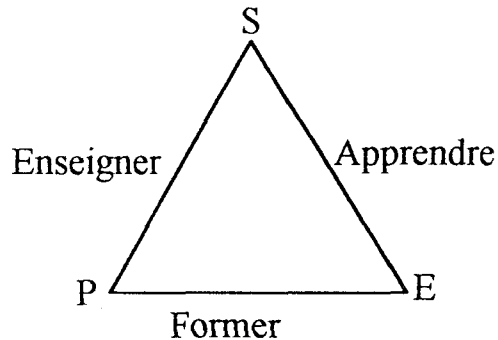
- ALTET M., op.cit., p.3.

⁹ HOUSSAYE J., Présentation: Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In: HOUSSAYE J. (dir.), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed.- Paris: E.S.F., 1996.- pp. 13-26. (Collection Pédagogie).

¹⁰ ALTET M., op. cit., 1994.

- ALTET M., Les pédagogies de l'apprentissage.- Paris: PUF, 1997.- 128p.- (Collection Pédagogues & Pédagogies).

1.1.1- Le modèle du triangle pédagogique de J. Houssaye



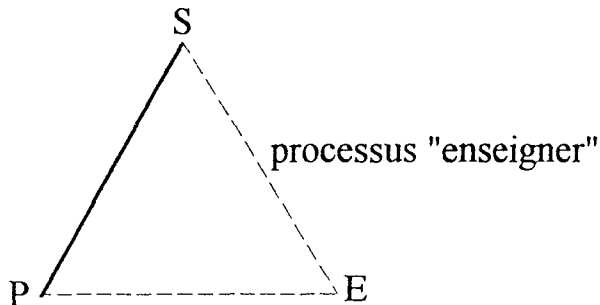
Pour J.Houssaye, toute situation pédagogique s'articule autour de trois éléments *"dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou"¹¹*. Le savoir désigne les contenus des disciplines à transmettre; les élèves renvoient aux enseignés; le professeur est celui qui est chargé de transmettre le savoir. Le sujet est celui avec qui l'on établit une relation privilégiée. Son mode de présence tient de la réciprocité. Le mort, par contre, c'est celui qui a établi un trou dans la relation. Son mode de présence tient de l'absence, mais son rôle est indispensable dans une situation pédagogique. Quant au fou, c'est celui qui nie les termes du langage et du fonctionnement communs. C'est un élément perturbateur qui gêne les situations pédagogiques. *"Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus"¹²*. Pour constituer une situation pédagogique, il est utile de savoir les rôles des éléments constitutifs : les sujets, et le mort. Une situation pédagogique est l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme . C'est cette figure que J. Houssaye considère comme un processus, soit comme un ensemble organisé de faits actifs et structurés dans le temps. Il en distingue trois : *"enseigner"*, qui privilégie l'axe professeur-

¹¹ HOUSSAYE J. (dir.), op. cit., p.15.

¹² HOUSSAYE J.(dir.), op. cit., p. 15.

savoir; "*former*", qui accorde un avantage à l'axe professeur-élèves; "*apprendre*", qui donne la primauté à l'axe élèves-savoir.

a- Le processus "*enseigner*" repose sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir et l'attribution aux élèves de la place du mort.



Dans une situation d'enseignement-apprentissage, quels sont les éléments principaux? Pour J. Houssaye, un des moteurs de la situation pédagogique, c'est la relation privilégiée entre l'enseignant et son savoir; c'est donc cette relation avantageuse qui attribue aux élèves la place du mort. Dans cette situation, le processus *enseigner* est menacé de "*drop out*" (décrochage externe) et de "*drop in*" (décrochage interne). Le "*drop out*" joue sur l'absence des élèves alors que le "*drop in*" joue sur la présence. Dans ce cas, les élèves se mettent à chahuter ou bien manifestent leur désengagement de la situation pédagogique en faisant autre chose que le cours qui leur est dispensé. Ils sont présents physiquement, mais restent des morts par trop voyants et encombrants. L'axe enseignant-savoir désigne le modèle behavioriste d'apprentissage marqué par des comportements magistraux de l'enseignant. Celui-ci impose aux élèves des connaissances toutes faites et une restitution contrôlée et fidèle de ces connaissances. Le jeu de questions-réponses donne l'illusion d'un cours vivant, et fait croire que l'élève construit ses savoirs. Le côté vivant tient plus précisément à la proximité de "*former*" qui induit un bon climat dans la classe en cultivant la relation enseignant-enseigné. La relation pédagogique se limite alors en pure diffusion du savoir sans accorder un intérêt à l'enseigné.

Toutes les difficultés sont ramenées sur l'enfant, ce qui permet à l'enseignant d'éviter de mettre en place des stratégies compliquées en vue de l'amélioration des apprentissages chez l'élève¹³. Ces comportements reposent sur le modèle de référence. L'enseignant suppose que les élèves apprennent selon son propre mode d'apprentissage. Il reproduit les conduites de ses enseignants. L'apprentissage classique de la lecture illustre bien cette situation. La répartition des élèves par l'instituteur en rangées distinctes suivant leurs capacités le confirme: *"il rangera par exemple, dans la première, ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet; dans la seconde, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire, à joindre les lettres pour en faire des syllabes, dans la troisième, ceux qui apprennent à joindre les syllabes pour en faire des mots; dans la quatrième, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation; dans la cinquième, ceux qui commencent à lire le français; dans la sixième, les plus capables dans la lecture; dans la septième, ceux qui lisent les manuscrits; dans la huitième, ceux qui écrivent"*¹⁴. Sans vouloir anticiper, nos observations sur le terrain ont montré que certains instituteurs plaçaient les élèves selon le degré de leurs compétences: *"les faibles"*, occupaient la dernière rangée; les *"moyens"*, celles du milieu alors que les *"plus forts"* occupaient la première rangée. Nous verrons plus tard que d'autres facteurs expliquent ce mode de placement. Le processus *"enseigner"* est marqué par la redondance qui s'accompagne de la répétition. Ce procédé, issu des théories behavioristes et associationnistes de l'apprentissage sous-estime le rôle de l'enseigné et ne lui permet pas de construire ses connaissances. D. Gayet¹⁵ propose la notion de *"stratégie immanente"* pour traduire le comportement frontal de l'instituteur qui fait face à ces élèves, *"qui fait front ou affronte le groupe classe"*¹⁶. C'est le type d'enseignement qui a prévalu depuis la généralisation de l'enseignement et tend à se perpétuer jusqu'à nos jours en Afrique. L'enseignant, souvent juché sur une estrade, est l'objet de l'attention de tous les élèves, assis sur les tables-bancs rangés les uns derrière les autres. Cette disposition de la salle de classe, renforce une situation dans laquelle la plupart des informations proviennent de lui en

¹³ GAYET D., Modèles éducatifs et relations pédagogiques. Paris: A. Colin, 1995.- 270 p.- (Collection Formation des Enseignants-Enseigner).

¹⁴ GAYET D., op. cit., p.99.

¹⁵ GAYET D., op. cit.

¹⁶ INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE, Guide pratique du maître. Paris: EDICEF, 1988.- p. 9.

- GAYET D., op;cit.

direction des apprenants. Son rôle est fondamental étant donné qu'il représente l'autorité. Son devoir consiste à transmettre directement à l'élève, des savoirs tout faits, avec des méthodes appropriées. Le processus "*enseigner*" se rapproche des étapes de l'enseignement direct¹⁷, présentés dans les lignes suivantes.

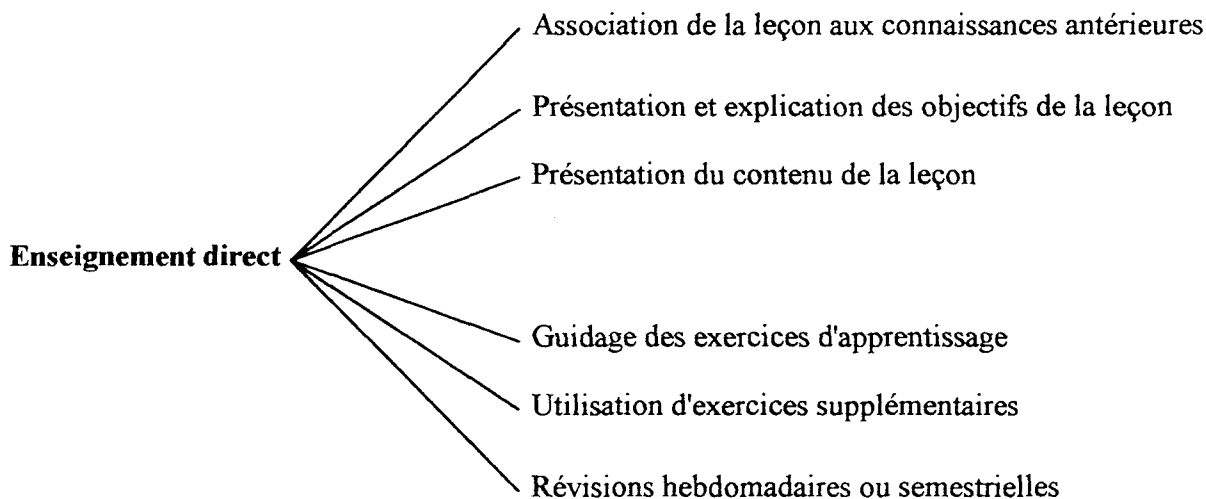
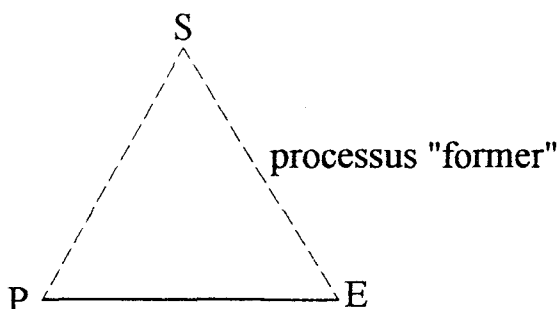


Fig. 1 Les étapes du modèle d'enseignement direct
(G. Goupil et G. Lusignan, p.173)

b- Le processus-"*former*" met l'accent sur la liaison enseignant-élèves et attribue au savoir la place du mort.



Le processus-"*former*" renvoie aux pédagogies libertaires pour lesquelles l'important relève d'une organisation enseignant-enseigné, à engendrer et à renouveler en permanence, mais qui repose souvent, pour ce qui est de l'enseignement, sur des fonctionnements très classiques, proches "*d'enseigner*". Ce processus est également composé des pédagogies

¹⁷ GOUPIL G., LUSIGNAN G. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Montréal/Paris/Casablanca: G.Morin, 1993. 445 p.

institutionnelles (Oury, Fonvieille) et non directives (Rogers) qui donnent une place centrale au conseil, cette instance génératrice de la loi entre l'enseignant et ses élèves, et qui utilisent des méthodes pédagogiques prônées par les partisans du processus "*apprendre*". Nous verrons avec M. Altet¹⁸ que, ces pédagogies sont centrées sur la formation humaine et sur la socialisation. Elles retrouvent ainsi les caractéristiques du jeu de rôles défini par G. Goupil et G. Lusignan¹⁹ présenté comme suit:

Fig. 2 Les étapes d'un jeu de rôles

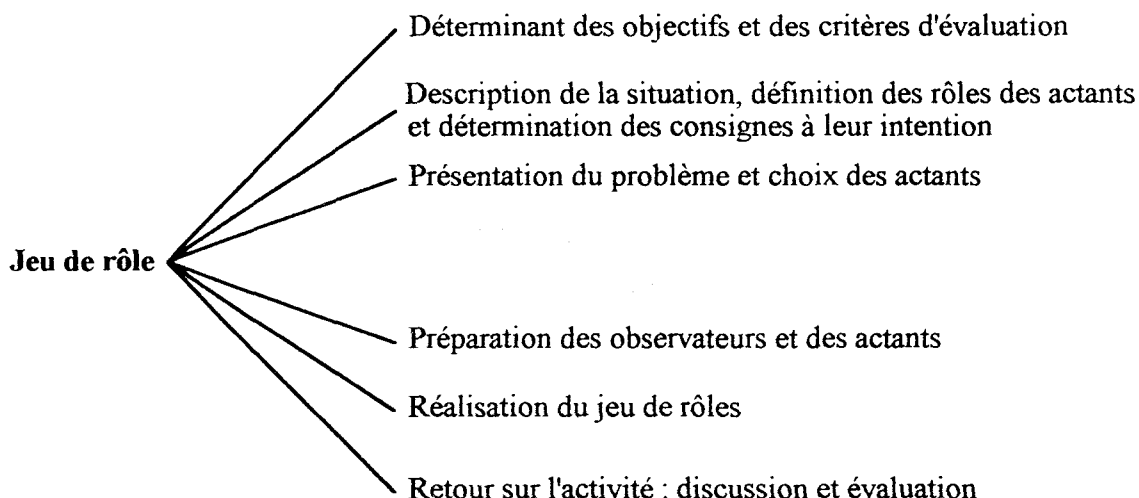


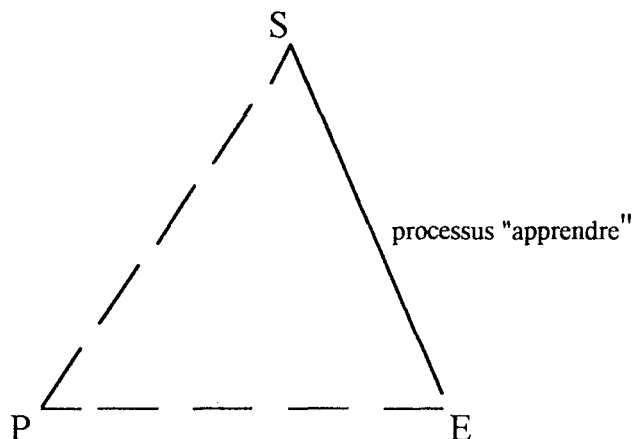
Fig. 2 Les étapes d'un jeu de rôles

Dans le processus "*former*", la relation interindividuelle permet à l'enfant d'acquérir des connaissances. Cela rejoint le processus "*apprendre*" qui fait l'objet du paradigme suivant.

c- Le processus "*apprendre*", porte sur le rapport direct savoir-apprenant; et l'attribution au professeur de la place du mort. Les élèves accèdent directement au savoir, sans la médiation forcée de l'enseignant. Celui-ci assure l'organisation des situations d'apprentissage. C'est donc un mort efficace qui sert de guide, d'accompagnateur...

¹⁸ ALTET M., op. cit., 1997.

¹⁹ GOUPIL G., LUSIGNAN G., op. cit., p.193.



Sur l'axe "*apprendre*" se placent, selon J. Houssaye, les méthodes actives de l'École nouvelle, Freinet, le travail autonome, et certaines formes de pédagogies différenciées. Il distingue également l'enseignement programmé, assisté par ordinateur, certains types de pédagogies par objectifs dont les visés restent les mêmes. Le processus "*apprendre*" révèle l'importance du développement dans l'apprentissage, ainsi que l'impact du milieu dans le développement des enfants. Le processus "*apprendre*" se rapproche de la démarche de l'enseignement des concepts et/ou de l'approche de l'apprentissage par la découverte²⁰ présentée dans les figures 3 et 4.

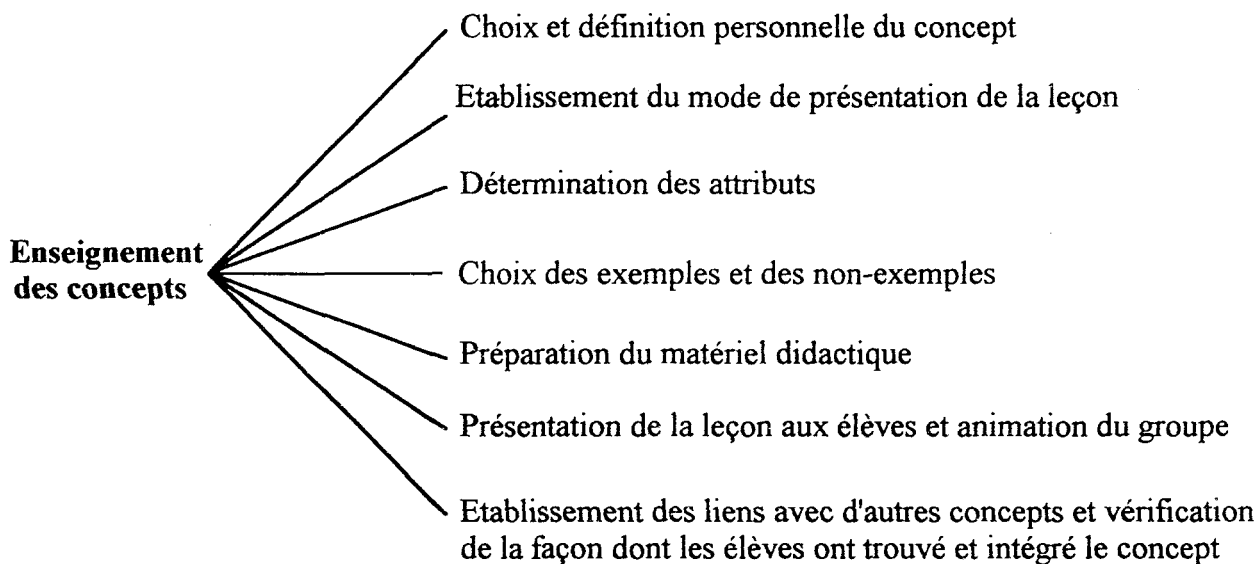


Fig. 3 Les étapes du modèle d'enseignement des concepts
(G. Goupil, G. Lusignan, p.187)

²⁰ GOUPIL G., LUSIGNAN G., op. cit., pp.187/203.

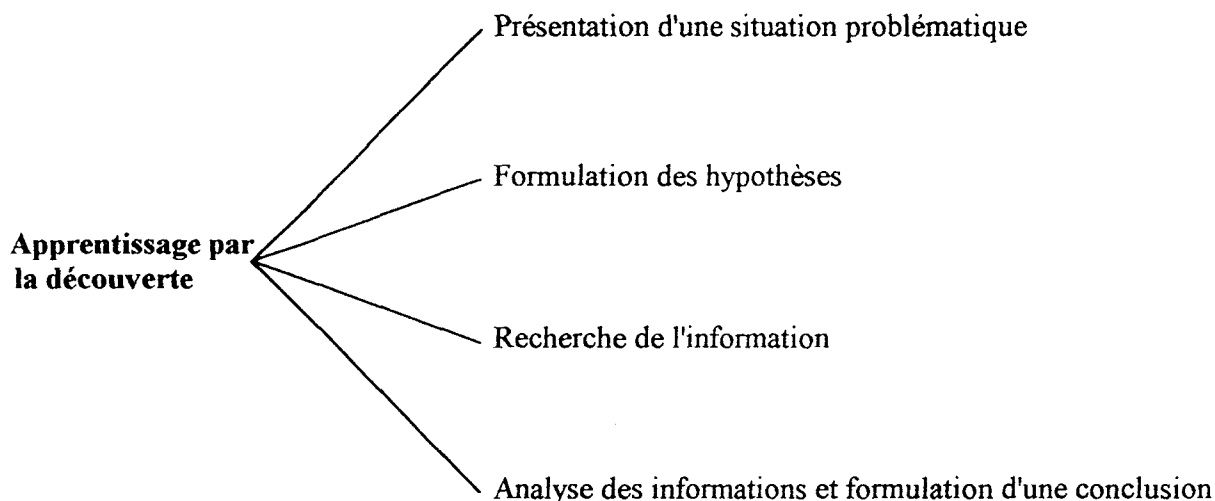


Fig. 4 Les étapes du modèle d'apprentissage par la découverte

(G.Goupil et G. Lusignan, p.203)

C'est donc le processus-apprendre qui porte sur l'activité de l'élève en classe qui correspond à ce que M. Altet appelle "*les pédagogies de l'apprentissage*"²¹. Etant donné que le modèle de J. Houssaye ne considère pas la situation et le contexte, il convient de compléter l'analyse par un modèle systémique, dynamique, celui de la communication et de la régulation pédagogique qui intègre la communication et la situation pédagogique aux trois éléments savoir-apprenant-enseignant. La mise en évidence de l'articulation de ces trois éléments permet de définir l'activité de l'élève et la médiation de l'enseignant dans un processus de co-construction du savoir spécifique aux pédagogies de l'apprentissage.

1.1.2- L'approche systémique

La démarche de M. Altet²² s'inscrit dans le cadre des analyses de l'enseignement-apprentissage en terme de systèmes. Elle aborde le processus enseignement-apprentissage comme "*l'articulation fonctionnelle entre deux sous-systèmes interdépendants et autonomes à la fois, le sous-système enseignement et le sous-système apprentissage*". L'usage du terme processus se rapporte à son sens systémique. Elle s'inspire des définitions de G. Lerbet. En abordant l'enseignement dans son articulation avec l'apprentissage, elle choisit une approche systémique et insiste sur "*les interactions et sur la circulation des flux d'informations entre acteurs enseignant-élèves*". Pour elle, l'enseignement-apprentissage se définit comme "*un processus interactif, à l'intersection de quatre dimensions ou sous-*

²¹ ALTET M., op. cit., 1997.

²² ALTET M., op. cit., 1994/1997.-pp.37-43/15-17.

systèmes qui s'articulent dans une situation". Elle redonne son importance à la situation pédagogique mise en place par l'enseignant et à l'acte de communication entre enseignant-enseignés dans le rapport au savoir. Elle privilégie *"la dynamique de la régulation pédagogique qui est plus de l'ordre du flux, de l'énergie et du temps que de l'équilibre entre des pôles"*. Utiliser une approche systémique pour aborder le processus enseignement-apprentissage, c'est considérer *la complexité, la totalité, les interactions et les rétroactions, les flux, la régulation fonctionnelle, la dynamique et l'énergie, éléments qui caractérisent bien le processus d'enseignement-apprentissage et son articulation dialectique*". Analyser l'enseignement-apprentissage d'une manière systémique, c'est aborder le problème des interactions entre le système d'enseignement de l'enseignant et le (s) système(s) d'apprentissage des élèves. Chercher à définir l'enseignement-apprentissage, c'est essayer de voir la façon dont s'articulent, se structurent les éléments en situation, comment s'établissent la réciprocité entre enseignant-enseigné dans un rapport au savoir et par le biais de la communication. A partir de cette approche systémique, M. Altet définit cinq courants pédagogiques qui font ressortir chacun des comportements ou stratégies spécifiques chez l'enseignant et chez l'enseigné. Nous retiendrons trois d'entre eux qui se rapprochent des processus mis en évidence par J. Houssaye.

a- Le courant "*magistro-centriste*"

Ce courant se rapproche du processus *"enseigner"* dans lequel l'articulation des éléments savoir et enseignant sont privilégiés au détriment de l'enseigné et de la situation. L'enfant acquiert les connaissances selon le modèle d'enseignement direct défini par G. Goupil et G. Lusignan. L'enseignant est l'organisateur de la situation, il dirige la communication, l'élève écoute, observe, exécute. Il subit l'apprentissage. L'enfant est alors placé, selon M. Altet, dans un système de *"réception-consommation"* des connaissances; de même, l'enseignement est centré sur le contenu et le contrôle des tâches et correspond aux méthodes interrogatives ou magistrales. Le caractère essentiel de ce type d'enseignement repose sur la transmission des savoirs constitués. L'apprentissage selon le modèle béhavioriste se situe dans ce cadre, et correspond aux pédagogies immanentes définies par D. Gayet.

b- Le courant "*socio-centriste*"

Contrairement au courant précédent dont l'objectif est la transmission d'un savoir constitué, l'approche "*socio-centriste*" repose sur la transformation de l'homme social. Elle évoque l'idée d'une école centrée sur l'élève, appartenant à une communauté sociale. L'apprentissage est socialisé et social. La véritable fonction de l'enseignant consiste en l'éducation, c'est-à-dire, à la socialisation, à l'intégration de l'enfant dans la société pour construire un homme nouveau et s'acheminer vers une nouvelle société. Ce courant se rapproche du processus "*former*" dans lequel, l'enseignant permet à l'enfant de prendre conscience de la réalité par l'activité. C'est par le travail que l'être humain se façonne et s'épanouit. Mais, l'élève agit en fonction des intérêts de la société, de la communauté. La relation pédagogique qui s'établit n'est pas la communication enseignant-enseigné, mais le travail communautaire, le collectif de travail mis en place par l'enseignant, la coopération entre élèves. Ceci rejoint le jeu de rôles de G. Goupil et G. Lusignan décrit plus haut; en même temps, cela se rapproche des premiers principes de l'Ecole nouvelle des Etats d'Afrique Noire dont l'objectif est la promotion de la masse collective au détriment d'une élite dominante (voir chapitre II). L'ensemble des comportements ou stratégies de l'enseignant s'articulent autour des éléments élève-communication-situation.

c- Le courant centré sur "*les pédagogies de l'apprentissage*"

Par rapport aux approches précédentes, l'apprentissage se définit ici, du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignement. Le rôle de l'enseignant est d'amener l'apprenant à construire ses propres apprentissages. L'enseignement est centré sur l'élève, véritable moteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre également, sur la considération de sa cohérence et de ses démarches d'apprentissage. Dans ce procédé, pour M. Altet, l'enfant est placé dans un système "*d'expression-production*". Il revient donc à l'enseignant de mettre à sa disposition des moyens pour réussir. L'apprentissage par la découverte, l'enseignement des concepts constituent entre autres, de bons moyens pour aider l'élève à construire son savoir. De quelle façon se caractérisent ces pédagogies de l'apprentissage par rapport au courant magistro-centriste ou par rapport au

processus "*enseigner*"? Cette question soulève le débat qui oppose l'Ecole nouvelle à l'Ecole traditionnelle. En quoi consiste-t-il?

Depuis longtemps, l'Ecole traditionnelle est contestée. Son caractère dogmatique suppose que l'enseignant est le seul détenteur du savoir, et se traduit par la priorité accordée à l'intériorisation des connaissances. L'ensemble de ces critiques proviennent des partisans de l'Ecole nouvelle²³. Ces défenseurs de l'Ecole nouvelle, en dépit de quelques divergences d'idées, prônent une école active et intéressante. Pour eux, l'école doit s'appuyer sur la curiosité naturelle de l'enfant et l'apprentissage doit découler d'activités qui l'intéressent. Quand une personne est attirée par quelque chose, elle est en état d'alerte, elle est attentive. Il faut donc présenter des contenus attractifs en évitant de lui imposer la matière à enseigner. L'objectif est d'obtenir de sa part un engagement soutenu dans ses activités d'apprentissage. Cependant, la persistance de l'enseignement traditionnel pose le problème des contraintes liées au changement des pratiques pédagogiques²⁴. C'est ce qui ressort des analyses suivantes.

1.1.3- La persistance de l'enseignement traditionnel

Après avoir rappelé l'opposition entre l'Ecole traditionnelle et l'Ecole nouvelle, M. Crahay souligne que, bien des enseignants s'inspirent des idées motrices de l'Ecole nouvelle, mais une minorité seulement les appliquent en réalité. C'est ce que révèlent les recherches sur l'enseignement-apprentissage en classe: les interventions de l'enseignant sont largement supérieures à celles des élèves. Ces derniers se contentent surtout de répondre aux questions. L'élargissement du cadre d'observation aux comportements non verbaux des enseignants aboutit aux mêmes conclusions. Qu'il s'agisse d'enseignants ivoiriens ou belges, que ceux-ci interviennent au niveau maternel, primaire ou secondaire, l'enseignement reste centré sur le contenu. Bien sûr, des variations quantitatives importantes se manifestent, mais, elles sont toujours dans les limites d'un même profil : celui de l'Education traditionnelle. Des recherches récentes menées par M. Altet²⁵ auprès de 23 enseignants de collège et les 115 séances observées, confirment les observations précédentes; les interventions des

²³ HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: A. Colin, 1994.- 254. p.- (Collection Formation des enseignants.- Enseigner).

²⁴ CRAHAY M., *Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?* Rev. Fr. de Péd., 1989, 88, 67-94.

²⁵ ALTET M., *op cit.*, 1994.

enseignants sont prédominantes. Ces derniers procèdent plus ou moins de la même façon, le mode discursif de la relation complémentaire rigide domine largement dans le premier degré de l'enseignement secondaire en France. Fort de ce constat, M. Crahay se demande si les méthodes d'enseignement sont immuables?

La position de N. L. Gage²⁶ et celle de M. Gilly donnent de l'enseignement une image immuable. Inspiré des recherches de L. Cuban²⁷ sur la persistance des méthodes traditionnelles, N. L. Gage conclut que, *"non seulement l'éducation ouverte, mais toute autre forme de rupture radicale par rapport à l'enseignement traditionnel, est vouée à l'éphémère"*. Il propose d'adopter une attitude réaliste. Pour lui, il est vain de vouloir substituer à l'enseignement traditionnel des méthodes dites nouvelles, et de s'attarder à des recherches qui envisagent l'amélioration de l'enseignement traditionnel. Cependant, l'attitude réaliste de N.L.Gage est perçue par M.Crahay comme une attitude fataliste. Pour expliquer la permanence de l'enseignement traditionnel sans fermer la porte à toute innovation pédagogique qui soit autre chose qu'un changement d'équilibre, M.Crahay suggère de remplacer le fatalisme de N.L.Gage par une approche qui prenne en compte le poids de l'institution. C'est dans ce cadre que s'inscrit la position de M.Gilly²⁸ pour qui, *"toute transformation enseignant-enseigné passe par un changement éducatif et, plus largement encore, par un changement institutionnel; c'est celle qui en dépend"*. Cependant, M.Crahay remarque que, le point de vue *"institutionnel"* défini ci-dessus correspond aussi à l'attitude fataliste soutenue par N.L.Gage. L'idée est la suivante: *dans l'attente d'un changement institutionnel dont ils ne sont pas maîtres, les pédagogues sont mis en congé ou doivent se satisfaire de menus changements d'équilibre*. Pour sortir de cette impasse, M.Crahay²⁹ propose *"d'échapper à la manière dichotomique de poser le problème dans lequel nous enferment aussi bien la réflexion de N.L.Gage que celle de M.Gilly. Pour eux, il n'y aurait que des changements substantiels qui sont impossibles pour une raison ou une autre, et des changements superficiels qui - en tout cas, dans l'esprit de N.L.Gage - vont de soi"*. Des

²⁶ GAGE N. L., Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement?

In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds), op. cit.- pp. 411-469.

²⁷ CUBAN L., How teachers taught: constancy and change in american classrooms, 1890-1980. New York: Longman, 1984.- Cité par CRAHAY M., op. cit.- 1988.

²⁸ GILLY M., Maître-élève, rôles institutionnels et représentations... Paris: PUF, 1980.- Cité par M. CRAHAY, op. cit, 1988.- p. 10.

²⁹ CRAHAY M, op. cit., 1988.- p. 10.

critiques adressées à N. L. Gage, et à M. Gilly à propos de la permanence des méthodes traditionnelles, M. Crahay en déduit cinq types de changement pédagogique en fonction de l'objet visé.

- 1) **Changement de finalité:** les fonctions attribuées à l'école sont redéfinies. Les transformations impliquées sont d'ordre divers (objectifs, méthodes, procédures d'évaluation, gestion du temps). C'est ce type de changement que visent les tenants de l'Education nouvelle. C'est sans conteste, ce type de changement en éducation qui est lié à un changement d'ordre institutionnel.
- 2) **Changement curriculaire:** l'importance relative des objets d'enseignement est réévaluée. En fonction des objectifs visés, on demandera aux enseignants de s'attarder sur un point précis de la matière et d'accorder moins de temps à l'autre aspect de la leçon.
- 3) **Changement des procédures didactiques:** il s'agit d'atteindre les procédures d'enseignement. L'objectif final est le même, mais pour obtenir une plus grande efficacité, il convient de modifier les conduites d'enseignement, notamment, le mode de présentation d'une matière, le type d'exercices, les feed-back...
- 4) **Changement des procédures d'évaluation:** il consiste à rendre les évaluations des enseignants plus objectives ou à diffuser le concept d'évaluation formative.
- 5) **Changement des connaissances:** c'est l'objectif des recyclages qui informent les enseignants des évolutions récentes de la discipline qu'ils sont appelés à enseigner.

Cette typologie, loin d'être exhaustive permet d'aller au-delà de la classique opposition Education nouvelle/Education traditionnelle. Il est donc utile, de s'attarder à préciser les conditions de réalisation des changements de procédure didactique. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les analyses de M. Crahay dans lesquelles, les contraintes de situation constituent un poids dans la modification des comportements des enseignants. Pour lui, il est possible d'opérer des changements de procédures didactiques. Dans une situation d'enseignement, l'enseignant est mis dans une position difficile voire impossible pour réfléchir à toutes les étapes de son action. La classe est un milieu où les événements s'enchaînent de façon accélérée. Il n'est pas rare que plusieurs faits importants et imprévisibles se déroulent simultanément: *"alors que l'enseignant se demande comment répondre le mieux à une question qu'un élève vient de poser, trois autres élèves lèvent la main. Alors qu'il se penche pour examiner le travail qu'un élève est en train de construire,*

*cela s'agite de l'autre côté de la salle. Au milieu de l'histoire qu'il lit à la classe, il se rappelle que l'élève qu'il a envoyé chercher quelque chose il y a un quart d'heure n'est toujours pas de retour*³⁰. En classe, une pression continue s'exerce sur le maître pour qu'il agisse rapidement et de manière décisive. Prendre quelques instants pour délibérer sur la conduite la plus pertinente est souvent la chose à ne pas faire, car cette pose que le maître se donne pour réfléchir peut provoquer de nouvelles difficultés. Aussi, les enseignants recourent-ils pour l'essentiel à des routines comportementales lors du travail en classe. C'est en dehors de la classe qu'ils sont en mesure de mieux penser leur action. Au cours de la préparation d'un cours, ils se donnent le temps d'anticiper globalement le cours des événements et de peser le pour et le contre des choix qui se présentent à eux avant de prendre une décision réfléchie. Pour L.W.Anderson³¹, les changements sont possibles chez les enseignants à condition de surmonter le peu d'empressement qu'ils mettent à évoluer et de leur fournir le soutien nécessaire tandis qu'ils s'efforcent d'évoluer dans leurs pratiques et dans l'idée qu'ils s'en font.

Pour conclure nous dirons que la fonction de tout enseignant est de transmettre les contenus et d'amener les élèves à les acquérir. Ces contenus se présentent sous une forme organisée selon un découpage formel en chapitres, thèmes, sujets de leçons. Devant les résistances au changement, la complexité et l'imprévisibilité des situations pédagogiques vécues, des interactions possibles en classe, comment développer la capacité d'apprentissage chez l'élève? Autrement dit, comment obtenir la participation active des élèves?

1.2- Comment obtenir l'appropriation active des savoirs?

Pour obtenir la participation effective des élèves, plusieurs démarches sont proposées; notamment: la pédagogie de projet et la différenciation pédagogique.

1.2.1- La pédagogie de projet

La pédagogie de projet se traduit par le choix d'un projet mobilisateur qui repose sur les besoins, l'intérêt et l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Le choix des objectifs

³⁰ CRAHAY M., op. cit., 1989.- p. 23.

³¹ ANDERSON L.W., *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: UNESCO, 1992.-134 p.- (Collection Principes de la planification de l'éducation, 39).

d'apprentissage s'effectue entre les élèves ou en accord avec l'enseignant. Celui-ci détermine le temps d'apprentissage conforme à chacun, permettant l'implication de l'élève et la réalisation du projet. Pour l'enseignant, c'est l'objectif qui prime : c'est en fonction de lui qu'on arrête un projet. C'est en interrompant la tâche qu'il effectue l'apprentissage. Il s'agit de comprendre en vue de réussir. Pour obtenir la participation effective des élèves, le Groupe Français pour l'Education Nouvelle (G. F. E. N.)³² souligne que le projet suscite l'action. Le mécanisme d'apprentissage par "*tâtonnement...essais et erreurs* est soutenu par l'enseignant *qui aide à l'analyse, dans la forme et dans le contenu...favorise l'élaboration du projet*". Mais le projet est social et de productions; l'apprentissage est vu comme un processus "*d'auto-socio-construction du savoir*". Dans cette perspective, l'enseignant joue le rôle de médiateur, de garant, de contrat et celui d'évaluateur. Dans tout projet, la présence d'un tiers est nécessaire pour l'échange et la confrontation des idées en vue d'une évaluation. De même, une division de travail imposée par l'enseignant provoque une implication faible des élèves. L'élaboration d'un projet implique à la fois l'alternance du travail individuel et la concertation collective. Il n'existe pas de production collective en tant que telle. L'individu seul est productif, mais "*cette productivité individuelle doit dans le projet, découler de prises de décisions collégiales et retourner à l'appréciation collégiale*"³³. La participation réciproque dans une tâche est permanente, ceci évite la confusion des tâches établies au préalable. La pédagogie du projet constitue une forme de différenciation de la gestion des apprentissages.

1.2.2- La différenciation pédagogique

A l'instar de la pédagogie du projet, la différenciation pédagogique consiste à intensifier l'acte pédagogique et le système éducatif. C'est un processus qui s'articule autour des élèves en vue de les engager davantage dans leur apprentissage. Il s'agit d'une méthodologie qui s'applique à des groupes hétérogènes en tenant compte des différences d'apprentissage entre élèves. Le respect de l'individu passe par des pratiques diversifiées qui envisagent la réussite des apprentissages. Partant du principe que c'est l'élève qui construit ses connaissances, et que tous les élèves sont différents, un certain nombre de défenseurs de

³² GROUPE FRANÇAIS POUR L'EDUCATION NOUVELLE, *Agir ensemble à l'école aujourd'hui... La pédagogie du projet*. Paris: Casterman, 1982, E3.- pp. 37-38.- Cité par ALTET M., op. cit., 1997.-p. 73.

enseignants sont prédominantes. Ces derniers procèdent plus ou moins de la même façon, le mode discursif de la relation complémentaire rigide domine largement dans le premier degré de l'enseignement secondaire en France. Fort de ce constat, M. Crahay se demande si les méthodes d'enseignement sont immuables?

La position de N. L. Gage²⁶ et celle de M. Gilly donnent de l'enseignement une image immuable. Inspiré des recherches de L. Cuban²⁷ sur la persistance des méthodes traditionnelles, N. L. Gage conclut que, *"non seulement l'éducation ouverte, mais toute autre forme de rupture radicale par rapport à l'enseignement traditionnel, est vouée à l'éphémère"*. Il propose d'adopter une attitude réaliste. Pour lui, il est vain de vouloir substituer à l'enseignement traditionnel des méthodes dites nouvelles, et de s'attarder à des recherches qui envisagent l'amélioration de l'enseignement traditionnel. Cependant, l'attitude réaliste de N.L.Gage est perçue par M.Crahay comme une attitude fataliste. Pour expliquer la permanence de l'enseignement traditionnel sans fermer la porte à toute innovation pédagogique qui soit autre chose qu'un changement d'équilibre, M.Crahay suggère de remplacer le fatalisme de N.L.Gage par une approche qui prenne en compte le poids de l'institution. C'est dans ce cadre que s'inscrit la position de M.Gilly²⁸ pour qui, *"toute transformation enseignant-enseigné passe par un changement éducatif et, plus largement encore, par un changement institutionnel; c'est celle qui en dépend"*. Cependant, M.Crahay remarque que, le point de vue *"institutionnel"* défini ci-dessus correspond aussi à l'attitude fataliste soutenue par N.L.Gage. L'idée est la suivante: *dans l'attente d'un changement institutionnel dont ils ne sont pas maîtres, les pédagogues sont mis en congé ou doivent se satisfaire de menus changements d'équilibre*. Pour sortir de cette impasse, M.Crahay²⁹ propose *"d'échapper à la manière dichotomique de poser le problème dans lequel nous enferment aussi bien la réflexion de N.L.Gage que celle de M.Gilly. Pour eux, il n'y aurait que des changements substantiels qui sont impossibles pour une raison ou une autre, et des changements superficiels qui - en tout cas, dans l'esprit de N.L.Gage - vont de soi"*. Des

²⁶ GAGE N. L., Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement?

In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds), op. cit.- pp. 411-469.

²⁷ CUBAN L., How teachers taught: constancy and change in american classrooms, 1890-1980. New York: Longman, 1984.- Cité par CRAHAY M., op. cit.- 1988.

²⁸ GILLY M., Maître-élève, rôles institutionnels et représentations... Paris: PUF, 1980.- Cité par M. CRAHAY, op. cit, 1988.- p. 10.

²⁹ CRAHAY M, op. cit., 1988.- p. 10.

critiques adressées à N. L. Gage, et à M. Gilly à propos de la permanence des méthodes traditionnelles, M. Crahay en déduit cinq types de changement pédagogique en fonction de l'objet visé.

1) Changement de finalité: les fonctions attribuées à l'école sont redéfinies. Les transformations impliquées sont d'ordre divers (objectifs, méthodes, procédures d'évaluation, gestion du temps). C'est ce type de changement que visent les tenants de l'Education nouvelle. C'est sans conteste, ce type de changement en éducation qui est lié à un changement d'ordre institutionnel.

2) Changement curriculaire: l'importance relative des objets d'enseignement est réévaluée. En fonction des objectifs visés, on demandera aux enseignants de s'attarder sur un point précis de la matière et d'accorder moins de temps à l'autre aspect de la leçon.

3) Changement des procédures didactiques: il s'agit d'atteindre les procédures d'enseignement. L'objectif final est le même, mais pour obtenir une plus grande efficacité, il convient de modifier les conduites d'enseignement, notamment, le mode de présentation d'une matière, le type d'exercices, les feed-back...

4) Changement des procédures d'évaluation: il consiste à rendre les évaluations des enseignants plus objectives ou à diffuser le concept d'évaluation formative.

5) Changement des connaissances: c'est l'objectif des recyclages qui informent les enseignants des évolutions récentes de la discipline qu'ils sont appelés à enseigner.

Cette typologie, loin d'être exhaustive permet d'aller au-delà de la classique opposition Education nouvelle/Education traditionnelle. Il est donc utile, de s'attarder à préciser les conditions de réalisation des changements de procédure didactique. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les analyses de M. Crahay dans lesquelles, les contraintes de situation constituent un poids dans la modification des comportements des enseignants. Pour lui, il est possible d'opérer des changements de procédures didactiques. Dans une situation d'enseignement, l'enseignant est mis dans une position difficile voire impossible pour réfléchir à toutes les étapes de son action. La classe est un milieu où les événements s'enchaînent de façon accélérée. Il n'est pas rare que plusieurs faits importants et imprévisibles se déroulent simultanément: *"alors que l'enseignant se demande comment répondre le mieux à une question qu'un élève vient de poser, trois autres élèves lèvent la main. Alors qu'il se penche pour examiner le travail qu'un élève est en train de construire,*

*cela s'agite de l'autre côté de la salle. Au milieu de l'histoire qu'il lit à la classe, il se rappelle que l'élève qu'il a envoyé chercher quelque chose il y a un quart d'heure n'est toujours pas de retour*³⁰. En classe, une pression continue s'exerce sur le maître pour qu'il agisse rapidement et de manière décisive. Prendre quelques instants pour délibérer sur la conduite la plus pertinente est souvent la chose à ne pas faire, car cette pose que le maître se donne pour réfléchir peut provoquer de nouvelles difficultés. Aussi, les enseignants recourent-ils pour l'essentiel à des routines comportementales lors du travail en classe. C'est en dehors de la classe qu'ils sont en mesure de mieux penser leur action. Au cours de la préparation d'un cours, ils se donnent le temps d'anticiper globalement le cours des événements et de peser le pour et le contre des choix qui se présentent à eux avant de prendre une décision réfléchie. Pour L.W.Anderson³¹, les changements sont possibles chez les enseignants à condition de surmonter le peu d'empressement qu'ils mettent à évoluer et de leur fournir le soutien nécessaire tandis qu'ils s'efforcent d'évoluer dans leurs pratiques et dans l'idée qu'ils s'en font.

Pour conclure nous dirons que la fonction de tout enseignant est de transmettre les contenus et d'amener les élèves à les acquérir. Ces contenus se présentent sous une forme organisée selon un découpage formel en chapitres, thèmes, sujets de leçons. Devant les résistances au changement, la complexité et l'imprévisibilité des situations pédagogiques vécues, des interactions possibles en classe, comment développer la capacité d'apprentissage chez l'élève? Autrement dit, comment obtenir la participation active des élèves?

1.2- Comment obtenir l'appropriation active des savoirs?

Pour obtenir la participation effective des élèves, plusieurs démarches sont proposées; notamment: la pédagogie de projet et la différenciation pédagogique.

1.2.1- La pédagogie de projet

La pédagogie de projet se traduit par le choix d'un projet mobilisateur qui repose sur les besoins, l'intérêt et l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Le choix des objectifs

³⁰ CRAHAY M., op. cit., 1989.- p. 23.

³¹ ANDERSON L.W., *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: UNESCO, 1992.-134 p.- (Collection Principes de la planification de l'éducation, 39).

d'apprentissage s'effectue entre les élèves ou en accord avec l'enseignant. Celui-ci détermine le temps d'apprentissage conforme à chacun, permettant l'implication de l'élève et la réalisation du projet. Pour l'enseignant, c'est l'objectif qui prime : c'est en fonction de lui qu'on arrête un projet. C'est en interrompant la tâche qu'il effectue l'apprentissage. Il s'agit de comprendre en vue de réussir. Pour obtenir la participation effective des élèves, le Groupe Français pour l'Education Nouvelle (G. F. E. N.)³² souligne que le projet suscite l'action. Le mécanisme d'apprentissage par "*tâtonnement...essais et erreurs*" est soutenu par l'enseignant *qui aide à l'analyse, dans la forme et dans le contenu...favorise l'élaboration du projet*". Mais le projet est social et de productions; l'apprentissage est vu comme un processus "*d'auto-socio-construction du savoir*". Dans cette perspective, l'enseignant joue le rôle de médiateur, de garant, de contrat et celui d'évaluateur. Dans tout projet, la présence d'un tiers est nécessaire pour l'échange et la confrontation des idées en vue d'une évaluation. De même, une division de travail imposée par l'enseignant provoque une implication faible des élèves. L'élaboration d'un projet implique à la fois l'alternance du travail individuel et la concertation collective. Il n'existe pas de production collective en tant que telle. L'individu seul est productif, mais "*cette productivité individuelle doit dans le projet, découler de prises de décisions collégiales et retourner à l'appréciation collégiale*"³³. La participation réciproque dans une tâche est permanente, ceci évite la confusion des tâches établies au préalable. La pédagogie du projet constitue une forme de différenciation de la gestion des apprentissages.

1.2.2- La différenciation pédagogique

A l'instar de la pédagogie du projet, la différenciation pédagogique consiste à intensifier l'acte pédagogique et le système éducatif. C'est un processus qui s'articule autour des élèves en vue de les engager davantage dans leur apprentissage. Il s'agit d'une méthodologie qui s'applique à des groupes hétérogènes en tenant compte des différences d'apprentissage entre élèves. Le respect de l'individu passe par des pratiques diversifiées qui envisagent la réussite des apprentissages. Partant du principe que c'est l'élève qui construit ses connaissances, et que tous les élèves sont différents, un certain nombre de défenseurs de

³² GROUPE FRANÇAIS POUR L'EDUCATION NOUVELLE, *Agir ensemble à l'école aujourd'hui... La pédagogie du projet*. Paris: Casterman, 1982, E3.- pp. 37-38.- Cité par ALTET M., op. cit., 1997.-p. 73.

l'École nouvelle vont aussi soutenir l'idée de la nécessité d'un enseignement différencié. Adopter la différenciation pédagogique, c'est choisir d'élaborer des structures variées et souples; c'est instaurer une "*dynamique*" et des structures d'aide au travail personnel de l'élève. C'est la mise en évidence de cette dynamique que Ph. Meirieu³⁴ soutient dans ses analyses. Il s'agit de considérer l'élève avec son potentiel intellectuel, social, dans le processus d'apprentissage, pour l'amener à réaliser un projet commun à tous. Il est difficile pour un enseignant qui se démarque des méthodes traditionnelles de ne pas recourir au projet ou à la différenciation pédagogique. Dans l'apprentissage, le projet constitue le point de départ et d'aboutissement d'une action. Par ses caractéristiques, la pédagogie de projet favorise l'engagement, l'implication effectif de l'enfant dans une situation de résolution de problèmes initiés par l'enseignant ou par ses pairs. Celle-ci est marquée par l'intérêt spontané pour la tâche. Dans la pédagogie du projet et dans la pédagogie différenciée l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir en classe. En réalité, il est "*le détenteur de la responsabilité de faire acquérir le savoir*"³⁵. Le grand nombre d'approches pédagogiques dont il dispose lui permet de varier les situations et les contextes d'apprentissage, et partant, de mieux répondre aux besoins diversifiés de ses élèves. Ceci nous conduit à la mise en évidence des recherches sur l'efficacité de l'enseignement.

³³ ALTET M., op. cit., 1997.-p.70.

³⁴ MEIRIEU Ph., Objectifs- obstacles et situations d'apprentissage. In: HOUSSAYE J. (dir.), op. cit., 1996.- pp. 289-301.

³⁵ GOUPIL G., LUSIGNAN G., op. cit. - p. 129.

Section 2: Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement

2.1- Les différents paradigmes de la recherche

Quels sont les facteurs scolaires susceptibles d'améliorer les acquisitions des élèves? Dans les recherches sur les effets-maîtres, plusieurs approches ou paradigmes sont proposés. Nous retiendrons globalement: les présages-processus; les processus-produits; les processus-médiateurs et les processus-écologiques.

2.1.1- Le paradigme des présages-processus

Ce paradigme est à l'origine des premières études sur l'efficacité de l'enseignement. Celles-ci se sont articulées autour des caractéristiques personnelles du maître et sont marquées par N.L.Gage, pour qui, il existe des liens directs entre les caractéristiques personnelles de l'enseignant et l'efficacité de leurs prestations. Les caractéristiques personnelles renvoient non seulement aux traits de personnalité, mais aussi aux attributs observables, comme l'âge, le sexe et la race... Ces caractéristiques seraient des sources d'influences potentielles sur les comportements pédagogiques³⁶. Par exemple, un enseignant efficace serait intelligent, amical, sympathique, vertueux... Il reste souvent marqué par sa formation et cette empreinte se répercuterait sur sa relation avec les élèves en situation. Ces caractéristiques sont susceptibles d'améliorer les acquisitions des élèves. Dans le cas contraire, elles permettraient une meilleure appréciation des enseignants par leurs supérieurs hiérarchiques. Cependant, les critiques faites à l'encontre de ces premières recherches sur l'efficacité de l'enseignement, ont amené N.L.Gage à nuancer son point de vue et à dresser le bilan suivant: *«ces études ont produit des résultats décevants: les corrélations soit ne sont pas significatives, soit ne se retrouvent pas d'une étude à l'autre.*

³⁶ DUNKIN M.J., Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds.), op. cit. - pp.39-80.

D'une manière générale, elles manquent de significations psychologiques ou pédagogiques»³⁷. C'est donc l'inconsistance des résultats de ces recherches, le manque de justifications théoriques du paradigme qui ont remis en cause l'idée que les variables de présage détermineraient l'efficacité de l'enseignement. Ceci ouvre la voie à d'autres paradigmes de la recherche. Les analyses suivantes sont tirées d'une classification réalisée par W.Doyle³⁸. Il distingue: le paradigme des processus-produits; le paradigme des processus-médiateurs et le paradigme des processus - écologiques. Dans notre démarche, l'analyse repose sur le paradigme des processus-produits. Avant d'aborder les raisons de ce choix, il convient d'abord de présenter l'approche des processus-médiateurs et celle des processus-écologiques.

2.1.2- Le paradigme des processus-médiateurs

Dans la recherche des effets maîtres, les processus-produits permettent d'identifier les processus scolaires observés en classe et de les mettre en relation avec les acquisitions des élèves. Dans l'approche des processus-médiateurs, l'accent est mis sur le comportement de l'élève en classe. L'objectif s'articule autour de la relation entre comportements en classe et apprentissage. Ce paradigme est d'inspiration psychologique. Il fournit en réalité, pour W.Doyle, un modèle conceptuel plus complexe de la façon dont l'enseignement fonctionne et par là une structure pour réinterpréter les études sur le sujet. Les informations issues des processus-produits pour W.Doyle, viennent alimenter la réflexion sur la nature des réponses médiatrices des élèves qui rendent cet apprentissage possible. Les recherches rapportées dans cette perspective soulignent par exemple, l'importance de l'attention dans les performances des élèves. Cette attention est soutenue par des gestes et des mouvements de l'enseignant. Ce genre d'interprétation étaye des hypothèses nouvelles sur les effets de l'enseignement. *«Par ailleurs, W.Doyle affirme que le paradigme des processus-médiateurs fournit un cadre qui permet de synthétiser les résultats issus de différentes traditions de recherche sur l'enseignement»³⁹. Pour lui, des recherches du type processus-processus mettent en évidence -et de façon relativement constante- l'impact des comportements*

³⁷ GAGE N.L., *Teacher effectiveness and teacher education*. SF Pacific Books, 1963-1972.- Cité par ROSENSHINE B., *Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit*. In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds.), *op. cit.*, p.82.

³⁸ DOYLE W., *op. cit.*, 1986.-pp.435-481.

³⁹ DOYLE W., *op. cit.*, p.449.

pédagogiques sur les réactions des élèves, y compris leur degré d'attention et d'implication dans la tâche. D'autres travaux soulignent que les mesures des comportements d'élèves en classe sont positivement associées avec les résultats des élèves. Enfin, pour W.Doyle, certaines interventions pédagogiques montrent la possibilité de modifier les comportements d'élèves en classe, en vue d'obtenir une amélioration de leurs performances et d'amener les enseignants à augmenter la fréquence de ces comportements liés à la réussite. *«Le paradigme des processus-médiateurs, pour W.Doyle, pourrait également se révéler utiles aux enseignants, puisqu'il conduit à des propositions compatibles avec les exigences de leurs prises de décisions professionnelles»*⁴⁰. En d'autres termes, le paradigme des processus-médiateurs étant centré sur la réponse des élèves, aide l'enseignant à procéder autrement pour obtenir l'effet recherché, consignes, instructions données ou dispositif mis en place. Pour améliorer les acquisitions des élèves, il convient d'abord d'observer ce qu'ils font pour apprendre, les activités cognitives, les stratégies développées dans la résolution des problèmes. Il faudrait donc commencer par rechercher les différents types de comportements d'élèves en relation avec les résultats de l'apprentissage.

2.1.3- Le paradigme des processus-écologiques

Ce paradigme *«a pour objet l'étude des réactions entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent»*⁴¹. D'inspiration ethnographique, il constitue le prolongement du paradigme des processus-médiateurs et permet de mieux saisir la façon dont les élèves réagissent à des conditions habituelles d'apprentissage. Outre l'extension du concept de réponse médiatrice, le paradigme écologique de la classe pour W.Doyle, peut contribuer à une redéfinition de la manière dont les effets de l'instruction se produisent.

a- Les effets classes.

Dans cette perspective, la mise en relation des tâches assignées à l'école avec des produits d'apprentissage mesurés à l'aide des tests standardisés permet de déterminer l'efficacité de l'enseignement. Dans ce cadre, l'élève acquiert un certain nombre d'habiletés

⁴⁰ DOYLE W., op. cit., p.449.

⁴¹ DOYLE W., op. cit., p.452.

grâce à son expérience de la vie de la classe. Pour traiter un problème, il apprend d'abord à localiser puis à interpréter les éléments qui l'amèneront à effectuer les tâches qui sont demandées. Ensuite, il apprend une multitude de réponses nécessaires dans l'échange «*performance-note*». C'est au cours de cet échange que l'élève émet des comportements, développe des stratégies utiles à la réussite de son activité.

b- Relations entre les variables d'enseignement.

Dans l'approche des processus-écologiques des effets scolaires, pour W.Doyle, «*toute tentative de définition de l'effet d'une variable d'enseignement sur le rendement doit se centrer-sur la structure des tâches effectuées en classe- plus particulièrement, sur l'échange «performance-note», qui intègre les propriétés formelles de l'environnement de classe»*.- «*En réalité, pour W.Doyle, la manière dont un élève s'approprie une ressource éducative dépend de la façon dont il perçoit la relation entre cette ressource et l'acquisition de compétences correspondant aux performances qu'il sait attendues dans un milieu*»⁴². La régularité d'apparition d'un comportement d'enseignement ou le fait qu'un texte corresponde bien au niveau de compétences en lecture d'un élève ne suffit donc pas pour susciter un apprentissage. En réalité, pour W.Doyle, la façon dont l'élève s'approprie les connaissances dépend de la manière dont il établit la relation entre les connaissances et l'acquisition de compétences correspondant aux performances qu'il sait attendues dans un milieu donné.

c- Comment le maître influence le rendement?

Le paradigme des processus écologiques contribue aussi à expliquer les effets maîtres sur le rendement scolaire. En partant de la variabilité des connaissances à apprendre, et de l'instabilité de nombreux comportements pédagogiques, qui jouent un rôle d'indice pour l'échange «*performance-note*», il est difficile de penser, pour W.Doyle, qu'un nombre élevé de variables relatives aux comportements de l'enseignant exercent une grande influence sur le rendement des élèves. Les recherches comparatives réalisées dans cette perspective et rapportées par W.Doyle, montrent en effet que les comportements des maîtres, du moins tels qu'ils sont habituellement mesurés, épuisent rarement plus de 10% de la variance des

⁴² DOYLE W., op. cit., p.464.

scores de performances scolaires. Mais, ces résultats ne signifient pas que l'action des enseignants n'a pas d'effet sur le rendement. Toute fois, l'approche écologique montre que cette influence est indirecte et s'opère à travers la façon dont le maître définit et gère l'échange «*performance-note*».

2.2- Le choix du paradigme des processus-produits

Ce paradigme est au centre des études sur l'efficacité de l'enseignement. Notre recherche s'intéresse donc à «*ce que fait l'enseignant plutôt qu'à ce qu'il est*»⁴³. C'est dans cette perspective, que nous essayons de définir l'efficacité en étudiant les relations entre les variables processus, d'une part, et les variables produits, d'autre part.⁴⁴

2.2.1- Les variables processus

Pour W.Doyle, ces variables désignent les actions, les comportements et les événements qui surviennent en classe et qui sont attribués à l'enseignant, aux élèves ou à tout autre intervenant. «*Elles sont théoriquement et empiriquement distinctes des variables de présage et de contexte et sont directement observables*». En s'inspirant de cette définition, nous allons tenter d'établir les liaisons entre le comportement des instituteurs en classe et les acquisitions des élèves en lecture. Par extension, nous essayerons de faire ressortir les conduites qui relèvent des aspects positifs ou négatifs dans l'interaction en classe. Par exemple, dans notre démarche, nous considérons que le feed-back positif et une bonne ambiance positive aident l'élève à faire des progrès en lecture. Par contre, le feed-back négatif et une conduite antipathique suscitent des réactions de frustration. Ce type de comportement est donc loin de favoriser ses apprentissages en lecture. Par ailleurs, les variables processus permettent de déterminer le niveau de directivité de l'enseignant en classe. Par exemple, un instituteur directif «*prend toutes les décisions, laisse un minimum d'initiatives aux élèves, insiste sur le respect de règles de comportements et de participation, assigne des tâches d'apprentissage sans tenir compte du choix des élèves*»⁴⁵.

⁴³ BRESSOUX P., Notes de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Rev. Fr. Péd., 1994, 108, 91-137.

⁴⁴ DOYLE W., op.cit.-pp. 435-481.

⁴⁵ ROSENSHINE B., op. cit.- p.81-96.

Un instituteur souple, adopte des conduites opposées. Avec les variables processus, nous envisageons donc de caractériser les modes de communication développées par l'instituteur en classe également, la façon dont il organise et gère une leçon de lecture.

a- L'organisation et la gestion de la classe

L'organisation de la classe désigne la façon dont les élèves sont installés dans la salle de classe⁴⁶. On distingue souvent deux types de classes: les classes homogènes et les classes hétérogènes dans lesquelles les élèves présentent des caractéristiques identiques ou différentes définies en termes d'aptitudes ou de niveau scolaire. Dans ces différents types de classe, pour L.W.Anderson, les enseignants peuvent travailler à la cantonade, avec de petits groupes ou avec des élèves à titre individuel. En outre, ils peuvent attendre des élèves qu'ils travaillent seuls ou les uns avec les autres. La gestion de la classe concerne au contraire, l'ensemble de moyens par lesquels les enseignants favorisent chez l'élève un comportement positif et coopératif et fait face à la mauvaise conduite et aux comportements perturbateurs. A l'exemple de L.W.Anderson, nous allons essayer de distinguer deux éléments essentiels de la gestion de la classe: la prévention des problèmes de comportements et les façons d'y faire face lorsqu'ils se produisent. Ce dernier aspect est souvent défini en termes de discipline ou d'ordre. En rapport avec l'efficacité de l'enseignement, l'importance de l'organisation et de la gestion de la classe va nous apporter des informations à propos du temps qu'y consacrent les enseignants en charge des effectifs pléthoriques. Dans le chapitre suivant, nous verrons les difficultés liées à l'organisation et à la gestion des classes surchargées. Ceci suppose-t-il que les enseignants de notre enquête ne sont pas en mesure de faire porter leur attention et leurs efforts sur le processus d'enseignement et d'apprentissage avant d'être disposé à bien organiser et à bien gérer leurs élèves? A propos de l'organisation de la classe, nous tenterons aussi d'obtenir des précisions sur le mode de regroupement des élèves. Celui-ci s'effectue-t-il par aptitude, sélection continue et allures multiples? A propos de la gestion de la classe, nous insisterons sur la prévention et la réaction. Les études anglo-saxonnes citées par L.W.Anderson, montrent des différences entre les enseignants efficaces et les moins efficaces. Dans ces études, les enseignants efficaces se différencient des autres par leur aptitude à empêcher les problèmes de se poser, et non par leur capacité de réagir avec

⁴⁶ ANDERSON L.W., op. cit.

succès aux problèmes de conduite. L'instauration de règles et de prescriptions et le recours à certains types de comportements sont deux facteurs favorables à une bonne gestion de la classe. Dans un système efficace, les règles et les prescriptions sont établies à l'avance et sont relativement peu nombreuses, expliquées clairement aux élèves, et toute transgression entraîne des sanctions. Ces règles et ces prescriptions doivent permettre à l'élève de bien se comporter sans surveillance ni interventions directes du maître. A ce propos, nous reprenons l'ensemble de comportements rapportés par L.W.Anderson et décrits comme suit par Kounin, Doyle, Brophy et Good⁴⁷: la vigilance qui permet de faire face à plusieurs événements; l'impulsion aide l'enseignant à veiller à ce que les événements et les activités de la classe se déroulent à une cadence assez rapide; l'affectation des responsabilités lui permet de faire savoir aux élèves qu'ils sont responsables de leurs apprentissages et de la qualité de leur travail; la variété et l'intérêt du travail assis l'amène à donner des tâches assez difficiles et intéressantes pour mobiliser l'attention soutenue des élèves; la mise en éveil du groupe consiste à attirer l'attention du groupe au moyen d'un signal normalisé et prévisible.

b- Le mode de communication en classe

La communication entre enseignants et élèves est fortement médiatisé par le langage. Pour Bellack⁴⁸ et ses collaborateurs, le langage véhiculé en classe est un jeu de règles; celles-ci diffèrent selon qu'il s'agisse de l'enseignant ou des élèves. Son objet est d'engager la discussion à propos d'une matière déterminée. Pour y accéder, quatre types de comportements sont utilisés: structurer-solliciter-répondre-réagir. Structurer une situation de communication consiste à planter le décor, le cadre des discussions ultérieures qui déterminent l'orientation que prendra la leçon, en amorçant ou en interrompant un thème de discussion. Pour L.W.Anderson, les maîtres parlent de la structure de la matière enseignée, par exemple, ils évoquent les principaux concepts, les rapports qui les relient entre eux et les compétences nécessaires ainsi que la structure des leçons au cours desquelles le sujet en

⁴⁷ KOUNIN J., *Discipline and group management in classrooms*, 1970.- Cité par ANDERSON L.W., op. cit.

- DOYLE W., *Classroom organization and management*. In: WITTROCK M.C. (ed.), *Handbook of research on teaching*, Third edition. New York: Mac Millan, 1986.- Cité par ANDERSON L.W., op. cit.

- BROPHY J., GOOD T.L., *Teacher behavior*, 1986.- Cité par ANDERSON L.W., op. cit.

⁴⁸ BELLACK A., KLEIBARD H., HYMAN R. et al, *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.- Cités par plusieurs auteurs, notamment: ANDERSON L.W., op. cit., ROSENSHINE B., op. cit.

question est présenté et enseigné, ils évoquent aussi, la succession des activités, les directives relatives aux travaux scolaires. La structuration définit la façon dont les enseignants parviennent à focaliser l'attention des élèves sur le sujet ou le problème qui sera abordé en cours de séance. Solliciter a pour fonction de susciter les réponses des élèves, d'encourager les personnes visées à essayer quelque chose, ou encore d'induire une réponse motrice. Les questions, les ordres, les requêtes et les souhaits sont des sollicitations. Répondre constitue le complément du comportement précédent. Dans la mesure où ce sont les enseignants qui sollicitent le plus souvent, les réponses émanent en général des élèves. Chaque élève est en mesure de répondre aux questions posées par le maître; alors que les autres sont tenus d'obéir aux ordres qui leur sont donnés à propos de la réalisation d'un travail. Il arrive aussi que les enseignants répondent, mais, une fois de plus, moins souvent que les élèves. Le maître qui, à la demande de l'élève l'aide à faire un exercice, répond. Les réponses entretiennent donc une relation de réciprocité avec les sollicitations⁴⁹ et se produisent nécessairement en continuité avec elles. Leurs fonctions pédagogiques est de combler les attentes exprimées par les sollicitations. Réagir concerne des tentatives faites en général par le maître pour modifier, en précisant, en effectuant une synthèse ou en développant, et/ou évaluer, de façon positive ou négative, ce qui a été dit auparavant. La réaction de l'enseignant à la bonne réponse donnée par un élève consiste à dire que cette bonne réponse est en partie correcte et exige un surcroît d'informations, c'est-à-dire à réagir en modifiant ou en félicitant l'élève pour sa bonne réponse, à réagir en évaluant. La réaction de l'enseignant à une réponse erronée faite par l'élève est suivie des indications sur la bonne réponse ou de la question à un autre élève. Les modes de communication en classe nous permettront donc d'examiner et de comprendre le comportement verbal des enseignants et leurs interactions avec les élèves. Il conviendra aussi de souligner le recours aux actes non verbaux pour s'assurer que les élèves se conforment bien aux instructions des enseignants. Ils peuvent approuver de la tête, désigner du doigt, tapoter le dos. A propos de la communication en classe, M. Altet⁵⁰ propose le terme d'épisode qui, pour elle, semble mieux définir la structure de communication révélée par les échanges et types d'interactions et son aspect temporel successif, répétitif et cyclique. Elle définit les épisodes comme la façon dont l'enseignant influe ou non sur les comportements des élèves par le mode de communication

⁴⁹ DUNKIN M.J., op. cit.

⁵⁰ ALTET M., op. cit., 1994.

déployé. Les épisodes inducteurs sont orientés par l'enseignant et, se présentent selon le mode discursif. Dans ce mode de communication, l'enseignant dirige les interactions en fonction de son objectif et de son schéma initial. Ce mode de communication suscite la passivité chez l'élève et est observé à propos des méthodes magistrales ou traditionnelles. Les épisodes médiateurs favorisent des interactions variées. Ils se présentent davantage selon un mode intégratif, dans lequel la relation est plus réciproque et prend plus souvent en compte les apports et les démarches d'apprentissage des élèves. Ce mode intégratif se rapproche des méthodes actives. Le processus de communication ainsi observé est de type écoute-échange. Dans ce mode de relation, les interactions venant des élèves sont nombreux, parfois majoritaires. La relation pédagogique ainsi établie reste encore orientée vers l'objectif poursuivi. L'enfant tente de construire ses connaissances, mais la présence de l'enseignant reste encore dominante. Les épisodes adaptateurs sont dits, régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode d'ajustement interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque... Ce mode de communication de type adaptatif se retrouve dans des pédagogies de projet ou différenciée dans le conseil méthodologique. Il s'agit des pédagogies de l'apprentissage. Ce mode de communication permet à l'enseignant de s'ajuster à l'élève pour l'aider à mettre en place une stratégie personnelle d'apprentissage. Le processus de communication utilisé est de type compréhension-adaptation. Les relations maîtres-élèves sont partagées, réciproques. Ce mode de communication pour M. Altet, reste minoritaire dans une situation pédagogique. Que produisent les variables processus chez l'élève?

2.2.2- Les variables de produits

Cette catégorie de variables désignent le niveau de performances atteint par l'élève, *«dans sa poursuite des objectifs cognitifs, ainsi que dans le développement de ses aptitudes, de ses sentiments, de ses valeurs»⁵¹*. C'est un ensemble de changement que l'on observe chez l'élève à la suite de son implication dans les activités scolaires avec l'enseignant et les autres élèves. Dans notre démarche, l'analyse repose sur les tests de lecture proposés aux enfants. Par ce procédé, nous allons essayer de montrer la façon dont

⁵¹ GAGE N.L., Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus

d'enseignement? In: CRAHAY M., LAFONTAINE D. (eds.), op. cit.-p. 415.

ils appliquent les connaissances acquises en classe, dans d'autres situations. Par la suite, nous tenterons de mettre en évidence les liaisons entre les comportements des instituteurs en classe et les résultats des élèves en lecture. Les conclusions ainsi obtenues nous permettront de dresser le portrait d'un instituteur efficace. Nous pensons que ce portrait serait à adopter à propos de la formation et du perfectionnement des instituteurs dans le but d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture, quelle que soit la méthode ou le manuel de lecture utilisé en C.P. au Gabon. Pour accroître l'efficacité de l'enseignement chez les écoliers gabonais du C.P., autrement dit, pour amener les enseignants à changer afin de devenir plus efficaces, nous estimons qu'il est utile de surmonter les réticences à l'égard du changement. Le manque de conscience de la nécessité du changement suppose que certains enseignants ne voient aucune raison de changer. Ils sont convaincus que les élèves réussissent mieux avec les anciennes méthodes; aucune amélioration ne doit donc s'imposer. Dans ce cas, pour L.W.Anderson, ces enseignants ne risquent guère de modifier leurs pratiques pédagogiques. Une telle attitude sera observée à propos des tentatives d'application des méthodes actives en C.P. au Gabon. Nous pensons alors que notre étude aidera cette catégorie d'enseignants à prendre conscience de ce qu'ils font dans leur classe, à l'aide des données issues de notre recherche. Par la suite, ces données seront proposées aux enseignants non concernés par l'enquête. Les comparaisons ainsi effectuées aboutiront aux conclusions. Celles-ci seront mises à la disposition de l'ensemble du personnel enseignant des C.P. dans le but de prendre conscience de leurs points forts et des domaines dans lesquels des améliorations s'imposent. C'est donc la connaissance de nos résultats qui leur permettra d'élaborer un projet de changement lequel sera appliqué au cours des actions ultérieures. Pour améliorer l'enseignement, la simple prise de conscience de la nécessité de changer, ne suffit pas. Des connaissances théoriques et pratiques s'avèrent alors utiles. Pour cela, une formation continue s'avère nécessaire dans le but de réaliser les objectifs poursuivis et de bien les exploiter. Les connaissances théoriques et pratiques sont associées à la rubrique de la compétence de l'enseignant. Par contre, l'usage de ces connaissances en classe relève de la performance de l'enseignant. C'est donc la mise en relation de ces deux types de connaissance qui déterminent l'efficacité de l'enseignement. Nous verrons dans le chapitre suivant, que le manque de ces connaissances constituent l'une des principales causes de résistance au changement chez des enseignants gabonais. Pour la plupart d'entre eux, il est vain de parler de changement en l'absence d'une formation continue ou d'un recyclage.

Devant les échecs massifs observés en C.P., la conviction que les changements n'apporteront rien de plus se renforce. Malgré des efforts consentis, les résultats restent très faibles. Pour essayer d'éviter cette situation, il est donc nécessaire de démontrer à ces enseignants qu'ils ont une influence sur la vie de leurs élèves. A ce propos, nous pensons que les résultats de notre étude leur permettront de percevoir le rapport entre ce qu'ils savent et font et ce que leurs élèves apprennent. C'est seulement lorsque ces enseignants verront que l'évolution de leur enseignement se traduit par une amélioration progressive des apprentissages chez leurs élèves, qu'ils seront prêts à changer d'idées et à adopter des méthodes conformes aux changements dont leur enseignement a besoin. Pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, il convient, enfin, d'apporter de l'aide aux efforts d'amélioration. Tout effort d'amélioration passe nécessairement par l'apport d'un tiers. L'implication des administrateurs, des collègues, des supérieurs hiérarchiques constitue un appui important. Par leur intervention, ils donnent l'occasion de tirer profit des erreurs commises. Mais nous verrons qu'au Gabon, l'insuffisance du personnel d'encadrement, gêne toute tentative d'évolution. Les enseignants qui essaient d'accroître leur efficacité commettent des erreurs, mais en l'absence d'une évaluation, ou d'un contrôle régulier des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs académiques, comment savoir qu'ils sont en train de commettre des erreurs? Devant ce manque de contrôle, ils auront par exemple, tendance à s'accrocher de plus en plus résolument à leurs méthodes présentes. L'aide extérieure est donc utile dans le but de tirer profit de ses erreurs. Pour L.W.Anderson, la capacité d'apprendre en réfléchissant aux actions antérieures et en exploitant les aperçus tirés de cette réflexion pour résoudre les problèmes est une caractéristique importante de l'enseignant qui cherche à évoluer. Donner la possibilité de tirer profit de l'expérience des autres, et traiter l'enseignant comme un individu à part entière, contribue largement à rendre un système efficace.

2.2.3- Les hypothèses

Nous essayons de déterminer s'il existe des façons de faire différentes chez des instituteurs du C.P. qui utilisent le même manuel de lecture: *Je vais à l'école*. Si ces différences existent, nous nous attendons à ce qu'elles s'observent aussi à propos des acquisitions des élèves qui y sont exposés. Dans cette perspective, nous supposons que les

«effets maîtres»⁵² restent importants dans la prédiction de la réussite en lecture. C'est donc dans la relation pédagogique, les pratiques pédagogiques et l'organisation de la classe, que nous tentons de vérifier la part des différences d'efficacité entre les instituteurs. Cela nous amène à formuler l'hypothèse suivante: *il y a des effets maîtres dans les classes du C.P. utilisant le manuel Je vais à l'école. Nous pensons que certaines conduites sont plus efficaces que d'autres dans la pratique de la lecture avec ce même manuel. C'est ainsi qu'un instituteur efficace, adopte de façon systématique les comportements suivants: les révisions, la présentation de toutes les phases d'une leçon de lecture, la structuration du savoir pour l'élève, le questionnement, la prise en compte des apports des élèves, la proposition de la lecture simultanée individuelle, feed-back et corrections, l'ambiance positive. En revanche, un instituteur moins efficace utilise les conduites ci-dessous de façon irrégulière. C'est ainsi que: les révisions deviennent rares, les phases de la leçon moins ou un peu moins systématiques, les explications brèves ou confuses, les exercices et les corrections sont rares, les objectifs ne sont pas définis, mais les répétitions restent importantes. En rapport avec les apprentissages des élèves, nous sommes amenée à penser que: dans un système efficace, le fait de rappeler les acquis antérieurs, de présenter toutes les étapes d'une leçon de lecture, de proposer des jeux de lecture, de faire des corrections, de poser des questions, d'utiliser les apports des élèves, favorise la participation active des enfants, et leur permet donc de mieux accomplir l'apprentissage de la lecture avec le manuel Je vais à l'école. De même, les feed-back positifs et une bonne ambiance positive, améliorent les performances des élèves en lecture. C'est ainsi que: les corrections systématiques apportées aux erreurs, les encouragements réguliers et les sollicitations fréquentes, les déplacements réguliers dans la classe, les moments de détente et de plaisanterie aident l'élève à être calmes et attentifs. Ceci lui permet d'éviter les blâmes, les punitions et les critiques et favorise donc ses progrès en lecture. Par contre, la position immobile de l'instituteur, ne l'amène pas systématiquement à vérifier*

⁵² BRESSOUX P., Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? Rev. Fr. Péd., 1990, 93, 17-26.

- Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Rev. Fr. Péd., 1994, 108, 91-137.

- Le maître fait aussi son effet., Rev. Cah. Péd., 1997, 354, 16-18.

DURU-BELLAT M., LEROY-AUDIN C., Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. Rev. Fr. Péd., 1992, 93, 5-16.

la compréhension. Ceci conduit l'élève dans l'erreur, la punition et la critique, mais ne l'entraîne pas à obtenir de bons résultats en lecture. On est ici dans un système moins efficace.

En définitive, l'analyse du processus enseignement-apprentissage et la définition du corps d'hypothèses nous amènent à mettre en évidence la méthodologie de la recherche.

2.3- Méthodologie de recueil des données

Notre objectif est de déterminer l'impact des pratiques pédagogiques sur les performances en lecture des enfants du C.P. au Gabon utilisant le manuel de lecture *Je vais à l'école*. Deux approches sont retenues pour recueillir les données. L'une a trait à l'évaluation des performances des enfants en lecture. L'autre est liée à l'observation pédagogique des séances de lecture.

2.3.1- Les instruments d'observation

Dans la recherche des effets maîtres, plusieurs démarches sont proposées, notamment les méta-analyses, l'analyse fonctionnelle et l'analyse interactionnelle.

a- Les méta-analyses

«C'est une méthode à la fois quantitative et qualitative qui permet d'analyser, de synthétiser et d'interpréter les résultats des recherches menées avec des méthodologies et des contextes différents»⁵³. Sur le plan quantitatif, la méta-analyse facilite l'élaboration des instruments de mesure statistiques utiles pour estimer la grandeur de l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. L'application des modèles statistiques (analyse de variance, modèles corrélacionnels et de régression...) vise la mise en place des facteurs qui expliquent l'absence d'effets dans certaines recherches et leur présence dans d'autres. Sur le plan qualitatif, la méta-analyse part d'une grille d'analyse complète pour mettre en évidence les caractéristiques de chacune des recherches (échantillonnage, méthodologie, mesures, biais, lieux de publication...). De plus, elle vise le fondement de la recherche quantitative des

⁵³ POSTIC M., De KETELE J.M., Observer les situations éducatives.-2e ed. Paris: PUF, 1994.- p. 181.

facteurs explicatifs qui concernent les variations de la variable grandeur de l'effet. C'est dans cette optique que Rosenshine et Stevens⁵⁴ sont partis d'une revue critique d'un ensemble de recherches utilisant des outils d'observation systématique pour développer un modèle général de l'enseignement efficace. Ce modèle est basé sur six fonctions principales de l'enseignement efficace présentées comme suit:

1) La révision journalière et le contrôle des devoirs: corriger ou faire corriger les devoirs journaliers; ré-enseigner si nécessaire; revoir l'apprentissage antérieur relevant (ce qui peut se faire par le questionnement); revoir les capacités prérequis (les applications).

2) La présentation: communiquer de façon brève les objectifs; présenter des synthèses et structurer les acquis antérieurs; procéder par petites étapes à un rythme rapide accompagner la présentation de questions visant à contrôler la compréhension; souligner les aspects les plus importants; fournir suffisamment d'illustrations et d'exemples concrets; fournir des démonstrations et des modèles; donner si nécessaire des consignes et des exemples détaillés et redondants.

3) La pratique guidée: guider les élèves dans les premières applications; poser de nombreuses questions et donner des exercices ouverts (inventés par l'enseignant ou avec le recours de matériaux divers); ne poser que des questions directement reliées au nouveau contenu ou à la nouvelle capacité apprise; contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies par l'élève; pendant les contrôles de compréhension, donner des explications complémentaires, fournir un feed-back et répéter l'explication si nécessaire; s'assurer de la participation des élèves en donnant à chaque élève la même chance de pouvoir répondre et de lui fournir un feed-back; fournir des suggestions pendant les applications (si cela est approprié); continuer la pratique guidée jusqu'au moment où l'élève peut travailler indépendamment, avec suffisamment d'assurance et un taux de réussite d'au moins 80%.

4) La correction et la rétroaction: des réponses rapides, fermées et correctes peuvent être suivies d'une autre question ou d'une brève reconnaissance du caractère correct de la réponse (par ex. : "c'est juste"); des réponses correctes mais hésitantes doivent être suivies d'un processus de rétroaction (par ex. : "Oui, c'est juste, parce que..."); les erreurs de l'élève doivent être l'indication d'un besoin d'applications supplémentaires; déceler chez les élèves les erreurs systématiques; essayer d'obtenir chez les élèves des réponses complètes; les corrections peuvent inclure une procédure de soutien (par ex. simplifier la question, donner des indications), des explications ou des révisions, un rappel de la procédure ou un ré-enseignement des dernières étapes; la pratique guidée et les corrections doivent être continuées jusqu'au moment où toute

⁵⁴ ROENSHINE , STEVENS R., Teaching functions. In: WITTRUCK M.C. (ed.), op. cit.- Cités par POSTIC M., De KETELE J.M., op. cit.- pp184-186.

la classe maîtrise les objectifs de la leçon; les encouragements doivent être utilisés avec modération ; les encouragements sont plus efficaces s'ils sont spécifiques plutôt que généraux.

5) La pratique indépendante (travail individuel): programmer un nombre suffisant d'exercices à effectuer individuellement; la pratique indépendante doit être étroitement reliée au contenu ou aux objectifs enseignés; continuer les exercices individuels jusqu'à l'obtention de réponses rapides, fermes et automatiques; programmer des exercices de consolidation; les exercices d'application doivent fournir au moins 95% de réponses correctes; les élèves doivent être avertis que le travail individuel sera contrôlé; les élèves rendent compte du travail individuel; l'enseignant supervise activement le travail individuel dans la mesure du possible.

6) Révision hebdomadaire et mensuelle: revoir systématiquement ce qui a été appris; prévoir des travaux à domicile de révision; programmer des tests fréquents; ré-enseigner les parties de matières non réussies dans les tests.

M. Postic et J.-M. de Ketele⁵⁵ se demandent s'il est possible et adéquat de développer un modèle général et universel. En effet, si l'on s'inspire du principe de la causalité conditionnelle par exemple, ce modèle convient-il pour tous les niveaux de scolarité, pour tous les niveaux de développement, pour toutes les matières, pour tous les niveaux d'objectifs? En outre, ce modèle n'est-il pas fondé sur une théorie implicite de l'éducation que tous les acteurs (décideurs, parents, enseignants...) ne partagent pas nécessairement? Sans doute, s'appuie-t-il sur des protocoles expérimentaux accomplis dans des classes qui ont tendance à privilégier cette théorie? En revanche, ce modèle diverge avec certaines approches cognitivistes et interactionnistes de l'apprentissage (Piaget, Mugny, Doise...). Il s'agit donc, pour M. Postic et J.-M. de Ketele, de la question du développement d'un modèle. Ceci détermine la relation inévitable entre modèles théoriques (explicites ou implicites) et la recherche pédagogique. Il est donc important d'élargir la problématique en intégrant des recherches qui prennent en compte un nombre plus étendu de variables dépendantes, de variables processus, ainsi que des variables effets qui mettent en évidence l'articulation du processus enseignement-apprentissage⁵⁶. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les analyses ci-dessous.

⁵⁵ POSTIC M., De KETELE J.M., op. cit.

⁵⁶ ALTET M., op. cit., 1994. Voir aussi POSTIC M., De KETELE J.M., op. cit.

b- L'analyse fonctionnelle

C'est une démarche que le chercheur utilise pour décrire les différentes modalités adoptées sur un ensemble de variables d'actions⁵⁷. Dans cette perspective, les comportements sont regroupés par unité signifiante ou fonctions⁵⁸. Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, le terme de fonction renvoie à l'ensemble d'actes pédagogiques verbaux et non verbaux déployés par l'enseignant en vue de contrôler et de susciter les apprentissages chez l'élève⁵⁹. La recherche des effets maîtres dans ce contexte consiste à déterminer «*l'interaction pédagogique à partir de l'intention dominante de l'initiateur de l'échange ou de l'action, maître ou élèves, de sa fonction principale, et de la façon de réagir de l'interlocuteur*»⁶⁰. L'outil d'analyse le plus souvent utilisé est composé d'une fiche à double entrée dont l'objectif est de fournir des informations à propos de la fonction pédagogique de l'interaction et de son impact sur l'élève. Ces recherches mettent en évidence, d'une part les interactions à l'initiative de l'enseignant; d'autre part, celles qui sont initiées par l'apprenant. En ce qui concerne les interactions à l'initiative des enseignants, trois types sont définis dont l'un est composé des interactions centrées sur le contenu et le contrôle de la tâche. Ce type d'interactions favorise l'information et l'évaluation. Il est exprimé dans les méthodes magistrales et interrogatives. L'autre tourne autour de l'apprenant. C'est dans ce type d'interactions que, l'enseignant déploie les fonctions de stimulation, d'activation et de régulation des comportements des élèves. Ces interactions sont observées dans les méthodes actives et individualisées. Le dernier type, enfin, a trait aux conditions d'apprentissage. Il renvoie à l'organisation et à la gestion de la classe et, se retrouve dans tout type de méthode. Que produisent ces interactions fonctionnelles chez l'élève? La mise en relation de ces types d'interactions avec ce qu'ils produisent chez l'élève montre trois façons de réagir: passive, active ou neutre. La réaction passive correspond aux interactions du premier type, caractérisées par une centration sur le contenu et le contrôle de la tâche. C'est dans cette perspective que, l'élève acquiert les

⁵⁷ ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et al., Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2. Vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. Rev. Educ. & Form., 1996, 46, 71-79.

⁵⁸ ALTET M., op. cit., 1994.

⁵⁹ POSTIC M., Observation et formation des enseignants.- 2e ed.- Paris: PUF, 1981.- 316 p.- (Collection Pédagogie d'aujourd'hui).

⁶⁰ ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et al., op. cit. p.77.

connaissances par instruction. Dans le cas contraire, il participe plutôt à la construction de ces apprentissages. Ceci renvoie aux interactions centrées sur l'apprenant. Dans tous les cas, il peut adopter une attitude d'indifférence. Les interactions à l'initiative des élèves s'observent entre élèves, le groupe ou l'enseignant. Face à ces interactions, l'enseignant peut avoir trois attitudes, soit il les ignore, soit il les traite brièvement, soit il les développe. Nous présentons dans les lignes suivantes un modèle d'outil d'analyse fonctionnelle composé d'une part des modes d'action pédagogiques de l'enseignant; d'autre part, des systèmes d'apprentissage des élèves⁶¹.

Les modes d'actions pédagogiques sont décrits comme suit:

- 1) Fonction didactique information. Niveau-contenu: produit de l'information; donne des exemples; donne des explications; pose des questions (compréhension ; type Q fermées); contrôle, accepte les réponses; utilise les acquis antérieurs, combine les infos.
- 2) Fonction didactique: organisation-structuration. Niveau-situation d'apprentissage: fixe un objectif; définit la tâche; pose le problème; structure la situation d'apprentissage; donne des consignes; varie les modes de présentation; organise la classe; organise le travail.
- 3) Fonction didactique: stimulation-structuration-activation. Niveau-apprenant: sollicite, incite; explicite, répète; exploite les apports des élèves; laisse un temps de réflexion; donne une piste; apporte une aide; accompagne, guide; renforce, encourage; propose une situation-problème.
- 4) Fonction didactique: évaluation. Niveau: tâche: rétroagit, donne son feed-back; vérifie la compréhension; contrôle, corrige; réoriente; fait corriger par un autre élève; fait confronter; évalue; fait réinvestir;
- 5) Fonction didactique: régulation. Niveau: climat: régule; accepte les sentiments des élèves plaisante, rit; détente; renforce la classe; fait une pause; silence.

Les modes d'intervention des élèves et systèmes d'apprentissages sont regroupés ci-dessous:

- 1) Système d'apprentissage: réception-consommation: écoute; observe; donne une réponse; réagit à des consignes; répète une réponse; donne une explication, justifie sa réponse; applique, fait un exercice; exécute, prend des notes; utilise l'information donnée; ne répond pas, silence.
- 2) Système d'apprentissage: expression-production: recherche; tâtonne, explore; pose une question spontanément; propose spontanément une solution; apporte des idées, a des initiatives; résout des problèmes; confronte, échange avec d'autres élèves; demande de l'aide; donne son opinion; fait une hypothèse; argumente; juge, évalue.

En conclusion, l'étude des effets maîtres sous leur aspect fonctionnel permet de définir le profil dominant des conduites d'enseignement et le niveau d'intervention et leur impact chez l'élève.

⁶¹ ALTET M., op. cit.- pp. 64-65.

c- L'analyse interactionnelle

Elle concerne l'observation de la classe «où les chercheurs décrivent avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe en classe»⁶². L'articulation du processus enseignement-apprentissage renvoie à une très grande variété de comportements. Ceci explique sans doute en partie le foisonnement d'instruments d'observations. Au départ, pour M. Altet, il s'agissait d'une analyse unidimensionnelle du climat de la classe. Ensuite, il a été question de vérifier que, «ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant»⁶³. Ces études reposent sur des observations systématiques des comportements réciproques entre l'enseignant et ses élèves. Pour les identifier, l'analyse par des grilles d'observation où les catégories sont préétablis, est effectuée. De nombreux outils d'observations ont été élaborés pour évaluer la communication en classe. L'instrument classique dans ce domaine, est le Flanders Interaction Analysis System (FIAS), réalisé par N.Flanders en 1970. Dans sa démarche, il s'intéresse à deux dimensions essentielles de la communication en classe et se pose des questions suivantes: qui parle... le maître ou l'élève? Celui qui parle dirige-t-il la conversation ou réagit-il à ce que quelqu'un d'autre a dit? Quand celui qui parle est le maître, la question est de savoir s'il parle aux élèves directement ou avec eux de façon indirecte. Lorsque c'est l'élève qui parle, la question est de savoir si c'est lui qui a pris l'initiative de la communication directe, ou s'il répond au maître, communication indirecte. La grille d'observation est constituée de dix catégories (voir annexe 1) dont l'objectif est de rendre compte de la communication qui se déroule en classe. En récapitulant les données codifiées, l'observateur relève dans quelle mesure ce sont les enseignants ou les élèves qui maîtrisent la communication; et dans quelle mesure la communication qui va des enseignants aux élèves ou des élèves aux enseignants est directe ou indirecte. En s'inspirant de ces catégories, P.Bressoux⁶⁴ a analysé l'impact des interactions verbales du maître en C.P. Dans sa démarche, il a défini, trois catégories dont l'une a trait, à la directivité de l'enseignant, l'autre concerne l'acceptation et la louange par le maître des idées des élèves, la dernière est définie comme un indicateur de temps de paroles

⁶² CRAHAY M., op. cit., 1988.- p.3.

⁶³ ALTET M., Comment interagissent enseignant et élèves en classe? Rev. Fr.de Péd.,1994, 107, p. 123.

⁶⁴ BRESSOUX P., Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? Rev. Fr. Péd., 1990, 93, 17-26.

des élèves. Par la suite, P.Bressoux a montré que, les interactions verbales ont un impact, mais qu'on ne peut dégager l'impact de la directivité de l'enseignant indépendamment de la situation qui le génère. Une autre approche des interactions en classe consiste à noter les observations à la fin de chaque cours. Brophy, Everstone et leurs collègues⁶⁵ ont élaboré un barème de notation qui s'inscrit dans cette codification en fin de cours. Une version modifiée de cet instrument est présentée dans l'annexe 2. Les enseignants peuvent aussi s'en servir pour examiner le cours qu'ils viennent de donner. Enfin, les élèves en particulier, les plus âgés, peuvent être mieux placés que les observateurs ou les enseignants pour commenter la communication en classe. C'est dans cette perspective que M.Altet⁶⁶ a analysé la perception des séances par les élèves. Elle a donc obtenu quelques informations sur la manière dont chaque élève a compris l'objectif, la séance, dont il a perçu ou non l'aide de son professeur, sa participation orale en classe et l'utilisation de ses apports. Le questionnaire a été constitué de cinq rubriques: 1) objectif identifié ou non: l'élève donne l'objectif de la séance tel qu'il l'a perçu; 2) compréhension de la séance: l'élève dit s'il a compris ou non la séance et appris quelque chose; 3) aide du professeur: l'élève dit si le professeur l'a aidé ou pas dans les difficultés qu'il a rencontrées; 4) participation orale: l'élève reconnaît avoir participé oralement ou pas et en estime le nombre de fois; 5) apports utilisés: l'élève dit si les apports qu'il a faits en classe ont été utilisés ou pas. Les résultats révèlent que l'on peut participer en classe sans comprendre ni l'objectif, ni la séance; plus de la moitié des élèves ont affirmé ne pas avoir saisi la séance et pourtant ils ont participé en classe et c'est bien sur cette participation que l'enseignant s'est basé pour suivre son objectif. Un décalage apparaît donc entre la perception qu'ont les enseignants et celles des élèves, sur la participation orale et ses effets sur l'apprentissage. Ces différentes descriptions montrent le peu de réciprocité des interactions dans le dialogue pédagogique ainsi que la fonction jouée par ces interactions dans la progression d'une leçon.

Flanders reconnaît lui-même, d'après M. Postic, que l'analyse des interactions ne permet de relever que quelques aspects de la situation pédagogique, ceux qui se rapportent aux communications verbales entre les individus, aspects sociaux, émotionnels du comportement de l'enseignant et des élèves, et qu'elle délaisse les modalités de l'enseignement (préparation de la leçon, valeur de l'information, etc.). L'étude des

⁶⁵ BROPHY J.E., COULTER C.L., CRWFORD W.J. et alii, Classroom observation scales: Stability across time and context and relationships with student learning gains. Jour. Educ. Psy., 1975, 67, 873-881.- cités par ANDERSON L.W., op. cit.

⁶⁶ ALTET M., op. cit., 1994.- pp. 70-73.

interactions sous leur aspect fonctionnel fait une approche du contenu du message verbal, par l'examen des instructions qu'il renferme ou des réponses qu'il constitue.

d- Notre méthodologie

Dans notre démarche, l'analyse s'inspire des approches fonctionnelles et interactionnelles. La première va nous aider à caractériser les actes pédagogiques déployés par l'enseignant, l'intention dominante et le niveau d'intervention au cours d'une leçon de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. La démarche interactionnelle dans la perspective fonctionnelle, nous précisera les modes de communication en classe. La recherche des effets maîtres passe donc par une exploration et une observation patientes des pratiques pédagogiques en vue de parvenir à identifier les variations discriminantes autour desquelles se structure l'enseignement de la lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. C'est dans cette perspective que nous avons établi la grille d'observation décrite dans le chapitre V dont les principales catégories concernent l'organisation et la gestion de la classe, la présentation des étapes de l'étude d'un son, l'appropriation du son étudié, le feed-back et l'ambiance de la classe et enfin, l'impact des conduites de l'enseignant chez l'élève. L'observation est une méthodologie qui remplit certaines fonctions, notamment celle de la description des faits ou des situations⁶⁷. Pour obtenir une information, nous allons effectuer «une opération de prélèvement et de structuration des données»⁶⁸. Par ce procédé, parviendrons-nous à obtenir la signification des comportements observés? Il s'agit notamment, des éléments perturbants, du mode d'organisation des interventions et de leurs impacts sur les acquisitions des élèves. En rapport avec les enseignants qui utilisent le manuel *Je vais à l'école*, nous tenterons de vérifier comment réagissent enseignant-enseignés? Quels sont les facteurs qui déterminent leurs relations? De quelle façon construisent-ils leurs savoirs? Ont-ils un projet d'action, des objectifs? Qu'est-ce qui guide et détermine le comportement de l'enseignant? Comment l'élève construit-il ses connaissances? Comment s'implique-t-il dans l'élaboration de son apprentissage? Ces questions vont nous aider à déterminer les modalités d'actions pédagogiques et les modes d'interventions des élèves.

⁶⁷ POSTIC M., De KETELE J.M., op. cit. -.

⁶⁸ POSTIC M., De KETELE J.M., op. cit. -p. 19.

2.3.2- Les instruments de mesure des performances en lecture

Pour obtenir des informations sur les performances des élèves en lecture une série de tests leur sera proposée à savoir: le test de lecture de mots familiers, le test de lecture de phrases simples, le test de reconstitution, le test de lecture d'un texte et le test de copie (voir annexe 3). Le test 1, renvoie au test de lecture de mots familiers. Ce test est composé de dix items. Chaque item est constitué de cinq mots dont un correspond au dessin. Les élèves seront amenés à faire la lecture de ces mots et à entourer celui qui est désigné par le dessin. Le test de lecture de phrases simples, test 2, va s'inscrire dans le prolongement de celui qui précède. Sa composition s'est articulée autour de phrases simples, associées aux images. Dans le test 1, au contraire, il sera question de mots simples dans un contexte image. A propos du test 2, il sera demandé aux enfants de faire la lecture des phrases; puis d'associer chaque phrase au dessin correspondant. Le test de reconstitution, test 3, constitue la continuité du test 1 et du test 2. Dans les deux premiers tests, les enfants seront amenés à déterminer la signification à partir du langage écrit. Dans le troisième test, en l'occurrence, ils vont essayer de s'exprimer oralement en décrivant les images. Pour tendre vers cet objectif, nous allons leur proposer une série de trois images en désordre. La tâche de l'élève consistera à les ordonner, puis à raconter le déroulement de la scène. Le test de compréhension, test 4, est composé de l'ensemble des caractéristiques des tests précédents: la signification et l'expression orale. Nous demanderons aux élèves de lire un texte de quatre à cinq lignes; puis, de répondre aux questions que nous leur poserons.

L'échantillon sera constitué d'enfants de cours préparatoires de quelques écoles publiques de Libreville n'ayant jamais redoublé, issus des familles modestes ou analphabètes et apprenant la lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. C'est donc l'usage du livre *Je vais à l'école* associé à la présence massive des enfants des milieux modestes qui justifie le choix de l'échantillon; de plus, ces enfants sont le plus touchés par les échecs scolaires. Nous y reviendrons. Notre démarche sera progressive et marquée par deux moments de passation: le pré-test et le post-test. Les détails de cette enquête sont rapportés dans la partie consacrée au dépouillement des résultats.

En définitive, nous avons essayé, dans ce chapitre, de déterminer la relation qui s'établit entre l'enseignement et l'apprentissage. Le modèle du triangle pédagogique de J. Houssaye et l'approche systémique de M. Altet ont donc été retenus. En dépit de quelques

divergences, les objectifs sont les mêmes: définir la façon dont s'articule toute situation pédagogique. Chacun de ces modèles a mis en évidence le mode d'acquisition des connaissances d'un élève. Nous invoquons ici l'opposition entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement moderne. Dans la perspective traditionnelle ou béhavioriste, les savoirs sont élaborés par les mécanismes de conditionnement. Il s'agit de la répétition de l'association stimulus-réponse ou de l'association réponse-renforcement. Par ce procédé, l'enseignant développe une activité qui oblige l'enfant à stocker de l'information. Dans la perspective nouvelle ou active, au contraire, l'éducateur lui offre des possibilités d'organiser la situation. Toutefois, la démarche interactive lui permet d'emprunter à la fois l'approche béhavioriste et la voie active. En partant de ces analyses, il a été question de caractériser l'efficacité de l'enseignement. Pour cela, la mise en évidence des situations éducatives s'est avérée utile. Avec l'analyse des différents paradigmes de la recherche, nous avons tenté de repérer les différentes recherches menées sur l'enseignement efficace. Notre analyse s'inscrit dans le prolongement du modèle des analyses processus-produits, qui malgré certaines limites, gardent un intérêt indéniable pour des recherches ultérieures⁶⁹. Avant de mettre en évidence les résultats de l'enquête, il convient d'abord de présenter le contexte institutionnel de cette étude.

⁶⁹ BRESSOUX P., op. cit., 1994.-pp. 91-137.

CHAPITRE II:
LE CONTEXTE GABONAIS

Les activités et les modalités d'action pédagogique qui sont attribuées à l'enseignement se déroulent dans une organisation précise. Il s'agit d'une institution scolaire à caractère privé ou public, qui se traduit par un ordre d'études donné. Nous invoquons ici, l'enseignement primaire, secondaire..., aussi désigné par l'enseignement du premier, du second degré... Chaque ordre d'études repose sur un ensemble de disciplines prescrites dans un programme dont les objectifs correspondent aux Instructions Officielles. L'ensemble des objectifs atteints par l'élève résulte des actes pédagogiques de l'enseignant. C'est à partir de cet ensemble, que l'on caractérise l'efficacité de l'enseignement. Dans le contexte gabonais qui nous intéresse, les analyses portent sur l'enseignement du premier degré à caractère public. Il est question de l'étude du français en cours préparatoire. A cet effet, différentes explications seront proposées et discutées dans les pages suivantes. Dans un premier temps, il s'agira d'explicitier brièvement les politiques éducatives en Afrique francophone. Dans ces pays, auparavant, les exigences en matière de compétences en lecture se limitaient à la capacité d'épellation syllabique. L'objectif de l'école, était alors de former des interprètes, des commis de bureaux indispensables à l'administration coloniale. Avec les indépendances, ces exigences se sont élargies et s'étendent à la capacité de lire-écrire d'une diversité de textes écrits. C'est dans cette perspective que les objectifs des systèmes éducatifs des pays africains convergent avec ceux des pays occidentaux. En effet, par sa formation, l'institution scolaire assure la diffusion des connaissances théoriques et pratiques; celles-ci sont acquises par le processus éducatif d'enseignement et d'apprentissage. La possession de ces connaissances permet à l'individu de contribuer à la construction nationale et favorise la socialisation. Elle l'aide également à développer ses connaissances linguistiques et culturelles. C'est un outil de reproduction pour les groupes familiaux et sociaux. Elle forme enfin, des compétences et des savoirs pour les besoins du marché du travail. Cependant, les systèmes éducatifs des pays africains sont loin d'atteindre ces objectifs et sont en crise permanente. En quoi consiste-t-elle? Pour P.Hugon, « l'institution scolaire est par définition en crise, dès lors que ses différentes fonctions sont réalisées de manière conflictuelle et qu'elles correspondent à des intérêts opposés des différents groupes sociaux... Ses manifestations et ses causes, sont à la fois internes à l'école mais s'expliquent également par son environnement défaillant... En raison de son histoire propre, de sa culture, de ses

structures sociales et de ses différences fortes, l'Afrique... connaît, au-delà de la crise éducative globale, des problèmes spécifiques d'éducation et de formation.»⁷⁰. Pour les saisir, nous estimons qu'il est utile de considérer les facteurs socioculturels, institutionnels et politiques de ces pays. C'est donc la mise en évidence de ces facteurs qui nous permettra de comprendre l'inefficacité des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique noire et Malgache (en termes de difficultés d'enseignement et d'apprentissage). Enfin, les discussions vont s'inscrire dans le cadre du système éducatif gabonais. C'est dans ce cadre de référence que nous allons présenter les CP, en insistant sur les objectifs, les programmes et les méthodes.

Section 1: Les politiques éducatives en Afrique de 1960 à nos jours

Depuis les indépendances, l'objectif des Etats africains est de faire de l'école le moteur du développement social, économique et culturel. La conférence d'Addis-Abeba de 1961⁷¹, pose le principe d'une scolarisation primaire universelle. L'application de ce principe a entraîné une expansion rapide des effectifs. Se pose alors le problème de la gestion des classes pléthoriques. Des tentatives de réformes se sont donc multipliées dans les années 70 dans le but d'introduire les méthodes nouvelles et d'améliorer le niveau de formation des instituteurs.

1.1- Le problème des effectifs pléthoriques

L'insuffisance des effectifs enseignants, associée au manque de locaux expliquent la mise en place des différents types d'écoles présentées dans le tableau 1 ci-dessous, valable pour la plupart des pays africains.

⁷⁰ HUGON P., GAUD M. et PENOUIL M.,(sous la dir. de), Crises de l'éducation en Afrique/Introduction de P.HUGON.- Rev. Afr. Cont., 1994, 172, p.3.

⁷¹ RODDE A., L'enseignement en Afrique Noire francophone. L'enseignement primaire

Les différents types d'écoles
(d'après Guide pratique du maître, 1993, p. 77)

Des écoles d'une salle de classe	la classe unique regroupant les trois cours de l'école primaire, à savoir: le C.P. - le CE et le CM; ce qui représente six divisions : CP1-CP2 ; CE1-CE2; CM1-CM2.
Des écoles de deux salles de classes	qui regroupent deux cours par salle de classe, à savoir : 1 ^{ère} salle: CP1-CP2-CE1 2 ^{ème} salle: CE2-CM1-CM2 ; ceci représente trois divisions par salle de classe.
Des écoles de trois salles de classe	chaque cours est regroupé dans une même salle de classe, à savoir CP1-CP2; CE1-CE2; CM1-CM2. Ceci représente deux divisions par salle de classe.
Des écoles de six salles de classe et plus	chaque salle de classe regroupe une seule division, à savoir: CP1; CP2; CE1; CE2; CM1; CM2. Ceci représente au moins une salle de classe pour une même division.

1.1.1- Dans les zones rurales

Nous distinguons les trois premiers types d'école présentés ci-dessous et caractérisés comme suit:

a- Des écoles d'une seule salle de classe.

Elles regroupent les six cours de l'école primaire. Elles sont tenues par un seul enseignant qui joue également le rôle de directeur d'école. Dans la gestion des conditions d'apprentissage, l'enseignant est amené à prévoir des activités communes à la totalité du groupe-classe. Au cours de ces activités, il attribue des tâches spécifiques à chaque division. Par exemple, pendant la leçon d'éveil, l'observation d'une plante par l'ensemble des élèves est suivie de tâches différentes. L'activité du C.P. se limite à l'observation générale; l'étude des différentes parties va concerner les enfants du CE et la fonction des différentes parties fera l'objet d'étude des élèves du CM. Par la suite, l'enseignant est amené à alterner les activités entre les groupes. Son temps va être réparti entre les sections en fonction des effectifs et de

l'âge, du niveau réel des élèves et du sujet de la leçon. Les déplacements réguliers lui permettent de vérifier le déroulement des apprentissages. Les classes uniques exigent de l'enseignant une organisation du temps très rigoureuse, une grande disponibilité et une maîtrise des contenus à enseigner et des moyens pédagogiques à mettre en place. Une des difficultés concerne également la préparation des cours ainsi que la correction des copies.

b- Des écoles de deux salles de classe.

A l'exemple de celles qui précèdent, les écoles de deux salles de classe sont fréquentes dans les zones rurales. Elles regroupent trois niveaux par salle de classe. D'un côté on retrouve, les CP1, les CP2 et CE1; de l'autre, se rencontrent, les CE2, les CM1 et les CM2. Ce type d'école est sous la responsabilité de deux enseignants au maximum dont l'un joue à la fois le rôle de directeur et celui de chargé des cours. D'une manière générale, le responsable d'école est celui qui gère les CM. Les difficultés évoquées à propos des écoles à une salle de classe sont également valables pour ce type d'écoles.

c- Des écoles de trois salles de classe :

Elles regroupent deux niveaux par salle. La répartition est la suivante: le CP1-CP2; CE1-CE2; CM1-CM2. Elles se rencontrent également dans les zones rurales. La dispersion géographique des populations, aggravée par l'insuffisance des structures et du personnel enseignant, explique que certains enfants sont obligés de parcourir de grandes distances pour se rendre à l'école. Ce parcours exige des écoliers, des efforts physiques considérables. Pour éviter des retards scolaires, ils partent de chez eux à l'aube. Ils passent toute la journée à l'école. En l'absence de cantines scolaires, ils s'encombrent de vivres. Il n'est pas rare de remarquer des tâches d'huile dans leurs cahiers de devoir. A leur retour de l'école, ils sont bien fatigués. De leur côté, les parents - pour la plupart illettrés - ignorent qu'un enfant doit faire des révisions. La phrase suivante est souvent répétée: *«tu as appris toute la journée, maintenant c'est l'heure d'aide aux travaux domestiques»*. Ce comportement s'oppose à celui qu'ils adoptent au moment des résultats scolaires. Devant une situation d'échec, ils reprochent à leurs enfants d'être paresseux et inattentifs à l'école. D'autres remettent en cause le travail de l'enseignant. C'est le début d'un conflit entre l'école et les familles concernées. Il faut avouer que la mauvaise réputation d'un enseignant suscite son refus dans

les autres villages auxquels il est appelé à exercer son métier. De même, l'importance accordée aux cultes traditionnels au détriment de l'instruction provoque la réticence de certains instituteurs à se rendre dans leur lieu d'affectation. C'est ainsi qu'au Gabon, dans un village modernisé, proche de Libreville, où les sociétés initiatiques prédominent, l'école est reléguée au second plan. En principe, tout instituteur subit d'abord des intimidations des villageois. Elles se traduisent entre autres, par "*la visite*" des serpents pendant le cours, le dépôt des plantes initiatiques devant sa maison; par des rites initiatiques dans la concession scolaire. Si l'enseignant résiste à tout cela, il se retrouve "*égorgé*" le lendemain. Pour éviter cette situation, toute affectation concernant ce village n'est pas effective. Notre question est de savoir que font les autorités pour y remédier?

Un autre problème mérite d'être soulevé à propos des zones rurales. Il s'agit de l'absence des établissements bancaires. Pour percevoir leur salaire, les instituteurs ruraux sont contraints de se rendre dans la ville la plus proche. Ils sont confrontés aux difficultés liées à l'insuffisance des transports communs. Pendant la saison des pluies, par exemple, les particuliers qui assurent le trafic refusent d'y aller par mesure de sécurité. Devant ces difficultés, l'enseignant est obligé de parcourir la distance à pieds. Cela justifie parfois ses absences prolongées. Quant aux élèves, leur absence est souvent justifiée par la fatigue ou par les querelles occasionnées par les enfants des villages environnants. A ce sujet, il faut souligner le mode de bizutage pratiqué par des écoliers natifs d'un village donné. Pour laisser passer leurs camarades, ils exigent de ces derniers qu'ils déboursent un franc ou deux ; dans le cas contraire, ils reçoivent une gifle. Le bizutage est fonctionnel, lorsque dans le groupe, il n'y a pas d'enfants plus âgés pour assurer la protection de leurs cadets. C'est donc la crainte du bizutage et la fatigue qui expliquent en partie les absences constatées chez certains élèves. Cela renforce l'exode rural, déjà évoqué dans le point précédent.

En somme, les conditions d'enseignement-apprentissage dans les zones rurales sont loin de favoriser les performances des enfants. Les analyses concernant les différents types d'écoles qui existent dans les milieux urbains aboutissent aux mêmes conclusions. Les lignes suivantes sont consacrées à ces analyses. Elles impliquent également, la sous-qualification des enseignants.

1.1.2- Dans les zones urbaines

Alors que chaque établissement en zones rurales comporte au plus trois salles de classe, chacune des écoles urbaines présente plus de six salles de classe. Pour un niveau donné, il existe au moins trois salles de classe dont la dénomination se fait par ordre alphabétique. C'est ainsi que pour le CP1, nous avons le CP1A, CP1B, CP1C ... En plus de cette dénomination, l'identification d'une salle au Gabon par exemple, repose sur la couleur de sa porte. Ainsi, le CP1A est peint en bleu, le CP1B en jaune, le CP1C en rouge... Ce procédé permet aux jeunes écoliers de ne pas se tromper de salle. Cependant, l'afflux des élèves dans les villages et la pénurie des locaux ne favorisent pas l'enseignement à temps complet. Nous distinguons des classes en double vacation et/ou à double flux.

a- La solution des classes en double vacation amène deux enseignants à travailler dans une même salle de classe, à des moments différents de la journée. C'est ainsi qu'un instituteur du CP1A fera venir ses élèves le matin, alors que son collègue du CP2B va travailler avec son groupe l'après-midi. Il existe aussi des situations où deux instituteurs titulaires d'un même niveau, se partagent la même salle. L'organisation du travail est analogue à celle qui précède. Pour faciliter la compréhension, la répartition du mode d'organisation du travail dans les classes en double vacation est illustrée dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. La répartition du temps de travail dans les salles de classe à double vacation

Semaine 1	CP1 A : 8h - 12h30 CP2 B: 13h 17h30	4 heures 30 minutes 4 heures 30 minutes
Semaine 2	CP2 B : 8h - 12h30 CP1A : 13h - 17h30	4 heures 30 minutes 4 heures 30 minutes

Cette répartition correspond bien aux trente heures hebdomadaires habituelles. Un exemple d'emploi du temps est présenté dans le tableau 3. C'est celui qui servait de référence aux instituteurs des écoles publiques du Gabon au cours de notre enquête.

Tableau 3. Présentation d'un modèle d'emploi du temps pour classe à double vacation

	Lundi	Mardi	Mercredi	jeudi	Vendredi
8h-8h15	Education physique				
8h15-8h30	Morale	Code de la route (CR)	Morale	Code de la route	Morale
8h30-9h	Maths	Maths	Maths	Maths	Maths
9h-9h25	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
9h25-9h40	Ecriture	Ecrit.	Copie	Ecrit	Copie
9h40-10h	Langage	Langage	Langage	Langage	Langage
10h15-10h45	Maths	Maths	Maths	maths	Maths
10h45-11h15	Lecture				
11h15-11h40	Dessin	Exercice à trou ou conjugaison	Dessin	Act. Dirigée	Dessin
11h40-12h	Récitation	Chant	Récitation	Chant	Dictée
12h-12h30	Travaux manuels				
L'APRES-MIDI					
13h-13h15	Education physique				
13h15-13h30	Morale	C.R.	Morale	C.R.	Morale
13h30-14h	Mathématiques				
14h-14h30	Lecture				
14h30-14h45	Ecriture	Ecriture	Copie	Ecriture	Langage
14h45-15h	RECREATION				
15h-15h20	Langage	Langage	Langage	Langage	Lecture
15h20-15h40	Maths				Copie
15h40-16h	RECREATION				
16h-16h15	Dessin	Conjugaison	Dessin	Act. dirigée	Maths
16h15-16h45	Lecture				Dessin
16h45-17h	Récitation	Chant	Chant et danse	Récitation	Dictée
17h-17h30	Travaux manuels				

Dans cette solution, les vacances sont alternées chaque semaine, l'inconvénient se situe au niveau des jours de congés. Il est difficile de prévoir un jour de congé en milieu de semaine si l'on veut rester dans les normes horaires des classes à temps complet.

b- Les classes à double flux

L'enseignement dans ce type de classe amène l'instituteur à diviser son effectif en deux groupes. Pour gérer 160 élèves par exemple, il est obligé d'accueillir un groupe de 80 le matin et l'autre l'après-midi. Etant donné que le service hebdomadaire du maître est limité

à 30 heures environ, l'horaire de chaque classe va diminuer et être ramené à 15 heures hebdomadaires.

Les solutions mises en place pour permettre l'apprentissage des enfants sont insuffisantes, elles aggravent les conditions de travail des enseignants et suscitent des déperditions scolaires importantes. Pendant l'année scolaire, il est difficile pour des enfants d'être attentifs les après-midi. Après le repas du midi, ils n'ont pas la possibilité de digérer, la plupart d'entre eux arrivent en classe bien fatigués. Pour d'autres, c'est le déjeuner qui a été insuffisant. Devant cette situation, comment susciter son intérêt? Ceci soulève la question de la nécessité des connaissances psychologiques et physiologiques, évoquées dans le chapitre III et confirme en même temps, la nécessité de la formation continue des enseignants.

1.2- Le recrutement et le niveau de formation des instituteurs

Pour amener les instituteurs à gérer les classes surchargées, les autorités ont amélioré les conditions de recrutement. On est passé du moniteur auxiliaire, recruté sur le tas, aux instituteurs principaux, détenteurs du diplôme de baccalauréat, en passant par les instituteurs adjoints, recrutés avec le niveau BEPC. Cette démarche est valable pour l'ensemble des pays francophones africains.

1.2.1- Les modalités de recrutement et de formation

D'une manière générale, le personnel de l'enseignement primaire est réparti en cinq catégories suivantes: le moniteur auxiliaire, moniteur adjoint, moniteur principal, instituteur adjoint, instituteur principal. Quelles sont les conditions de recrutement de chacune d'entre elles?

a- Les moniteurs auxiliaires sont recrutés en fonction des besoins parmi les jeunes gens n'ayant pas pu obtenir le concours d'entrée aux sections d'élèves-moniteurs.

b- Les moniteurs adjoints sont recrutés par voie de concours avec le niveau du certificat d'études primaires. Ils sont âgés de 18 et 25 ans. Par ailleurs, les élèves moniteurs

ayant deux ans d'expérience professionnelle se présentent à cet examen qui sanctionne leur titularisation. La formation est de deux années. Au cours de la première année, les formés reçoivent un enseignement général destiné à relever leur niveau de culture générale. La deuxième année est consacrée à l'étude des notions de pédagogie et d'application.

c- Les moniteurs principaux sont recrutés par voie de concours, parmi les moniteurs ayant deux ans de titularisation. La durée de formation était de deux ans. Depuis la décennie quatre-vingt, la formation des moniteurs a tendance à régresser au profit de celle des instituteurs adjoints.

d- Les instituteurs adjoints sont recrutés par voie de concours avec un niveau du BEPC En Côte-d'Ivoire, au départ, il a été difficile de recruter des titulaires de ce diplôme. Pour cela, les autorités recrutaient des élèves ayant obtenu 8 sur 20 de moyenne au BEPC. Mais, la tendance s'infléchit rapidement et on remarque à présent une certaine augmentation des candidats par rapport au nombre d'offres. Les élèves-instituteurs adjoints sont formés dans le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique I. Au Togo, les instituteurs-adjoints reçoivent une formation de trois ans à l'Ecole Normale d'Atakpamé. Quant au Gabon, les titulaires du BEPC sont admis dans les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) pour une durée de trois ans. La fermeture de ces centres coïncide avec l'ouverture des Ecoles Nationales des Instituteurs (ENI) qui recrutent des bacheliers. Mais, l'insuffisance du personnel enseignant a obligé les autorités gabonaises à revenir encore sur le recrutement des instituteurs adjoints depuis 1997.

e- Les instituteurs principaux, au départ, sont choisis parmi les adjoints ayant cinq ans d'expérience professionnelle. Dans le cadre d'une politique d'amélioration de la qualité de l'enseignement, les recrues ont actuellement le niveau du baccalauréat et doivent aussi passer le concours d'entrée en Ecole de formation. Au Togo, les concernés effectuent une formation d'un an au sein des Ecoles Normales d'Instituteurs de Kara ou de Notsé. En Côte-d'Ivoire, elle s'accomplit dans le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique II. A propos du Gabon, les intéressés suivent une formation de deux ans, à l'ENI de Franceville. D'autres ENI sont en construction à Libreville et à Oyem. Dans ces écoles, les élèves-

instituteur bénéficiant d'une formation de deux ans. Ce procédé permet de renforcer l'image de l'instituteur, et d'encourager les bacheliers à faire carrière dans l'enseignement primaire. Cependant, le recrutement des bacheliers est difficile. Mais, avec la situation actuelle de chômage, un nombre assez important des bacheliers commence à s'intéresser à la profession enseignante des écoles primaires. En dépit de ces efforts liés à l'amélioration du niveau de recrutement et de la formation, la généralisation de l'enseignement pose le problème de la formation continue des enseignants.

1.2.2- Le problème posé par la formation des instituteurs

A ce propos, nous soulignons que l'enseignant est un professionnel polyvalent. Son rôle ne se réduit pas à dispenser le cours. Il est amené à enseigner l'ensemble des disciplines à l'école primaire. Sa vocation est d'instruire et d'éduquer. Il exerce un métier en constante évolution. Les compétences de l'enseignant se renforcent tout au long de sa carrière. Celles-ci se complètent et s'affirment avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue. Les compétences de l'enseignant sont liées d'une part aux disciplines enseignées, d'autre part aux situations d'apprentissage et à la conduite de la classe ; elles concernent également, la prise en compte de la diversité des élèves. Enfin, elles se réservent l'exercice de la responsabilité professionnelle⁷².

1) En ce qui concerne **les disciplines à enseigner**, c'est au cours de sa formation que l'enseignant reçoit les informations sur les contenus des programmes et des méthodes. Pour l'étude d'une matière donnée, la formation l'aide à acquérir des savoirs didactiques indispensables à la mise en œuvre des apprentissages et à l'évaluation des performances par le biais de plusieurs disciplines. Les précisions ainsi obtenues, facilitent son accès aux multiples ressources pédagogiques existantes, notamment, les bibliothèques, les archives... Il s'agit de certaines sources bibliographiques qui vont favoriser d'une part, la préparation et la conduite des activités d'apprentissage, d'autre part, l'enrichissement de sa culture personnelle.

⁷² Projet de l'IUFM Nord-Pas-De-Calais. Rev. Cah. Doc. Réf. 1995/1996, 2, 8, 14-17

2) En ce qui concerne **la conception d'une situation d'apprentissage**, celle-ci renvoie à la définition des objectifs et à la planification du cours. La planification est importante dans le déroulement d'une leçon. Elle permet à l'enseignant d'établir une progression, d'identifier les difficultés, de prévoir des supports, de concevoir des activités de consolidation des acquis, de concevoir des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage. En outre, la mise en place d'une situation d'apprentissage l'aide à organiser l'espace de la classe et à gérer le temps des apprentissages... Enfin, l'analyse d'une situation d'apprentissage l'amène à établir une relation entre les résultats obtenus et le comportement des élèves: avec le projet et les données de départ, mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures. La question est celle de savoir si l'instituteur d'une école d'Afrique noire francophone est préparé à concevoir une situation d'apprentissage, à la mettre en place et à l'analyser. Comment identifier les obstacles d'une activité devant des enfants endormis ou agités? Comment organiser l'espace de la classe et la gestion du temps scolaire devant des effectifs pléthoriques? Comment mesurer l'efficacité de son action pour concevoir les apprentissages ultérieurs?

3) En ce qui concerne **les compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves**, il faut noter trois points. Le premier concerne l'exercice de l'autorité et la maîtrise de la relation pédagogique: l'enseignant des écoles primaires se doit, en fin de formation initiale, d'être en mesure d'élaborer, de faire comprendre, de faire respecter en fonction de l'âge des enfants les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe; être attentif aux réactions des élèves: proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves, savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès et les responsabilités, se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe. Le deuxième point est lié à la gestion de la classe et à la diversité des élèves. Soucieux de la réussite des élèves, la formation permet à l'enseignant d'être sensible à la diversité des enfants. Ceci rejoint la différenciation pédagogique définie dans le chapitre 1. Rappelons qu'elle permet à l'enseignant de gérer des modalités pédagogiques différentes, en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail. Par rapport à la diversité des cultures et des rythmes d'apprentissage, il va varier les situations de travail des élèves au sein de la classe (individualisées ou en groupe). Il s'agit de rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les dangers d'un projet de cycle et d'un projet d'école; de repérer les différentes formes de regroupement

possible des élèves de plusieurs classes, d'une école, en liaison avec l'équipe d'enseignants; de travailler en collaboration avec les enseignants des structures spécialisées pour prendre en compte les élèves en difficultés et les élèves handicapés intégrés dans la classe. Devant les effectifs pléthoriques ou devant des salles qui regroupent différents niveaux, l'instituteur de l'Afrique noire francophone est-il susceptible d'exercer son autorité et de maîtriser la relation pédagogique? Est-il en mesure de se mettre à l'écoute des élèves et de développer une écoute mutuelle dans la salle de classe? Il est évident que le souci de chaque enseignant est la réussite de ses élèves. Mais, dans une classe unique, comment gérer la diversité des élèves? Comment varier les situations d'apprentissage?

4) Quant aux **compétences attribuées à la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle** de l'enseignant des écoles: soulignons que sa responsabilité s'exerce dans un cadre de valeurs de référence qui sont celles du service public d'éducation. La prise en compte de cette dimension, de sa fonction au cours de sa formation, lui permet d'identifier les valeurs qui constituent le fondement du système éducatif, d'y réfléchir dans des situations concrètes et d'accéder aux principaux textes de référence. Cela l'aide à être attentif aux principes des autres systèmes éducatifs; à recevoir une information suffisante sur son système éducatif en vue d'être préparé à situer les missions de l'école primaire par rapport aux missions des autres enseignements, et en priorité celles du collège. En outre, ce procédé lui permet de connaître les démarches et les dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages à l'école primaire dans le cadre des trois cycles; de connaître les structures de l'administration, de l'école nationale et en priorité celles qui concernent l'école primaire, ainsi que la réglementation en vigueur. Enfin, il parviendra à identifier les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel... Mais, la question est celle de savoir si l'instituteur africain reçoit des informations suffisantes sur l'institution scolaire de son pays? Nous verrons qu'il existe un décalage entre la formation théorique et la pratique dans l'organisation de l'enseignement au Gabon.

En conclusion, l'insuffisance de stages de formation ne permet pas à l'enseignant des écoles primaires africains d'enrichir ses compétences et de remettre en cause, ses habitudes et ses manières. Le nombre des enseignants sous-qualifiés reste donc important. La fraction la plus qualifiée fuit vers des professions plus lucratives et mieux considérées. Cette fuite est imputée à l'adoption de la Loi-Cadre de G. Defferre qui instaurait en 1956, les principes de l'Africanisation des cadres. Cette loi offre ainsi la possibilité de promotion sociale aux

nationaux, notamment, aux instituteurs qui se substituent à leurs homologues de la métropole dans la direction des établissements primaires, secondaires et supérieurs. A cela s'ajoute la formation des enseignants. Celle-ci reste insuffisante ou en décalage avec la réalité du terrain. Il faut remarquer dans l'ensemble que, des ex-colonies françaises sont confrontées à ce problème. Les retombées de cette situation dans l'enseignement et l'apprentissage s'expriment en termes de baisse du niveau des élèves. Ce problème est ancien. Déjà, à la conférence des ministres de l'Education Nationale des états africains et malgache, il est au centre des réflexions⁷³. La généralisation de l'enseignement s'est traduit par des effectifs massifs, le recrutement des enseignants sous-qualifiés, des conditions de travail difficiles, il s'en suit des déperditions scolaires importantes (abandons et redoublements). C'est surtout au niveau des cours préparatoires et du cours moyen 2^e année que les déperditions sont les plus importantes. D'une manière générale, ces niveaux sont confiés aux enseignants les moins qualifiés. En ce qui concerne les élèves des C.P., ils sont confrontés au problème de la langue d'enseignement qui est différente de la langue maternelle. Quant aux écoliers du CM2, la plupart sont victimes de l'échec au concours d'entrée en 6^e. Par manque de structure et d'enseignants, la sélection devient de plus en plus rigoureuse.

En définitive, la généralisation de l'enseignement s'est traduite par des déperditions scolaires importantes. La tendance est la suivante: sur 1000 écoliers qui entrent au CP1, 245 atteindront le CM2 au bout d'une scolarisation normale. Parmi ces élèves du CM2, 112 auront le CEPE et 24 obtiendront l'examen d'entrée en sixième⁷⁴. Nous relevons également des taux de scolarisation diversifiés. La généralisation de l'enseignement tend à remettre en cause la structure même de l'école primaire, ses méthodes, ses programmes et également les finalités. Avec les réformes de l'enseignement, la ruralisation est au centre des réflexions. C'est un procédé qui envisage l'intégration de l'enseignement aux réalités africaines. Il prolonge ainsi le système de promotion collective. Notre analyse va s'attarder sur la réforme des programmes et méthodes de l'enseignement du français à l'école primaire.

⁷³ RODDE A., op. cit.

⁷⁴ SANOU F., Les politiques éducatives du Burkina-Faso. Encycl. Pédagogie Pratique Pour l'Afrique, 1, 1988, . . . 55 - 94

1.3- Les réformes de l'enseignement du français en C.P.

La réforme des programmes et méthodes de l'enseignement du français résulte des recommandations de la Conférence des ministres de l'Education Nationale des pays d'Afrique francophone et de Madagascar (CONFEMEN)⁷⁵. La résolution III, concernant les problèmes linguistiques affirme que l'enseignement du français doit faire l'objet de recherches approfondies devant aboutir à la mise au point des méthodes actives inspirées de la pédagogie moderne des langues vivantes. La critique des méthodes traditionnelles se base sur deux facteurs complémentaires : la rénovation de la pédagogie des langues vivantes dans le monde et la prise de conscience des problèmes particuliers à l'enseignement du français dans le contexte africain.

1.3.1- Les principes

Les grands principes devant guider l'élaboration de ces méthodes nouvelles sont ainsi définis: l'étude préalable des interférences linguistiques entre les deux langues en contact ; cette étude permet l'introduction progressive et systématique des difficultés phonétiques et grammaticales; la langue est enseignée comme moyen de communication, d'où la priorité du français parlé sur le français écrit, une période d'apprentissage du français oral précède toute initiation à la lecture et à l'écriture; le souci d'intégrer l'éducation sensori-motrice au processus d'acquisition du langage et de la lecture. Les renseignements obtenus sont issus des pays suivants : Sénégal, Mali, Haute-Volta actuel Burkina-Faso, Centrafrique, Cameroun, Niger, Tchad, Côte-d'Ivoire, Madagascar, Burundi. En ce qui concerne le Gabon, comment se présente la situation? Il faut noter qu'aucune tentative de rénovation des méthodes d'apprentissage du français n'a vu le jour. L'école gabonaise continue de répondre, pour une très grande part, aux normes françaises. *«En l'absence de textes organiques fondamentaux dans le cadre d'une école nationale définissant une doctrine pédagogique originale et des programmes adaptés aux réalités gabonaises, les maîtres s'inspirent le plus souvent des manuels dont la modernisation s'impose. Ceux-ci sont le reflet des programmes*

⁷⁵ CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1967: Abidjan). Expériences d'enseignement du français en Afrique francophone. Rev. Cah. Doc., 1971, 35 p.

*et instructions officielles rédigés à l'intention des écoles publiques françaises»*⁷⁶. Contrairement aux Etats africains anglophones où l'enseignement est dispensé durant les premières années du cycle primaire dans la langue vernaculaire, les états francophones enseignent en français dès le début de la scolarité. C'est ainsi que les problèmes rencontrés par les écoliers dès leur entrée à l'école suscitent des interrogations. Convient-il d'utiliser les langues africaines pour assurer la scolarisation? Faut-il introduire les langues locales au début de la scolarité? Pour cela, des mesures diversifiées ont été entreprises. Celles-ci concernent, l'introduction de l'enseignement des langues locales en parallèle à celui du français: la Mauritanie utilise l'arabe et le français à l'école. L'enseignement primaire au Burundi s'effectue conjointement en Kirundi et en français. De nombreuses classes burundaises font usage d'une méthode élaborée par les services de l'Ecole Normale Supérieure. Un programme de français parlé a donc été conçu pour des enfants qui entrent en contact pour la première fois avec la langue française. Bien que la situation linguistique des classes varie sensiblement selon les types d'écoles, le niveau de formation des maîtres et le milieu, rural ou urbain, d'une manière générale, la langue maternelle, le kirundi, est utilisée en 1ère et en 2ème année comme langue véhiculaire de l'enseignement. La plupart des enfants du Burundi apprennent donc à lire en kirundi. Le français parlé est enseigné en 1ère et en 2ème année à raison de six à dix leçons de trente minutes par semaine. Le passage à l'écriture se fait généralement au cours de la deuxième année. Le français devient progressivement la langue véhiculaire de l'enseignement, en quatrième et en cinquième. Toutefois le kirundi conserve une place importante à l'horaire. De même, depuis 1967, à Madagascar, le français n'est plus la langue d'enseignement du cycle primaire, son apprentissage ne débute qu'en deuxième année, à raison de trois heures par semaine. En revanche, le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, la Haute-Volta actuel Burkina-Faso, le Mali, le Niger, la République Centrafricaine, le Sénégal et le Tchad, ont adopté le français comme véhicule de l'enseignement dès le cours préparatoire. Cependant, l'expérience Zidal⁷⁷ a démontré que l'enseignement en langue vernaculaire est bénéfique pour les élèves dès leur entrée à l'école. Une expérience effectuée au Niger à la rentrée 1973-1974 avec une classe de 45 élèves l'a confirmé. En effet, l'enseignement en langue maternelle (le haoussa), au

⁷⁶ CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1967: Abidjan), op.cit., p. 2.

⁷⁷ INNE M., La politique d'éducation du Niger. *Encycl. Pédagogie Pratique Pour l'Afrique*, 1, 1988, op. cit, 199-232.

début de la scolarité a permis aux enfants de réaliser des progrès dans l'acquisition des connaissances instrumentales notamment en lecture, écriture et en calcul. L'introduction du français vers la fin de l'année n'a pas été néfaste pour leurs apprentissages. Le comportement affectif et psychologique des élèves à l'égard de l'école, ainsi que la relation enseignant-enseigné, a été nettement amélioré. L'implication des parents s'est accrue. La méthode utilisée a été de type naturel, d'exploitation thématique du milieu dans lequel évolue l'enfant et qu'il est amené à explorer. Le choix du thème à étudier est décidé avec son concours. Cette technique se rapporte de la pédagogie du projet qui consiste à immobiliser les élèves pour la réalisation d'une tâche. Dans un premier temps, les enfants effectuent des leçons de langage et de perfectionnement de l'élocution. Par la suite, ils construisent un texte écrit lequel servira à la lecture et à l'étude morphologique et syntaxique de la langue. Ensuite, tous les aspects du thème choisis sont examinés de façon à fournir à la matière des autres enseignants : calcul, histoire, etc., l'enseignement est alors diversifié et repose surtout sur l'activité permanente et l'initiative des enfants. Il ne s'agit plus à l'instituteur d'imposer ses connaissances aux élèves à l'exemple de l'enseignement traditionnel, mais d'atteindre l'objectif par tâtonnements successifs et de façon pragmatique. C'est ainsi que l'apprentissage classique de l'écriture est exclu (apprendre la graphie des lettres au fur et à mesure qu'on les introduit en lecture). Pour commencer, l'enseignant demande aux élèves de reproduire par copie le texte de lecture. Son rôle se limite à développer le sens de l'observation chez des élèves par des exercices de spatialisation et d'assouplissement des gestes. Dans cette démarche, il est plus facile de repérer l'évolution dans la maîtrise de la graphie : le gribouillis informe, la prise de conscience de la ligne d'écriture, la différenciation des lettres montantes et descendantes... Les deux tiers de la classe y sont parvenus en six semaines, alors que la progression a été lente chez les autres élèves n'ayant reçu cet apprentissage. Au bout de trois mois, l'écriture est maîtrisée par l'ensemble des échantillons. L'expérience Zidal a aussi introduit diverses activités pratiques : travaux artisanaux, initiation technologiques, jardinage, petit élevage, activités culturelles et sportives... dans le but de réduire les coûts de formation scolaire, de favoriser l'insertion des anciens élèves dans les secteurs de production, de faire baisser au minimum les déperditions scolaires afin de rendre l'enseignement efficace.

Le débat à propos de l'utilisation d'une langue vernaculaire à l'école

Le problème de la langue d'enseignement est au centre des préoccupations des Etats africains. L'école doit-elle se faire en langue étrangère ou en langue maternelle? Le choix de la langue maternelle n'étant pas effectué, il est difficile d'envisager une langue d'enseignement. Devant la complexité ethnique des pays africains, il se pose la question du statut d'une langue d'enseignement. Trois types de solution sont souvent envisagés. 1) Utiliser une ou plusieurs langues locales dans toutes les circonstances. L'intérêt de cette solution est de préserver les cultures locales, de faciliter l'instruction primaire et d'éviter la coupure entre les parents et leurs enfants ou entre les classes sociales. Mais, cette solution présente l'inconvénient de poser les problèmes au niveau de l'enseignement supérieur et du développement économique, à moins que l'on ne consacre d'énormes crédits à la formation des enseignants et à la traduction. Sur le plan international, les pays concernés risquent de se retrouver isolés. Le choix d'une langue locale renforce l'unification nationale mais, peut aussi, en privilégiant un groupe, entraîner des réticences de la part des autres communautés linguistiques. C'est dans cette perspective que des réactions violentes se sont produites en Ouganda par les Bangenda et au Kenya, par les Kikuyus contre l'emploi généralisé de la langue swahili. Sur le plan pédagogique, l'usage d'une langue donnée provoquera des difficultés à d'autres groupes d'enfants ne parlant pas la langue choisie. Mais ces difficultés seront moindres étant donné que ces langues ont une origine commune. Ce sont toutes des langues bantoues. 2) La deuxième solution consiste à donner le même statut à une ou plusieurs langues locales et à une langue internationale. Cette solution suppose l'accès à l'instruction primaire pour tous. Dans ce cas, la langue maternelle va continuer à jouer un rôle dans le cycle primaire. Elle sera donc envisagée comme la langue d'enseignement. Si les enfants ou une partie d'entre eux éprouvent des difficultés de compréhension, la langue véhiculaire va servir de pont entre eux et les savoirs scolaires. Son usage, pour M. Giraud et ses collaborateurs, *"a pour sens de rendre possible les apprentissages scolaires, dans une prise en compte réaliste de la situation linguistique où se trouvent les élèves. C'est alors une pratique de va-et-vient d'une langue à l'autre; d'appui sur la connaissance de l'une pour parvenir à stabiliser l'autre, de comparaison pour éviter des interférences, qu'à la vérité beaucoup de maîtres affirment mettre en oeuvre de manière empirique, y compris dans la gestion des relations avec les enfants, sitôt qu'ils sont sensibles à la nécessité*

d'interactions fécondes dans les processus d'apprentissages "78. Cette deuxième solution s'accorde avec les méthodes actives d'apprentissage des langues dont l'objectif est la clarification des difficultés de compréhension. L'inconvénient va s'observer dans la reproduction des rapports sociaux entre l'élite et le peuple qui n'aura pas accès à l'instruction secondaire et supérieure; et ne possédera donc pas la langue étrangère. 3) La troisième proposition consiste à utiliser une langue internationale dans toutes les circonstances. Dans ce cas, tout l'enseignement se fera dans cette langue. L'inconvénient est de créer un fossé entre les jeunes et la culture de leurs parents. Sur le plan pédagogique, l'emploi immédiat d'une langue internationale s'avère néfaste pour l'élève. Par exemple au Gabon, où l'enseignement se fait systématiquement en français dès le C.P., les résultats des élèves restent très faibles. Nous y reviendrons.

En somme, la diversité linguistique à laquelle sont confrontés les pays africains traduit bien les réalités sociologiques créées par le découpage colonial⁷⁹. Celle-ci se traduit d'une part, par la présence d'une langue internationale, la langue de l'ancienne puissance colonisatrice, qui n'est parlée que par une minorité de la population. D'autre part, cette réalité linguistique est caractérisée par la présence d'une vision idéologique généralement répandue, selon laquelle à un pays doit correspondre une langue. En réalité, la présence d'une langue internationale, qui remplit la fonction de langue nationale et de langue officielle ne constitue pas une réponse à la situation sociolinguistique et aux problèmes d'unification qu'elle pose. Dans tous les cas, cette langue internationale est uniquement parlée par une élite, celle ayant reçu une instruction, et ne résout en rien les problèmes d'intercommunications pour le peuple. De même, pour L.J. Calvet, l'idée qu'à un pays doit correspondre une langue, apparaît sans doute comme la dernière trace de l'idéologie coloniale en matière linguistique, mais une trace qui joue encore un rôle non négligeable. L'incompréhension en est le meilleur exemple. Elle s'exprime en termes de passivité chez l'élève, et celui-ci est réduit à l'écoute et à la mémorisation des connaissances et surtout à lire sans comprendre. L'introduction d'une langue locale à l'école demande enfin, des efforts de transcription de la langue choisie, l'élaboration de manuels, la formation pédagogique des enseignants.

⁷⁸ GIRAUD M., GANI L., MANESSE D., *L'école aux Antilles: langues et échecs scolaire*. Paris: Karthala, 1992.- p. 160.

⁷⁹ CALVET L.J., *Les langues véhiculaires*. Paris: PUF, 1984.-128 p.-(Collection Que sais-je')

A propos de l'enseignement de la lecture en C.P., les Etats africains s'efforcent de rénover les méthodes pédagogiques dans ce domaine.

1.3.2- Les programmes et méthodes élaborés

Les méthodes mise en évidence pour l'enseignement du français en C.P. sont les suivantes: la méthode Tranchart, adoptée par le Niger et la République Centrafricaine; la méthode du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) adoptée par le Sénégal et expérimentée au Cameroun et au Burkina-Faso. Nous verrons qu'au Gabon, on s'est inspiré de cette méthode pour élaborer le manuel de lecture *Piga et Bika*⁸⁰; la méthode du groupe de recherches pédagogique du Secrétariat d'Etat français aux Affaires Etrangères, est expérimentée en Côte-d'Ivoire, au Tchad et au Mali; la méthode de l'Ecole Normale Supérieure du Bujumbura et la méthode Malzac qui s'intéressent effectivement aux élèves du Burundi et de Madagascar. Pour les besoins de notre analyse, nous attarderons sur la méthode du CLAD. Chacune des méthodes ci-dessus s'inspire de la pédagogie moderne des langues vivantes et s'appuie sur les principes suivants: le français est une langue étrangère et il faut l'enseigner comme telle; la priorité de la langue parlée sur la langue écrite; l'introduction progressive et systématique des difficultés phonétiques et grammaticales; la langue enseignée est la langue courante, celle de la conversation, le critère principal de choix du vocabulaire et des structures grammaticales est leur degré d'utilisation courante; la langue est enseignée en situation par le dialogue, elle utilise un support visuel, simple et économique, conforme aux conditions locales; la progression d'une leçon est facilitée grâce aux émissions de radio scolaire et aux fiches pédagogiques. Notre analyse n'est pas comparative, mais les points suivants retiennent notre attention: la méthode Tranchart, la plus ancienne, a largement dépassé la phase expérimentale. Utilisée au Maroc depuis 1960, son application en a été généralisée au Niger et en République Centrafricaine; la méthode du CLAD respecte une progression plus rigoureuse notamment l'introduction des difficultés phonétiques et grammaticales, une autre est réalisée par la section de linguistique appliquée

⁸⁰ INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, *Piga et Bika*. Nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture au Gabon (fichier du maître) Paris/ Libreville: EDICEF/EDIG, 1983.-76 p.

- *Piga et Bika*. Nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture au Gabon. CP1.

Paris/Abidjan/Dakar/Lomé: EDCEF/Les nouvelles Editions Africaines, 1984.- 64 p.

- *Piga et Bika*. Nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture au Gabon. CP2.

Paris/Abidjan/Dakar/Lomé: EDICEF/Les nouvelles Editions Africaines, 1985.- 95 p.

du Cameroun, c'est donc cette version qui sera adoptée dans les écoles gabonaises; la méthode du Groupe de Recherche Pédagogique, quant à elle, présente l'originalité de s'intégrer dans une formule d'éducation globale: langage, initiation logique, étude du milieu sont liés et progressent ensemble; et enfin, la méthode mise au point par l'Ecole Supérieure du Bujumbura et la méthode Malzac s'adressent à des élèves apprenant à lire et à écrire dans leur langue maternelle.

1.3.3- Les résultats et critiques

Ils sont encourageants. Les données obtenues font ressortir une différence significative entre les classes pilotes et les classes traditionnelles⁸¹. En effet, dans les classes expérimentales, la participation des élèves est effective; leur niveau d'expression en français s'améliore progressivement. L'enseignant favorise ce progrès, par la pratique des discussions spontanées : élèves-élèves; élèves-instituteur. Dans les classes traditionnelles, en revanche, les enfants restent passifs. La relation avec l'enseignant est de type autoritaire et vertical. Il se contente de transmettre les savoirs en sous-estimant le rôle des élèves. Ces derniers se réduisent à l'écoute, à l'observation et à l'exécution. Toutefois, ces résultats montrent, qu'en dehors de l'école, les problèmes des interférences linguistiques réapparaissent.

Après ce panorama des efforts entrepris en vue de la rénovation de l'apprentissage du français dans les pays d'Afrique francophone et malgache, la question est celle de savoir si le Gabon envisage de suivre la même voie. En d'autres termes, va-t-on enfin reconnaître l'importance capitale des classes de C.P. pour la suite de la scolarité et généraliser l'emploi de méthodes d'enseignement conformes aux besoins? Persistera-t-on tant à enseigner le français aux petits Gabonais comme s'il s'agissait de leur langue maternelle? Admettra-t-on enfin que le premier objectif de l'apprentissage est d'amener l'élève à acquérir la langue orale, qu'une bonne compréhension de la langue véhicule de l'enseignement facilite les acquisitions ultérieures et évitera probablement les redoublements massifs dans les classes de C.P. Les réajustements d'horaires entrepris n'ont pas permis d'améliorer d'une façon appréciable le niveau de l'enseignement primaire. Une réforme s'impose. Les grands principes de cette

⁸¹ RODDE A., op cit.

- CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1967: Abidjan), op. cit.

réforme sont largement reconnus, étudiés, expérimentés. Ceci ouvre la voie à l'analyse du système éducatif gabonais actuel

Section 2: Le système éducatif gabonais actuel: aspects généraux

Les analyses précédentes ont mis en évidence l'évolution des politiques éducatives en Afrique: les difficultés et les tentatives de rémédiation. Dans la démarche suivante, l'exemple du Gabon est retenu parce que l'étude se déroule dans ce pays. Nous aborderons d'abord les aspects généraux du système éducatif; nous soulignerons par la suite, les réformes entreprises. L'analyse s'attardera également sur l'évolution des méthodes et des manuels de lecture en cours préparatoire. C'est donc la mise en place des objectifs, des programmes et des méthodes en cours préparatoire qui ouvrira la voie aux théories explicatives des échecs en lecture.

2.1- L'organisation du système éducatif gabonais

Nous rappelons que, l'enseignement au Gabon est resté pendant longtemps sous la dépendance des instructions officielles rédigées à l'intention des écoles publiques françaises. Cette situation va être revue avec la mise en place des textes fondamentaux définissant les cadres d'une école nationale. Elle est réglementée par la loi n°16/ 66 du 9 août 1966.

2.1.1- Les principes fondamentaux

L'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'école est gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans. L'enseignement public assure la neutralité scolaire. L'instruction religieuse ne peut être dispensée dans les écoles publiques qu'à la demande des parents et dans les conditions réglementaires. L'Enseignement doit assurer la formation physique, intellectuelle, morale et civique du futur citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale, grâce à une information et à une documentation réciproques avec tous les autres Corps de l'Etat.

L'égalité des chances entre les sexes, les origines et les conditions familiales sont assurées par l'Etat. Les programmes seront établis en fonction des conditions sociales et économiques et de leur évolution. Les examens et concours doivent conserver un niveau élevé et une équivalence internationale.

a- Des divers ordres d'enseignement

L'enseignement est organisé en ordres distincts qui sont: l'enseignement primaire; l'enseignement secondaire; l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement primaire est donné dans les écoles maternelles, les établissements primaires et dans les écoles pratiques rurales et urbaines. Les écoles maternelles, classes enfantines et cours d'initiation sont des établissements d'accueil et de première éducation réservés aux garçons et filles âgés de 4 à 5 ans. Les écoles primaires élémentaires assurent l'enseignement fondamental commun à tous les enfants et âgés de 6 à 12 ans. Les études sont sanctionnées par l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires (CEPE); les élèves peuvent également se présenter au concours d'entrée dans les collèges. Les écoles pratiques reçoivent les enfants qui ont échoué au dit concours, qu'ils soient ou non titulaires de CEPE. Elles dispensent un enseignement concret préparatoire à la vie active. Les collèges visent à donner un enseignement complémentaire destiné à la formation des cadres moyens. La fin des études est sanctionnée par l'obtention du brevet de fin d'études complémentaires (BEPC) et par un test d'orientation professionnelle. L'enseignement secondaire est dispensé dans les lycées et se doit de développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse. Il est sanctionné par l'obtention du baccalauréat. L'enseignement technique et professionnel vise à former l'enfant pour une activité productive à trois niveaux : ouvriers, cadres moyens et supérieurs. Il est donné dans les écoles pratiques rurales et urbaines, les collèges techniques, les lycées techniques, les centres de formation professionnelle des divers ministères. Cet enseignement est sanctionné par l'obtention des Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP), Brevet d'Etudes Industrielles (BET), Brevet d'Etudes Commerciales (BEC), Brevet de technicien, baccalauréats techniques et Brevet de technicien supérieur. L'enseignement supérieur vise à former les cadres supérieurs, chercheurs et artistes. Il est donné en Afrique ou hors d'Afrique dans les établissements d'enseignement supérieur des pays ayant passé des accords de coopération avec le Gabon. Une Université gabonaise pourra être organisée dès

que les conditions économiques, sociales, démographiques et le niveau général des études le permettront. L'éducation populaire comprend les mouvements de jeunesse, les affaires culturelles, l'éducation des adultes, les sports civils.

b- Le personnel enseignant titulaire

Il est recruté uniquement après concours et examen. La publicité, l'organisation, la nature et la durée des épreuves, la régularité des corrections, la proclamation des résultats sont du seul ressort du Ministère de l'Education Nationale. En tant que fonctionnaire, l'enseignant est soumis au statut général de la Fonction Publique. Un statut particulier de la Fonction Publique règle les conditions de nomination, de titularisation, d'affectation, de promotion, d'inspection, de changement de cadre et de corps. La situation matérielle, morale et sociale de l'enseignant est garantie par l'Etat.

c- Les établissements de formation pédagogique

La formation théorique et pratique des enseignants est assurée dans les établissements de formation pédagogique. Pour l'enseignement primaire, elle s'effectue dans les Centres de Formation Pédagogique et dans les Collèges d'Enseignement Normal. Les Ecoles Normales Supérieures et les Facultés sont destinées à la formation des enseignants des lycées et collèges. Les Ecoles Normales Pratiques et les Ecoles Normales Supérieures d'Enseignement Technique sont chargées de la formation des enseignants des écoles pratiques, des lycées et collèges. Les écoles de formation pédagogique de l'enseignement primaire recrutent sur concours ou sur titre. Les candidats doivent s'être présentés au brevet de fin d'études complémentaires. Selon leur classement, ils seront affectés à l'Ecole Normale ou dans les Centres de Formation Pédagogique. En cas de besoin, les enseignements spécialisés, pratiques ou professionnels, peuvent être dispensés par les techniciens non fonctionnaires ou fonctionnaires recrutés ou agréés par le Ministère de l'Education Nationale.

d- La création d'écoles

Le droit de fonder des écoles privées est garanti à tout particulier, toute association légalement constituée, toute communauté religieuse qui accepte de se soumettre au contrôle pédagogique de l'Etat et aux lois et règlements en vigueur. Le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, sur le rapport du Préfet et de la Commission régionale de la carte scolaire, après proposition du Directeur de l'Enseignement et consultation du Conseil National de l'Enseignement fixe chaque année le nombre, la nature et le siège des écoles qu'il y a lieu d'établir, de maintenir ou de supprimer. Aucune classe ne peut être ouverte ou maintenue si elle n'est pas meublée décemment et si le logement des maîtres n'est pas assuré dans les bonnes conditions, à proximité de l'école.

e- La Bourse

La loi fixe les conditions de participation de l'Etat, des collectivités publiques et des parents, s'il y a lieu, aux charges financières des établissements d'enseignement public et privé. Des textes réglementaires fixent le système d'attribution de contrôle des bourses, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Gabon. Les parents ont la charge de l'entretien de l'enfant d'âge scolaire. Les investissements nécessaires à l'enseignement sont établis en fonction du développement normal du pays, dans le cadre d'une planification éducative.

Trois décennies après l'application de ces textes, comment se présente la situation au Gabon? Les objectifs des autorités sont-ils atteints? Sont-ils parvenus à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage? Nous avons vu dans la section précédente, les lacunes des systèmes éducatifs africains, ainsi que les différentes réformes entreprises. Ces observations sont également valables pour l'institution scolaire gabonaise. Pour cela, les analyses suivantes sont effectuées à titre de rappel et en réponse aux questions ci-dessus.

2.1.2- La situation actuelle

Depuis l'indépendance, l'objectif de l'Etat gabonais est l'expansion et la démocratisation de l'enseignement. Les tableaux suivants (4 et 5) résument cette situation. Dans l'enseignement primaire qui nous intéresse, l'expansion scolaire est remarquable. Le Gabon se situe parmi les pays qui tendent vers une scolarisation totale (taux de

scolarisation : 88,07%). Mais, une telle expansion scolaire pose surtout le problème des infrastructures et celui de la qualification des enseignants.

Tableau 4. Enseignement du premier cycle: situation générale à la rentrée 1988-1989 (d'après l'annuaire statistique de l'enseignement au premier janvier 1989)

Ecoles	1000 écoles, soit une augmentation de 8 écoles 612 écoles publiques 249 écoles catholiques 139 écoles protestantes	0,81% 61,20% 24,90% 13,90%
Salles de classe	4107 salles de classe, soit une augmentation de 101 unités 2665 salles de classes, enseignement public 955 salles de classe, enseignement catholique 487 salles de classe, enseignement protestant	2,52% 64,90% 23,25% 11,85%
Elèves	207 023 élèves dont 102 842 filles, l'augmentation par rapport à l'année 1987-1988 est de : 11974 enseignement public : 142 681 enseignement catholique : 47 767 enseignement protestant : 16 575	12,75% 6,14% 23,07% 8,01%
Personnel Enseignants Chargé de cours	4289 enseignants dont 1564 femmes enseignement public : 2744 enseignement catholique : 972 enseignement protestant : 573	36,46% 63,99% 22,66% 13,35%

Tableau 5. Situation générale de l'enseignement du premier degré
à la rentrée 1994-1995 (d'après l'annuaire statistique de l'enseignement du 26 février 1995).

1- Etablissements scolaires	1105		
Public :	686		
Catholique :	244		
Protestant :	94		
Alliance chrétienne :	43		
Privé laïc :	38		
2- Section d'année d'études :	7576		
Plein temps :	7042		
Mi-temps :	534		
3- Salle de classe :	5121		
Public :	3461		
Catholique :	916		
protestant :	343		
Alliance chrétienne :	131		
Privé laïc :	370		
	Garçons	Filles	Total
4- Effectifs scolaires :	124644	122374	247018
Public :	89193	86909	176102
Catholique :	23681	24080	47761
protestant :	5899	5665	11564
Alliance chrétienne :	2570	2452	5022
Privé laïc :	3301	3268	6569
	Hommes	Femmes	Total
5- Personnel enseignant chargé de cours :	2635	2074	4709
Public :	1777	1379	3156
Catholique :	462	411	873
protestant :	161	145	306
Alliance chrétienne :	106	21	127
Privé laïc :	129	118	247

A propos des infrastructures, nous retenons que la diminution de l'apport extérieur depuis 1966 a entraîné une baisse importante du rythme de construction des locaux. Ensuite, les politiques d'ajustement structurel viennent aggraver cette situation. Cela explique peut-être la persistance des effectifs pléthoriques, le délabrement des équipements et le non-renouvellement des infrastructures et du matériel didactique. A propos des effectifs du personnel d'encadrement, il est question du devenir des enseignants sortant du système de formation. L'ajustement structurel a entraîné le blocage du recrutement dans la fonction publique. Cela justifie-t-il la situation de chômage dans laquelle se retrouvent certains

enseignants, tandis que d'autres sont confrontés au problème de la qualification? Quant à l'expansion scolaire, elle reste étroitement liée à la démocratisation de l'enseignement. Celle-ci est marquée par l'égalité des sexes dans les écoles primaires où le taux de scolarisation des filles se rapproche de celui des garçons. Mais, nous remarquons une légère baisse entre l'année 1988-1989 et celle de 1994-1995. Le taux de scolarisation des filles a régressé de 49,67% à 49,54%. Par ailleurs, la proportion importante du nombre de filles analphabètes remet en cause le procédé de démocratisation de l'enseignement. Il convient également de souligner la répartition inégale des établissements dans l'ensemble du territoire gabonais. C'est dans ce cadre que nous avons soulevé le problème des types d'écoles rencontrées dans les zones rurales. Il s'agit des établissements d'une salle de classe, par exemple, qui regroupe tous les niveaux du cycle primaire. Il s'ensuit le problème de l'exode rural lequel vient alourdir les effectifs scolaires des zones urbaines. La présence des classes à double vacation et/ou à double flux, définies dans la section précédente constitue une bonne illustration de cette situation. Pour lutter contre l'exode rural, des mesures ont été prises depuis 1987. Elles exigent des parents d'inscrire leurs enfants dans l'école la plus proche. En dépit des efforts consentis par les autorités gabonaises, en matière budgétaire (4,4% du PIB), les résultats du système éducatif restent faibles⁸²: sur 100 élèves qui entrent au CP1, 3 seulement vont accéder en sixième, au bout d'une scolarité normale de 6 ans. La même tendance s'observe également dans l'enseignement secondaire. A cela s'ajoute le problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Nous rejoignons le rendement des systèmes éducatifs des autres Etats d'Afrique noire francophone, défini dans la section précédente. Devant cette situation, la question est celle de savoir quelle école choisir pour la jeunesse gabonaise? En principe, pour les autorités⁸³, l'école envisage de former les meilleurs élèves pour des études générales et supérieures; tandis que la masse sera destinée à la vie productive. Nous rejoignons donc, le système de sélection individuelle, analysé par P. Hugon⁸⁴. Cela se rapproche de l'approche conflictualiste qui sera développée dans le chapitre III.

⁸² NZOUBA-NDAMA G., *op.cit.*, 1988.

⁸³ NZOUBA-NDAMA G., *op. cit.*, 1988.

⁸⁴ HUGON P., *Intégration de l'enseignement africain au développement.*-Cité par RODDE A. *op.cit.*

2.1.3-Critique de l'école gabonaise

Pour l'instant, il est question de se demander si c'est ce choix qui explique l'existence des écoles conventionnées⁸⁵ par opposition aux établissements publics? Dans les écoles conventionnées, les conditions de travail sont agréables; tandis que le système public évolue dans des difficultés. Dans tous les cas, les programmes et les méthodes sont identiques, mais la sélection intervient surtout au moment de l'examen d'entrée en sixième. C'est ainsi que les enfants des écoles conventionnées sont privilégiés par le concours d'entrée en sixième. Les résultats obtenus à cet examen avoisinent les 100%. De tels résultats expliquent leur présence massive dans les meilleurs établissements secondaires du Gabon. Pour y accéder, il faut obtenir au moins 120 points sur un total de 200 points à l'examen. En dépit de la neutralité des copies et des examinateurs, les centres d'examens étant bien déterminés, se pose la question de savoir si les enseignants qui corrigent leurs copies sont influencés par le caractère aisé de ces élèves? Le cursus scolaire de ces enfants se situe-t-il seulement au niveau de leur mérite, ou de leur appartenance sociale? Les enfants des écoles publiques du Gabon, victimes du caractère sélectif du système scolaire axé sur le choix des meilleurs, sont condamnés à poursuivre leurs études dans les établissements difficiles. Notre objectif n'est pas d'analyser les politiques éducatives gabonaises mais, il consiste à poser le problème des échecs scolaires en rapport avec l'enseignement-apprentissage de la lecture. Il convient de mettre en évidence les réformes entreprises pour la mise au place d'un système de sélection individuelle. L'analyse va s'attarder à expliquer les changements des manuels de lecture en C.P.

2.2- Evolution des méthodes et des manuels de lecture au Gabon

L'évolution des méthodes de lecture en Afrique francophone en général, et au Gabon en particulier, est marquée par deux modes d'approches. Il s'agit de la méthode synthétique et de la méthode mixte. Chacune d'elles est tributaire de l'influence française. C'est dans ce

⁸⁵ Les écoles conventionnées, aussi appelées écoles mixtes sont des établissements primaires qui accueillent les enfants des familles aisées (étrangers ou gabonais). Dans ces écoles, les conditions de travail sont semblables à celles des pays occidentaux.

cadre que le débat soulevé à propos de l'usage de l'une ou l'autre méthode reflète celui de la querelle des méthodes en France, brièvement évoquée dans le chapitre précédent.

2.2.1- Méthode synthétique de lecture au Gabon

L'approche synthétique de la lecture évoque les étapes du modèle d'enseignement direct développé (modèle bottom-up) dans le chapitre précédent. L'apprentissage s'effectue par l'association des éléments simples - lettres - syllabes - aux éléments complexes. La principale référence est le manuel *Mamadou et Bineta*. Une analyse détaillée permettra d'apporter des précisions sur les critiques faites à ce manuel. Pour ce faire, il convient d'abord de mettre en évidence les objectifs fixés et la mise en application de cette méthode.

a- Les objectifs de la méthode syllabique *Mamadou et Bineta*⁸⁶

Le manuel *Mamadou et Bineta* a permis l'alphabétisation de plusieurs générations de gabonais de 1931 à 1967⁸⁷. A. Davesne est parti du constat selon lequel l'écolier de France arrive en classe pourvu d'un vocabulaire français déjà riche. Chaque mot lu, pour peu que le syllabaire ait été judicieusement composé, éveille en son esprit une pensée ou un souvenir. Il s'émerveille de constater que, très vite, les petits signes noirs du livre de lecture se transforment pour lui en réalités vivantes. Cette connaissance du vocabulaire facilite évidemment la tâche du maître. En outre, elle rend l'ensemble de la lecture moins ingrat parce qu'elle permet à l'enfant de deviner, grâce au sens, telle ou telle syllabe dont l'étude exigerait, sans le secours de cette intuition, des efforts considérables aussi bien chez l'enfant que chez le maître. Beaucoup de jeunes africains au contraire, ne disposent pas de ces pré-requis au moment de leur entrée à l'école. Si l'on y prend garde, le mot lu n'est pour eux qu'un son qui n'évoque aucun souvenir, ne suggère aucune image. L'exercice de lecture leur paraît dès lors, fastidieux, insipide, parce que dénué de tout intérêt pratique immédiat. Aussi, faudrait-il que l'enfant africain arrive à comprendre ce qu'il lit. Tel est le principal objectif de cette méthode. Autrement dit, pour A. Davesne, la plupart des

⁸⁶ DAVESNE A., Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta. A l'usage des écoles africaines.-Paris: EDICEF, 1950.-81 p.

-Les premières lectures de Mamadou et Bineta. Livre de lecture et de français à l'usage des écoles africaines. C.P.2.-Nelle ed. revue et complétée. Paris: EDICEF, 1951.-185 p.

⁸⁷ Ministère de L'Education Nationale du Gabon (Rapports de 1983 et 1985).

élèves devraient être en mesure de lire le livre en entier à la fin d'une seule année scolaire. Mais pour les moins habiles, deux années d'étude devraient être nécessaires. Pour ce faire au cours de la première année, l'on devrait apprendre à lire les syllabes. La lecture courante (mots et phrases) serait abordée par les meilleurs élèves. Au cours de la deuxième année, l'apprentissage consisterait à relire les syllabes, les mots et les phrases. Dans la pratique, le maître devrait suivre les conseils du concepteur.

b- La mise en application

Dans la méthode syllabique du manuel *Mamadou et Bineta*, l'enseignant se conforme à la démarche élaborée par A. Davesne pour l'étude des voyelles des consonnes et pour l'apprentissage de l'écriture. Pour les détails (voir annexe 4).

c- Résultats et critiques

Pour A. Davesne, les résultats obtenus avec la nouvelle méthode syllabique *Mamadou et Bineta* sont encourageants. En effet, il remarque: «*dans une classe comptant 80 élèves, âgés de 4 à 7 ans, tous nouvellement recrutés, (...), qu'un jeune maître, ayant suivi scrupuleusement les indications données est parvenu à faire lire presque couramment au bout de 6 mois 75 enfants. La proportion est magnifique. Ces mêmes enfants ont pu, à la fin de ces six mois, écrire sous la dictée, des phrases entières comme "Fabilé a du bon savon ; Fabilé lave son pantalon" et tenir une petite conversation en français sur les sujets étudiés en langage*»⁸⁸. Au Ministère de l'Education Nationale⁸⁹, l'on tient le même discours: le manuel *Mamadou et Bineta* a fait ses preuves aussi bien en Afrique de l'ouest qu'en Afrique centrale. Cependant, cette évaluation positive n'est pas partagée par tous les acteurs et partenaires de l'éducation. La plupart des critiques adressées à la méthode syllabique *Mamadou et Bineta* portent sur trois points. La première critique concerne son contenu touffu et chargé (68 sons); et aussi, le fait d'effectuer l'étude de deux à trois sons pour une séance d'une semaine de lecture. Pour A.Nzeng Allogho⁹⁰, faire apprendre deux à trois sons aux enfants constitue un problème important pour un enseignant qui est confronté aux

⁸⁸ DAVESNE A., op. cit., p. 8.

⁸⁹ RAPPORT DU MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONAL, 1983 et 1985.

⁹⁰ NZENG ALLOGHO A., Etude analytique et comparative des méthodes et manuels d'apprentissage.-145 p.- Mém. Sces. Educ.: Ecole Normale Supérieure: 1990.

effectifs pléthoriques. Dans cette situation, le maître n'est pas en mesure de terminer son programme. Il en résulte des lacunes chez ces élèves au cours des apprentissages ultérieurs. La deuxième critique a trait au modèle traditionnel de l'apprentissage, centré sur l'autorité du maître. Il faut souligner la parution de ce manuel en un livre unique, le livre de l'élève dans lequel le maître puise les éléments de sa préparation. Dans ce cas, les contenus des leçons suivent exactement la démarche méthodologique indiquée par A.Davesne à l'avant propos. Ceci suppose une directivité excessive du maître⁹¹. Préoccupé par les objectifs à atteindre, c'est-à-dire essentiellement par la formation d'un lecteur adulte, l'enseignant a tendance à négliger les caractéristiques psychologiques de l'enfant, son expérience vécue et ses connaissances antérieures. Dès lors, son rôle est de transmettre des savoirs et d'évaluer les acquisitions des élèves sinon de les sanctionner. Ce type d'enseignement se rapproche du processus «enseigner»⁹² et correspond au type «informatif-reproductif» dans lequel l'enfant est placé dans un système de «consommation-réception»⁹³. C'est dans ce système qu'il acquiert les connaissances par instruction. L'enseignant se contente de constater l'échec, sans chercher à améliorer les acquisitions des élèves. Ce procédé va à l'encontre des «pédagogies de l'apprentissage» dans lequel l'éducateur se doit "*de connaître les différents stades de la croissance pour comprendre et accepter certaines réactions enfantines (...), pour comprendre et en modifier d'autres, pour savoir quelles peuvent être ses exigences en ce qui concerne l'introduction de nouveauté*"⁹⁴. Par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture, la méthode synthétique, pour G. Mialaret, appauvrit la connaissance du réel chez l'enfant. Celui-ci ne l'apprend qu'à travers des cadres préétablis par l'enseignant et l'étendue du réel n'est pas perçue. L'accent est mis sur la juxtaposition des activités et tend vers un apprentissage individuel. La coloration générale du type des relations humaines est plutôt celle de la concurrence, de la compétition, que celle de la collaboration et de la coopération. Dans ce procédé, affirme Mialaret, l'enseignant sait tout et il a toujours raison⁹⁵. En définitive, pour G. Mialaret, l'approche synthétique de la lecture est, en général, très pauvre sur le plan affectif; le réel reconstruit est très souvent inodore, incolore et insipide; il faut susciter de façon artificielle des réactions émotives. Il faut rechercher

⁹¹ NZENG ALLOGHO A., op. cit.

⁹² HOUSSAYE J., op. cit.

⁹³ ALTET M., op. cit., 1994/1997.

⁹⁴ MIALARET G., Pédagogie générale.-Paris, PUF, 1991, p. 397.

⁹⁵ MIALARET G., op. cit., 1991, p. 223

comment et où appliquer les connaissances acquises; une séparation s'opère souvent entre théorie et action. La troisième critique enfin, a été faite par les acteurs du système. Ces derniers ont critiqué la conception du manuel selon laquelle, elle décrit le modèle de vie de l'Afrique de l'ouest. Par exemple, *Mamadou et Bineta* sont des prénoms de garçon et de fille de l'Afrique de l'Ouest. L'ensemble du contenu renferme des mots et des expressions qui n'ont aucun rapport avec le milieu de l'enfant gabonais et surtout avec ses pratiques langagières. Cela est lié à l'application des programmes et méthodes de l'Afrique de l'ouest en Afrique centrale, sans aucune modification préalable. Mais ce procédé s'inscrit dans l'ordre d'implantation des écoles en Afrique par les colonisateurs. Ces critiques souvent acerbes, ont poussé les autorités éducatives à élaborer une autre méthode de lecture en 1967. Il convient également de rappeler l'influence des Instructions Officielles françaises dans ce changement. Néanmoins, le passage du modèle synthétique au modèle syncrétique (synthético-analytique) ne s'explique pas par les résultats obtenus mais surtout, par le souci de réformer l'ensemble du système éducatif. Cette réforme est entrée en vigueur en 1967, une année après la réglementation de l'enseignement au Gabon. Les grands principes de cette réforme à propos de l'enseignement primaire visent l'étude du milieu en vue de sa transformation. L'étude du milieu a constitué la principale préoccupation des Etats africains. C'est ainsi que le Congo prône une école du peuple; le Togo, le Mali, le Burkina-Faso, mettent l'accent sur la ruralisation de l'enseignement; le Niger, la Côte d'Ivoire essaient d'appliquer l'enseignement télévisuel. L'objectif supposé est de mettre en place, un enseignement actif, basé sur les intérêts et les motivations de l'enfant. Ceci implique une rupture avec le modèle traditionnel centré sur le maître. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'élaboration de la méthode mixte de lecture au Gabon.

2.2.2- La méthode active de lecture au Gabon

Cette méthode est le résultat de la réforme de 1967. Elle se caractérise par un défilé de manuels de lecture. On est passé du livre *Rémi et ses amis* à celui de *Piga et Bika* pour se fixer aujourd'hui sur celui de *Je vais à l'école*. Son procédé s'inspire du courant de la pensée syncrétique, qui va des éléments complexes aux éléments simples. Ceci constitue une rupture avec le modèle de la pensée synthétique. L'accent est mis sur les fonctions de la

communication plutôt que sur les dimensions formelles de la langue écrite. Mais, ce modèle syncrétique s'apparente aux méthodes synthétiques par le procédé du déchiffrement.

a- Les objectifs

La méthode moderne vise l'activité de l'élève en l'associant étroitement aux activités de la classe. Au lieu de subir les cours, il va contribuer à la construction de ses apprentissages. De son côté, l'enseignant va cesser d'être le détenteur exclusif du savoir, et deviendra plutôt l'animateur autour duquel va s'exprimer l'enfant. Sans négliger les objectifs à atteindre, l'enseignant va considérer son évolution psychologique, ses expériences personnelles et ses acquis antérieurs. Dans ce cadre, son rôle va consister à amener l'élève à réussir et à se sentir en partie responsable de son échec. De plus, ses connaissances scientifiques, son savoir psychopédagogique et son amour respectueux des enfants va l'inciter à découvrir ce qui va pouvoir gêner la progression d'un apprentissage, et à rechercher de nouvelles voies conduisant vers une meilleure réussite. Pour atteindre ces objectifs, l'Inspecteur d'Académie M. Vitte a réalisé le premier tracé des grandes lignes de la réforme à travers une lettre adressée au M.E.N, dont en voici un extrait: *«l'enseignement primaire donné aux jeunes gabonais reste calqué étroitement dans ses horaires et ses programmes, ses méthodes, son esprit, sur l'enseignement français des années 1940-1950 (...). Or, il est temps de réformer et d'adapter le système scolaire du Gabon aux réalités africaines d'aujourd'hui et mieux encore, aux nécessités de demain, en suivant un programme établi du mieux possible...»*⁹⁶. Dans les lignes suivantes, nous verrons les conditions d'élaboration et d'application de nouveaux manuels de lecture ainsi que les résultats obtenus et les critiques.

b- Les conditions d'élaboration des manuels et principes

1) Rémi et ses amis

La lettre adressée au M.E.N. a donné lieu à une première tentative de réforme par les experts de l'UNESCO: MM Parayre et Doyen. Ces derniers ont ouvert quatre grands centres de recyclage des maîtres en 1965: Libreville, Oyem, Franceville et Fougamou pour la mise

⁹⁶ Lettre adressée au Ministère de L'Education Nationale du Gabon, le 9 décembre 1964.

en application de la méthode mixte du manuel *Rémi et ses amis* au détriment du syllabaire *Mamadou et Bineta* en cours préparatoires. Il faut souligner que le recyclage des nouveaux programmes de 1964 a été fait en trois grandes étapes et par vagues de trois mois chacun, définies dans le tableau 6 ci-dessous.

Les grandes étapes d'élaboration du manuel Rémi et ses amis

Période	I	II	III
1965-1966	CP		
1967-1968		CE	
			CM

Selon A. Nzeng-Allogho⁹⁷, un grand mouvement de résistance s'est fait sentir auprès des enseignants et des parents d'élèves à propos de ce changement. Ainsi, le 26 mars 1968, une grande séance de travail a réuni les responsables de l'Education Nationale sous la présidence du Secrétaire d'Etat à l'enseignement J.B. Obiang Ekomié. Cette séance a eu pour objet: *«le problème d'autorité et de discipline envers les enseignants qui "marcheraient" contre l'application des nouveaux programmes en vigueur surtout, dans les CP»*⁹⁸. Au cours de cette séance, l'Inspecteur d'Académie M. Vitte a présenté au Secrétaire d'Etat et au Directeur des enseignements le point clé de l'ordre du jour *«les équipes itinérantes sont, dit-il, dégoûtées, car les maîtres ne veulent pas respecter les méthodes et les programmes établis (...). Pour sortir de l'impasse, on devrait recycler les Inspecteurs de l'enseignement primaire, valables qui, surveilleraient de près le travail des maîtres dans chaque circonscription scolaire...»*⁹⁹. Le curriculum de l'éducation de 1964 se trouve donc successivement modifié et complété par les programmes d'enseignement selon les décrets 260 du 15 mars et 720 du 2 juin 1968. Ces programmes sont inspirés du modèle de ceux de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (I.P.A.M.). Ils présentent l'inconvénient d'avoir un caractère "démentiel", c'est-à-dire, qu'ils sont constitués d'un ensemble de matières, d'un catalogue de thèmes à enseigner dans une classe ou dans un cycle donné sans objectifs précis. Par la suite, les colloques des Inspecteurs de l'Education Nationale du Gabon de

⁹⁷ NZENG ALLOGHO A., op.cit.

⁹⁸ Lettre adressée par M. VITTE au Ministère de L'Education Nationale du Gabon, op. cit.

⁹⁹ COMPTE RENDU, Séance de travail du 26 mars 1968 dans le cadre de la Lettre de M. VITTE.

1975 à Koulamoutou et de 1978 à Libreville sur la réforme et la rénovation de l'enseignement du pays, ont également décelé des aspects négatifs de ces programmes. De ce constat, ils ont proposé pour les Etats Généraux de l'Education et de la formation de 1983, le nouveau manuel de lecture *Piga et Bika* en remplacement de celui de *Rémi et ses amis* dont le contenu, selon les autorités, est touffu. Nous y reviendrons à propos des critiques adressées à ce manuel.

2) *Piga et Bika*

Rappelons que, la conception de *Piga et Bika* résulte de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale d'Afrique francophone et de Madagascar¹⁰⁰. Dans la résolution III, il est question d'élaborer des méthodes actives qui prennent en compte les particularités linguistiques des pays africains. Les concepteurs de *Piga et Bika* se sont inspirés de la méthode *Pour parler français* du CLAD dont les principes sont résumés comme suit: le premier principe concerne la priorité de la langue parlée sur la langue écrite. Partant du constat que le français n'est pas la langue maternelle de l'écolier gabonais, il convient dès lors, selon les concepteurs, de placer l'apprentissage de l'oral avant celui de l'écrit. Cette démarche permet d'intégrer l'enseignement du français aux réalités linguistiques locales. Le deuxième principe a trait à l'introduction progressive et systématique des difficultés phonétiques et grammaticales. La conception repose sur les comparaisons théoriques des différents systèmes linguistiques du pays; les dialogues sont élaborés par rapport aux difficultés liées aux interférences linguistiques chez l'élève gabonais. Le troisième principe est associé aux éléments du langage. Le vocabulaire et la grammaire de base s'inspirent du livre "*Le français fondamental*" publié en 1964. Toutes les leçons s'articulent autour de dialogues vivants, liés à des situations familières et utilisant les supports audiovisuels. Le jeu de dialogues-répliques contribue à rendre la classe vivante. Cette méthode précise la tâche de l'enseignant pour chaque leçon. Enfin, le dernier principe est de nature économique. Les concepteurs considèrent l'absence d'électricité dans certaines écoles et propose un matériel simple et économique. C'est dans ce cadre que s'est élaborée le manuel *Piga et Bika*. Cependant, la réticence des enseignants et parents d'élèves aboutit à la mise en place du

¹⁰⁰ CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1967: Abidjan), op. cit.

manuel *Je vais à l'école*. Son application a été accélérée par la situation de crise sociale et politique que traversait le Gabon au début des années 1990.

3) Je vais à l'école

Le manuel de lecture *Je vais à l'école* repose sur les modèles élaborés par I.P.A.M.. Il a été imposé aux écoles publiques gabonaises suite à une série de manifestations continues liées en partie à la démocratisation des pays africains¹⁰¹. C'est dans ce contexte que s'est constitué le Syndicat des Enseignants de l'Education Nationale. Le syndicat regroupe les enseignants du premier et du second degré. Au départ, il est dirigé par M. Ngoua-Ngou, actuellement, c'est Mme Bitougat qui assure la relève. Son action porte sur l'amélioration de l'institution scolaire gabonaise. L'ensemble de ces problèmes est au centre des débats du M.E.N. La plupart des réformes élaborées insistent sur la nécessité d'améliorer le système éducatif dans son ensemble. Mais, leur mise en application n'est pas souvent efficace à cause de l'insuffisance de moyens financiers dont disposent les autorités compétentes. Pour elles, les efforts sont consentis dans ce cadre, mais, *«l'insistance du S.E.E.N.A, relève d'une volonté délibérée de saboter notre système éducatif»*¹⁰². A ces propos, le S.E.E.N.A. se demande quels moyens les autorités ont-elles déployés pour rendre notre institution scolaire efficace? C'est ainsi qu'entre 1990 et 1992, l'enseignement primaire et secondaire reste marqué par des phases de reprises et d'interruptions. Parmi les dates les plus marquantes, nous retiendrons d'abord celle du 18 mai 1991. Celle-ci est caractérisée par l'organisation d'une Assemblée Générale des Enseignants en vue de faire le bilan des revendications. Entre temps, le 11 mai, s'est tenue une rencontre entre parents d'élèves dont le but n'a pas été déterminé. Mais, le bilan de l'Assemblée Générale, des Enseignants est négatif. Il confirme qu'à *"Libreville quelques salles de classe ont été aménagées, mais le problème des classes à mi-temps reste entier. De plus, le matériel didactique réclamé par les enseignants, fait toujours défaut"*¹⁰³. Puis, la grève, qui a débuté le 27 janvier 1992, est sanctionnée le 23 mars 1992, par la mort de l'institutrice M. Oulabou pendant la marche qui a opposé le S.E.E.N.A. aux forces de l'ordre¹⁰⁴. Sa mort a amené le gouvernement à prendre en compte

¹⁰¹ INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, RICHARD A., LEONARD G. (en col. avec), Le Gabon. Géographie active. Libreville/Paris: EDIG/EDIGEF, 1993.-287 p.

¹⁰² OKONGO F., L'enseignement.-Heb. Le Bûcheron, 1992, 60, p. 4.

¹⁰³ TSIT-MBOT, Le pouvoir en vain de corrompre Ngoua-Ngou.- Heb. Le Bûcheron, 1991, p. 8.

¹⁰⁴ OKONGO F., op. cit.

les revendications des enseignants. Pour cela, le combat de «*M.Oulabou et celui du syndicat... ont fait sortir de terre des écoles au plus fort de la crise... du jamais vu depuis vingt-cinq ans*¹⁰⁵. Il faut souligner qu'un hommage lui est rendu, le 23 mars de chaque année. Cependant, cette crise de l'enseignement primaire et secondaire n'a pas permis aux autorités d'aborder le problème posé par le manuel *Piga et Bika*. Aussi, les écoles publiques se sont retrouvées sans livre de lecture précis entre 1990 et 1992. Pour y remédier, le recours au vieux manuel *Je vais à l'école* s'est avéré nécessaire. En quoi consiste-t-il par rapport à *Rémi et ses amis* et à *Piga et Bika* ? A l'exemple de *Piga et Bika*, *Je vais à l'école* se veut une méthode active susceptible de provoquer un vif intérêt chez l'enfant. Pour susciter sa curiosité, les concepteurs de *Je vais à l'école* ont donné aux textes la forme d'histoires à épisodes, ce qui va entraîner un vif désir d'en connaître le dénouement. L'élève va ressentir le plaisir de lire en regardant les nombreuses et belles images qui illustrent les textes. Charmé par l'image, il va éprouver une grande joie à lire les jolies et fort intéressantes histoires du manuel. La pratique de la lecture silencieuse, la seule véritable lecture, va devoir figurer à ce cours à côté de la lecture individuelle à haute voix. Les élèves s'y exerceront à l'occasion des nombreux exercices d'application proposés dans le livret-guide du maître. La principale critique adressée à *Rémi et ses amis* et à *Je vais à l'école* est la non prise en compte de la situation linguistique de l'écolier gabonais. Alors que le manuel *Piga et Bika* innove par le soin apporté aux fondements linguistiques appliqués à la situation propre des élèves gabonais, et en respectant les rythmes d'apprentissage et les progressions. Dans le manuel *Piga et Bika*, il ne s'agit pas d'une méthode globale, même si en début d'apprentissage, certains mots usuels sont reconnus globalement. Elle n'est pas non plus strictement syllabique, bien qu'elle utilise le déchiffrage. La démarche appliquée avec le manuel *Piga et Bika* se rapproche de celle préconisée avec le livre *Rémi et ses amis* ou celui de *Je vais à l'école*. Mais la principale nuance est que *Piga et Bika* évite des erreurs linguistiques et des progressions anarchiques, tout en établissant des rapports nécessaires avec l'étude du langage. *Piga et Bika* considère les difficultés de prononciation des enfants, pour qui le français n'est pas la langue maternelle. A l'exemple du manuel *Mamadou et Bineta*, *Piga et Bika*, *Rémi et ses amis* et *Je vais à l'école* associent consonnes et voyelles pour former des

¹⁰⁵ ESSINGANG, Journée Martine Oulabou : Les circonstances de sa mort.-Heb. Le Bûcheron, 1993, 110, p. 8.

syllabes, mais seulement après plusieurs leçons: il faudra attendre que les enfants connaissent quelques voyelles avant de commencer l'étude des consonnes pour faire ces associations. Le maître insistera beaucoup sur le travail oral: bien restituer des sons, des mots, des phrases. Les explications phonétiques sont réservées exclusivement aux maîtres et ne doivent pas être dispensées aux élèves. Dans les avant-propos des livres de CP1 et de CP2, les concepteurs de ces différents manuels développent de manière détaillée la méthode d'apprentissage de la lecture, et les schémas de leçons proposés aux maîtres.

c- la mise en application

La démarche pédagogique des manuels modernes de lecture comporte trois phases essentielles:

1) 1er moment: la phase globale

Elle vise l'appropriation globale du dialogue par les élèves. Le maître leur présente une situation qui provoque un dialogue: dans un premier temps, l'élève écoute le dialogue, et grâce aux supports visuels, il en saisit la signification; dans un deuxième temps, après avoir acquis les différentes répliques, mises en situation et par répétition, il pourra jouer et interpréter le dialogue avec ses camarades, en vue d'en assurer la mémorisation.

2) 2ème moment: la phase analytique

Elle a pour objectif de dissocier les structures acquises dans le dialogue, afin de les rendre disponibles. Il s'agit des tournures (affirmative, négative, interrogative, impérative) et des mots (lexique). Par des exercices structuraux, l'élève sera amené, à réemployer ces tournures dans des situations différentes, à enrichir son vocabulaire, en procédant à des substitutions et à des permutations lexicales et à monter des automatismes linguistiques (grammaire, conjugaison).

3) 3ème moment: la phase de synthèse

C'est l'étape proprement dite d'expression. En effet, les élèves ayant mémorisé les répliques du dialogue, ils se sont appropriés un bagage linguistique au sein du français fondamental adopté en Afrique et particulièrement, au Gabon. Ils sont en mesure d'exploiter

ces acquis en vue d'une expression personnelle pour communiquer leurs idées, leurs sentiments. Pour les détails, voir annexe 5.

L'apprentissage de la lecture s'étend sur les deux années du CP. La première année est consacrée à l'étude des sons issus des mots d'une phrase ou d'un texte.

d- Résultats et critiques

Nous avons retenu les données statistiques du M.E.N pour mettre en évidence les déperditions scolaires en CP depuis l'application de la méthode du manuel. *Rémi et ses amis; Piga et Bika et Je vais à l'école*. Dans le tableau 7 ci-dessous, nous nous sommes intéressée aux périodes où les échecs se sont le plus ou le moins exprimés.

Tableau 7. La proportion des déperditions scolaires en CP par rapport aux manuel de lecture utilisé.

NIVEAU / ANNEE	Rémi et ses amis		Founé et ses amis		Piga et Bika		Je vais à l'école	
	CP1	CP2	C P 1	CP2	CP1	CP2	CP1	CP2
1972-1973 Redoublements	51,41%			34,00% ^{1,2}				
Abandons	13,50%			9%				
1974-1975 Redoublements	53,45%							
Abandons	9,60%							
1976-1977 Redoublements	48,78%							
Abandons	15,07%							
1977-1978 Redoublements				36,16%				
Abandons				1,52%				
1978-1979 Redoublements				35,65%				
Abandons				7,80%				
1981-1982 Redoublements	49,22%							
Abandons	12,76%							
1982-1983 Redoublements				30,67%				
Abandons				4,14%				
1983-1984 Redoublements	46,43%			32,39%				
Abandons	14,97%			3,80%				
1984-1985 Redoublements					46,92%	32,28%		
Abandons					14,42%	2,18%		
1985-1986 Redoublements					47,85%	34,72%		
Abandons					13,98%	1,37%		
1987-1988 Redoublements					39,36%	28,55%		
Abandons					17,50%	3,65%		
1988-1989 Redoublements					44,51%	33,56%		
Abandons					11,38%	4,95%		
1994-1995 Redoublements							49,66%	37,76%
Abandons						

1) Rémi et ses amis et Founé et ses amis

En ce qui concerne *Rémi et ses amis*, nous disposons seulement des données allant de 1973 à 1984. Nous estimons qu'elles vont permettre aux lecteurs d'avoir une vue générale des pourcentages des réussites et des échecs relevés pendant la durée de son application dans les écoles publiques du Gabon. Nous tenons à souligner l'usage d'un autre manuel au CP2: *Founé et ses amis*. Sans vouloir anticiper, cette rupture constitue l'une des critiques faites à l'encontre du manuel Rémi et ses amis. A propos des déperditions scolaires: au CP1,

nous observons un léger progrès au niveau des performances des enfants. Entre 1972-1973 et 1983-1984, la proportion des échecs est passée de 51,41% à 46,43%. C'est surtout en 1974-1975 que les redoublements sont plus importants et représentent 53,45%; alors qu'ils semblent plus faibles en 1981-1982, avec 49,22%. La proportion des abandons suit la même tendance. Elle est passée de 13,50% en 1972-1973 à 14,97% en 1983-1984. Le pourcentage le plus faible se manifeste en 1974-1975 et représente 9,60%. Il est plus élevé en 1976-1977 et s'élève à 15,07%. Au CP2, les échecs varient entre 30 et 35%. Nous relevons 34,00% en 1972-1973 et 30,67% en 1982-1983. La proportion d'échecs la plus élevée s'observe en 1977-1978, avec 36,16% ; alors que la plus faible se manifeste en 1982-1983. Quant aux abandons, dans l'ensemble, ils sont assez faibles, mais en progression. Ils sont passés de 1,29% en 1972-1973 à 4,14% en 1983-1983; et culminent en 1978-1979 avec 7,80%. Comment justifier ces résultats? Pour les enseignants, *Rémi et ses amis* a un contenu touffu et chargé. Le programme est composé de 68 sons à étudier au cours d'une période de neuf mois. Face aux effectifs pléthoriques, il est difficile pour un enseignant de terminer le programme à la fin d'une année scolaire. A ce sujet, un enseignant affirme: "*j'ai personnellement enseigné avec Rémi et ses amis pendant trois ans à l'Ecole d'Application d'Akébé I de 1970 à 1973 et jamais une seule fois, je n'ai terminé le programme de l'année CPI. C'était le cas de tous les autres collègues de l'époque*"¹⁰⁶. En outre, ils lui reprochent son caractère directif. Conçu en un livre unique, le livre de l'élève, son application s'inspire de la démarche méthodologique indiquée à l'avant-propos¹⁰⁷. De plus, *Rémi et ses amis* se veut une méthode active par ses tentatives d'associer l'apprentissage de la lecture à celui du langage. Mais, les textes qui le composent sont conformes au modèle de vie des enfants issus des classes aisées. Celui-ci repose sur le modèle occidental. Dans cette optique, l'école, la famille, les lieux et les objectifs évoqués dans les textes suscitent un vif intérêt chez l'enfant de la classe moyenne au détriment de son camarade de milieu pauvre ou analphabète. Enfin, pour les enseignants, *Rémi et ses amis* ne considère pas les caractéristiques personnelles. Ils reprochent aux concepteurs de ce manuel de ne pas avoir pris en compte les problèmes des interférences linguistiques. Cela explique l'introduction systématique des difficultés phonétiques et grammaticales au cours d'un apprentissage. Le souci des enseignants, à notre avis, est d'aider l'écolier gabonais à bien vivre l'école, à s'intégrer au milieu scolaire en lui

¹⁰⁶ NZENG ALLOGHO A., op.cit., p. 76.

¹⁰⁷ NZENG ALLOGHO A., op. cit.

offrant des moyens nécessaires pour comprendre et communiquer en français avec autrui. Il s'agit là du premier objectif¹⁰⁸ de l'apprentissage du français. Le rôle de l'enseignant est d'amener l'enfant à comprendre le sens des apprentissages qui lui sont proposés en français. De ce point de vue, il est utile de privilégier l'oral à l'écrit en donnant une priorité aux situations de communication dans le milieu scolaire. Le second objectif¹⁰⁹ pour un instituteur, est de montrer qu'un message oral ou écrit comporte une signification, un but. On parle pour dire quelque chose, pour relater un événement, pour décrire une expérience, pour demander ou fournir une information... Pour cela, il est utile de contrôler les énoncés produits par des élèves, c'est-à-dire, de vérifier leur pertinence en rapport avec le contexte de la situation. C'est donc l'ensemble des critiques évoquées ci-dessous qui expliquent les réticences des enseignants. Cependant, les informations disponibles, à propos des mécontentements des parents d'élèves concernent le retour au manuel syllabique *Mamadou et Bineta*. Pour eux, ce manuel a fait ses preuves¹¹⁰. Il ne s'agit pas de nier l'existence d'une méthode active, mais l'erreur est de sous-estimer l'aspect du décodage. Celui-ci favorise l'acquisition des connaissances lexicales et syntaxiques d'un énoncé. Il est utile de privilégier l'écrit par rapport à l'oral. Une bonne maîtrise de l'écrit ouvre la voie à la vie professionnelle. Par exemple, les demandes d'emploi, les rapports professionnels... sont effectués par écrit. Mais, ils observent chez leurs enfants une certaine négligence des règles de la langue française. C'est donc cette négligence qui renforce leur attitude. Nous verrons la persistance de cette attitude à propos du changement des manuels de lecture; notamment *Piga et Bika et je vais à l'école*

2) Piga et Bika

A l'exemple de *Rémi et ses amis*, les données statistiques du M.E.N¹¹¹ nous fournissent des informations sur les résultats des enfants des CP1 et ceux des CP2 pendant la période d'application de *Piga et Bika*. A ce sujet, il faut rappeler que *Piga et Bika* a été utilisé de 1985 à 1992. De plus, les données disponibles concernent la période de 1984 à 1989. En raison de la situation de crise que traversait le pays de 1990 à 1992, il nous a été

¹⁰⁸ INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAÏN et MALGACHE, *Le guide du maître*. Paris: EDICEF, op. cit.

¹⁰⁹ INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAÏN et MALGACHE, op. cit.

¹¹⁰ RAPPORT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, "Les États généraux de l'Éducation et de la formation", Libreville, 15 avril-29 juin 1983.

¹¹¹ ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT.-Libreville: MEN, 1989.-156 p.

difficile d'obtenir des informations concernant cette période. Cependant, les résultats disponibles font ressortir, dans l'ensemble, une certaine amélioration des performances des élèves du CP par rapport aux années précédentes au cours desquelles le manuel *Rémi et ses amis* a été appliqué. Au CP1, la proportion des échecs subit une légère baisse. Elle est passée de 46,92% en 1984-1985 à 44,51% en 1988-1989. La régression est surtout remarquée en 1988 où elle atteint 39,36%. Mais, nous observons une certaine hausse de 47,85% en 1985-1986. En ce qui concerne les abandons, ils sont passés de 14,42% en 1984-1985 à 11,38% en 1988-1989. Mais, nous observons une hausse de 17,50% en 1987-1988. Les déperditions scolaires varient d'un manuel et l'autre. Pour les élèves du CP1: sous *Rémi et ses amis*, les redoublements varient entre 46,43% et 53,45%. Alors qu'ils vont de 39,36% à 46,92% sous *Piga et Bika*. Quant aux abandons, ils varient de 9,60% à 15,07% sous *Rémi et ses amis*; alors qu'ils oscillent entre 11,38% et 17,50% sous *Piga et Bika*. Au CP2, les déperditions scolaires sont aussi faibles sous *Piga et Bika* que sous *Founé et ses amis*. Si nous considérons la baisse des échecs, nous observons que sous *Piga et Bika*, elle est de 28,55%, alors qu'elle représente 30,67% sous *Founé et ses amis*. En ce qui concerne les abandons, la proportion la plus élevée est de 4,95% sous *Piga et Bika*; alors qu'elle représente 7,80% sous *Founé et ses amis*. Cependant, sous *Piga et Bika*, les performances des élèves du CP2 ont tendance à augmenter: la proportion des échecs est passée de 32,28% en 1984-1985, à 33,56% en 1988-1989; en même temps, les abandons sont passés de 2,18% à 4,95%. Ces résultats justifient-ils les réticences à propos de l'usage de *Piga et Bika*. En effet, les débats soulevés à propos de son utilisation se sont manifestés au cours des journées d'animation pédagogique, lors des réunions des parents d'élèves dans la presse, à la radio, à la télévision et même dans les familles. En quoi consistent-ils? Certains avancent que «*les élèves ne savent plus lire, ils récitent les textes, ils sont de véritables perroquets, ils exigent le retour des anciennes méthodes et aux anciens manuels qui ont formé tous les cadres du pays*»¹¹². Des opinions analogues sont également observées dans la rubrique satirique "Pour moi quoi...Makaya" du quotidien national l'Union: «*on a souvent l'habitude de dire que nous avons le meilleur perroquet du monde. Celui qui chante le plus et le mieux. En tout cas, je ne vous surprendrai pas en vous rafraîchissant la mémoire sur cette affaire de guerre des systèmes d'enseignant qui a divisé les anciens et les nouveaux. Voyons, laissons*

¹¹² NZENG ALLOGHO A., op.cit.,p. 12.

de côté ces querelles de pédagogues pour regarder la réalité en face... L'autre jour, le neveu de la belle-sœur du cousin à ma femme a ramené à la maison un mot du maître invitant les parents à acheter un autre livre de lecture: *J'apprends vite à lire des «Frères Macaire»*¹¹³...le maître ne pouvait mieux faire; ses élèves étaient pratiquement de vrais perroquets de chez nous. Chaque fois à peine a-t-il donné l'ordre de lire que les petits diables ont fini d'avalier toute la lecture sans rien comprendre. Cette hyper-activité perdue depuis, le début de l'année, d'après cet enseignant. Alors, pourtant partisan de la "fameuse" méthode globale, le maître s'est tout à coup rappelé que lui, il a appris avec le *Frère Macaire et Mamadou et Bineta*. Pour cela, tous les passés ne sont pas bons à effacer ... quoi¹¹⁴. De leur côté, les autorités font des louanges au manuel *Piga et Bika*. Pour l'Inspecteur académique, R.D. Minsoko, ce comportement actif traduit le degré de motivation de l'enfant. En effet, *Piga et Bika* n'est pas subordonné à un nouveau contenu de savoirs, mais plutôt à une connaissance de l'enfant, connaissance de ses intérêts, de ses possibilités, de ses fonctions mentales, de la façon dont il apprend ce qui lui est enseigné. Dans ce procédé, tout dogmatisme doit être banni. L'instituteur ne se limite plus à transmettre des concepts tout élaborés, mais il accordera à l'élève une part active de la construction du savoir. Il se préoccupe non seulement de ses objectifs mais aussi, des moyens à mettre en œuvre pour amener l'enfant à être un bon lecteur. Aussi, la manière "d'organiser le travail des enfants, de mesurer, de doser l'effort à exiger, d'inventer des situations" susceptibles de procurer «le goût de l'effort et de la recherche, de suggérer les méthodes de travail»¹¹⁵ contribue-t-elle largement à instaurer une véritable pédagogie active chez l'enfant. Enfin, pour R.D. Minsoko: «éveiller la curiosité intellectuelle de l'enfant, développer ses aptitudes à l'étonnement, lui apprendre à dégager les éléments essentiels d'un fait, à établir des comparaisons, à mettre en évidence des rapports, en fait, lui apprendre à observer suppose une rupture avec l'action éducative traditionnelle»¹¹⁶. Dans

¹¹³ Dans ce manuel, l'apprentissage de la lecture s'effectue de l'élément simple à l'élément complexe. Son application est adoptée par les écoles catholiques depuis 1930. Cette démarche favorise l'acquisition de l'orthographe; en ce qui concerne la compréhension, cette activité est laissée à l'enseignant. De plus, l'idéologie véhiculée renforce les croyances religieuses déjà acquises par l'enfant au sein de sa famille. propos recueillis auprès de Mme MIHINDOU, Directrice de l'Enseignement du Premier Degré des écoles catholiques, mai 1995.

¹¹⁴ Pour moi quoi...Makaya.-Quot. L'UNION, 1989, 3910, p.1.

¹¹⁵ MINSOKO R. D., Le texte libre à l'école primaire. Bul. Liaison Info., 1988, 6, 37-40.

¹¹⁶ MINSOKO R. D., op. cit., p. 37.

le même ordre d'idées, M.R. Oye Mengome¹¹⁷, est parti de son expérience personnelle pour affirmer que, le contenu de *Piga et Bika* ne doit pas poser de problèmes. Pour lui, la forme et la méthodologie sont moins académiques que celles des manuels précédents, notamment *Mamadou et Bineta* et *Rémi et ses amis*. En outre, *Piga et Bika* considère l'évolution psychologique de l'enfant, ses intérêts et son vécu quotidien. De même, la fusion du langage et de la lecture, permet à l'enseignant de discerner l'oral et l'écrit dans une pratique d'enseignement de la lecture. Enfin, pour M.R. Oye Mengome, «*la problématique peut se situer au niveau des hommes (maîtres) appelés à mettre en pratique cette méthode*». Pour cela, il ne suffit pas d'accuser l'élève ou la méthode de lecture, il convient également de considérer les comportements de l'enseignant qui sont jugés responsables des difficultés d'apprentissage chez l'enfant. Quant aux réticences des parents d'élèves, elles sont interprétées par les autorités en termes d'insuffisances dans l'implication du travail scolaire de leurs enfants. C'est ce qui ressort du rapport de la commission de travail à Franceville, dans lequel «*les parents ne s'informent jamais du travail de leurs enfants... Certains ne réclament même pas les bulletins de fin de trimestre. Le transfert est devenu pour d'autres, le moyen d'éviter le redoublement ou l'exclusion de leurs enfants*». Pour C.Ella-Ondo la démission des parents constitue un handicap pour le système scolaire. Ces derniers se contentent tout simplement d'apposer leurs signatures sur un bulletin où il n'y a aucune note et où il est bien indiqué "n'a pas composé", sans chercher à savoir ou à comprendre cette appréciation de l'instituteur. Certains se demandent «*courageusement pourquoi n'a-t-il pas composé?*», soit dans le carnet de correspondance, soit sur un papier "quelconque". D'autres ordonnent tout simplement *enfant à suivre de près*¹¹⁸. Ceci suppose que toute la responsabilité incombe à l'enseignant et le bouc-émissaire devient le manuel *Piga et Bika*.

3) Je vais à l'école

Nous rappelons que *Je vais à l'école* est apparu au moment où le pays traversait une crise sociale. A cet effet, les données statistiques disponibles datent de l'année académique 1994-1995. Au cours de cette année, nous observons une régression des performances des élèves du CP; alors que la tendance des années *Piga et Bika* semble à la hausse. Mais, nous

¹¹⁷ OYE MENGOME M.R., *Piga et Bika*. Bul. Liaison Info., 1988, 6, 41-42.

¹¹⁸ ELLA ONDO C., La démission des parents : un handicap pour notre système scolaire Bul. Liaison Info., 1989, 7, p. 38.

remarquons que les résultats de l'ensemble des élèves du CP1 avec *Je vais à l'école* se rapprochent de ceux obtenus avec *Rémi et ses amis*. Quant aux élèves du CP2, les performances réalisées avec *je vais à l'école* sont assez faibles par rapport aux résultats obtenus avec *Founé et ses amis*. Cependant, les critiques faites à l'encontre du manuel *Je vais à l'école* se rapprochent de celles adressées à la méthode mixte du manuel *Rémi et ses amis* dont la principale se rapporte à la négligence des caractéristiques linguistiques et sociales de l'enfant. Par ailleurs, le manque de formation ou de recyclage des enseignants représente un obstacle majeur pour le bon usage de ce manuel¹¹⁹. Les conditions de son élaboration obligent l'instituteur à se rapporter aux techniques des manuels précédents pendant les leçons de lecture. Dans ce procédé, il utilise soit la méthode de *Piga et Bika*, soit il recourt au syllabaire. *Mamadou et Bineta*... En conclusion, le manuel utilisé en dominance reste celui de *Je vais à l'école*.

A notre avis, la querelle qui oppose les méthodes de lecture au Gabon est loin d'être terminée. Ceci soulève le problème de la part des options pédagogiques dans l'explication des difficultés en lecture. Nous pensons que les pratiques d'un enseignant déterminent les activités d'apprentissage des élèves. Privilégier l'une ou l'autre approche conduit probablement à des différences dans les apprentissages. Avant d'aborder ces variations à propos des types de difficultés observés chez des écoliers gabonais, il convient de définir les objectifs des programmes et méthodes du C.P.

Section 3: Les classes de CP au Gabon: objectifs, programmes et méthodes

Le cours préparatoire s'étale sur deux ans. A ce titre, les objectifs assignés à l'acquisition des mécanismes fondamentaux constituent une continuité dans les apprentissages. Dans les lignes suivantes, seront abordés, l'organisation des C.P., les objectifs, les programmes et les méthodes.

¹¹⁹ SCHAEFFER-CAMPBELL D., Difficultés en lecture au CP à Libreville selon les perceptions des enseignants. Résultats d'une enquête effectuée auprès de 146 enseignants du primaire.-47 p. Libreville: Ecole Normale Supérieure, 1993

3.1 - Objectifs, programmes et méthodes

Les programmes, les objectifs et les méthodes dont il est question ici, sont ceux qui ont été élaborés par l'I.P.N.¹²⁰ (l'Institut Pédagogique National). C'est ce qui constitue la référence écrite à l'heure actuelle.

3.1.1- Objectifs

Le manque d'écoles maternelles suppose qu'une bonne partie des écoliers gabonais entrent en contact avec le milieu scolaire dès leur entrée au cours préparatoire. Les principes véhiculés sont en opposition avec les valeurs acquises dans le milieu familial. Pour permettre une continuité de l'éducation familiale dans le domaine scolaire, les nouveaux programmes s'inscrivent dans le cadre d'une réforme élargie en rapport avec les réalités locales : linguistiques, socioculturelles, pédagogiques. Du point de vue linguistique, les nouveaux programmes attirent l'attention de l'enseignant sur les caractéristiques spécifiques de la langue d'enseignement au cours des premiers apprentissages. L'installation des mécanismes élémentaires de logique et de structuration dans l'espace et le temps repose sur ces caractéristiques particulières. La prise en compte des différences linguistiques entre la langue maternelle de l'élève et la langue française va permettre d'améliorer le rendement scolaire d'une bonne partie des élèves qui éprouvent des difficultés en français. Du point de vue socioculturel, les nouveaux programmes partent du principe que l'enfant gabonais, d'une manière générale, vit dans un milieu marqué par l'oralité. L'entrée à l'école constitue le premier contact avec l'écrit. L'absence de ressources pédagogiques, notamment de manuels scolaires et de bibliothèques limitent les possibilités de rencontre de l'enfant avec l'écrit. Cette situation est particulièrement marquée en zone rurale, également dans les milieux urbains d'origine analphabète. Dans tous les cas, l'écolier du cours préparatoire est pratiquement exclu de la culture écrite. Il convient donc, au moment des apprentissages, que l'instituteur suive une progression lente pour permettre à l'enfant de se familiariser avec l'écrit. L'aspect pédagogique, enfin concerne les conditions de travail dans lesquelles travaillent les enseignants : les classes surchargées, supports pédagogiques limités... Compte tenu de ces difficultés, les nouveaux programmes fournissent à l'enseignant des outils

¹²⁰ RAPPORT DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, Les programmes d'enseignement et de formation. Programmes du cycle préparatoire de l'enseignement primaire. Libreville: I.P.N., 1986.

simples, conformes et d'usage facile. Par souci d'efficacité, les programmes de français, de mathématiques et d'éveil constituent un ensemble intégré. Pour ce faire, les horaires qui leur sont associées doivent être suivis avec souplesse, en fonction de l'évolution des apprentissages et des circonstances particulières, notamment le niveau de maîtrise du français par des élèves.

3.1.2- Les programmes

Pendant tout le cours préparatoire, la priorité est accordée à l'apprentissage du langage, auquel seront subordonnées la lecture et l'écriture. Il est utile que l'enfant acquiert d'abord les mécanismes fondamentaux du français, et l'instituteur veillera à n'utiliser que des vocables compris et maîtrisés par l'enfant. La progression dans les autres matières (lecture, écriture, éveil, mathématiques) tiendra compte du niveau linguistique atteint par l'enfant. L'analyse suivante se limite à l'étude du français en CP qui, constitue l'objet de cette étude.

a- L'étude du français en C.P.

L'apprentissage du français par les élèves du CP1 est marqué par le problème des interférences linguistiques, responsable en partie des fautes de prononciation, des erreurs de vocabulaire ou des constructions syntaxiques défectueuses. Pour cela, il est recommandé à l'instituteur d'être attentif. La progression de la méthode proposée pour l'apprentissage du langage apportera à ce sujet une aide précieuse. La nouvelle méthode «*structuro-globale*»¹²¹ d'apprentissage du langage s'inspire des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui part de l'élément simple à l'élément complexe, dont la structure est souvent influencée par la langue maternelle, suscitant ainsi l'acquisition d'une langue narrative et descriptive, l'objectif de la nouvelle méthode est orienté vers la communication. La présentation et l'acquisition globales des structures linguistiques en situation de communication permettent de créer un «*bain sonore*»¹²² de la langue "*en fonctionnement*". La priorité accordée au dialogue, à partir des situations vécues par des enfants, les amène à réagir à une situation de communication dans cette langue. Le message transmis est reçu et interprété. La finalité est de permettre à l'élève d'avoir un

¹²¹ RAPPORT DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Libreville: I.P.N., 1986. op. cit.

¹²² RAPPORT DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Libreville: I.P.N., 1988. op. cit.

«*bagage linguistique*»¹²³ (tournures syntaxiques et structures lexicales) relatif au français fondamental conforme aux réalités gabonaises, pour être en mesure d'exploiter ces acquis en vue d'une expression personnelle pour engager le dialogue. L'acquisition de la langue d'enseignement, d'abord orale, puis écrite, résulte d'un usage et d'un apprentissage quotidien. L'ensemble de ce procédé permet à l'instituteur de développer chez l'enfant le goût de l'utilisation de la langue française, tout en conservant l'usage des langues locales dans les relations avec les autres enfants. Il lui convient donc d'être précis dans ses explications, d'avoir une bonne articulation. Il représente un modèle permanent pour ses élèves. Dans les classes à effectifs pléthoriques, il veillera à être précis dans ses propos et évitera des répétitions collectives. La qualité et la facilité de l'expression est fondamentale, surtout pour des enfants dont la pratique, familiale ou sociale, est différente de la langue d'enseignement. L'usage des supports, collectifs par tableaux muraux au CP1, individuels par le livre de l'élève au CP2, lui permettra d'utiliser un matériel pédagogique attrayant et motivant. Cependant, l'expression spontanée ne favorise pas l'acquisition automatique d'outils linguistiques: ceux-ci vont faire l'objet d'un apprentissage systématique. Les exercices structuraux employés à bon escient feront intervenir les variations nécessaires pour empêcher l'enfant de se fixer dans des comportements stéréotypés. La présentation de courts poèmes, de comptines, de chansons empruntées au patrimoine local, viendra renforcer l'expression orale.

1) La langue écrite: la lecture

Lire c'est comprendre un message écrit dans une langue acquise oralement par les élèves. La lecture suit l'acquisition du langage. Il convient de familiariser l'enfant avec les symboles écrits. Les premières semaines ne seront pas consacrées à la lecture systématique, impliquant le déchiffrement des mots et des syllabes, mais concerneront le premier contact avec un mot ou une phrase signifiant. La maîtrise de la combinatoire (le lien entre les lettres et les syllabes et du rapport des signes écrits aux sons correspondant) s'effectuera de façon progressive. D'abord l'identification des lettres (voyelles isolées), ensuite des syllabes, qui

¹²³ RAPPORT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Libreville: I.P.N., 1988, op.cit.

aboutiront à la reconstruction des mots et des phrases, dans le souci constant de la perception du message sous-jacent. La lecture sera associée en permanence à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots. L'écrit étant étranger à la réalité familière de la majorité des enfants, le premier manuel de lecture est important pour leur donner le plaisir de lire. La présentation attrayante doit les inciter à la lecture. L'évolution de l'apprentissage de la lecture fera l'objet d'une évaluation régulière, ainsi que des exercices continus et progressifs. Tous les enfants doivent savoir lire à la fin du CP2, et leurs acquisitions doivent être suffisantes pour que cette capacité s'accroisse chaque année.

2) L'apprentissage de l'écriture

L'écriture exige l'exactitude du tracé, le respect des règles et la qualité de la présentation. Pour les enfants qui ne sont pas armés pour l'usage d'un instrument d'écriture, le maniement du crayon ou du bic constitue une performance qu'il convient de préparer à la longue et avec soin. De nombreux exercices préalables seront requis, avant que l'élève ne soit amené à copier des mots ou des phrases. Parmi ces exercices, la formation des lettres fera partie de la préparation à l'écriture proprement dite. Ultérieurement, l'élève sera amené à s'exprimer de manière personnelle par écrit. Les notions orthographiques et grammaticales sont abordées progressivement, par des exercices appropriés. Le maître établira un rapport entre l'orthographe et la prononciation. Il s'agit d'une imprégnation orthographique (car à un son correspondent parfois plusieurs graphies). Au CP1, l'instituteur ne dictera que des mots usuels, sans difficulté particulière. Au CP2, il se limitera à de courtes phrases simples.

b- Le développement de l'éveil en C.P.

Au cours préparatoire, les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage du français (et des mathématiques) sont des objectifs d'apprentissage, puisqu'ils visent l'acquisition à la fois des connaissances et des techniques. La finalité du français est l'acquisition des mécanismes fondamentaux de l'oral et de l'écrit, pour favoriser d'une part, la communication avec autrui et d'autre part, l'accès à la connaissance et au développement intellectuel. Les mathématiques, autre langage, ont pour but, l'assimilation du système numérique et l'acquisition des techniques opératoires. Le français et les mathématiques sont

donc deux disciplines fondamentales. L'étude de l'éveil au cours préparatoire n'envisage pas l'acquisition d'un savoir, encore moins, celle des mécanismes, mais bien le développement instrumental de l'enfant dans toute son intégrité. A ce titre, les activités d'éveil au cours préparatoire permettent à l'enfant d'acquérir des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques). Dès l'entrée à l'école primaire, l'enfant est confronté à des problèmes de structuration de l'espace et du temps, de localisation et de maîtrise de son corps. C'est par le développement des aptitudes psychomotrices qu'il parviendra à utiliser convenablement son corps, et à se situer par rapport au milieu qui l'entoure. Ses perceptions seront donc aiguës par l'observation. Les règles fondamentales de la vie en groupe seront instaurées dans le cadre d'une discipline collective au sein de la communauté scolaire.

3.1.3- Méthodologie de l'enseignement du français en CP

a- Le français

1) Le langage

L'apport de la psycholinguistique a largement contribué à l'amélioration de la pédagogie du langage au cours des décennies 70 et 80. Rappelons que l'approche traditionnelle a été marquée par la méthode synthétique, allant de l'élément simple à l'élément complexe renforçant les interférences linguistiques, favorisant l'acquisition d'une langue narrative et descriptive au détriment de la communication. Les nouvelles méthodes structuro-globales d'apprentissage du langage s'inspirent des méthodes d'enseignement des langues étrangères, qui présentent les caractéristiques suivantes: la présentation et l'acquisition globale des structures linguistiques en situation de communication permettent de créer un bain sonore de la langue en fonctionnement; l'accent mis sur le dialogue favorise les échanges des informations, sur la base de situations quotidiennes de l'enfant. Apprendre aux élèves à parler le français, c'est les amener à réagir à une situation de communication dans cette langue. Ils seront en mesure de comprendre le message de l'interlocuteur, ensuite de s'exprimer pour manifester leurs idées, leurs sentiments, en un mot, ils seront susceptibles d'engager un dialogue. L'usage des supports visuels (tableaux illustrés, livres) facilite la compréhension dialogue (support linguistique) et de la situation (personnages, lieu, objets, etc).

2) La langue écrite

L'apprentissage de la lecture s'étend sur les deux années du CP. La première année est consacrée à l'étude des sons issus des mots d'une phrase ou d'un texte. La méthodologie liée à l'apprentissage de la lecture a été définie dans la section 2 de ce chapitre. Mais, rappelons que la démarche pédagogique est composée de trois phases, à savoir: la phase globale, la phase analytique et la phase de synthèse.

En somme, les objectifs, les programmes et les méthodes ainsi définis, sont fixés par les Instructions Officielles. C'est à partir de cette référence que l'enseignant va organiser son cours. Dans les lignes suivantes, nous allons essayer de mettre en évidence, la méthodologie de l'éveil avant d'aborder l'organisation des conditions d'apprentissage.

b- La méthodologie de l'éveil

Au CP, l'éveil ne constitue pas une discipline, mais son objectif est de préparer et de faciliter les apprentissages fondamentaux en français (et en mathématiques). Les objectifs généraux et opérationnels sont des capacités que l'élève aura acquises en fin d'activité. Dans cette démarche, chaque leçon est répartie en trois phases: la phase d'explication (explique, montre) effectuée par l'enseignant; la phase d'observation (observe, comprend, puis agit) effectué par l'élève. La compréhension repose sur plusieurs séances et sur un matériel varié. A propos de la phase des jeux et des exercices, les jeux se déroulent en classe, en plein air ou au cours des activités sportives, les exercices figurent dans des livrets destinés aux élèves. Ils constituent une évaluation des acquisitions et un renforcement immédiat des apprentissages. Deux ou trois exercices sont associés à chaque notion, aussi faut-il les étaler dans le temps, sur plusieurs séances. A propos du vocabulaire, il est familier à l'enfant; la découverte des noms d'objets ou d'animaux est introduite dans les séances d'éveil. Les activités d'éveil s'effectuent à des moments intermédiaires entre les autres leçons.

3.2- L'organisation générale des situations d'apprentissage en CP

L'emploi du temps, l'établissement d'une progression, les fiches de préparation et le matériel didactique sont déterminants pour la structuration d'une leçon. Les données issues de notre enquête constituent les principales références des analyses suivantes.

3.2.1- L'emploi du temps

C'est un outil qui favorise la régularisation du travail dans une activité. Au moment de notre recherche, les C P se conformaient à l'emploi du temps suivant:

Tableau 7. Modèle d'emploi du temps des instituteurs du CP du système d'enseignement public du Gabon.

Journées de travail	
Horaire	Du lundi au vendredi
8 heures-8 heures 15	Education physique
8 heures 15-8 heures 30	Morale
8 heures 30-8 heures 50	Mathématiques
8 heures 50-9 heures 15	Lecture
9 heures 15-9 heures 30	Ecriture
9 heures 30-10 heures	Langage
10 heures-10 heures 15	RECREATION
10 heures 15-10 heures 35	Lecture
10 heures 35-10 heures 55	Exercices écrits de mathématiques
10 heures 55-11 heures 10	Elocution
11 heures 10-11 heures 30	Lecture
11 heures 30-11 heures 45	Exercices écrits de français
11 heures 45-12 heures	Langage
POSE DE MIDI	
15 heures -15 heures 30	Langage
15 heures 30-15 heures 45	Lecture
15 heures 45-16 heures	Récitation/chant
16 heures -16 heures 15	RECREATION
16 heures 15-16 heures-30	Etudes artistiques (dessin)
16 heures 30-17 heures	Travaux manuels (propreté des salles de classe)
17 heures -17 heures-30	Corvées: ramassage des papiers dans la concession scolaire et fin d'une journée de travail.

Cet emploi du temps a concerné l'ensemble des C P du système public à plein temps. Il faut noter que: les élèves bénéficiant de cette pratique n'apprennent pas les mercredis après-midi. A propos de cet emploi du temps, les activités qui demandent une grande réflexion, sont effectuées le matin. C'est le cas des mathématiques, de l'écriture et de la lecture. En revanche, les leçons d'éveil, le langage, la récitation et le dessin ont été accomplis les après-midi. Par ailleurs, chaque leçon de réflexion est alternée avec un cours d'éveil. Le but est d'obtenir la participation active des élèves au cours des activités de lecture.

Remarques. Les travaux manuels et les corvées

Cette rubrique se situe dans l'ordre et la propreté de l'établissement scolaire. En effet, l'école par sa propreté, son ordre et sa décoration a un impact sur la vie de l'enfant. L'application, l'assiduité, le soin, la rigueur et la propreté représentent des qualités morales indispensables pour la tenue de la salle de classe ainsi que l'entretien de la cour de récréation¹²⁴. Cela rejoint la position des instituteurs de notre étude, qui ont confirmé que l'école est un environnement où tous les enfants sont appelés à être responsables. Elle les prépare à la vie adulte par la pratique des tâches quotidiennes de nettoyage et de rangement. Elle implique également la vie de citoyen en leur précisant l'importance du rôle de chacun dans la bonne marche de la société. Par ailleurs, le statut d'éducateur leur permet aussi d'inculquer aux élèves les habitudes de propreté et d'hygiène collective ou individuelle. Le temps consacré aux leçons de morale s'inscrit dans ce cadre; et le livret d'éducation civique constitue alors, un bon support pédagogique¹²⁵. Le mode d'organisation du service d'entretien reste donc affiché au tableau. De leur côté, les enfants concernés ont retenu les tâches à effectuer pendant une semaine. Dans ce procédé, le processus de rotation permet de faire travailler tous les élèves en respectant les capacités de chacun d'entre eux. C'est ainsi que les plus jeunes sont chargés de ramasser les papiers et d'arroser les plantes; alors que le balayage des salles de classe et la propreté des sanitaires sont destinés aux plus âgés. Une telle implication traduit bien l'insuffisance des moyens financiers dont dispose le Ministère de l'Education nationale pour employer le personnel d'entretien dans les écoles primaires¹²⁶. A propos de l'ordre, les instituteurs de notre recherche nous ont avoué que ce principe relève de leur devoir. Avant de demander aux élèves d'être appliqués, il leur revient d'abord de faire preuve d'une grande exigence au niveau de leur propre conduite. Comment pourraient-ils obliger les enfants à être propres s'ils ne respectent pas eux-mêmes ce principe? Outre l'emploi du temps, l'enseignant est tenu d'afficher dans la classe, les répartitions mensuelles des disciplines enseignées.

¹²⁴ INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAINE et MALGACHE, op. cit., 1993.

¹²⁵ INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, Mon livret d'éducation civique: nouveaux programmes. CP Libreville/Paris: EDIG/EDICEF, 1995.

¹²⁶ Propos recueillis auprès de monsieur E. Biyogho-Bi-Nguema, Instituteur retraité, avril, 1996.

3.2.2- L'établissement d'une progression

Il s'agit de la répartition des matières du programme, par mois ou par semaine. En fonction des objectifs visés, il est mis à la disposition des enseignants, la liste des objectifs généraux à atteindre; le découpage chronologique des apprentissages et les exercices d'évaluation. La fiche de préparation en constitue un support pédagogique dans lequel est définie la méthodologie des situations d'apprentissage. Dans les lignes suivantes, nous présentons un modèle de fiches de préparation de lecture en CP1.

3.2.3- La fiche de préparation

C'est un ensemble de supports pédagogiques dans lesquels est précisée la méthodologie des situations d'apprentissage. L'annexe 6 représente un modèle de fiche de préparation de l'enseignement de la lecture en CP1.

3.2.4- Le matériel didactique

Sans vouloir anticiper, nos observations ont montré que le matériel didactique disponible en CP est composé d'une grande règle plate, d'une équerre, d'un compas, d'un rapporteur, d'une éponge et de la craie. En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, le manuel *Je vais à l'école 1 ou 2* et le tableau noir ont constitué les principaux supports pédagogiques. Quant au matériel mis à la disposition des élèves, nous avons retenu surtout le tableau noir et les ardoises. Le tableau mural constitue un outil primordial dans nos écoles gabonaises. Cela traduit souvent sa forme triptyque, c'est-à-dire, qu'il est composé d'un panneau fixe et de deux panneaux mobiles. L'emploi des ardoises, suivant le procédé La Martinière, aide les instituteurs à contrôler les connaissances des enfants par des exercices et des révisions. Mais, l'insuffisance de manuels pédagogiques les oblige à transcrire au tableau, la leçon du jour ou de la semaine. A propos des effectifs pléthoriques, ce problème contraint trois ou quatre élèves à occuper le même table-banc; la photographie ci-joint en témoigne. Ce sont donc ces difficultés qui conduisent les instituteurs gabonais en général, à adopter une fois pour toute, la disposition traditionnelle des tables bien alignées en rangées parallèles. Une telle disposition va à l'encontre des pédagogies de l'apprentissage définies dans le chapitre précédent. Dans notre démarche, l'étude des effets maîtres s'avère

donc importante en vue de déterminer le type de relations qui se manifestent entre l'instituteur et les élèves dans ces conditions de travail.

Quel est le profil de l'élève sortant du CP?

A la fin du CP, l'élève devra être en mesure d'écouter autrui et de comprendre un message oral en français; de lire et de saisir des textes courts de reconnaître des accords, d'écrire des mots simples dans un contexte, ainsi que de courtes phrases. En mathématiques, l'objectif est d'amener l'élève à structurer l'espace, à comparer et à sérier les objets; connaître les 100 premiers nombres, et enfin, à calculer sur les nombres. Quant à l'éveil, l'élève devra, en sortant du CP, être capable de développer ses aptitudes psychomotrices et sensorielles, et être en mesure d'appliquer les règles de conduite sociale. Par rapport à l'ensemble des difficultés auxquels est confronté le système éducatif gabonais, les objectifs ci-dessous sont-ils atteints, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture en CP?

En somme, la lecture est une construction active de signification qui s'effectue pendant la résolution des problèmes. Au cours de cette activité, le lecteur fait intervenir les mécanismes d'identification des mots, ainsi que les processus d'anticipation et d'émission des hypothèses. Dans les analyses suivantes, nous verrons l'implication de ces processus dans le traitement du langage écrit. Il s'agira donc de mettre en évidence, les différentes approches du traitement du langage écrit. Ceci ouvrira la voie à la revue des travaux effectués en Afrique sur les difficultés d'apprentissage de la lecture.

DEUXIEME PARTIE:
LA QUESTION DES ECHECS EN
LECTURE

Cette deuxième partie, essaie d'apporter des précisions à propos des facteurs responsables des échecs en lecture. Le chapitre III aborde la position de la psychologie cognitive, pour laquelle ces difficultés s'expriment en termes de troubles cognitifs dans le traitement du langage écrit. Puis, il sera question de déterminer l'influence du milieu social et institutionnel dans les performances des élèves en lecture. C'est sur la base de ces théories que se sont effectuées les recherches africaines, décrites dans le chapitre IV.

CHAPITRE III:
THEORIES EXPLICATIVES DES ECHECS
EN LECTURE

L'apprentissage de la lecture constitue le principal moteur de la réussite scolaire, éventuellement de l'affirmation sociale et professionnelle de l'individu. Dans les pays en voie de développement, la présence massive des personnes illettrées pose en partie le problème des échecs scolaires et de l'exclusion sociale. La variabilité des explications tient aussi à la variabilité des approches: cognitives et sociologiques.

Section 1: L'approche cognitive des difficultés en lecture

Nous traitons dans cette partie, d'un aspect du problème de l'apprentissage de la lecture chez les enfants qui ne parviennent pas à effectuer les activités relatives à la langue écrite. Les études menées dans ce domaine mettent en évidence le comportement et les performances de ces enfants du point de vue cognitif et langagier, également dans la perspective des relations avec le monde et la société. L'ensemble de ces difficultés se regroupent sous le concept de dyslexie. La diversité des théories interprétatives souligne son importance. Les premières explications relèvent de l'ordre médical. L'hypothèse est celle de l'existence d'une lésion cérébrale chez des enfants éprouvant des difficultés en lecture. L'approche psychologique s'oppose à cette hypothèse en précisant le rôle de la rééducation dans l'apprentissage de la lecture de cette catégorie d'enfants.

1.1- Conception organiciste/approche cognitive: rupture ou continuité?

L'approche organiciste explique les difficultés en lecture par rapport aux processus physiologiques. En revanche, la démarche cognitive situe ces explications au niveau des activités intellectuelles du sujet. La position psychologique traduit à la fois le changement et la continuité par rapport à l'approche organique. Le changement se situe dans l'orientation actuelle des recherches qui se démarquent de l'hypothèse cérébrale et se centrent sur l'aspect mental du sujet¹²⁷. Il s'agit du passage de l'organique au fonctionnel. Les difficultés

¹²⁷ FUJALKOW J., Mauvais lecteurs, pourquoi?-Paris: PUF? 1990. -225 p.- (Collection Pédagogie d'aujourd'hui)

en lecture sont analysées indépendamment des facteurs physiologiques. La rupture intervient également dans la méthodologie utilisée pour analyser les points observés. Au-delà des divergences, il existe bien une continuité entre les deux approches. Celle-ci se traduit par l'application d'outils théoriques et méthodologiques issus de l'approche organique dans la perspective instrumentaliste. C'est ainsi que les concepts d'espace, de temps, de schéma corporel ... se retrouvent dans des études psychologiques qui abordent le problème d'organisation spatiale chez les mauvais lecteurs. Il s'agit donc d'une relation complémentaire entre les deux approches. C'est à partir de cette relation que l'orientation actuelle des travaux propose une méthodologie différenciée allant de l'expérience à la clinique¹²⁸. Le regroupement des chercheurs pluridisciplinaires (psychologues, linguistes, psychanalystes, pédagogues et éducateurs...) pour analyser les activités du langage d'un même groupe d'enfants s'inscrit dans ce cadre. Cette démarche multidisciplinaire va donc nous permettre de comprendre pourquoi certains enfants réussissent mieux par rapport aux autres pendant une activité de lecture.

1.2- Les difficultés d'accès au langage écrit

La lecture est une activité complexe permettant de dégager la signification du texte. La mise en place de cette activité suscite le débat entre les théories bottom-up et les théories top-down. La question principale repose sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture. Pour les premiers, ces difficultés sont liées à l'identification des mots; alors que la deuxième explication se situe au niveau de la compréhension. Cependant, les recherches sur le contexte sont largement en faveur des premiers modèles. Les mauvais lecteurs sont nettement moins bons dans les tâches de reconnaissance des mots mais semble relativement compétents lorsqu'il s'agit d'utiliser des processus sémantico-contextuels pour faciliter le décodage. De plus, l'étude des mouvements oculaires entre autres, renforce cette position¹²⁹. Nous y reviendrons.

¹²⁸ NETCHINE S., MELJAC C., PRENERON C., Introduction. Non-lecteurs dans un univers de signes. Le sens d'un échec. In: PRENERON C., MELJAC C., NETCHINE S. (dir.): Des enfants hors du lire.- 2e ed. Paris: Bayard/CTNERHI/INSERM, 1994.- pp. 11-28.- (Collection Païdos/Recherche).

¹²⁹ SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S., Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement.-1e ed. Paris: P.U.F.,1996.- 258 p.- Collection Psychologie et Sciences de la pensée).

Quelles implications dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture?

Le problème posé par l'apprentissage du langage écrit est primordial pour la pédagogie, surtout dans la perspective des débats actuels centrés sur les méthodes de lecture à l'école primaire. Il s'agit en particulier du débat opposant l'approche synthétique (modèle bottom-up) et l'approche globale (modèle top-down). L'approche synthétique de la lecture correspond à l'apprentissage du type séquentiel, caractéristique des théories béhavioristes. Elle renvoie à l'enseignement direct défini par G. Goupil et G. Lusignan dont nous rappelons les étapes suivantes: l'association de la matière à enseigner aux connaissances antérieures, la présentation et l'explication des objectifs de la leçon, la présentation de la matière nouvelle, le guidage des exercices d'apprentissage, l'utilisation d'exercices supplémentaires... C'est ainsi que l'acquisition du mot "*bonbon*" s'effectuera de façon simple (b-on-b-on → bonbon) (pour l'adulte), par la décomposition des différents éléments qui le composent. C'est au moment de l'association de ces éléments que l'enfant viendra à prononcer ce mot et à en saisir la signification. Enfin, dans l'approche synthétique il suffit d'associer une consonne à une voyelle pour obtenir l'activité de l'élève. Dans ce procédé, les renforcements positifs ou négatifs déterminent ses performances, et la répétition joue un rôle primordial. La méthode globale ou modèle top-down, en revanche, s'inscrit dans la perspective cognitiviste. Dans ce procédé, l'acquisition des connaissances s'effectue des éléments complexes aux éléments simples. C'est ainsi que l'enfant apprendra d'abord les propriétés du terme "*bonbon*" avant de s'intéresser aux différents éléments qui le composent. Dans ce procédé, l'enfant apprend à construire ses connaissances par l'action. L'apprentissage par la découverte lui permet ainsi de partir de la présentation d'une situation problématique, de formuler des hypothèses, de rechercher des informations pour chacune des hypothèses et d'analyser des informations en vue de formuler une conclusion. De plus, l'implication de l'enseignant l'aide à revoir ses erreurs, à mieux organiser sa démarche. Cependant, il existe une voie intermédiaire qui correspond à la démarche interactive. Celle-ci amène l'élève à adopter à la fois la méthode synthétique et l'approche globale. Il s'agit du procédé analytico-synthétique. Ce procédé suppose-t-il un retour au décodage? La lecture s'accomplit-elle des éléments simples aux éléments complexes ou vice versa? Qui pilote qui dans la méthode analytico-synthétique? Ce procédé fait appel aux connaissances orthographiques, syntaxiques et sémantiques dont dispose le lecteur. Il s'agit d'une approche interactive dans laquelle l'apprenant est amené à adopter différentes stratégies pour dégager la signification d'un énoncé. Nous invoquons ici,

des différences qui émergent entre les chercheurs dans le monde occidental¹³⁰. Nous y reviendrons.

1.2.1- La compréhension

«*Lire, c'est comprendre*». Les recherches qui s'inspirent de cette hypothèse reposent sur des modèles généraux de compréhension de langage de Van Dijk et Kintsch, ainsi que ceux de Spiro, Bruce et Brewer. Ces travaux se situent un peu dans la même lignée que ceux de Smith et surtout de Goodman. L'idée est que les anticipations jouent un rôle important dans la lecture et l'apprentissage. La lecture est alors envisagée comme un processus actif de construction de signification par un lecteur, à partir d'un texte. C'est cette idée qui est vivement défendue par l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.). Pour évaluer les hypothèses sur la nature des opérations en jeu dans un processus de compréhension, l'étude la plus citée est celle de Bartlett. Dans cette recherche, il analyse les rappels d'un texte narratif dans lequel certains passages sont ambigus. Au cours du rappel, les productions des sujets sont sensiblement différentes du texte initial. Elles sont d'une structure simplifiée, la trame générale est maintenue mais, les détails ont disparu, et surtout l'histoire a été réorganisée, voire stéréotypée, et l'enchaînement de ses épisodes rendu cohérent par ajout d'informations qui n'existaient pas à l'origine. Ces rappels peuvent être considérés comme le produit du travail de compréhension. Ils donnent des indications sur les processus les plus élevés impliqués dans les traitements effectués pendant la lecture, sur le produit terminal du traitement de l'information effectué lors de la lecture. Par ailleurs, cette construction est toujours sous l'influence des capacités de la mémoire à court terme. C'est dans cette perspective que, E.Kintsch et W.Kintsch¹³¹ rapportent trois études expérimentales qui présentent des points de vue plutôt différents sur ce qui est appris à partir d'un texte, en fonction à la fois des conditions expérimentales dans lesquelles l'apprentissage intervient et

¹³⁰ LECLERCQ V., Didactique de la lecture: nouvelles perspectives des années 90. In: LE TEMPS D'ECRIRE

Lille: CUEEP, 1992.-pp. 1-6.

¹³¹ KINTSCH E., KINTSCH W., La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider à l'enseignement? In: LES ENTRETIENS NATHAN, op. cit., 1991.-pp.13-28.

des tâches utilisées pour évaluer les résultats. Ils se posent la question de savoir que signifie connaître quelque chose. La compréhension, pour E.Kintsch et W.Kintsch, dépend d'une représentation cohérente du contenu textuel, mais, parallèlement au degré auquel le lecteur réussit à construire une représentation cohérente, bien élaborée et précise par rapport au contenu de l'énoncé. Ceci lui permet d'acquérir des connaissances utilisables, accessibles dans de nombreux contextes et susceptibles de servir de base à différents types d'actions, tels que la résolution d'un problème, le jugement des valeurs relatives d'idées conflictuelles, la détection des inconsistances dans un argument logique, ou encore la rédaction d'un texte par soi-même. Cependant, l'idée de ramener la lecture à un jeu de devinettes soulève le problème de la spécificité du langage écrit. Appréhender un énoncé, revient donc à construire un «*modèle de situation*»¹³² de ce qui est décrit. Mais, cette construction, pour M.Fayol¹³³, s'effectue toujours par l'intermédiaire d'une interaction entre: «*d'une part, un texte composé d'informations explicites agencées selon les règles inhérentes à une langue donnée; d'autre part, un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanisme(procédures)*». A propos de la spécificité de la compréhension du langage écrit, pour L. Sprenger-Charolles, les travaux de Van Dijk et Kinstch, ne sont pas des modèles de lecture mais des modèles généraux de traitement du langage écrit et oral. En ce qui concerne les relations entre difficultés d'apprentissage de la lecture et difficultés de compréhension, dans quelle mesure est-il possible d'affirmer que des enfants qui ne parviennent pas à lire un récit éprouvent des difficultés de compréhension en lecture, alors que ces mêmes enfants n'ont pas de difficultés particulières de compréhension quand ce même récit est présenté de façon orale. Autrement dit, si la compréhension est bien la finalité de la lecture, les difficultés de lecture et d'acquisition de la lecture résultent-elles essentiellement des difficultés de compréhension? Ceci nous conduit au problème de l'identification des mots dans l'acquisition de la lecture.

¹³² KINTSCH E., KINTSCH W., op. cit.

¹³³ FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P. et alii, Psychologie cognitive de la lecture. - 1^{er} ed. - Paris: PUF, 1992. - p.73.

1.2.2- L'identification des mots dans la lecture

Dans la conception de la lecture, comme un jeu de devinette, les difficultés observées sont essentiellement des difficultés de compréhension. Dans la démarche suivante au contraire, ces difficultés ont trait à l'identification des mots. Les recherches effectuées dans ce domaine se situent dans le cadre des modèles développementaux de Frith, d'Enough... Dans ce processus, l'apprenti-lecteur passe à travers une série d'étapes marquées par l'application d'une modalité propre de traitement de l'information écrite. Dans un système d'écriture alphabétique, l'apprenti lecteur passe d'abord par l'étape «*logographique*». Au cours de cette étape, l'identification des mots repose sur la base de la connaissance instantanée des mots familiers dont l'enfant a appris la signification «*par cœur*»¹³⁴. Pour reconnaître un mot, l'apprenti lecteur s'inspire d'une part des indices contextuels non linguistiques. C'est ainsi qu'un enfant lira «*Coca-Cola*» parce qu'il est présenté en rouge et blanc avec sa graphie typique. D'autre part, il utilise des indices visuels pertinents, liés à la forme des mots. C'est ainsi qu'il lira «*ballon*» parce que ça commence comme «*balle*». L'usage des indices visuels constitue la phase de discrimination «*par coup de filet*». Ce procédé permet au débutant de choisir la réponse la plus plausible parmi les mots écrits qu'il connaît. Il s'agit de l'ébauche d'un premier vocabulaire global. Un lexique d'une centaine de mots peut être acquis de cette façon. L'adoption d'une stratégie logographique dans la dynamique développementale contribue à l'élaboration du lexique orthographique. Cependant, elle n'a aucun pouvoir génératif. Son étendue reste extrêmement limitée et ne facilite pas la lecture des mots nouveaux. La seconde étape est dite «*alphabétique*» où la procédure s'effectue par médiation phonologique. Dans cette étape, les aspects phonologiques occupent une place importante. Pour lire un mot, l'enfant s'appuie sur sa connaissance des lettres de l'alphabet et met en place les relations lettres-sons. La lecture par médiation phonologique l'aide à traiter toutes les chaînes de lettres aussi bien, celles qui font appel à des mots familiers ou nouveaux qu'à celles qui renvoient à des pseudomots.

¹³⁴ SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S., op. cit.

- SPRENGER-CHAROLLES L., KHOMSI A., Les stratégies d'identification des mots dans un contexte image: comparaison entre « bons » et « mauvais lecteurs ». In: RIEBEN L., PERFETTI C. (dir.): L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel/Paris: DELACHAUX et Niestlé, 1988.- pp. 307-330.

- SPRENGER-CHAROLLES L., Une épreuve de lecture de mots en contexte-image. In: PRENERON C., MELJAC C., NETCHINE S.(dir.), Des enfants hors du lire, op.cit., 1994.-pp. 103-130.

Contrairement à l'étape logographique qui semble extrêmement limitée, la procédure alphabétique est «*généralisante*». Elle favorise chez l'enfant la lecture des mots nouveaux. Ceci lui permet de renforcer les connaissances des relations entre orthographe et phonologie. La médiation phonologique entraîne cependant des erreurs pour des mots irréguliers. La phase orthographique s'avère donc nécessaire pour se substituer progressivement à la phase précédente. La phase «*orthographique*», est la «*voie directe*» de lecture, parce que les mots familiers, réguliers et irréguliers sont reconnus directement sur leur seule base orthographique. Par contre, les mots rares à l'exemple des pseudo-mots, sont lus par médiation phonologique c'est-à-dire, par «*voie indirecte*». La phase orthographique constitue l'étape de la lecture «*experte*». C'est donc le recours systématique à la phase phonologique et la mise en œuvre d'une procédure orthographique qui explique les difficultés d'apprentissage du langage écrit des mauvais lecteurs. La question est celle de savoir quel rôle joue le contexte dans l'identification des mots? Les études qui abordent les stratégies de lecture mises en évidence par des lecteurs plus ou moins compétents soulignent son importance. Par exemple, dans un article de synthèse sur l'apprentissage de lecture et ses difficultés, L. Sprenger-Charolles¹³⁵ cite plusieurs recherches, dans lesquelles l'utilisation du contexte dans l'identification de mots est surtout marquée chez les mauvais lecteurs. Ceci l'amène à contester l'idée que «*lire, c'est comprendre*». De même, les conceptions de la lecture comme «*jeux de devinettes*» ou «*prises d'indices*»¹³⁶, divergent avec certaines données d'observations issues de l'analyse de mouvements oculaires des lecteurs. Au cours d'une activité de lecture, le lecteur fixe pratiquement tous les mots d'un texte: il n'y aurait donc pas, au cours de cette activité, une sélection «*d'indices*» qui s'effectuerait immédiatement en fonction du contexte. Dans la perspective différentielle¹³⁷, l'idée est que si certains enfants ne parviennent pas à lire, c'est qu'ils n'utilisent pas la «*bonne*» stratégie. Celle-ci concerne le traitement «*profond*» et va conduire les «*bons*» lecteurs à privilégier «*la valeur instrumentale*» de la langue lue ou écrite, c'est-à-dire le message. Les «*mauvais*» lecteurs, au contraire, emploient la procédure directe. Ce mode de traitement va les contraindre à prendre la langue lue ou écrite, c'est-à-dire le code, comme objet. Toutes ces

¹³⁵ SPRENGER-CHAROLLES L., Approche psycholinguistique des difficultés en lecture. Rev. Fr. Péd., 1989, 87, 77-106.

¹³⁶ FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOQ P et alii, op. cit.

¹³⁷ REUHLIN M., Les différences individuelles à l'école. -1e ed. Paris: P.U.F., 1991.-pp. 190-191.- (Collection Pédagogie d'aujourd'hui).

conduites, pour M.Reuchlin, se diversifient à l'évidence avec le niveau de performance du lecteur et témoigne donc, de la grande diversité des conduites que l'on évoque lorsqu'on parle de «lecture».

En conclusion, l'identification des mots occupe une place cruciale dans la lecture. Mais ce traitement reste insuffisant dans l'explication des problèmes de compréhension de textes¹³⁸. C'est ainsi qu'il est difficile de déterminer la façon dont s'effectue le passage d'un stade à l'autre; encore moins de préciser le mécanisme qui permet à l'enfant d'adopter après la médiation phonologique, une procédure orthographique¹³⁹. Il s'agit, pour L.Sprenger-Charolles et S.Casalis, d'une remise en cause de l'architecture d'ensemble des modèles développementaux. Il existe autant de données expérimentales qui l'ébranlent fortement. Toutefois, qu'il s'agisse des difficultés de compréhension ou d'identification des mots, le problème d'accès à la langue écrite se ramène à la complexité de la tâche; notamment à l'analyse segmentale. Pour lire un énoncé, l'enfant est amené à acquérir chacune des parties composantes d'un mot. Toute insuffisance avec l'une ou l'autre entraîne des difficultés au niveau de la compréhension. Les recherches effectuées dans cette perspective soulignent l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture.

1.2.3- La conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité pour un enfant d'établir la correspondance entre les lettres et les sons. Il s'agit d'une activité complexe pour un enfant qui commence l'apprentissage de la lecture. Les difficultés qu'il rencontre résultent en partie de cette activité. Les correspondances avec des sons sont particulièrement liées à la phonologie de la langue¹⁴⁰. Au cours d'une activité de lecture, l'enfant n'apprend pas simplement des associations entre les formes visuelles et les sons, ce qui est à la portée de tout le monde. Il s'agit par contre de lui apprendre comment les formes visuelles correspondent à la phonologie du mot. Pour traiter un énoncé, il est nécessaire de saisir la

¹³⁸ ALEGRIA J., Mécanismes spécifiques de la lecture: l'identification des mots écrits. In: LES ENTRETIENS NATHAN, op. cit., 1991.-pp.51-66.

¹³⁹ SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S., op. cit.

¹⁴⁰ LIBERMAN I.Y., SHANKWEILLER D., Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. In: RIEBEN L., PERFFETI C. (dir.), op.cit.,pp. 23-42.

façon dont les mots sont perçus lorsqu'ils sont prononcés. Les mots sont des structures phonologiques et, lorsqu'ils sont perçus, c'est à ces structures que nous accédons. Mais, les unités phonologiques ne sont pas saisies de façon isolée, ce qui reviendrait à épeler le mot. Par contre, au cours de la prononciation d'une syllabe quelconque, le locuteur affecte aux lèvres la consonne et, à la forme de la langue la voyelle puis, il les prononce dans un seul souffle. Ainsi, dans le discours normal, le lecteur prononce «*da*» et non «*de-ah*» ou «*D*» «*A*»¹⁴¹. De même, dans un mot, toutes les unités phonologiques ne sont pas prononcées. Les éléments de la structure phonologique sous-jacente (les phonèmes) sont complètement superposés et mélangés en un seul son. Pour un débutant, il est difficile de les maîtriser. Les études sur la segmentation, les similitudes phoniques confirment que la conscience phonologique se développe de manière tardive. A l'issue d'une année scolaire, certains enfants ne parviennent pas toujours à maîtriser la structure phonologique. Cette catégorie d'enfants semblent dépourvus de la conscience linguistique qui leur permettrait l'accès au système alphabétique. C'est ainsi que L. Sprenger-Charolles¹⁴² passe en revue différentes études dans lesquelles la conscience phonologique entretient des relations fortes, et spécifiques, avec l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique. Elle a, ainsi relevé que le niveau de conscience phonologique: *«permet de distinguer des populations de bons et de mauvais lecteurs de même niveau; est améliorable par des exercices spécifiques, les entraînements à la conscience phonologique facilitant l'apprentissage de la lecture. Mais elle a également noté que le niveau de conscience phonologique se développe surtout sous l'effet de l'apprentissage de la lecture»*. Il y a donc pour L.Sprenger-Charolles, une sorte de facilitation réciproque entre conscience phonologique et lecture. Mais cela pose le problème du statut spécifique de la conscience phonémique par rapport à la sensibilité aux phonèmes ou aux rimes et à la conscience syllabique. En retraçant le débat qui oppose l'équipe de l'Université Libre de Bruxelles à elle de Haskins¹⁴³, L.Sprenger-Charolles conclut en effet, que cette sensibilité à certains aspects phonologiques du langage oral semble jouer un rôle facilitateur dans l'apprentissage de la

¹⁴¹ LIBERMAN I.Y., SHANKWEILLER D., op. cit.

¹⁴² SPRENGER-CHAROLLES L., op. cit, 1991.-pp. 111-134.

¹⁴³ L'équipe de l'Université Libre-Alegria, Bertelson, Content, Morais- soutient que la conscience phonémique ne pourrait se développer que sous l'effet de l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique; alors que celle du laboratoire de Haskins-Liberman adopte l'attitude inverse.

lecture, dans un système d'écriture alphabétique. Pour elle, cette sensibilité permet d'établir les relations entre code écrit et code oral et, par là, la mise en place de procédures de lecture par correspondance graphie-phonie. Ceci constituerait un puissant mécanisme d'auto-apprentissage, permettant aux enfants de lire des mots nouveaux, qu'ils n'ont jamais rencontrés.

A propos de l'écriture, E.Ferreiro et ses collaborateurs¹⁴⁴ mettent en évidence l'étude de l'activité intelligente du jeune enfant sur la langue écrite. Ils posent l'hypothèse suivante: le jeune enfant à quelque milieu social qu'il appartienne, cherche très tôt à comprendre ce que sont ces écritures qu'il voit autour de lui, sur les produits alimentaires, ménagers, sur les vêtements, les livres, les murs de la ville, les enseignes des magasins, les publicités de la télévision... Ces marques témoignent d'un objet singulier qu'il cherche à connaître, un objet sur lequel porte son intérêt, à propos duquel il s'interroge, se montre curieux, pose des questions autour de lui, bien avant qu'il ne soit en mesure de comprendre la signification des messages que transmet l'écrit. Ce travail est donc centré sur ce qui se passe du côté de l'activité conceptualisatrice comme une activité au cours de laquelle le sujet se représente un objet ou des actions, constatées ou imaginées, sur cet objet; celui-ci est orienté vers la compréhension du pourquoi et du comment de l'objet, qui est ainsi reconstruit sur le plan représentatif. Cette étude se situe dans la perspective de la psychologie génétique. Les résultats ainsi obtenus démontrent que les vraies difficultés de l'enfant sont cognitives et que l'information donnée à l'école n'est pas assimilable à tout moment de l'évolution. Certaines caractéristiques formelles et conventionnelles de l'écriture n'ont qu'une importance minime dans les difficultés d'apprentissage. Il en est ainsi de la distinction lettres/chiffres, de la linéarisation horizontale de l'orientation gauche-droite et de l'inversion des lettres. Ces caractères formels ne sont pas productifs de formes nouvelles dans le système de la langue écrite à l'école: en ce qui concerne la linéarité et l'orientation, les enfants le savent avant d'entrer à l'école; 20% de ceux qui ne connaissent pas les formes des lettres ou la distinction lettres/chiffres ont résolu le problème en quelques semaines. Pour définir qui sont en fait les

¹⁴⁴ FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. et alii, Lire et écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils? Analyses des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Trad. fr. (dir.): BESSE J.M., De GAULMYN M.M., GINET D. - Lyon : CRDP, 1988. - 408 p. (Pour un résumé de cette étude, voir BESSE J.M., L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In: JAFFRE J.P., SPRENGER-CHAROLLES L., FAYOL M. (dir.), LES ACTES DE LA VILLETTE, Lecture-écriture: acquisition. Paris: Nathan, 1993. -pp 230-240. - (Collection Pédagogies)

redoublants, E.Ferreiro et ses collaborateurs ont confronté les résultats de la dernière situation d'écriture et les décisions scolaires de redoublement qui concernent 20% des enfants. Ils s'attendaient à ce que leurs résultats confirment ces décisions donc à ce que des enfants pré-syllabiques soient effectivement des redoublants. Ce n'est le cas que pour 66% des pré-syllabiques. Il y a bien corrélation entre le redoublement et le niveau pré-syllabique ou syllabique. Mais, individuellement, le niveau conceptuel de l'écriture d'un enfant ne permet de préjuger de son admission dans la classe supérieure: des productions identiques de deux enfants correspondent à des résultats scolaires opposés. Dans la majorité des cas, la décision prise en fin d'année ne fait qu'entériner un pronostic établi en mars. Les progrès ultérieurs de l'enfant sont sans effet sur une décision irrévocable. Une démonstration particulière est faite sur les syllabiques, en isolant le sous-groupe des syllabiques stricts dont les $\frac{3}{4}$ redoublent. D'après l'interprétation proposée, les instituteurs jugent pathologique ce type d'écriture, alors que le point de vue psycho-génétique conduit à penser que c'est un progrès sur le stade pré-syllabique. A propos de l'évolution des productions d'écriture, la classification établie est caractérisée par quatre niveaux de conceptualisations: le niveau pré-syllabique, le niveau syllabique, le niveau syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique. Les premières phases décrites montrent le jeune enfant plutôt attentif aux caractéristiques externes de l'écriture: les types de graphies (lettres, pseudo-lettres, chiffres, boucles, ronds, etc.), la disposition dans l'espace de la feuille. Progressivement, les conceptualisations de l'enfant prennent en compte à la fois la forme écrite et un repère externe: il essaie de coordonner ces deux informations. C'est tout d'abord le référent qui sert de repère, puis c'est la chaîne sonore (le mot, la phrase). Ce n'est qu'alors qu'il s'attache aux éléments linguistiques proprement dits. Il faut souligner que les enfants ne "sautent" pas d'une conceptualisation à une autre, en cessant d'utiliser, à la phase qu'ils découvrent, des critères de constructions de leur écriture qui relèveraient d'une phase ancienne de leur démarche. Tout au contraire, ils explorent un temps plusieurs critères, relevant chacun d'une phase de conceptualisation différente, puis, stabilisent progressivement leur démarche de construction sans s'en montrer satisfait pour autant¹⁴⁵. C'est donc l'image de la spirale avancée par Piaget lui-même, qui rendrait le mieux compte de ce mouvement souple, hésitant, fait d'allers et de

¹⁴⁵ BESSE J.M., De l'écrit productive à la psychogenèse de la langue écrite. In: CHAUVEAU C., REMOND M., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (eds), L'enfant, apprenti lecteur. Paris: INRP- L'Harmattan. 1993. - pp.63-68. - Cité par BESSE J.M., op. cit.

retours, de réorganisations intégrant autrement les anciens matériaux. Ces recherches permettent de comprendre, derrière les erreurs manifestes de l'enfant, le sens de ses essais, c'est-à-dire, une authentique pensée en action. Car l'intelligence de l'enfant ne se manifeste pas que dans l'écoute, la réception de nos informations, elle est construction active. Ces travaux d'inspiration piagétienne se sont prolongés sur le fonctionnement cognitif en situation de production de messages écrits. J.M.Besse a ainsi observé des enfants en travail individuel, puis au cours d'une tâche à résoudre à plusieurs. Dans ce dernier cas, l'enfant montre comment il essaie de résoudre les problèmes posés, quelle aide il demande à ses pairs, ce qu'il fait ensuite de cette information apportée, quelle aide il apporte aux autres. De ces observations, J.M.Besse relève les différents types de conceptualisation sous-jacents aux procédures de travail mobilisés: il constate assez souvent un mouvement de va-et-vient, en stratégies plus ou moins élaborées, entre les procédures relevant de conceptualisations distinctes, donc d'étapes différentes de la psychogenèse. Mais il ne s'agirait pas, pour J.M.Besse, de laisser croire à l'enfant, au cours de ses essais d'écritures qu'il communique un message compréhensible par d'autres s'il n'utilise pas le système d'écriture alphabétique, de façon adéquate. Pour cela, il est important d'instaurer des moments au cours desquels l'enfant puisse faire état de ces hypothèses. Il convient donc d'autoriser cette production tâtonnante d'écritures erronées, puis de montrer à l'enfant si un lecteur est en mesure d'identifier les formes ainsi produites. Cet emboîtement des deux espaces, celui de l'essai et celui de la convention, garantit la confrontation à l'objet. Les hypothèses que l'enfant émet sur la nature de cet objet doivent donc rencontrer leur confirmation dans une communication avec les autres utilisateurs de ce système conventionnel. La théorie de la clarté cognitive affirme qu'une des difficultés principales que rencontre l'enfant pour s'approprier la langue écrite est sa difficulté à comprendre la nature de celle-ci, ses structures et ses fonctions¹⁴⁶. Quant aux modalités d'entrée dans l'écrit, celles-ci s'effectuent pour J.Fijalkow et A.Liva, par étapes successives qui correspondent à des traitements différents de l'écrit. En procédant à des investigations génétiques qui, reprenant les tâches banales dans le contexte scolaire, mais

¹⁴⁶ FIJALKOW J., LIVA A., Clarté cognitive et entrée dans l'écrit: construction d'un outil d'évaluation. In: JAFFRE J.P., SPRENGER-CHAROLLES L., FAYOL M. (dir.), LES ACTES DE LA VILLETTE, op. cit. - pp.203-229.

analysées dans une perspective évolutive, J.Fijalkow et A.Liva apportent des informations sur la façon dont les enfants opèrent pour entrer dans l'écrit. Il s'agit d'une tâche de copie d'écrits, qu'ils appellent "écriture reproductrice", et d'une tâche de dictée, qualifiée d'"écriture inventée". Cette recherche présente des objectifs théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, il est question de savoir comment se fait la re-découverte par l'enfant des propriétés du langage écrit. Ceci va donc contribuer à rechercher la façon dont l'enfant passe de la confusion à la clarté cognitive. Sur le plan pratique, il consiste à construire deux instruments d'évaluation susceptibles de permettre aux praticiens d'évaluer aisément le point atteint par l'enfant dans son acquisition de la langue écrite. Les résultats rapportés ici, sont limités aux seuls objectifs pragmatiques et aux seuls instrument d'évaluation de l'écriture inventée. Ces résultats montrent que très souvent, dans un même protocole, les modalités de réponses des enfants ne sont pas les mêmes d'un item à l'autre. Les chercheurs pensent alors que pour répondre à leur demande, l'enfant fait appel à des procédures de traitement différents. Pour rendre compte de ses réponses, une solution plus appropriée consisterait alors à définir l'ensemble des procédures et connaissances qu'il met en place plutôt que chercher à caractériser l'ensemble de ses réponses par une procédure unique. IL leur paraît donc préférable de considérer que les progrès de l'enfant dans son appropriation de l'écrit ne se situent pas sur des plans successifs, mais sur plusieurs plans simultanément.

Quelles implications pédagogiques?

Nous rappelons que les procédures d'identification des mots renvoient au modèle bottom-up, où l'apprentissage de la lecture s'effectue de l'élément simple aux éléments complexes, c'est-à-dire, du bas vers le haut. Ce procédé favorise des modalités de traitement par médiation phonologique. Avec le modèle top-down, au contraire, l'enfant va suivre la démarche inverse. Celle-ci va le conduire directement (à partir de la lecture logographique) à une lecture orthographique. Les recherches effectuées dans cette perspective reposent sur la comparaison des effets de la régularité et de la fréquence dans chaque approche (bottom-up ou top down). L'étude d'Alegria et ses collaborateurs¹⁴⁷ portent sur des enfants scolarisés en première année du primaire qui apprennent à lire avec une méthode globale ou phonique,

¹⁴⁷ ALEGRIA J., MORAIS J., D'ALIMONTE G. (en soumission), The development of speech segmentation abilities and reading acquisitions in a whole word setting.- Cités par ALEGRIA J., MORAIS J., Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In: RIEBEN L., PERFETTI C. (dir.), op.cit.- pp. 173-196.

dont 39 et 49 enfants. La passation des épreuves s'est effectuée en deux temps: en décembre puis en mai. Différentes épreuves leur ont été proposées, à savoir: des épreuves de conscience phonémique et une épreuve de lecture de mots de un à cinq syllabes. Les résultats obtenus montrent la supériorité des enfants du groupe méthode phonique. Quel que soit la phase de passation, ce sont ces enfants qui réalisent les meilleures performances à toutes les épreuves. Pour le groupe méthode globale, tous les enfants échouent à l'épreuve de lecture lors de la première session d'examen. A la deuxième passation, la plupart d'entre eux ont encore des résultats très faibles à cette épreuve, mais un petit sous-groupe (sept enfants sur trente-neuf) réalisent des scores élevés. Les enfants qui réussissent les tests de conscience phonémique font tous partie de ce sous-groupe des bons lecteurs. Ce résultat a conduit Alegria et ses collaborateurs à s'interroger sur l'implication des parents dans l'apprentissage de la lecture analytique. Ils ont alors mis en place une seconde série d'observations sur ces enfants qui apprennent à lire avec une méthode globale. Les résultats ainsi obtenus révèlent également des corrélations entre capacités d'analyse phonémique et niveau de lecture: les six enfants qui réussissent les tâches phonémiques sont de bons lecteurs. L'enquête a montré que cinq d'entre eux ont bénéficié d'une aide familiale à l'apprentissage de la lecture analytique. Dans le même ordre d'idées, Content et Leybaert¹⁴⁸ sont partis de la critique faite par Seymour au modèle à étapes de Frith qui, pour Seymour, ne tient pas compte de l'influence des méthodes sur l'acquisition de la lecture, en particulier, en ce qui concerne le passage de la phase alphabétique à la phase orthographique. Plusieurs groupes d'enfants scolarisés en deuxième, quatrième et sixième année de l'école élémentaire ont été retenus, et qui, en première année, ont appris à lire soit avec une méthode phonique, soit avec une méthode globale. L'hypothèse est que la méthode phonique favorise des modalités de traitement par médiation phonologique alors que la méthode globale conduit directement, à partir de la lecture logographique, à une lecture orthographique. Les effets de la régularité et de la fréquence, dans chaque groupe (phonique ou global), ont été révélés en deuxième année y compris chez les enfants qui ont appris à lire avec une méthode globale. La comparaison de la proportion d'erreurs, montrent des différences entre les enfants des

¹⁴⁸ CONTENT A., LEYBAERT J., L'acquisition de la lecture: influence des méthodes d'apprentissage. In: LECOCQ P. (ed.), La lecture. Processus, apprentissage, troubles.-Lille: PUL, 1992.- pp. 181-211.

deux groupes: ceux qui sont scolarisés avec une méthode phonique font moins d'erreurs par rapport à ceux qui ont bénéficié d'un enseignement avec une méthode globale. Pour ces derniers, ces lacunes s'expriment surtout à propos des mots réguliers. Ceci suppose que, la médiation phonologique est plus efficace dans la classe phonique par rapport à l'autre. Ces résultats divergent donc avec les attentes de Content et Leybaert. La méthode globale ne permet pas un développement précoce du lexique orthographique en deuxième année. Ceci confirme l'existence d'une discontinuité entre la phase logographique et l'étape orthographique. Mais ces résultats permettent d'établir la liaison d'une indépendance entre l'apprentissage et le développement. En effet, pour Content et Leybaert, seule une contrainte développementale forte est en mesure de rendre compte de la présence des effets des régularités dans les classes. Cependant, la portée de cette recherche reste limitée. En effet, elle n'apporte pas de précisions sur ce qui se passe en classe, surtout au niveau de l'apprentissage de l'écriture. En même temps, elle est réduite à une seule classe par niveau et par méthode: l'effet enseignant se confond alors avec l'effet méthode. Enfin, son aspect transversal rend difficile les comparaisons. En particulier, il n'y a pas de données sur la proportion d'échecs dans chaque méthode entre la première et la seconde année, ni entre celle-ci et les autres. Pour cela, il convient d'effectuer des études longitudinales sur plusieurs classes, en faisant intervenir plusieurs facteurs, notamment les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que l'implication des parents dans les apprentissages scolaires de leurs enfants. Une telle démarche apportera éventuellement des précisions sur l'influence des méthodes. En dépit de ces limites, cette recherche complète certaines études anglo-saxonnes qui soulignent l'importance de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture quelle que soit la méthode d'enseignement. C'est dans cette perspective que L. Sprenger-Charolles a observé des effets de la régularité voisins de ceux relevés en anglais avec des enfants francophones non lecteurs et lecteurs débutants. Mais, d'après les hypothèses possibles, en fonction de la structure du système français d'écriture, elle s'attendait à avoir des effets plus forts et plus persistants de la régularité. Ceci, pour elle, s'explique par des biais méthodologiques. Il se pose alors le problème des choix pédagogiques dans l'explication des difficultés d'apprentissage chez certains enfants. L'usage de l'une ou l'autre approche peut conduire à des «*dyslexies*»¹⁴⁹. En effet, un enseignant qui considère la lecture

¹⁴⁹ VELLUTINO F.R., SCANLON D.M., Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier des mots. In: RIEBEN L., PERFETTI C. (dir.), op. cit. - pp. 283-306.

comme «*un jeu de devinette*», va alors privilégier des modèles top-down, basés sur la signification. Dans sa pratique de l'enseignement de la lecture, il va encourager l'enfant à développer ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques pour saisir un énoncé. Par ce procédé, il n'est pas nécessaire d'identifier tous les mots pour comprendre les informations véhiculées par le texte. En fonction des buts poursuivis, l'enfant va procéder à des activités de choix, d'interprétations, de mémorisation et d'anticipation. Une fois traitées, les données utiles sont conservées dans la mémoire à long terme, pour être réactivées par la mémoire à court terme au cours d'une situation d'apprentissage. En revanche, un enseignant qui prend en compte l'approche bottom-up, va s'attarder à amener l'enfant à appliquer les règles d'association entre les lettres et les sons. Pour Vellutino et Scalon¹⁵⁰, l'usage exclusif de l'une ou de l'autre approche constitue un obstacle au niveau des progrès de l'enfant dans le cadre de reconnaissance des mots. Mais c'est la mise en place complémentaire des deux approches qui contribue à l'amélioration des apprentissages en lecture chez l'enfant. La tendance des recherches actuelles est en faveur des modèles interactifs dans lesquels sont travaillés conjointement les processus d'identification des mots et les processus sémantico-contextuels. Nous retrouvons le débat qui oppose les défenseurs des méthodes globales à ceux des approches synthétiques. Pour l'A.F.L., il s'agit du retour au bon vieux décodage. Devant ces divergences, V.Leclercq¹⁵¹ se demande, qui pilote qui dans ce processus?

Pour l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.)¹⁵², «*Lire, ce n'est pas déchiffrer... Lire, c'est faire du sens avec de l'écrit*». En effet, la lecture est une activité assez compliquée. Celle-ci demande au lecteur, d'anticiper en permanence, c'est-à-dire d'émettre des hypothèses sur le texte et de deviner déjà ce qui va suivre en fonction de ce qu'il vient de lire. Ce procédé, pour l'A.F.L., est loin du décodage qui amène le lecteur à suivre la suite des lignes, à commencer un texte par la première lettre du premier mot, à s'arrêter dès qu'on rencontre un mot nouveau, à faire passer par l'oreille ce qui est prévu pour l'œil, c'est-à-dire, à repérer la trace écrite des «*unités sonores*» et non les lignes visibles «*des unités de sens*»¹⁵³. Il s'agit là d'une tâche qui mobilise toute l'attention du jeune lecteur, gênant ainsi, les mécanismes de compréhension d'un énoncé. Bien des gens s'opposent à l'idée que lire

¹⁵⁰ VELLUTINO F.R., SCANLON D.M., op. cit.

¹⁵¹ LECLERCQ V., 1992, op. cit.

¹⁵² BENICHON J.P., FAUCON G., FOUCAMBERT J. et alii (dirs. A FL). Lire, c'est vraiment simple !...

Quand c'est l'affaire de tous. -3e ed. Paris: MDI, 1993. - pp. 24-28.

¹⁵³ BENICHON J.P., FAUCON G., FOUCAMBERT J. et alii (dirs. A FL), op. cit. - p. 27.

implique la possibilité d'anticiper et d'émettre des hypothèses. Ils affirment qu'ils sont devenus bons lecteurs alors qu'ils ont appris avec la méthode synthétique. L'A.F.L. ne nie pas cette évidence, mais, remarque qu'à un moment, ils ont développé une autre façon de lire. La question est de savoir s'ils n'auraient pas été meilleurs lecteurs en n'étant pas obligés de "passer" par le décodage? Les recherches sur la compréhension¹⁵⁴ soulignent le caractère essentiel des anticipations dans la lecture et dans son apprentissage. Cela se ramène à une formule devenue célèbre, à savoir: la lecture est "*un jeu de devinette*". Mais, les travaux sur l'identification des mots remettent en cause la spécificité des études sur la compréhension par rapport à la question de la lecture¹⁵⁵. Pour l'instant, il est question¹⁵⁶ de la domination de l'une ou de l'autre stratégie. La lecture s'exerce-t-elle du bas vers le haut ou du haut vers le bas? C'est-à-dire de l'élément simple à l'élément complexe? Qui pilote le système d'interaction? Si le pilotage est fait par le haut, de l'élément complexe, le questionnement des indices graphiques doit se faire à partir d'une anticipation qui définit un champ de possibles. Si le pilotage s'effectue par le bas, de l'élément simple, si la lecture est dominée par des stratégies ascendantes, le mot doit être prononcé pour s'ajouter aux autres dans la chaîne orale, effective ou mentale. On retrouve alors une prédominance phonographique. Dans les deux cas, le traitement aboutit à la compréhension, mais le chemin parcouru n'est pas le même: décodage grapho-phonologique dans le premier cas, reconnaissance graphique dans le second. Ces débats se rapprochent des querelles des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture en CP mis en évidence dans le chapitre précédent. Au-delà des divergences, il est utile de s'intéresser à ce qui se passe en classe. En faisant intervenir les pratiques d'enseignement de la lecture, avec une même méthode dans le but de mettre en évidence «*l'effet-maître*» sur les acquisitions des élèves. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche. Avant d'opérationnaliser cette hypothèse, il convient de passer en revue les recherches qui soulignent l'implication du milieu(scolaire ou familial) dans l'apprentissage de la lecture.

¹⁵⁴ SPRENGER-CHAROLLES L., L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive). In: LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris) Lecture. Paris: Nathan, 1991. - p. 111.

¹⁵⁵ SPRENGER-CHAROLLES L., op. cit., 1991.

¹⁵⁶ LECLERCQ V., op.cit., 1992.

Section 2: Approche sociologique des difficultés en lecture

Alors que la démarche précédente souligne l'importance des facteurs instrumentaux dans l'échec en lecture, les analyses sociologiques mettent en évidence l'existence d'une liaison entre l'échec à l'école et l'appartenance sociale. Différentes approches rendent alors compte du lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire: culturaliste, fonctionnaliste conflictualiste et fonctionnelle.

2.1- L'approche culturaliste

Pour déterminer les inégalités sociales devant l'école, notre analyse s'inspire des théories du handicap socioculturel et linguistique.

2.1.1-Le handicap socioculturel

La théorie du handicap socioculturel¹⁵⁷ met en évidence «*la privation de stimulations intellectuelles dont auraient à souffrir les enfants de familles modestes*». Celles-ci manqueraient non seulement de moyens financiers, mais aussi des ressources culturelles. Il est dès lors logique d'observer, chez la plupart des enfants de ces familles, des déficiences d'ordre cognitif et linguistique. Ceci a pour conséquence que ces enfants réussissent moins bien à l'école. C'est à partir de ces «*manques*» que des «*pédagogies de compensation*» ont été mises en place. L'objectif a été d'atténuer les «*carences culturelles*» du milieu familial dans un souci d'«*égalisation des chances*» face à la compétition et à la sélection scolaire, et de réduire les inégalités sociales. C'est ainsi que certains projets ont concerné la petite enfance pour apporter aux enfants des stimulations éducatives préalables ou en parallèle à l'éducation scolaire «*normale*». En rapport avec l'enseignement et l'apprentissage de la

¹⁵⁷ CRAHAY M., Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles: De Boeck Université, 1996.-p. 6.

- FORQUIN J.C., La sociologie des inégalités d'éducation; principales orientations, principaux résultats depuis 1965. In: Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Paris: I.N.R.P./l'Harmattan, 1990.-pp. 19-59.- (Collection Education et Formation-série Références)

■ FORQUIN J.C., L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. In: Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches, op. cit.- pp. 59-102.

lecture, l'échec des enfants de familles modestes s'exprime en termes d'écart entre la langue familiale et celle pratiquée à l'école. On retrouve ainsi la théorie du déficit linguistique.

2.1.2- La théorie du déficit linguistique

Il s'agit des modalités d'utilisation du langage. Celles-ci correspondent, selon Bernstein¹⁵⁸, à deux types *de* rapport au langage, désignent deux orientations cognitives différentes, deux façons d'interpréter le monde physique, logique et social: le code restreint, aussi appelé langage commun et le code élaboré ou langage formel. Ce sont donc ces deux modalités d'usage du langage qui semblent déterminer l'origine cognitive affective et sociale de l'enfant. Le type de code auquel il est exposé va jouer un rôle principal dans son affirmation sociale. Inspiré des analyses des styles éducationnels et des modes d'exercices de l'autorité au sein de la famille, Bernstein identifie deux types de familles. L'une correspond au type positionnel, où le statut détermine l'autorité. Dans ce type de familles la hiérarchisation des rôles est fortement marquée, en même temps l'appartenance à une communauté reste primordiale. L'autre type de familles, au contraire renvoie à une orientation personnelle, où le poids des caractéristiques individuelles détermine les rôles et les prises de décision. Dans ce processus le contrôle des comportements se réalise surtout, par explicitation verbale, arbitrage et ajustement. Ce type de familles se retrouve surtout dans les milieux favorisés, où l'implication des parents apparaît bien marquée dans la scolarité des enfants. Le type positionnel en revanche, renvoie aux milieux défavorisés, où la prise en charge de la scolarité des enfants semble moins sérieuse. Cependant cette théorie des deux codes a été vivement critiquée par des recherches qui considèrent les disparités linguistiques comme de simples artefacts méthodologiques. En l'état actuel des travaux, le débat sur la théorie des deux codes, pour E. Bautier¹⁵⁹, semble clos. La littérature produite a sans doute été complète. Il importe maintenant d'orienter les recherches vers les usages différenciés et non plus vers les réalisations différenciées du système linguistique et langagier. En rapport avec l'apprentissage de la lecture, les difficultés des enfants

¹⁵⁸ BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales: codes linguistiques.*- Paris: Minuit, 1975.-347 p.

¹⁵⁹ BAUTIER E., *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage* Paris: l'Harmattan, 1995.-228 p.-(Collection Sémantiques).

s'expriment en terme d'interférences linguistiques¹⁶⁰ voire de diglossie¹⁶¹ entre la langue parlée dans le milieu familial et la langue utilisée à l'école.

2.1.3- Les interférences linguistiques

Ces mécanismes provoquent des confusions et des erreurs dans les productions écrites et orales. La langue standard se trouve ainsi affectée par la présence d'un lexique et des structures de la langue vernaculaire¹⁶². Les données disponibles dans le cadre de l'apprentissage de la lecture montrent les différentes manifestations de ces interférences linguistiques: syntaxique, lexicale, sémantique et phonologique. Nous y reviendrons dans le chapitre IV. Mais soulignons que ces différentes facettes constituent une source de difficultés supplémentaires pour les enfants concernés au cours de l'apprentissage de la lecture. Quant à la diglossie, ce terme se définit comme la domination d'une langue sur l'autre. Cela soulève le débat de l'usage des langues vernaculaires à l'école.

En conclusion, pour l'approche culturaliste, les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants de milieux modestes s'expriment en termes de distances inégales par rapport aux pratiques culturelles et langagières de l'école. Il importe donc de déterminer la responsabilité de l'école dans l'échec en lecture des enfants défavorisés.

2.2- La mise en question de l'école

L'explication de l'échec scolaire par les valeurs et les normes déployées par l'institution scolaire constitue la préoccupation majeure de ces théories. Celles-ci ramènent le débat sur la fonction de reproduction¹⁶³.

¹⁶⁰ FIJALKOW J., op. cit. - 1990.

¹⁶¹ EBION R., Les trois langues... et celle de l'école. Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 16-17.

¹⁶² GIRAUD M., GANI L., MANESSE D., L'école aux Antilles. Langues et échec scolaire. Paris: Karthala, 1992.-186 p.

-GIRAUD M., MANESSE D., GANI L., Limites de l'antillinisation.. Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 23.

¹⁶³ DURU-BELLAT M., HENRIOT-Van ZANTEN A., Sociologie de l'école. Paris: A.Colin, 1992.-227 p.- (Collection Sociologie).

2.2.1- Les théories de l'école reproductrice

a- L'approche fonctionnaliste

Cette approche considère l'école comme une organisation qui assure deux fonctions. L'une concerne la socialisation et se traduit par la transmission des savoirs et des valeurs morales. L'autre vise la sélection et se manifeste par la répartition des individus entre les différentes positions sociales. Pour être compétitif, l'école se doit d'ajuster ses formations à l'emploi, c'est-à-dire, d'apparier les compétences aux besoins de la société, laquelle se doit de bien utiliser les sortants du système. Dans ce procédé, les inégalités de sexe ou sociales sont reléguées au second plan, en faveur d'une école démocratique et méritocratique. C'est à partir du processus de sélection que dépendra l'itinéraire scolaire des enfants, et non par le hasard du milieu social. C'est dans cette perspective que se situe l'approche fonctionnaliste, où l'école apparaît comme investissement rentable à la fois pour l'individu et pour la collectivité¹⁶⁴. L'école constitue donc le facteur principal de réussite et de progrès. Il importe, dès lors, de s'interroger sur le processus de sélection qui s'observe à l'école. On se retrouve dans la perspective conflictualiste.

b- L'approche conflictualiste.

Pour elle, l'école est un appareil idéologique d'Etat, qui contribue à la reproduction des rapports sociaux. Par ses modes d'organisation et de fonctionnement, l'école favorise les enfants des familles aisées¹⁶⁵. L'institution scolaire se dit démocratique, alors qu'en réalité, elle divise chaque génération entre ceux qui sont destinés, de par leur origine sociale, à rejoindre la classe moyenne ou le prolétariat dont ils sont issus¹⁶⁶. L'impact de l'école sur la personnalité des élèves existe bien. Il se traduit en termes d'inculcation des valeurs et des savoir-être conformes à la vie postérieure. De plus, l'école développe des qualités différentes selon les filières. C'est ainsi que dans le réseau, Primaire-Professionnel (PP), les élèves apprennent surtout la soumission à la règle. C'est donc cette formation qui est destinée aux enfants de la classe populaire. Le réseau, Secondaire-Supérieur (SS), en revanche permet

¹⁶⁴ DURU-BELLAT M., HENRIOT Van ZANTEN A., op. cit.

¹⁶⁵ CRAHAY M., op. cit., 1996.

¹⁶⁶ BAUDELLOT C., ESTABLET R., L'école capitaliste en France. Paris: Maspéro, 1971.-340 p. Voir aussi : L'école primaire divise.- Paris: Maspéro, 1975.- 119 p.

aux enfants des familles aisées, d'acquérir l'autonomie dans le travail et la créativité. Cela rejoint les exigences admises dans les différents niveaux hiérarchiques d'une entreprise. Ces deux réseaux étaient valables pour le système scolaire français d'avant 70. Actuellement, ils sont remplacés par l'enseignement technique et l'enseignement général. Quelle que soit la période, les réalités restent les mêmes. En effet, l'école divise par l'apprentissage et c'est par l'échec que la sélection se réalise. Cette division commence dès le primaire. Par exemple, l'apprentissage de la lecture favorise les élèves de la classe dominante au détriment de leurs camarades des milieux pauvres. Ces derniers éprouveront des difficultés pour acquérir les contenus des textes, le langage de l'école et pour établir les relations avec l'enseignant. C'est à partir de ces difficultés que les enfants seront étiquetés comme de déficients cognitifs ou de dyslexiques, pour mieux occulter leur caractère social. L'école transforme ainsi les différences en division de classe. C'est donc l'institution scolaire qui produit ces «bons» et ces «mauvais» élèves. Pour Bourdieu et Passeron¹⁶⁷, c'est l'école qui évalue les compétences des élèves par rapport aux normes propres de la classe dominante. Pour cela, les enfants des milieux modestes se situent à une distance inégale de la culture scolaire, et réussissent moins bien que les enfants de la classe dominante. L'école apparaît donc comme un instrument de reproduction des rapports sociaux à travers la sélection qu'elle opère et la culture qu'elle diffuse. Cela rejoint les théories du handicap socioculturel et linguistique: si les enfants de la classe «privilegiée» réussissent mieux que les autres, c'est parce qu'ils se trouvent à des distances égales par rapport à la culture scolaire. Les stimulations offertes par le milieu, les pratiques culturelles et langagières, sont autant d'éléments favorables à la réussite scolaire. Celle-ci est renforcée par l'école, laquelle se conforme à cette norme.

En conclusion, pour les fonctionnalistes, le rôle de l'école est de transmettre les connaissances en vue de doter les éléments sortant des compétences utilisables sur le marché de l'emploi. Pour les conflictualistes au contraire, c'est l'école qui produit la hiérarchisation des positions sociales.

Au-delà des divergences entre ces approches, les conclusions convergent à propos de la fonction de l'école¹⁶⁸. Les analyses virulentes des conflictualistes à propos du caractère

¹⁶⁷ BOURDIEU C., PASSERON J.C., La reproduction. Eléments pour une théorie d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.-279 p.

¹⁶⁸ DURU-BELLAT M., HENRIOT Van ZANTEN A., op. cit., pp. 70-78.

figé des fonctionnalistes, se limitent à la question de savoir: «à quoi sert l'école? Et dont la réponse semble évidente: vu la structure sociale, et quel que soit son mode d'organisation, elle sert à la reproduction des rapports sociaux». De la même manière, la vision sereine des fonctionnalistes, tend à considérer «l'ordre social» comme un fait et perpétué de façon relative par l'école»¹⁶⁹. C'est donc ce caractère figé et a-historique qui constitue la principale critique à l'encontre des thèses de l'école reproductrice.

2.2.2- Critiques des théories de l'école reproductrice

Les modes de fonctionnement par lesquels s'accomplit la reproduction sociale (la perpétuation de la culture dominante) suppose que la possession des diplômes détermine le statut social des individus¹⁷⁰. Mais, les discordances entre l'évolution des demandes d'emploi et les offres disponibles remet en cause ce déterminisme. La situation de chômage, dans laquelle se retrouvent certains diplômés de l'enseignement supérieur, illustre bien cette réalité. Cependant, la décision d'effectuer des études supérieures suppose que tous les étudiants font preuve d'une certaine rationalité. En dépit du poids des rapports sociaux, l'ascension sociale passe principalement par le relais méritocratique. Mais, les inégalités de revenus, réduisent les chances de promotion sociale des effectifs issus de la classe populaire. Il s'en suit des frustrations par les déceptions qu'elles provoquent sur le plan social. C'est donc à partir de ces choix que l'on détermine l'inégalité des chances scolaires. Cela ouvre la voie aux recherches qui mettent en évidence les irrégularités de l'institution scolaire. Il s'agit «du fonctionnement de l'école en tant qu'opérateur produisant des échecs scolaires (...). L'objectif est l'étude des systèmes d'enseignement, des représentations et pratiques des enseignants, du vécu des élèves...»¹⁷¹. A partir des éléments de recherches empiriques, M.Crahay aborde l'étude de l'évolution des taux de retard scolaire dans trois pays francophones: la Belgique, la France et Le Canton de Genève. Il analyse par la suite les représentations que se font les enseignants à propos de l'évolution des retards scolaires et évalue les effets cognitifs du doublement et des préjudices socio-affectifs. Enfin, il aborde les études internationales du rendement scolaire. Ces études permettent de comparer l'efficacité respective des systèmes d'enseignement qui ont aboli le doublement et de ceux qui ont

¹⁶⁹ DURU-BELLAT M., HENRIOT Van ZANTEN A., op. cit., p.

¹⁷⁰ DURU-BELLAT M., HENRIOT Van ZANTEN A., op. cit.

¹⁷¹ CRAHAY M., op.cit., 1996.-p. 7.

conservé cette pratique. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, une étude récente de D.Lafontaine¹⁷² présente les résultats d'une enquête internationale sur le niveau de compréhension en lecture des élèves de 9-10 ans et de 14-15 ans dans trente-deux systèmes scolaires. Les données obtenues révèlent l'influence qu'exercent le milieu familial et surtout l'environnement scolaire, sur la capacité des élèves à comprendre des textes. L'approche comparative lui a permis d'avoir des informations à propos des réalités du système éducatif belge, en les relativisant, et l'a aidé à découvrir la diversité de l'environnement pédagogique dans les différents pays concernés par l'enquête. Dans sa démarche, elle est parvenue à trouver des réponses aux questions suivantes: pourquoi certains pays obtiennent-ils de meilleurs résultats par rapport aux autres? Pourquoi certaines classes, à l'intérieur d'un même système se révèlent-elles plus efficaces par rapport aux autres? Les analyses effectuées sur le plan international et sur le plan national lui ont permis de déterminer un faisceau de facteurs cohérents qui aident à expliquer au moins en partie, le niveau des performances observées et indiquent des voies où devraient s'engager la politique éducative et l'action pédagogique quotidienne si l'on veut voir s'améliorer le niveau de compétences des élèves. Au-delà des déterminismes familiaux définis ci-dessus, l'école dans son ensemble, peut influencer les capacités de compréhension de lecture des élèves. Les remèdes efficaces sont cependant multiples et s'appliquent aux différents niveaux de l'organisation scolaire: la classe de français en particulier, mais aussi, les autres matières, l'école, le système et la politique éducative dans son ensemble. En définitive, la recherche de D.Lafontaine ouvre la voie à une réflexion plus générale sur les facteurs d'efficacité scolaire. De son côté, P.Bressoux¹⁷³ a estimé les effets écoles sur les acquisitions des élèves en lecture au cours de deux périodes de quatorze mois environ, de 1989 à 1990, puis de 1990 à 1991. Dans ces estimations, il apparaît que dans l'ensemble, les écoles ont des performances relativement proches les unes des autres, mais que les différences entre extrêmes sont importantes. Au cours de chacune des deux périodes étudiées, les écoles ont notamment créé plus d'écart d'acquisitions que la profession et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Toutefois, s'il existe une stabilité des performances-écoles d'une période à l'autre, celle-ci n'est que relative; certaines ont vu leurs performances varier assez largement. Cela s'explique en partie par le changement des

¹⁷² LAFONTAINE D., Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles: De BOECK Université, 1996.- 230 p.- (Collection PED).

¹⁷³ BRESSOUX P., En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres? Rev. Educ. et Form., 1993, 11, p. 11.

équipes pédagogiques de nombreuses écoles. Il apparaît donc que les effets des écoles ne s'expliquent pas par leur structure, leur matériel ou leur environnement et assez peu par les caractéristiques du public d'élèves accueilli. Il relève par ailleurs que toute chose égale par ailleurs, des attentes élevées de la part des enseignants vis-à-vis de la réussite scolaire des élèves sont associées à de meilleures performances. D'ou la nécessité d'entrer dans les établissements et dans les classes, et d'analyser les situations réelles d'apprentissage. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude dont l'objectif est de déterminer les dysfonctionnements au cours d'une activité d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Notre démarche se démarque également des approches cognitives dans la mesure où nous essayons d'exprimer les difficultés en lecture par rapport aux effets-maîtres et non par rapport aux problèmes liés au traitement du langage écrit subséquents à la compréhension et/ou à l'identification des mots écrits. Avant de présenter notre enquête, il convient d'abord de passer en revue les recherches effectuées en Afrique.

CHAPITRE IV:
LES RECHERCHES SUR L'ACCES A LA
LECTURE EN AFRIQUE

Les théories qui précèdent, expliquent par des approches différentes, les difficultés d'apprentissage de la lecture. Elles constituent à ce titre, une base de données remarquables pour des recherches africaines. Mais l'insuffisance du nombre de chercheurs en Afrique, limite la portée des études comparatives. C'est ce qui ressort des analyses suivantes, où la plupart des travaux se réduisent à établir le constat d'une différence entre les bons et les mauvais lecteurs. Cela suppose que l'enfant en difficulté présente un déficit dans un domaine donné. C'est donc ce déficit qui explique ses échecs en lecture. Très peu de travaux africains essaient de vérifier la manifestation de ce déficit dans d'autres comportements. Nous verrons donc, qu'il est difficile de savoir, par exemple, si l'échec en lecture conditionne les performances en calcul. Notre analyse repose sur les recherches d'inspiration cognitive et sociologique.

Section 1: Les recherches d'inspiration cognitive

Pour l'approche cognitive, les difficultés d'apprentissage de la lecture résultent des déficits instrumentaux dans le traitement de l'information écrite. Plusieurs activités y sont impliquées, notamment: la compréhension, l'identification des mots et la conscience phonologique définies dans le chapitre précédent. Dans le cadre de la recherche de déficits cognitifs chez des écoliers africains, deux voies sont proposées. L'une est d'inspiration piagétienne; alors que l'autre concerne les protocoles expérimentaux permettant de cerner le niveau de conscience phonologique des apprenants.

1.1- Dans la perspective piagétienne

Il s'agit des études qui partent du langage écrit. L'objectif est de vérifier s'il existe une relation entre les performances en lecture et le niveau de développement de l'écolier. Les investigations qui permettent ainsi d'explorer cette relation utilisent des épreuves piagésiennes, pour essayer de déterminer, si aux différences observées en lecture, correspondent des différences de niveau de développement cognitif¹⁷⁴. Les études africaines

¹⁷⁴ FIJALKOW J., op. cit., 1990.

se situent dans ce cadre. Les données que nous disposons, proviennent à la fois du Congo-Brazzaville et du Gabon

1.1.1- La recherche du Congo -Brazzaville¹⁷⁵

L'objectif de cette étude a été de mettre en évidence l'impact de l'école maternelle dans l'acquisition des concepts. Il a été question de s'interroger sur les réussites enregistrées dans les pays occidentaux, où la préscolarisation reste obligatoire. En d'autres termes, l'objectif a été de vérifier si le passage à l'école maternelle favorise les apprentissages dès le C.P. La pratique du français, l'acquisition de certains concepts de base (Temps, Espace, Quantité et Divers) ainsi que la maîtrise des notions élémentaires de lecture et de calcul, ont servi d'indicateurs. Par ailleurs, l'analyse comparative des performances entre les préscolarisés et les non-préscolarisés a permis au chercheur de déterminer l'implication des parents dans les apprentissages scolaires. Enfin, l'échantillon a été constitué de 392 élèves, issus des familles modestes ou aisées. Les principaux résultats obtenus au test de concepts de base révèlent une différence significative entre les préscolarisés et les non-préscolarisés. En effet, pour les élèves d'origine aisée, cette différence s'est manifestée entre eux, en début d'année et elle est présentée dans le tableau suivant:

Tableau 8. Proportion de réussites des élèves de milieux aisés (non-préscolarisés et préscolarisés) au test de concept de base en début d'année.

Concepts de base	Type d'élèves	
	Préscolarisés	Non-préscolarisés
Temps	50%	10%
Espace	70,5%	35%
Quantité	66,5%	21,5%
Divers	90,7%	29,4%

C'est au cours de cette période, que la proportion de réussite des préscolarisés a été supérieure à celles des non-préscolarisés. Des performances analogues ont été réalisées en lecture, en écriture, en calcul écrit et en calcul mental. Mais en fin d'année, tous les élèves issus de milieux aisés sont arrivés au point culminant de leurs résultats (100% de réussite).

¹⁷⁵ KOKOLO-MAFOUKILA C., L'éducation préscolaire dans l'adaptation sociale et psychopédagogique des enfants en République Populaire du Congo.-286p. Th.: SC. Educ.: Bordeaux II, 1988; 88BOR2101.

Quant aux enfants des milieux populaires, les préscolarisés ont suivi la même tendance que celle de leurs camarades de milieu aisées. En début d'année, ils ont réalisé de meilleures performances que les non-préscolarisés. Ces résultats sont illustrés dans le tableau suivant.

Tableau 9. Proportion de réussite des élèves des milieux populaires au test de concept de base en début d'année.

Concepts de base	Type d'élèves	
	Préscolarisés	Non-préscolarisés
Temps	100%	0%
Espace	75%	30,4%
Quantité	100%	19,2%
Divers	75%	0%

Ils ont également atteint 100% de réussite en fin d'années. Par contre, les élèves non-préscolarisés des milieux modestes, ont eu des résultats médiocres en début d'année. Les performances ont été nettement améliorées en fin d'année. Des résultats similaires ont été obtenus en écriture, en calcul écrit et en calcul mental. De ces résultats, Kokolo-Mafoukila a conclu, que la fréquentation de l'école maternelle a été bénéfique pour les apprentissages ultérieurs. Ce gain est surtout accentué chez des enfants de milieux populaires. Mais, l'observation longitudinale de 50 enfants préscolarisés et non-préscolarisés des écoles choisies, l'a amené à nuancer son point de vue, puisque cet effet s'est estompé au cours de la troisième année du primaire, en l'occurrence au C.E.1. C'est l'analyse comparative des résultats par matière et par trimestre qui lui ont permis de le confirmer. Enfin, il existe bien une relation entre les résultats en lecture et le niveau de performances atteint par les élèves (préscolarisés et non-préscolarisés) en fin d'année. Notre question est celle de savoir : Comment s'effectue cette évolution? L'approche cognitive souligne le caractère essentiel du développement dans l'apprentissage ainsi que les conséquences, que produit l'environnement dans le développement. Dans une activité d'apprentissage, *"l'enfant apprend à agir sur son milieu et à utiliser les systèmes de signification essentiellement grâce à la médiation sociale et aux interactions avec autrui"*.

Avec Vygotsky, la "*zone proximale de développement*"¹⁷⁶ montre l'importance des interactions sociales sur le progrès cognitif. Dans cette perspective, l'acquisition des connaissances par un enfant s'effectue d'abord en situations interindividuelles avant d'être intériorisées. C'est ainsi que, pour un niveau de compétence donnée, la zone proximale de développement détermine l'écart entre ce que l'apprenant est déjà en mesure d'accomplir avec l'aide d'autrui, sans pouvoir encore le faire seul. C'est donc l'intervention d'un tiers notamment, l'enseignant ou les pairs, qui favorise l'intériorisation d'une compétence, et par la suite, son utilisation personnelle. Pour cela, les pré-scolarisés ont obtenu de meilleurs résultats que les non-préscolarisés au test de concepts de base. Toutefois, l'influence du milieu reste déterminante dans l'explication de ces performances, à cela s'ajoutent également les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Nous y reviendrons dans la section 2; pour le moment, il convient de présenter les études effectuées au Gabon.

1.1.2- Les recherches gabonaises

A l'exemple de l'étude précédente, les travaux accomplis au Gabon s'inscrivent dans le même prolongement des thèses piagétienne. Ils mettent en évidence l'importance des connaissances préalables dans l'apprentissage de la lecture.

a- La recherche de J. Pither¹⁷⁷

Dans cette étude, J.Pither a essayé de vérifier si l'enfant de six ans est en mesure d'aborder l'apprentissage de la lecture, sans aucune connaissance préalable. L'étude s'est effectuée auprès des élèves des écoles rurales et des zones urbaines de l'Estuaire. L'analyse des résultats a révélé des différences de performances entre les deux groupes d'élèves. En effet, les écoliers des zones urbaines ont obtenu de meilleurs résultats par rapport à ceux des milieux ruraux. De ces résultats, J. Pither a conclu que la réussite des élèves dans les zones urbaines semble liée à leur passage à l'école maternelle. Il rejoint alors, les conclusions de

¹⁷⁶ VYGOTSKY L.S., *Pensée et langage*. Paris: Messidor-Editions Sociales, 1985. Cité par AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.T., *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod, 1996.-197 p.- (Collection Savoir Enseigner).

- Cité aussi par REMIGY M.J., *Le conflit sociocognitif*. In: HOUSSAYE J. (dir.): op. cit., p.253.

¹⁷⁷ PITHER J., *Etude exploratoire des facteurs facilitant l'apprentissage de la lecture au CP.*- 86 p. -Mém: Sces. Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1983.

Kokolo-Mafoukila, à propos du rôle facilitateur de l'enseignement préscolaire dans les apprentissages ultérieurs (sans oublier que cet effet s'estompe en C.E.). Cependant, d'autres facteurs expliquent les performances ci-dessus. En effet, l'enfant qui évolue en milieu rural semble coupé des médias. Il grandit dans un environnement, où le recours aux livres, à la télévision, aux affiches publicitaires reste difficile. Les connaissances, les croyances et les mythes qui l'engagent sont transmis par voie orale. Ce procédé renforce l'ancrage de la culture traditionnelle au détriment des connaissances véhiculées par l'école. De son côté, l'enseignant victime de l'insuffisance des moyens didactiques et des classes uniques, se trouve contraint de pratiquer l'enseignement traditionnel. Ceci aggrave les échecs en milieu rural. L'écolier de la zone urbaine, en revanche, a à sa disposition, de façon directe ou indirecte, des moyens de communication, qui contribuent au développement de sa curiosité. Dans certaines écoles urbaines, l'enseignant permet aux enfants de ne pas perdre le sens de l'écrit, ce qui est souvent négligé par la télévision, en les encourageant à produire et à publier des récits dans le journal de l'école. Par ce procédé, les élèves sont préparés à sélectionner les informations utiles dans une situation donnée, pour les réutiliser dans d'autres circonstances. Nous invoquons ici, le rôle de l'enseignant dans l'intégration de connaissances en mémoire. Il favorise ainsi, le travail en équipe, par la mise en place d'un projet intéressant et, amène les enfants à une certaine prise de conscience des événements qui se passent dans le monde. C'est également, par ce procédé, que l'enfant est amené à considérer les réponses des autres et à se décentrer de ses propres idées. Cette démarche, comporte un ensemble de facteurs et de stratégies favorables à la réussite des écoliers en zone urbaine. Cependant, dans d'autres écoles urbaines, la persistance des classes pléthoriques, gêne les pratiques d'un enseignement actif mais, favorise les classes à mi-temps, décrites dans le chapitre II, et génératrices des échecs scolaires.

b- La recherche d'Eyamane¹⁷⁸

De son côté Eyamane est parti des troubles de la latéralisation pour tenter d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'étude a été effectuée auprès des élèves des écoles conventionnées et publiques de Libreville ayant bénéficié ou non d'un passage à

¹⁷⁸ EYAMANE J., Influence de la psychomotricité sur les apprentissages scolaires.-126 p.- Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1985.

l'école maternelle et n'ayant jamais redoublé. Les instruments de mesure sont: le test d'orientation spatiale et le test lecture. L'analyse des résultats a fait ressortir une différence substantielle entre les performances des élèves des écoles conventionnées et celles des écoles de l'enseignement public. Cette différence est surtout marquée au test de lecture et est représentée dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10. La répartition des réussites des élèves des écoles conventionnées et publiques par type de tests.

Type de tests	Type d'écoles	
	Conventionnées	Publiques
Lecture	88%	14%
Orientation spatiale	92%	73%

C'est sur la base de ces résultats qu' Eyamane a conclu que la maîtrise du schéma corporel a facilité l'apprentissage chez les élèves des écoles conventionnées. Mais la mise en relation des performances obtenues au test de lecture et celles réalisées au test d'orientation n'est pas définie. Ceci remet en cause ses résultats. En dépit de ces insuffisances méthodologiques Eyamane a élargi son analyse. Il s'est par la suite intéressé aux pratiques pédagogiques de l'enseignant au cours d'une leçon de lecture. Son objectif a été de comprendre la façon dont procède un enfant pour reconnaître des mots; et de vérifier si les comportements de l'instituteur permettent à l'enfant d'associer l'image visuelle à l'image auditive ou phonétique de la lettre. Enfin, il s'est demandé s'il existe des séances de contrôle de lecture pour définir le niveau d'acquisition d'un élève. L'observation menée sur le terrain lui a permis de constater que la plupart des maîtres ne mettent pas l'accent sur ces aspects au moment de la lecture. En d'autres termes, ils n'insistent pas sur la reconnaissance visuelle, sur la reproduction graphique individuelle (au tableau ou sur les ardoises), sur la reconnaissance auditive. De plus, les situations mises à la disposition des enfants sont restreintes. Eyamane est arrivé à la conclusion que l'instituteur est en partie responsable des difficultés qui se manifestent chez des enfants.

c- La recherche d'Ella Ondo¹⁷⁹

Enfin, à propos de l'acquisition des concepts spatiaux, Ella Ondo a tenté de vérifier si l'apprentissage de la lecture est liée en partie à l'acquisition des notions d'espace et du langage oral. L'échantillon a été composé des élèves issus des écoles populaires de Libreville. Les résultats de ces analyses ont montré que l'acquisition des notions spatiales facilite l'apprentissage de la lecture. Cette conclusion l'a amené à faire des propositions sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant; et à confirmer également que la disposition des pré-requis est nécessaire pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. Cependant, la recherche de déficits cognitifs chez les mauvais lecteurs ne se réduit pas à l'étude des fonctions globales telles que l'intelligence ou la perception. Les analyses portent également sur des processus cognitifs plus fins, conçus généralement comme des étapes dans le mécanisme cognitif du traitement de l'information écrite.

1.2- Capacités phonologiques et acquisition de la lecture

La conscience phonologique joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Plusieurs recherches le mettent en évidence. Dans un système d'écriture alphabétique, la conscience phonologique permet à l'enfant d'établir les relations qui existent entre le code oral et le code écrit. C'est donc la prise en compte de ces correspondances , qui aident l'élève à lire des mots nouveaux, qu'il rencontre pour la première fois. Contrairement aux études d'inspiration piagétienne, les recherches qui abordent l'aspect phonologique de la langue écrite, mettent l'accent sur le traitement en mémoire immédiate tout en reconnaissant le rôle primordial joué par le langage. Dans les lignes suivantes, nous allons tenter de passer en revue, les différents aspects du traitement phonologique impliqués dans la maîtrise de la lecture: d'une part, les capacités métaphonologiques et, d'autre part, le maintien de l'information phonologique en mémoire de travail. Nous citerons une étude effectuée au Burkina-Faso sous la direction de P. Lecocq¹⁸⁰ , pour mettre en évidence les

¹⁷⁹ ELLA ONDO M.M., Relation entre acquisition de notions d'espace, du langage et l'apprentissage de la lecture.-124 p. - Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1989.

¹⁸⁰ LECOCQ P. , Accessibilité à l'écrit et apprentissage de la lecture. In: LECOCQ P. (ed.), op. cit.- pp.135-175.

capacités métaphonologiques dans l'acquisition de la lecture. C'est sur cette base théorique, que s'est effectuée au Burkina Faso, l'étude suivante.

Bien des recherches sur la mémoire accordent un rôle capital au langage. Cette importance, pour P. Lecocq¹⁸¹, amène à expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture en termes de déficit linguistique. Il s'agit d'explorer l'éventualité d'un déficit au plan phonologique. Dans cette perspective, P.Lecocq a mis en évidence l'état de la compétence phonologique de l'enfant et son évolution jusqu'au moment où une instruction systématique de la lecture est introduite. L'étude s'est effectuée auprès des enfants du Burkina-Faso n'ayant jamais bénéficié d'un enseignant préscolaire. De plus, les apprentissages scolaires s'effectuent en français et non dans leur langue maternelle, le Mooré (en voie de transduction). Enfin, la plupart des parents de ces enfants sont analphabètes et n'ont pas de tradition écrite. Pour P.Lecocq: *"si le développement de la conscience segmentale était lié au développement cognitif normal, il n'y aurait pas de raison d'attendre des différences majeures entre les enfants français et les enfants du Burkina-Faso"*. En revanche, *"si le développement de cette compétence était lié au contact de l'enfant avec des adultes baignés de références à l'écrit, on devrait au contraire, pouvoir mettre en évidence des différences de performances entre les deux populations"*. D'autre part, *"si le développement de la mémoire verbale était plus rapide lorsque l'enfant apprendrait à lire, on ne devrait pas attendre de différences importantes entre les deux populations pour ce qui concernait les performances mnésiques à cet âge"*. Les résultats obtenus sont les suivants:

1- En phonologie, les enfants du Burkina-Faso ont eu des résultats comparables à ceux des enfants français (vivant en France et donc préscolarisés) dans les épreuves d'identification de rimes, de phones; et dans les épreuves de catégorisation. Mais, ils ont été incapables de segmenter et/ou fusionner des syllabes et des phonèmes. Ils n'ont pas non plus réussi à produire des mots qui riment avec un mot cible. Leurs performances ont été nulles dans ces épreuves. Il semble bien, pour P. Lecocq, que la compétence phonique des enfants du Burkina-Faso ne soit pas complètement inexistante, mais, qu'elle se révèle très élémentaire. La segmentation et la fusion leur sont apparues complètement étrangères.

2- En mémoire, il a observé des différences significatives pour certaines épreuves entre les deux groupes. Ces différences dans trois cas étaient favorables aux enfants du Burkina-Faso

¹⁸¹ LECOCQ P. , op. cit., p.

et dans trois autres aux enfants français. Etant donné les problèmes d'équivalence posés par l'adaptation du matériel au Mooré, ces différences, pour lui, ne sauraient être interprétées avec précision. Toutefois, les enfants du Burkina-Faso ne montraient pas, comme en phonologie, de défaillances systématiques dans certaines épreuves. Par conséquent, et compte tenu du matériel utilisé, les capacités mnésiques des uns et des autres paraissaient tout à fait comparables. Ces analyses l'ont amené à conclure que la fréquentation de l'école maternelle et le contact avec l'écrit pouvaient accroître la compétence segmentale des enfants, même si des enfants vivant dans une culture à tradition orale n'ont pas été complètement inattentifs à la structure sonore de la parole. De plus, les différences de culture ne paraissaient pas avoir d'incidences décisives sur la mémoire verbale à cet âge. A titre indicatif, P.Lecoq a également comparé ces résultats à ceux d'un illettré recueillis dans les deux types de tâches. Il a ainsi observé que les performances de cet illettré ont été proches de celles des enfants du Burkina-Fasso dans les épreuves phonologiques où les segmentations ont été réalisées. L'illettré, à l'exemple des enfants du Burkina-Fasso, n'a réussi aucune des segmentations qui lui ont été demandées. L'élément le plus important, pour P Lecoq, a été d'observer que sur le plan mnésique les performances de cet adulte n'ont pas été différentes de celles des écoliers français. Une analyse longitudinale progressive et régressive (des écoliers français) lui ont permis de vérifier la façon dont ces enfants ont réussi les années précédentes, dans les épreuves phonologiques, mnésiques et de rapidité, qu'il leur a fait passer.

En conclusion, toutes les recherches d'inspiration cognitive mettent en évidence, l'importance des connaissances préalables dans les apprentissages ultérieurs. Celles-ci jouent un rôle facilitateur dans l'acquisition de la lecture. Nous invoquons ici, la fonction de mémoire de travail dans le stockage et le traitement de l'information écrite. Elle permet à l'apprenant de rattacher les acquisitions nouvelles à des éléments connus. Dans ce procédé l'enseignant lui propose des activités qui vont développer ses capacités de rappel. C'est ainsi qu'interviennent les ordonnateurs, définis par Ausubel, comme la structure cognitive de ce que sait déjà l'écolier. Ces ordonnateurs favorisent l'encrage de nouvelles connaissances. Dans une activité de lecture, l'approche cognitive met en évidence l'importance des interactions entre le lecteur et l'information écrite. Pour saisir un énoncé, il fait intervenir de nombreuses activités cognitives. Celles-ci supposent notamment, *"l'usage des connaissances*

antérieures, la possibilité de faire les inférences et la mise en œuvre d'habiletés métacognitives de gestion de la compréhension"¹⁸².

L'ensemble de ces travaux consiste à rechercher des différences entre les bons et les mauvais lecteurs suivant des critères variables. En partant du constat d'une différence entre bons et mauvais lecteurs, le problème majeur qui se manifeste à la lecture de ces recherches est celui de savoir s'il est possible, d'en conclure à l'insuffisance des pré-requis et au rôle déterminant de ceux-ci dans les difficultés d'apprentissage de la lecture. Le constat d'une différence, s'il représente un argument nécessaire n'est pas suffisant, selon J.Fijalkow¹⁸³, pour confirmer l'existence d'un déficit cognitif. En effet, un mécanisme cognitif a une valeur générale dans la mesure où il intervient dans la réalisation de plusieurs comportements. Par conséquent, s'il est déficient, plusieurs comportements doivent en être affectés. Pour être en mesure d'affirmer que l'enfant présente un déficit cognitif, il est donc utile, de montrer qu'au delà des difficultés dans le traitement de l'écrit et dans des tâches expérimentales spécifiques, d'autres comportements sont atteints. D'une manière générale, pour J.Fijalkow, on doit s'attendre à ce qu'il rencontre des problèmes dans l'apprentissage des mathématiques par exemple. Dans le cas où il présente un déficit linguistique, on s'attend à ce qu'il éprouve des lacunes dans ses communications verbales; sur un plan plus particulier, on s'attend à ce qu'un déficit de mémoire immédiate aille de pair avec des difficultés en calcul mental. Dans le contexte africain, nous observons que peu d'études associent à l'affirmation d'un déficit cognitif, la vérification de sa manifestation dans d'autres comportements. Rares sont les chercheurs qui complètent la passation d'un test de lecture par celle d'un test de calcul. Par exemple Kokolo-Mafoukila¹⁸⁴, a démontré que les enfants de l'école populaire Nkeoua qui présentaient des difficultés en lecture, avaient les mêmes problèmes en calcul mental et en calcul écrit. Ces enfants n'avaient pas bénéficié d'un enseignement préscolaire.

¹⁸² GOUPIL G., LUSIGNAN G., op. cit., p. 106.

¹⁸³ FIJALKOW J., op. cit.

¹⁸⁴ KOKOLO-MAFOUKILA C., op. cit.

Section 2: Les recherches d'inspiration sociologique

Dans la démarche précédente, le mauvais lecteur, est celui qui présente des insuffisances dans le développement cognitif. L'enfant est alors considéré isolément par rapport à l'ensemble des variables susceptibles d'être à l'origine de ses difficultés. Avec la position suivante, le milieu social occupe une place fondamentale dans l'explication des problèmes auxquels il est confronté. Ces problèmes sont interprétés en termes de handicap socioculturel, voire de handicap linguistique. D'une manière générale, les recherches effectuées dans ce domaine ont pour principe commun de considérer les différences liées à l'origine sociale de l'enfant en termes d'inégalités ou d'infériorité. Nous retrouvons donc la fonction reproductrice de l'école. Au-delà de ces analyses, la perspective institutionnelle remet en cause le fonctionnement même de l'école.

2.1- Dans la perspective du "handicap socioculturel et linguistique"

Les recherches suivantes attribuent l'échec scolaire soit à la famille, soit à l'école dans laquelle les enfants modestes se trouvent à des distances inégales du système scolaire. Les données disponibles nous parviennent de la Côte-d'Ivoire, du Congo-Brazzaville et du Gabon.

2.1.1- En rapport avec le handicap socioculturel

a- L'étude ivoirienne¹⁸⁵.

Dans cette étude, E.P.Assy a essayé de montrer que le manque de stimuli a un impact au niveau des performances des enfants de la zone rurale. Elle a été effectuée auprès des enfants de la zone rurale d'Ahouabo et des élèves du milieu urbain de Cocody (quartier résidentiel d'Abidjan) ayant suivi les mêmes méthodes et les mêmes programmes scolaires. Par contre, les élèves de Cocody ont bénéficié d'un enseignement préscolaire. Les performances des enfants en lecture-écriture ont été obtenues par l'épreuve de lecture

¹⁸⁵ ASSY E.P., Conditions socio-linguistiques et apprentissage lecture-écriture chez les enfants ivoiriens du C.P.I.-388 p. - Th: SC. Educ.: Paris VIII: 1987; 87PA080087.

d'Inizan et par les tests de lecture de Leroy-Buisson. Les principaux résultats obtenus font ressortir la supériorité des enfants de l'école de Cocody par rapport à ceux de l'école rurale d'Ahouabo: à l'épreuve de lecture de mots familiers d'Inizan, les performances des élèves de Cocody ont été de l'ordre de 90%; contre 41% pour ceux de la zone rurale. Des résultats analogues ont été relevés aux tests de lecture de Leroy-Buisson. De même en écriture, les élèves de Cocody ont maintenu leur supériorité par rapport à ceux de la zone rurale d'Ahouabo. C'est ainsi qu'à l'épreuve de copie de la phrase, 100% des élèves de l'école de Cocody ont produit des copies habiles à la fin de l'année contre 27,50% pour les enfants de l'école rurale. Enfin, la mise en relation de l'ensemble de ces résultats avec la proportion des redoublements des élèves à la fin de l'année a confirmé l'avance des élèves de l'école de Cocody par rapport à ceux de l'école d'Ahouabo (11,5% de redoublements contre 41,25%). Selon E.P.Assy, l'échec des élèves de l'école de Cocody est lié au calcul; alors que leurs camarades d'Ahouabo ont échoué dans l'ensemble des matières. C'est sur la base de ces résultats qu'il a conclu que le manque de stimuli n'est pas bénéfique pour l'apprentissage de la lecture-écriture en zone rural. Mais, la méthodologie utilisée remet en cause le bien fondé de cette recherche. En effet, l'échantillon a été constitué des enfants aisés, vivant en zone urbaine et ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire; et des enfants vivant en milieu rural. En partant de la situation dans laquelle ces derniers effectuent leurs apprentissages, il est évident qu'ils réussissent moins bien que les autres. Cette étude reste donc basée sur deux populations incomparables du point de vue social. Par exemple, la pratique de l'école maternelle, en Afrique, est surtout destinée aux enfants des familles aisées. Par ce procédé, l'enfant acquiert des connaissances favorables aux apprentissages ultérieurs. A notre avis, les différences observées sont peut-être liées à la non fréquentation de l'école maternelle, aux instruments de mesure utilisés et aux conditions de l'enquête, défavorables aux enfants de la zone rurale.

b- Les recherches du Congo-Brazzaville¹⁸⁶

Le milieu dans lequel évolue l'enfant a une influence sur le développement de ses capacités intellectuelles. Plus un enfant manipule des objets, plus son potentiel intellectuel se développe. Ce développement est lié à la part d'activités exploratoires et expérimentales laissées à sa portée soit par le milieu scolaire soit par la famille. De même, les habitudes culturelles qui y sont déployées ont une influence sur l'apprentissage de la lecture. Pour mettre en évidence les pratiques culturelles des congolais, G. Ibiou a effectué une enquête auprès d'un échantillon de 1100 personnes, âgées de plus de quinze ans. Les données obtenues ont révélé que: 75% des congolais lisent rarement chez eux; 45% le font dans la rue, surtout le soir; 20% regardent "*souvent*" ou "*de temps en temps*" des émissions littéraires à la télévision. Ce sont des personnes qui lisent plus de dix livres par an (cadres moyens et supérieurs, professions libérales, étudiants, etc.). De plus, le livre de "*poche*" n'a pas démocratisé la lecture, il l'a simplement facilité. Enfin, la librairie demeure le point d'achat le plus fréquenté (55%); suivie des magasins à grande distribution (27%); les marchands de journaux (20%) et (5%) des livres sont achetés dans les kiosques de gare. Ces données ont amené G. Ibiou à conclure que l'implication de la famille est déterminante dans l'apprentissage de la lecture. Pour lui, l'attitude des parents devant la lecture, la plus ou moins grande sérénité avec laquelle ils l'envisagent, va déterminer le comportement de l'enfant et son désir d'apprendre à lire. En d'autres termes, le jugement positif ou négatif que les parents porteraient sur la lecture aurait des conséquences positives ou néfastes chez l'enfant. Ce dernier développerait ou non l'envie de lire et aborderait cet apprentissage dans des conditions favorables ou défavorables. Il faut avouer que le goût à la lecture reflète les habitudes de la classe instruite. Dans ce milieu, il est évident que l'enfant éprouve le besoin de lire; alors que l'école reste le principal contact avec l'écrit chez l'élève issu des milieux modestes. L'activité de ce dernier est souvent réduite à la lecture au tableau noir. Le manque de bibliothèques scolaires, ne lui permet pas de développer le goût de lire. La situation semble plus alarmante en zone rurale où l'enfant évolue dans un environnement coupé des médias et dans lequel ses parents sont des analphabètes. Dès lors, comment l'amener à la lecture quand personne ne lit autour de lui? Dans une enquête sur le

¹⁸⁶ IBIOU G., La dimension sociale et culturelle du problème de la lecture au Congo.-302 p.

Th: SC. Educ.: Paris XII: 1987; MC5417/673.

NGONIKA M., Système éducatif au Congo.- 384 p.- Th: SC.Educ.: Grenoble II: 1986;

comportement des élèves à l'égard du travail scolaire, M.Nkonika a observé que la majorité des élèves manquent de volonté de réussir. Ce manque de volonté s'est traduit par une attitude réticente vis à vis des activités scolaires. Par exemple, ils ne lisent plus, n'apprennent plus leurs leçons; ils sont devenus négligents et paresseux... Par conséquent, ils développent des comportements agressifs vis à vis de l'enseignant.

c- Les études gabonaises¹⁸⁷

L'attitude laxiste décrite ci-dessus, résulte des problèmes économiques auxquels sont confrontés ces enfants. Pour H.Fr.Ndong Mbeng, dès leur entrée à l'école primaire, ils manifestent une certaine ambition pour la réussite scolaire et sociale. Au moment où ils accèdent au collège, ils développent le goût de l'effort, de la compétition et le désir de réussir. Mais, ils oublient que, pour atteindre ce but, il faut disposer des moyens économiques. Devant cette contrainte, ils abandonnent l'école et se retrouvent sans avenir; alors que la plupart d'entre eux ne présentent, peut-être, aucune défaillance intellectuelle. C'est ainsi qu'ils sont qualifiés de "*jeunes sans avenir*" ou de "*jeunes à l'avenir obscur*". Cependant, s'ils parviennent à obtenir un "*petit job*", leurs ambitions renaissent. Dans le cas contraire, ils accusent la classe moyenne ou leur destin d'être à l'origine de leurs difficultés. Il s'ensuit une certaine révolte contre la société responsable de leurs conditions. Enfin le comportement agressif des enfants défavorisés est à rechercher dans "*la vie de galère*"¹⁸⁸ à laquelle ils sont confrontés. De même, s'ils manquent de motivation, cela ne signifie pas qu'ils ont des aspirations moins élevées que celles des enfants aisés; mais la différence se situe au niveau des moyens économiques mis en place pour la réussite scolaire, voire pour l'affirmation sociale. Pour être en mesure d'affirmer le manque de motivation, pour H.Fr.Ndong-Mbeng, il convient de montrer que, placé dans un milieu aisé, un enfant modeste manifeste toujours le même comportement négatif vis-à-vis de l'institution scolaire. Cette attitude négative qui leur est associée, à propos de l'école, est parfois imputée à l'absence de responsabilités des parents. Dans cette optique, Ondo-Sima¹⁸⁹ a démontré que

¹⁸⁷ NDONG MBENG H.Fr., Les matitis. Mes pauvres univers en contre-plaqué, en planche et en tôle... Paris: SEPIA, 1992.-128 p.

-ONDO SIMA S., Influence de la famille dans l'apprentissage de la lecture en CP au Gabon.-106 p. Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1992.

¹⁸⁸ NDONG MBENG H.Fr., op. cit., pp.40-47.

¹⁸⁹ ONDO-SIMA S., op. cit.

le degré d'implication des parents d'origine modeste détermine la réussite ou l'échec en lecture des enfants. Ainsi, les enfants modestes ayant des parents motivés, c'est-à-dire, qui contribuent au minimum à la vie scolaire de leurs enfants (achat des fournitures, aide au travail, etc.), obtenaient de meilleurs résultats par rapport à leurs camarades dont les parents sont moins motivés (72,32% contre 24,36% de réussite au test de lecture). Le manque de volonté associé aux comportements laxistes déterminent une certaine opposition de la classe dominée à la classe dominante, représentée par le maître. Ce dernier est tenu de véhiculer l'idéologie de son appartenance dont le but est de contribuer à la reproduction sociale. Cette idéologie se retrouve également dans les manuels de lecture utilisés par ces élèves. En partant de l'idée d'une éducation pour le développement économique et social assignée à l'enseignement primaire par le pouvoir politique, N. M. Soumaho¹⁹⁰, a essayé d'évaluer les objectifs de la politique éducative au Gabon et leur traduction concrète en actions pédagogiques. Il a déterminé, non seulement l'ensemble d'"images" ou de "représentations" que véhiculent les manuels de lecture (du CE1 et CM2) à propos de cet objectif éducatif, mais aussi, les enjeux sociaux de la scolarisation. A cet effet, la mise en évidence des contradictions et des ambiguïtés, voire la pertinence et la cohérence de cette orientation politique dans le discours scolaire, lui ont permis de vérifier l'hypothèse de l'occultation de "*l'idéologie de la dominance*". En d'autres termes, le discours officiel sur le développement trouvait sa légitimation dans les curricula scolaires. Cependant, l'idéologie véhiculée par le maître ne se trouve pas seulement dans l'ensemble "*d'images*" ou de "*représentations*" contenues dans les manuels de lecture, il convient aussi de mettre en évidence la part du langage dans la transmission de cette idéologie. C'est donc l'analyse des pratiques langagières qui fera l'objet du paragraphe suivant.

¹⁹⁰ SOUMAHO M.N., Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture. Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon.-321 p.
Th: Sces Educ.: Paris V: 1987; 87PA05HIZO.

2.1.2- Disparités linguistiques et échecs en lecture

D'une manière générale, tout apprentissage scolaire suppose une certaine maîtrise de la langue d'enseignement. De ce point de vue, les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants de milieu défavorisé s'expliquent par les différences linguistiques observées. La théorie des deux codes de Bernstein sert de support à ce courant de pensée. S'inspirant de cette théorie, F.Sassi-Mokhatari¹⁹¹ a essayé de mettre en évidence, la dimension du répertoire lexical dans la langue de l'école entre les enfants venant du "*milieu de l'écrit*" et ceux issus du "*milieu de l'oral*". Au cours d'un travail antérieur, en Algérie, elle a montré que les enfants issus du "*milieu de l'écrit*" s'adaptent mieux à l'école et obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades d'origine "*analphabète*". De plus, l'usage d'un vocabulaire plus riche et plus élaboré caractérise les enfants du "*milieu de l'écrit*". Partant de ces observations, elle a voulu approfondir l'analyse des productions verbales des enfants issus de ces milieux. L'échantillon a été constitué de 120 élèves des écoles primaires d'Hussein-Dey et d'Amirouche situées dans un quartier d'Alger-Centre; de niveau CP1, CP2 et CM2. Le protocole expérimental a été élaboré en fonction des programmes scolaires des élèves. Par ailleurs, elle a défini un autre échantillon composé de 40 élèves de niveau CM2 pour évaluer l'efficacité de l'école dans son rôle de "*niveleur*" sociolinguistique. Les instruments de mesure ont été composés d'un questionnaire, adressé aux parents d'élèves; d'une épreuve d'évaluation du répertoire lexical; d'une épreuve de définition; d'une épreuve de compréhension; etc. En ce qui concerne les principaux résultats, nous rapportons ceux obtenus par les élèves à l'épreuve de définition en Français. C'est cette épreuve qui illustre la différence entre le code restreint et le code élaboré. L'interprétation sociolinguistique a révélé les différentes manières d'appréhender le sens d'un mot et de le définir entre les enfants des deux groupes. Les enfants du "*milieu de l'écrit*" se caractérisent par l'usage du code élaboré, alors que les enfants du "*milieu de l'oral*" font usage du code restreint. Elle retrouve ainsi la théorie de deux codes de Bernstein. Reprenant la problématique sociologique des styles éducationnels et des modes d'exercices de l'autorité au sein de la famille, Sassy-Mokhatari, à l'exemple de Bernstein, a distingué deux orientations cognitives différentes entre les enfants selon l'origine sociale. La première, de type particulariste se rencontre davantage chez des enfants de "*milieu de l'oral*", de même qu'il est associé à

¹⁹¹ SASSY-MOKHATARI F., *Adaptation scolaire et linguistique familiale*.-277 p. Th. SC. Educ.: Paris X:

l'utilisation régulière du code restreint; alors que la deuxième orientation de type universaliste caractérise surtout les enfants issus de "*milieu de l'écrit*" et qui font fréquemment l'usage du code élaboré. Ces différences linguistiques constatées entre ces deux groupes d'enfants issus de milieux contrastes selon l'origine sociale sont à interpréter comme la manifestation chez ces derniers d'un "handicap sociolinguistique". Les particularités du français parlé dans ce milieu, sont considérées en termes d'erreurs par rapport aux normes du français standard. Cependant, les critiques adressées à Bernstein sont également valables à propos de cette étude. Le langage des enfants de "*milieu de l'oral*" ne se marque pas des erreurs par rapport aux normes linguistiques de l'école, mais est différent. Ce qui est présenté comme faute chez F.Sassy-Mokhatari apparaît en fait, comme un système régulier, comme une application de règles systématiques que l'analyse linguistique définit. Ces règles sont au demeurant peu nombreuses et leur utilisation est déterminée par la situation. Dès lors, les problèmes de l'apprentissage de la lecture sont à rechercher au niveau des interférences linguistiques qui s'observent entre la langue d'enseignement et la langue maternelle de l'enfant.

2.1.3- Les interférences linguistiques

C'est un problème qui place l'enfant dans une situation complexe dès son entrée à l'école. Par exemple, l'apprentissage de la lecture, compte tenu de ses multiples aspects: déchiffrage, compréhension, synthèse des idées, expression orale,..., réalise-t-on la difficulté que représente pour l'enfant un apprentissage simultané d'une langue totalement nouvelle et du comportement de la lecture par l'intermédiaire de cette nouvelle langue, dont il ne possède aucun élément de base? Pour essayer de comprendre la situation linguistique du jeune africain en général et de l'écolier gabonais en particulier, il convient d'examiner les difficultés sur le plan phonologique, syntaxique et lexical.

a- L'étude sénégalaise

Les deux séries d'enquêtes effectuées au Sénégal¹⁹², ont mis en évidence 1500 particularités, parmi lesquelles 20% seulement sont des emprunts aux langues locales (surtout le Wolof). Ces emprunts vont des "citations" jusqu'à des formes parfaitement intégrées sur les plans phonétique, orthographique et morphosyntaxique (par exemple, "*tie-boudiène*", le riz au poisson, plat national). Mais aussi, des mots susceptibles de dérivation, comme "*banabanisme*", activité du petit marchand ambulant, le "*banabana*", ou de composition, comme "*toubabesse*", la femme du "*toubib*", l'Européen. Mais encore plus intéressants sont les nombreux néologismes. Certains sont d'ordre phonétique: "*piluler*" pour "*polluer*", à cause de la confusion "i"/ "y"; d'autres sont de type morphologique caractérisé par la dérivation avec des suffixes comme "*eries*": "*essencerie*" pour "*station-service*". Enfin, les enquêteurs ont trouvé des néologismes de type sémantique. Très souvent, il y a extension de sens: "*les bagages*", de l'écolier pour son matériel; ou changement de référent: "*la baignoire*" pour la bassine; ou alors glissement de sens: "*l'écritoire*", pour un élève, c'est ce qui sert à écrire et non pas le petit meuble utilisé autrefois en Europe; etc. De même, les changements de connotations font que, des termes péjoratifs en français cessent de l'être: par exemple "*marâtre*" pour "*belle-mère*". Il existe également des exemples de procédés rhétoriques: la métaphore "*l'hivernage*", pour la saison pluvieuse; la métonymie "*goudron*" pour "*route goudronnée*"... Dans chaque pays africain, il se manifeste des interférences linguistiques de ces différentes catégories. La nuance est que certains de ces néologismes s'observent dans plusieurs pays alors que d'autres ne franchissent pas les frontières d'un pays donné. Il faut souligner que ce type de langage perturbe particulièrement l'enseignant, non seulement dans la correction des copies, mais aussi, dans la conversation avec un élève. Celui-ci met en place ces procédés pour essayer d'adapter le français à sa langue maternelle.

¹⁹² L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 3, 1988, 364p.

b- L'étude antillaise

Dans le même ordre d'idées, M. Giraud et ses collaborateurs¹⁹³ après avoir présenté les différentes expériences novatrices et les réformes éducatives de la région Caraïbe, ont tenté de mettre en évidence les facteurs de l'échec en Guadeloupe et en Martinique. Puis, ils sont revenus, en particulier, sur les effets de la diglossie français-créole. A partir d'une enquête menée auprès de 400 élèves de CM2 et de 6ème, de leurs parents et de leur maître, ils ont analysé les difficultés scolaires de ces enfants à l'aide du test de closure. Mais aussi, les attitudes et les représentations sociales des adultes face à l'école ont été retenues. De ces résultats, ils ont montré qu'au niveau de la vitesse en lecture, deux élèves sur trois, sont dans leur dernière année d'école primaire, dans un état de déchiffrage pénible et coûteux: s'agissant de la compréhension, un nombre important d'élèves a des résultats faibles. Enfin, la mise en relation de ces résultats avec la vitesse en lecture leur a permis d'observer qu'il n'y a pas de parallélisme exact entre les deux séries de résultats. De même, il n'existe pas de corrélation mécanique entre vitesse en lecture et la compréhension. A l'exception du groupe comprenant les élèves qui lisent plus lentement, les effectifs de chacun des quatre groupes de vitesse comportent la même proportion d'enfants qui ont "*bien*" ou "*mal*" compris le texte. Autrement dit, les enfants qui "*déchiffrent*", qui lisent très lentement, sont eux-aussi, en mesure d'"attraper" du sens, mais très certainement, au prix d'un effort considérable qu'ils ne peuvent tenir que sur un bref parcours. Ainsi, la rapidité de la lecture, à elle seule, n'est pas garante de la perception du sens. S'agissant des interférences linguistiques, la plupart des productions des enfants présentent des emprunts de mots de leur langue maternelle. Les résultats exprimés en expression écrite, montrent la maîtrise de l'un des aspects sur lesquels l'école met l'accent. Il s'agit de l'orthographe d'usage et, dans une moindre mesure, de l'orthographe grammaticale. La morphologie est, elle aussi objet d'apprentissages répétés (notamment celui du verbe), les met cependant un peu plus en difficulté. Pour ce qui est de ce premier groupe de capacités, concernant le "*mot isolé*", les résultats sont acceptables et s'améliorent du CM2 à la 6ème. Cependant si on examine la maîtrise des compétences textuelles, qui dépassent le cadre strict du mot, les enfants sont en plus grande difficulté,

¹⁹³ GIRAUD M., GANI L., MANESSE D., L'école aux Antilles. Langues et échec scolaire. Paris: Karthala, 1992.-186 p.

-Limites de l'"antillinisation". Rev. Cah. Péd., 1997, 355, p.23.

même si celle-ci décroît notamment du CM2 à la 6ème: moins de la moitié d'entre eux parviennent à de bons scores en syntaxe, dans la maîtrise du pronom personnel ou celle des temps. L'ensemble des résultats obtenus en lecture et à l'écrit ont amené M.Giraud et ses collaborateurs à conclure qu'*"une partie importante des élèves antillais sont, au regard de la langue d'enseignement, dans un état d'insécurité grave; celle-ci est la modalité linguistique des effets de ce que l'enquête sociologique nomme globalement la distance culturelle"*¹⁹⁴. Ce bilan touche donc des enfants qui fréquentent l'école depuis six ans environ. Effet peu satisfaisant de l'enseignement qu'on aurait tort d'imputer exclusivement à leurs maîtres, dont les enquêtes ont montré qu'ils ont en partage inquiétude et amertume face à l'ampleur des efforts consentis.

En somme, les problèmes posés en termes d'interférences linguistiques se rencontrent davantage au niveau de la classe modeste et est associée à la disposition chez ces enfants d'un lexique pauvre. La plupart d'entre eux parviennent à lire avec beaucoup de retard. Il s'ensuit une attitude mutiste liée en partie aux difficultés d'expression orale. Dans ce cas, l'élève devient passif, il subit les cours sans chercher à comprendre et développe ses capacités de mémorisation. Les appréciations des instituteurs en témoignent: *"élèves passifs... se désintéressent du cours" ou "élèves attentifs mais muets... ne participent pas à la classe, etc."*¹⁹⁵. Ces appréciations du maître sont donc déterminantes dans ses attentes. En effet, un enseignant qui accorde plus d'attention aux élèves qui s'expriment le plus aisément les aidera à tirer le meilleur parti du temps de classe. Il les placera au premier rang; alors que les enfants dit mutistes se retrouveront au fond de la classe, à un endroit où ils auront moins de chances d'être en interaction avec l'enseignant.

Le principe de base des études sur le handicap socioculturel repose sur la recherche des différences entre groupes d'enfants contrastés par l'origine sociale. La démarche sociologique se réduit à la mise en évidence de l'opposition entre favorisés/défavorisés; ce qui se traduit en dernier ressort par la distinction entre riches/pauvres, ou alphabètes/analphabètes. De même que les travaux d'inspiration psychologique mettent l'accent sur la présence d'un déficit cognitif chez l'enfant de milieu modeste, les recherches issues de la conception du handicap socioculturel et linguistique soulignent des déficits d'ordre sociologique. On passe donc d'un problème technique, à un problème de valeurs. Les

¹⁹⁴ GIRAUD M., GANI L., MANESSE D., op. cit., 1992.- p. 83.

¹⁹⁵ GIRAUD M., GANI L., MANESSE D., op. cit., 1992.-p. 36.

enfants pauvres apparaissent moins de ce point de vue comme des enfants différents que comme des enfants inférieurs. Cette représentation essentiellement dégradante aboutit aux jugements de valeurs qui sous-tendent des recherches sociologiques précédentes et susceptibles de nuire à la scolarité des enfants concernés. Cependant, l'absence de vérification du handicap socioculturel et linguistique évoqué par l'étude d'autres comportements limite la portée de ces résultats. Que l'effort de vérification ne porte que sur le cas de la lecture, sans examen d'autres situations scolaires et extra-scolaires limite sévèrement le crédit que l'on peut accorder au déficit postulé. L'établissement d'un fait favorable à la conception du handicap socioculturel exige donc, que soient établies dans la même étude¹⁹⁶: «1/ *une relation entre milieu social (a) et une variable sociofamiliale (b) susceptible d'être un mécanisme, le langage par exemple; 2/ une relation entre cette variable familiale (b) et la mesure choisie de la lecture (c); 3/ une relation entre milieu social (a) et lecture © que la variable sociofamiliale retenue permettrait d'expliquer*". Or, la plupart des informations présentées dans les recherches précédentes, illustrent la relation 3 entre milieu social et lecture, beaucoup moins d'études établissent des liaisons de type 1 ou 2 et pratiquement aucune n'aborde simultanément tous les éléments du schéma. Les modèles de causalité mis en évidence par les recherches basées sur les variables sociofamiliales sont généralement moins unilatéraux que ceux utilisés par les autres approches. Etant donné que l'éducation familiale ou le langage sont placés à l'origine des problèmes d'apprentissage de la lecture, la plupart des chercheurs essaient de considérer à la fois différents aspects de ces facteurs, même si telle ou telle étude ne se consacre qu'à un aspect précis. En revanche, si les variables supposées responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture apparaissent plus diversifiées dans les études centrées sur la conception du handicap socioculturel, il n'en demeure pas moins qu'elles négligent, à l'exemple des autres, la possibilité de comprendre les relations entre milieu social et difficultés d'apprentissage de la lecture autrement qu'en "*termes de causalité unidirectionnelle*"¹⁹⁷. De l'observation d'une liaison entre milieu social et lecture, on passe aisément à une imputation causale alors même que l'interprétation des données expérimentales paraît ne jamais devoir être univoque. Les recherches établissant une relation entre divers facteurs de l'éducation familiale et les performances en lecture sont récentes en Afrique. De même, les travaux faisant ressortir l'existence d'un déficit

¹⁹⁶ FIJALKOW J., op. cit. -pp.130-131.

¹⁹⁷ FIJALKOW J., op. cit.-p. 130.

socioculturel sont plus rares encore. Elles insistent particulièrement sur le langage mais, on ne peut que souligner l'absence d'expériences destinées à démontrer sur le plan psycholinguistique la double relation du milieu social sur le développement de la langue parlée et de la langue écrite sur l'acquisition de la lecture. Du point de vue sociolinguistique, les insuffisances langagières associées aux enfants d'origine modeste et/ou de parents analphabètes, le "*déficit linguistique*" et son impact affirmé sur l'apprentissage de la lecture restent toujours à établir de manière empirique. L'affirmation plus souple d'"*interférences linguistiques*" n'a donné lieu à son tour qu'à un nombre de recherches extrêmement réduits. En dépit d'une littérature limitée, on dispose d'une conception explicative dont les succès d'opinion sont sans commune mesure avec les résultats objectifs permettant de la soutenir. En revanche, cette conception reste dans la continuité de l'approche cognitive. Etant donné qu'elle part du principe que l'enfant, avant son entrée à l'école, est porteur de déficits qui vont gêner son apprentissage de la lecture. Elle ne fait que prolonger, sous une forme socialisée, la conception cognitive et bien d'autres, notamment, organiciste, qui situent l'enfant au centre de ses difficultés. Vue sous cet aspect, la position du handicap socioculturel ne diffère pas des autres approches. Sa spécificité réside dans le type de facteurs qu'elle étudie: les insuffisances attribuées au milieu familial pour le développement de l'enfant, mais le présupposé déficit demeure. Quelque soit la position adoptée pour expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture, les diverses conceptions examinées s'accordent sur le fait que le problème majeur se situe dans la personnalité de l'enfant au moment où il s'astreint à un enseignement formel de la lecture. En outre, la retombée de cette conception en milieu scolaire aboutit à des interventions de nature pédagogique. Une solution partant du principe de l'existence de manques chez les enfants défavorisés est de tenter de combler ces manques par un apport particulier de l'école principalement à ces enfants. Tel est le rôle des "*cours de vacances*" pratiqués dans les écoles primaires du Gabon. Ils se rapprochent des "*pédagogies compensatoires*" mises en place dans les pays occidentaux. Leur efficacité selon R.D. Minsoko¹⁹⁸, est déterminée par le degré de collaboration entre la famille et l'école. On passe donc d'une position centrée sur l'enfant et sur sa famille, à une conception qui porte son attention sur les facteurs pédagogiques. C'est donc vers cette conception que nous nous orientons maintenant.

¹⁹⁸ MINSOKO R.D., op. cit., 1989.

2.2- La mise en question de l'école

La présentation des recherches liées aux problèmes d'apprentissage de la lecture ne se limite pas à une confrontation entre la position instrumentale et la conception du handicap socioculturel et linguistique. Ces deux approches, quelque soit leur effet social sont insuffisantes pour expliquer la diversité des variables existantes. Il nous paraît donc utile de mettre en évidence, les facteurs de type scolaire. La démarche consiste à attribuer l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture non pas à l'enfant lui-même mais, à l'institution chargée de lui apprendre à lire: l'école. Différentes explications sont proposées, à savoir: l'organisation scolaire, les méthodes de lecture et les comportements de l'enseignant.

2.2.1- Les méthodes de lecture

Les débats soulevés dans ce domaine à propos de l'opposition entre la méthode synthétique et le modèle analytico-synthétique au Gabon, sont récents. Il suffit de rappeler la vigueur des critiques et les réformes simultanées pour reconnaître la part de la responsabilité de l'école dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. De ces critiques, il ressort que parmi les variables scolaires susceptibles d'expliquer les difficultés en lecture, la méthode de lecture est sans doute celle qui suscite le plus de débats d'opinions. Notre propos ici, n'est pas de savoir si une méthode est supérieure à l'autre, mais d'essayer de comprendre si la méthode de lecture joue effectivement un rôle dans les difficultés d'apprentissage de la lecture. La difficulté que l'on rencontre à effectuer cet examen est celle de la définition de la notion même de "*méthode de lecture*"¹⁹⁹. Pour A.Nzeng-Allogho, ce qui est entendu par là peut aller de la désignation d'un manuel de lecture déterminé à celle de l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans la situation scolaire. A cela s'ajoute le fait que, même dans son acception la plus restreinte, la description d'une méthode de lecture n'est guère chose aisée. Une méthode de lecture est moins une variable élémentaire qu'un complexe de variables difficiles à identifier²⁰⁰. Ceci exprime son caractère polydimensionnel. En l'absence de données expérimentales, concernant les performances des écoliers africains, parce que les études effectuées dans ce domaine sont nouvelles, nous ne sommes pas en

¹⁹⁹ NZENG-ALLOGHO A., op. cit., 1990.

²⁰⁰ FIJALKOW J., op. cit., 1990.

mesure d'attester d'un effet ou d'un non impact de la méthode sur les apprentissages. Mais, les recherches effectuées en occident nous permet de conclure à l'existence de différences en faveur de la démarche synthétique. Ces différences nous amènent à supposer que la méthode de lecture est un facteur non négligeable. Des recherches récentes ont élargi la perspective des effets éventuels de la vie scolaire sur les performances des enfants. Elles s'intéressent aux caractéristiques globales de l'école sur les résultats des enfants, en y intégrant l'apprentissage de la lecture²⁰¹.

2.2.2- Les pratiques pédagogiques des enseignants

a- Le problème de formation des instituteurs

Dans une étude sur les difficultés en lecture au CP1 à Libreville selon la perception des enseignants, D. Schaeffer-Campbell, après avoir mis en évidence la taille de la classe; les caractéristiques des enfants (sexe, âge); celles des enseignants (sexe, expérience formation en lecture); a cherché à comprendre le sens et l'importance que les enseignants donnent à la notion de réussite et d'échec en lecture. Par la suite, elle a tenté de déterminer les facteurs qu'ils privilégient dans l'évaluation de la lecture en fin de CP1. Les informations obtenues à propos de l'opinion des enseignants sur l'enseignement de la lecture lui ont permis d'identifier leurs besoins de formation. En ce qui concerne la formation et le recyclage des enseignants, sur 141 répondants, 59% se plaignent de l'insuffisance de formation et de recyclage en quantité (brefs et trop peu fréquents) et en qualité (non-adéquats à la réalité). Devant cette situation, certains revendiquent plus d'animations pédagogiques. D'autres proposent que ces animations soient remplacées par des recyclages plus conséquents. Enfin, d'autres se plaignent du manque de suivi et d'encadrement (visite limitée des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs) et du manque de temps consacré à la lecture. En ce qui concerne la formation en enseignement de la lecture, dans l'ensemble, les enseignants disent avoir une formation dans ce domaine. Cependant, 29% seulement ont eu une formation pour la méthode qu'ils utilisent actuellement. 79% disent en avoir bénéficié pour une méthode autre que celle qu'ils utilisent. 10% de l'échantillon n'ont pas de formation précise. Elle souligne enfin, un fait significatif: 85% des enseignants désirent un perfectionnement. En ce qui concerne les méthodes de lecture, sur 146 répondants: 0,68% affirment utiliser la méthode

²⁰¹ SCHAEFFER-CAMPBELL D., , op.cit.

Piga et Bika; 38% se servent de *Je vais à l'école*; 24% ont recours à un syllabaire, combiné ou non à du matériel personnel; 32% combinent plusieurs méthodes; 50% disaient se servir d'une autre méthode, et ce, principalement dans les écoles conventionnées. Ce peu de variétés provient, du fait que les méthodes sont plus ou moins imposées: syllabaire dans les écoles catholiques; *Je vais à l'école* dans les écoles publiques. Ce qui est étonnant, c'est que les syllabaires sont encore utilisés, même dans certaines écoles publiques, probablement parce que les enseignants n'ont pas été formés à d'autres méthodes. En ce qui concerne les facteurs de réussite en lecture: 75% des maîtres donnaient massivement le premier rôle à l'attitude et à la compétence de l'enseignant: 49% pour la méthode utilisée; 29% pour les effectifs. Dans tous les cas, aucun facteur inhérent à l'enfant n'est considéré comme primordial; l'accent est mis sur le maître, la méthode et l'environnement.

b- Les comportements du maître

1) La recherche sénégalaise²⁰²

Cette étude met en évidence les deux formes de lecture pratiquées en classe: "*la lecture à haute voix*" et "*la lecture silencieuse*" sur les performances des enfants. Par rapport à la lecture silencieuse, M.T.Diallo souligne que, la lecture à haute voix occupe dans les classes de l'école primaire, une place prépondérante, tout au moins de fait, sinon d'intention. Mais, l'objectif à atteindre n'est pas, pour l'avenir de la majorité des enfants, de devenir un excellent lecteur à haute voix, mais d'abord, un excellent lecteur silencieux. En partant de ce constat, il affirme que "*l'enfant qui lit à haute voix de manière courante et expressive (intelligente) ne comprend pas forcément ce qu'il lit (ne lit pas intellectuellement)*"²⁰³. L'étude a été effectuée auprès de 40 sujets issus de zones rurales et urbaines du Sénégal, de niveau CM2. Le protocole expérimental a été constitué de deux textes: le premier relatait une situation ordinaire de la vie courante; le deuxième décrivait un conte. Les résultats ont fait ressortir l'impact du mode d'entraînement scolaire à la lecture chez les enfants concernés. En lecture à haute voix, la moyenne des réussites est de 13 chez les élèves de la zone rurale; alors qu'elle est de 9,10 chez leurs camarades de la zone urbaine. La situation inverse s'observe en lecture silencieuse où la moyenne des réussites est de 12,8

²⁰² DIALLO M.T., Contes et lectures à l'école primaire sénégalaise. 354 p. -Th: Sces Educ.: BORDEAUX II: 1990; 90BOR21004.

²⁰³ DIALLO M.T., op. cit., p. 175.

pour les enfants de la zone urbaine; contre 9,10 pour ceux de la zone rurale. En compréhension, les réussites ont été faibles dans l'ensemble. Pour M.T.Diallo, que la lecture soit basée sur un texte ordinaire ou sur un conte, le facteur compréhension n'est pas toujours résolu. Selon lui, le fait d'avoir proposé le conte traditionnel aux élèves n'a pas favorisé l'apprentissage de la lecture. Par contre il a pu montrer la liaison entre mémorisation, compréhension et apprentissage scolaire. Le mode de lecture privilégié par le maître, la lecture à haute voix entraîne de meilleurs résultats au cours des exercices. Les difficultés se manifestaient avec la lecture silencieuse. Ces résultats, pour M.T.Diallo, reflètent la pédagogie de la lecture privilégiée par le système éducatif sénégalais. La lecture à haute voix, est donc une variable de la communication; ce n'est pas une situation de lecture, mais un mécanisme sans aucun intérêt et constitue un obstacle majeur à la compréhension en lecture silencieuse.

2) Les études gabonaises

Dans le même ordre d'idées, A.Nzeng-Allogho²⁰⁴, après avoir déterminé les difficultés liées à la conceptualisation de la notion de méthode de lecture, a mis en évidence un aspect des échecs en lecture en cours préparatoire au Gabon. S'inspirant des critiques adressées à la méthode du manuel *Piga et Bika*, il s'est intéressé à la taille de la classe et aux comportements des maîtres pour essayer d'expliquer l'origine des échecs en lecture chez l'élève du cours préparatoire. De ces analyses, il a montré que 96% des difficultés sont liées aux effectifs pléthoriques et aussi, à l'attitude laxiste observée chez certains instituteurs. Il a remarqué que 60,13% d'entre eux n'ont pas leur cahier de préparation à jour dans les écoles publiques; alors que 18,05% des maîtres des écoles catholiques se sont retrouvés dans cette situation. Compte tenu de ces résultats, il a conclu que la méthode du manuel *Piga et Bika* bien qu'elle intervienne indirectement dans l'apprentissage de la lecture, n'est pas en mesure d'expliquer toutes les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. En effet, la responsabilité incombe particulièrement à la surcharge des classes et " *au comportement néfaste actuel des enseignants gabonais du primaire dans l'exercice de leur métier*"²⁰⁵.

²⁰⁴ NZENG-ALLOGHO A., op. cit.

²⁰⁵ NZENG-ALLOHO A., op. cit., p. 12.

Une autre étude réalisée par L.Allogho-Beka²⁰⁶ sur les difficultés en lecture des enfants de l'école primaire a abouti aux mêmes résultats: sur 80 élèves de niveau CE2, 46,25% ne comprennent pas ce qu'ils lisent ; alors que 6,25 seulement maîtrisent le texte. De ces résultats, il a conclu que la lecture à haute voix ne favorise pas la compréhension mais, développe l'expression orale chez l'enfant.

L'ensemble des analyses sur l'enseignement et l'apprentissage ramènent à la question du départ redéfinie comme suit: existe-t-il des différences de résultats en fonction du type de pédagogie utilisé? Y-a-t-il causalité réciproque, résultant de variables affectant aussi bien l'attitude du maître que celle des élèves? La réussite de certains élèves suppose t-elle que le mode d'enseignement dont ils bénéficient présente certaines caractéristiques favorables? Il convient, pour cela, de mettre en évidence les caractéristiques de l'enseignement efficace qui ne se retrouvent pas dans les systèmes moins efficaces. Ceci constitue l'objectif de cette étude et ouvre la voie à l'analyse des données obtenues.

²⁰⁶ ALLOGHO-BEKA L., Les difficultés en lecture: le cas des CEII A et B de l'école publique de CENFB de Libreville.-98 p.-Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1992