



**TROISIEME PARTIE: LES PROCESSUS
D'ENSEIGNEMENT ET
D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE
EN CP**



La troisième partie concerne la mise en relation des processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture avec le manuel *Je vais à l'école*. Le chapitre V, présente les caractéristiques de l'enquête, la typologie des enseignements et les résultats globaux des élèves aux tests de lecture. Le traitement statistique effectué au chapitre VI permet de vérifier la question des effets maîtres. S'ils existent, on s'attend à ce que certains élèves réussissent mieux par rapport aux autres. Avec quel type d'enseignement sont-ils scolarisés? L'échantillon a été constitué d'enfants d'origine sociale identique, n'ayant pas bénéficié d'un enseignement préscolaire et n'ayant jamais redoublé. Ce choix a donc permis d'essayer d'estimer à milieu social équivalent, ce qui, dans les pratiques pédagogiques, semble faire la différence en termes d'efficacité, entre les enseignants travaillant dans les mêmes conditions difficiles, ayant bénéficié de la même formation et utilisant le manuel *Je vais à l'école*. Les résultats ainsi obtenus aboutiront à des recommandations de politiques éducatives pour l'amélioration des performances en lecture.

Chapitre V

DEPOUILLEMENT DES DONNEES

Dans ce chapitre, il est question du déroulement de la recherche. Nous essayons de faire ressortir les caractéristiques de l'enquête, la méthodologie utilisée pour le recueil des données et les difficultés rencontrées.

Section 1. Les conditions de l'enquête

1.1- Les caractéristiques des écoles et de leur public

L'enquête s'est déroulée dans les écoles publiques du Gabon. Le tableau 11 met en évidence la répartition des instituteurs par catégorie.

Tableau 11. La répartition des enseignants des écoles publiques du Gabon au moment de l'enquête.(
D'après Annuaire Statistique de l'Enseignement 1994-1995, p. 108).

Catégorie	Sexe		Total	%Sexe
	Hommes	Femmes		
Instituteurs principaux	1310	1100	2410	76,36%
Instituteurs adjoints	81	62	143	4,53%
Moniteurs	228	131	360	11,41%
Auxiliaires	157	86	243	7,70%

Il ressort de ce tableau, une prédominance des instituteurs principaux (76,36%) au détriment des autres catégories, notamment : les adjoints (4,53%), les moniteurs (11,41%) ou les auxiliaires (7,70%). Les candidats sont recrutés sur le tas (les auxiliaires), ou par voie de concours interne (avec une expérience professionnelle) ou externe (candidats ayant le BEPC ou le baccalauréat). Pour les détails: voir chapitre II.

Les enseignants des écoles publiques (au moment de l'enquête) sont répartis dans 686 écoles. Ils occupent 3461 salles de classe et ils travaillent avec 176102 élèves. Les salles de classe sont divisées en sections à mi-temps et à plein-temps. Les sections à mi-temps sont associées aux classes à doubles flux (une même salle de classe pour deux enseignants) et en double vacation (division de l'effectif d'une même classe en deux). Ici, l'enseignement s'effectue en une demi-journée de travail, alors qu'il occupe toute la journée dans les sections à plein-temps. Le tableau 12 représente le regroupement des sections par niveau d'études.

Tableau 12. La répartition du nombre de sections à mi-temps et à plein-temps par année d'études.

Année d'études	Sections		Total
	Mi-temps	Plein-temps	
CP1	60	895	955
CP2	92	785	877
CE1	83	814	897
CE2	73	738	811
CM1	47	659	706
CM2	7	650	657
Total/Section	362	4541	4903

Dans l'ensemble, les sections à plein-temps prédominent: au total (4541) contre (362) pour les mi-temps. La même tendance est également observée par niveau d'études. Par exemple, en CP1, elles représentent (895) contre (60) et sont au nombre de (785) contre (92) en CP2. Cependant, qu'ils s'agissent l'une ou l'autre, les instituteurs travaillent avec des effectifs pléthoriques. Cela représente en moyenne 90 élèves par enseignant. A propos des effectifs, les données disponibles au moment de l'enquête font état de (50225) inscrits en CP1 dont (21048) nouveaux et de (30810) en CP2. C'est sur la base de ces informations que la population de l'enquête a été choisie.

1.2- Les caractéristiques de l'échantillon

Il est composé de deux groupes d'élèves et de leur instituteur.

1.2.1- Les élèves

Nous avons travaillé avec un échantillon de 459 élèves des CP de l'enseignement public du Gabon. Le tableau 13 représente la répartition de l'échantillon par niveau d'études: CP1 et CP2.

Tableau 13. La répartition de l'échantillon par niveau d'études.

	Niveau d'études		Total
	CP1	CP2	
Effectif/Niv.	234	225	459

Les élèves sont issus de quatre écoles publiques des circonscriptions scolaires de la commune de Libreville. Au moment de l'enquête (voir tableau 14), on comptait un effectif de 31007 élèves, réparties en trois communes, à savoir : le Centre, le Nord et le Sud.

Tableau 14. La répartition des effectifs par circonscription scolaire.

Circonscriptions scolaires	Niveau d'études		Total
	CP1	CP2	
Centre	4074	3148	7222
Nord	7642	5303	12945
Sud	6214	4626	10840
Total/Niveau	17930	13077	31007

A la lecture de ce tableau, il ressort une forte concentration des effectifs dans La zone Nord par rapport aux autres circonscriptions scolaires. Dans l'ensemble, les CP1 sont plus nombreux que les CP2. Qu'en est-il en termes de performances scolaires?

Au cours de l'année scolaire 1994-1995 (voir tableau 15), les trois circonscriptions de l'enquête, ont présenté des pourcentages d'échecs variables, nettement inférieurs à la moyenne de l'ensemble des écoles publiques du Gabon.

Tableau 15. Proportion de redoublants dans l'ensemble des écoles publiques de Libreville, au cours de l'année 1994-1995. (D'après l'annuaire statistique du Ministère de l'Éducation nationale).

Sexe	Niveau					
	CP1			CP2		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Circonscriptions scolaires						
Nord	45,23%	42,81%	44,09%	34,38%	31,69%	33,17%
Centre	40,50%	40,35%	40,43%	29,04%	28,22%	28,62%
Sud	45,10%	46,27%	45,65%	48,58%	35,67%	42,43%
Synthèses-Gabon	52,09%	50,45%	51,29%	40,26%	37,04%	38,68%

Par ordre décroissant, nous avons défini:

Pour le CP1, 45,65% des élèves de la circonscription Sud ont redoublé; 44,09% pour la zone Nord et 40,43% pour le département du Centre. Ces proportions sont inférieures aux pourcentages d'échecs, représentatifs de l'ensemble des CP1 des écoles publiques du Gabon, soit 51,29%. Pour les élèves du CP2, l'ordre a été le suivant: 42,43% ont redoublé pour la zone Sud; 33,17% pour Libreville Nord et 28,62% pour Libreville Centre. C'est dans ces deux dernières zones que la proportion d'échecs se situe en dessous du pourcentage

représentatif de l'ensemble du Gabon, c'est-à-dire 38,68%. Toutefois, les échecs sont plus massifs en CP1 qu'en CP2: (51,29%) contre (38,68%). Cette situation d'échecs a donc amené à sélectionner, pour chaque niveau, des non-redoublants, n'étant pas passés par l'école maternelle et dont l'âge a été conforme aux critères établis par le Ministère de l'Education nationale. Il faut noter d'une part, qu'en raison d'une sélection rigoureuse, le passage en classe supérieure n'est pas systématique. Pour y accéder, l'élève doit avoir obtenu une moyenne supérieure ou égale à cinq. Cela signifie qu'en dessous de cette moyenne, il est appelé à reprendre sa classe. D'autre part, les nouveaux inscrits en CP1 sont âgés de six ans; et ceux du CP2 ont sept ans. Ce critère d'âge, en général, pose le problème des enfants qui vont avoir six ans au cours d'une année académique. Convient-il de les admettre en CP1 ou d'attendre l'année suivante? Au Gabon, cette question soulève le débat sur les apprentissages précoces. Outre ces critères, la sélection des enfants a porté sur la langue parlée à la maison, celle-ci étant différente du français, enseigné à l'école. C'est dans cette perspective que nous avons souligné le problème des interférences linguistiques dans les apprentissages des enfants. Enfin, tous les écoliers sont issus des milieux populaires ou illettrés. Ils n'ont pas été victimes de la pratique des classes à mi-temps. Celle-ci résulte du manque de locaux et d'enseignants, mis en évidence dans le chapitre II. L'échantillon est constitué de filles et de garçons. Mais, nous n'avons pas considéré la variable sexe au moment de l'interprétation des résultats. La répartition des effectifs dans les huit classes (voir tableau 16) est suffisamment homogène (de 45 à 68) pour rendre possible l'analyse comparative. Ce faisant, s'agissant d'effectifs <100, il faudra être prudent dans l'analyse des données.

Tableau 16. La répartition totale des effectifs par circonscription scolaire et par école en fonction des niveaux: CP1/CP2

Circonscriptions scolaires						
		Nord	Centre		Sud	Total
Ecoles choisies		Sibang II	Mont-Bouéti	Venez-Voir	La Fopi	
Niveaux	CP1	68	45	59	62	234
	CP2	62	54	62	47	225
Total/école		130	99	121	109	459

1.2.2- Les caractéristiques des instituteurs

L'enquête s'est déroulée auprès des instituteurs de la commune de Libreville. Ils sont intégrés dans le système scolaire public du Gabon. Le tableau 17 est une illustration de la répartition de l'échantillon par niveau d'études enseigné.

Tableau 17. La répartition de l'échantillon des instituteurs des écoles choisies par niveau d'enseignement d'enseigne

Niveau enseigné			
Effectif	CP1	CP2	Total
	4	4	8

Dans l'ensemble, on compte six institutrices et deux instituteurs. Les problèmes institutionnels (voir plus loin) ont donc limité le nombre des enseignants ayant participé à l'enquête. La répartition ainsi définie est représentée dans le tableau suivant.

Tableau 18. La répartition des instituteurs choisis par circonscription scolaire.

Circonscriptions scolaires						
		Nord	Centre		Sud	Total/ école
Ecoles choisies		Sibang II	Mont-Bouéti	Venez-Voir	La Fopi	
Type d'enseignement	niveau					
Instituteurs	CP1				1	1
	CP2				1	1
Institutrices	CP1	1	1	1		3
	CP2	1	1	1		3
Effectif/niveau		2	2	2	2	8

Ces enseignants ont été choisis à partir de l'usage du manuel *je vais à l'école*. Au cours de leur formation, ils ont travaillé avec le livre de *Piga et Bika*. Ils ont le grade d'instituteur principal et qu'ils ont été formés au Collège d'Enseignement Normal (CEN). Dans ce type d'établissement, la durée de formation était de six ans. Rappelons que les CEN ont été remplacés par les Ecoles Nationales des Instituteurs dans lesquelles les candidats sont recrutés avec le niveau du baccalauréat. Malgré le changement d'ouvrage, ils n'ont jamais bénéficié d'un recyclage ou d'une formation continue. Ils sont donc confrontés à un ensemble de difficultés évoquées dans le chapitre II. Pour les besoins de cette étude, nous avons retenu six institutrices principales et deux instituteurs principaux. Il faut avouer que la

plupart des CP sont supervisés par des femmes; alors que les hommes ont souvent en charge des cours moyens. Le fait de confier les CP aux institutrices pour les enseignants de notre enquête, est une façon déguisée de prolonger l'affection maternelle. Les nouveaux inscrits, en particulier ont besoin de revivre cette relation mère-enfant. Pour ce faire, les institutrices essaient de jouer ces rôles; ce qui permet à l'élève de s'habituer au milieu scolaire. Par contre, lorsqu'il tend vers l'adolescence, il devient difficile à contrôler. Dès lors, la présence d'un instituteur évoque l'autorité paternelle; celle-ci l'oblige à rester calme et à être attentif en classe. Cependant, les difficultés associées aux effectifs pléthoriques ainsi qu'à l'insuffisance des enseignants, remettent en cause un tel procédé. En effet, le nombre moyen d'élèves par instituteurs se situe entre quarante et cinquante²⁰⁷. Mais, la réalité va au-delà de cette norme. Nos observations l'ont également confirmé. Le tableau 19 fait alors ressortir le nombre total d'élèves par enseignant en fonction des écoles concernées.

Tableau 19. La répartition des élèves des écoles concernées par niveau d'enseignement

Ecoles choisies/Type d'enseignement	Niveau enseigné			
		CP1	CP2	
Instituteurs	La Fopi	90	90	180
Institutrices	Mont-BouëtI	90	91	181
	Sibang II	142	97	239
	Venez-Voir	105	99	204
Total/niveau		427	377	804

A la lecture de ce tableau, il ressort que les institutrices du CP1 de SibangII et de Venez-Voir travaillent avec plus d'effectifs (142 et 105) par rapport aux autres. Dans tous les cas, l'effet massif des conditions d'enseignement demandera à être prudent dans l'interprétation des résultats.

²⁰⁷ ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. Libreville: M.E.N., 26 février 1995.-198 p.

1.3- Les difficultés rencontrées

Au cours de notre enquête, nous avons été victimes de trois types de difficultés, à savoir: les problèmes institutionnels, le niveau d'accueil et les perturbations d'ordre climatique.

1.3.1- Les problèmes institutionnels

Le recueil des données s'est effectué pendant trois périodes. Celles-ci sont associées aux années académiques suivantes: 1994-1995; 1995-1996 et 1996-1997. Pour des raisons conjoncturelles, seules les données de la deuxième période ont été retenues.

a- Les difficultés de l'année 1994-1995

C'est au cours de cette année que nous avons tenté d'effectuer la première enquête. Celle-ci a été perturbée par les mouvements de grèves généralisés dans l'enseignement primaire et secondaire. Les revendications des enseignants ont porté sur les augmentations des salaires, l'amélioration des conditions de travail notamment, la construction des écoles, l'équipement en matériel didactique, les possibilités de formation continue. Pour être entendu, le syndicat des enseignants a menacé de boycotter les examens prévus à la fin de l'année, en particulier, le concours d'entrée en sixième et le baccalauréat. Pour détourner ces menaces, les autorités ont accepté de veiller à la satisfaction immédiate et à long terme des revendications. Dans l'immédiat, il a été question de revoir les salaires des personnes concernés. A long terme, les autorités ont envisagé de construire des écoles, de les équiper en matériel didactique, d'améliorer la formation continue... La révision des salaires a été effective seulement pour les enseignants qui « tiennent la craie ». C'est la catégorie des éducateurs qui n'ont pas de responsabilités administratives. Pour les administratifs, en revanche, la situation est restée invariable. La justification est qu'ils sont pris en charge par l'état en matière de logement, de consommation domestique d'eau et d'électricité. Cependant, la question a été celle de savoir si leur situation sera réétudiée dès lors qu'ils n'assumeront plus ces responsabilités? En ce qui concerne les besoins à long terme, la situation est restée en instance. En attendant les décisions, les cours avaient repris dans les deux niveaux d'enseignement. Ceci a abouti aux perturbations des deux années suivantes.

b- Les perturbations de 1995-1996/ 1996-1997

Il s'agit des deux dernières tentatives de recueil des données. Au départ, la rentrée académique de l'année 1995-1996 a été effective. Mais, c'est à la fin de cette année scolaire, que le syndicat des enseignants s'est impatienté de la lenteur administrative. Pour accélérer le processus, il a adopté deux types d'actions. La première visait le boycott des examens de fin d'année; alors que la deuxième a concerné le blocage des cours du premier trimestre de l'année 1996-1997. En définitive, c'est le deuxième type d'action qui a été retenu. A ce blocage des cours, se sont ajoutées les campagnes politiques pour les municipales, les législatives et les sénatoriales. Pendant cette période, l'implication du personnel enseignant a été remarquable. Elle a eu pour conséquence l'absentéisme et une certaine réduction du nombre des instituteurs. L'absentéisme des enseignants s'est observé au cours des journées de meeting, des tournées régionales ou des périodes d'investigation d'un candidat. La réduction des effectifs des instituteurs a été liée à l'élection d'un des leurs à l'Assemblée Nationale ou à la municipalité.

En somme, la première et la troisième période de recueil des données ont été un échec. Les informations ainsi obtenues n'ont pas été exploitables. D'où le maintien du protocole de la deuxième tentative, effectuée pendant l'année 1995-1996. Cette année a été marquée par une situation de détente entre les autorités et le syndicat des enseignants. Il faut souligner que l'échec du premier voyage de recherche nous a permis de revoir la méthodologie utilisée. Il convient au préalable de souligner le type d'accueil qui nous été réservé.

1.3.2- Le niveau de coopération des instituteurs de l'enquête

D'une manière générale, les avis divergent à propos «*de la position de l'observateur et de l'influence qu'il exerce sur la situation*»²⁰⁸. Les uns pensent que son influence est minime; alors que les autres affirment qu'il provoque une situation nouvelle. Pour notre part, notre présence dans les écoles a suscité la sympathie du personnel administratif. Mais le comportement des instituteurs s'est avéré plus ou moins accueillant. Nous avons distingué, d'une part, les coopératifs et d'autre part, les non-coopératifs.

²⁰⁸ POSTIC M, De KETELE J.M., op. cit.- p.23.

a- Les instituteurs coopératifs

Ce sont les enseignants qui nous ont bien accepté dans leur salle de classe. Ils auraient souhaité la visite d'un supérieur hiérarchique. Mais, le nombre insuffisant des conseillers pédagogiques et des inspecteurs académiques gêne les programmes d'inspection. Aussi, cette responsabilité incombe aux directeurs d'école, qui selon les autorités, restent proches des réalités quotidiennes de l'école²⁰⁹. Enfin, les instituteurs coopératifs nous ont avoué les difficultés d'enseigner avec des effectifs pléthoriques.

b- Les instituteurs non-coopératifs

Ils ont manifesté un comportement de rejet, exprimé en ces termes: « nous ne voulons pas de visiteur chez nous! ». Au cours de notre passage dans leur classe respective, nous avons essayé de déterminer quelques aspects de leur comportement. Nous avons alors retenu que, cette catégorie d'enseignants, notamment des institutrices, ont des activités parallèles pendant le cours. Il s'agissait de "la vente des gourmandises " aux enfants. C'est ainsi que, notre implication a été perçue au départ, comme un obstacle. Mais, l'habitude développée chez leurs élèves les a obligées à continuer "ce petit commerce" en notre présence. Nous verrons les conséquences de ce comportement à propos d'une activité d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. De leur côté, les directeurs sont restés impuissants, puisque les concernées bénéficient du soutien de certaines personnalités de l'Etat. Les parents d'élèves, en revanche, ont observé des tendances de « petits voleurs » à propos de leurs enfants²¹⁰. Enfin, il convient de souligner l'existence de deux autres types d'institutrices non-coopératives. L'une somnolait en classe; alors que l'autre a négligé notre présence. C'est ce dernier type que nous avons qualifié de neutre. L'ensemble de ces informations est présenté dans le tableau 20, suivant :

²⁰⁹ MINSOKO R.D., op. cit, 1989.

²¹⁰ Au cours de notre enquête, certains parents venaient se plaindre auprès de ces institutrices à propos des échanges qui se développaient entre les élèves; par exemple, un bonbon contre un crayon ou un livre....

Tableau 20. La répartition des enseignants de l'échantillon en fonction du niveau de coopération.

Niv. enseigné	Ecoles choisies							
	La Fopi		Mont-Bouët I		Sibang II		Venez-Voir	
	CP1	CP2	CP1	CP2	CP1	CP2	CP1	CP2
Niveau de coopération								
Coopératifs	*	*	*			*		
Non coopératifs								
Commerçantes					*			
dormeuses				*			*	
Neutre								*

Quant aux enfants, ils ont été « émerveillés » de faire autre chose que ce qu'ils ont l'habitude d'accomplir avec leur enseignant. En réalisant les tests de lecture, ils sont sortis du cadre monotone de l'acquisition du son étudié. En effet, comme nous le verrons, la présentation d'une leçon de lecture met en évidence un enseignement dominé par l'acquisition du son étudié.

1.3.3- Les problèmes climatiques

Notre enquête s'est déroulée pendant la période de la saison des pluies²¹¹. Celles-ci s'étend sur neuf mois (de septembre en mai). Elle entraîne toujours des inondations dans certains quartiers populaires. Les absences constatées dans les classes de notre enquête ont été justifiées par les pluies diluviennes de cette période. C'est à cause de ces inondations que le pré-test de copie n'a pas été proposé aux enfants. En dépit des difficultés évoquées ci-dessus, notre calendrier de travail a été établi comme suit:

²¹¹ Au Gabon, nous avons deux saisons, une saison sèche d'une durée de trois mois (de juin-juillet-août) et une saison des pluies.

Tableau 23. Programme de passation des tests au moment final.

Niv. enseigné	Ecoles choisies							
	La Fopi		Mont-Bouët I		Sibang II		Venez-Voir	
	CP1	CP2	CP1	CP2	CP1	CP2	CP1	CP2
Dates d'observation								
13/05/96-15/05/1996	*							
16/05/96-20/05/1996		*						
21/05/96-23/05/1996			*					
24/05/96-28/05/1996				*				
29/05/96-03/06/1996					*			
04/06/96-07/06/1996						*		
10/06/96-12/06/1996							*	
13/06/96-15/06/1996								*

Ce programme a été établi par rapport à l'emploi du temps en usage en CP au cours de l'année de notre enquête.

Section 2: Typologie des conduites instituteurs/élèves

Pour mettre en évidence les conduites d'enseignement et les activités d'apprentissage des élèves, nous avons effectué l'observation des leçons de lecture chez des enseignants qui utilisent le manuel *Je vais à l'école*. Celle-ci s'est déroulée entre le moment initial et final des tests de lecture (du 4 mars au 10 mai 1996, interrompue pendant deux semaines à cause des vacances de pâques: du 30 mars au 14 avril de la même année). Nous avons donc bénéficié de deux mois pour accomplir ce travail. Ces deux mois nous ont permis d'observer le même instituteur pendant une semaine. Rappelons que notre échantillon a été constitué de six institutrices et de deux instituteurs. Notre matériel a été composé d'un dictaphone, des microcassettes et d'un bloc-notes. Pour l'observation de toute leçon de lecture, nous étions assise au fond de la classe, le dictaphone en marche pour enregistrer les comportements verbaux des principaux partenaires; et le bloc-notes pour relever leurs interventions non-verbales. Avec ces informations, nous avons établi des catégories précisant les unités de comportement des enseignants et des apprenants et leur combinaison séquentielle. Enfin, l'analyse du processus enseignement-apprentissage d'une leçon de lecture avec le manuel *Je*

vais à l'école nous a aidé à caractériser le schéma d'une leçon, les modes d'interventions en classe et le type de structuration des connaissances.

2.1- Notre grille d'observation

1) L'organisation et la gestion de la classe:

avoir le matériel prêt avant la leçon; se servir du livre de lecture *Je vais à l'école*; d'une fiche de lecture; respecter la disposition classique des tables-bancs; instaurer des prescriptions et des règles; déterminer la façon de répondre aux questions (lever le doigt pour demander la parole); utiliser des affiches, des carton-dessin; procéder à la façon de La Martinière pour vérifier la compréhension; utiliser le texte du livre; utiliser les productions des élèves comme texte de lecture;

2) La présentation de la leçon

* Les révisions: rappeler les connaissances en proposant des exercices aux élèves ou en leur posant des questions sur la leçon précédente

* Les différentes étapes du son étudié: présenter toutes les phases de la leçon; insister sur la phrase-clée (phase 1); insister sur le son étudié (phase 2); insister sur l'association (phase 3); attirer l'attention des élèves; procéder par des questions ou par des répétitions pour vérifier la compréhension; donner des exemples, des explications

* Les exercices

3) L'appropriation du son étudié: poser des questions pour inciter l'élève à produire des mots, des phrases s'attarder à faire répéter les réponses; désigner, solliciter du doigt l'élève qui doit répondre; proposer des exercices aux élèves après la présentation de la leçon;

* Mode d'expression de la lecture: insister sur la lecture individuelle; privilégier la lecture simultanée;

4) Feed-back et ambiance de la classe: procéder par «échauffement» pour détendre les élèves au cours du déroulement d'une leçon; donner des consignes pour la réalisation d'une tâche; contrôler, corriger; faire corriger par l'élève; circuler dans la classe pour vérifier la compréhension, pour assurer l'ordre; critiquer, blâmer, punir...; laisser passer l'élève au tableau pour corriger un exercice; donner une piste, apporter son aide

accepter une réponse, encourager l'élève; refuser une réponse; laissez-passer l'élève au tableau pour faire la lecture; lui demander de lire étant debout à sa place; demander à un élève de guider ses pairs dans la lecture

5) Mode d'apprentissage des élèves: apprendre à dialoguer, à s'exprimer, à communiquer; apprendre à produire des textes; apprendre à vivre au milieu des écrits; s'initier à l'écriture; faire la lecture individuelle et /simultanée; faire des exercices; corriger les exercices, guider la lecture individuelle

2.1.1- Les variables liées aux comportements des instituteurs

Toute situation d'enseignement et d'apprentissage passe par des comportements verbaux et non-verbaux et suppose des influences réciproques enseignant-enseignés. L'ensemble de ces comportements, aussi désignés en termes d'actes pédagogiques, ont pour objectif «*soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités*»²¹². Ces actes pédagogiques jouent un rôle important et interviennent à différents moments d'une leçon. L'acte verbal concerne par exemple, le mode de contrôle ou de correction proposé par l'enseignant: poser des questions, apporter son feed-back en cas d'erreurs ou d'hésitation, émettre un jugement. L'acte non verbal renvoie à la façon dont l'enseignant procède pour contrôler la compréhension: désigner du doigt l'élève qui doit répondre; passer dans les rangs pour vérifier la compréhension.... Les actes ainsi exprimés sont en général, regroupés en trois catégories et suscitent soit la passivité, soit l'activité ou l'indifférence chez l'élève. Nous y reviendrons. Dans notre démarche, nous avons distingué l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage, la présentation de la leçon, l'appropriation du son étudié, le feed-back et l'ambiance de la classe et le mode d'apprentissage des élèves.

a- L'organisation et la gestion d'une leçon de lecture

Ces deux facteurs déterminent en partie les acquisitions des connaissances. Cela suppose qu'ils influencent les principaux acteurs d'une situation pédagogique: enseignants et élèves. Ces principaux acteurs à leur tour influent sur la nature et la quantité de ce que les élèves apprennent réellement. La disposition du matériel de la classe favorise ou gêne la discussion. Par exemple, les sièges disposés en cercle facilitent la discussion; alors que les alignements classiques par rangées parallèles la freinent. Si certains équipements et matériels sont nécessaires, les élèves doivent pouvoir y accéder librement. Nos observations ont montré des niveaux de visibilité variable d'une salle de classe à l'autre. Pour faciliter la compréhension en termes de visibilité, nous avons distingué trois niveaux, à savoir: élevé, moyen et faible. Les salles de classe correspondant au premier niveau de visibilité sont celles

²¹² POSTIC M: op. cit., p.133.

dans lesquelles l'instituteur est parvenu à voir tous les élèves et où tous les élèves ont été en mesure de le voir, de bien discerner le tableau noir et le matériel d'instruction (affiches, carton-dessin). A propos du deuxième niveau, au contraire, la disposition du matériel, l'endroit où se trouve le bureau de l'instituteur (au fond de la classe), sont placés de façon à être moins visibles. Ici, pour suivre les explications, les élèves assis devant lui, ont été obligés de se retourner. Le troisième niveau, enfin, est caractérisé par une visibilité minimale: par exemple, les salles de classe sont assez sombres, le manque d'électricité aggrave cette situation; les élèves occupant les derniers bancs, ont été contraints de se déplacer pour recopier un énoncé au tableau. Dans l'ensemble, les modes de circulation ne sont pas toujours faciles. Il a été difficile de se déplacer dans la classe sans se gêner. Les voies menant à la porte et au tableau ont été bien dégagées. Mais, le nombre d'élèves par tables-bancs a bien gêné la circulation de ceux qui sont "coincés" entre leur camarades. De même, cela n'a pas permis à l'instituteur de s'approcher de chaque élève pour lui parler personnellement. Au cours de nos observations, nous avons également tenu compte de la préparation préalable du matériel par l'instituteur. C'est ainsi que la fiche de lecture a été prête à être utilisée chez certains instituteurs alors que chez d'autres, elle n'a pas été disponible. Dans ce cas, l'instituteur donnait l'impression d'avoir bien préparé son cours et a passé beaucoup de temps à "faire semblant" de la chercher. Dans tous les cas contraire, l'insuffisance de matériel a été une source importante de problèmes. Existe-t-il des différences d'un instituteur à l'autre? Si ces différences existent, entraînent-elles des variations dans les apprentissages? Le terme "organisation" dans notre étude, désigne la façon dont les élèves sont installés dans la salle de classe. On distingue souvent deux types de classes²¹³: 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 notre étude, les différentes classes observées sont de type hétérogène. Les instituteurs y ont travaillé à la cantonade. Le travail avec de petits groupes a été rare. Mais le travail avec des élèves à titre individuel s'est développé au moment de la lecture individuelle au tableau ou pendant la correction d'un exercice. Devant les effectifs pléthoriques, il a été difficile pour les instituteurs de notre enquête d'envisager que les élèves travaillent seuls ou les uns avec les autres.

²¹³ ANDERSON L.W., op. cit.

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 font face à la mauvaise conduite et aux comportements perturbateurs²¹⁴. Dans notre analyse, nous avons essayé de retenir la prévention des problèmes de comportements et les façons d'y faire face lorsqu'ils se produisent. Ce dernier aspect a été souvent manifesté sous forme de discipline ou d'ordre. En rapport avec l'efficacité de l'enseignement, l'analyse de l'organisation et de la gestion de la classe nous a apporté des informations à propos du temps qu'y consacrent les enseignants en charge d'effectifs pléthoriques. Dans le chapitre suivant, nous verrons les difficultés liées à l'organisation et à la gestion des classes surchargées. A propos de l'organisation de la classe, nous avons aussi tenté d'obtenir des précisions sur le mode de regroupement des élèves. Celui-ci a été effectué dans certains cas par niveau de performance (les bons élèves ont occupés les premiers bancs, les moyens ont été placés au milieu et les derniers ont été rangés dans les derniers bancs). A propos de la gestion de la classe, ce facteur nous a aidé à avoir des précisions sur la prévention et la réaction. Nous avons essayé de montrer comment les instituteurs efficaces se différencient des moins efficaces: par leur aptitude à empêcher les problèmes de se poser ou bien par leur capacité de réagir avec 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 a entraîné des sanctions. Ces règles et ces prescriptions ont permis à l'élève de bien se comporter sans surveillance ni interventions directes du maître.

b- La présentation de la leçon

1)- Les révisions

La possession des prérequis est indispensable pour les apprentissages ultérieurs. Elle facilite l'acquisition de nouvelles connaissances²¹⁵. Pour s'assurer que les élèves disposent bien de prérequis, l'enseignant procède par des révisions: exercices, interrogations orales ou écrites... Par le procédé La Martinière, il vérifie la compréhension et aide ainsi les élèves à

²¹⁴ ANDERSON L.W., op. cit.

²¹⁵ GOUPIL G., LUSIGNAN G.: op. cit.

revoir les points où ils ont éprouvé des difficultés ou commis des erreurs. Dans notre enquête, cette pratique s'est exprimée de façon variable d'un instituteur à l'autre: en début de la leçon, à la fin du cours ou au niveau du passage d'une étape à l'autre.

2)- Les différentes étapes du son étudié

La structuration des savoirs renvoie au mode de présentation des différentes phases d'une leçon de lecture: la phase de découverte et de répétition de la phrase clé; la phase de reconnaissance auditive et visuelle du son étudié et la phase d'association du son aux lettres correspondantes. La transmission des informations concerne par exemple, la façon d'exposer le cours: poser des questions en vue de la découverte du son étudié; donner des consignes, des exemples, donner une piste pour l'association du son à la graphie; contrôler les réponses des élèves pour vérifier le niveau de reconnaissance auditive et visuelle du son étudié... Nous avons observé des variations dans les façons de faire entre les instituteurs de notre enquête. Par exemple, certains ont présenté toutes les étapes du son étudié; alors que d'autres se sont réduits à la présentation de deux d'entre elles. Ces variations se sont manifestées également à propos du temps consacré à la mise en évidence de ces différentes étapes. Nous y reviendrons.

3)- Les exercices permettent à l'élève d'acquérir des connaissances ou des compétences à propos du son étudié. Ce sont des activités qui s'effectuent soit à la maison, soit à l'école. C'est en accomplissant les tâches qui leur sont confiées, plutôt qu'en suivant le cours dispensé par leurs maîtres, qu'ils s'instruisent réellement. Mais la plupart des instituteurs de notre enquête n'ont pas proposé des exercices aux élèves. De même, le travail à faire à la maison a été inexistant.

c- L'appropriation du son étudié

C'est un procédé que l'instituteur applique pour obtenir la participation des élèves: poser des questions, désigner, solliciter des élèves à la cantonade, proposer des exercices, laisser-passer les élèves au tableau pour la correction, corriger les erreurs en cas d'hésitation, faire corriger par un pair, encourager, inciter les élèves à fournir des réponses, à rechercher des mots ou des phrases, faire répéter les réponses... Ces comportements sont

surtout intervenus dans les phases 2-3. Leur objectif a été d'amener l'élève à reconnaître le son étudié et à l'aider à réaliser les associations lettres-son. Leur fréquence a été déterminée par le temps consacré à l'appropriation du son étudié. Nous verrons que ce temps a été variable d'un instituteur à l'autre. L'appropriation du son étudié recouvre les activités au cours desquelles les élèves, sont censés réaliser un exercice ou faire des jeux de construction des phrases. Dans ce cas, les élèves sont en activité, l'intervention de l'enseignant se manifeste pour apporter son aide. Les jeux de lecture, les exercices, la lecture à haute voix et les activités de construction sont des exemples qui ont favorisé l'appropriation du son chez certains élèves de notre enquête. Mais, l'absence des exercices chez d'autres, limitent les possibilités d'exploitation des connaissances acquises.

Le mode d'expression de la lecture

Les actes pédagogiques déployés ici, ont trait au mode d'expression de la lecture privilégié en classe. Il s'agit de la lecture individuelle/simultanée. Les sollicitations observées marquent une invitation à la lecture ou l'aide d'un pair dans l'accompagnement de ses camarades. Les commentaires de l'instituteur aident l'élève à corriger son articulation ou à être attentif. A propos de la lecture simultanée, nous avons remarqué des différences dans son expression. Certains instituteurs, ont adopté ce mode de lecture dans le but de faire lire tous les élèves. D'autres, en revanche, l'ont utilisé comme un moyen de lutter ou de maîtriser les élèves. Nous y reviendrons.

e- Le feed-back et l'ambiance dans la classe

Nous avons souligné l'importance du feed-back dans une situation pédagogique²¹⁶. Nous rappelons qu'il détermine la façon dont les informations verbales et non-verbales sont reçues en retour. Il ne s'agit pas d'une simple diffusion de messages, mais d'une relation réciproque par laquelle l'émetteur s'efforce de modifier le comportement du récepteur. Dans notre recherche, le feed-back s'est pratiquement exprimé à la suite de chaque réaction de l'élève. Les lacunes observées, par exemple au moment de la correction d'un problème, d'une réponse à une question, pendant la lecture individuelle/simultanée, ont amené

²¹⁶ BRESSOUX P., op. cit., 1994.

■ ALTET M., op. cit., 1994.- Voir aussi: ROSENSHINE B., op. cit.

l'instituteur à apporter des précisions, à donner des consignes, à revoir un exercice, à apporter des corrections ou à faire corriger par un pair. Dans ce procédé, les rapports exprimés en classe, déterminent la façon dont l'instituteur s'ajuste aux réactions des élèves. C'est ainsi qu'une conduite suivie d'une sanction (blâme, punition, ironie, refus...) a été perçue comme une frustration. Dans le cas contraire, elle est apparue sécurisante et rassurante (encouragements, acceptations d'une réponse...).

2.1.2- Quels modes d'apprentissage chez l'élève?

C'est la façon dont les élèves ont réagi aux comportements de l'instituteur. Nous avons repéré trois différentes: la passivité, la recherche et le chahut. Nous nous attendions à un type d'enseignement qui développe chez l'élève une pratique efficace du français. Mais, les méthodes mises en place par les instituteurs n'ont pas permis de construire des activités centrées sur la langue orale pour amener l'enfant à apprendre à parler et à communiquer. Nos observations ont mis en évidence un mode d'enseignement centré sur le contenu et caractérisé par un mode de communication à dominance affirmatif, interrogatif ou bref. C'est sous le mode interrogatif que les enfants s'expriment et recherchent des idées alors que sous le mode affirmatif, ils sont réduits à répéter des réponses données par l'enseignant ou par un pair. Sous le mode bref, c'est le laisser-aller. Dans tous les cas, l'enseignement traditionnel reste dominant, comment amener l'enfant, dès lors, à apprendre à communiquer?

a- Le problème de communication dans l'acte de lire

L'apprentissage de la langue écrite, commence en CP1, continue jusqu'au CP2. Cette continuité permet de prévenir les échecs scolaires et d'amener l'enfant à la compétence de lecture et d'écriture nécessaire à une scolarisation longue. Les activités destinées au CP2 ont été commencées au CP1 et visent à une meilleure maîtrise du langage oral. L'enseignant tient-il compte des problèmes linguistiques auxquels l'élève est confronté? En réalité, cet aspect du problème s'est trouvé relégué au second plan puisque, les activités qui lui ont été proposées ont concerné uniquement la formation des mots ou la construction des phrases avec le son étudié; et ne suscitent donc pas les échanges en classe. C'est l'absence de dialogue avec l'adulte ou avec ses pairs qui entraîne l'élève à se sentir mal à l'aise dans sa

pratique du français et donc à ne pas parvenir à lire et à écrire. Au cours de la passation des tests, la plupart des élèves de l'enquête ont éprouvé des difficultés pour apporter des précisions, des explications qui vont au-delà de la seule étude du son étudié. En effet, les méthodes développées en classe, n'ont pas permis de découvrir les structures et le fonctionnement de différents types d'énoncés; autrement dit, les exigences de cette nouvelle langue ont été loin d'être maîtrisées. Par des questions, l'enseignant guide la compréhension mais ne favorise pas le dialogue avec l'élève. En articulant la lecture autour du son étudié, il a été difficile aux instituteurs de notre enquête de servir à la fois de modèles et de permettre de véritables progrès. Devant des exercices de lecture qui leur ont été proposées, une bonne partie d'entre eux ont éprouvé des difficultés pour faire la description d'une situation en vue de définir les relations qui les constituent en un ensemble organisé. Ces difficultés ont aussi concerné la lecture des énoncés. Cependant, en faisant de la lecture un objet de curiosité et de jeux par le biais des comptines, des activités poétiques, des chansons, par l'évocation des situations absentes ou imaginaires, l'annonce d'une nouvelle, ou le récit d'une histoire, il est possible que les instituteurs concernés auraient alors aidé les enfants à différencier et à articuler formes et significations: manipulations des intonations des sons, des rimes, des rythmes, des accents... Pour parvenir à apprendre à parler et à communiquer, il serait donc utile d'offrir à l'enfant l'exemple de son activité personnelle et de susciter des échanges portant sur les différents aspects du langage. Le langage de l'enfant deviendrait plus explicite dans le cadre d'échanges ludiques ou mis en situation. Il reviendrait donc à l'enseignant de mettre en place des occasions d'échanges verbaux soutenus, en petits groupes ou individuels. Au CP2, les apprentissages concernent également la maîtrise des codes sociaux de la communication. Mais, l'absence d'activités associées n'ont pas permis de découvrir très tôt, les contraintes de l'énonciation écrite (dictée à l'adulte). Alors qu'au CP1, le dialogue occasionnel se doit d'être considéré comme un des meilleurs moyens de produire des échanges efficaces; de même, au CP2, les situations d'apprentissage se doivent d'être destinées à des séquences structurées autour d'un objectif clairement défini. Par ailleurs, au CP2, se poursuit l'initiation au langage de l'écrit commencée au CP1, mais de façon beaucoup plus intensive. Compte tenu des capacités de lecture et d'écriture de cet âge, il est souvent nécessaire d'emprunter le canal de la communication. Enfin, en même temps qu'il apprend à lire et à écrire de façon autonome des textes à sa portée, chaque enfant continue à enrichir sa culture de l'écrit avec des lectures plus longues et plus complexes qu'au CP1.

Mais, l'articulation de la lecture autour du son étudié, ne permet pas à chaque enfant de parvenir à découvrir les structures et les fonctionnements spécifiques du textes différents de différents types (narratifs, argumentatifs, explicatifs...) ainsi que les structures et le fonctionnement du français écrit qui y correspondent. Le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'être un lecteur déterminé de textes variés: récits, poésies, documents? La mémorisation de ces textes par l'enfant ne constitue-t-il pas un moyen de l'aider à s'en approprier les régularités et les spécificités? En l'absence de ces textes mémorisés, comment l'enseignant procède-t-il pour vérifier la compréhension, pour inciter au réemploi du lexique ou des tournures de langue? L'objectif n'est-il pas de faire apparaître dans la discussion, des indices sur lesquels on s'appuie pour comprendre un texte, ainsi que les procédures mentales qu'un lecteur expérimenté utilise de façon automatique, au cours de la lecture d'un texte? L'objectif ne serait-il pas alors d'obtenir des écrits plus longs, mieux structurés et conformes à leurs fonctions ou à leurs usages? C'est en considérant les productions orales des enfants, que l'attention de l'enseignant se focalisera sur de nouveaux aspects de l'énonciation. Si l'énonciation orale est orientée vers la dictée à l'adulte, c'est-à-dire, vers la production d'un texte susceptible d'être écrit, il convient de trouver des situations permettant aux enfants de passer sans trop de peine, du dialogue au monologue. L'emploi des pronoms et des autres substituts du groupe nominal doit être vérifié. Les enchaînements plus complexes que la simple juxtaposition, doivent s'appuyer sur un usage cohérent des textes verbaux. Si le récit est oral, dans ce cas, la mise en place de la situation dans l'espace et dans le temps, la présentation des personnages, l'articulation des éléments les uns par rapports aux autres et la conclusion doivent être facilement manipulés. L'emploi des pronoms de première et de deuxième personne, points d'appui de l'énonciation, et celui des pronoms de troisième personne, substitut du nom, doivent être distingués. En limitant la lecture au son étudié, l'enfant aggravera ces difficultés de décrire ou de raconter un événement que ses pairs n'ont pas vécu. Ces lacunes auront des répercussions sérieuses dans le développement de ses capacités de productions écrites.

b- Difficultés d'accès au traitement du langage écrit

La priorité accordée au son étudié n'a pas été suffisante pour amener l'enfant à accéder à la conscience des éléments constitutifs des énoncés; à observer les relations entre l'oral et l'écrit et à identifier les régularités syntaxiques les plus fréquentes. Pour y accéder, l'association lettre-son a favorisé la réalisation des activités mettant en jeu le découpage en syllabe, en phonèmes; mais n'a pas facilité le découpage d'énoncés en mots en groupe de mots ou en paragraphe. En insistant sur les associations simples "t-a=ta", comment l'enfant saura-t-il qu'il existe entre certains mots des similitudes phonologiques? Parviendra-t-il à segmenter les énoncés? Sera-t-il en mesure d'acquérir progressivement un savoir des différents phonèmes de la langue et d'être capable de les identifier dans des contextes différents? Dans le chapitre III, nous avons souligné l'importance de l'identification des mots et de la conscience phonologique dans le traitement du langage écrit. Pour acquérir ces mécanismes, il est utile de préparer l'enfant à la segmentation des énoncés, en leur proposant des activités portant sur les sonorités qui peuvent alternées avec des exercices plus structurés. En passant du CP1 au CP2, la pédagogie ainsi mise en place sous-estime la pratique des comptines, des jeux rimés, de l'invention verbale et poétique. Pour bien appréhender les relations qui existent entre l'oral et l'écrit, l'enseignant sait-il l'importance d'amener l'élève à observer et à structurer les principes généraux de correspondances entre un message oral et sa transcription? Comment l'aide-t-il à retenir que tous les mots sont représentés dans l'ordre de leur émission? En l'absence des activités de segmentation variées, l'enfant sera-t-il en mesure, par exemple, de retrouver les mots d'une phrase courte écrite au tableau et précédemment lue par l'enseignant? Comment parviendra-t-il à identifier dans un texte des mots, des paragraphes ou des chapitres qui ont été auparavant isolés dans leur oralisation?. Les élèves évoluent ainsi sans s'entraîner à se déplacer dans un écrit en s'appuyant sur certains indices. En passant du CP1 au CP2, ils seront dépourvus par exemple, des termes caractéristiques d'un énoncé: «un jour, il était une fois...»; des indices typographiques: majuscules, tirets et guillemets marquant un dialogue; de l'usage du gras ou de l'italique, pour souligner l'importance d'une idée... L'absence des exercices de ce type suppose qu'on offre pas des textes comportant toutes les caractéristiques de l'écriture imprimée. Enfin, les régularités syntaxiques les plus fréquentes, comme les marques du pluriel ou celles du féminin n'ont pas été régulièrement signalées par les enseignants au CP2.

Elles n'ont pas été enfin, répétées de façon systématique dans le cadre d'une première approche réflexive de la grammaire de langue. L'apprentissage de la lecture et celui de la production de textes ne peuvent être dissociés de l'ensemble de ces savoirs phonétiques, sémantiques et morphosyntaxiques.

c- Difficultés à la pratique de l'écriture

L'acte graphique est une activité complexe. C'est à l'école maternelle que l'enfant acquiert les prémices à l'écriture et qu'il découvre l'ordre qui régit les tracés. Mais, pour la majorité des écoliers gabonais, cet apprentissage débute dès son entrée à l'école primaire, c'est-à-dire, en CP1, à l'âge de six ans. Cet apprentissage concerne systématiquement la reproduction des formes graphiques. L'activité des élèves de notre enquête a tourné autour de la formation de lettres, de mots et de phrases avec le son étudié. Avec les effectifs pléthoriques, comment vérifier que l'enfant s'approprie bien les règles qui lui permettent d'organiser ses graphies dans le plan horizontal de la feuille? L'acte d'écrire exige une bonne position du corps, du bras et de la main, la maîtrise des différents supports d'écriture (cahier, feuille, ardoise) et la capacité à se servir des divers instruments scripteurs. Mais la position de trois à quatre élèves sur un même banc a gêné l'aisance du geste des concernés et la qualité graphique exigée par l'enseignant. C'est ainsi la plupart des élèves ont éprouvé des difficultés pour la constitution de bonnes représentations motrices. Parallèlement, la reproduction des modèles et les exercices de transcription ont été insuffisants. Comment permettre une coordination oculomotrice correcte, un contrôle de la motricité manuelle chez l'enfant? L'acte d'écrire a été rendu plus difficile par l'éloignement du modèle, pour les élèves assis au fond de la classe. Ces derniers ont été contraints de se déplacer pour s'en rapprocher. L'acte d'écrire ne se limite pas à la reproduction des lettres ou des mots, il concerne aussi l'exploration visuelle d'un texte. Au CP, l'enfant apprend à explorer des yeux l'espace de la page. C'est une activité difficile. Il a encore besoin de mouvements amples de la tête ou même d'un guidage par le doigt ou la main. L'insuffisance des manuels scolaires a obligé les instituteurs de l'enquête à privilégier le texte transcrit au tableau. Pour lire un texte, les élèves se servaient d'un bâton comme guidage. Celui-ci a favorisé la précision du déplacement du regard nécessaire à une bonne lecture, la souplesse des retours en arrière ou des anticipations, le passage sûr d'une ligne à l'autre. Cependant, l'insuffisance de dialogue

avec l'enseignant et des activités qui développent le geste graphique: copie, essais d'écriture, des dessins libres ou imposés a constitué une lacune pour l'initiation à l'écriture chez l'enfant.

d- Difficultés d'accès au monde de l'écrit

Nous avons souligné l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne d'un individu et l'impact de l'illettrisme des parents sur la possibilité de lire. Dans les zones urbaines, l'enfant est entouré d'une variété de textes écrits notamment, les affiches publicitaires, les médias, les panneaux routiers. Même si les parents sont illettrés, il a possibilité d'être curieux à ce qui l'entoure. Dans les zones rurales au contraire, l'école constitue le principal lieu de contact avec l'écrit. L'absence d'écoles maternelle aggrave cette situation et ne permet pas à l'enfant de construire ce qui n'a pas pu l'être dans la famille. L'illettrisme des parents, la non préscolarisation sont-ils pris en compte par l'enseignant. En articulant la leçon autour du son étudié, il est difficile d'affirmer qu'il aide l'enfant à découvrir les fonctions de l'écrit qui guident les adultes, leur permettent d'agir et leur donnent du plaisir. L'écriture doit aller au-delà du contenu du manuel de lecture et toucher les autres formes d'écrits (affiches, tableaux) rencontrées dans la rue, le quartier (les affiches, les enseignes, les panneaux de signalisation) qui sont autant d'objets susceptibles de favoriser l'initiation aux fonctions diverses de l'écriture. Par leur longueur, ils sont facilement abordés sans que l'enfant ait une maîtrise assurée du texte ou de la phrase complexe. L'enseignant est dans ce cas, le médiateur privilégié entre l'écrit et l'enfant. Il est celui qui dévoile, interprète un monde nouveau et complexe plus que celui qui construit les apprentissages. Il est surtout celui qui suscite la curiosité et répond sans cesse aux questions qui lui sont posées. Cependant, le manque de bibliothèques scolaires, de centres de documentation justifie-t-il la primauté accordé au manuel de lecture à l'école? Mais, ce manuel contient bien des contes, des récits dont l'objectif est d'intéresser l'enfant à la lecture. Il est donc question de rechercher la raison qui ont obligé les instituteurs à se cantonner sur le son étudié? C'est en racontant des histoires, réelles ou imaginaires, qu'ils vont susciter le goût de lire chez l'enfant. C'est en relisant les mêmes textes, que celui-ci, va développer les capacités d'anticipation et parviendra à partager l'émotion que procure le récit. En dehors du manuel *Je vais à l'école*, n'ont-ils pas éprouvé le besoin de recourir à un répertoire varié dans la classe? Il existe une multitude d'écrits fonctionnels qui se trouvent sur des objets d'usage courant: magazines,

livres de jeunesse, des livres pour adultes, des collections d'images et de photographies. C'est ce recours qui aidera l'enfant à apprendre à identifier et, dans certains cas, à utiliser les écrits fonctionnels. L'absence de ces écrits très courts et très familiers (étiquettes des prénoms) gêne des enfants à faire des remarques sur le code graphique, à reconnaître des formes stables, à conduire leurs premières identifications (longueur du mot, initiale, majuscule, minuscule...) à s'interroger sur la variété et la variation des formes (prénom écrits en cursive ou en script, en majuscule ou en minuscule). Comment l'enfant parviendra-t-il à découvrir les relations qui existent entre l'oral et l'écrit? Apprendra-t-il à découper ses énoncés en mots? Les exercices visant à associer la lettre au son correspondant ne suffisent pas à segmenter le langage oral en mots et à préparer efficacement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

e- Problèmes de production des textes

L'acquisition du français se limite-t-elle au seul texte concernant le son étudié? Cette démarche s'avère très insuffisante puisqu'elle ne permet pas à l'enfant de réaliser des activités qui l'aideront à comprendre et à produire une variété de textes. Les instituteurs choisis ont sous-estimé le rôle de producteur de textes devant leurs élèves. La transcription des syllabes, des mots ou des phrases produites par l'enfant ne suffit pas pour une meilleure maîtrise du français, mais elle concerne aussi les activités de compréhension et de production. Elles doivent également rendre attentif aux aspects formels de la langue. Manipuler le langage oral à travers des jeux phoniques variés, observer ou imiter les codes graphiques sont autant d'occasions, pour l'enfant, de découvrir intuitivement que la langue peut aussi être traitée pour elle-même, indépendamment de la transmission d'un message. Faire manipuler la langue, assurer une première imprégnation par des textes écrits, exercer la compréhension et la production des situations de communication variées, constituent donc des trois grands domaines de travail en CP.

1) Aucune possibilité de produire des textes avec l'aide de l'adulte

Au CP1, la dictée à l'adulte constitue un bon procédé pour faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls, au CP2, c'est un bon moyen chez l'enfant dont l'écriture est si lente et si laborieuse que leur attention n'est pas disponible pour

l'activité de production proprement dite. L'objectif est d'amener l'enfant à prendre conscience qu'il se trouve dans une situation d'écriture, que les énoncés qu'il doit produire sont destinés à être écrits. Dans cette perspective, il revient à l'enseignant d'aider l'enfant à reformuler les énoncés en situant les exigences à peine au-delà de la limite de ce que les enfants sont en mesure de trouver par eux-mêmes. Mais, en privilégiant le son étudié, les instituteurs choisis ont négligé de proposer d'autres types de textes existants: récits, lettres, consignes, modes d'emploi ou même des comptines et des jeux poétiques. Mais, quelques uns d'entre eux ont proposé une situation de dictée collective, centrée sur le son étudié. Il est commode de proposer des thèmes intéressant l'enfant. Aucun projet d'écriture n'a été mis en place. Les supports visuels, ont été absents: L'usage des ardoises a permis de déplacer les morceaux de texte ou de les ré agencer, le non usage de grandes feuilles de papier que l'on découpe et colle ensuite n'a pas aidé l'enfant à réaliser sa mise en mots sur la base des écrits de référence, préalablement lus et travaillés. Ces textes constituent autant de répertoires pour l'orthographe, le lexique et l'organisation des énoncés. Ils sont composés des éléments dont l'enfant a besoin pour matérialiser le progrès de la construction collective. L'insuffisance de la production des textes gêne les possibilités de prise de conscience progressive chez un enfant, des similitudes et des différences entre les écrits. En sortant du CP, les élèves ne seront donc pas préparés, à discerner le contenu d'un texte et sa forme (type de texte concerné). Ils ne parviendront pas alors s'appuyer sur les contraintes de construction de chacun de ces genres pour mieux assurer la mise en ordre de leurs idées. L'écriture est une activité complexe qui fait intervenir un long apprentissage de la mise en ordre de ses idées, une sensibilisation souvent réactivité aux contraintes des types de textes utilisés, à l'adéquation entre la réalisation obtenue et les effets que l'on souhaite produire en la communiquant à un lecteur.

2) Difficile de parler de l'autonomie chez l'enfant

Les pratiques mises en place au CP1 sont néfastes pour la production autonome et individuelle des textes écrits au CP2. A l'exemple du lecteur expert, l'enfant écrit en s'appuyant sur ses lectures. Dans sa démarche, la présence de l'adulte est utile. Celui-ci lui fournira une aide efficace (recherche des mots dans le dictionnaire, les corrections de mots...). C'est également lui qui veillera sur l'orthographe (lexicale et grammaticale) et, d'autre part, permettra à chaque élève de se doter des procédures d'autocorrection dont il a

besoin lorsqu'il se trouve en situation de production de texte. Un double apprentissage de l'orthographe par un passage progressif de la copie (visuelle: sous les yeux lorsqu'on recopie; différée: le modèle a dû être mémorisé pendant quelques instants avant d'être réactualisé) à l'écriture autonome (les mots sont écrits par cœur) et par des exercices spécifiques, est mis en place. Mais, l'articulation de la lecture autour du son étudié, n'assure pas à chaque enfant les connaissances orthographiques qui sont conformes à ses activités d'écriture et à son niveau. Quelque exercice spécifique lui est proposé, notamment la dictée traditionnelle. C'est d'avantage une forme d'évaluation qu'un moyen d'assurer l'apprentissage des complexités du code écrit, bien qu'elles relèvent de la syntaxe, de la morphosyntaxe ou du lexique. A côté de cette dictée, les instituteurs choisis ont oublié d'aider l'enfant à réagir correctement aux problèmes orthographiques qui se présentent subitement à l'occasion des multiples activités d'écriture organisées dans la classe: transcription des phonèmes successifs de chaque mot, usage des consonnes doubles, des lettres finales muettes avec ou sans fonction étymologique, des marques grammaticales du genre, du nombre, de la personne et des temps du verbe. La compétence orthographique est à la fois réflexive et automatisée. Pour se doter de cette compétence, la pratique de la dictée traditionnelle, axée sur le son étudié, ne suffit pas. La présence des activités de production de textes dans lesquelles l'effort de mise en mots est également prioritaire; ce sont donc des bases certaines pour une pédagogie de l'orthographe efficace. De plus, elles offrent aux élèves la possibilité de réfléchir sur le fonctionnement de la langue écrite et donnent à l'instituteur des moyens d'une évaluation fine des progrès de chacun dans ce long travail de maîtrise de la langue écrite. C'est en lui offrant des règles formelles simples et amusantes, qu'on développe chez lui une capacité inventive un plaisir du travail de la langue et un savoir précoce de ses pièges.

2.2- Schéma et modèle d'une leçon de lecture

Le schéma d'une leçon de lecture indique son mode de structuration. Le modèle renvoie aux théories d'enseignement de la lecture. Dans les lignes suivantes, la description des séances de lecture avec le manuel *Je vais à l'école* nous apportera des précisions sur ces deux notions.

2.2.1- Le Schéma d'une leçon de lecture

Chaque leçon observée, a été organisée autour de trois phases clés. Celles-ci ont déterminé les différents moments de l'étude d'un son. Il s'agit de la phase de découverte et de répétition de la phrase clé; de la reconnaissance auditive et visuelle du son étudié et de l'association du son à la graphie. L'ensemble de ces phases a été associé aux objectifs généraux définis comme suit: à la fin de la leçon, l'élève doit être capable de: 1) reconnaître le son étudié dans des mots et des phrases et de construire ses apprentissages; 2) acquérir les mécanismes de déchiffrement et les techniques de la lecture d'un texte adapté à son niveau; 3) lire et comprendre des textes courts en langue fondamentale. Par ailleurs, le principal matériel didactique a été composé du tableau mural, du livre *Je vais à l'école* et des ardoises. Le tableau noir a servi pour la transcription du texte de lecture, les exercices... Le manuel de lecture a constitué la principale référence bibliographique pour la préparation et la présentation de la leçon. Les extraits ainsi choisis, en fonction du son étudié, ont servi de texte de lecture. Dans d'autres situations, ces extraits ont été remplacés et/ou augmentés avec les productions des élèves. Les ardoises enfin, ont été utiles pour les exercices, l'écriture du son étudié. C'est par le procédé La Martinière, que l'instituteur a vérifié le niveau de compréhension de ses élèves. Avant de présenter le déroulement d'une leçon, il convient de souligner que les cours observés sont des cours collectifs, réunis autour d'un instituteur/d'une institutrice, un effectif moyen de 80 élèves dans une salle classique. L'insuffisance du mobilier scolaire et des salles de classe ont conduit les encadreurs à adopter une disposition traditionnelle des tables-bancs bien alignées en rangées parallèles. De même, les effectifs pléthoriques les ont contraint à asseoir trois à quatre élèves par table-banc (voir illustration). Devant une telle réalité, il a été difficile d'appliquer une pédagogie active. Ceci justifie peut-être, le schéma identique d'une leçon de lecture, qui fait l'objet des analyses suivantes. Les extraits des leçons de lecture sont présentés en annexe ↴.

a- Les préalables

C'est la façon d'entrée en matière pour l'étude d'un nouveau son. Nous avons distingué l'échauffement et les révisions.

1) **L'échauffement** est un procédé que l'instituteur utilise pour aider l'élève à suivre la leçon du jour. Nous présentons les extraits des instituteurs concernés.

Pour le CP1:

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

"I²¹⁷.: *Debout/assis/debout. C²¹⁸.: je me lève/ je m'assieds/je m'assieds./I.: Récitation: «Deux plats»./C.: Deux plats» (récite étant debout à leur place)/I.: «L'école que j'aime»./C.: «L'école que j'aime» (récite étant debout à leur place)/I.: assis/ C.: je m'assieds./I.: on croise les bras; on suit au tableau; on fait silence./C.: je croise les bras; je suis au tableau et je fais silence...". L'institutrice de Venez-Voir a procédé de la même façon que sa collègue de Mont-Bouët I. La différence est que ses élèves ont chanté et non récité des poèmes. Par contre, leur collègue de la Fopi n'a pas adopté la pratique de l'échauffement.*

Pour le CP2:

Extrait de la Fopi. Etude de ai-ei

"I. (se met au fond de la classe). *Debout/assis/debout./C: je me lève/je m'assieds./I.: on se frotte les mains, on tape! /C(debout exécute...". Ce procédé s'est enchaîné sur les révisions.*

2) **Les révisions** sont présentées dans les extraits ci-dessous. Nous proposons d'abord la démarche des instituteurs du CP1, avant celle de leurs collègues du CP2.

Pour le CP1:

Trois instituteurs ont vérifié la possession des prérequis chez les élèves avant la leçon du jour. Il s'agit de la Fopi, de Mont-Bouët I et de Venez-Voir.

Extrait de la Fopi. Etude de cl.

"I.: *Bien (désigne du doigt l'élève qui doit passer au tableau), oui, toi vas nous écrire u. /E²¹⁹ (passe au tableau et écrit u, puis retourne à sa place)/I.: bien ((accepte la réponse de E., désigne l'autre élève) toi, vas nous écrire a/E.(passe au tableau et écrit a)/I., Après avoir laissé passer au tableau n-élèves, il récapitule: bien, nous avons écrit u, a, e, o é,i...".*

²¹⁷ Instituteur/Institutrice.

²¹⁸ La cantonnade.

²¹⁹ Elève-individu

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

"A la suite de l'échauffement, elle demande aux élèves de répéter ce qu'elle lit ou prononce: I.: pipe, Frejus!/Frejus: pipe./I.: toto, Martial!/Martial: toto.../I., fait répéter n-élèves avant d'entamer la première phase de la leçon..."

Extrait de Venez-Voir. Etude de b.

"L'échauffement, est suivi de la lecture des sons déjà étudiés. l'institutrice désigne à tour de rôle les élèves qui doivent passer au tableau. I.: Bien, qui peut aller lire la petite lecture qui est au tableau, oui Nancy/Nancy passe au tableau et fait la relecture des lettres a,e,u,t,m,p,l,v /I., demande à la cantonade d'applaudir Nancy à la suite d'une bonne relecture. I.: deux bravos, deux bravos/C. exécute. /I.: qui veut venir encore lire? Oui, Anita/ Anita passe au tableau et fait une bonne relecture. Elle est aussi applaudie par ses pairs/I.: tout le monde!/ C.(assise à leur place) a, e, u, t, m, p, l, v./I.: deux bravos! deux bravos/C. s'applaudit./I. bien..."

Pour le CP2:

Extrait de la Fopi. Etude de ai-ei.

L'instituteur concerné a rappelé brièvement la leçon précédente sous forme de questions. "I.: qu'est-ce que nous avons vu en lecture la semaine passée? /E.: La semaine passée, nous avons étudié le son / I.: bien, la semaine passée, nous avons vu. Qui peut me donner des mots que nous avons formés avec ce son?/ C.: moi, moi, moi, .../I.: toi,...". Ce procédé a été aussi exprimé chez l'institutrice du CP2 de Venez-Voir.

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de oi

Nous rappelons que cette institutrice n'a pas procédé par échauffement. Elle a débuté sa leçon par les révisions . "I.: (s'adressant à C.) prenez vos ardoises et écrivez nous, ou/C., prend les ardoises et écrit nous, ou. A l'aide d'un signalement, les élèves arrêtent d'écrire et lui présentent ce qu'ils ont réalisé; debout sur l'estrade, elle vérifie les reproductions des élèves, par la suite, désigne du doigt celui qui doit passer au tableau pour la correction. Bibang, au tableau! /Bibang passe au tableau et écrit ou, nous..."

Extrait de Sibang II. Etude de on-om-z.

A l'exemple de sa collègue de Mont-Bouët I, l'institutrice de Sibang II a débuté sa leçon par les révisions. Elle a proposé la dictée à ses élèves. L'extrait est le suivant. "I. sur vos ardoises écrivez oi, le oi qui est dans le mot poisson, comme le oi qui est dans le mot poids. Elle circule dans les rangées pour vérifier les écrits des enfants. I.: montrez!/C., présente les ardoises (le procédé La Martinière)/ I. déposer! /C., dépose sur la table./I.: qui va nous écrire oi au tableau? Menougha!/ Menougha, passe au tableau et écrit oi, en disant ce qu'elle est en train de faire: j'écris oi, répétez! Ses pairs répètent oi/Menougha: encore/C. répète oi. (elle regagne sa place)/I.: bien. Sur vos ardoises, écrivez ph, comme le ph de éléphant; comme le ph de philippe (elle circule dans les rangs): montrez! Amélie, c'est bien f, mais ce n'est pas le ph de éléphant. ça c'est le f de farine que tu as écrit ou le f de fête. /Amélie corrige son erreur. /I.: Qui va nous écrire le ph de éléphant, oui E. j'écris ph de éléphant, ph, répétez/ C. répète ph./ E. encore/ C. ph./I. Bien...". Le procédé a été identique jusqu'à la fin des révisions. Les révisions se sont enchaînées lors de la première phase de la leçon de lecture.

b- Les différentes étapes du son étudié

Elles sont définies en trois phases successives: la phase de découverte et de répétition de la phrase clé; la phase de reconnaissance auditive et visuelle du son étudié et la phase d'association du son à la graphie.

1) **La phase de découverte et de répétition de la phrase clé.** Pour aider l'élève à découvrir le son étudié intégré dans la phrase clé, diverses démarches sont proposées et illustrées à l'aide des extraits ci-dessous.

Pour le CP1:

Extrait de la Fopi. Etude de cl.

"I. Après avoir proposé l'écriture des sons déjà étudiés, il ouvre son livre de lecture à la page 62, présente les images aux élèves et leur pose les questions suivantes: qui on voit sur cette affiche?/C.: moi, moi, moi, moi.../I., debout sur l'estrade, désigne l'élève qui doit répondre/E.: pas de réponse. /I.: qui on voit sur cette affiche? Qui on voit sur cette affiche? /E. (l'autre élève), debout à sa place, on voit le maître/I.: qu'est-ce qu'il fait?/E.:il écrit./I.: le maître, il écrit./E.: s'assied.../L'instituteur continue par une suite de questions pour

aboutir à la découverte de la phrase clé. I.: Où sont le maître et ses élèves? Le maître est où avec ses élèves?/C.: moi, moi, moi, moi.../I. désigne l'élève qui doit répondre/E.: dans la classe/I.: oui, ils sont dans la classe. On va aussi dire: le maître et ses élèves sont en classe. Nziengui, répète en classe!/Nziengui.: en cla./I.: tu restes debout! Suivant!/ Le suivant: en classe/I.: suivant...".



Extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

La répétition de quelques mots déjà vus a été précédé par une suite de questions/réponses/répétitions en vue de la découverte du son étudié. Le procédé a été le suivant: "I., se dirige au tableau, attire l'attention des élèves sur une affiche représentant une voiture, puis elle pose des questions: qui connaît une auto dans la classe, qui connaît une auto?/C.: moi, moi, moi, moi.../I.: qui a déjà vu une auto?/C.: moi, moi, moi, maîtresse.../I.:Frejus, où as-tu vu une auto?/Frejus: j'ai vu une auto, dans ...dans la route./I.: tu as vu l'auto sur la.../Frejus: route.../I.: qui parmi vous, son papa a une auto?/C.: moi, maîtresse, moi, maîtresse,.../I.: l'auto de ton papa est comment? C'est une vieille auto? C'est encore neuve? Qui veut répondre? (Désigne l'élève qui doit répondre) et reformule la question de savoir comment est l'auto de ton papa?/E.: l'auto de papa est belle./I.: l'auto de ton papa est belle..., on va dire que papa a quoi?(Désigne l'autre élève)/E.: papa a une belle auto/I.: on enlève maintenant le nom de papa, ou bien?/C., Pas de réponses/I.: on commencer par c'est, oui, (désigne l'élève qui doit répondre)/E.: C'est une belle auto/I.: une belle auto de qui?/E.: c'est une belle auto de papa (la phrase clé)/I.: Frejus, répète!/Frejus répète la phrase/I. toi/ E. répète la phrase clé...". Nous remarquons toute une suite de questions, avant la question déterminante à laquelle l'élève va répondre. Certaines d'entre elles sont répétitives.

Extrait de Sibang II. Etude de s.

Il faut souligner l'absence des préalables à la présentation de la leçon. L'institutrice concernée a automatiquement commencé par la phase de découverte et de répétition de la phrase clé dont le début est présenté comme suit: "I., ouvre le livre à la page 40 et pose des questions suivantes aux élèves: qu'est-ce que vous voyez sur le livre?/C.: moi, maîtresse, moi maîtresse,.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: je vois un sifflet/I.: je vois un sifflet; qu'est-ce que vous voyez encore/C.: moi maîtresse, moi, maîtresse, moi

*maîtresse,.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: je vois un poisson/I.: je vois un poisson; un bravo! deux! /C.: applaudit son camarade.../I.: qu'est-ce qu'on voit encore? /C.: moi maîtresse, moi, maîtresse, moi maîtresse.../I., désigne du doigt l'élève qui doit répondre/E.: je vois Rémi se lave./I.: tu vois Rémi qui se lave... **Paul se lave (phrase clé)/I.: répétez!/C.: répète/I.: encore/C.: répète/I.: encore/C.: répète...***". Ici, l'élève a bien trouvé la phrase clé, étant donné que sur le livre, c'est Paul qui fait l'action, l'institutrice a donc imposé ce prénom. Ceci montre la difficulté de se détacher du livre, et suppose des moments d'inattentions dans son exposé.

Extrait de Venez-Voir. Etude de b.

Les révisions ont été enchaînées comme suit: "*I., prend le livre de lecture, l'ouvre à la page 42 et pose des questions suivantes aux élèves: maintenant, nous allons observer les images qui sont sur le livre. Maintenant, vous allez me dire ce que vous voyez sur les pages du livre. Que voyez-vous?/C.: moi maîtresse, moi, maîtresse, moi maîtresse/I.: Mathurin/Mathurin: je vois la banane/I.: Gabrielle/Gabriella: la robe/I.: la robe, bien. Oui, Hélène?/Hélène: le ballon.../I.: que font ces deux garçons?(pointant l'image)/C.: moi maîtresse, moi, maîtresse, moi maîtresse.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: Rémi joue au ballon./I.: Rémi joue au ballon, pointant l'image, ça c'est Rémi et ça c'est?/C.: moi maîtresse, moi, maîtresse, moi maîtresse.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: Paul./I.: que font-ils, Ivan?/ Ivan: Paul et Rémi jouent au ballon/I.: bien, **Paul et Rémi jouent au ballon (phrase clé)**. Nous venons de découvrir la phrase clé. Maintenant nous allons l'écrire au tableau. Elle la reproduit au tableau, la relie, puis la fait répéter à quelques élèves: Noël, Anita, Grégoire..."*

Pour le C.P.2. **La présentation de la phase de reconnaissance et de répétition de la phrase clé** est définie comme suit:

Extrait de la Fopi. Etude de ai-ei.

"L'instituteur désigne un élève (son nom c'est Assou) et lui demande de se placer sur l'estrade, face à ses camarades; puis, il lui pose la question suivante: Assou, est-ce que tu t'es lavé ce matin avant de venir à l'école?/ Assou: oui./I., s'adressant à ses pairs: mais comment sont ses cheveux?/E.: ses cheveux sont froissés./I., interpelle un autre élève, à qui il demande de se placer à côté d'Assou; et à qui il donne un morceau de craie et pose la

question suivante: qu'est-ce qu'Okoué tient?/C., lève le doigt/I., répète la question/C., lève le doigt/I. repose la même question et désigne un élève./E.: Il tient un morceau de craie./I.:Okoué casse ton bâton de craie/ Okoué: je casse mon morceau de craie./I., s'adressant à Boucka: Qu'est-ce qu'il fait, Boucka?/ Boucka: il casse son bâton de craie./ I.: il casse son bâton de craie. Bien maintenant, suivez. Il demande à Assou de se peigner les cheveux et redéfinit les actions de ces deux élèves: Okoué a cassé son bâton de craie, et lui qu'est-ce qu'il fait, Mpira?/Mpira: il peigne ses cheveux./I.: il peigne ses cheveux. Puis, il demande à Assou et à son camarade de retourner à leur place, ensuite, il reproduit les deux phrases au tableau et entoure les termes contenant les sons étudiés. **Okoué casse son bâton de craie. Assou peigne ses cheveux.** (les deux phrases clés). Bien, nous avons ici deux éléments peigne-craie; peigne et craie. Nous allons prononcer ces deux mots: peigne-craie, toi répète/ E. répète/I Ango 'o/ Ango 'o: peigne-craie...".

Extrait de Mont-Bouët I. Le son étudié est oi.

"L'institutrice se dirige au tableau, tourne le panneau mobile où est représenté le dessin d'un poisson dans l'eau et pose une suite de questions dont voici quelques unes: Que voyez-vous, qu'est-ce qui est au tableau/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../ I. , désigne un élève/ Soulé: on voit un poisson./I.:on voit un poisson. Où se trouve le poisson?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../I., répète la question/ C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../I.: Annie-Flore?/ Annie-Flore: le poisson se trouve dans l'eau/I.: le poisson se trouve dans l'eau....Regarder bien la position du poisson. Est-ce que le poisson dort?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../ I.: Est-ce que le poisson nage?/C: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../I., désigne un élève/ E.: il nage./I: il nage. Qu'est-ce que nous allons dire? Que fait le poisson?/C: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../I.: Peggy?/Peggy: **le poisson nage** (phrase clé)/I.: le poisson nage. Qui va répéter, oui./E.: répète la phrase/I: toi./E.: répète la même phrase...".

Extrait de Sibang II. Etude de on-om-z.

"L'institutrice ouvre le livre de lecture à la page 24, présente les images aux élèves, et leur pose des questions dont nous rapportons ici quelques extraits. I.: Qu'est-ce que vous voyez?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse.../ /I, désigne un élève, Sonia./Sonia: nous voyons un ballon. /I.: Nous voyons un ballon, après?/E.: une montre/I.: Nous voyons une

montre, après, oui./E.: une pompe/I.: une pompe..., elle rassemble les éléments proposés par les élèves et construit la phrase clé suivante: **Rémi tombe sur un lézard, son ballon, sa montre et sa pompe se perdent...**". La transcription de phrase a été suivie par des questions concernant le son étudié. Ici, les élèves n'ont pratiquement pas effectué les répétitions.

Extrait de Venez-voir. Etude de c=k.

"Après avoir rappelé brièvement la leçon précédente, elle énonce le thème du jour: Nous allons voir un nouveau son, le son qu'on n'a pas encore vu. Qui va répéter après moi: camarade, allez? (Désigne des élèves à tour de rôle): toi/E. répète/I.: toi./E.: camarade.../I.: je répète le mot: camarade, bien. Un autre mot **Karaté**, toi répète/E.: karaté./I.: toi/E.: karaté...". Ici, les élèves n'ont pas la phrase clé, mais seulement, deux mots ayant le son étudié.

En définitive, la présentation de la phase 1 a été marquée par trois procédés: l'usage des étiquettes, pour le CP1. de la Fopi et de Mont-Bouët I; l'utilisation des images du livre *Je vais à l'école*, pour le CP1 Sibang II, de Venez-Voir et le CP2 de Sibang II; la définition de l'objectif du jour, pour le CP2 de Venez-Voir et enfin, la mise en scène, adoptée par le CP2 de la Fopi. Ceci nous amène à mettre en évidence le deuxième moment d'une leçon de lecture.

2) La phase de reconnaissance auditive et visuelle du son étudié (phase 2)

Pour permettre à l'élève d'être sensible au son étudié, l'instituteur lui pose des questions, l'incite, l'encourage à produire des mots où ce son est appréhendé. Les extraits suivants illustrent ce procédé.

Pour le CP1:

Extrait de la Fopi. Etude de cl.

"L'instituteur produit des explications étant au tableau..., si je cache (cl)asse, qu'est-ce qui me reste?/C.: moi, monsieur; moi, monsieur.../I.: oui, désigne un élève/E.: classe./I.: non, non, Ondo-Aba'a?/Ondo-Aba'a: asse/I.: il me reste asse. Si je cache cl(asse) qu'est-ce qui me reste?/C., pas de réaction/I.: on a déjà vu a, on a vu le son s, maintenant, je cache cl(asse), qu'est-ce qui me reste?/E.: il me reste le son c et le son l./I.: c et l, comment on lit

c et l Nguia?/Nguia: cl /I.: on lit?/ E.: c/I: encore/E.: cl/...I.: donc c et l=c, répète, désigne un élève/E.: cl./I., toi/ E.: cl... après avoir fait répéter, il continue: bien, je vais donc écrire cl de classe en jaune...". Les élèves concernés n'ont pas recherché les mots au moment de cette phase. Mais, cet exercice est intervenu à la troisième phase de la leçon étudiée.

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

"I.: ...Nous avons une belle auto, n'est-ce pas?/C.: oui maîtresse./I.: faites très attention, regardez ce que je vais faire, elle cache (une belle), et pose la question de savoir: qu'est-ce qui me reste?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne un élève/E.: auto./I.: il me reste, auto, répétez/C.: auto/I. : encore/C.: auto/I.: encore/C.: auto..., après avoir fait répéter la cantonade et des élèves-individus, elle continue à expliquer la démarche. Dans auto, j'ai caché celui-là, (au)to,... comment on lit celui-là, (to), oui/E.: ça se lit to./I.: très bien, répète, désigne l'élève qui doit répéter./E.: to./I.: toi./E.: to.../I.: dans to, j'enlève o, il me reste?/ C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;... (désigne l'élève qui doit répondre)/E.: t;/I.: tout le monde répète./C.: t...". La suite de la leçon a été marquée par des répétitions. A l'exemple de leurs camarades du CP1 de la Fopi, les élèves de Mont-Bouët I n'ont pas effectué la recherche des mots au moment de la reconnaissance auditive et visuelle du son étudié. Cette recherche a été réalisée à la phase 3. Nous y reviendrons. Pour l'instant, il convient de passer au CP1 de Sibang II.

Extrait de Sibang II. Etude de s.

La démarche est définie comme suit: *"I.: Paul se lave, les samaras, le poisson. quel est le son que l'on entend souvent? /C.: le son s/I.: on répète, ensemble/C.-I.: s.../I.: Nous recherchons des mots dans lesquels on entend le son s, oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: Tennis./I.: tennis, on entend le son s, oui, désigne l'autre élève/E.: sel/I.: sel, bien, un bravo./C.: applaudit leur camarade./I.: deux/C.: applaudit encore une fois./I.- exécute l'écriture de s dans l'espace et demande aux élèves de le faire sur leur ardoise: maintenant, on prend l'ardoise et on écrit s./C.: exécute./I.:... maintenant, dans la phrase Paul se lave, qui peut montrer la lettre s, désigne l'élève qui doit passer au tableau. Ici tout se passe dans le bruit, et l'institutrice aggrave cette situation par la vente des*

gourmandises aux élèves/E.: passe au tableau et pointe du doigt la lettre concernée, sans rien ajouter, il retourne à sa place./I. demande aux autres élèves de répéter/C.: s...". Devant le bruit, les plaintes et les disputes des élèves, il nous a été difficile de distinguer ce qui relève des actes pédagogiques et ce qui ressort des comportements hors normes. La même situation s'est exprimée avec l'institutrice de Venez-Voir dont voici l'extrait.

Extrait de Venez-Voir. Etude de b.

"I.: Paul et Rémi jouent au ballon. Au tableau, nous avons, le mot ballon, maintenant, je le coupe en deux: je coupe d'abord ba/(llon). Nous avons la syllabe ba. Ensuite, ba/llon, nous avons découvert le mot ballon. Nous l'avons coupé en deux. Nous allons barrer b(allon) pour trouver le son b,(moment de pause au cours duquel elle demande aux élèves de réciter), bien. Maintenant, nous allons passer à la lecture globale. Nous commençons d'abord par le nouveau son; ensuite, nous terminerons avec les sons que nous avons déjà étudiés; Mathurin, va lire la lecture qui est au tableau/Mathurin, passe au tableau et fait la lecture des lettres suivantes: b-a-e-u-t-m-p-l-v-/I.: bien, Ivan/Ivan, passe au tableau à son tour et fait la lecture des mêmes lettres...". A l'exemple de ces collègues de la Fopi et de Mont-Bouët I, l'institutrice de Venez-Voir n'a pas proposé la recherche des mots au moment de cette phase. Mais, cette recherche a été effectuée au moment de la troisième phase.

Pour le C.P.2. **La présentation de la phase de reconnaissance auditive et visuelle** est définie comme suit:

Extrait de la Fopi. Etude de ai-ei.

"I., rappelle ce qu'ils viennent de faire, nous avons prononcé ces deux mots; peigne-craie; peigne-craie. Quand vous les prononcez: peigne-craie; quel est le son qui ressort?/C.: lève le doigt./I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: le son qui ressort est le son è./I.: un bravo,/C.: applaudit/I.: deux/C.: applaudit encore une fois./I. :le son qui ressort est le son è. Bien, nous allons entourer le son è de ces deux mots. J'ai entouré (peigne) et (craie), (se place au fond de la salle de classe), qui va aller entourer le son è de peigne ?/C.: lève le doigt/I.: Bella, tu nous entoures le son è du premier mot./Bella, passe au tableau: j'entoure le son è de p(ei)gne./I.: c'est bien, et celui du deuxième mot, Nziengui?/Nziengui,

passé au tableau: j'entoure le son è, mais, il entoure cra(ie)./I., s'adressant à C.: est-ce que c'est le son è qu'il a entouré?/E.: non, monsieur./I.: qui va aller entourer le son è, Ngouala?/Ngouala, passe au tableau/I.: à ta place Nziengui/Nziengui retourne à sa place, embarrassé/Ngouala j'entoure le son è de cr(ai)e /I.: c'est bien, Ngouala./I., passe au tableau. Bien, suivez: nous avons ici les deux sons qui se ressemblent ai et ei on va les prononcer, tout le monde./C.: ei-ai/I.: répétez/C.: ei-ai/I.: Bien, regardez comment s'écrivent ces è. Dans le premier mot, comment s'écrit è?/C.: lève le doigt./I.: comment s'écrit le è du premier mot, oui, (désigne l'élève qui doit répondre)/E.: Dans le premier mot, peigne, le è s'écrit ei./I.: dans le premier mot, è s'écrit e-i; et dans le deuxième mot, Ango'o?/Ango'o: a-i./I.: dans le deuxième mot, le è s'écrit a-i. Alors, qui peut trouver les mots contenant le son ei?/ E.: seize./I.: oui, seize...". La suite de la leçon est marquée par la recherche des mots.

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de oi.

"I.: dans poisson, nous avons combien de sons?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/Julienne: nous avons deux sons sons/I.: deux sons. Le premier son, Arnaud?/Arnaud: oi./I.: oui, Endenghe./Endenghe: poi./I.: nous avons poi. On enlève le son p il va nous rester?/ C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: oi./I.: oi, bien. Maintenant, nous allons chercher des mots qui contiennent le son oi, comme dans poisson, Mbongo/Mbongo: la poile/I.: la poile ou encore?/Megner: la poitrine /I.: bien...". La présentation s'est effectuée ici, dans le chahut; il nous a donc été difficile de bien relever les comportements exprimés en classe.

Extrait de Sibang II. Etude de on-om-z.

"I., reproduit la phrase clé au tableau, la relit et poursuit en disant: bien, lorsqu'on lit la phrase suivante: Rémi tombe sur un lézard, sa montre et sa pompe se perdent; dans quel mot vous entendez le son on?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I.: Donnez-moi les mots dans lesquels vous entendez le son on, oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: tombe/I.: dans tombe, on entend le son on, un bravo./C., applaudit une fois/I.: deux./C.: applaudit une deuxième fois./I.: et puis, quoi d'autres?/E.: dans montre/I.: dans montre, on entend le son on, c'est bien, oui, désigne l'autre élève qui doit répondre/E.: dans pompe/I.: dans

pompe aussi. Après avoir obtenu les réponses souhaitées, l'institutrice demande aux élèves de rechercher les mots ayant les sons étudiés. La question est la suivante: trouvez d'autres mots dans lesquels vous entendez le son on, en dehors des mots qui sont au tableau, oui/E.: oncle/I.: oui/E.: un mouton....". La recherche des mots a été suivie de la reconstruction de la phrase clé par les élèves. La démarche a été la suivante: l'institutrice choisit des élèves en fonction du nombre de mots contenus dans la phrase. Chaque élève dispose d'une ardoise sur laquelle est transcrit un mot de la phrase clé. Les élèves concernés sont placés sur l'estrade, face à leurs camarades. A tour de rôle, l'institutrice désigne un élève pour aller reconstruire la phrase en désordre, en suivant le modèle reproduit au tableau...". C'est donc la reconstruction de la phrase clé qui a prédominé jusqu'à la fin de la deuxième phase. Mais, l'erreur a été d'avoir insisté sur une seule phrase. Ce choix a alors réduit les possibilités de construction chez ces élèves. Pour cela, il aurait fallu qu'elle leur propose plusieurs phrases en désordre. Nous rapportons, enfin l'extrait du CP. de Venez-Voir.

Extrait de Venez-Voir. Etude de c=k.

"I., rappelle d'abord ce qu'elle vient de proposer aux élèves avant de poser des questions sur le son étudié, nous avons karaté, nous avons camarade, au début de ces deux mots là, vous entendez quel son?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I.: je reprends: karaté-camarade, je dis bien au début, vous entendez quel son, oui Annie?/Annie: ca/I.: ca, qui peut dire mieux?/E.: c²²⁰/I.: un bravo/C., applaudit, une fois/I.: deux/C.: applaudit une deuxième fois/I.: bien, nous entendons le son c, camarade, karaté, nous entendons le son c. Maintenant, vous allez chercher les mots où vous entendez le son c, oui Lionel/Lionel: Ken./I. Ken...". Ici, les élèves ont effectué très peu de répétitions.

En définitive, qu'il s'agisse des instituteurs du CP1 ou de ceux du CP2, c'est surtout au moment de la deuxième phase qu'ils ont essayé d'impliquer l'élève dans l'appropriation du son étudié. Cette implication est également observée en partie au moment de la phase 3.

3) La phase d'association du son à la graphie

Elle fait intervenir les actes pédagogiques des deux phases précédentes. A l'exemple de la phase 1, la phase 3 est d'abord marquée par la production de l'information.

²²⁰ sous-entendu: c=k

L'instituteur pose des questions, définit la tâche, donne des consignes, donne des exemples... Ces comportements lui permettent d'aider l'enfant à faire des associations. Par la suite, l'instituteur emprunte la démarche de la phase 2 en demandant aux élèves de rechercher des mots et/ou des phrases avec les syllabes constituées. Les extraits suivants mettent en évidence ce procédé.

Pour le CP1:

Extrait de la Fopi. Etude de cl.

"I., explique la démarche d'association. Regardez bien, dans classe, je barre classe, qu'est-ce qui me reste, Ondo-Aba'a?/Ondo-Aba'a, se met debout pour répondre, cla/I.: Il me reste?/Ondo-Aba'a: cla/I., répète la question trois fois et demande: qui va répéter toute la phrase?/C.: moi, monsieur; moi, monsieur;... désigne l'élève qui doit répondre/E.: il me reste cla/I.: il me reste cla. Comment on écrit cla?/C.: moi, monsieur; moi, monsieur;... désigne l'élève qui doit répondre/E.: cl et a/I.: donc, cl et a donnent?/E.: cla/I.: cl et a donnent?/E.: cla/I.: ça me donne cla, bien. J'ai cl et ça, pointant, o /E.: clo...La réalisation des associations est suivie de la recherche des mots et/ou de la construction des phrases avec ces mêmes mots, en y intégrant l'écriture du son étudié. I.: Bien, nous allons ajouter u à cl, qu'est-ce que ça nous donne?/C. moi, monsieur; moi, monsieur;... désigne l'élève qui doit répondre/E.: clu/I.: alors, je vais écrire le mot avec avec clu/E., spontanée, banane/I.: non, non, est-ce que dans banane on entend cl?/C.: non monsieur.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E.: flûte/I.: est-ce que dans flûte on entend cl?/C.: non monsieur.../I., après plusieurs tentatives, il propose sa réponse, bien, je vais écrire cluse. A cl, nous allons ajouter i: cl et i, qu'est-ce que ça nous donne?/C.: moi, monsieur; moi, monsieur;... désigne l'élève qui doit répondre/E.: cli/I.: bien, un mot?/E.: la clime/I.: bien...". Ici, il n'y a pas eu de construction des phrases. Nous passons maintenant au mode de présentation de l'institutrice de Mont-Bouët I.

Extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

"I., debout au tableau, elle énonce ce qu'ils font faire: on va passer à l'association. On va associer t avec ceux-là, pointant les voyelles, e, a, i, o, u, è, ê, é, è, qu'on appelle les voyelles. Nous commençons: t avec qui?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E., debout, a/I.: t et a égal?/ C.: moi, maîtresse; moi,

maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E., debout, t et a forment ta./I.: t et a=ta. Elle reproduit les réponses des élèves au tableau. Bien: vous avez compris?/C.: oui, maîtresse.../I.: on entend t, on entend aussi a, n'est-ce pas?/ ?/C.: oui, maîtresse.../I.: t et a forment ta, allez-y, répétez/C.: t et a forment ta/I.: encore/C.: t et a forment ta/I.: nous formons t avec qui?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E., debout, i/I.: t et i forment?/E.: t et i forment ti./I.: bien, t et i forment ti. Frejus, répète./Frejus, debout, répète.../I., après avoir fait répéter plusieurs élèves au fur et à mesure qu'ils proposent la bonne association, elle passe à la recherche des mots et des phrases. Bien, vous allez trouver des mots dans lesquels vous entendez le son ta-te-ti-to-tu-tè-té-tê?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/Assengone, debout, tata/I.: tata, bien. J'écris tata au tableau/E.: table/I.: table, très bien. J'écris table au tableau... Après avoir proposé des mots avec ces syllabes l'institutrice passe à la construction des phrases. Nous allons maintenant former des phrases comme ici, nous avons une belle auto./C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/E., debout, titi mange à table/I.: très bien, titi mange à table...". La recherche des phrases est suivie des exercices et de la lecture simultanée/individuelle. Nous y reviendrons. Pour l'instant, il convient de présenter l'extrait de l'institutrice de Venez-Voir.

Extrait de Venez-Voir. Etude de b.

"I., énonce ce qu'ils font faire, debout sur l'estrade: maintenant, nous allons passer à l'association de la consonne à la voyelle. Nous allons passer à l'association de la consonne à la voyelle. Quand j'écris b, j'ajoute a, cela me donne?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I.: oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: ba/I.: cela donne ba. Quand j'écris b, j'ajoute o, cela donne?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., oui désigne l'élève qui doit répondre/E.:bo/I.: Quand j'écris b, j'ajoute ê, cela donne?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I.: oui, Armand/Armand.:bê/I., après avoir effectué les associations, l'institutrice passe à la recherche des mots. Bien, maintenant nous avons les syllabes, chacun doit me trouver un mot contenant le son b, oui/E.: beurre/I.: beurre, un autre mot/E.: beau/I.: beau, dans beau nous avons le son b; un autre mot...".

L'institutrice de Sibang II n'a pas effectué les associations. Mais, ses élèves se sont contentés de rechercher des mots; alors que leurs camarade de Mont-Bouët I ont à la fois produit des mots et des phrases. Il faut ajouter la prédominance des répétitions chez les élèves de la Fopi et de Mont-Bouët I. Nous présentons maintenant la façon de faire des instituteurs du CP2.

Pour le CP2:

Extrait de la Fopi. Etude de ai-ei.

"I.: dans le mot seize, quel est la lettre qui vient avant?/C., lève le doigt/I., désigne l'élève qui doit répondre/E., debout: dans le mot seize, la lettre qui vient avant est s./I.: si je fais s et ei, ça me donne/ C., lève le doigt/I.: oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: ça me donne le son sè./I.: si je fais ch et ai, ça me donne, oui/E.: ça me donne le son chè./I.: quand on fait l et ai, ça vous donne/E.: ça nous donne le son lè.../I., après avoir effectué les associations avec les élèves, il leur demande de rechercher d'autres syllabes. La question est posée comme suit: qui peut composer d'autres syllabes en dehors de celles qui sont au tableau, avec ai?/C., lève le doigt/I.: oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: mai/I., oui/E.: grai.../I., la recherche des syllabes est suivie de la recherche des mots. L'instituteur donne la consigne définie comme suit: avec les syllabes que vous voyez ici, nous allons former des mots, oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: la craie/I.: Okoué/Okoué: la chèvre/I., à la C.: est-ce que la chèvre s'écrit avec ce è là?/C.: non monsieur/I.: Mpari: une chaise/I.: Mouevou/Mouevou: un verre/I.: un quoi? Nous avons écrit le mot verre au tableau; donc tu ne suivais pas. oui, désigne l'élève qui doit répondre/E.: du lait/I.: Okassa/Okassa: le maître/I.: voilà un mot auquel vous n'avez pas pensé; et pourtant je suis devant vous.../. La recherche des mots est suivie de la construction des phrases./I.: maintenant, nous allons former des phrases avec les mots qui sont au tableau. Qui trouve une phrase?/C.: pas de réactions/I.: bien, je commence,(il va s'asseoir sur la chaise) et propose la phrase suivante: je m'assois sur la chaise. Puis,(il se dirige vers le tableau) et transcrit ce qu'il est en train de faire au tableau: le maître écrit avec la craie. C'est en fonction de ces deux exemples que les élèves sont parvenus à produire des phrases souhaitées/E.: Madeleine peigne ses cheveux/I.: c'est bien./E.: Aimé ramasse les graines/I.: c'est bien...". Ces productions ont servi de textes de lecture aux élèves du CP2

de la Fopi. Notons l'absence de cette phase chez les institutrices de Mont-Bouët I et de Sibang II. Pour cela nous présentons l'extrait du CP2 de Venez-Voir.

Extrait du CP2 de Venez-Voir. *Etude de c=k.*

"I., après avoir rappelé ce qu'ils viennent de faire, elle énonce ce qui va suivre: maintenant nous allons faire les associations: c-k et u-?/C.: moi, maîtresse; moi, maîtresse;.../I., désigne l'élève qui doit répondre/Kénis: ku-cu/I.: cu-ku, c'est bien. Eyi-Beyeme, répète/Eyi-Beyeme: cu/I.: toi/E.: ku-cu/I.: toi/E.: ku-cu./I.: bien, à côté de c-k, on enlève, u, et on met o, ça se lit comment?/E.: ko-co/I.: co-ko-, toi, répète/E.: ko-co/I.: toi/E.: ko-co...". Ici, les associations sont suivies de la lecture individuelle/simultanée. Nous y reviendrons. Remarquons d'abord la variabilité dans la présentation de cette phase d'un instituteur à l'autre.

Dans l'ensemble, la phase d'association est marquée par la prédominance des répétitions chez les instituteurs du CP1 de la Fopi et de Mont-Bouët I. La même observation est également valable pour l'institutrice du CP2 de Venez-Voir; alors que les sollicitations ont caractérisé son collègue du CP2 de la Fopi. Toutefois, la brièveté a caractérisé les leçons des CP1 de Sibang II et de Venez-Voir. La même tendance a été également observée à propos de la présentation des différentes phases de la leçon. Ces différentes phases ont été suivies d'exercices et des tâches de lecture simultanée ou individuelle. A cela se sont ajoutés un exercice à trous, une copie et une auto-dictée (dictée préparée). Nous rapportons des exemples suivants:

Pour le CP1:

Mont-Bouët I. *Etude de t*

Pour l'exercice à trous, il a été demandé aux enfants de remplacer les points (...) par ce qui manque.

au...; ...te; la por.... Fa...; etc.

Pour l'auto-dictée, il s'agit d'une dictée préparée. Celle-ci s'est effectuée après la révision de la leçon du jour. Le procédé est décrit comme suit: l'instituteur reproduit au tableau, des syllabes, des mots et des phrases, il revient donc à l'élève d'être attentif pour savoir que les productions demandées sont au tableau.

"to; ta; po; le; têt; tu; té. Papa est sur la moto. Fati mange à table. Maman prépare avec la tomate..."

Pour l'écriture, ils sont amenés à faire la copie de l'énoncé transcrit au tableau.

"t-ta-tape; t-to-tomate; t-tu-tué..."

Pour le CP2:

Nous rapportons les exercices proposés par l'instituteur de la Fopi.

A propos de l'exercices à trous, la consigne a été définie comme suit: remplacez les points (...) par le son qui convient.

"une ch...se/ la gr...ne/ une ch...ne/ tr...ze/ la r...ne/ le pal...s/ s...ze/ du l...t/ un p...gne/ Madeleine/ le mois de m...: le pl...sir..."

Pour l'auto-dictée, la démarche a été analogue à celle de l'institutrice du CP1 de Mont-Bouët

I. Les productions ont concerné le texte ci-dessous:

"Madeleine peigne ses cheveux. Le maître aime la paix. La reine balais le palais. Aimé a seize ans..."

A la fin de chaque exercice, il est demandé aux élèves d'effectuer la correction. Il convient toutefois de noter, l'absence de cette pratique chez les institutrices du CP1 de Sibang II, de Venez-Voir et chez leur collègue du CP2 de Mont-Bouët I. La dernière activité des élèves a trait à la lecture individuelle/simultanée. C'est également, au cours de la correction des exercices que l'instituteur a été amené à écouter l'élève. Nous avons ainsi relevé ses réactions lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves parlent: l'attention, l'acceptation et l'encouragement. Ce comportement s'est exprimé avec des regards ou des paroles appropriées: *" qui peut dire mieux? Ou quelque chose ne va pas?"*; les mimiques: signe de tête affirmatif, ou l'orientation physique vers l'élève; et le silence opportun: pour ne pas interrompre l'élève ou lui couper la parole. Nous avons aussi noté le cas où son comportement a exprimé le découragement ou le mépris à l'égard de l'élève (deux ans au CP2!!!). Toutefois, les instituteurs de notre enquête nous ont avoué qu'ils attendent de tous les élèves qu'ils fassent de leur mieux et ne renoncent pas à exiger un travail de qualité des meilleurs élèves. Il reste à savoir si de telles attentes quant à la qualité du travail des élèves, à leurs efforts et aux résultats obtenus sont clairement exprimées et comprises par l'ensemble de la classe. A propos de la lecture individuelle ou simultanée, c'est avec les institutrices du CP1 Venez-Voir, de Sibang II et du CP2 de Mont-Bouët I que la lecture simultanée a été surtout mise en pratique. Ce mode d'expression de la lecture apparaît alors chez ces institutrices, comme un moyen de maîtriser

les élèves. Par exemple, les moments de chahut intense, ont été marqués par la lecture simultanée. Mais, devant cette confusion, il est difficile de dire s'il s'agit bien d'une lecture simultanée ou d'un désordre simultané? En revanche, le mode d'expression simultanée de la lecture permet aux autres instituteurs, de contrôler l'articulation et de repérer certains élèves qui « *font semblant* » de lire. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les remarques de cet instituteur du CP2 de la Fopi, à propos de l'articulation de certains mots et à propos de l'élève qui lui « *fait le jeu de bouche* ». Quand au mode individuel d'expression de la lecture, il permet à chaque élève d'effectuer la lecture du texte étudié, de se substituer à l'instituteur en accompagnant ses pairs dans cette activité. Mais, devant les effectifs pléthoriques et les relations privilégiées entre certains élèves et l'instituteur, tous les élèves ont-ils « la chance » de l'accomplir? Cela justifie-t-il l'alternance de la lecture simultanée/individuelle?

Nous en rapportons un extrait du CP2 Venez-Voir. Le son étudié est c=k. "I: on a déjà vu tous ces sons là, qui peut lire au tableau comme la maîtresse, Ingrid/Ingrid, passe au tableau et fait la lecture/I.: bien, on applaudit très fort/C.: applaudit Ingrid/I.: bien, (Ingrid retourne à sa place), une autre personne au tableau, pour faire la lecture des mots/C.: moi, maîtresse; maîtresse;.../I.: oui, désigne l'élève qui doit passer au tableau/E., passe au tableau, hésite puis reste muet/I., désigne l'autre élève... elle procède par la lecture simultanée: cette rangée/ La rangée concernée fait la lecture, les élèves sont debout, à leur place.../I., demande à la cantonade de lire: tout le monde/C., debout, effectue la lecture...". La fin de la leçon est marquée par le rangement des affaires dans le casier, la restitution des crayons à l'instituteur/l'institutrice et par une récitation ou un chant.

En définitive, le schéma classique d'une leçon de lecture est décrit comme suit: échauffement-révisions-différentes étapes du son étudié-exercices-lecture individuelle/simultanée-échauffement-rangement-fin. C'est avec ces informations que nous avons défini le modèle d'enseignement dominant. En quoi consiste-t-il?

2.2.2- Le modèle d'enseignement dominant: le modèle ascendant

Avant de présenter ce modèle d'enseignement dominant, il est utile de décrire le **mode de regroupement des élèves en classe**. Le dispositif d'observation nous a permis de distinguer une modalité unique de regroupement: cours collectifs, réunissant autour d'un

enseignement 80 élèves en moyenne, dans une même salle à heures et dates fixes. Dans tous les cas, ce sont des salles de type traditionnel, dont les principaux supports didactiques sont: le manuel de lecture *Je vais à l'école* le tableau mural, de la craie, une armoire de rangement, le bureau du maître, une grande règle et une équerre. Trois à quatre élèves sont assis sur un même banc et ils sont restés à leur place tout au long de la leçon de lecture. Dans cette disposition, le travail individualisé s'est exprimé au moment de la lecture individuelle ou de la correction des exercices. L'inconvénient est que tous les élèves n'ont pas été impliqués à cause des effectifs pléthoriques.

A propos du modèle d'enseignement dominant de la lecture, dans la partie théorique, nous avons mis en évidence, trois conceptions de la lecture et de son apprentissage. Nous les rappelons brièvement, à savoir: le modèle ascendant aussi désigné en termes de bottom-up, le modèle descendant ou top-down et le modèle interactif. Le premier conçoit l'apprentissage de la lecture comme un processus allant de l'élément simple à l'élément complexe. Dans cette démarche, l'accent est mis sur le décodage et l'apprentissage s'effectue comme suit: lettre- syllabe-mot-phrase texte. Le deuxième modèle en revanche, adopte l'approche inverse. Dans cette perspective, la lecture est conçue comme une activité de construction du sens. Celle-ci s'accomplit par le biais de l'anticipation, de l'émission des hypothèses et de la vérification de ces hypothèses. Ici, le décodage est relégué au second plan. Cette approche est marquée par les recherches qui soutiennent l'idée que la lecture est un jeu de devinettes. Ceci peut se résumer en termes de cette pensée de l'A.F.L. «lire c'est comprendre...C'est faire du sens avec de l'écrit». Le troisième modèle, enfin, est la combinaison des deux conceptions précédentes. Nous retrouvons ainsi le débat qui oppose les partisans de ces deux approches. Dans le contexte gabonais, nous avons souligné les réticences à propos du passage des méthodes traditionnelles aux méthodes modernes. Ces réticences sont marquées par le défilé des manuels de lecture. Nous invoquons ici le passage de *Rémi et ses amis* à *Piga et Bika* pour se centrer aujourd'hui sur le livre *Je vais à l'école*. Actuellement, c'est ce dernier manuel qui constitue le principal ouvrage de référence. Nos observations ont montré que son application est dominée par le modèle ascendant (bottom-up). Dans l'ensemble, l'enseignement de la lecture est axé sur les relations sons/graphies et sur le décodage. Le travail des instituteurs repose sur des énoncés hors contexte, des mots le plus souvent ou des phrases simples, choisis en fonction du son étudié. Dans ce procédé, aucune place n'est laissée à la formation d'hypothèses sur ce qu'on lit. De la même façon, la

compréhension d'écrits en situation est reléguée au second plan. Il s'agit donc en réalité, d'un modèle très traditionnel de l'enseignement de la lecture. A ce titre, l'idée selon laquelle les instituteurs des CP du système scolaire public du Gabon applique la démarche interactive ou globale, demande à être nuancée. En dépit de ce modèle dominant, nous avons toutefois observé des variations dans le mode de présentation d'une leçon de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*.

Le schéma de l'enseignement de la lecture adopté par les enseignants du CP au Gabon est caractérisé par une présentation de la leçon en trois phases: découverte et de répétition de la phrase clé; reconnaissance auditive et visuelle du son étudié; et enfin, association du son aux graphies. Ce schéma, comme nous l'avons souligné, s'articule autour du son étudié et correspond au modèle ascendant d'enseignement de la lecture. Cela s'oppose donc au principal objectif de la lecture, à savoir: la reconnaissance automatique des mots et la compréhension.

La reconnaissance automatique des mots s'effectue par voie directe ou indirecte. La voie directe est la plus efficace. Pour lire un énoncé, il est utile de coordonner les informations visuelles et non visuelles. Ce procédé est automatique chez le lecteur expert et permet de reconnaître les mots déjà connus. Chez l'enfant, cette capacité de reconnaissance directe n'a trait qu'à un nombre réduit de termes familiers, puis devient plus efficace au fur et à mesure que la familiarisation avec la langue écrite se poursuit, sans qu'on sache, en réalité, ce qui produit son installation. Elle croît alors de façon rapide si l'enfant a bien construit son apprentissage. La voie indirecte, au contraire, est liée à l'identification de mots par ses composantes graphophonétiques. Celles-ci sont perçues comme une suite de sons que le lecteur rapproche des mots disponibles dans son lexique pour lire un énoncé. Chez le lecteur expert, la voie indirecte permet de lire des termes nouveaux contenus dans un texte. Le débutant, en revanche, utilise cette voie en permanence, en attendant que se constitue, dans sa mémoire, le répertoire des modèles de mots à partir desquels il pourra accéder pour procéder à des reconnaissances directes. L'usage de la voie indirecte comporte des irrégularités, ceci rend difficile l'identification des mots. La suite des sons reconnus ne conduit pas systématiquement chez l'apprenti lecteur, à l'identification des mots. Tout dépend en effet, de l'étendue de son répertoire oral. Ceci explique l'importance du contexte dans la lecture d'un texte. Le contexte aide provisoirement le jeune lecteur à identifier le mot. S'il apprend à tenir compte des contraintes de celui-ci, il affine sa capacité de

reconnaissance indirecte des mots. Mais, ce recours à la voie indirecte sera progressivement abandonné lorsque l'enfant accédera à la voie directe de reconnaissance automatique des mots pour en préserver alors l'usage aux processus visant la compréhension. Il est important de ne pas limiter l'apprentissage de la lecture à la reconnaissance des mots. Savoir décoder un texte est nécessaire mais insuffisant pour accéder à la compréhension. Aider l'enfant à comprendre les suites de mots qu'il a reconnues est tout aussi indispensable.

La compréhension Les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, sont-ils inattentifs pendant que le maître explique ou que ses explications sont trop difficiles pour lui? Pour aider l'enfant à comprendre un énoncé, il est utile de tenter d'agir sur lui, en exigeant de sa part plus d'attention ou sur l'enseignant, en lui demandant de revoir ses pratiques. Mais, la compréhension étant une activité mentale complexe, qui fait intervenir de nombreuses procédures mentales, il est nécessaire d'orienter l'action éducative à la fois en amont de l'activité (motivation de l'attention), en aval de celle-ci (évaluation des acquis) et au cours de l'activité elle-même (guidage de l'apprentissage). Une pédagogie de la compréhension est donc nécessaire au cours de la scolarité. Elle consiste à initier chaque enfant à l'usage de son intelligence et de sa mémoire dans l'apprentissage de ce qui se passe autour de lui, dans la programmation de ses actions et dans l'analyse des effets de celles-ci. Il est demandé à l'enseignant de développer le sens critique chez l'enfant en mettant en place les capacités nécessaires à une bonne compréhension du monde physique et humain qui les entoure. Une grande partie de l'enseignement consistera, à exiger de lui une cohérence de plus en plus ferme dans l'articulation des différents savoirs qu'il met en mémoire comme dans les jugements qu'il porte sur les informations qui lui parviennent. Dans le traitement du langage écrit, la compréhension passe par le décodage et aboutit à la reconnaissance des mots écrits et à la conscience phonologique. Cette activité devient automatique avant la fin du CP2 pour des mots familiers et compréhension du texte. Pour parvenir à la compréhension, l'enfant doit savoir qu'un mot ou une phrase peuvent avoir plusieurs significations en relation avec le texte qui l'entoure. La ponctuation joue un rôle important. Au départ, c'est l'ensemble de signes qui indiquent uniquement les pauses de la voix, par la suite, l'enfant sera amené à découvrir que les signes de ponctuation sont des indices essentiels qui l'aideront à découper la suite des mots reconnus en unités porteuses de sens. Pour comprendre un texte, l'enfant est amené à apprendre à segmenter le texte en unités significatives larges, à l'aide des exercices variés (recherche des groupes de mots dans le

texte) il s'agit d'amener l'enfant à effectuer des segmentations orales des énoncés. L'écrit n'est pour l'instant qu'un support qui facilite l'exercice. L'enfant est aussi amené à apprendre à lire à haute voix pour mettre en évidence le travail de la segmentation qu'il réalise sur un texte. En effet, au CP, la lecture expressive à haute voix reste une activité difficile étant donné qu'elle immobilise en même temps deux habiletés fortes distinctes, la lecture et la diction, qui ne sont encore, ni l'une ni l'autre, bien assurées. En ce qui concerne la deuxième qu'il convient déjà d'exercer, on préférera donc la mettre en place par la récitation de textes sus par cœur. La compréhension d'un énoncé consiste également à apprendre à interpréter correctement les substituts d'autres mots. Il s'agit souvent des pronoms, mais aussi souvent des termes ou des expressions synonymes ou se référant à la même réalité. Par exemple, « à l'école, les camarades d'Antoine le trouve gentil et serviable ». Devant cet énoncé, le jeune lecteur doit pouvoir saisir sans difficulté que « le » et « Antoine » se réfèrent à une même personne. L'interprétation correcte de chaque pronom et de tous les termes de substitution et de rappel internes au texte (les anaphores) ne va pas toujours de soi dans la conversation courante. Elle est favorisée en lecture parce qu'on a la possibilité de revenir en arrière dans le texte. Ces réajustements de la compréhension doivent être encouragés et vérifiés jusqu'à ce que le jeune lecteur les automatise. La compréhension consiste donc à bien interpréter le texte dans sa cohérence propre. C'est cette dernière qui doit être perçue par-delà la suite des mots et des propositions reconnues. Dans un texte, cette cohérence est assurée, nous venons de le voir, par des pronoms ou des expressions qui sont autant de « reprises » d'éléments déjà énoncés. La compréhension fait également intervenir les relations temporelles qui expriment la chronologie des événements et des situations d'énonciation. Les indices temporels sont le présent (maintenant, je suis en train de parler), le passé (ce matin j'ai rencontré Cécile), le futur (demain j'irai à Paris). La cohérence d'un texte est assurée par de nombreux procédés linguistiques à l'intérieur de la phrase (organisation des groupes compléments, structure des groupes nominaux, l'apposition) ou dans les liaisons entre phrases). L'interprétation des liaisons entre propositions ou entre phrases; les connecteurs: et, mais, cependant... peuvent en effet avoir de multiples valeurs et d'autres moins fréquents: sans doute, néanmoins, peuvent être l'occasion de contresens. Plus que des exercices spécifiques, une attitude attentive du maître lors de chaque lecture (y compris dans les activités disciplinaires) est certainement le meilleur moyen d'entraîner les enfants dans ce domaine. Elle suppose que

l'enseignant observe avec munitie les difficultés des élèves en train de lire, qu'il intervienne aussi souvent que nécessaire pour exiger l'effort de vérification, enfin qu'il montre fréquemment comment se résolvent les problèmes rencontrés lorsqu'ils ont été identifiés par les jeunes lecteurs. Ici encore, on ne saurait se passer de la lecture à haute voix puisque les réponses aux questions sur un texte lu silencieusement n'informent pas sur la façon dont les enfants ont lu. L'oralisation n'est cependant pas l'objectif de l'apprentissage. Elle constitue un moyen de permettre les interactions nécessaires entre adulte et enfants. Ont-ils bien lu ce qui était écrit? Sont-ils parvenus à une bonne compréhension des procédés linguistiques? Ont-ils su déduire du texte un certain nombre d'informations implicites nécessaires à sa compréhension? Lorsqu'un enseignant écoute lire un enfant à voix haute, son expérience peut souvent lui permettre de déceler avec finesse les indices qui donnent les réponses à ces questions. Il peut alors apporter sur-le-champ une aide appropriée à celui qui est en difficulté. La lecture à haute voix et la lecture silencieuse sont donc deux modalités auxquelles il convient de recourir en alternance au cours du CP. L'enseignant peut aussi pondérer sa démarche: tandis que les bons lecteurs ont plutôt à lire de façon silencieuse et autonome, l'atelier de lecture oralisée, avec le maître, sera réservé en priorité aux enfants qui ont le plus besoin d'être soutenus. La compréhension d'un énoncé ne se limite pas à la segmentation ou à l'interprétation correctes des substituts d'autres mots, elle exige également de l'enfant, d'apprendre à intégrer les informations successives du texte. Pour y parvenir, le lecteur fait intervenir les savoirs antérieurs dans le but de comprendre les relations implicites qui existent entre les formulations du texte. Cela signifie que la plus grande part de la compréhension est liée à l'expérience du monde et des textes dont dispose chaque enfant, c'est-à-dire, à sa culture. Cela implique donc le rôle actif des acquis familiaux et, en conséquence, la responsabilité de l'école lorsque ceux qui sont nécessaires aux apprentissages scolaires font défaut. Amener l'enfant à comprendre les textes qu'il lit, c'est donc l'aider à mieux saisir le monde qui l'entoure autant que celui que les livres représentent. Pour enrichir la culture de chaque enfant, les activités disciplinaires, la fréquentation des documents et l'usage de la littérature de jeunesse sont utiles pour garantir la totale lisibilité. L'intégration des informations ne relève pas seulement des acquis culturels et des savoirs accumulés. La lecture de textes éloignés des connaissances acquises n'est pas impossible. Le principe est que l'on puisse s'appuyer sur une interprétation correcte de tous les « petits mots » qui articulent les propositions ou les phrases entre elles (les connecteurs),

moyen efficace de rassembler l'information en un tout cohérent. Dans le cadre des activités de lecture, la reformulation des passages antérieurement lus permet d'exercer au mieux la capacité d'intégration des informations. Reformuler fréquemment ce qui vient d'être lu est utile pour apprendre à regrouper et à résumer les informations.

La compréhension est donc un processus qui nécessite de la part du lecteur contrôle et régulation. L'avantage de l'écrit par rapport à l'oral réside dans le fait que le texte ne disparaît pas au fur et à mesure qu'il est perçu. Le lecteur peut donc toujours faire des va-et-vient pour contrôler une impression, corriger une fausse interprétation, réarticuler deux idées entre elles. C'est ce qui explique qu'un bon lecteur modifie sans cesse sa vitesse de lecture de façon à mieux cerner les difficultés qu'il rencontre. L'apprentissage de ce contrôle est important: l'enfant doit pouvoir prendre conscience de son efficacité sinon le pratiquer spontanément avant la fin du CP2. L'apprentissage de la lecture doit donc déboucher sur le plaisir de lire. Chacun sait que ce principe reste pour nombre d'enfants une visée bien lointaine. Certains ne se passionnent pas pour la lecture parce que l'effort que leur demande le traitement de l'information écrite est trop grand pour laisser place au plaisir du texte. Ce n'est pas parce qu'on les motivera qu'ils y parviendront, mais seulement, s'ils se dotent d'une compétence suffisante. D'autres qui lisent sans problème, n'aiment guère se confronter avec le monde des mots. On sait aujourd'hui que l'exemple est l'un des plus importants facteurs de la transmission de cette habitude culturelle. Dans des familles où les parents lisent beaucoup, quelles que soient leurs caractéristiques sociales ou économiques, les enfants sont fréquemment de grands lecteurs. Le rôle des enseignants est, lui aussi, décisif. Un enseignant qui lit, qui montre qu'il lit, qui parle de ses lectures, qui n'hésite pas à les insérer explicitement dans les activités de la classe, est un enseignant qui suscite la lecture autour de lui.

2.3- Analyse des variations d'un instituteur à l'autre et de leurs impacts chez l'élève

Elles se sont manifestées dans le mode de présentation d'une leçon de lecture et dans la gestion des conditions d'apprentissage et dans l'organisation temporelle.

2.3.1- Les différents modes de présentation d'une leçon de lecture

Les variations observées nous ont amené à faire des regroupements présentés dans le tableau suivant. Pour faciliter la compréhension, les instituteurs qui ont privilégié les répétitions sont désignés sous l'expression *Présentation-Répétition (PR)*; ceux qui ont insisté sur les sollicitations, sont décrits en termes de *Présentation-Sollicitation (PS)*; les derniers, enfin, ont privilégié une présentation brève et sont désignés avec les termes de *Présentation-brève (PB)*.

Tableau 24. La répartition du mode de présentation d'une leçon de lecture avec le manuel *Je vais à l'école*.

Mode de présentation d'une leçon de lecture /niveau d'études				
Ecoles choisies		PR	PS	PB
La Fopi	CP1	*		
	CP2		*	
Mont-Bouët I	CP1	*		
	CP2			*
Sibang II	CP1			*
	CP2		*	
Venez-Voir	CP1			*
	CP2	*		

Les trois modes de présentation définis ci-dessus déterminent la façon dont l'élève s'approprie le français en CP, avec le manuel *Je vais à l'école*, et la manière dont l'instituteur entre en relation avec lui. Nous invoquons ici les modes de communication en classe.

a- Le mode de PR.

Dans ce mode de présentation, l'activité de l'élève est réduite à la *restitution-répétition* des connaissances. Ce type d'enseignement correspond à la démarche excessivement magistrale, traditionnelle, directive, transmissive, affirmative... C'est l'instituteur qui est le principal acteur. C'est lui qui parle, explique, donne des consignes, des exemples... Les interactions sont peu nombreuses et s'adressent surtout au groupe-classe et/ou à l'élève-individu, désigné du doigt ou nominativement. Par sa position, il domine l'espace: debout sur l'estrade, face aux élèves. Ces derniers restent assis, tournés vers lui. Ils écoutent ou n'écoutent pas. Ils observent les images. Ils sont donc passifs. Pendant le déroulement de la leçon, l'instituteur pose des questions, désigne l'élève qui doit répondre et fait répéter la bonne réponse à n-élèves.

Nous reprenons un extrait de Mont-Bouët I. Etude de t.

1) La phase de découverte et de répétition de la phrase clé

"I.: C'est bien, c'est une voiture. Si vous n'appellez pas ça une voiture, ça a plusieurs noms, oui./E.: c'est une auto/I. Frejus, répète/Frejus: c'est une auto/I.: toi/E.: c'est une auto/I.: toi/E.: c'est une auto /I.: toi/E.: c'est une auto/I.: toi/E.: c'est une auto/I.: toi/E.: c'est une auto /I.: toi/E.: c'est une auto.../I.: on a dit que c'est une auto, votre camarade a dit qu'elle est belle. Qui peut nous former la phrase avec auto et belle, oui Yaovy?/Yaovy: une belle auto/I.: très bien, toi répète/E.: une belle auto/I.: toi/E.: une belle auto.../I.: tout le monde/C.: une belle auto...".

2) La phase de reconnaissance auditive et visuelle du son.

"I.: J'ai caché une partie (au)to, n'est-ce pas? Une partie est cachée, hein? Comment ça se lit, désignant, to/E.: ça se lit to/I.: très bien, répète/E.: to/I.: toi/E.:to.../I.: tout le monde/C.: to/I.:encore/C.: to...".

3) La phase d'association du son à la graphie

"I.: bien, suivez. Je reprends l'ensemble des associations-t-a=ta; t-u=tu; t-i=ti; t-o=to; t-a=ta; t-i=ti; t-o=to; t-e=te; t-é=té; t-è=tè; t-ê=tê. Mbongo, répète/Mbongo -t-a=ta; t-u=tu; t-i=ti; t-o=to; t-e=te; t-é=té; t-è=tè; t-ê=tê./I.: Massola/Massola -t-a=ta; t-u=tu; t-i=ti; t-o=to; t-e=te; t-é=té; t-è=tè; t-ê=tê...". Les répétitions nombreuses donnent l'illusion d'une activité de l'élève. Mais, en réalité, il est amené par ce procédé, à restituer les

réponses que l'instituteur attend selon son mode de raisonnement, son objectif et en fonction de son schéma initial. Ce sont donc les écoliers du CP1 de la Fopi, de Mont-Bouët I et ceux du CP2 de Venez-Voir qui ont subi ce mode d'enseignement. Il s'agit là d'une conception alimentaire de l'enseignement dont l'objectif est d'ingurgiter un contenu à l'élève²²¹. Les actes pédagogiques ainsi déployés sont exprimés en termes de redondance et déterminent l'exigence faite à l'élève de répéter n-fois ce qu'on vient de lui apprendre. Ce procédé permet à l'instituteur de s'assurer qu'il reste au moins quelque chose à l'élève. L'idée est que les réponses se gravent de mieux en mieux en mémoire à force d'être répétées. On porte alors un doute systématique sur l'authenticité des connaissances des élèves. Ces derniers sont donc convaincus que les paroles, les pensées de l'instituteur sont absolues, irréversibles, irrévocables et que ce qu'ils savent ou croient savoir est fausse. C'est de l'enseignant et de lui seul que tout savoir s'authentifiera par la magie d'un verbe magistral. L'autorisation de penser reste soumise à l'autorité du maître. L'élève est assujéti, perçu comme créature du maître.

b- Le mode PS.

Contrairement au mode précédent, ici, les réactions des élèves sont du type *expression-recherche*. Par l'approche interrogative, l'élève semble actif. Il écoute, recherche des réponses aux questions qui lui sont posées. C'est une approche peu affirmative par rapport à celle qui précède. Nous reprenons un extrait du CP2 de la Fopi. *Etude de ai-ei.*

1) La phase de découverte et de répétition de la phrase clé

"I.: Okoué, casse ton bâton de craie/Okoué exécute/I.: qu'est-ce qu'il fait?/E.: il casse son bâton de craie/I.: bien, maintenant, vous suivez...Okoué a cassé son bâton de craie; et lui, qu'est-ce qu'il fait, Mpira/Mpira: il peigne ses cheveux....Les deux phrases clés sont donc: Okoué casse son bâton de craie. Assou peigne ses cheveux..."

2) La phase de reconnaissance auditive et visuelle du son

"I.: Dans le premier mot, peigne, è s'écrit ei; et dans le deuxième mot, craie, è s'écrit ai; alors, qui peut trouver les mots contenant le son ei?/E.: seize/I.: seize, Boussamba/Boussamba: treize..../I., plus loin, nous passons avec ai, qui a un mot, oui

²²¹ GAYET D., op. cit.

Lebobo?/Lebobo: une chaise/I.: une chaise, c'est bien. Bella/Bella: Aimé/I.: Aimé, c'est bien, c'est bien Bella..., plus loin, bien, qui va venir nous écrire le son è de peigne?/Ngouala, passe au tableau: j'écris le son è de peigne, mais en réalité, il écrit ir/I.: qu'est-ce que tu fais? Est-ce c'est ça?/C.: non monsieur/I.: qui passe au tableau nous écrire le son è de peigne/E., passe au tableau: j'écris le son è (ei) de peigne/I.: qui passe au tableau nous écrire le son è de treize, Nziengui?/Nziengui, passe au tableau: j'écris le son è (ei) de treize/I.: est-ce que c'est ça?/C.: oui monsieur; non, monsieur/I., tranche: oui, c'est ça. C'est bien ça...".

3) La phase d'association du son à la graphie

"I.: qui peut nous composer d'autres syllabes, en dehors de celles qui sont au tableau, avec ai?/E.: crai/E.: chai/E.: vai.../I.: avec ei/E.: pei/E.: vei/E.: sei...". Ici, l'élève est souvent sollicité soit pour donner une réponse, soit pour aider son pair en difficultés. Il se déplace pour passer au tableau en vue de la reconstitution des phrases ou de la réalisation d'un exercice ou de la lecture individuelle. Par ces réponses, il parvient à découvrir le son étudié, à le reconnaître et à effectuer les associations. Par la suite, il est en mesure de produire des mots et des phrases avec ce même son. Son attention semble soutenue par les interrogations fréquentes de l'instituteur. Mais, son activité reste encore sous la dépendance du mode de fonctionnement de l'instituteur en fonction des objectifs et du schéma initial. Nous retrouvons donc le mode de **PR décrit ci-dessus**. Dans tous les cas, l'instituteur reste le maître du jeu. C'est par sa démarche, que les élèves acquièrent le son étudié. C'est donc par l'intériorisation de cette démarche qu'ils arrivent à fournir les réponses souhaitées. En dehors de ce schéma, aucune autre activité d'apprentissage n'est possible. Le jeu de questions/réponses ou de questions/réponses/répétitions donne l'illusion d'une participation active des élèves; mais reste très encadré sur le plan intellectuel. Dans ce jeu, certains élèves se montrent plus intéressés par rapport aux autres et établissent ainsi une relation privilégiée avec l'instituteur. Par exemple, ils sont placés soit aux premiers rangs ou ils occupent une rangée bien déterminée. Ils sont souvent sollicités et se substituent quelquefois à l'adulte au cours de la lecture individuelle. C'est surtout avec le type **PS** que cette catégorie d'élèves est appelée à jouer le rôle de guide. Pendant le cours, quelques uns d'entre eux sont chargés de relever discrètement les noms des bavards. Dans ces conditions, comment s'assurer que les autres élèves ont compris si un petit groupe mobilise l'attention de l'instituteur? Toutefois,

ce mode d'enseignement tend vers l'autonomie de l'élève; mais reste de nature élitiste à l'exemple de celui qui précède.

c- Le mode *PB*.

Il s'agit ici d'un mode d'apprentissage dans lequel l'enfant est livré à lui-même. Tout se passe dans la rapidité et dans le désordre. Ceci va à l'encontre de ce qui précède. Pour illustrer ce mode de présentation, nous reprenons un extrait du CPI de Sibang II. Etude de s:

1) La phase de découverte et de répétition de la phrase clé

"I.: qu'est-ce que vous voyez sur le livre?/E.: je vois un sifflet/I.: je vois un sifflet. Qu'est-ce qu'on voit encore?/E.: je vois un poisson/I.: je vois un poisson; un bravo; deux./C., applaudit son camarade deux fois.../I.: les babouches, on appelle ça aussi, les samaras, répétez/C.: les samaras/I.: encore/C.: les samaras..."

2) La phase de reconnaissance auditive et visuelle du son

"I.: Paul se lave, les samaras, le poisson. Quel est le son que l'on entend souvent? C'est le son?/C.: le son s/I.: on répète/C.: le son s/I.: encore/C.: le son s/I.: encore/ C.: le son s/I.: encore/ C.: le son s.../I., reproduit s au tableau: voilà comment on écrit s. Maintenant, trouvez des mots où on entend le son s...". L'instituteur, ne parvient pas à maîtriser ses élèves qui chahutent, se disputent, se plaignent de l'agressivité de leurs pairs. Ils se déplacent d'une rangée à l'autre pour faire la « bagarre » ou pour aller jouer. L'instituteur aggrave cette situation soit par la vente des « gourmandises » en classe soit par sa tendance à somnoler en leur présence. Dans cette situation, les plus faibles sont victimes des rackets, par exemple, ils vont échanger un livre contre un bonbon ou ils vont voler des pièces de monnaie chez leurs parents pour éviter de se faire « battre » par le "caïd". Avec le mode *PB*, les activités du cours se déroulent trop vite pour la plupart des élèves; alors qu'avec les deux premiers, le cours suit une assez bonne cadence puisque l'instituteur a la bonne maîtrise de la cantonade et de celle des interruptions. Une interruption est un événement qui se produit dans la classe et trouble les élèves et/ou l'instituteur. Il peut s'agir de visiteurs, d'élèves en retard ou de bruits. Lorsqu'une ou plusieurs interruptions se sont produites, les types *PS* et *PR* y ont fait face de manière à réduire au minimum son effet sur le travail. Ici, les élèves ont continué à travailler et ont attendu tranquillement que l'interruption se termine. Avec le type

PB, au contraire, l'interruption a perturbé sensiblement le cours de l'instruction. Ce type n'a donc pas présenté une bonne gestion de la classe. Par exemple, il a autorisé certains comportements à certaines occasions et les a interdits à d'autres; alors que les deux premiers types ont réussi régulièrement à faire face à la bonne et à la mauvaise conduite des différents élèves à différents moments. Avec les deux premiers types, les écarts de conduite ont été rapidement contrôlés et tout s'est terminé sans mettre en jeu d'autres élèves ou sans interruption continue des activités de la classe (le retour à la normale se fait rapidement); alors qu'avec le type *PB* la mauvaise conduite a gagné le reste de la classe, occasionnant une importante perte de temps. Nous avons également observé des variations à propos de l'organisation temporelle.

2.3.2- L'organisation temporelle

Toute activité d'enseignement se déroule dans le temps, la durée en constitue le premier aspect. Comment les instituteurs ont-ils utilisé le temps consacré à la lecture avec le manuel *Je vais à l'école*? La durée d'une demi-journée d'activités d'enseignement de la lecture est fixée à une heure cinq minutes (voir tableau 25). Nous avons remarqué dans l'ensemble, que les instituteurs reportaient à la séance suivante ou au lendemain des explications inachevées la veille. L'utilisation du temps est une des dimensions sur lesquelles nous avons observé une forte variabilité par type d'enseignement. C'est surtout à propos des différentes étapes d'une leçon de lecture, des exercices proposés aux élèves et du mode d'expression de la lecture que nous avons enregistré des différences significatives par type d'enseignement.

Tableau 25. La répartition du temps totale d'une leçon de lecture.

Horaires	Jours d'observations d'une leçon de lecture				
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h50-9h15	25 mn	25 mn	25 mn	25 mn	25 mn
10h15-10h35	20 mn	20 mn	20 mn	20 mn	20 mn
11h10-11h30	20 mn	20 mn	20 mn	20 mn	20 mn
Heures totale/jour-	65 mn=1h05	65 mn=1h05	65 mn=1h05	65 mn=1h05	65 mn=1h05

En considérant la durée totale d'une leçon de lecture représentée dans le tableau ci-dessus, et après avoir défalqué les durées de non travail (le temps de rangement du matériel de la

leçon précédente, le temps de transition entre le cours précédent et celui qui suit, le temps informel marqué par le désordre, le temps de pause), nous avons donc obtenu le temps maximum disponible d'une demi-journée de travail en classe. Il ne s'agit donc pas d'une variable indicatrice du temps de travail effectif en classe²²², mais du temps maximum qui est potentiellement utilisable pour la réalisation de la leçon de lecture en classe. Le temps maximum d'une demi-journée de lecture est de une heure et cinq minutes. Le tableau 26 ci-dessous représente la répartition du temps d'une leçon de lecture par type d'enseignement. L'usage du temps varie d'un type à l'autre et pour un même type, cet usage varie également d'un jour à l'autre.

Tableau 26. La répartition du temps total utilisé par jour.

Mode de présentation	Jours d'observation d'une leçon de lecture					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Total/semaine
PR						
CP1						
La Fopi	41 mn	48 mn	42 mn	45 mn	44 mn	220 mn=3h40
Mont-Bouët I	52 mn	50 mn	44 mn	57 mn	55 mn	258mn=4h18
CP2						
Venez-Voir	44 mn	41 mn	39 mn	45 mn	42 mn	211mn=3h31
PS						
CP2						
La Fopi	57 mn	52 mn	51 mn	46 mn	43 mn	249 mn=4h09
Sibang II	43 mn	47 mn	51 mn	48 mn	41 mn	230mn=3h50
PB						
CP1						
Sibang II	13mn	17 mn	16 mn	12 mn	18 mn	76mn=1h16
Venez-Voir	13 mn	17 mn	15 mn	14 mn	13 mn	72mn=1h12
CP2						
Mont-Bouët I	15 mn	21 mn	17 mn	13 mn	18 mn	84mn=1h24

Dans ce tableau, le temps a été faible avec l'enseignement de type **PB**; alors qu'il est plus conséquent avec les types **PR** et **PS**.

En somme, l'observation d'une leçon de lecture chez les instituteurs qui utilisent le manuel *Je vais à l'école* nous a permis de déduire trois modes de structuration, à savoir: *systematique, moyennement systematique et non systematiques*. Dans *l'organisation*

²²² ALTE M., BRESSOUX P., BRU M. et al, op. cit.

systematique, toutes les étapes d'une leçon de lecture sont effectuées; les exercices sont proposés aux élèves et le mode d'expression de la lecture est surtout individuel, avec le contrôle des erreurs des élèves. Nous avons observé ce mode d'organisation à la fois avec le type *PR* (CP1 la Fopi, Mont-Bouët I et le CP2 de Venez-Voir) et avec le type *PS* (CP2 La Fopi). La situation inverse s'observe à propos de *l'organisation moyennement systematique*. Dans ce cas, nous avons relevé les variations suivantes: 1) toutes les phases de la leçon sont présentées; mais les exercices ne sont pas effectués; 2) l'absence d'une étape, mais les exercices sont effectués; 3) l'absence d'une étape avec l'absence d'exercices. Dans l'ensemble, le mode d'expression de la lecture reste semblable à celui observé dans l'organisation systematique. A l'exemple de *l'organisation systematique*, *l'organisation moyennement systematique* s'est exprimée avec le mode d'enseignement *PS* (CP2 de Sibang II). *L'organisation non systematique*, enfin, aussi désignée en termes de laxiste, est marquée par la brièveté, l'absence d'exercices et/ou d'une étape dans le mode de structuration d'une leçon de lecture. Ce mode d'organisation s'est manifestée avec le mode *PB* (CP1 de Sibang II, de Venez-Voir et le CP2 de Mont-Bouët I). Dans le tableau 27 ci-dessous, nous avons la répartition des instituteurs choisis selon le mode de présentation et le niveau de systémativité d'une leçon de lecture avec le manuel Je vais à l'école.

Tableau 27. Modes de présentation d'une leçon de lecture et niveau de systémativité chez les instituteurs choisis

Différents modes de présentation par niveau de systémativité					
Ecoles choisies		<i>PRS</i>	<i>PSS</i>	<i>PSMS</i>	<i>PBNS</i>
La Fopi	CP1	*			
	CP2		*		
Mont-Bouët I	CP1	*			
	CP2				*
Sibang II	CP1				*
	CP2			*	
Venez-Voir	CP1				*
	CP2	*			

En rapport avec la durée d'une leçon de lecture par mode d'enseignement (tableau 23), après avoir effectué les regroupements, nous obtenons l'ordre croissant qui suit: *PRS* (11h29 mn); *PSS* (4h09 mn); *PBNS* (3h52 mn); *PSMS* (3h 50 mn).

Discussion.

Le dépouillement des protocoles nous a permis de repérer les comportements déployés dans l'acte d'enseignement de la lecture avec le manuel Je vais à l'école. Dans sa démarche, l'instituteur procède par des révisions, la présentation de la nouvelle leçon, des questions, des exercices dirigés, des feed-back et des corrections et enfin par le mode d'expression de la lecture, simultanément/individuel. Les révisions mettent en évidence la disposition des prérequis chez l'élève. Par ce procédé, l'instituteur s'assure que les enfants sont en mesure d'entamer de nouveaux apprentissages ou de poursuivre l'étude du son étudié. Par des corrections et des questions, il les aide à revoir des aspects du problème où ils ont éprouvé des difficultés ou commis des erreurs. Le fait de rappeler les connaissances est particulièrement important lors de l'enseignement de la lecture; étant donné que c'est une matière qui constitue la base des apprentissages scolaires. Mais le mode PBNS a tendance à négliger ou à survoler cette pratique: quel impact sur les performances des élèves qui y sont exposés? La présentation du son étudié est déterminée par le temps. Nos observations ont montré que dans le mode PSS, on consacre plus de temps pour produire de l'information, poser les questions, pour répéter des questions, pour vérifier la compréhension des élèves, pour donner des consignes, pour faire des exercices..., alors qu'avec le type PRS, ce temps a été consacré à la répétition des réponses chez les élèves. Toutefois, avec le mode de PBNS, l'enfant acquiert les bribes de connaissances dans la rapidité. Notre question est celle de savoir s'il existe des différences dans les acquisitions des élèves en fonction du type d'enseignement dont ils ont bénéficié? Nous y reviendrons. Dans la présentation des différentes étapes d'une leçon de lecture, la phase de découverte et de répétition de la phrase clé, première étape, consiste à attirer l'attention de l'enfant sur ce qu'il va apprendre. Pendant nos observations, nous avons défini trois procédés, à savoir: l'usage du dessin-affiches, images correspondant à la leçon du jour. Ceci s'est retrouvé dans chacun des modes de présentation. Cependant, l'institutrice du CP2 de Venez-Voir a choisi de définir l'objectif du jour "aujourd'hui, nous allons voir un nouveau son, le son qu'on n'a pas encore vu...". En revanche, son collègue du CP2 de la Fopi a mis en scène deux enfants avec des deux objets différents: un peigne et un morceau de craie. Dans tous les cas, les visés sont les mêmes: aboutir à la découverte de la phrase clé. Par la suite, la phase de reconnaissance auditive et visuelle du son et de la graphie, deuxième étape, aide

*l'instituteur à se concentrer sur les mots contenant le son étudié. En posant des questions, il amène l'élève à discriminer le nouveau son qu'il n'a jamais appris par rapport aux autres. Puis, il essaie de le mettre en activité. C'est au cours de cette activité que l'élève effectue une opération de recherche des mots et/ou des phrases avec le son étudié. Pendant cette recherche, l'instituteur contrôle, corrige, accepte les réponses des élèves, pose des questions, encourage les élèves à produire des réponses. Dans notre enquête, le type d'enseignement PRS favorise les répétitions chez l'élève. Ce dernier passe son temps à restituer la bonne réponse produite par un pair, sans aucun effort de recherche de sa part. En revanche, les élèves scolarisés avec le type présentation-sollicitation consacrent ce temps à la production de mots, des phrases ou à la reconstitution des énoncés; ceci reste très faible avec le type PBNS. Enfin, la phase d'association du son à la graphie, la troisième étape, concerne l'étude des correspondances lettres-son. C'est au cours de cette étape que l'élève accède à la structure phonologique du mot. L'instituteur lui apprend comment les formes visuelles correspondent à la phonologie d'un terme. La prise en compte de cette distinction favorise l'apprentissage de la lecture. L'élève effectue ainsi les associations en insistant sur le fait qu'une consonne et une voyelle se prononce à peu près en même temps. Par exemple, il lira « ta » et non « te-a »; de même, il prononcera « seize » et non « s-ei-ze ». Les recherches en psychologie cognitive apportent des données intéressantes sur cet aspect de la lecture. Elles soulignent l'importance de l'identification des mots et de la conscience phonologique dans le traitement du langage écrit. Ceci ouvre le débat entre la méthode synthétique, qui insiste sur la structure phonologique; et l'approche globale, qui ramène la lecture à un jeu de devinettes. Dans le contexte gabonais, l'opposition se situe entre la méthode synthétique et la démarche perçue comme analytico-synthétique du manuel *Je vais à l'école*. Mais nos observations ont mis en évidence un modèle d'enseignant dominant à caractère ascendant, c'est-à-dire: synthétique. Toutes les activités de l'élève tournent autour du son étudié. Les *feed-back* et les corrections apportés en retour mettent en évidence, le rôle de l'instituteur dans l'appropriation du son étudié. Avec le type PRS, l'élève est placé dans un système où il restitue de façon mécaniques les réponses. L'instituteur se contente d'approuver brièvement la restitution d'une réponse, sans interrompre le rythme de sa leçon. Avec le type PSS/PSMS, au contraire, l'élève est encouragé à fournir des réponses, de plus il reçoit des explications*

complémentaires en cas d'erreurs ou d'hésitation. Le type PBNS, enfin, développe son comportement de délinquant. La mise en relation de ces différents types d'enseignement avec les performances en lecture des élèves nous permettra de déterminer de montrer s'il existe des effets maîtres majeurs.

Section 3. Les résultats aux tests de lecture

Dans la partie théorique, nous avons souligné l'importance des informations visuelles et non visuelles à propos du traitement du langage écrit. L'information visuelle est fournie par le texte. Il s'agit de l'organisation d'ensemble d'un énoncé. L'information non visuelle a trait aux connaissances linguistiques dont disposent le lecteur. Celles-ci vont l'aider à faire des anticipations significatives, par exemple, c'est sa compétence linguistique qui va lui permettre de prédire qu'après un article, il y aura un nom; c'est cette même connaissance qui va l'amener aussi à anticiper le fait qu'il trouvera un verbe avant d'arriver à un point; etc. Par ailleurs, sa connaissance du sujet lui permet de faire des anticipations sur le type de mots qui peuvent ou non apparaître dans un texte. A cela s'ajoutent la conscience phonologique et le processus d'identification des mots. De ce point de vue, lire devient un acte complexe de coordination d'informations de diverses provenances, qui a pour but l'obtention de la signification d'un énoncé. Ce sont donc ces processus de coordination d'information qui déterminent les difficultés d'accès au langage écrit. Ces difficultés sont exprimées en termes d'interférences linguistiques entre la langue d'enseignement et la langue maternelle des enfants concernés. Dans notre analyse, nous avons tenté de mettre en évidence les effets maîtres à travers des tests de performances en proposant des énoncés semblables à ceux rencontrés à l'école. Nous avons donc privilégié des textes courts, accompagnés ou non d'images. Nous rappelons que les élèves de notre enquête ne travaillent pas avec une grande quantité d'objets porteurs de textes, notamment: les journaux, les lettres, les affiches commerciales; mais ils se limitent seulement au livre de lecture *Je vais à l'école* qui comporte beaucoup d'images et de textes courts. Pour se rapprocher de ce contexte scolaire, nous avons essayé de varier (coordonner) la relation entre l'information donnée par l'image, l'information fournie par le texte et l'information apportée par l'expérimentateur. Les

dessins permettent à l'enfant de mieux fixer la situation, de mieux la concrétiser; de plus ils évitent la longueur d'une lecture peu aisée, ce qui risquerait de le décourager.

3.1- Le déroulement des tests

Nous avons proposé cinq types de tests différents par niveau d'études. Ces tests sont décrits comme suit: (cf. annexe 3)

3.1.1- Le test de mots familiers (test 1)

Il a été composé de dix items regroupant chacun une série de cinq mots parmi lesquels un terme désigne le dessin qui l'accompagne. L'enfant a été amené à faire une lecture silencieuse des mots, puis à entourer celui qui correspond au dessin. La consigne a été la suivante: je vous présente une liste de mots, avec des dessins: voudriez-vous bien faire la lecture de ces mots, puis entourer celui qui désigne le dessin? Lorsque certains élèves donnaient l'impression de ne pas avoir compris, nous avons procédé par un exemple, puis, nous leur avons demandé de continuer en suivant le modèle proposé. Cet test permet d'observer si l'enfant arrive à sélectionner et à mémoriser des informations. La passation a été collective, par groupe de 15 à 23 élèves, représentés dans le tableau 28. La durée a été de 20 mn environ. Cette répartition a été valable également pour la passation des tests de phrases simples et d'écriture.

3.1.2- Le test de lecture de phrases simples (Test 2)

Il a été composé de cinq phrases accompagnées de cinq dessins différents. La tâche de l'enfant a consisté à observer attentivement les images, à faire une lecture silencieuse, puis à relier d'un trait la phrase à l'image correspondante. La consigne a été la suivante: « Nous venons de terminer le premier travail. Maintenant, je vous présente une liste de cinq phrases différentes, avec des dessins différents: voudriez-vous bien les lire puis, relier d'un trait, chaque phrase au dessin qu'il désigne? » A l'exemple du test précédent, nous avons donné un modèle lorsque certains élèves n'arrivaient pas à commencer. La passation a été collective, par groupe de 15 à 23 élèves. Sa durée a été de 35 mn environ. A propos de ces deux tests, nous avons consacré à chaque fois, une matinée pour faire passer le test à tous les élèves du

CP1 d'un établissement concerné. Le tableau 28 met en évidence l'ordre de passation de ces deux tests.

Tableau 28. L'ordre de passation du Test 1 et du Test 2.

Horaires	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	test 1	test 2	test 1	test 2	test 1	test 2
8h05-8h25	*					
8h30-9h00		*				
9h05-9h25			*			
9h30-10h00				*		
10h20-10h40					*	
10h45-11h15						*

Il faut aussi noter que toutes les passations se sont effectuées pendant la matinée. L'après-midi est consacré aux activités d'éveil. A ce moment de la journée, les élèves ont besoin de détente; alors que notre travail leur demandait un effort de réflexion. Pour avoir leur collaboration, le choix de la matinée s'est donc avéré utile. Ce choix a été conforme à l'emploi du temps établi. C'est ainsi que le français et les mathématiques sont programmés pour la matinée; tandis que l'après-midi est réservé au langage. La passation de ces deux tests étant achevée, nous sommes revenue le lendemain pour le test de reconstitution.

3.1.3- Le test de reconstitution (Test 3)

Les deux tests précédents ont mis en évidence la compréhension d'un énoncé à partir de mots isolés et de phrases simples dans un contexte image. Ils ont été complétés par le test de reconstitution dont l'objectif est d'évaluer les capacités d'expression orale des enfants. Pour cela, trois images différentes leur ont été proposées en désordre. Leur tâche a été de les ordonner et de raconter la scène qu'elles mettent en évidence. La passation a été individuelle; nous avons transcrit chaque description. La durée a été de deux matinées pour faire passer tous les élèves.

3.1.4- La lecture d'un texte (Test 4)

Cette tâche a constitué la synthèse des tests précédents dans la mesure où on met en évidence la capacité de compréhension et d'expression orale. Le texte a été composé de quatre à cinq phrases. La lecture du texte a été suivie de quatre questions assez simples.

L'enfant a été amené à faire la lecture à haute voix. La passation a été individuelle. Nous avons mis une matinée pour faire passer les trois groupes d'un même niveau d'études, par école.

3.1. 5- La copie d'un énoncé

Le test de copie, enfin, a fait l'objet de la dernière activité proposée aux élèves. Il nous a permis de vérifier les modalités d'entrée dans l'écrit par le jeune enfant. La tâche de l'élève a consisté à recopier un énoncé au tableau. La passation a été collective, par groupe de 15 à 23 élèves.

3.2- La cotation

Les critères de cotation ont été les mêmes pour les deux moments de passation. Au test de lecture de mots familiers, Test 1, composé de dix items, nous avons attribué 1 point à toute bonne réponse et 0 point à toute réponse fausse. La note totale pour chaque élève a été la somme des points affectés aux différents items du test. Au test de lecture de phrases simples, Test 2, constitué de cinq phrases correspondant au dessin, nous avons noté 2 points à toute bonne correspondance et 0 point à chaque association fausse ou aux copies «blanches» rendues par certains élèves. A l'exemple du Test 1, la note totale au Test 2, a été la somme des points affectés aux différentes phrases. Au test de reconstitution d'image, Test 3, nous avons donné 0 point aux élèves « muets » ou « fabulateurs ». Ce sont ces derniers qui ont raconté une histoire inventée; alors que les « muets » sont restés sans rien dire. Les descriptions désordonnées ou inachevées ont compté pour 5 points; et 10 points ont été attribués aux élèves qui ont réalisé une reconstitution logique. La note totale obtenue par chaque élève a été la somme totale des points affectés aux différentes tâches. Au test de lecture d'un texte, Test 4-, composé de quatre questions de compréhension, nous avons attribué 0 point à tout élève « muet » ou qui reproduisait un texte étudié en classe (voir annexe 8). Les élèves qui sont parvenus à déchiffrer l'ensemble du texte sans être en mesure de répondre aux questions ont obtenu 2 points. Notons que chaque bonne réponse valait deux points. Ce qui revient à 8 points pour les questions et à deux points pour le déchiffrage du texte. Le score total réalisé par chaque enfant a été la somme des points affectés aux

différentes tâches. Dans l'ensemble, la note minimale par test est égale 0 point et le score maximal par test est de 10 points; ceci revient à un total de 40 points. Entre 0 et 4 points par test, les performances d'un élève sont dits faibles; à partir de 5 points par test, les résultats sont acceptables. Les données ainsi obtenues sont regroupées en fonction des niveaux des élèves CP1/CP2 et par rapport au type d'enseignement dont ils ont bénéficié: *PRS/PSS/PSMS/PBNS*. Les résultats des enfants en lecture ont été obtenus au cours du pré-test et du post-test de mots familiers, de phrases simples, de reconstitution et de compréhension. Pour des raisons climatiques, le pré-test de copie n'a pas pu être effectué (voir annexe 8 à propos de la classification obtenue). Pour cela, nous avons seulement retenu les données des quatre premiers tests.

3.3- Les performances des élèves au pré-test

Le pré-test est désigné en termes de test. L'indice l'accompagnant détermine le type de test concerné. Par exemple, test 1, renvoie au test de lecture de mots familiers. Rappelons que le pré-test s'est effectué du 22 janvier au 26 février 1996. Les informations ainsi obtenues sont regroupées dans les tableaux suivants.

3.3.1- Pour le CP1: total=234 élèves, la répartition est présentée comme suit:

Tableau 29. La distribution des notes des élèves du CP1 au post -test par type d'enseignement.

Nombre de réponses		Type de tests			
		test 1	test 2	test 3	test 4
n=0	Type 1 <i>PRS</i>	43	57	68	97
	Type 3 <i>PBNS</i>	91	75	109	117
	Sous-total	134	132	177	214
0<n≤4	Type 1 <i>PRS</i>	37	39	0	2
	Type 3 <i>PBNS</i>	28	23	0	3
	Sous-total	65	62	0	5
4<n≤7	Type 1 <i>PRS</i>	17	5	28	4
	Type 3 <i>PBNS</i>	2	12	11	0
	Sous-total	19	17	37	4
7<n≤10	Type 1 <i>PRS</i>	10	6	13	5
	Type 3 <i>PBNS</i>	6	17	7	6
	Sous-total	16	23	20	11
Effectif total		234	234	234	234

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Le tableau 29 indique l'état de la situation à propos des acquisitions des élèves du CP1 en lecture. Dans l'ensemble, les résultats obtenus au pré-test sont faibles, quelque soit les modalités d'enseignement. Les scores nuls prédominent (n=0) et atteignent leur point culminant au test 4 avec 214 sur 234. Il faut remarquer que les élèves scolarisés avec le type *PBNS*, sont le plus touchés par ces mauvaises notes. Nous y reviendrons.

3.1.2- Pour le CP2: total=225 élèves; la distribution des notes est représentée comme suit:

Tableau 30. La distribution des notes des élèves du CP1 au post-test par type d'enseignement.

Nombre de réponses		Type de tests			
		test 1	test 2	test 3	test 4
n=0	Type 1 <i>PRS</i>	9	16	31	37
	Type 2 <i>PSS</i>	12	17	21	37
	Type 2 <i>PSMS</i>	0	21	31	46
	Type 3 <i>PBNS</i>	30	38	49	34
	Sous-total	42	92	132	154
0<n≤4	Type 1 <i>PRS</i>	19	23	0	5
	Type 2 <i>PSS</i>	9	13	0	2
	Type 2 <i>PSMS</i>	15	16	0	2
	Type 3 <i>PBNS</i>	9	0	0	1
	Sous-total	52	52	0	10
4<n≤7	Type 1 <i>PRS</i>	15	5	21	8
	Type 2 <i>PSS</i>	15	7	13	3
	Type 2 <i>PSMS</i>	16	6	13	7
	Type 3 <i>PBNS</i>	9	5	0	2
	Sous-total	55	23	47	20
7<n≤10	Type 1 <i>PRS</i>	19	18	10	13
	Type 2 <i>PSS</i>	20	10	13	14
	Type 2 <i>PSMS</i>	31	19	18	7
	Type 3 <i>PBNS</i>	6	11	5	17
	Sous-total	76	58	46	51
Eff. total		225	225	225	225

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Ce tableau fait ressortir les notes globales obtenues par les élèves du CP2 au pré-test. Dans l'ensemble, les résultats sont faibles, quelque soit le type d'enseignement avec lequel ils sont scolarisés. Les scores nuls restent importants au test 3 et au test 4. Mais, ces scores s'expriment à tous les tests chez les écoliers enseignés avec le type *PBNS*. Nous y reviendrons.

En conclusion les informations recueillies au pré-test ne nous permettent pas de déterminer les gains ou les pertes des élèves. Mais, elles nous fournissent des précisions à propos de la situation globale par type d'enseignement. L'analyse des données obtenues au post-test définira l'évolution des acquisitions des élèves en lecture. C'est ce qui fait l'objet du paragraphe ci-dessous.

3.4- Les résultats au post-test

Le post-test est désigné par test', suivi de l'indice respectif. A titre de rappel, le test' a été effectué entre le 13 mai et le 18 juin 1996; un écart de deux mois et douze jours le sépare donc du pré-test. C'est pendant cette période que notre échantillon a été réduit à cause de l'absence de sept élèves. C'est également à ce moment là que les enfants ont passé le test de copie. Mais nous n'en avons pas tenu compte, en l'absence du pré-test. Il convient de noter enfin que, le contenu des Tests et les critères de cotation n'ont pas été modifiés au moment du post-test. Les principaux résultats sont représentés comme suit:

3.4.1- Pour le CP1: total=231 élèves, dont 3 absents par rapport au pré-test.

La répartition des notes des élèves est représentée dans le tableau 31.

Tableau 31. La distribution des notes des élèves du CP1 au post-test par type d'enseignement.

Nombre de réponses		Type de tests			
		test' 1	test' 2	test' 3	test' 4
n=0	Type 1 <i>PRS</i>	23	38	45	72
	Type 3 <i>BNS</i>	76	57	83	83
	Sous-total	96	95	128	155
0<n≤4	Type 1 <i>PRS</i>	37	47	0	5
	Type 3 <i>BNS</i>	22	30	0	8
	Sous-total	59	77	0	13
4<n≤7	Type 1 <i>PRS</i>	25	7	33	5
	Type 3 <i>BNS</i>	12	14	22	13
	Sous-total	37	21	55	18
7<n≤10	Type 1 <i>PRS</i>	21	14	28	24
	Type 3 <i>BNS</i>	15	24	20	15
	Sous-total	36	38	48	39
Effectif total		231	231	231	231

Rappels. Dans le tableau précédent, il faut lire: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7; 7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Dans l'ensemble, les résultats des élèves du CP1 au post-test sont faibles, quelque soit le type d'enseignement auquel ils sont exposés. Par rapport au pré-test, nous retrouvons une prédominance des scores nuls. Ceci s'observe surtout chez les élèves enseignés avec le type *PBNS*.

En conclusion, qu'il s'agisse du pré-test ou du post-test, les performances globales réalisées par les élèves du CP1 restent faibles (sous réserves de l'effet massif du aux conditions d'enseignement). Cela s'expriment surtout avec le type PBNS.

3.4.2- Pour le CP2: total=221 élèves, dont 4 absents par rapport au pré-test; les regroupements obtenus sont illustrés dans le tableau 32.

Tableau 32. La distribution des notes des élèves du CP2 au post-test par type d'enseignement.

Nombre de réponses		Type de tests			
		test' 1	test' 2	test' 3	test' 4
n=0	Type 1 PRS	3	13	25	25
	Type 2 PSS	0	3	11	14
	Type 2 SMS	1	9	17	23
	Type 3 BNS	24	24	21	16
	Sous-total	28	49	74	78
0<n≤4	Type 1 PRS	16	22	0	7
	Type 2 PSS	9	11	0	1
	Type 2 PSMS	9	19	0	4
	Type 3 BNS	11	11	0	2
	Sous-total	45	63	0	14
4<n≤7	Type 1 PRS	18	4	13	5
	Type 2 PSS	9	10	20	3
	Type 2 SMS	22	7	6	5
	Type 3 BNS	5	4	18	9
	Sous-total	54	25	57	22
7<n≤10	Type 1 PRS	24	22	23	24
	Type 2 PSS	29	23	16	29
	Type 2 SMS	29	26	38	29
	Type 3 BNS	12	13	13	25
	Sous-total	94	84	90	107
	Eff. total	221	221	221	221

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Dans l'ensemble, les notes des élèves sont acceptables. Les scores nuls régressent au profit des bonnes notes (comprises entre 8 et 10). Il s'agit surtout des élèves enseignés avec les types PSS et PSMS. Par rapport au pré-test, la tendance reste invariable. Cependant, quelques bonnes notes se manifestent avec le type PBNS. Qui s'attendrait à ce que ce

type d'enseignement produise des résultats? Le laisser-aller est-il un modèle pédagogique? Nous y reviendrons.

En définitive, il est question de savoir s'il existe une liaison entre les différents types de tests. Autrement dit, y-a-t-il identité des proportions? Les résultats présentés ci-dessous varient-ils en fonction des modalités pédagogiques? En d'autres termes, les acquisitions des élèves en lecture sont-elles différentes par rapport au type d'enseignement avec lequel ils sont enseignés? L'ensemble des informations précédentes ne permet pas de répondre à ces questions, parce que les données n'ont pas été saisies de façon individuelle mais globale. Pour cela, il est difficile de repérer la note de chaque élève par test et par type d'enseignement. Une analyse détaillée s'avère donc utile pour rechercher la possible corrélation entre les résultats et les progrès en lecture et les pratiques pédagogiques des enseignants. De ces résultats, il sera déduit le type d'enseignement efficace en lecture, c'est-à-dire, le type d'enseignement qui permet le plus d'évolution pour un élève.

**Chapitre VI. La mise en relation des conduites
d'enseignement et les performances des élèves:
la question des effets maîtres.**

Le dépouillement des résultats décrits dans le chapitre précédent montre d'une part, les modes d'enseignement, *Présentation-Répétition*, *Présentation-Sollicitation* et *Présentation Brève*, par degré de structuration, *Systématique*, *Moyennement-Systématique* et *Non-Systématique* d'une leçon de lecture avec le manuel *je vais à l'école*. D'autre part, il met en évidence les résultats obtenus par les élèves aux tests de lecture. C'est donc la mise en relation des conduites d'enseignement et des performances des élèves qui constitue l'objet des analyses suivantes. Pour ce faire, les questions sont celles de savoir s'il existe des différences dans l'évolution des notes selon les types d'enseignement? Si ces différences existent, comment s'expliquent-elles?

Section 1. L'évolution des performances en lecture.

Pour déterminer la progression des élèves en lecture, une analyse globale s'avère alors nécessaire. Celle-ci permettra de montrer s'il existe des différences de pourcentage dans la distribution des notes selon les types d'enseignement. Elle va aussi aider à expliquer ces variations.

1.1- Existe-t-il des différences de pourcentages dans la distribution des notes selon les types d'enseignement?

Pour avoir le pourcentage dans la distribution des notes, nous avons retenu comme indicateur, l'écart des notes moyennes obtenues d'une part au pré-test; d'autre part au post-test. De façon aléatoire, nous avons attribué à chaque test la même valeur pour avoir le pourcentage moyen des élèves qui se situent dans une catégorie. L'analyse s'est donc inspirée de la formule décrite comme suit: la somme des pourcentages (%) *de réussites aux tests/4 (nombre total de tests)*

1.1.1- Pour le pré-test

La répartition des pourcentages par type d'enseignement et par niveau d'études est présentée comme suit:

a- Pour le CP1

Nous rappelons que deux types d'enseignement ont été repérés et caractérisés par des degrés de structuration différents. Dans le type, *Présentation-Répétition-Systematique (PRS)*, nous avons placé les instituteurs du CP1 de la Fopi, de Mont-Bouët I et du CP2 de Venez-Voir. Leurs collègues du CP1 de Sibang II et de Venez-Voir, en revanche, ont été rangés dans le type *Présentation-Brève-Non Systematique (PBNS)*. De ces regroupements, il ressort le nombre total d'élèves par type d'enseignement et présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 33. La répartition totale des élèves du CP1 par type d'enseignement.

	Type 1 PRS			Type 3 PBNS		
	La Fopi	Mont-Bouët I	Total Type 1	Sibang II	Venez-Voir	Total Type 3
Effectif/école	62	45	107	68	59	127

Les regroupements ainsi obtenus ont aidé à établir la répartition des notes (classées en quatre catégories) présentée dans le tableau suivant:

Tableau 34. La répartition globale des notes aux quatre exercices du pré-test par type d'enseignement en CP1.

		Type de tests			
Note par type d'enseignement		test 1	test 2	test 3	test 4
Type 1 PRS	n=0	43	57	68	97
	0<n≤4	37	39	0	2
	4<n≤7	17	5	26	4
	7<n≤10	10	6	13	5
Nbre de réponses		107	107	107	107
Effectif total		107 élèves			
Type 3 PBNS	n=0	91	75	109	117
	0<n≤4	28	23	0	3
	4<n≤7	2	12	11	0
	7<n≤10	6	17	7	7
Nombre de réponses		127	127	127	127
Effectif total		127 élèves			
Effectif total Type 1+Type 3		234 élèves			

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Pour obtenir la proportion moyenne des élèves qui se situent dans une catégorie, le calcul s'est inspiré de la formule du départ et rapportée comme suit: *la somme des*

pourcentages (%) par note aux différents tests / 4 (nombre de tests). Il convient de souligner que, ce mode de calcul conduit à des résultats approximatifs à 0,5 points près. Mais que la comparaison nécessitant des écarts significativement différents, cette approximation due aux arrondis de % (au 100 ème de points) n'est pas un obstacle à l'analyse.

Les proportions ainsi obtenues sont présentées dans le tableau 35.

Tableau 35. Les proportions moyennes des élèves du CP1 au pré-test par type d'enseignement.

Type de tests						
Notes/type d'enseignement		test 1	test 2	test 3	test 4	Total E %/4
	Type 1 <i>PRS</i>	n=0	40,18%	53,27%	63,55%	
	0<n≤4	34,58%	36,45%	0,00%	1,87%	18,22%
	4<n≤7	15,89%	4,67%	24,30%	3,74%	12,15%
	7<n≤10	9,35%	5,61%	12,15%	4,67%	7,94%
						E= 80,13% R= 20,09%
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	71,65%	59,06%	85,83%	92,13%	77,16%
	0<n≤4	22,04%	18,11%	0,00%	2,36%	10,62%
	4<n≤7	1,57%	9,45%	8,66%	0,00%	4,92%
	7<n≤10	4,72%	13,39%	5,51%	4,72%	7,08%
						E= 87,78% R= 12,00%

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Avec le type 1, *PRS*, nous obtenons donc une proportion moyenne de réussite de 20,09%. Celle-ci représente 12,00 % avec le type 3, *PBNS*. Cela revient à un écart de: 20,09-12,00=8,09 dont 8 points.

En conclusion, il existe donc une différence de résultats entre les élèves enseignés avec le type 1 PRS et ceux scolarisés avec le type 3 PBNS. Cette différence est exprimée dans l'écart entre pourcentages et représente 8 points. Mais, étant donné qu'il s'agit du pré-test, nous ne pouvons considérer que l'enseignement a déjà eu des effets.

b- Pour le CP2

Nous avons identifié le mode de *Présentation-Répétition-Systematique (PRS)* chez l'institutrice de Venez-Voir. Le mode de *Présentation-Sollicitation-Systematique (PSS)* s'est observé chez l'instituteur de la Fopi; alors que le type *Moyennement-Systematique (PSMS)*, a été associé à sa collègue de Sibang II. Enfin, le mode de *Présentation-Brève-Non-Systematique (PBNS)* s'est exprimé chez l'institutrice de Mont-Bouët I. Le nombre total d'élèves par type d'enseignement est représenté dans le tableau36:

Tableau 36. La répartition totale des élèves du CP2 au pré-test par type d'enseignement

Type 1 <i>PRS</i>	Type 2 <i>PSS</i>	Type 2 <i>PSMS</i>	Type 3 <i>PBNS</i>
Venez – Voir	La Fopi	Sibang II	Mont-Bouët I
62	47	62	54

Ces regroupements ont abouti à la répartition illustrée dans le tableau 37.

Tableau 37. La répartition totale des notes des élèves du CP2 au pré-test par type d'enseignement.

		Type de tests			
Notes/Type d'enseignement		test 1	test 2	test 3	test 4
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	9	16	31	37
	0<n≤4	19	23	0	5
	4<n≤7	15	5	21	8
	7<n≤10	19	18	10	12
Nbre de réponses		62	62	62	62
Effectif total		62 élèves			
Type 2 <i>PSS</i>	n=0	3	17	21	37
	0<n≤4	9	13	0	2
	4<n≤7	15	7	13	3
	7<n≤10	20	10	13	14
Nombre de réponses		47	47	47	47
Effectif total		47 élèves			
Type 2 <i>PSMS</i>	n=0	0	21	31	46
	0<n≤4	15	16	0	2
	4<n≤7	16	6	13	7
	7<n≤10	31	19	18	7
Nbre de réponses		62	62	62	62
Effectif total		62 élèves			
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	30	38	49	34
	0<n≤4	9	0	0	1
	4<n≤7	9	5	0	2
	7<n≤10	6	11	5	17
Nombre de réponses		54	54	54	54
Effectif total		54 élèves			
Effectif total Type 1 <i>PRS</i> +Type 2 <i>PSS</i> +Type 2 <i>PSMS</i> +Type 3 <i>PBNS</i> =		225 élèves			

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Pour faire l'analyse, la formule de départ a été reprise, à savoir: *la somme des pourcentages par note aux différents tests /4 (nombre total des tests)*. La répartition moyenne des élèves du CP2 par note et par type d'enseignement est présentée dans le tableau 38.

Tableau 38. La proportion moyenne des élèves du CP2 au pré-test par type d'enseignement.

Type de tests						
Notes/Type d'enseignement		test 1	test 2	test 3	test 4	Total %/4
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	14,52%	25,81%	50,00%	59,68%	37,50%
	0<n≤4	30,19%	37,10%	0,00%	8,06%	18,95%
	4<n≤7	24,19%	8,06%	33,87%	12,90%	19,75%
	7<n≤10	30,64%	29,03%	16,13%	19,35%	23,78%
						E= 56,45%
						R=43,53%
Type 2 <i>PSS</i>	n=0	6,38%	36,17%	44,68%	78,72%	41,49%
	0<n≤4	19,15%	27,66%	0,00%	4,26%	12,77%
	4<n≤7	31,91%	14,89%	27,66%	6,38%	20,21%
	7<n≤10	42,55%	21,28%	27,66%	29,79%	30,32%
						E= 50,00%
						R=50,53%
Type 2 <i>PSMS</i>	n=0	0,00%	15,92%	50,00%	74,19%	35,03%
	0<n≤4	24,19%	25,81%	0,00%	3,23%	13,31%
	4<n≤7	25,81%	9,68%	20,97%	11,29%	16,94%
	7<n≤10	50,00%	30,65%	29,03%	11,29%	30,24%
						E= 52,82%
						R=47,18%
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	55,55%	70,37%	90,74%	62,96%	69,91%
	0<n≤4	16,67%	0,00%	0,00%	1,85%	4,63%
	4<n≤7	16,66%	9,26%	0,00%	3,70%	7,41%
	7<n≤10	11,11%	20,37%	9,29%	31,48%	18,05%
						E= 74,54%
						R=25,29%

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Dans l'ensemble, la proportion moyenne de réussites au pré-test chez les élèves enseignés avec le type 1, *PRS*, est de 43,53 % ; alors qu'elle est égale à 50,53 % avec le type 2 *PSS* et elle représente 47,18 % avec le type 2 *PSMS* et se réduit à 25,29 % avec le type 3 *PBNS*.

En conclusion, il existe donc des variations de performances entre les élèves par type d'enseignement; ces variations sont notées dans l'écart entre pourcentage et présentées comme suit:

	<i>PRS</i>	<i>PSMS</i>	<i>PBNS</i>
<i>PSS</i>	7	3	25
<i>PSMS</i>	4		22
<i>PRS</i>			18

Par ordre croissant, nous obtenons le classement suivant: le mode PSS; PSMS; PRS et PBNS. Le type PSS reste le plus performant. Mais, étant donné qu'il s'agit du pré-test, nous ne pouvons affirmer que l'enseignement a déjà eu des effets.

Dès le test initial, nous percevons donc une différence (sous réserves des résultats au post-test) entre PRS et PBNS; PSS et PBNS; PSMS et PBNS, mais non entre PRS et PSS; PRS et PSMS; et enfin, entre PSS et PSMS. La question sous-jacente est celle de savoir quel type d'enseignement les élèves inscrits en CP2 avaient-ils en CP1? Les données de la première enquête (non-exploitées) ont mis en évidence la dispersion des élèves selon les types d'enseignement. En partant de ce constat, nous sommes amenée à penser qu'il s'agit d'un type différent. Cela signifie que les résultats obtenus au pré-test sont dus au type d'enseignement. Mais, ils peuvent également être attribués au processus de sélection, mis en place par le système éducatif gabonais. Cela suppose que, la disposition des prérequis a été indispensable pour les apprentissages en CP2. En effet, les études antérieures développées dans le chapitre IV, soulignent leur importance dans les acquisitions ultérieures. Pour cela, le passage en CP1 a permis à ces élèves du CP2 de réaliser d'assez bons résultats au pré-test. D'autre part, nous rappelons que les élèves de l'enquête ne sont pas passés par l'école maternelle et qu'ils sont issus de parents illettrés. Les recherches antérieures décrites dans le chapitre IV, mettent également en évidence, l'impact de l'école maternelle et de l'origine sociale sur les performances des élèves en lecture. En partant de ces conclusions, nous pensons que, les lacunes ainsi manifestées par les nouveaux inscrits en CP1 s'expliquent en partie par les facteurs précédents. A cela s'ajoutent les problèmes d'interférences linguistiques qui s'observent entre le langage de l'école et celui véhiculé par le milieu familial. Le pré-test s'est effectué trois mois après la rentrée scolaire. Ce qui est insuffisant pour un nouveau du CP1 qui entre en contact pour la première fois avec la langue d'enseignement.

Pour notre part, il est question de savoir s'il existe une différence plus grande selon le type d'enseignement que selon "le type d'élèves?" Si nous regroupons les élèves entre classe, nous obtenons d'une part, ceux qui réussissent moyennement; d'autre part, ceux qui réussissent mieux. Les écarts au post-test sont-ils plus importants ou moins importants que s'ils sont regroupés par type d'enseignement?

Nous précisons ici, que l'objet de la recherche portait sur l'évolution des résultats entre le pré-test et le post-test. Qu'en est-il en fin de période retenue pour l'évaluation?

1.1.2- Analyse des résultats au post-test

A l'exemple du pré-test, l'écart des notes moyennes obtenues aux différents tests a été effectué comme suit: *la somme des pourcentages (%) par note aux différents tests/4* (nombre de tests).

En rapport avec le mode d'enseignement, nous aboutissons aux répartitions décrites comme suit:

a- Pour le CP1

Le tableau suivant met en évidence le regroupement du nombre total d'élèves par type d'enseignement au post-test.

Tableau 39. La répartition totale des élèves du CP1 au post-test par type d'enseignement..

Type	Type 1 PRS	Total Type 3 PBNS
Effectif/école	106	125

Nous rappelons que trois élèves ont été absents au moment du post-test: un élève du type 1 et deux du type 3; cela a donc réduit l'échantillon à 231 élèves. La répartition totale des notes des élèves du CP1 au post-test par type d'enseignement est représentée comme suit:

Tableau 40. La distribution globale des notes des élèves du CP1 au post-test par type d'enseignement.

		Type de tests			
Notes/Type d'enseignement		test' 1	test' 2	test' 3	test' 4
Type 1 PRS	n=0	23	38	45	72
	0<n≤4	37	47	0	5
	4<n≤7	25	7	33	5
	7<n≤10	21	14	28	24
Nbre de réponses		106	106	106	106
Effectif total		106 élèves			
Type 3 PBNS	n=0	76	57	83	83
	0<n≤4	22	30	0	8
	4<n≤7	12	14	22	13
	7<n≤10	15	24	20	15
Nombre de réponses		125	125	125	125
Effectif total		125 élèves			
Effectif total Type 1+Type 3		231 élèves			

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

C'est à l'aide des données précédentes que nous avons obtenu la proportion moyenne des résultats réalisés aux différents tests' et mis en évidence dans le tableau 41.

Tableau 41. La distribution moyenne des notes des élèves du CP1 aux quatre exercices du post-test par type d'enseignement.

Notes/type d'enseignement		Type de tests				Total %/4
		test' 1	test' 2	test' 3	test' 4	
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	21,70%	35,85%	42,45%	67,92%	41,98%
	0<n≤4	34,91%	44,34%	0,00%	4,72%	20,99%
	4<n≤7	23,58%	6,60%	31,13%	4,72%	16,51%
	7<n≤10	19,81%	13,21%	26,41%	22,64%	20,52%
					E=62,97%	R=37,03%
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	62,40%	45,60%	66,40%	66,40%	60,20%
	0<n≤4	17,60%	24,00%	0,00%	6,40%	12,00%
	4<n≤7	9,68%	11,20%	17,60%	10,40%	12,20%
	7<n≤10	12,00%	19,20%	16,00%	12,00%	14,80%
					E=72,20%	R=27,00%

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Ce tableau, fait ressortir une proportion moyenne de réussites au post-test de 37,03 % chez les élèves scolarisés avec le mode *PRS*; alors qu'elle représente 27,00 % avec le mode *PBNS*. En calculant l'écart des pourcentages de réussites au post-test entre type d'enseignement ($37,03-27,00=10,03$), il ressort une différence de 10 points (sans chiffres après la virgule) dans l'écart entre pourcentages entre le type *PRS* et *PBNS*. *Cela revient à la question de départ, à savoir y-a-t-il évolution de pourcentages de réussites chez les élèves entre/par type d'enseignement?*

Pour tenter de répondre à cette question, le calcul de la différence entre les données du post-test et celles du pré-test (sans chiffres après la virgule) a été effectué. La formule a été décrite comme suit: % post-test moins % pré-test. Ceci a permis d'obtenir l'écart exprimé en points par /entre type d'enseignement et par niveau d'études.

Par type d'enseignement, le tableau 42 montre une différence de 17 points entre le post-test et pré-test chez les élèves du CP1, enseignés avec le type *PRS* et de 15 points entre les élèves scolarisés avec le type *PBNS*.

Tableau 42. La distribution des écarts entre le post-test et le pré-test.

CP1	Pré-test	Post-test	Écarts (en points)
PRS	20	37	17
PBNS	12	27	15

En conclusion et sous réserve des effets massifs à propos des conditions d'enseignement, le type PRS confirme son efficacité. De même, « l'effet surprise » de certains élèves enseignés avec le type PBNS persiste. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, qui s'attendrait à une augmentation de 15 points entre le post-test et le pré-test chez ces élèves ou à un écart de 2 points entre ces derniers et leurs camarades scolarisés avec le type PRS? Il existe donc chez les élèves du CP1, des différences de pourcentages dans la distribution des notes obtenues selon les types d'enseignement.

b- Pour le CP2.

La répartition totale des élèves concernés est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 43. La répartition totale des élèves du CP2 au post-test par type d'enseignement

Type	Type 1 PRS	Type 2 PSS	Type2 PSMS	Type3 PBNS
Effectif/Type	61	47	61	52

A l'exemple du CP1, nous avons relevé quatre absents au moment du post-test de l'ensemble des élèves du CP2 dont: un pour le type 1 et type 2 et deux pour le type 3. Ces absents ont alors ramené notre échantillon à 221 élèves. Le tableau suivant met en évidence la répartition totale des notes des élèves du CP2 au post-test par type d'enseignement.

Tableau 44. La distribution totale des notes des élèves du CP2 aux quatre exercices du post-test par type d'enseignement.

Notes/Type d'enseignement		Type de tests			
		test' 1	test' 2	test' 3	test' 4
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	3	13	25	25
	0<n≤4	16	22	0	7
	4<n≤7	18	4	13	5
	7<n≤10	24	22	23	24
Nbre de réponses		61	61	61	61
Effectif total		61 élèves			
Type 2 <i>PSS</i>	n=0	0	3	11	14
	0<n≤4	9	11	0	1
	4<n≤7	9	10	20	3
	7<n≤10	29	23	16	29
Nombre de réponses		47	47	47	47
Effectif total		47 élèves			
Type 2 <i>PSMS</i>	n=0	1	9	17	23
	0<n≤4	9	19	0	4
	4<n≤7	22	7	6	5
	7<n≤10	29	26	38	29
Nbre de réponses		61	61	61	61
Effectif total		61 élèves			
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	24	24	21	16
	0<n≤4	11	11	0	2
	4<n≤7	5	4	18	9
	7<n≤10	12	13	13	25
Nombre de réponses		52	52	52	52
Effectif total		52 élèves			
Effectif total Type 1 <i>PRS</i> +Type 2 <i>PSS</i> +Type 2 <i>PSMS</i> +Type 3 <i>PBNS</i> =		221 élèves 225 élèves			

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Avec ces informations, nous avons obtenu la proportion moyenne par note et par type d'enseignement présentée dans le tableau suivant.

Tableau 45. La distribution moyenne des notes des élèves du CP2 aux quatre exercices du post-test par type d'enseignement.

Notes/Type d'enseignement		Type de tests				
		test 1	test 2	test 3	test 4	Total %/4
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	4,92%	21,31%	40,98%	40,98%	27,05%
	0<n≤4	26,23%	36,07%	0,00%	11,47%	18,44%
	4<n≤7	29,51%	6,56%	21,31%	8,20%	16,40%
	7<n≤10	39,34%	36,07%	37,70%	39,34%	38,11%
					E= 45,49%	R=54,51%
Type 2 <i>PSS</i>	n=0	0,00%	6,38%	23,40%	29,79%	14,89%
	0<n≤4	19,15%	23,40%	0,00%	2,13%	11,17%
	4<n≤7	19,15%	21,28%	42,55%	6,38%	22,34%
	7<n≤10	61,70%	48,94%	34,04%	61,70%	51,60%
					E= 26,06%	R=73,94%
Type 2 <i>PSMS</i>	n=0	1,64%	14,75%	27,87%	22,95%	21,30%
	0<n≤4	14,75%	31,15%	0,00%	6,56%	13,11%
	4<n≤7	36,07%	11,47%	9,84%	8,20%	16,40%
	7<n≤10	47,54%	42,62%	62,30%	47,54%	50,00%
					E=34,41%	R=66,40%
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	46,15%	46,15%	40,38%	30,77%	40,86%
	0<n≤4	21,15%	21,15%	0,00%	3,85%	11,54%
	4<n≤7	6,61%	7,69%	34,61%	17,31%	17,31%
	7<n≤10	23,08%	25,00%	25,00%	48,08%	30,29%
					E= 52,40%	R=47,60%

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Ici, la proportion moyenne de réussites au post-test est de (54,51 %) chez les élèves du CP2, enseignés avec le type *PRS*; elle représente (73,94 %) avec le type *PSS* et (66,00 %) avec le type *PSMS* et enfin, elle est de (47,60 %) avec le type *PBNS*. Cela revient à une différence de:

11 points entre le type *PSMS* et *PRS*;

19 points entre *PSS* et *PRS*;

7 points entre *PSS* et *PSMS*;

26 points entre *PSS* et *PBNS*;

18 points entre *PSMS* et *PBNS*;

6 points entre *PRS* et *PBNS*.

Au post-test, le type PSS confirme ses performances. Cela signifie que l'enseignement a déjà eu son effet (sous réserve des effets massifs à propos des conditions d'enseignement).

La conclusion précédente conduit à la question de départ, *à savoir y-a-t-il évolution de pourcentages de réussites chez les élèves entre/par type d'enseignement?*

En effectuant la différence entre les données du post-test et celles du pré-test, on obtient l'écart exprimé en points par/entre type d'enseignement. La formule a été la même que celle utilisée avec les calculs en CP1 et rapportée comme suit: **% post-test moins % pré-test**. Après avoir ramené les pourcentages (chiffres) obtenus au pré-test sans chiffre après la virgule, nous obtenons les données du tableau 46.

Tableau 46. La distribution des écarts entre le post-test et le pré-test.

CP2	Pré-test	Post-test	Ecart (en points)
PRS	43	54	11
PSS	50	73	23
PSMS	47	66	19
PBNS	25	47	22

Dans ce tableau, les écarts par type d'enseignement entre post-test et pré-test sont importants. Par ordre croissant, on obtient une différence de (23 points) avec le type **PSS**, suivi du type **PBNS** (22 points); du type **PSMS** (19 points) et enfin du type **PRS** (11 points).

Il ressort donc de ces résultats, que le type PSS est le plus efficace. Ces résultats confirment par ailleurs l'effet « surprise » de certains élèves enseignés avec le type PBNS. Il existe donc des différences de pourcentages dans la distribution des notes obtenues selon les types d'enseignement.

Qu'en est-il de ces différences si l'on regroupe les CP1 et les CP2?

Les écarts en points, entre types d'enseignement et tous niveaux confondus sont présentés comme suit:

Tableau 47. La distribution des écarts entre le post-test et le pré-test (tous niveaux confondus).

	Pré-test	Post-test	Ecart (en points)
CP1			
PRS	20	37	17
PBNS	12	27	15
CP2			
PRS	43	54	11
PSS	50	73	23
PSMS	47	66	19
PBNS	25	47	22
Différences entre types d'enseignement	Pré-test	Post-test	Ecart (en points)
PSS-PRS	$50 - (20+43)/2 = 18,5$	$73 - (37+54)/2 = 27,5$	$27,5 - 18,5 = 9$
PSS-PSMS	$50 - 47 = 3$	$73 - 66 = 7$	$7 - 3 = 4$
PSS-PBNS	$50 - (12+25)/2 = 31,5$	$73 - (27+47)/2 = 36$	$36 - 31,5 = 4,5$
PSMS-PRS	$47 - (20+43)/2 = 15,5$	$66 - (37+54)/2 = 20,5$	$20,5 - 15,5 = 5$
PRS-PBNS	$(20+43)/2 - 25 = 6,5$	$(37+54)/2 - (27+47)/2 = 8,5$	$8,5 - 6,5 = 2$
PSMS-PBNS	$47 - 25 = 22$	$66 - (27+47)/2 = 29$	$29 - 22 = 7$

N.B. Les chiffres qui ont servi pour effectuer le calcul des différences proviennent des tableaux 42 et 46. Pour les cas où le même type d'enseignement s'est retrouvé au CP1 et au CP2, nous avons d'abord procédé par l'addition avant d'effectuer le rapport par deux.

Tous niveaux confondus, les écarts entre type d'enseignement augmentent entre le post-test et le pré-test de: 9 points, entre *PSS* et *PRS*; 4 points entre *PSS-PSMS*; 4.5 points entre *PSS* et *PBNS*; de 2 points entre *PRS* et *PBNS* et de 7 points entre *PSMS* et *PBNS*.

En conclusion, ces données confirment bien les résultats précédents. Les écarts d'effets des différents types d'enseignement croissent au fur et à mesure de l'enseignement. Cependant, le type PSS demeure sans contexte, le mode d'enseignement le plus efficace: les écarts de progression entre type augmentent de 9 points entre PSS et PRS et de 4.5 points entre PSS et PBNS. Bien que les types PRS et PSMS permettent au final plus de réussites par rapport au type PBNS (37 % contre 27 %); (54 % contre 47 %) les écarts entre effets sont moindres (2 points entre PRS et PBNS). Mais, ces écarts sont importants (7 points entre le type PSMS et PBNS). Nous pouvons donc en déduire, que dans un contexte de PBNS, et si le point de départ est plus catastrophique, les élèves "débrouillards" (effet surprise) parviennent à rattraper le retard, comparativement aux élèves des autres modes pédagogiques.

1.2- Comment s'expliquent ces variations?

Dans la démarche précédente, nous avons mis en évidence les écarts entre les différents types d'enseignement. Dans les analyses suivantes, nous allons essayer de montrer comment s'expliquent ces différences. Pour cela, l'analyse par test et par type d'enseignement s'avère nécessaire. Nous allons donc procéder par la mesure des écarts par test entre le pré-test et le post-test. Cette mesure est calculée en indice et définie comme suit:

$$\text{indice d'écart (i.e.)} = \frac{\% \text{ post-test}}{\% \text{ pré-test}}$$

Remarques à propos du calcul des indices. L'analyse en termes de ratios (rapport de %) permet de ramener tous les indices à une même unité de comparaison pour évaluer les progressions: plus le ratio est supérieur et éloigné de 1, plus le degré de performances ainsi mesuré est important. Ce mode de calcul a un intérêt, il permet la comparaison entre les différents tests positions (écoles, enseignants, types de tests), mais il a l'inconvénient de donner une "plus-value" aux progrès réalisés par ceux qui partent d'une position basse (proche de 0 au pré-test) qu'à ceux réalisés par ceux qui avaient un bon niveau de départ: il est en effet plus facile de passer de 1 à 2 sur 10: soit une progression de 100% que de passer de 8 à 9, soit une progression de 12,5%. Le deuxième inconvénient porte sur les limites du calcul: le calcul est impossible lorsque la note de départ est égale à 0, elle n'a plus de sens lorsque la note de départ était égale à 10: pas de progression possible.

Le calcul par simple différence arithmétique permet de montrer la progression ou non, mais ne permet pas de les comparer les unes par rapport aux autres. Le tableau ainsi recalculé permet de montrer les progressions en points pour chaque test et pour chaque type d'enseignement; dans ce cas, les indices positifs les plus importants signifient que la progression a été la plus forte, les indices proches de 0 qu'il n'y a pas eu de progression et les indices négatifs, qu'il y a eu régression. On retrouve les mêmes difficultés d'interprétation pour les valeurs extrêmes (proches de 0 et proche de 10 au départ) que dans le mode de calcul précédent. Mais cette lecture croisée (ratio de proportion et ratio de points d'écarts) permet d'approcher la réalité du phénomène.

1.2.1- Pour le CP1

Les écarts obtenus sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 48. Mesure d'écart entre post-test et pré-test chez les élèves du CP1 par type d'enseignement.

% post-test % pré-test		Type de Tests				Total/4
		Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	0,54	0,67	0,67	0,75	0,68
	0<n≤4	1	1,22	impossible	2,52	1,15
	4<n≤7	1,48	1,41	1,28	1,26	1,35
	7<n≤10	2,11	2,35	2,17	4,85	2,58
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	0,87	0,77	0,77	0,72	0,78
	0<n≤4	0,8	1,36	impossible	2,71	1,13
	4<n≤7	6,11	1,19	2,03	impossible	2,48
	7<n≤10	2,54	1,43	2,9	2,54	2,09

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Test=ensemble post-test et pré-test

Les notes acceptables étant comprises entre 5 et 10, ceci à retenir les indices correspondant aux deux dernières tranches de chaque type d'enseignement, à savoir: $4 < n \leq 7$ et $7 < n \leq 10$. Pour être en mesure de parler de progression ou de régression, deux conditions sont retenues: si l'indice > 1 , nous pouvons affirmer qu'il y a progression; dans le cas contraire, nous parlerons de régression.

a- Pour le type 1: *PRS*

Les indices correspondant aux notes acceptables sont présentés comme suit:

1) **Pour $4 < n \leq 7$:** Test 1=1,48; Test 2=1,41; Test 3=1,21 et Test 4=1,28. Ces indices expriment une progression lente pour $4 < n \leq 7$.

2) **Pour $7 < n \leq 10$,** nous avons: Test 1=2,11; Test 2=2,35; Test 3=2,17 et Test 4=4,85. Les indices ainsi observés sont sensiblement égaux pour les trois premiers tests; mais restent en-dessous de celui manifesté au test 4.

En conclusion, pour le type 1, PRS, la progression est plus marquée au Test 4 pour les notes comprises entre 8: dont l'indice respectif est 4,85.

b- Pour le type 3: PBNS

Les indices ayant trait aux notes acceptables sont définis comme suit:

1) Pour $4 < n \leq 7$, Test 1=6,11; Test 2=1,19; Test 3=2,03 et Test 4 (division impossible parce que le pourcentage au pré-test=0%).

En conclusion, la progression est très importante au Test 1 par rapport au Test 2 et au Test 3 excepté, pour le Test 4 où le calcul a été impossible.

2) Pour $7 < n \leq 10$, nous avons: Test 1=2,54; Test 2=1,43; Test 3=2,90 et Test 4=2,54. La progression au test est identique à celle observée au Test 4 (indice=2,54). Elle est nettement supérieure à celle manifestée au Test 2.

Pour simplifier la compréhension, nous obtenons en termes d'indice: $1,43 < 2,54 < 2,90 \Rightarrow \text{Test 2} < \text{Test 1} \text{ et } \text{Test 4} < \text{Test 3}$.

En conclusion, pour le type 3 (PBNS), la progression est surtout observée au Test 1 pour $4 < n \leq 7$ et au Test 3 pour $7 < n \leq 10$.

Par rapport au type 1, les indices exprimés au type 3 pour $4 < n \leq 7$ sont plus élevés surtout au Test 1, au Test 3 et au Test 4. La même observation reste valable à propos du Test 1 et du Test 3 pour $4 < n \leq 10$. La lecture de phrases simples (Test 2) et la lecture d'un texte (Test 4) constituent un obstacle pour les élèves exposés au type 3. Quelle est donc la proportion de la population se situant dans chaque indice? Par ailleurs, en regroupant ceux qui réussissent moyennement (dont les notes sont comprises entre 5 et 7), nous avons obtenu un indice de 3,83; alors que le regroupement de ceux qui réalisent les meilleures performances (notes comprises entre 8 et 10), nous a donné un indice de 4,67.

En considérant les regroupements par type d'enseignement, ceux qui réussissent moyennement aux différents tests et qui sont enseignés avec le type 1 PRS ont un indice de 1,35; alors que celui des autres est de 2,58. Avec le type PBNS, les indices respectifs ont été de 2,48 pour ceux qui réussissent moyennement et de 2,09 pour ceux qui ont obtenu de meilleures notes aux différents type de tests. Les écarts sont plus importants que s'ils sont regroupés par type d'enseignement.

Les résultats obtenus aux différents tests sont donc attribués aux types d'enseignement et non à "l'effet d'élèves". De même, le PBNS permet d'avoir des évolutions non négligeables.

1.2.2- Pour le CP2

La représentation des écarts par Test et par type d'enseignement est représentée dans le tableau suivant.

Tableau 49. Mesure d'écart entre le post-test et le pré-test chez les élèves du CP2 par type d'enseignement.

% post-test/ pré-test		Type de Tests				Total/4
		Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
Type 1 <i>PRS</i>	n=0	0,34	0,83	0,82	0,69	0,67
	0<n≤4	0,86	0,97	0	1,42	0,81
	4<n≤7	1,22	0,81	0,63	0,64	0,82
	7<n≤10	1,28	1,24	2,34	2,03	1,72
<hr/>						
Type 2 <i>PSS</i>	n=0	0	0,18	0,52	0,38	0,27
	0<n≤4	1	0,85	0	0,5	0,38
	4<n≤7	0,6	1,43	1,54	1	1,14
	7<n≤10	1,45	2,3	1,23	2,07	1,76
<hr/>						
Type 2 <i>PSMS</i>	n=0	1,64	0,44	0,56	0,31	0,73
	0<n≤4	0,61	1,21	0	2,03	0,96
	4<n≤7	1,4	1,84	0,47	0,73	1,11
	7<n≤10	0,95	1,39	2,15	4,21	2,17
<hr/>						
Type 3 <i>PBNS</i>	n=0	0,83	0,66	0,45	0,49	0,60
	0<n≤4	1,27	impossible	0	2,08	
	4<n≤7	0,58	0,83	impossible	4,68	
	7<n≤10	2,08	1,23	0,15	1,53	1,24

Rappels: n=note; 0<n≤4=notes comprises entre 1 et 4; 4<n≤7=notes comprises entre 5 et 7;

7<n≤10= notes comprises entre 8 et 10. Ce sont ces deux dernières tranches qui représentent les notes acceptables.

Test=ensemble post-test et pré-test.

a- Pour le type 1: *PRS*

Les indices associés aux notes acceptables sont:

1) pour 4<n≤7: Test 1=1,22; Test 2=0,81; Test 3=0,63 et Test 4=0,64.

La régression est manifeste au Test 2, au Test 3 et au Test 4; alors qu'une faible progression est observée au test 1 avec un indice de 1,22>1.

2) pour 7<n≤10: la progression est plus faible pour le Test 1 (i.e.=1,28) et le Test 2 (i.e.=1,24) par rapport au Test 3 (i.e.=2,34) et au Test 4 (i.e.=2,03).

En conclusion, pour le type PRS, il y a une progression chez les élèves qui réalisent de meilleures performances; alors que ceux qui ont des notes moyennes, ont tendance à régresser.

b- A propos du type PSS

1) pour $4 < n \leq 7$: une régression s'observe au Test 1 (i.e.=0,6); alors que la progression est faible au Test 2 et au Test 3 et dont les indices respectifs sont de (1,43) et (1,54).

Par rapport au PRS, il ressort une nette amélioration en termes de progrès, avec le type PSS au Test 2 (i.e.=1,43) contre (i.e.=0,81 pour le PRS) , au Test 3 (i.e.=1,54) contre (i.e.= 0,63 pour le PRS) et au Test 4 (i.e.=1 contre (i.e.= 0,64 pour le PRS). La situation inverse est observé au Test 1 où la progression est plus nette pour les notes comprises entre 5 et 7: dont l'indice respectif est 1,22 avec le PRS contre 0,6 avec le PSS.

2) pour $7 < n \leq 10$: la progression est plus élevée au Test 2 (i.e.=2,3) et au Test 4 (i.e.=2,07) par rapport au Test 1 (i.e.=1,45) et au Test 3 (i.e.=1,23).

Par rapport au type PRS, la progression est nettement supérieure avec le type PSS au Test 1, au Test 2 et au Test 4 pour les notes comprises entre 8 et 10: dont les indices respectifs sont (1,45; 2,3 et 2,07) contre (1,28; 1,24 et 2,03 pour le PRS); la situation contraire s'est produite au Test 3 où l'indice respectif s'élève à (2,34 avec le type PRS) contre (1,23 avec le PSS). En conclusion, les bonnes notes obtenues au départ viennent réduire à l'arrivée, la progression des élèves enseignés avec le type PSS . Cela montre que, ces élèves n'ont pas bien de difficultés à traiter le langage écrit en particulier, lorsqu'il s'agit de la lecture de phrases simples (Test 2) ou de la compréhension du texte (Test 4). C'est dans ces deux types d'exercices qu'ils se trouvent nettement en avance par rapport aux élèves enseignés avec le type PRS; alors que les progrès de ces derniers sont plus nets dans l'expression orale (Test 3). Cela revient à confirmer qu'avec le type PSS, l'élève développe ses capacités de traitement du langage écrit. Par ses sollicitations régulières, ce type d'enseignant aide l'enfant à s'impliquer souvent, dans le travail scolaire. Cependant, le fait de réduire son activité à la simple répétition, à l'exemple du type PRS, ne permet pas de coordonner les informations contenues dans un énoncé. L'élève arrive ainsi en fin d'année, sans être en mesure

d'extraire la signification d'un texte. Mais, il parvient plus ou moins à reconstituer une histoire et à la raconter.

c- A propos du type PSMS,

1) **Pour $4 < n \leq 7$,** la régression est observée au Test 3 (i.e.=0,47) et au Test 4 (i.e.=0,73). A propos de la régression, elle est nettement plus élevée au Test 1 (i.e.=1,4) par rapport au Test 2 (i.e.=1,84).

A l'exemple du type PRS, les regressions sont aussi relevées au Test 3 et au Test 4 avec le type PSMS. Les progressions suivent la même tendance à propos du Test 1 (avec une nette avance des élèves du type PSMS). En ce qui concerne le Test 4, les élèves progressent avec le type PSMS alors qu'ils ont tendance à régresser avec le type PRS.

Alors que la progression est plus nette avec le type PSS au Test 3 et au Test 4 pour les notes comprises entre 5 et 7, la régression se manifeste pour les mêmes Tests avec le type PSMS. La situation inverse s'observe pour le Test 1. alors qu'une progression est notée au Test 1 avec le type PSMS par rapport au type PSS. En ce qui concerne le Test 2, la progression est nettement plus importante avec le type PSS qu'avec le type PSMS pour les notes comprises entre 5 et 7: dont les indices sont 1,43 et 1,39.

2) **Pour $7 < n \leq 10$:** la régression exprimée au Test 1 est de 0,95; alors qu'elle est surtout marquée au test 4 avec un indice de 4,21.

Par rapport au type PRS, la progression des élèves est nettement plus importante avec le type PSMS au Test 3 (1,23) contre (2,15) et au Test 4 (2,07) contre (4,21). La même observation est également valable entre le type PSS et le PSMS à propos du Test 3 et du Test 4 pour les notes comprises entre 8 et 10: dont les indices respectifs sont (1,23 pour le PSS) contre(2,15 pour le PSMS) et (2,07 pour le PSS) contre (4,21 pour le PSMS).

En conclusion, l'exercice de compréhension (Test 4) est mieux acquis avec le PSMS par rapport aux autres modalités pédagogiques notamment, le PSS. En effet, étant donné que celui-ci est caractérisé par un enseignement bien structuré et par des sollicitations fréquentes, on s'attendait à ce que les élèves qui y sont exposés soient plus performants par rapport à leurs camarades enseignés avec le PSMS où les sollicitations

sont moins fréquentes et où l'organisation est moins systématique. Il s'agit là, d'un «effet surprise». Mais, cet effet disparaît avec l'exercice de lecture de phrases simples (Test 2) où le PSS est nettement performant par rapport au PSMS.

d- A propos du type 3 PBNS

Les indices concernés sont rapportés ci-dessous:

1) Pour $4 < n \leq 7$, Test 1=0,58; Test 2=0,83; Test 3=(calcul impossible) et Test 4=4,68. Ici, les élèves régressent au Test 1 et au Test 2; alors qu'ils progressent bien au Test 4.

En conclusion: alors qu'au Test 4 (avec les autres modalités pédagogiques), les notes comprises entre 5 et 7 ont tendance à régresser au profit des meilleurs scores, certains élèves enseignés avec le PBNS se situent plutôt dans cette première catégorie. Mais, qui s'attendrait à observer la progression de ces élèves au Test 4 dans cette catégorie des notes comprises entre 5 et 7? Comment un enseignement à tendance laxiste peut-il aider l'élève à coordonner les informations contenues dans un texte? Il s'agit donc de la confirmation de «l'effet surprise» déjà souligné à propos des différences de pourcentages dans la distribution des notes selon les types d'enseignement.

2) Pour $7 < n \leq 10$, Test 1=2,08; Test 2=1,23; Test 3=0,15; Test 4=1,53. Il y a ici, une régression au Test 3; alors que la progression est nettement observée au Test 1 par rapport au Test 2 et au Test 4.

En conclusion: l'effet surprise également plus net au Test 1 pour les notes comprises entre 8 et 10: dont l'indice est 2,08. Mais à quel prix pour les autres?

En revenant à la question de savoir si les écarts sont plus importants entre le post-test et le pré-test, l'indice de ceux qui réussissent moyennement est estimé à 3.03; alors que celui des autres est égal à 6.89. Ces indices sont plus élevés que s'ils sont regroupés par type d'enseignement. Cela signifie qu'il y a un effet maître.

Ces résultats expliquent bien les variations précédentes à propos des écarts d'effets des différents types d'enseignement. Bien que les élèves enseignés avec le type PBNS aient eu de mauvaises notes au pré-test, les plus " débrouillards", exprimés en termes «d'effet surprise», ont manifesté une progression relative au post-test. Avec les

types PSMS et PSS, les élèves ont été performants au départ et ils ont abouti aux meilleurs résultats au final.

Qu'en est-il des progressions pour chaque individu? Ces progressions individuelles se différencient-elles nettement d'un type d'enseignement à l'autre? Ces questions constituent donc la dernière étape de l'analyse et exigent un traitement statistique plus complexe.

Section 2. L'évolution des performances pour chaque élève entre type d'enseignement

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de montrer qu'il existe des différences de pourcentages dans la distribution des notes selon le type d'enseignement. Pour ce faire, nous avons effectué le calcul des écarts des notes moyennes obtenues par des élèves aux différents tests. Ce calcul a permis d'avoir la proportion moyenne des élèves se situant dans une catégorie. Nous avons ainsi relevé des différences globales chez des élèves en fonction du type d'enseignement avec lequel ils sont scolarisés. Par la suite, nous avons tenté d'expliquer ces variations. Nous avons donc établi la mesure des écarts individuels entre le pré-test et le post-test. Cette mesure a été calculée en indice. Les résultats obtenus ont permis de confirmer l'existence ou l'absence d'une progression chez les élèves. Dans cette partie, nous allons essayer de rechercher des évolutions pour chaque individu. Nous tenterons de mettre en évidence, si elles existent, des différences selon les types d'enseignement.

2.1- Le traitement statistique

Il s'est effectué sous Adso²²³. Nous avons ainsi obtenu des informations détaillées à propos des distributions précédentes.

²²³ Adso est un logiciel de traitement de données conçu par A.DUBUS, enseignant chercheur en Sciences de l'Education à Lille 3.

2.1.1- Le test de khi-2(χ^2)

Le test dit de khi-2 a permis de donner une forme plus générale à la comparaison de deux pourcentages entre le pré-test et le post-test. En effet, le calcul du χ^2 nécessite des conditions fortes de constitution de tableaux (nombre identiques de lignes et de colonnes, valeurs minimales parmi les totaux partiels,...). Les corrections de Yates (que le logiciel Adso réalise automatiquement) permettent, par regroupement pas à pas des données, d'aboutir à un tableau de contingence qui autorise le test. On considère généralement qu'au-delà de treize correction, le test n'a plus de sens. Par risque d'erreurs, il faut entendre les risques d'affirmer que le résultat n'est pas du au hasard, alors qu'il l'est. En effet, ce n'est qu'à la condition de prendre ce risque que le statisticien est en mesure de produire des déductions. S'il ne veut prendre aucun risque, il ne peut jamais affirmer que ce n'est pas dû au hasard, car tout ce qui arrive est nécessairement possible et peut donc résulter du hasard. On considère généralement en sciences humaines, qu'un seuil de 10 à 15% est déjà significatif.

2.1.2- La moyenne des différences

Le calcul effectué sous Adso a aussi fourni des précisions à propos de la moyenne des différences. *Il s'agit de l'écart observé dans des notes obtenues par un même élève entre le post-test et le pré-test.* L'indice de dispersion, aussi désigné en termes d'écart-type, a apporté des informations à propos de la position entre les bons et les "mauvais" élèves entre le pré-test et le post-test. Il s'agissait ainsi de déterminer la relation qui existe entre les valeurs de la variable (note) et les effectifs correspondants. Le seuil de signification (s) a indiqué de façon approximative, la proportion de la population ayant une valeur inférieure ou supérieure à l'écart-type. La simplification de l'analyse de la variance a conduit à la méthode du test "t" de student. Dans ce cas, le travail a été réalisé directement sur la différence des moyennes. De façon manuelle, des tables dites du "t" de student permettent de savoir si l'expérimentateur peut accepter ou refuser l'hypothèse. Il compare donc la valeur calculée de "t" à celles indiquées dans les tables. En élargissant l'analyse, on aboutit au calcul de corrélation (r).

2.1.3- La signification du r.

C'est un procédé qui a permis de déterminer, la situation de deux variables différentes associées soit à un même sujet, soit une même situation. *Par exemple pour un même test, chaque élève a eu une note au pré-test (variable x) et une note au post-test (variable y). Il s'agissait d'étudier la mesure de la relation qui existe ou non entre la variable x et la variable y.* C'est donc cette relation qui est généralement exprimée en termes de "coefficient de corrélation" et est notée "r". Il y a d'autres coefficients de corrélation qui portent d'autres noms. Dans notre analyse, il a été question du r de Bravais-Pearson. A l'exemple du khi-2, l'interprétation du r s'effectue au moyen des tables. Celles-ci permettent de savoir à partir de quelles limites (le seuil de signification), la valeur de r peut être considérée comme significative. Ces informations ont été fournies directement sous Adso.

Le coefficient de corrélation varie de -1 à $+1$. Dans les cas extrêmes ($r=+1$ ou $r=-1$) la relation entre x et y est très forte et nous sommes dans le cas d'une fonction linéaire entre x et y. Si $r=+1$ la relation est positive. Si $r=-1$, la relation est très forte et du type linéaire mais de façon inverse. Quand r a une autre valeur que $+1$ ou -1 , il y a une relation plus ou moins précise entre x et y. Quand $r=0$, la relation est nulle; il n'y a pas de relation entre x et y.

2.1.4- La droite de régression

C'est la droite qui rend le mieux compte d'une distribution. Elle est déterminée ici, dans un plan au moyen de deux axes x et y. Sous Adso, nous avons déterminé l'équation de la droite, aussi appelée "droite de régression de y en x".

Le r de Bravais-Pearson a été calculé en fonction des coefficients angulaires (a et a') des droites de régression. Si les deux droites sont rapprochées, elles forment donc un angle faible et (quelle que soit leur orientation), cela signifie que les points sont groupés et se rapprochent d'une même direction. Si elles sont écartées, donc l'angle entre elles est plus grand, les points sont distribués dans le quadrant et l'on ne peut trouver une orientation générale. Plus les droites sont rapprochées, plus on dira que la corrélation est forte. Il s'agit de la notion intuitive, précisée à propos de la définition du coefficient de corrélation r de Bravais-Pearson.

Il est cependant important de retenir que la corrélation n'est pas une relation de

causalité. *C'est une erreur qu'il ne faut pas commettre. Des événements peuvent être en grande corrélation sans qu'il y ait, entre eux, une relation de causalité. Autres limites: les deux droites de régression sont en général, distinctes, elles ne sont confondues que dans les cas extrêmes.*

Ce rappel du traitement statistique ramène donc à la question de savoir: *y-a-t-il des évolutions similaires pour chaque individu aux différents tests?*

2.2- Hypothèse 1: il y a des évolutions similaires pour chaque élève aux différents tests.

Le tableau 50 met en évidence la répartition globale des résultats entre le pré-test et le post-test aux différents tests.

Tableau 50. La répartition globale des résultats aux différents Tests (pré-test *post-test).

	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
Khi 2	1065,19 s. à ,01	466,7 S.à ,01	318,43 s. à,01	236,63 s. à ,01
Moyenne des différences	1,13 écart-type=+- 1,60 t=14,99 s. à ,01	1,01 écart-type = +- 2,27 t=9,44 s. à ,01	1,82 écart-type =+- 2,72 t=14,25 s.à ,01	2,4 écart-type = +-3,59 t=14,20 s. à ,01
r de Bravais-Pearson	0,904 s. à ,01	0,87 s. à ,01	0,768 s. à ,01	0,567 s. à ,01
Régression	y=0,97x+1,22	y=0,89x+1,34	y=0,93x+1,98	y=0,84x+2,60

2.2.1- A propos du khi-2 :

Dans l'ensemble et après la correction de Yates, le khi-2 est significatif à 0.1. Cela signifie que le risque d'erreurs par rapport à une distribution au hasard des pourcentages entre le pré-test et le post-test, calculé à partir du χ^2 corrigé est de 1%. *Nous courons donc le risque de 1% d'erreurs de dire qu'il y a eu des évolutions similaires pour chaque élève aux différents tests.*

2.2.2- L'analyse des droites dites de régression

Pour déterminer la dispersion des notes entre les "bons" et les mauvais élèves, il est utile de considérer directement la différence des moyennes. Le calcul du coefficient de corrélation (r de Bravais-Pearson) a permis de simplifier la compréhension des variations observées entre le post-test et le pré-test.. Les droites de régression (de y en x) correspondantes et fournies sous Adso, sont présentées dans le tableau 50 et rapportées comme suit:

Pour le Test 1 $y=0.97 x +1.22$; pour le Test 2 $y=0.89 x + 1.34$; pour le Test 3 $y=0.93 x + 1.98$; pour le Test 4 $y=0.84 x + 2.60$. Rappelons que y correspond aux valeurs du post-test et x à celles du pré-test. Si nous considérons les notes 0, 1, 5 et 8 comme coefficient multiplicateur de production pour chaque élève entre les différents Tests, nous obtenons le tableau suivante :

Notes (coef. Mult.)	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
	$y=0.97x+1.22$	$y=0.89x+1.34$	$y=0.93x+1.98$	$y=0.84x+2.60$
Pour $x=0$	$y=1.22$ donc 1	$y=1.34$ donc 1	$y=1.98$ donc 1	$y=2.60$ donc 2
Pour $x=1$	$y=2.19$ donc 2	$y=2.23$ donc 2	$y=2.91$ donc 2	$y=5.04$ donc 5
Pour $x=5$	$y=4.85$ donc 4	$y=4.45$ donc 4	$y=6.63$ donc 6	$y=6.80$ donc 6
Pour $x=8$	$y=7.96$ donc 7	$y=7.12$ donc 7	$y=9.42$ donc 9	$y=9.32$ donc 9

Dans l'ensemble, la progression est «identique» pour chaque élève entre le post-test et le pré-test. Cela signifie par exemple que, pour le Test 4, celui qui a 0 au départ se retrouve à 2 l'arrivée; et celui qui a 8 au pré-test a 9 au post-test. La même tendance s'observe également à propos de la régression pour le Test 1 et le Test 2. D'où l'intérêt de distinguer la population en deux catégories: celle pour laquelle le r est moins élevé et l'autre où le r est plus élevé. Nous avons considéré que, le r est élevé lorsqu'il est supérieur à 0.85. C'est dans ce cas que, nous avons pensé qu'il existe une forte corrélation entre le pré-test et le post-test. Cette corrélation est relevée au Test 1 ($r=0.90$) et au Test 2 ($r=0.87$). Nous y reviendrons. Pour cela, la question est celle de savoir s'il y a des différences selon les types d'enseignement?

2.3- Hypothèse 2: il existe des différences selon les types d'enseignement.

Nous considérons que les enseignements se différencient en termes de "productivité" si les progressions individuelles se différencient nettement d'un type à l'autre. Rappelons schématiquement les types d'enseignants que nous avons distingués; à savoir, le type 1: *Présentation-Répétition-Systematique PRS*, marquée par la prédominance de répétitions; le type 2a: *Présentation-Sollicitations-Systematique PSS*, caractérisé par l'abondance de questions / réponses; le type 2b: *Présentation-Sollicitations-Moyennement Systematique PSMS* et la brièveté, associé au mode de *Présentation-Brève-Non Systematique (PBNS)*.

Pour savoir s'il existe des différences selon les types d'enseignement, l'analyse s'est basée sur les différents tests/types d'enseignement pour lesquels le r de Bravais-Pearson (voir tableau 51) est plus ou moins élevé.

Tableau 51. Evolution des performances par type d'enseignement.

	Moyenne des différences	r de Bravais-Pearson	Régression
Type 1 PRS			
Test 1	1,20 t=7,63 6=+-2,10 s.à ,01	0,923 s.à ,01	y=0,99x+1,31
Test 2	0,90 t=6,83 6=+-1,69 s.à ,01	0,868 s. à ,01	y=0,97x+0,96
Test 3	1,75 t=8,79 6=+-2,56 s. à ,01	0,789 s. à ,01	y=1,04x+1,66
Test 4	1,83 t=7,46 6=+-3,15 s.à ,01	0,624 s. à ,01	y=1,04x+1,79
Type 2 PSS			
Test 1	1,29 t=0,01 6=+-0,85 s. à ,01	0,982 s. à ,01	y=0,78x+2,64
Test 2	3,26 t=9,22 6=+-2,40 s.à ,01	0,784 s. à ,01	y=0,73x+4,20
Test 3	1,09 t=3,54 s. à ,01 6= +-2,09	0,866 s. à ,01	y=0,74x+2,14
Test 4	5,17 t= 7,74 s. à ,01 6=+-4,53	0,343 s. à ,05	y=0,53x+5,79
Type 2 PSMS			
Test 1	0,48 6=+-0,84 t=4,51 s. à ,01	0,963 s. à ,01	y=0,83x+1,64
Test 2	1,54 6=+-1,50 t=7,62 s. à ,01	0,927 s. à ,01	y=0,91x+1,82
Test 3	2,53 6=+-3,22 t=6,20 s. 0 ,01	0,720 S. à ,01	y=0,76x+3,50
Test 4	3,39 6=+-3,79 t=7,03 s. à ,01	0,569 s. à ,01	y=0,79x+3,74
Type 3 PBNS			
Test 1	1,20 6=+-2,10 t=7,63 s. à ,01	0,817 s. à ,01	y=1,23x+0,92
Test 2	0,39 6=+-2,54 t=2,04 s. à ,05	0,775 s. à ,01	y=0,81x+0,95
Test 3	1,86 6=+-2,78 t= 8,90 s. à ,01	0,711 s. à ,01	y=1,00x+1,86
Test 4	1,89 6=+-3,25 t=7,72 s. à ,01	0,612 s. à ,01	y=0,78x+2,17

2.3.1- Pour le Test 1 (pré-test*post-test)

Le r est élevé pour le type *PRS* ($r=0.92$), *PSMS* ($r=0.96$) et le *PSS* ($r=0.98$). Ici, on peut considérer que la population suit la loi de progression identique dans une classe. Cela signifie qu'il n'y a pas trop de différences entre les sujets. Par contre, pour le *PBNS* où $r < 0.85$, cela revient à dire que, cette progression identique diffère selon les positions.

A propos du type *PRS*, la progression est régulière pour chaque élève mais, faiblement efficace: $y = .99x + 1.31$; $r = 0.92$ s. à .01. C'est ainsi qu'un élève qui a 0 au pré-test, a au post-test $0.99 * 0 + 1.31 = 1.31$ donc 1; de même, celui qui 8 au départ obtient à l'arrivée: $0.99 * 8 + 1.31 = 9.32$ donc 9. Pour les graphiques, voir annexes 11 (pp. 345-349)

Sur le graphique 1, l'ensemble des points est proche de la droite de régression; la taille des cercles indique l'effectif correspondant au croisement des notes (pré-test*post-test): il y a donc une évolution à peu près identique pour chaque élève entre le pré-test et post-test de lecture de mots familiers. La même remarque reste également valable pour les types *PSS* (graphique 2) et le *PSMS* (graphique 3).

En revanche, pour le type *PBNS*, le $r < 0.85$, il n'y a pas de progression pour les élèves faibles au départ. Par exemple, des élèves qui ont 0 au départ se retrouvent à: $y = 1,23 * 0 + 0,92 = 0.92$ donc 0; exceptée (voir graphique 4), pour une petite partie des élèves faibles au départ mais, se sont retrouvés à 5 à l'arrivée.

En conclusion, pour les types *PRS*, *PSS* et *PSMS*, on peut dire que la progression est régulière pour tous les élèves et relativement faible. Par exemple, celui qui a 1 au départ, obtient 2 à l'arrivée. Le r est élevé, les positions sont proches de la droite de régression; celle-ci est proche de la diagonale. Par contre, pour le type *PBNS*, l'efficacité apparaît élevée excepté, pour un effectif important d'élèves « éparpillés » sur le graphique. Mais dès les notes supérieures à 0, au pré-test (test 1), les progrès sont significatifs. On peut donc parler d'une efficacité forte visible dans le graphique 4.

2.3.2- Pour le Test 2 (pré-test*post-test)

Nulle part, on ne trouve pas de progression régulière: le r est faible, excepté pour le type *PSMS* où il est proche de 1 ($r=0.92$). Sur le graphique 7, il y a un nombre important d'élèves qui restent forts/faibles. Le type *PSMS* semble efficace au Test 2 en termes de coefficient multiplicateur de progression pour les élèves en position

intermédiaire (ayant les notes entre 2 et 8). Pour les types PRS et le PSS, l'efficacité en termes de progression individuelle est importante mais, plus dispersée sur le graphique 5 (nombre de points), pour le type PRS par rapport au graphique 6, pour le type PSS. A propos du type PSS, l'efficacité est très importante pour les élèves qui avaient obtenu 0 au pré-test du test 2. En effet, dès la note 0, beaucoup d'entre eux progressent jusqu'à 6. Pour le type PBNS, les résultats semblent aléatoires. En effet, sur le graphique 8, des élèves qui avaient réussi moyennement au pré-test du test 2, échouent ou régressent au post-test. Par contre, d'autres connaissent une progression importante de 2 points à 10 points en passant par des notes intermédiaires.

2.3.3- Pour le Test 3 (pré-test*pos-test)

Dans l'ensemble, il ressort une catégorie d'élèves qui n'ont connu aucune progression; alors que pour les autres, l'efficacité est douteuse. En effet, le type PSS (voir graphique 10) apparaît le moins performant en termes de progression individuelle. *Par exemple, celui qui a 0 au départ, se retrouve à : $y = 0.74 \cdot 0 + 2.14 = 2.14$ donc 2 et; celui qui a 5 obtient à l'arrivée: $0.74 \cdot 5 + 2.14 = 3.74$ donc 3.* Le type PSMS (voir graphique 11) et le PBNS (voir graphique 12) se ressemblent dans la mesure où, un bon nombre d'élèves connaissent une progression forte de 0 à 5 points et de 0 à 10 points; et une progression nette pour les élèves moyens de 5 à 10 points. Pour les types PRS et le PSS, l'efficacité en termes de progression individuelle apparaît pour les trois quart de la population.

2.3.4- Pour le Test 4

Dans l'ensemble, il ressort une efficacité (en termes de progression individuelle) des quatre types d'enseignement. Cela est surtout exprimé avec les type PSS et PSMS. *Sur le graphique 14 et le graphique 15, une bonne partie des élèves faibles au départ se sont retrouvés très forts à l'arrivée (de 0 à 10 points). Pour le type PBNS, (voir graphique 16), il y a une dispersion un peu plus grande. Par exemple, dans la catégorie des élèves très faibles au départ, une minorité se retrouve à 6, à 8 ou à 10.*

En définitive, ce qui ressort de ces résultats, c'est la supériorité des élèves enseignés avec le type PSS et le type PSMS par rapport aux autres modalités pédagogiques. Alors que les performances du type PSS se sont surtout exprimées dans l'écart des pourcentages par test entre pré-test et post-test, l'efficacité du type PSMS a été plus nette en ce qui concerne la progression individuelle. Cela signifie que les écarts de progressions par test entre pré-test et post-test sont plus importants avec le type PSS par rapport aux autres procédés d'enseignement. Nous en avons déduit que, dans un contexte de sollicitation systématique, les bons élèves au pré-test ont maintenu leurs scores au post-test. Mais, en termes de « productivité », les progressions individuelles sont nettement plus marquées avec le type PSMS par rapport aux élèves des autres modalités pédagogiques. Cela revient à dire que, les élèves forts au départ, parviennent à entraîner les plus faibles dans l'amélioration des performances en lecture. Ces résultats s'accordent avec les recherches qui mettent en évidence l'importance du groupe dans les acquisitions des élèves. Par exemple, C.Kokolo Mafoukila a démontré que les non préscolarisés ont réussi en fin d'année, à rattraper les performances de leurs camarades préscolarisés. Cela a été facilité par l'intervention de l'enseignant.

Cependant, un fait important mérite d'être rappelé. Il s'agit de « l'effet surprise » de quelques élèves enseignés avec le type PBNS. Dans cette perspective, bien que le pré-test ait été mauvais, les élèves dits « débrouillards » ont atteint au post-test, les mêmes performances que celles de leurs camarades scolarisés avec le PSS et le PSMS. La question sous-jacente est celle de savoir qui sont ces élèves. Comment se sont-ils retrouvés avec ce type d'enseignement? Ont-ils bénéficié des cours de soutien scolaire? Cela signifie-t-il que le modèle de lecture développé en classe, notamment le modèle ascendant, contribue à la compréhension du langage écrit?

Toutefois, quelque soit le type d'enseignement, l'articulation de la lecture autour du son étudié a permis à une catégorie d'élèves d'aborder les énoncés sans beaucoup de difficultés. Nous invoquons ici, le rôle primordial du décodage dans le développement de l'habileté de lecture. En effet, dans la perspective cognitiviste, c'est l'instruction explicite sur le principe alphabétique qui amène l'enfant à identifier des mots nouveaux contenu dans un énoncé. Autrement dit, l'acquisition simultanée de la conscience des phonèmes dans la parole et de la connaissance des associations lettre-son permet à l'enfant de découvrir le principe général qui sous-tend le code alphabétique et de l'appliquer de

façon efficace dans la lecture de mots nouveaux. Par exemple, devant un mot irrégulier, la compétence de décodage aide à déterminer une prononciation à laquelle il suffit d'associer une correction, et ainsi contribue à l'apprentissage de ce mot.

Le but de la lecture est la compréhension, mais pour y accéder, l'impulsion est donnée par le décodage. C'est donc une activité complexe qui implique la coordination des informations visuelles et non visuelles. Cette activité est-elle loin d'être acquise chez les élèves de l'enquête qui ont réalisé de mauvaises performances? Cela signifie-t-il que les connaissances linguistiques dont ils disposent sont insuffisantes pour saisir les informations visuelles du texte?

Par ailleurs, les objectifs assignés à l'enseignement sont de l'ordre cognitif et non cognitif. Sur le plan cognitif, se placent les activités du type intellectuel, notamment: la lecture, les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie... L'aspect non cognitif recouvre les acquisitions qui favorisent la socialisation, le courage, la bonne conduite, l'autonomie, par exemple, l'instruction civique. Dans le cadre cette recherche, les tentatives de mise en évidence des effets-maîtres n'ont été estimées qu'en lecture, ce qui est extrêmement limité. Il est difficile d'affirmer qu'au-delà de cette discipline, nous avons été en mesure d'évaluer une efficacité générale de l'enseignement du type PSMS et du PSS. Il serait donc intéressant de montrer si ce type d'enseignement est également efficace dans les autres domaines cognitifs et dans le cadre non cognitif. Y-aurait-il également un effet surprise avec le type PBNS? Une telle démarche pourrait s'étendre au niveau des écoles pour savoir dans quelles mesures les établissements agissent sur les acquisitions cognitives et non cognitives chez des élèves. Autrement dit, la question serait celle de savoir si c'est au niveau de l'école que se créent les différences. Il conviendrait donc de collecter les données à l'échelle nationale en considérant les différents types d'écoles décrits dans le chapitre II: les classes uniques, les écoles à une classe, les écoles à deux ou trois classes, les établissements à temps plein ou à mi-temps. C'est par une observation fine et quantitative des enseignants-enseignés et des écoles plus ou moins efficaces que l'on parviendra à obtenir des précisions à propos des méthodes à mettre en place pour accroître l'efficacité de l'enseignement. Ces méthodes pourront ensuite être incorporées aux programmes de formation pédagogiques.

Conclusion et recommandations.

Nous avons essayé 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, elles s'observeront aussi au niveau des acquisitions des élèves qui y ont été exposés. Dans cette perspective, les effets maîtres 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 avons tenté de vérifier la part des différences d'efficacité entre les instituteurs. Cela a amené à formuler l'hypothèse suivante: il y a des effets maîtres dans les classes du CP utilisant le manuel *Je vais à l'école*. Nos observations ont démontré que certaines conduites sont plus efficaces que d'autres dans la pratique de la lecture avec ce même manuel. Les variables processus ont permis de repérer les façons de faire des instituteurs qui utilisent le manuel *Je vais à l'école*. Les variables produits ont eu trait aux performances des élèves aux différents types de tests de lecture. L'enquête s'est effectuée auprès de quatre écoles publiques de la commune de Libreville. L'échantillon a été constitué de huit instituteurs et de 459 élèves des CP1 et CP2. Les instituteurs ont été choisis sur la base de l'usage du manuel *Je vais à l'école*. Le choix des élèves a porté sur le critère d'âge, de non-passage à l'école maternelle et sur l'origine sociale. Chaque enfant n'avait jamais redoublé. Les observations des leçons de lecture ont été enregistrées. Les tests de lecture ont été proposés au cours du pré-test et du post-test. La mise en relation des conduites d'enseignement avec les produits des élèves a aidé à caractériser le type d'enseignement le plus efficace. Celui-ci a été désigné en termes de *Présentation-Sollicitation--moyennement Systématique (PSMS) et a été marqué par une organisation moins systématique, une bonne gestion de la classe, une présentation incomplète de la leçon et un mode de communication moyennement interrogatif*. C'est avec ce type d'enseignement que les élèves ont été de type plus ou moins répondeurs par le jeu de questions/recherche-n -réponses. *Mais, l'efficacité a été nettement moins importante avec le type PSS par rapport au type PSMS. Qui s'attendrait à ce qu'un enseignement moyennement systématique où les sollicitations sont moins fréquentes et les élèves moins répondeurs soit nettement plus performant qu'un mode systématique?* Avec le mode qualifié de *Présentation-Répétition-Systématique (PRS)*, au contraire, les élèves ont été extrêmement passifs. Le mode de communication développé par ce type d'enseignement a

été de type affirmatif. Les élèves ont été réduits à répéter les réponses fournies par un pair ou par l'enseignant selon le schéma: question-réponse-n répétitions. Il s'ensuit un enseignement peu efficace en termes de progression individuelle. *Cependant, « l'effet surprise » s'est produit avec les élèves du type Présentation-Brève-Non-Systématique (PBNS) où l'efficacité a été nettement plus marquée par rapport au type PRS.*

En dépit de ces variations, les différents types d'enseignement décrits ci-dessus sont centrés sur le contenu. Ils sont inscrits dans le processus enseigner de J.Houssaye dans lequel la relation savoir-enseignant est privilégié ou dans le courant magistro-centriste de M.Altet, dans lequel l'élève et la situation sont sous-estimés. Les relations ainsi mises en évidence se trouvent en présence des pédagogies traditionnelles, magistrales ou interrogatives. C'est également dans cette relation que le savoir est transmis, structuré par l'enseignant; alors que l'élève est réduit à l'écoute, et à la reproduction des réponses toutes faites. Il convient de souligner l'illusion d'activité développée par les élèves enseignés avec le type *PSS* et moins avec le type *PSMS*. Pour J.Houssaye, cela provient de la proximité du processus former. Cet axe correspond aux pédagogies non directives, centrées sur la formation humaine et sur la socialisation. Il s'articule, pour M.Altet, autour des éléments apprenant-communication et situation sociale. A propos des ressemblances, nous avons également souligné un modèle d'enseignement dominant, centré sur le son étudié. Il s'agit du modèle ascendant avec lequel l'apprentissage de la lecture s'effectue en trois phases successives: la découverte et la répétition de la phrase clé; la reconnaissance auditive et visuelle du son étudié et l'association du son étudié aux graphies. Alors que les objectifs assignés à l'enseignement du français sont multiples, les instituteurs de notre enquête se sont limités à celui qui est consacré à l'identification du son (voir chapitre II). En privilégiant l'étude du son, sous-estiment-ils ou ne sont-ils pas en mesure (par manque de formation) d'apprendre aux élèves les autres aspects de la langue fondamentale? En effectuant cette recherche, l'objectif a été de tenter d'amener les instituteurs à améliorer leurs pratiques. Cependant, la centration de la recherche sur la lecture, limite la portée de ces résultats. En effet, l'enseignement ne se réduit pas à la lecture, il concerne d'autres aspects cognitifs indispensables pour le développement de l'intelligence. A cela, s'ajoutent les objectifs non cognitifs, utiles pour la formation de l'homme sociale. Pour être en mesure d'affirmer qu'une modalité pédagogique est plus efficace que l'autre, il conviendrait de le démontrer dans les autres domaines cognitifs et non-cognitifs et en rapport avec les différents types

d'écoles présents au Gabon et décrits dans le chapitre II. Dès lors, comment amener les instituteurs à appliquer les autres objectifs dans l'enseignement de la lecture?

Pour permettre aux instituteurs gabonais de prendre conscience des domaines dans lesquels des améliorations s'avèrent nécessaires, nous formulons les recommandations suivantes, en vue d'une efficacité du système éducatif.

A l'intention des enseignants. Quel **mode d'organisation** conviendra-t-il à adopter pour favoriser la communication en classe? Nous avons remarqué la disposition traditionnelle des élèves face à l'instituteur et nous avons tenté de souligner les limites de ce type d'organisation à propos des relations en classe. Pour favoriser l'esprit de coopération et la discussion, nous proposons la pratique du travail par groupe. C'est la répartition des élèves au moment de certaines activités. Le groupe joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances chez l'élève. C'est dans le groupe qu'il développe et entretient des dispositions de solidarité et d'entraide avec ses pairs. L'élève saisit facilement les explications de son camarade par rapport à celles de l'enseignant. Sous l'effet du travail en groupe, les barrières psychologiques entre l'instituteur et les élèves ont tendance à se dissoudre. Le travail au sein du groupe accélère et renforce la prise de conscience par l'élève de la valeur des activités scolaires qu'il accomplit. Le travail en groupe favorise la socialisation. Dans la formation des groupes, l'instituteur tiendra compte du niveau des élèves. Pour ce faire, il évitera de constituer des groupes homogènes dans lesquels les élèves seront regroupés par niveau d'aptitudes, mais privilégiera les groupes hétérogènes où les élèves les plus faibles bénéficieront de l'encadrement de leurs camarades jugés plus forts ou moyens. La constitution des groupes tiendra également compte de la personnalité et du caractère des élèves. Chaque groupe aura alors un meneur ou un porte-parole, des bons élèves, des élèves sérieux, des élèves lents mais qui réfléchissent, des élèves faibles et des élèves timides. La taille optimale d'un groupe dépendra des effectifs totaux de la classe. Le porte-parole du groupe sera choisi par les membres du groupe. Le travail en groupe est déterminé par la communication entre les élèves. Il revient donc à l'enseignant de veiller à ce que les groupes ne se dérangent pas mutuellement. Par ailleurs, le maître doit pouvoir circuler entre les différents groupes sans se gêner. Dans l'organisation des apprentissages, il est recommandé à l'enseignant d'alterner le travail du groupe-classe (présentation classique de la leçon), le travail par groupes et le travail individuel, les activités communes à tous les groupes et les activités spécifiques à chaque groupe. Dans l'enseignement de la lecture, le

travail du groupe-classe consistera à la mise en commun des productions; le travail des groupes sera des essais de production des textes, portera sur la réflexion sur les textes étudiés. Dans la pratique du travail en groupe, l'instituteur deviendra le régulateur des tensions qui peuvent se manifester au sein d'un groupe. Il aidera aussi un groupe à considérer ses erreurs et/ou à progresser. Il encouragera tous les membres d'un groupe à participer au travail du groupe. Il fera en particulier attention aux élèves timides qui ont du mal à donner leur opinion au sein d'un groupe. Il observera et analysera la nature des difficultés qui se posent au groupe et aux individus et apportera des solutions adéquates.

A propos de la gestion de la classe, les enseignants se doivent de respecter le temps consacré à l'enseignement de la lecture. Il est donc utile de commencer et de terminer les leçons de lecture selon les normes de l'emploi du temps. Ils éviteront aussi de survoler ou d'escamoter certaines parties. Par ailleurs, ils retiendront que la salle de classe n'est pas un lieu de commerce ou un dortoir. Comment attirer l'attention de l'enfant si l'on est en train de dormir ou de l'inciter à se déplacer pour l'achat d'un bonbon? Nous reconnaissons les difficultés liées aux classes surchargées, mais il revient à l'enseignant de les atténuer en commençant par donner un bon exemple. Pour faire face aux comportements perturbateurs dans la classe, l'application des règles et des prescriptions est utile: "lever le doigt pour prendre ou demander la parole, demander la permission pour sortir ou pour rentrer en classe lorsqu'on est en retard..." L'intériorisation de ces règles et de ces prescriptions suppose la répétition sans cesse de la part de l'enseignant. Une fois intériorisées, l'élève parviendra à améliorer son comportement en classe. Il saura ainsi comment s'y tenir sans l'intervention de l'enseignant. Face aux élèves perturbateurs, le recours à la discipline s'avère nécessaire. Malgré l'interdiction de la fêrule par les autorités, certains enseignants continuent à adopter sa pratique alors qu'il existe bien d'autres moyens d'intimider l'enfant, par exemple, le mettre au coin ou à genoux. A propos des punitions, l'enseignant doit essayer d'être objectif en sanctionnant des comportements déplacés chez l'élève. Toute sanction doit être systématique, immédiate et associée à la mauvaise conduite. C'est dans l'immédiat que l'élève prendra conscience de ses erreurs et évitera ultérieurement de les reproduire. Si la sanction s'impose, c'est la mauvaise conduite de l'élève qui doit être punie et non sa personnalité en rapport avec ses parents. Nous avons observé des punitions déplacées suite à une situation conjoncturelle entre parents et enseignants. Les expressions suivantes illustrent cette situation: "vos parents sont forts pour nous faire parvenir des lettres d'assignation, mais

ils sont incapables de vous suivre à la maison... vos parents n'ont pas toujours compris que notre travail s'arrête à l'école..." De telles expressions sont sources de complexes et de frustrations et conduisent à l'échec. Tout en reconnaissant les difficultés liées à la gestion des effectifs pléthoriques, les instituteurs doivent amener l'élève à prendre conscience de ce qu'ils attendent d'eux: "être attentifs au moment des explications, s'éclater au moment des activités d'éveil..." Dans le cas contraire, ils seront obligés de recourir à la discipline. Ils insisteront également sur le principe que la responsabilité de l'apprentissage et de la qualité du travail incombe à chaque élève. Ils leur feront les mérites de l'instruction.

A propos de la gestion du temps, l'instituteur évitera les pertes de temps. Nous savons qu'il est difficile de gérer le temps avec des effectifs pléthoriques; mais l'instituteur dosera le contenu de ses leçons et habituera ses élèves au travail assez rapide en évitant des digressions inutiles et des répétitions abondantes. Nous avons souligné la relation entre le temps consacré aux études et les connaissances acquises. De même, les modes d'enseignement moins ou non systématiques, repérés ont montré qu'il ne suffit pas que l'enfant soit présent à l'école pour affirmer qu'il bénéficie bien de la durée d'enseignement établi par les autorités. Plus l'instituteur gère bien son temps, plus l'élève apprend. L'objectif est de favoriser le travail scolaire, de faciliter l'assimilation des contenus de formation et de la sorte de lutter contre l'échec scolaire.

A propos de la présentation d'une leçon de lecture, l'instituteur se doit de respecter les objectifs assignés à l'enseignement du français en CP. En sortant du CP, l'élève doit être capable d'écouter autrui et de comprendre un message oral en langue française. Pour tendre vers cet objectif, l'instituteur lui proposera des activités et des situations d'apprentissage qui mettent en évidence l'identification des intonations d'un énoncé: l'interrogation, la constatation... L'instituteur mettra à sa disposition des activités favorables à la découverte des marques orales du genre et du nombre. L'enfant parviendra ainsi à discerner le pluriel et le singulier, une fille/des filles; le féminin et le masculin, une fille/un garçon, le directeur/la directrice... Par la variété des textes, il sera en mesure d'identifier les marques orales de personne et de temps de la conjugaison, je travaille, tu travailles... Devant un énoncé, l'enfant manifestera sa compréhension du message, en désignant les éléments qui composent la situation de communication, en mimant ou en illustrant un mot ou une phrase, en réagissant aux consignes, et en répondant aux questions. Le deuxième objectif est d'être en mesure de dire et de dramatiser de courts textes. L'élève doit être capable de répéter et de

restituer des énoncés simples: d'employer des structures étudiées et de savoir les réutiliser par exemple, expliquer un itinéraire, dire ou préciser ses activités du moment; d'utiliser des substitutions, par exemple, "Jean bavarde ou il bavarde... les élèves jouent en classe ou ils jouent en classe"; des transformations, "il mange une banane ou il la mange"; de répéter et/ou de restituer un court dialogue à l'aide ou sans supports visuels; de réutiliser les acquis du dialogue antérieurement exploités. A la fin du CP, l'élève doit également parvenir à s'approprier et à restituer des énoncés poétiques: mémoriser un texte poétique; dire et mimer des comptines; illustrer des poèmes... C'est en effectuant des exercices de segmentation du texte en unités plus larges que les mots, qu'il découvrira des phrases pièges, qu'il interprétera des substituts d'autres mots, des relations temporelles, des connecteurs. progressera dans la pratique de l'écriture cursive par la reproduction de modèles, les exercices de transcription...

Le troisième objectif doit aider l'élève à réagir verbalement à des situations de communication Les descriptions d'une situation simple ou d'une image, l'évocation des situations absentes ou imaginaires sont autant de procédés indispensables pour aider l'enfant à faire du langage un objet de curiosité et de jeu. Il parviendra ainsi à parler, à faire parler sur des situations et des objets ludiques... et donc, sera en mesure d'entrer dans un dialogue avec autrui. L'instituteur servira de modèle et suscitera des échanges oraux avec l'enfant. Il l'aidera à des prises de paroles réglées et à des expressions précises. En sortant du CP, l'élève doit être pourvu d'un langage plus riche et plus structuré. Pour ce faire, l'instituteur lui lira des textes variés qui lui permettront de découvrir la structure et le fonctionnement de la langue et d'accéder à la conscience des éléments phoniques.

Le quatrième objectif est consacré au développement de la capacité de lire et de comprendre des textes variés. Pour acquérir les mécanismes de déchiffrement et les techniques de la lecture de textes variés, l'instituteur lui proposera des activités d'identification du langage écrit. Il parviendra ainsi à observer les relations entre l'oral et l'écrit par le découpage d'énoncés en mots par exemple; à identifier les régularités syntaxiques les plus fréquentes liées au repérage de mots dans un texte, d'informations dans un paragraphe, un chapitre, manipulation, comparaison de segments, d'énoncés. Les mécanismes de déchiffrement doivent aller au-delà de la simple identification du son étudié et atteindre les autres formes de segmentation d'un texte. C'est donc cet ensemble qui facilite l'accès à la conscience phonologique de la langue d'enseignement. Devant un texte, l'enfant tiendra compte de l'intonation, de la ponctuation, des liaisons. Il sera en mesure d'effectuer la lecture

silencieuse, de répondre aux questions concernant le texte lu et de résumer l'histoire décrite dans le texte.

Le dernier objectif, enfin, concerne la capacité de reconnaître des accords, de maîtriser les règles élémentaires de l'orthographe et la capacité de production des textes. En sortant du CP, l'élève devra être capable de copier un modèle sans erreur; d'écrire sans faute des termes ou des expressions usuels, de reconnaître les marques du genre et du nombre, par exemple, un couturier/une couturière, discerner les articles, le, la, les..., des adjectifs possessifs, mon/ma/mes..., et des adjectifs démonstratifs, ce/ces... Il sera également en mesure de produire des textes écrits. L'instituteur lui donnera la démarche à suivre pour déterminer les accords, les significations; pour reconstituer une histoire ou un texte en désordre; pour compléter des énoncés à trous... En même temps, l'instituteur l'initiera à l'écriture pour développer son habileté manuelle par des copies graphiques, des essais d'écriture. C'est par le dialogue, qu'il découvrira des significations attribuées à ces réalisations graphiques. L'enseignant développera également chez l'enfant, le besoin de lire en l'amenant à explorer le monde de l'écrit: lieux scolaires et sociaux; à identifier, à comparer, des écrits, et à en utiliser. L'enfant saura comment les fonctions de l'écrit guident les adultes, leur permettent d'agir et leur donnent du plaisir. La position de l'enseignant par rapport à l'écrit est fondamentale dans chez l'enfant. Il est médiateur entre l'écrit et l'enfant; il aide à reconnaître, à observer; il lit pour l'enfant; le maître écrivain dit pourquoi il écrit, ce qu'il écrit, montre la liaison entre son geste graphique et le message qu'il énonce. L'enfant doit continuer d'apprendre à parler en se servant du langage comme instrument d'investigation et de représentation de la réalité. Pour cela, l'instituteur lui proposera des situations de dialogues plus contraignantes: Il accentuera le besoin de vivre au milieu des livres et des autres écrits par l'exploration de l'environnement, la découverte des espaces privilégiés, visite des lieux du livre, bibliothèques et librairies. En sortant du CP, l'élève sera en mesure de produire des textes mais aussi, de comprendre une variété d'écrits.. Il sera ainsi, pourvu d'une connaissance fine de la langue française. Il est nécessaire et indispensable de considérer les autres objectifs de l'enseignement du français en CP pour une amélioration du rendement scolaire. L'application de ces objectifs exige de la part des instituteurs, une formation continue.

Il reviendra donc aux décideurs de mettre en place des projets de formation dans le but d'accroître l'efficacité de l'enseignement. En effet, la plupart des réformes

soulignent les facteurs qui contribuent à l'efficacité de l'enseignement. Mais, comment trouver des moyens d'aider les enseignants à prendre conscience de ces facteurs, à les comprendre et à les appliquer dans leurs classes? Autrement dit, que faut-il faire pour essayer d'accroître le rendement des enseignants? Pour améliorer les performances des élèves, les connaissances théoriques et pratiques sont indispensables chez l'enseignant. Nous reconnaissons les améliorations réalisées à propos du recrutement. Mais une formation continue, des stages de recyclage, sont utiles pour une bonne organisation et gestion de la classe, pour une bonne présentation des leçons de lecture; en bref pour une bonne compréhension de la langue d'enseignement. La simple prise de conscience de ses lacunes ne suffit pas à l'instauration du changement. Des améliorations s'imposent à ce sujet. En général, les compétences des instituteurs se limitent aux connaissances acquises pendant la formation initiale. Mais, avec les changements imprévisibles des manuels de lecture, la plupart d'entre eux sont contraints de se référer aux connaissances antérieures; alors que les autres adoptent tout simplement la position de résistants. Pour éviter ces positions, des stages de formation sont donc indispensables pour améliorer les pratiques de l'enseignant. Les guides ou les manuels du maître ne permettent pas de résoudre le problème. Pour aider les enseignants à changer, il convient de susciter chez eux le besoin de formation continue. Les administrateurs, les autres enseignants ou les uns et les autres doivent être prêts à apporter leur aide sous diverses formes. Il faut noter que les changements exigent du temps; il est donc utile de laisser un certain temps pour l'accomplir, au risque de le voir abandonner et la déception prévaudra. Autrement, la conviction que les changements n'apporteront rien de plus va persister. Il importe alors de démontrer à ces enseignants l'impact qu'ils peuvent susciter chez leurs élèves en mettant en évidence le rapport entre ce qu'ils savent et font et ce que leurs élèves apprennent. C'est par ce procédé qu'ils prendront conscience de l'évolution de leur enseignement en termes d'amélioration des performances chez leurs élèves et qu'ils seront ouverts aux possibilités de changement. S'ils acceptent sans contrainte, ils bénéficieront d'une attention et d'une aide spéciale, le cas échéant. S'ils rejettent la proposition, ils seront invités à suivre les progrès et les réactions d'un ou de plusieurs collègues qui y participeront. Ils pourront aussi bénéficier des expériences et des succès de ses collègues. Avoir la conviction qu'il est difficile d'améliorer les acquisitions de ses élèves est difficile à surmonter pour un enseignant. Cette conviction peut dissimuler d'autres idées. Par exemple, il peut ne pas être convaincu de ses aptitudes à l'enseignement.

Pour surmonter cette résistance, il ne suffit pas de dire, mais de démontrer à ces enseignants qu'ils peuvent être plus efficaces. L'aide extérieure est donc nécessaire pour aider aux efforts d'amélioration. Parvenir à surmonter les réticences aux changements est une tâche difficile pour les décideurs. Les responsables de formation et du fonctionnement des écoles doivent informer les enseignants sur les actions les plus efficaces qu'ils sont en mesure d'entreprendre, ce qui appelle dans certains cas, une modification du contenu actuel de formation initiale. On part du principe que tous les enseignants du système suivent la formation en cours de service à intervalles réguliers. Les outils de formation écrits à l'intention des enseignants ne suffisent pas pour apporter le changement. La communication verbale reste importante. Elle passe par les cours de formation en cours de service et par les visites d'inspection aux écoles et aux classes. Cette communication verbale étayée par le matériel écrit, est en général efficace. Par ailleurs, les dispositifs qui permettent d'écouter l'enseignant sont importants. Pour pouvoir tirer profit des erreurs commises, des inspections régulières sont nécessaires. Elles seront destinées à la tenue du cahier de préparation et du journal de la classe. En cas d'erreurs, il reviendra à l'inspecteur de préciser comment procéder. L'instituteur saura que son travail ne doit pas se limiter à la tenue du cahier journal. Il doit aussi préparer sa leçon, de préférence par écrit. C'est au cours de cette préparation qu'ils s'apercevra par exemple, qu'une règle est confuse. La préparation lui permettra également d'anticiper les réactions des élèves, de mieux se consacrer à sa classe, de prévoir les objectifs et donc, d'être cohérent dans sa démarche et d'éviter de donner une fâcheuse impression d'improvisation. C'est également au cours des inspections que l'inspecteur ou le conseiller pédagogique prendra en compte du matériel disponible dans chaque salle de classe. Dans nos écoles, la plupart des enseignants sont isolés avec leurs élèves. Les contacts avec d'autres adultes sont limités au minimum. Les visites administratives effectuées dans leurs classes sont destinées à les évaluer et non à les aider à améliorer leurs pratiques. En général, les décideurs écoutent peu les enseignants. C'est ce peu d'écoute qui constitue la principale cause des revendications du syndicat. Là encore, le remède est facile, grâce à la formation en cours de service et aux visites d'inspection, le manque de matériel et d'équipement, l'insuffisance des compétences dans certaines écoles et chez certains enseignants doivent être identifiés. C'est là une des fonction d'un service d'information. Il en est une autre qui est la collecte des données. Nous pensons que notre contribution, si modeste soit-elle, aidera aux décisions à prendre pour améliorer le processus

d'enseignement et d'apprentissage. Il conviendra d'élargir la recherche à l'échelle nationale. Les unités fonctionnant au niveau ministériel et provincial seront destinées à suivre les résultats obtenus par les écoles et les classes selon leur efficacité. C'est en observant de façon approfondie les classes et les écoles efficaces et inefficaces que les décideurs parviendront à obtenir des informations relatives aux méthodes à mettre en place pour rendre les enseignants plus efficaces. Ces méthodes pourront ensuite être incorporées aux programmes de formation pédagogique. Des recherches-actions pourront être réalisées pour découvrir les meilleurs moyens de faire évoluer la situation. Ce type de recherche permanente de l'amélioration est important et crée dans les milieux de l'enseignement un état d'esprit favorable à l'amélioration. Cette information particulière, relève souvent de services spéciaux du ministère: Institut Pédagogique National, Service des examens, ... Cela suppose que le personnel administratif de l'Education nationale a des connaissances théoriques et pratiques pour comprendre ce qui est utile, et dispose de l'autorité et des ressources lui permettant de bien s'acquitter de sa tâche. Pour cela, il faut qu'existent des programmes de formation du personnel, et que ceux qui y participent aient des plans de carrière bien définis au sein de la structure administrative de l'éducation. Dans un MEN, il existe de nombreux services, liés entre eux, qui ont à connaître de l'amélioration du développement cognitif, affectif et social des enfants. Mais c'est avant tout aux services responsables de la formation des enseignants et de l'élaboration des programmes scolaires qu'en incombe la charge.

Remarque à propos du temps. Depuis l'instauration de la démocratie au Gabon, la rentrée scolaire subit souvent des modifications (retards dus aux élections, manifestations du syndicat enseignant...) et le départ en vacances est alors tardif pour combler le retard accumulé à la rentrée. Nous avons été victime de ces perturbations au moment de nos observations. Plus il y a des perturbations dans l'année académique, plus les élèves ont du mal à apprendre tous les éléments du programme. Ceci renforce le problème des échecs scolaires. Il revient donc au gouvernement de prendre des mesures à propos de l'implication massive dans la politique.

BIBLIOGRAPHIE

1- ACKERMANN E.

Comment apprendre à lire si personne ne lit autour de vous?

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 237-248.

2- ACTES DU COLLOQUE THEODILE-CREL (nov 1993: Lille)

Les interactions lecture-écriture/actes réunis et présentés par Y.REUTER

Berne: Peter Lang, 1994.- 404 p.- (Collection Exploration)

3- AGBIDINOUKOUN C.C.

Langues d'enseignement: les critères d'un choix

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL /

Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 121-125

4- AKAM N.

Télé-Niger: la télévision hors de cause

in: Crises de l'éducation en Afrique/ Introduction de P.HUGON

/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 134-141

5- ALEGRIA J., MORAIS J.

Analyse segmentale et acquisition de la lecture

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de

L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé, 1989.- pp 173-196.- (Collection TDB)

6- ALEGRIA J.

Mécanismes spécifiques de la lecture: l'identification des mots.

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 51-66.

7- 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

8- ALTET M.

La formation professionnelle des enseignants.- 1e ed.

Paris: PUF, 1994.- 264 p.- (Collection Pédagogie d'aujourd'hui).

9- ALTET M.

Notes de synthèses: Comment interagissent enseignant et élèves en classe?

Rev. Fr. Péd., 1994, 107, 123-129

10- ALTET M.

Styles d'enseignement, styles pédagogiques

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 89-103.- (Collection Pédagogies)

11- 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. et Form., 1996, 46, 71-78

12- ALTET M.

Les pédagogies de l'apprentissage.- 1e ed.

Paris: PUF, 1997.- 128 p.- (Collection Pédagogies & Pédagogies)

13- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.T.

Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation

Paris: Dunod, 1996.- 197 p.- (Collection Savoir Enseigner)

14- ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Libreville: M.E.N., 1er janv. 1989.- 156 p.

15- ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Libreville: M.E.N., 26 fév. 1995.- 198 p.

16- ANDERSON L.W.

Accroître l'efficacité des enseignants

Paris: UNESCO, 1992.- 134 p.- (Collection Principes de la Planification de l'Education, 39)

17- ASSOCIATION SAVOIR LIRE

La maîtrise de la langue à l'école/Préface de J.LANG

Paris: CNDP, 1992.-192 p.- (Collection Une école pour l'enfant des outils pour les maîtres)

18- ASSOUMOU EYENE J., MVE ONDO F., YOPPA B.

Le redoublement au CP1. Etude des principales causes et propositions de solutions.-96 p.

Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1983

19- ASSY E.P.

Conditions socio-linguistiques et apprentissage lecture-écriture chez les enfants ivoiriens du CP1 du village.- 388 p.

Th: Sc. Educ.: Paris VIII: 1987; 87PA080087.

20- ASTOLFI J.P.

Styles d'apprentissage et modes de pensée

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 301-315.- (Collection Pédagogies)

21- BADINI A.

La recherche en éducation au Burkina-Faso: réalités et contraintes

Rev. Sces Educ. Ere Nouv., 1994, 2, 19-40

22- BAUDELLOT C., ESTABLET R.

L'école capitaliste en France.

Paris: Maspéro, 1971.- 340 p.

23- BAUDELLOT C., ESTABLET R.

L'école primaire divisée

Paris: Maspero, 1975. 119 p.

24- BAUTIER E.

Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage

Paris: l'Harmattan, 1995.- 228 p.- (Collection Sémantiques)

25- BENTOLILA A., CHEVALIER B., FALKOZ-VIGNE D.

La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement

Paris: Nathan, 1991.- 277 p.- (Collection Pédagogies- Théories & Pratiques)

26- BERBAUM J.

Le développement de la capacité d'apprentissage

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 315-326.- (Collection Pédagogies)

27- BERNABE J.

Les langues des Caraïbes

Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 14-15

28- BERNSTEIN B.

Langage et classes sociales: codes linguistiques

Paris: Minuit, 1975.- 347 p.

29- BOURDIEU C., PASSERON J.C.

Les héritiers. Les étudiants et la culture

Paris: Minuit, 1964. -

30- BOURDIEU C., PASSERON J.C.

La reproduction. Eléments pour une théorie d'enseignement

Paris: Minuit, 1970.- 279 p.- (Collection le Sens Commun)

31- BRESSOUX P.

Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP?

Rev. Fr. Péd., 1990, 93, 17-26

32- BRESSOUX P.

En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres?

Rev. Educ. et Form., 1993, 34, 11-20

33- BRESSOUX P.

Notes de synthèses: Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres

Rev. Fr. Péd., 1994, 108, 91-137

34- BRESSOUX P.

Le maître fait aussi son effet

Cah. Péd., 1997, 354, 16-18

35- BRU M.

L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 103-120.- (Collection Pédagogies)

36- BRYANT P.

Conscience phonologique et apprentissage de la lecture

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 176-192.- (Collection Pédagogies)

37- CALVET L.J.

Les langues véhiculaires

Paris: PUF, 1984.- 128 p.- (Collection Que sais-je?)

38- CARDALLERO R.

La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 271-282.

39- CARDINET J.

L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 129-150.- (Collection Education 2000)

40- CHAUVEAU G., ROGOVAS- CHAUVEAU

Etablissements ZEP: quelle efficacité?

Rev. Cah. Péd., 1997, 354, 22-25

41- CLANET J.C.

L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en sciences humaines

Toulouse: PUM, 1990.- 236 p.- (Collection Interculturelles)

42- CLINET R.

La demande d'éducation: aspects sociologiques

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL /

Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 108-120

43- COHEN R.

L'apprentissage de la lecture avant 6 ans: l'apport des technologies nouvelles

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 91-100.

44- COLLOQUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ET INSPECTEURS
PROVINCIAUX (15-16-17 sept. 1981: Libreville .- 39 p.)

45- COMPTE RENDU

Dans le cadre du projet Bénin: l'atelier régional sur l'analyse de politiques éducatives en vue de la formulation d'une politique et d'un programme d'investissement pour le secteur de l'éducation (3-6 mars 1993: Cotonou)

Bénin/Paris: M.E.N./UNESCO-PNUD, 1994.- 87 p.

46- CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION NATIONALE (1967:
Abidjan)

Expériences d'enseignement du français en Afrique francophone

Rev. Cah. Doc., 1971, 35 p.

47- CONTENT A., LEYBAERT J.

L'acquisition de la lecture: influence des méthodes d'apprentissage

in: La lecture. Processus, apprentissage, troubles/ed par P.LECOCQ

Lille: PUL, 1992.-pp. 181-211

48- CONTENT A.

Le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et

M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 80-96.- (Collection Pédagogies)

49- CRAHAY M.

L'analyse des processus d'enseignement. Bilan des recherches menées par le service de
pédagogie expérimentale de l'Université de Liège

Rev. Sces Educ. Ere Nouv., 1988, 4-5, 95-116

50- CRAHAY M.

Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce
possible?

Rev. Fr. Péd., 1989, 88, 67-94

51- CRAHAY M.

Peut-on lutter contre l'échec scolaire?

Bruxelles: De Boeck Université, 1996.- 332 p.- (Collectin PED)

52- DAVESNE A.

Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta. A l'usage des écoles africaines (CP1)

Paris: EDICEF, 1950.- 81 p.

53- DAVESNE A.

Les premières lecture de Mamadou et Bineta. Livre de lecture et de français à l'usage des écoles africaines (CP2).- Nouv. éd. revue et complétée

Paris: EDICEF, 1951.- 185 p.

54- DEBLE I.

Différenciation ou uniformisation?

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL

/Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 9-32

55- DESALMAND P.

Le système éducatif de la Côte-d'Ivoire

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 141-168

56- DEVELAY M.

De l'apprentissage à l'enseignement

PARIS: ESF, 1994.- 164 p.- (Collection Pédagogies 1158-4580)

57- DIAKITE S.

La politique d'éducation au Mali

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 169-198

58- DIALLO M.T.

Contes et lectures à l'école primaire sénégalaise.-354 p.

Th: Sc. Educ.: Bordeaux II: 1990; 90BOR21004

59- DJETE BAYE D.

Radio et éducation au Tchad pour un projet d'une technologie éducative au service du développement.- 289 p.

Th: Sc. Educ: Caen: 1986; 86CAEN1015

60- DOGBE Y.E.

La crise de l'éducation.- ed. aug.

Paris: Akpagnon, 1979.- 179 p.

61- DOYLE W.

Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 435-481.- (Collection Education 2000)

62- DUNKIN M.J.

Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 39-80.- (Collection Education 2000)

63- DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOIN C.

Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves

Rev. Fr. Péd., 1992, 93, 5-16

64- DURU-BELLAT M., HANRIOT-Van ZANTEN A.

Sociologie de l'école

Paris: A.Colin, 1992.- 227 p.- (Collection Sociologie)

65- EBION R.

Les trois langues... et celle de l'école

Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 16-17

66- ELLA-ONDO C.

La démission des parents: un handicap pour notre système scolaire

Bul. Liaison et Info., 1989, 7, 37-38

67- ELLA ONDO M.M.

Relation entre acquisition de notions d'espace, du langage oral et l'apprentissage de la lecture.- 124 p.

Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1989

68- ESSINGANG

Journée Martine Oulabou: les circonstances de sa mort

Heb. Le Bûch., 1993, 110, 8 p.

69- EXPERIENCES D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN AFRIQUE
FRANCOPHONE

Cah. Doc., 1971, 35 p.

70- EYAMANE J.

Influence de la psychomotricité sur les apprentissages scolaires.- 126 P.

Mém: Sces. Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1985

71- FALCOZ-VIGNE D.

Modes et stratégies d'évaluation de la lecture.

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 159-178.

72- FAYOL M.

La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions

in: Lecture. Processus, apprentissage, troubles/ ed par P. LECOCQ

Lille: PUL, 1992.- pp. 79-95.

73- FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P. et alii.

Psychologie cognitive de la lecture.- 1e ed.

Paris: PUF, 1992.- 287 p.- (Collection Psychologie d'Aujourd'hui)

74- FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. et alii.

Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Trad. frse de M.VERDENELLI, J.M.BESSE, M.M. de GAULMYN et D.GINET

Lyon: CRDP, 1988.- 408 p.

75- FERREIRO E.

Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces

LES ENTRETIENS NATHAN (IV: 27-28 nov. 1990: Paris)

Enseigner, apprendre, comprendre/ sous la dir. d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1994.- pp. 119-134.- (Collection Pédagogies)

76- FIJALKOW J.

Mauvais lecteurs, pourquoi?- 2e ed.

Paris: PUF? 1990.- 225 p.- (Collection Pédagogie d'Aujourd'hui)

77- FIJALKOW J., LIVA A.

Clarté cognitive et entrée dans l'écrit: construction d'un outild'évaluation

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 203-229.- (Collection Pédagogies)

78- FIJALKOW.J.

La didactique expérimentale de la lecture-écriture

LES ENTRETIENS NATHAN (IV: 27-28 nov. 1990: Paris)

Enseigner, apprendre, comprendre/ sous la dir. d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1994.- pp. 51-66.- (Collection Pédagogies)

79- FIOUX P.

Mobilité linguistique et école réunionnaise

Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 35-37

80- FONKOUA P.

Les finalités de l'éducation dans la planification des recherches éducatives en Afrique

Rev. Sces Educ.Ere Nouv., 1994, 2, 114-126

81- FORQUIN J.C.

La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965

in: Sociologie de l'Education. Dix ans de recherches

Paris: INRP/l'Harmattan, 1990 -pp 19-58.- (Collection Education et Formation.- Série Références)

82- FORQUIN J.C.

L'approche sociologique de la réussite et de léchec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale

in: Sociologie de l'Education. Dix ans de recherches

Paris: INRP/l'Harmattan, 1990.-pp 59-102.- (Collection Education et Formation.- Série Références)

83- FOUCAMBERT J.

Apprentissage et pédagogie

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 135-140.

84- GAGE N.L.

Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement?

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 411-434.- (Collection Education 2000)

85- GANI L.

Lire et écrire dans le tiers-monde: des problèmes complexes à l'orée du XXI ème siècle

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 231-236.

86- GAYET D.

Modèles éducatifs & relations pédagogiques

Paris: A.Colin, 1995.- 207 p.- (Collection Formation des Enseignants- Enseigner)

87- GBEULIAC S.

Recherche comparative sur le contenu de deux modèles scolaires en Côte-d'Ivoire de 1971 à 1983: l'enseignement primaire classique face à l'enseignement primaire télévisuel. La rénovation pédagogique passe nécessairement par une meilleure formation des enseignants.-

612 p

Th: Sc. Educ.: Paris VIII: 1991; 91PA080572

88- GEORGES R.C.

La faillite de l'enseignement blanc en Afrique

Paris: l'Harmattan, 1990.-167 p.- (Collection Point de Vue)

89- GIASSON J., THERAULT J.

Apprentissage et enseignement de la lecture.- 1e ed.

Montréal: Ville-Marie, 1983.- 385 p.

90- GIRAUD M., GANI L., MANESSE D.

L'école aux Antilles. Langues et échec scolaire

Paris: Karthala, 1992.-186 p.

91- GIRAUD M., MANESSE D., GANI L.,

Limites de l'«antillinisation»

Rev. Cah. Péd., 1997, 355, p. 23

92- GOIGOUX R.

Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture

LES ENTRETIENS NATHAN (IV: 27-28 nov. 1990: Paris)

Enseigner, apprendre, comprendre/ sous la dir. d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1994.- pp. 17-50.- (Collection Pédagogies)

93- GOUPIL G., LUSIGNAN G.

Apprentissage et enseignement en milieu scolaire

Montréal/Paris/Casablanca: G.Morin, 1993.- p.

94- HACHET J.J.

Phonétique à l'usage des maîtres

Libreville: IPN, 1983.- 61 p.

95- HACHET J.J.

A propos de la phonétique

Bul. Liaison et d'Info., 1988, 7, 47-51

96- HAGAM S.

Les APE au secours du système éducatif tchadien. (Vers un système d'éducation nationale semi-privé au Tchad)

Rev. Sces Educ.Ere Nouv., 1994, 2, 93-114

97- HESS R., WEIGANG G.

La relation pédagogique

Paris: A.Colin, 1994.-154 p.- (Collection Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education)

98- HOUEDANOU R.

La politique d'éducation du Bénin

ENCYCL. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 11-53

99- HOUSSAYE J.

Présentation: le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 13-26.- (Collection Pédagogies)

100- HUGON P.

Intégration de l'enseignement africain au développement

Rev. Tiers-Monde, 1970, 11, 41,

101- IBIOU G.

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

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

102- INNE M.

La politique d'éducation du Niger

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 201-232

103- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE

Je vais à l'école. Méthode de lecture

Paris: EDICEF, 1964, 1.- 112 p.

104- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE

Je vais à l'école. Premières lectures

Paris: EDICEF? 1965, 2.- 160 p.

105- INSTITUT PEDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE

Guide pratique du maître

Paris: EDICEF, 1993.- 672 p.

106- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

Piga et Bika. Nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture au Gabon. CP1. Fichier du maître

Paris/Libreville: EDICEF/EDIG, 1983.- 76 p.

107- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

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

Paris/Abidjan-Dakar-Lomé: EDICEF/Les Nouvelles Editions Africaines, 1984.- 64 p.

108- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

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.

109- INSTITUT PEDAGOGIQUE

Programmes du cycle préparatoire de l'enseignement primaire. Objectifs-contenus-méthodes et horaires

LIBREVILLE, Ministère de l'Education Nationale, 1986.-25 p.

110- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL(avec la col. de) RICHARD A.,
LEONARD G.

Le Gabon. Géographie active

Libreville/Paris: EDIG/EDICEF, 1993.- 287 p.

111- INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

Mon livret d'éducation civique. Nouveaux programmes. Cours Préparatoires
Paris/Libreville: EDICEF/EDIG, 1995.- 32 p.

112- JAFFRE J.P.

La phonologie: sa genèse et ses limites

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et
M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 22-37.- (Collection Pédagogies)

113- KINTSCH E., KINSTCH W.

La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider
l'enseignement?

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-pp. 13-28.

114- KOKOLO-MAFOUKILA C.

L'éducation préscolaire dans l'adaptation sociale et psychopédagogique des enfants en
République populaire du Congo.- 286 p.

Th: Sc. Educ.: Bordeaux II: 1988; 88BOR2101

115- KROURI-MALIKA

Pédagogie interculturelle de la lecture. Etude dans deux cours préparatoires.-284 p.

Th: Sc. Educ.: Toulouse II: 1988; 88TOU20051

116- 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 PE D)

117- LECLERCQ V.

Travailleurs migrants en formation: enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système du français.-383 p. plus annexes

Th: Sc. Educ.: Lille III: 1984



118- LECLERCQ V.

Didactique de la lecture: nouvelles perspectives des années 90

Rev. Le Temps d'Ecrire, 1992, 1-6

119- LECLERCQ V.

Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base

ACTES DU COLLOQUE THEODILE-CREL (nov 1993: Lille)

Les interactions lecture-écriture/actes réunis et présentés par Y.REUTER

Berne: Peter Lang, .- pp 283-318.- (Collection Exploration)

120- LECLERCQ V.

Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base

in: L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte/ ed.

par C.BARRE de MINIAC, B.LETE

Bruxelles: De Boeck, 1997.- pp. 279-296

121- LECOCQ P.

Accessibilité à l'écrit et apprentissage de la lecture

in: Lecture. Processus, apprentissage, troubles/ed. par P.LECOCQ

Lille: PUL, 1992.- pp. 135-179

122- LENDOYE, BIKA-bi-NDONG F.

La classe à mi-temps à l'école primaire gabonaise. Le cas de Libreville.-76 p.

Mém : Sces. Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1983

123- L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 3, 1988, 364 p.

124-LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-285p.

125- LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D.

Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé, 1989.- pp 23-42.- (Collection TDB)

126- LOUBOUNGOU MOUTOU

Le perfectionnement des enseignants de la République populaire du Congo en France. Etude de quelques facteurs qui interviennent dans les changements d'orientation observés.-359 p.

Th: Sces. Educ.: Lille III: 1991; 91LIL30008

127- MAGANAWE Y.B.

Analyse psychosociologique de l'échec et de la déperdition scolaire au Togo.- 423p

Th: Sces. Educ.: Bordeaux II: 1987; 87BOR21017

128- MANGANE S.

La politique de l'éducation au Sénégal. L'école nouvelle.

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 233-256

129- MARMOZ L.

Pour la recherche africaine

Rev. Sces Educ. Ere Nouv., 1994, 2, 5-8

130- MATFARA J.P.

Les politiques de l'éducation en Centrafrique

Encycl. Pédagogie Pratique pour l'Afrique, 1, 1988, 95-108

131- MAZUNYA M.

La dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au Burundi: évolution et perspectives.-356 p.

Th: Ling. Péd. Did.: Nancy II: 1989; NAN21007

132- MBALA OWONO R.

Origine sociale et éducation au sud-Camroun.-

Th: Sces. Educ.: Paris V: 1986; 86PA054037

133- MEIRIEU P.

Objectif-obstacle et situations d'apprentissage

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 289-300.- (Collection Pédagogies)

134- MELJAC C.

Lire et écrire des mots-nombres en français. L'exemple des non-lecteurs

in: Des enfants hors du lire.- 2e ed./sous la dir. de C.PRENERON, C.MELJAC et S.NETCHINE

Paris: Bayard/CTNERHI/INSERM, 1994.- pp 159-176.- (Collection Païdos/Recherche)

135- MIALARET G.

Pédagogie générale

Paris: PUF, 1991.-p 578- (Collection Fondamental)

136- MIALARET G.

Statistiques appliquées aux sciences humaines.- 1e ed.

Paris: PUF, 1991.-412 p.- (Collection Fondamentale)

137- MINGUI P.

La formation des enseignants du fondamental premier degré et les objectifs de l'Ecole du Peuple en République populaire du Congo.- 489 p.

Th: Sc.Educ.: Lyon II: 1986; 86LY020054

138- MINSOKO R.D.

Le texte libre à l'école primaire

Bul. Liaison Info., 1988, 6, 37-40

139- MINSOKO R.D.

Comment faut-il donner le sens de l'engagement à l'action aux jeunes instituteurs qui sortent actuellement de nos établissements de formations?

Bul. Liaison Info., 1988, 6, 32-36

140- MINSOKO R.D.

La discipline et la psychologie de l'enfant à l'école primaire

Bul. Liaison Info., 1989, 7, 15-18

141- MOLINGO F.

Motivation du choix de la carrière enseignante en République Centrafricaine. Contribution à l'analyse des critères du recrutement et des modalités de formation des maîtres de l'enseignement primaire.- 287 p.

Th: Sces. Educ.: Paris V: 1986

142- MORAIS J.

Acquisition de l'écrit et aspects généraux. Compréhension/décodage et acquisition de la lecture

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 10-21.- (Collection Pédagogies)

143- MORTON J., FRITH U.

Approche de la dyslexie développementale par la modélisation causale

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 38-56.- (Collection Pédagogies)

144- NAYIGIZENTE I.

L'évolution récente de l'institution scolaire et de la carrière enseignante au Rwanda: évaluation d'ensemble.- 375 p.

Th: Sces. Educ.: Paris VIII: 1986; 86PA080029

145- NDAO EI H.

La recherche en éducation au Sénégal: bilan et perspectives

Rev. Sces Educ. Ere Nouv., 1994, 2, 63-80

146- NDONG-MBENG H.F.

Les matitis. Mes pauvres univers en contre-plaqué, en planche et en tôle...

Paris: SEPIA, 1992.- 182 p.

147- NETCHINE S., MELJAC C. et PRENERON C.

Introduction. Non-lecteurs dans un univers de signes. Le sens d'un échec

in: Des enfants hors du lire.- 2e ed./sous la dir. de C.PRENERON, C.MELJAC et S.NETCHINE

Paris: Bayard/CTNERHI/INSERM, 1994.- pp 11-28.- (Collection Païdos/Recherche)

148- NOMAYE M.

La pédagogie des grands groupes au Tchad

Rev. Sces Educ. Ere Nouv., 1994, 2, 81-92

149- NZOUBA-NDAMA G.

20 ans d'efforts en faveur de l'Education

Bul. Liaison Info., 1988, 6, 8-17

150- NZOUBA-NDAMA G.

L'éducation au service du développement

Bul. Liaison Info., 1988, 7, 5-7

151- NZOUBA-NDAMA G.

L'éducation, facteur d'unité et de développement

Bul. Liaison Info., 1989, 7, 5-7

152- OKONGO F.

L'enseignement

Heb. Le Bûch., 60, 8 p.

153- OBENGA T.

Les Bantu: Langues-Peuples-Civilisations

Paris: Présence Africaine, 1985.- 376 p.

154- ONDO MBA S.

Rendement scolaire et qualité de l'enseignement primaire au Gabon. Maîtrise des habiletés et l'efficacité de l'acte d'enseignement. -121 p.

Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1991

155- 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

156- ORIVEL F.

Eléments de diagnostics

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL /

Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 33-50

157- OYE MENGOME M.R.

«Piga et Bika». Une méthode gabonaise de lecture dans les écoles gabonaises

Bul. Liaison Infor., 1988, 7, 41-42

158- PASSY A.M.

L'attraction des fonctions non-enseignantes chez les enseignants congolais. Contribution à l'étude de la mobilité des enseignants dans la fonction publique et assimilée au Congo.-388

p.

Th: Sces. Educ.: Paris V: 1988; 88PA05H012

159- PERFETTI C.A.

Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de

L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé, 1989.- pp 60-84.- (Collection TDB)

160- PIAGET J.

La psychologie de l'intelligence

Paris: A.Colin, 1967.- .

161- PITHER J.

Etude exploratoire des facteurs facilitant l'apprentissage de la lecture.-86 p.

Mém: Sces Educ.: Libreville: Ecole Normale Supérieure: 1983

162- POSTIC M.

Observation et formation des enseignants

Paris: PUF, 1981.- p.- (Collection Pédagogie d'Aujourd'hui)

163- POSTIC M.

Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation d'enseignants

Rev. Sces Educ.Ere Nouv., 1988, 4-5, 9-32

164- POSTIC M., De KETELE M.J.

Observer les situations éducatives.- 2e ed.

Paris: PUF, 1994.- 311 p.- (Collection Pédagogie d'Aujourd'hui)

165- POURCHEZ L.

La pluralité: une richesse et non un handicap

Rev. Cah. Péd., 1997, 355, 40-41

166- PROJET DE L'IUFM NORD-PAS-DE-CALAIS

Rev. Cah. Doc., 1995/1996, 2,8, 14-17

167- PYNTE J.

Lire... Identifier, comprendre.- Préface de G.NOIZET

Lille: PUL, 1983.- 186 p.

168- QUIVY R., Van CAMPENHOUDT L.

Manuel de recherche en sciences sociales

Paris: Bordas, 1988.- 271 p.- (Collection Dunod)

169- Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: A.Colin, 1994.- 254 p.- (Collection Formation des Enseignants.- Enseigner)

170- RANALINIRINAHARISSA L.

La formation continue des enseignants de l'éducation de base à Madagascar.- 520 p.

Th: Sces. Educ.: Paris X: 1987; 87PA100011

171- RAPPORT FINAL DES JOURNEES DE REFLEXION

Echecs scolaires dans la province du Woleu-N'Tem, 5-6-7 déc. 1985: Oyem.- 46 p.

172- RAPPORT DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Les programmes d'enseignement et de formation. Programmes du cycle préparatoire de l'enseignement primaire. Libreville : IPN, 1996.- 25 p.

173- REBOUL O.

Qu'est-ce qu'apprendre?- 6e ed.

Paris: PUF, 1995.- 206 p.- (Collection l'Educateur)

174- REFORME DE L'EDUCATION: LES ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION (15 avr.-29 juin 1983)

Synthèse des travaux de la commission interministérielle.

Libreville: Ministère de l'Education Nationale, 1983.- 30 p.

175- REMIGY M.J.

Le conflit sociocognitif

in: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.- 3e ed/ sous la dir. de J.HOUSSAYE

Paris: ESF, 1996.- pp 247-258.- (Collection Pédagogies)

176- REUCHLIN M.

Les différences individuelles à l'école.- 1e ed.

Paris: PUF, 1991.- 320 p. (Collection Pédagogie d'Aujourd'hui)

177- REUTER Y.

Problématique des interactions lecture-écriture

ACTES DU COLLOQUE THEODILE-CREL (nov 1993: Lille)

Les interactions lecture-écriture/actes réunis et présentés par Y.REUTER

Berne: Peter Lang, .-1994.- pp 1-22.- (Collection Exploration)

178- RICHELLE M.

Apprentissage et enseignement. Réflexion sur une complémentarité

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 233-250.- (Collection Education 2000)

179- RODDE A.

L'enseignement en Afrique noire francophone: l'enseignement primaire

Rev. Cah. Doc., 1973, 1, 35 p.

180- ROPE F.

Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture

ACTES DU COLLOQUE THEODILE-CREL (nov 1993: Lille)

Les interactions lecture-écriture/actes réunis et présentés par Y.REUTER

Berne: Peter Lang, .- pp 191-218.- (Collection Exploration)

181- ROSENSHINE B.

Vers un enseignement des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produits

in: L'art et la science de l'enseignement/ed. par M.CRAHAY, D.LAFONTAINE

Bruxelles: Labor-Nathan, 1986.- pp. 81-96.- (Collection Education 2000)

182- SACK R.

Quelle éducation pour quelle développement?

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL /

Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 68-76

183- SASSY-MOKHATARI F.

Adaptation scolaire et linguistique familiale.-277 p.

Th: Sces. Educ.: Paris X: 1989

184- SCHAEFFER-CAMPBELL et alii

Les difficultés en lecture au CP1 à Libreville selon les perceptions des enseignants. Résultats d'une enquête effectuée auprès de 146 enseignants du primaire.

Libreville: Ecole Normale Supérieure, 1993.- 47 p.

185- SCHAEFFER-CAMPBELL et alii

L'approche communicative: perfectionnement des conseillers pédagogiques en enseignement de la lecture au cours préparatoire à Libreville. Résumé de la recherche-action

Libreville: Ecole Normale Supérieure, 1994-1995.- 31 p.

186- SCHNEUWLY B.

Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs

Neuchâtel/Paris: Delacheux & Niestlé, 1988.- 184 p.-(Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques)

187- SEYMOU P.H.K.

Un modèle du développement orthographique à double fondation

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 57-79.- (Collection Pédagogies)

188- SOUMAHO M.N.

Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture. Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon.- 288 p.

Th: Soc. Educ.: Paris V: 1987; 87PA05HIZO

189- SPRENGER-CHAROLLES L., KHOMSI A.

Les stratégies d'identification de mots dans un contexte image: comparaisons entre « bons » et « mauvais » lecteurs

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux/Niestlé, 1989.- pp 307-330.- (Collection TDB)

190- SPRENGER-CHAROLLES L.

Notes de synthèse: L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approche psycholinguistiques

Rev. Fr. Péd., 1989, 87, 77-106

191- SPRENGER-CHAROLLES L.

L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)

LES ENTRETIENS NATHAN (I: 10-11 nov. 1990: Paris)

Lecture/Introduction d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1991.-111-134

192- SPRENGER-CHAROLLES L.

Acquisition de la lecture/écriture en français. Etude longitudinale

LES ACTES DE LA VILLETTE

Lecture-écriture: acquisition/ sous la dir. de J.P.JAFFRE, L.SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL

Paris: Nathan, 1993.- pp 107-123.- (Collection Pédagogies)

193- SPRENGER-CHAROLLES L.

Une épreuve de lecture de mots en contexte-images.

in: Des enfants hors du lire.- 2e ed./sous la dir. de C.PRENERON, C.MELJAC et S.NETCHINE

Paris: Bayard/CTNERHI/INSERM, 1994.- pp 103-130.- (Collection Païdos/Recherche)

194- SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S.

Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement.- 1e ed.

Paris: PUF, 1996.- 258 p. (Collection Psychologie et Sciences de la Pensée)

195- STAMBACK M.

Communiquer pour apprendre

LES ENTRETIENS NATHAN (IV: 27-28 nov. 1990: Paris)

Enseigner, apprendre, comprendre/ sous la dir. d'A.BENTOLILA

Paris: Nathan, 1994.- pp. 135-144.- (Collection Pédagogies)

196- STANOVICH K.E.

L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé, 1989.- pp 43-60.- (Collection TDB)

197- TSAFAK G.

La situation de la recherche en éducation au Cameroun

Rev. Sces. Educ. Ere Nouv., 1994, 2, 41-62

198- TSIT-MBOT

Le pouvoir en vain de corrompre Ngoua-Ngou

Heb. L e Bûch., 1991, 8 p.

199- TUDESQ A.J.

Radios et télévisions scolaires

in: Crises de l'éducation en Afrique/ sous la dir. de P.HUGON., M.GAUD et M.PENOUIL /

Introduction de P.HUGON

Rev. Afr. Cont., 1994, 172 (n° spécial), 126-133

200- Van GRUNDERBEECK N.

Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention

Québec: G.Morin, 1994.- 157 p.

201- VAYER P., APRIL J.

Pour une écologie de la classe

Paris: Buchet/Chastel, 1997.- 137 p.- (Collection Pratiques Nouvelles en Education)

202- VELLUTINO F.R., SCANLON D.M.

Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier des mots

in: L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques/sous la dir. de

L.RIEBEN, C.PERFETTI

Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé, 1989.- pp 283-306.- (Collection TDB)

203- VERMES G.

L'écrit d'enfants non-lecteurs

in: Des enfants hors du lire.- 2e ed./sous la dir. de C.PRENERON, C.MELJAC et

S.NETCHINE

Paris: Bayard/CTNERHI/INSERM, 1994.- pp 131-158.- (Collection Païdos/Recherche)

204- ZENG-ALLOGO A.

Etude analytique et comparative des méthodes et manuels d'apprentissage. 145 P.

Mém: Sces Educ.:Libreville: Ecole Normale S: 1990

INDEX DES AUTEURS

- ALEGRIA J.,117
 ALEGRIA J., MORAIS J., D'ALIMONTE G.,123
 ALLOGHO-BEKA L.,160
 ALTET M., 6, 12,13, 17, 20, 23, 27, 35, 42, 43, 44, 46, 82, 182
 ALTET M., BRESSOUX P., BRU M.et al,43, 220
 ANDERSON L.W.,25, 34,179
 ASSY E.P.,146
 BAUDELLOT C., ESTABLET R.,131
 BAUTIER E.,129
 BELLACK A., KLEIBARD H., HYMAN R.et al,34
 BENICHON J.P., FAUCON G., FOUCAMBERT J. et alii,126
 BESSE J.M.,121
 BOURDIEU C., PASSERON J.C.,131
 BRESSOUX P.,32, 39, 45, 49, 134, 182
 BROPHY J., GOOD T.L.,34
 BROPHY J.E., COULTER C.L., CRWFORD W.J. et alii,45
 CALVET L.J.,68
 CONTENT A., LEYBAERT J.,124
 CRAHAY M.,23, 24, 25, 44, 128, 131, 133
 CUBAN L.,23
 DAVESNE A.,80, 81
 DEVELAY M.,13
 DIALLO M.T.,159
 DOYLE W.,12, 13, 29, 30, 31, 32, 34
 DUNKIN M.J.,28, 35
 DURU-BELLAT M., HENRIOT Van ZANTEN A.,130, 132
 DURU-BELLAT M., HENRIOT-Van ZANTEN A.,130
 DURU-BELLAT M., LEROY-AUDIN C.,39
 EBION R.,129
 ELLA ONDO C.,96
 ELLA ONDO M.M.,141
 ESSINGANG,87
 EYAMANE J.,140
 FAYOL M., GOMBERT J.E., LECOCQ P et alii, 115, 117
 FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M. et alii,119
 FIJALKOW J.,111, 129, 136, 145, 155, 158
 FIJALKOW J., LIVA A.,122
 FORQUIN J.C.,128
 GAGE N. L., 23, 29, 36
 GAYET D.,15, 16, 216
 GILLY M.,24
 GIRAUD M. , GANI M., MANESSE D.,68
 GIRAUD M., GANI L., MANESSE D.,129, 153, 154
 GOUPIL G., LUSIGNAN G.,16, 18, 19, 28, 144, 180
 GROUPE FRANÇAIS POUR L'EDUCATION NOUVELLE,26
 HOUSSAYE J, 13, 14, 15, 22, 82
 HUGON P.,78
 HUGON P., GAUD M. et PENOUIL M.,52
 IBIOU G.,147
 INNE M.,66
 KINTSCH E., KINTSCH W.,114, 115
 KOKOLO-MAFOUKILA C.,137, 145
 KOUNIN J.,34
 LAFONTAINE D.,133
 LECLERCQ V.,13, 113, 126
 LECOCQ P.,142
 LIBERMAN I.Y., SHANKWEILLER D.,118, 119
 MEIRIEU Ph.,27
 MIALARET G.,13,82, 83
 MINSOKO R. D.,95
 MINSOKO R.D.,156, 173
 NDONG MBENG H.Fr.,148, 149
 NETCHINE S., MELJAC C., PRENERON C.,112
 NGONIKA M.,147
 NZENG ALLOGHO A.,81, 84, 91, 94
 NZENG-ALLOGHO A.,157, 160
 NZOUBA-NDAMA G.,6, 78
 OKONGO F.,87
 ONDO SIMA S.,148
 ONDO-SIMA S.,149
 OYE MENGOME M.R.,95
 PITHER J.,139
 POSTIC M.,178
 POSTIC M, De KETELE J.M.,172
 POSTIC M.,43
 POSTIC M., De KETELE J.M.,40, 42, 47
 Pour moi quoi...Makaya,94
 REUCHLIN M.,117
 -RICHELLE M.,13
 RODDE A.,52, 63, 70
 ROSENSHINE , STEVENS R.,41
 ROSENSHINE B.,33, 183
 SANOU F.,64
 SASSY-MOKHATARI F.,150
 SCHAEFFER-CAMPBELL D.,96, 158
 SOUMAHO M.N.,149
 SPRENGER-CHAROLLES L.,116, 117, 119, 126
 SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS S.,112, 116, 118
 SPRENGER-CHAROLLES L., KHOMSI A.,116
 TSIT-MBOT,87
 VELLUTINO F.R., SCANLON D.M.,125
 VYGOTSKY L.S.,138

ANNEXES

Annexe 1: Grille de N.L. Flanders

TABLEAU IV. — *Catégories pour l'analyse des interactions (Flanders)*

Compor- tement verbal du professeur	Influence indirecte	1. <i>Accepte les sentiments des élèves :</i> Le professeur accepte les sentiments soit positifs, soit négatifs des élèves, sans aucune réprobation.
		2. <i>Fait des éloges ou encourage :</i> Il félicite l'élève ou l'encourage dans son activité. Il plaisante pour détendre le climat de la classe, mais jamais aux dépens d'un élève.
		3. <i>Accepte ou utilise les idées des élèves :</i> Il clarifie, développe les idées exprimées par les élèves. Si le professeur ne reprend l'idée d'un élève que pour l'amener vers la sienne, il s'agit de la catégorie 5.
		4. <i>Pose des questions :</i> Il pose une question à propos du contenu ou de la méthode avec l'intention qu'un élève réponde.
	Influence directe	5. <i>Fait un exposé ex cathedra :</i> Il donne des faits, des opinions sur le contenu et les méthodes, exprime ses propres idées, ne pose que des questions de rhétorique.
		6. <i>Donne des directives :</i> Des ordres que l'élève doit suivre.
		7. <i>Critique ou en appelle à son autorité :</i> Ses interventions, avec plus ou moins d'éclat, ont pour but de modifier un comportement d'élève jugé inacceptable, d'affirmer son autorité et de sanctionner.
Compor- tement de l'élève	8. <i>Répond aux questions,</i> et aux sollicitations du professeur.	
	9. <i>Prend spontanément la parole,</i> intervient sans avoir été sollicité par le professeur.	
	10. <i>Silence, confusion :</i> Périodes de pause, de silence, ou moments de confusion pendant lesquels l'observateur ne peut pas déterminer qui parle.	

extrait de *Psychologie, op. cit. p. 76.*

Annexe 2: Grille simplifiée de Brophy et alii (extrait de L.W. ANDERSON, pp.118-121)

Description des catégories du barème d'observation de la classe (révisé)

Catégorie	Description
1. Exposé par le maître.	1. Fréquence avec laquelle le maître présente l'information à l'ensemble de la classe ; notamment sous forme de cours magistral, de lecture et de réponses aux questions de la classe.
2. Clarté de l'exposé.	2. Fréquence avec laquelle la présentation par le maître et ses échanges importants avec la classe semblent compris par les élèves.
3. Enthousiasme du maître.	3. Fréquence avec laquelle le maître témoigne de l'intérêt et d'une attention particulière à l'égard du sujet ou de l'activité au moyen de la communication verbale ou non verbale.
4. Interrogation par le maître.	4. Fréquence avec laquelle le maître pose des questions ou des problèmes à un élève tout en enseignant toute la classe.
5. Mémorisation ou questions factuelles.	5. Fréquence avec laquelle le maître pose des questions auxquelles les élèves doivent répondre de façon brève et factuelle, ou à partir de ce qu'ils ont appris par coeur.

Accroître l'efficacité des enseignants

6. *Il donne des instructions.* Instructions, indications et ordres auxquels l'élève doit obéir.
7. *Il critique ou justifie l'autorité.* Déclarations ayant pour objet de faire passer la conduite des élèves de l'inacceptable à l'acceptable ; gronder quelqu'un ; expliquer pourquoi l'enseignant agit comme il le fait ; se référer de façon prédominante à soi-même.

Les élèves parlent

En réponse au maître

8. *Expression des élèves en réponse au maître.* C'est le maître qui prend l'initiative de l'échange, invite l'élève à s'exprimer ou structure la situation. La liberté d'exprimer ses propres idées est limitée.

De leur propre initiative

9. *Les élèves s'expriment spontanément.* Ils expriment leurs propres idées, abordent un nouveau sujet ; liberté d'exprimer des opinions et un axe de réflexion, notamment en posant des questions intelligentes ; dépasser la structure existante.

Silence

10. *Silence ou confusion.* Pauses, brèves périodes de silence et périodes de confusion au cours desquelles la communication ne peut être perçue par l'observateur.

Note : Ces chiffres n'impliquent pas de barème. Chaque chiffre correspond à un besoin de classification et désigne un type particulier de communication.

6. Questions d'ordre supérieur ou exigeant une explication.
 7. Questions relatives aux opinions personnelles.
 8. Rétro-information du maître.
 9. Le maître insiste, suggère et reformule.
 10. Interaction entre élèves.
- Fréquence avec laquelle le maître pose des questions ou des problèmes qui nécessitent réflexion, déduction, intégration de matériel appris ou recours à l'abstraction.
- Fréquence avec laquelle le maître pose des questions ou des problèmes auxquels les élèves doivent répondre en exprimant ou défendant une opinion.
- Fréquence avec laquelle le maître réagit aux réponses des élèves en indiquant rapidement la correction ou la pertinence.
- Fréquence avec laquelle le maître réagit aux réponses incorrectes, partiellement correctes ou inadéquates des élèves en posant d'autres questions connexes, en donnant des indications de la bonne réponse ou en posant la même question à un autre élève.
- Fréquence avec laquelle les élèves parlent entre eux de questions scolaires, soit individuellement, soit collectivement ; ces échanges peuvent être une réponse indirecte au maître ou faire partie d'une discussion ou d'un travail auquel seuls les élèves participent.

Barème d'observation de la classe (révisé)

Mode d'emploi : A la fin du cours ou de la période d'observation, prenez quelques instants pour noter la fréquence des situations suivantes. Entourez le '1' si la situation se présente rarement ou jamais, entourez le '5' si elle intervient très fréquemment. Entourez les chiffres intermédiaires (2, 3, 4) pour indiquer les degrés de fréquence.

Situation	Degré de fréquence				
1. Exposé par le maître	1	2	3	4	5
2. Clarté de l'exposé	1	2	3	4	5
3. Enthousiasme du maître	1	2	3	4	5
4. Interrogation par le maître	1	2	3	4	5
5. Mémorisation ou questions factuelles	1	2	3	4	5
6. Questions de haut niveau ou questions exigeant une explication	1	2	3	4	5
7. Questions relative aux opinions personnelles	1	2	3	4	5
8. Rétro-information théorique du maître	1	2	3	4	5
9. Le maître insiste, suggère et reformule	1	2	3	4	5
10. Interaction entre élèves	1	2	3	4	5

Source : Adaptation de Brophy, J.E. ; Coulter, C.L. ; Crawford, W.J. ; Everson, C.M., et King, C.E. (1975), et d'Everson, C.M., et Veldman, D.J. (1981).

Annexe 3:

Instruments de mesure des performances en lecture

CP1/CP2

I-LECTURE DES MOTS

une poule
un bol
la télévision
un lion
un lit



la lune
la voiture
la pipe
la plume
la rue



le numero
un âne
un nez
un ananas
une banane



l'orange
la robe
le pot
le vélo
le dos



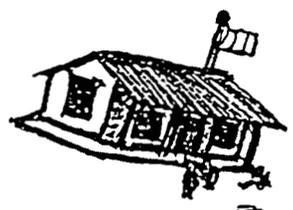
la vitre
la ligne
le livre
la lèvre
la chèvre



le crabe
la craie
le crayon
le crapaud



l'élève
l'enfant
l'école
l'ardoise



un tapis
un tableau
une toupie
une table



un camion
une pointe
un noyau
un crayon
un coin

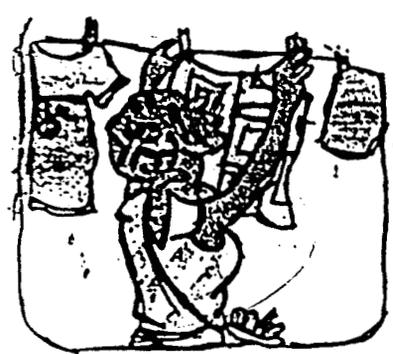


un papillon
une aiguille
un billet
une fille
un gorille



3-RECONSTITUTION D'IMAGES

l'ordre du nettoyage
du linge.



② elle étend le linge lavé



① elle lave le linge sale
une dame lave le linge



③ elle repasse le linge et
de le ranger

2-LECTURE DES PHRASES:

- Nina arrive à l'école



- Rémi joue sur le mur avec Jules



- Eddy a mal à la jambe



- Ludovic est dans son lit, il est malade



- Romain lit un livre avec Line



CP1 Texte de lecture

Une bonne camarade

Jules a mal à la main. Il n'arrive pas à écrire. Julie est une bonne camarade. Elle aide Jules à recopier la leçon.

QUESTIONS

1- Est-ce que tu peux me dire les noms des enfants cités dans le texte?

Pourquoi Jules n'arrive pas à écrire?

Que fait Julie?

Est-ce que tu penses que Julie est mauvaise, pourquoi?

COPIE

l, l, l, la lune;

m, m, m la maîtresse;

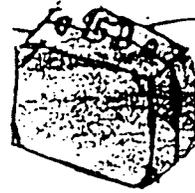
p, p, p, la pipe.

1- LECTURE DE MOTS FAMILIERS

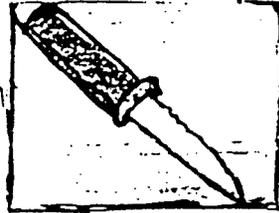
le savon
la tasse
la bassine
la souris



la valise
la chemise
la chaise
la maison



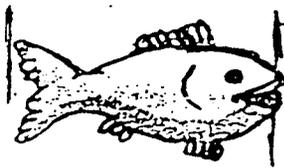
un rateau
un couteau
un marteau
un seau



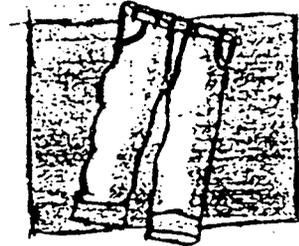
la chenille
le papillon
le billet
la cheville



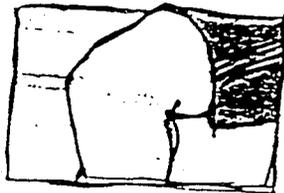
un oiseau
une noix
un poisson
une ardoise



le pantalon
le banc
la mangue
la mandarine



une orange
une girafe
un genou
une bougie



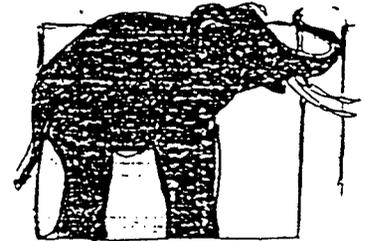
la pelle
la lettre
la serviette
l'assiette



un foyer
un nez
un pied
un bébé



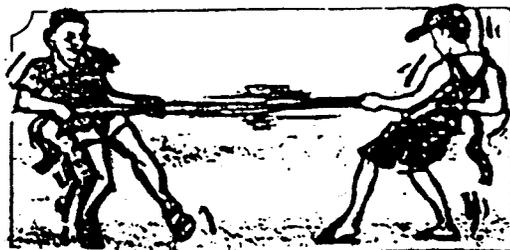
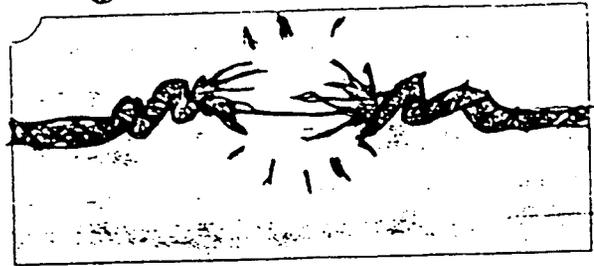
la fumée
le cheval
un éléphant
un jeton

3- RECONSTITUTION D'IMAGES : Le jeu à la corde.

③ Les deux garçons tombent.



② La corde se casse



① Deux garçons tirent sur la corde



- Le chien de Jules a peur des avions

- Aline est assise sur le couvercle de la valise

- Maman coupe le tissu avec des ciseaux

- Grand-père arrose les plantes dans le jardin

- Bruno dessine des étoiles

CP2 Texte de lecture

La récréation

Les élèves s'amusen**t, c'est la récréation. Les filles jouent « à la mer » et les garçons font une course. Anatole courent très vite. Il approche de la ligne d'arrivée. Mais, le surveillant siffle, c'est la fin de la récréation. Les élève**n**t se mettent en rang. Anatole n'est pas content.**

Questions

Que font les élèves pendant la récréation?

Que font les filles; et les garçons?

Pourquoi le surveillant siffle?

Pourquoi Anatole n'est pas content?

COPIE

le petit oiseau a une cassée;

le singe mange la banane;

léa a un bracelet neuf.

Annexe 4:

La mise en application de Mamadou et Bineta

Méthode proposée pour l'étude des consonnes

Exemple : 1^{re} leçon : lettre t.

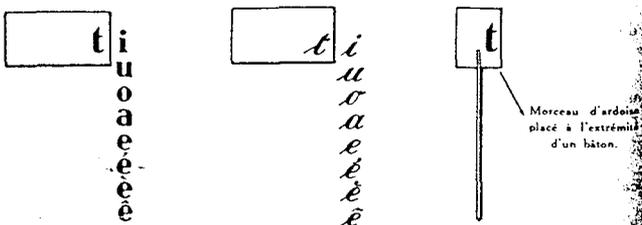
1^o Le maître montre sa tête. Il prononce le mot tête, en insistant sur le son t qui termine ce mot. Les élèves répètent un grand nombre de fois jusqu'à ce qu'ils connaissent bien le mot tête. Le maître dessine une tête au tableau noir (dessin schématique). Il écrit au-dessous en caractères d'imprimerie et en lettres manuscrites le mot tête en procédant comme il est indiqué sur le livre (lettre t mise en valeur par l'emploi de craie de couleur).

2^o Il reproduit (sous une forme schématique) les dessins du livre, essaie de faire trouver ou, à défaut, indique les noms des objets représentés, écrit ces noms sous les objets en mettant en valeur la syllabe qui renferme le son t. Exemple : table, auto, etc. (voir le syllabaire en couleurs).

3^o Le maître écrit au tableau, en deux colonnes verticales, la série des voyelles : 1^{re} colonne : caractères d'imprimerie ; 2^e colonne : lettres manuscrites. Il trace sur une ardoise à la craie de couleur la consonne étudiée (caractère d'imprimerie d'un côté de l'ardoise, lettre manuscrite de l'autre côté). Il place l'ardoise sur le tableau, de façon que la consonne se trouve à gauche d'une voyelle. Il lit la syllabe ainsi formée, en insistant sur le son nouvellement étudié. Il dit : ttt... i, ttt... u, ttt... o, etc.

Il peut essayer de faire trouver par les enfants eux-mêmes chaque syllabe : il lui suffit de se reporter aux mots accompagnant les dessins. Exemples : la syllabe ta sera découverte dans table, la syllabe to dans auto, etc. (voir à ce sujet le syllabaire en couleurs).

a) Les élèves répètent un certain nombre de fois. b) Un élève envoyé au tableau place à son tour l'ardoise⁽¹⁾ (sans respecter un ordre défini à l'avance) et ses camarades lisent. c) Un enfant est ensuite chargé de dire à haute voix une syllabe et son camarade devra placer l'ardoise de manière à obtenir la syllabe dictée. d) On peut utiliser les lettres mobiles pour constituer les syllabes étudiées.



(1) Il y a intérêt à fixer l'ardoise à l'extrémité d'une tige de bois tendue pour permettre aux enfants, même petits, de procéder à cet exercice. (Voir figure ci-dessus.)

4^o Quand ce premier exercice a donné des résultats satisfaisants, le maître écrit au tableau noir, en présence des élèves, des syllabes disposées dans un ordre quelconque. La consonne étudiée est d'abord écrite à la craie de couleur, puis, quand les élèves sont suffisamment familiarisés avec elle, à la craie blanche. Quand un enfant hésite, on se reporte à l'objet dessiné dont le nom renferme la syllabe méconnue.

5^o Les syllabes étant ainsi soigneusement étudiées, le maître écrit et fait lire (pendant la leçon suivante) des mots, autant que possible connus des élèves. Chaque fois qu'on pourra le faire, il faudra montrer les objets que ces mots désignent, faire exécuter les actions que les phrases expriment. La leçon de lecture ne doit pas être un exercice machinal et insipide, elle doit faire appel à l'intelligence, à l'initiative des enfants, et elle doit être *divante*.

Remarque. — Comme le vocabulaire français de l'élève débutant est souvent nul, il n'est pas mauvais, dans les premières leçons, d'écrire et de faire lire des mots empruntés au dialecte local. (Ex. : tata : concession ; daba : houe ; dolo : bière de mil, etc.)

6^o L'exercice de lecture sera suivi, bien entendu, d'un exercice d'écriture, et aussi d'un exercice de dictée. Par le procédé « La Martinière », on dicte les syllabes, les mots, les phrases lus. Tous les maîtres qui ont adopté cet exercice sont unanimes à déclarer que l'enfant y prend goût et que son apprentissage de la lecture s'en trouve considérablement facilité.

Quelques ingénieuses méthodes rendent cette dictée très attrayante. La plus connue est celle du « loto littéraire ». Voici en quoi elle consiste. Sur un carton sont dessinés quatre ou six objets. Dans une pochette collée au dos du carton se trouvent, sur des morceaux de papier fort, les noms des quatre ou six objets représentés. Un carton étant remis à chaque élève, le premier exercice consiste à placer sous chaque objet « l'étiquette » correspondante, puis à reproduire sur l'ardoise les dessins et les mots ; un deuxième exercice aura pour but de faire écrire directement les mots sans le secours des étiquettes.

Le procédé est particulièrement utile dans les classes à plusieurs cours : les élèves peuvent faire seuls cet exercice pendant que leur maître est occupé dans les autres cours.

7^o Les phrases qui accompagnent chaque leçon de lecture ont été rédigées de manière à être à la fois une application de la leçon du jour, et une révision des lettres étudiées précédemment. Malgré cela, nous recommandons très vivement de procéder à de fréquentes révisions. En relisant la page vue une semaine ou un mois auparavant, l'enfant, dont les leçons de langage enrichissent le vocabulaire français, comprendra parfaitement un certain nombre de mots dont le sens lui avait échappé au cours de la première lecture. Il se rendra compte des progrès qu'il a réalisés. Ce sera pour lui un encouragement.

Nota. — Il est bon de conserver constamment sous les yeux des élèves (exemple : sur des cartons ou des ardoises accrochés au mur) la série des mots clés avec les dessins qui les accompagnent : pour t le mot tête, pour p le mot pipe, pour n le mot âne, etc. Si dans la lecture d'une page, l'élève ne sait pas déchiffrer une lettre antérieurement étudiée, il peut retrouver, en consultant les mots clés, la signification de cette lettre.

Annexe 5:

Modèle d'application des méthodes actives

Rémi et ses amis

φ

y = ii

un arbre - un bol - le tonnerre - un bœuf - la bicyclette

rémi a nettoyé la bicyclette d'hamidou.
il a frotté avec un chiffon
le cadre, les pédales, les rayons
— qu'est-ce que ce tuyau brillant?
a-t-il demandé — c'est la pompe,
a dit hamidou en riant.



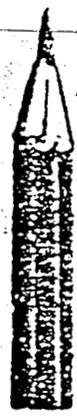
rémi a nettoyé les rayons de la bicyclette

nettoyé
toyé

rayon
rayon

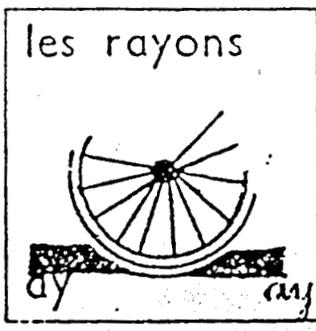
tuyau y = ii
tuyau

nous nettoyons nous balayons il a appuyé
le noyau un crayon il est ennuyé
un voyage payer il a essuyé
joyeux la paye
le pays



hamidou a prêté sa bicyclette à rémi.
rémi était très ennuyé : il ne savait pas y monter — il a appuyé la
bicyclette contre l'arbre et hop ! il a sauté sur la selle... pouf ! il s'est
allongé dans la poussière.

oy - le voyage. ay - les rayons
rémi a nettoyé les rayons



4. Cherche a bouz et cherche a pouz

Boule va à la bouillie - il achète des boules
Fouille dans la bouillie - Fouille dans les boules

Piga et Bika

Le reprendre ou le compléter ultérieurement, lors d'autres séances de lecture.

Remarques:

Au début de l'année, ce déchiffrement ne sera pas possible: on consacrerà plus de temps à approfondir les exercices proposés, en interrogeant le maximum d'élèves. On ne consacrerà pas obligatoirement toute une semaine à l'étude d'un son si cela ne s'avère pas nécessaire. Il faudra dans ce cas s'en assurer. On n'hésitera pas à reprendre plusieurs fois un même exercice au cours de séances différentes.

[a]

la balle

a

Piga joue à la balle

Piga va à l'école.

I

1. Découverte et répétition de la phrase-clé

. Le maître essaiera de faire découvrir la phrase-clé en s'aïdant, par exemple, de l'illustration du livre de l'élève.

Le personnage est connu grâce aux planches de langage.

Guider les élèves au moyen de questions très simples.

Exemple: "Qui est-ce? C'est Piga".

Qu'est-ce qu'elle fait? ou: Elle joue? Elle joue à quoi?

(Corriger des réponses qui ne seraient pas correctes)

Souffler éventuellement les réponses. Il ne faut pas s'attarder sur cette partie de la leçon. Lorsque les élèves ont du mal à trouver la phrase-clé, lorsqu'elle est approximativement découverte - ce qui sera parfois le cas pour des phrases plus "complexes" - le maître donnera la réponse en s'assurant que le sens est bien compris.

(On pourra dans certains cas avoir recours au langage. Dans le cas présent, voir image 4 du dialogue 1 de l'unité 1).

La phrase a déjà été expliquée. Elle aura été écrite au tableau. Le lettre "a" dans "Piga" aura été écrite en couleur.

2° Faire répéter cette phrase.

On la fera répéter par 4 ou 5 élèves (jamais collectivement).

Corriger ou faire corriger les fautes. (Par exemple, pour le mot "joue", ou la lettre "j" peut dans certains cas être prononcée comme la lettre "z")

Rappelons que les signes phonétiques ne doivent jamais être donnés aux élèves. Ils sont strictement réservés aux maîtres dans les explications qui leur sont données dans le livre du maître.

Dans ce cas, on pourra faire prononcer un ou deux mots avec le son [ʒ] transcrit "g" comme dans "nuage". (Faire le dessin au tableau si le mot n'est pas connu) ou "j" comme dans "jupe". Faire prononcer le pronom "je" dans une phrase: "Je dessine". Cette partie de la leçon correspond aux exercices, 1, 2 et 3 de la page 6 du livre de l'élève. Bien entendu, au début de l'année, c'est le maître qui lit les consignes.

2. Reconnaissance du son [a]

Le maître fera reconnaître le son [a] dans les mots de la phrase-clé: J'entends [a] dans "Piga", "a", "la", "balle".

Jeu des prénoms.

Quelques élèves diront s'ils entendent [a] quand on prononce leur nom ou leur prénom, ou le nom de leurs camarades.

Le maître pourra également proposer ou demander aux élèves quelques mots comportant le son [a].

Remarque: cas du mot "femme". Si ce mot est proposé par un élève, on l'acceptera car on entend bien le son [a] quand on le prononce. A ce moment là, dans la partie suivante de cette leçon, on fera remarquer, en écrivant le nom au tableau, que l'on entend le son [a] mais que l'on ne voit pas la graphie "a". On n'insistera pas sur ce point.

3. Association de la graphie au son.

Le maître isolera la graphie "a" dans la phrase-clé et, éventuellement dans une autre phrase. (Ex.: Piga va à l'école).

* Isoler "a" dans "Piga". Ecrire "a" à la craie de couleur ou récrire "a" sous le mot: Piga

* Faire découvrir les autres graphies "a" dans la phrase.

On fera identifier "a" en script parmi d'autres lettres. Cette série de lettres pourra être reproduite au tableau. (Exercice 4 p.6).

Exploitation de la page 7 du livre de l'élève.

1. Exploitation des vignettes

Faire identifier les objets des vignettes. Eventuellement récrire les mots au tableau.

Demander si l'on entend [a] dans ces mots.

Associer de nouveau son et graphie en repassant la lettre "a" à la craie de couleur.

2. Faire trouver la lettre "a" dans les mots proposés.

Le maître lira ces mots. (Le mot "piga" pourra être reconnu globalement).

3. Exploitation du petit texte. On pourra utiliser les illustrations.

a) Voici la papa de Piga. Il porte un carton.

On écrira au tableau (qui pourra avoir été préparé à l'avance):

Le papa de Piga porte un carton.

-Qu'est-ce qu'il y a dans le carton?

""

Les enfants pourront facilement identifier les bananes. On pourra avoir recours à la vignette en montrant une banane. Le maître dira: "Dans le carton, il y a des taros, des patates et des bananes".

(S'assurer que la phrase est comprise). Ecrire cette phrase au tableau.

- Que fait papa? Qu'est-ce qu'il donne à Piga?

Ecrire au tableau la phrase:

Papa donne une banane à Piga.

b) Faire trouver les mots où l'on entend [a].

Faire identifier la graphie "a" (associer son et graphie).

Exemple: dans "papà" j'entends [a]. Faire repasser la lettre "a" à la craie de couleur.

Associer aussi graphie et son.

Exemple: Est-ce que je vois la lettre "a" dans une "banane"? Je vois deux fois la lettre "a". Est-ce que j'entends

[a]? J'entends deux fois le son [a].

c) Faire trouver le mot "Piga" dans ce petit texte. (On pourra revenir à la phrase-clé).

Faire trouver "une banane". On pourra se référer au mot écrit sous la première vignette.

* * *

Lors de leçons ultérieures, on pourra revenir à ce texte. Au début de l'année, les enfants ne peuvent pas le lire. Le maître lira lui-même les phrases.

Plus tard, on pourra repérer des syllabes dans des mots.

Exemple: p. 19, exercice 2, haut de page: cherche la, li, lu.

On pourra opposer des syllabes.

Exemple: p. 23. Opposer "pou" et "bou": une poule, une boule.

On enrichira les exercices plus variés:

copie de mots ou d'une courte phrase.

dictée d'un mot déjà lu ou copié, etc...

Les élèves seront amenés à exploiter plus spontanément les textes, à les déchiffrer.

* * *

Autre exercice possible.

Dans la dernière phrase: "Papa donne une banane à Piga", le maître pourra remplacer "Piga" par d'autres mots comportant le son [a]. Il fera reconnaître le son et la graphie correspondante.

Papa donne une banane à Piga

Papa donne une banane à Bika

Papa donne une banane à Okala

Papa donne une banane à Kassa

Papa donne une banane à Milala

Remarque: Dans un premier temps, on évitera de copier au tableau des mots comportant la lettre "a" mais ne comportant pas le son [a]. Exemple: Piga mange une banane.

Dans le mot "mange" on voit la lettre "a", mais on n'entend pas le son [a] quand on le prononce. Les élèves pourraient être amenés à confondre son et graphie.

Toutefois, quand l'association de la graphie "a" au son [a] aura été faite, on pourra faire remarquer que dans certains cas, la lettre "a" ne se prononce pas. (Voir exemple précédent, ou prendre un exemple avec la graphie "ai" comme dans la phrase: Piga sort de la maison. Dans le mot "maison", je vois la lettre "a", mais je n'entends pas [a]).

"a" étant associé à une autre lettre on obtient un son nouveau.

Ces sons seront étudiés ultérieurement. On n'insistera pas sur ces notions.

Après avoir associé le son [a] à la graphie "a" dans des mots comme "Piga" "elle va", on pourra faire repérer, dans de courtes phrases, des réalisations graphiques de "a", dans des mots comportant "as" et "at".

Exemple: Nicolas a vu un rat.

On se bornera à faire repérer "a". L'élève prendra peu à peu conscience que certaines lettres ne se prononcent pas. Ici "as" et "at" se prononcent [a] .

Remarques:

- * Faire au début de chaque leçon une révision.
- * Ne pas dépasser le temps imparti à chaque leçon: une vingtaine de minutes environ.
- * Faire autant de leçons que cela sera nécessaire dans la semaine, l'étude de certains sons demandera plus de temps que pour d'autres sons. Le délai d'une semaine pour l'étude d'un son n'est donné qu'à titre indicatif. (Ne pas perdre de vue que la suite du programme est prévue au CP²).

Les fiches proposées ne dispensent pas le maître de la préparation des leçons.

Je vais à l'école

ÉTUDE SYSTÉMATIQUE DES SONS (pages 22 à 111 du livre de l'élève).

Considérations générales

Toute étude d'un élément nouveau (pages de gauche à partir de la page 26 du livre de l'élève) se présente comme suit :

1. Révision des éléments connus, conduite de manière active et comprenant, sous la forme d'exercices variés, la lecture de contrôle au tableau et sur le livre.
2. Exercice de langage, fondé sur l'observation d'objets, d'actions mimées, de dessins, au cours duquel sont présentés et appris les mots et expressions, clés de la leçon de lecture.

3. Confection du tableau de lecture :

- présenter l'élément nouveau, à partir :
 - du dessin du haut de la page,
 - des autres dessins.

- isoler l'élément nouveau

}	caractères d'imprimerie
	écriture manuscrite

- le faire acquérir :

}	visuellement
	auditivement
	phonétiquement (prononciation)
	graphiquement (écriture)

- le faire entrer dans des combinaisons variées (ex. : pour « ou » : mou, rou, pou, cou - page 64 de la méthode).

- composer des mots, des groupes de mots, de petites phrases contenant l'élément étudié (ex. : « ou » : la route, la soupe, la souris... moussa se couche sur la natte - page 64).

4. Lecture proprement dite au tableau :

- faire lire individuellement le plus grand nombre d'élèves en évitant de donner à cette lecture un caractère mécanique - pratiquer les jeux de lecture (cf. page 86 du livre).

- 5. Leçon d'écriture : (l'acquisition graphique citée ci-dessus ne constitue pas une véritable leçon d'écriture mais seulement une présentation de l'élément nouveau).

6. Lecture sur le livre.

- 7. Dictée de lettres, de sons, de syllabes, de mots, de groupes de mots, de phrases.
- 8. Lecture du texte d'application (pages de droite).

Comme la reproduction des dessins qui illustrent ces pages exige un certain talent, nous conseillons aux maîtres de préparer ces textes en partant des images du livre que les élèves observeront avec attention et qui donneront lieu à un bref exercice de langage.

Une à une, les phrases composant le récit sont écrites au tableau, lues par le maître, puis par les élèves.

Quand le texte est entièrement écrit au tableau, le maître le fait lire phrase par phrase et, si le niveau de la classe le permet, paragraphe par paragraphe. Des jeux de lecture sont à prévoir. La lecture sur le livre est conduite de la même manière :

- lecture, phrase par phrase, puis paragraphe par paragraphe,
- exercices divers, jeux de lecture.

9. Copie : mots, groupes de mots, phrases.

10. Exercices d'application : dessin, modelage, activités dirigées.

Cette étude s'étend, selon les difficultés, sur 2 ou 3 jours, mais il convient évidemment d'adapter le tableau de marche aux possibilités de l'ensemble de la classe.

31^e JOUR

(Élève page 22).

1^{re} leçon.

Etude de o.

I. Matériel : Matériel Istrex ou, à défaut, cartons-lettres de 8 cm x 5 cm. (6 cartons o, 6 cartons a). Prévoir également 6 cartons de 5 x 5 cm (sans aucune inscription). La page 22 comprend 5 dessins qu'il convient de préparer. Si possible, découper dans un catalogue ou un journal une moto et une auto, les coller sur une feuille de papier et les colorier en rouge.

II. Conduite de la leçon.

1. Révisions : A l'aide de cartons-mots, faire composer des groupes de mots et des phrases contenant o : un vélo, une robe, la belle robe de fati, un beau vélo, etc.

2. Exercice de langage.

Par une série de questions amener les élèves à employer les groupes de mots qui servent, de base à la leçon : l'école de rémi, le vélo de papa, la robe de maman, une moto, une auto.

Annexe 6.

Modèle de fiche de lecture

Ouvrage: *Je vais à l'école*

Thème: Etude de t

1) Objectif-général: Lire et comprendre des textes courts en langue fondamentale

2) Objectif-spécifique: Acquérir les mécanismes de déchiffrement et les techniques de la lecture d'un texte adapté à son niveau

3) Objectif-opérationnel: A la fin de la leçon, l'élève devra être capable de reconnaître le son t dans des mots et des phrases.

Matériel: Carton-dessin

Déroulement de la leçon

Prérequis: Reconnaître des syllabes et des voyelles à l'aide des mots déjà étudiés au tableau noir: la banane, l'âne, un nid, un avion, la plume.

a- Leçon proprement dite: motivation: compréhension et découverte du dessin.

1) Exercice de langage

Maitresse: qui connaît une auto?/élèves: R./ Maitresse: où as-tu vu une auto?/ R./ Maitresse: est-ce que cette auto est belle?/ R.: oui, elle est belle/ Maitresse: qui son papa à une auto?/ R./ Maitresse: est-ce que l'auto de ton papa est belle?/ R.: oui, papa a une belle auto/ Maitresse: à quoi nous sert une auto?/R.: elle nous sert à voyager/ Maitresse: que peut-on dire?/ R.: la belle auto de papa./ Faire répéter l'action par de nombreux élèves; ensuite la maitresse présente le dessin du haut de la page aux élèves/ Maitresse: montre du doigt une auto et dit: qu'est-ce que c'est?/R.: c'est une auto/ Maitresse: comment est cette auto?/ R.: elle est belle/ Maitresse: à qui appartient cette auto?/ R.: c'est l'auto de papa/ Maitresse: que peut-on dire?/ R.: la belle auto de papa./ Faire répéter la phrase clé aux élèves, l'écrire au tableau, la leur montrer et leur demander de la répéter.

2ème phase: reconnaissance auditive et visuelle de t
une belle auto de papa

Motivation: isolement du mot contenant le son étudié

Exercice de langage

La maitresse cache le mot auto et la phrase de vient: une belle ... de papa et pose la question suivante: dans cette phrase, qu'est-ce qui manque?/ R.: c'est auto/la maitresse fait lire la phrase

aux élèves. Puis procède par la lecture des mots déjà vus: motivation: isolement de la syllabe par la reconnaissance visuelle et auditive.

Exercice de langage

La maitresse cache (au)to et pose la question suivante: si j'enlève (au) qui est ce qui reste?/ R.: il reste to/ Faire répéter la syllabe à plusieurs élèves.

Déroulement de la leçon

Prérequis: une belle auto de papa: auto- to

Leçon proprement dite

Motivation: isolement du son par la reconnaissance visuelle et auditive

Exercice de langage

faire lire to à plusieurs élèves: Maitresse: je cache t(o), il reste?/ R.: t/ faire répéter à plusieurs élèves; écriture de t dans l'espace ensuite en vedette; écriture du son t sur les ardoises; faire reprendre la lecture (par la maitresse et puis, par les élèves).

Déroulement:

Prérequis: lecture des groupes de mots étudiés ci-dessous

Leçon: motivation: formation d'autres syllabes avec d'autres mots

Exercice de langage:

faire lire trois à quatre élèves le son t; faire relier t avec les voyelles par exemple: faire dire aux élèves "nous avons t et la voyelle o forment?/ R.: to/ le même procédé sera à adopter à propos d'autres associations avec d'autres voyelles (a e i u): t-o= to=tomate-toto-auto; t-a=ta-une table-un cartable; t-i=ti-thimoté-fati-titi; t-u=tu-la tortue-perpétue; t-e=te-la tête-la bête...

Formation d'autres mots: faire parler à partir des dessins. La maitresse touche la tête d'un élève et dit: qu'est-ce que c'est?/R.: la tête/ faire trouver des mots aussi à l'aide des syllabes; puis les faire lire.

Déroulement:

Prérequis: lecture de mots déjà vus

Leçon proprement dite:

Motivation: formation de nouvelles phrases

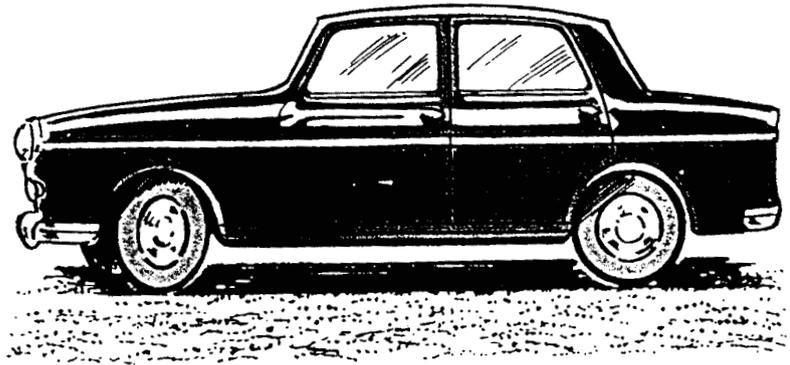
Exercice de langage

faire former des phrases à l'aide des mots trouvés/ R.: la tortue nage dans l'eau/ élèves avec la maitresse trouvent des phrases; écriture et lecture de ces phrases au tableau; lecture sur le livre; lecture individuelle
Jeux de lecture:
faire cacher une voyelle, une syllabe, ou un mot et les faire retrouver:
au... ..te; la por... fa...
Dictée: to, na, ta, po, vu, le, nu, té, tu, tē
écriture: t-ta-tape; t-ta-tape.

Annexe 7.:**Extrait des leçons de lecture avec le manuel Je vais à l'école**

Annexe 7.1: Pour le CP1

Mont-Bouët I : Etude de t, p. 36.



la belle auto de papa

to

l

t

t

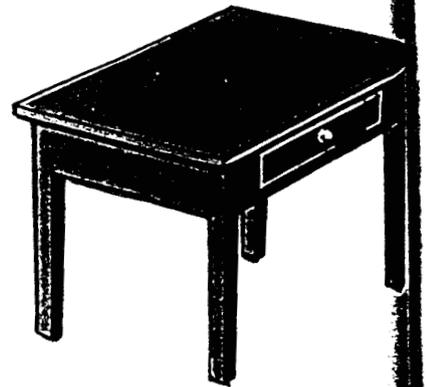
tu — t^h — ti — to — te — ta



la porte



une t^h



la table

une auto — la patte

fati ouvre la porte.

un beau papillon vole
dans la cour.

la petite poule lève la t^h.

je vais à l'école.

tu joues dans la cour.

il travaille dans le champ.

la natte — la t^h



le tam-tam

La Fopi: Etude de cl, p.62.



en classe

cl cl cl

bl — cl — pl — fl — gl

une plume — un plat

la flamme — la classe

du sable — il pleut

une flèche — une règle

le maître siffle, il dit :

« en classe, en classe »

rené prend la clé

et il ouvre la porte

de la classe.



une table



une règle



une clé



une flèche

maman a préparé un plat de riz.

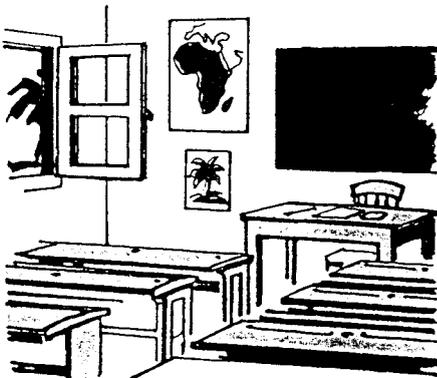
Sibang II: Etude de s, p.40.



paul se lave

l s l

so — sè — si — se — sa — su — sé — ses



la classe

de la salade — une ta
les samaras de fati.

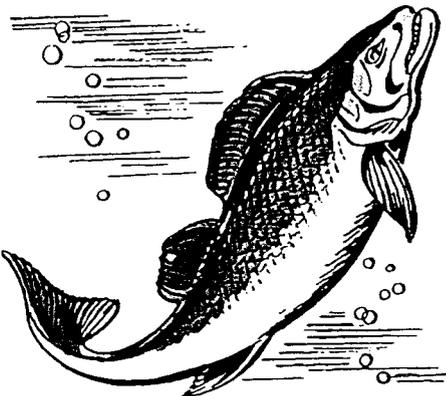
sira dessine.

avec sa patte,
pipo a sali la robe

de rita.



des samaras



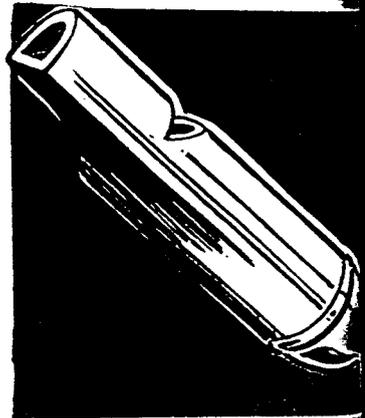
un poisson

maman appelle paul.

paul se lève,

il se lave,

il va en classe.



un sifflet

une belle auto passe dans la rue.

Venez-Voir: Etude de b, p.42.



rémi et paul jouent au ballon.

ba

b b b

bê — bi — bo — bu — be — ba — bé



un bébé



une belle robe



des bananes

une bobine — des bananes — un beau ballon — baba.

rené joue à la balle.

bébé — une bête — bala.

le petit bébé est au lit.

maman apporte une banane
au petit bébé.

bébé **mange** la bonne banane

papa habite une belle maison.



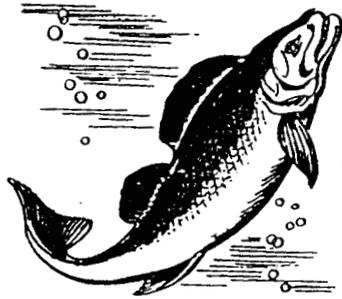
un arbre

pipo.



Annexe 7.2: Pour le CP2

Mont-Bouët I : Etude de oi, p. 22.



un poisson

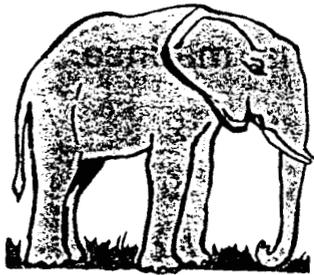
poi moi soi voi toi
oi oi oi



des étoiles

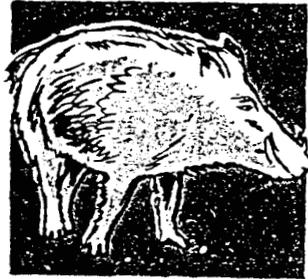
voi toi
oi

à la foire
le toit de la c
du bois
le soir
un mouchoir
une armoire



un éléphant

pho phi
ph ph



un phacochère

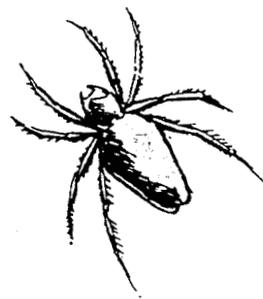
pha
ph

philippe
mustapha
le téléphone
la pharmacie
une photograph
des nénuphars



un peigne

gne gna
gn

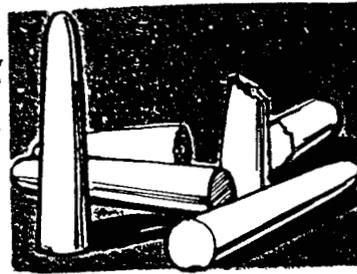
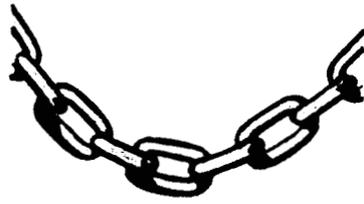


une araignée

gno gné

un pagne
la ligne
des ignames
la montagne
un agneau
mon doigt saigné

La Fopi: Etude de ei-ai, p.34.



une chaîne

chai vai

ai

de la craie

sai mai crai

ai

ai

un balai
le maître
une chaise
des graines
les ailes
un éclair



un peigne

pei vei

ei

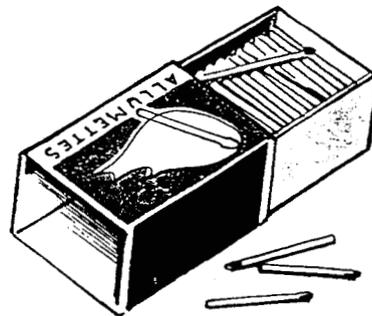
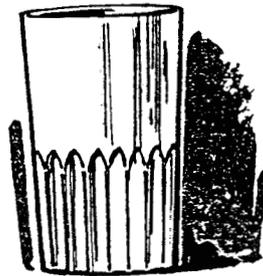
seize

sei trei

ei

ei

madeleine
de la peine
une caisse ple
la veine
treize
je me peigne



un verre

err

des allumettes

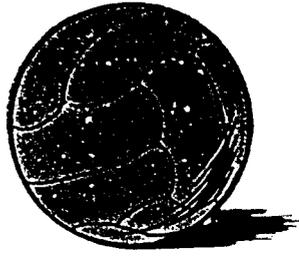
ess

eff

ett

une pelle
des assiette
une bicyclet
la serrure
une blessur
de la terre

Sibang II: Etude de.on-om-z, p.24.Mo

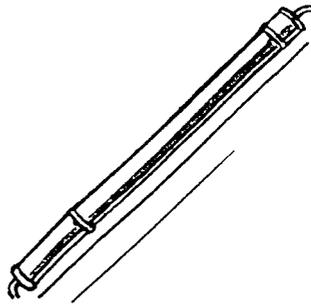


un ballon
 ton lon
 on



une montre
 son ron mon
 on on

du coton
 un mouton
 un bouchon
 des boutons
 un camion
 un avion

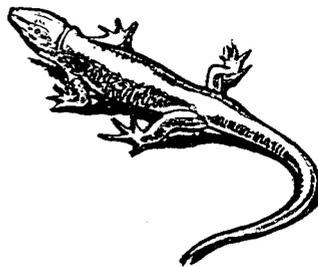


une pompe
 pom
 om

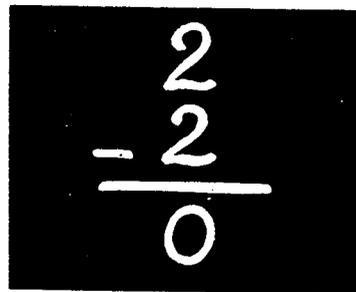


rémi tombe
 nom tom
 om om

mon nom
 ton prénom
 je compte.
 je me trompe.
 du plomb
 à l'ombre



un lézard
 z



zéro
 z

suzanne
 un zèbre
 douze
 quatorze
 une gazelle
 la rizièrè

Venez-Voir: Etude de $c=k$, pp.14/38

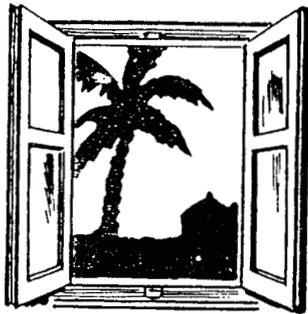


un coq
cu co ca
c c e



un masque
qui que
qu qu qu

nicolas
un camarade
un canard
quatre
une brique
un paquet



la fenêtre
fe fo fi
f f

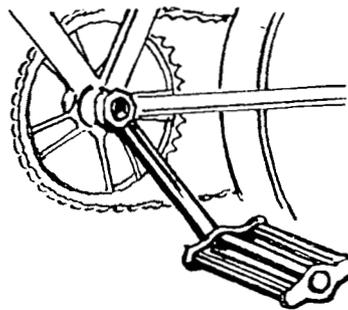


papa fume
fè fu
f

le feu
de la fumée
le café
de la farine
à la fête
dans la forêt



un cadenas
dé des di de du da
d d d



une pédale
du da

samedi
à midi
le dos
une corde
madame
bébé est malade



un chien

chien rien bien

ien

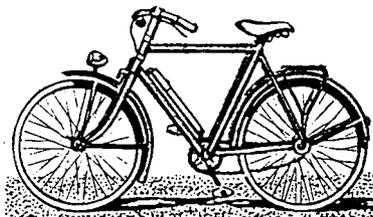


un mécanicien

lien cien

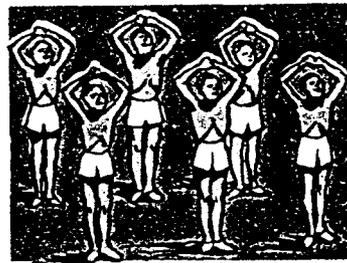
ien

un lien
le mien
le tien
le sien
bientôt
un bon gardien



une bicyclette

y

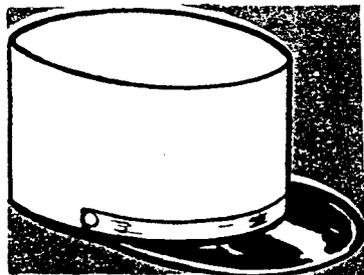


la gymnastique

y

y

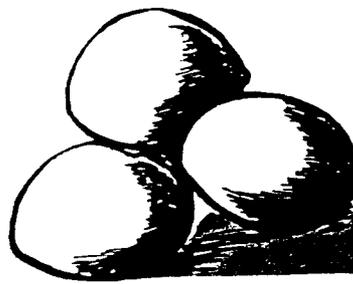
yves
une hyène
le lycée
sylvain
à bicyclette
en gymnastique



un képi

ké ki

k



des noix de kola

ka ko

k

k

konaté
kadidia
le karité
du kapok
deux kilomètre
un kilogramme

Annexe 8: Modèles de traitement des énoncés

Annexe 8.1: L'élève entoure le texte/dessin

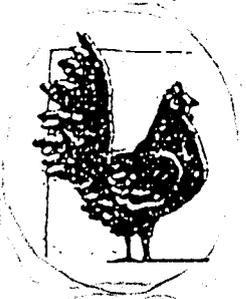
ANGUE NÈGRE

Carine

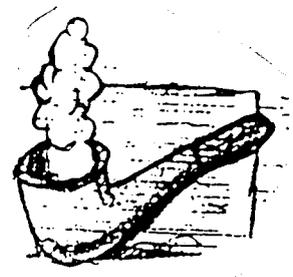
Exemple de copie
où l'élève recopie
tous les mots et tous
les dessins.

1-LECTURE DES MOTS

une poule
un bol
la télévision
un lion
un lit



la lune
la voiture
la pipe
la plume
la rue



le numero
un âne
un nez
un ananas
une banane



l'orange
la robe
le pot
le vélo
le dos



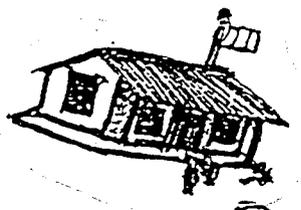
la vitre
la ligne
le livre
la lèvre
la chèvre



le crabe
la craie
le crayon
le crapaud



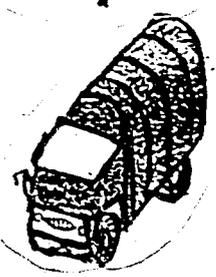
l'élève
l'enfant
l'école
l'ardoise



un tapis
un tableau
une toupie
une table



un camion
une pointe
un noyau
un crayon
un coin



un papillon
une aiguille
un billet
une fille
un gorille



3-RECONSTITUTION D'IMAGES



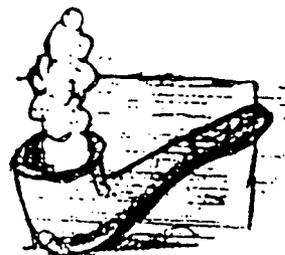
1200

1-LECTURE DES MOTS

une poule
un bol
la télévision
un lion
un lit



la lune
la voiture
la pipe
la plume
la rue



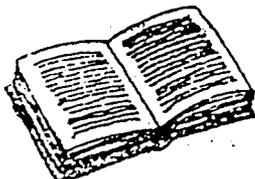
le numero
un âne
un nez
un ananas
une banane



l'orange
la robe
le pot
le vélo
le dos



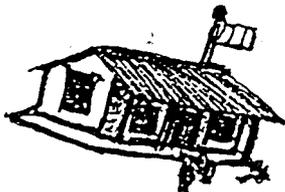
la vitre
la ligne
le livre
la lèvre
la chèvre



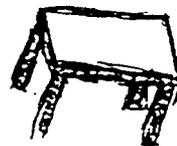
le crabe
la craie
le crayon
le crapaud



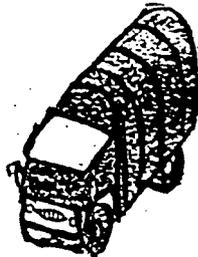
l'élève
l'enfant
l'école
l'ardoise



un tapis
un tableau
une toupie
une table



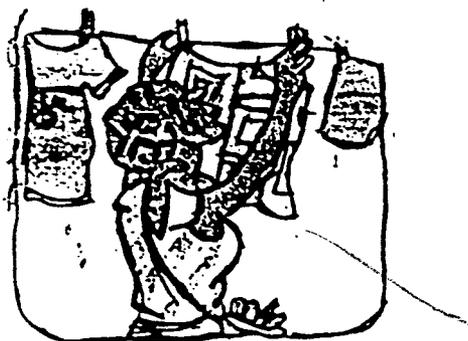
un camion
une pointe
un noyau
un crayon
un coin



un papillon
une aiguille
un billet
une fille
un gorille



3-RECONSTITUTION D'IMAGES



meditrien

Annexe 8..2:

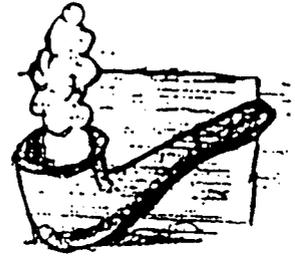
L'élève ne « travaille pas et rend une copie vierge »

1-LECTURE DES MOTS

une poule
un bol
la télévision
un lion
un lit



la lune
la voiture
la pipe
la plume
la rue



le numero
un âne
un nez
un ananas
une banane



l'orange
la robe
le pot
le vélo
le dos



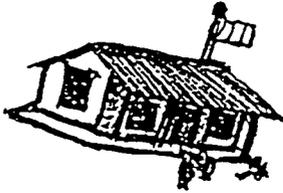
la vitre
la ligne
le livre
la lèvre
la chèvre



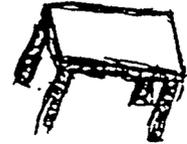
le crabe
la craie
le crayon
le crapaud



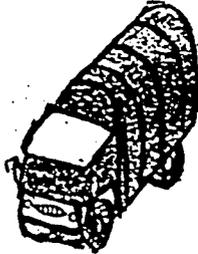
l'élève
l'enfant
l'école
l'ardoise



un tapis
un tableau
une toupie
une table



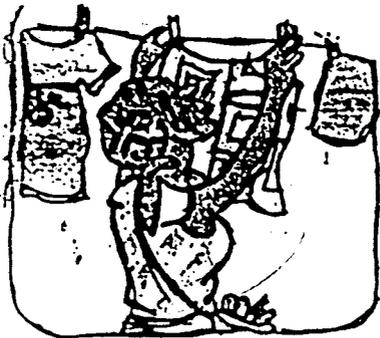
un camion
une pointe
un noyau
un crayon
un coin



un papillon
une aiguille
un billet
une fille
un gorille



3-RECONSTITUTION D'IMAGES



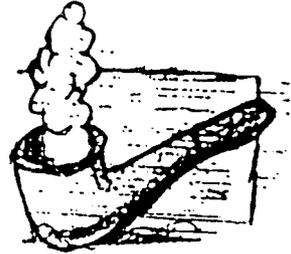
Annexe 8.3: L'élève réussit moyennement aux différents tests

1-LECTURE DES MOTS

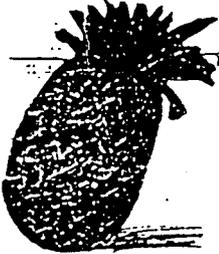
une poule
un bol
la télévision
un lion
un lit



la lune
la voiture
la pipe
la plume
la rue



le numero
un âne
un nez
un ananas
une banane



l'orange
la robe
le pot
le vélo
le dos



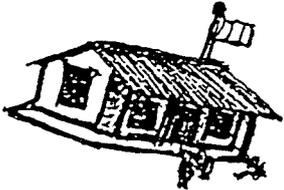
la vitre
la ligne
le livre
la lèvre
la chèvre



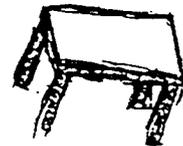
le crabe
la craie
le crayon
le crapaud



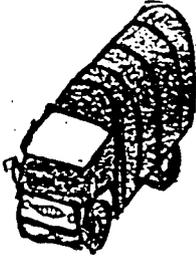
l'élève
l'enfant
l'école
l'ardoise



un tapis
un tableau
une toupie
une table



un camion
une pointe
un noyau
un crayon
un coin

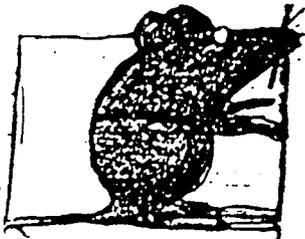


un papillon
une aiguille
un billet
une fille
un gorille

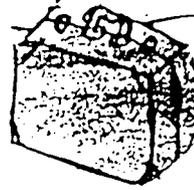
3-RECONSTITUTION D'IMAGES

1- LECTURE DE MOTS FAMILIERS

le savon
la tasse
la bassine
la souris



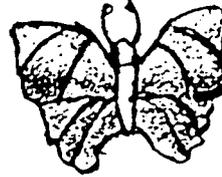
la valise
la chemise
la chaise
la maison



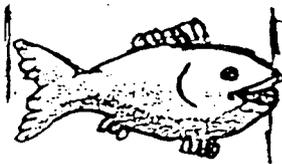
un râteau
un couteau
un marteau
un seau



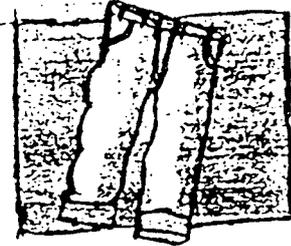
la chenille
le papillon
le billet
la cheville



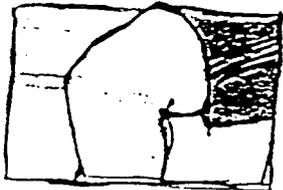
un oiseau
une noix
un poisson
une ardoise



le pantalon
le banc
la mangue
la mandarine



une orange
une girafe
un genou
une bougie



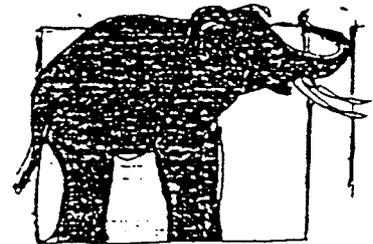
la pelle
la lettre
la serviette
l'assiette



un foyer
un nez
un pied
un bébé



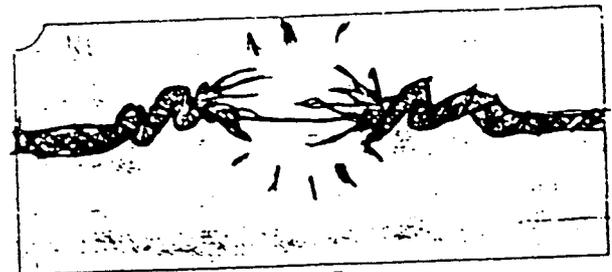
la fumée
le cheval
un éléphant
un jeton



3- RECONSTITUTION D'IMAGES

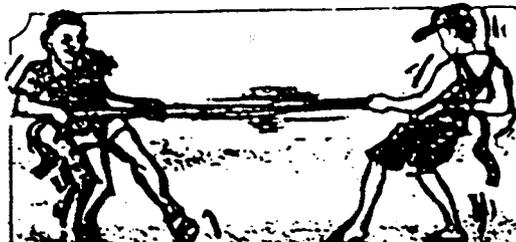


1



3

2



1

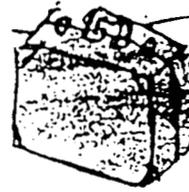
Annexe 8.4: L'élève réussit bien et très bien aux différents tests

1- LECTURE DE MOTS FAMILIERS

le savon
la tasse
la bassine
la souris



la valise
la chemise
la chaise
la maison



un râteau
un couteau
un marteau
un seau



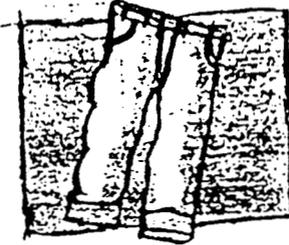
la chenille
le papillon
le billet
la cheville



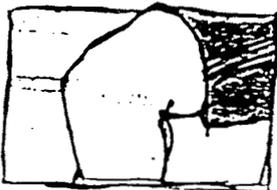
un oiseau
une noix
un poisson
une ardoise



le pantalon
le banc
la mangue
la mandarine



une orange
une girafe
un genou
une bougie



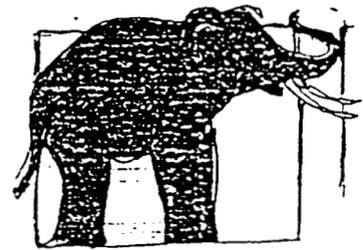
la pelle
la lettre
la serviette
l'assiette



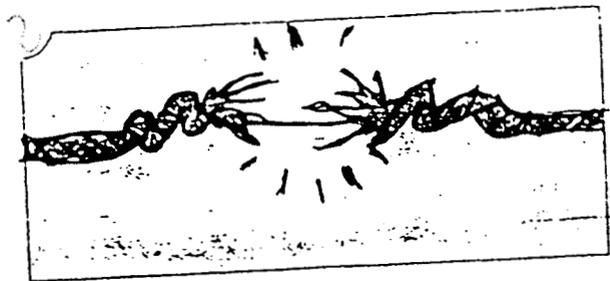
un foyer
un nez
un pied
un bébé



la fumée
le cheval
un éléphant
un jeton



3- RECONSTITUTION D'IMAGES



Annexe 8.5:

**Modèles de réponses fournies au test de
reconstitution**

Exemples de commentaires fournis par les élèves du CP1 au Test 3: le thème concerne l'ordre de propreté de la lessive. Les réponses acceptées sont définies comme suit:

1)- maman lave le linge; 2) maman accroche le linge à la corde; 3) maman repasse les habits. 1) maman lave les habits; 2) maman installe les habits; 3) maman repasse les habits.

1) elle lave; 2) elle installe; 3) elle repasse

1) elle lave les choses; 2) maman installe la robe au soleil; 3) maman repasse le pantalon de papa.

1) une femme lave le linge; 2) elle installe le linge; 3) elle repasse le linge.

1) maman lave le linge de mon petit frère; 2) elle installe le linge; 3) elle repasse le linge de bébé.

Les réponses refusées sont décrites comme suit:

1) elle prépare; 2) elle prépare; 3) elle prépare.

1) elle est courbée; 2) elle met sa main en haut; 3) elle touche.

1) elle est assise; 2) sans commentaire; 3) sans commentaire.

1) un chien; 2) elle pile; 3) elle s'assied.

1) maman prépare; 2) elle écaille le poisson; 3) elle installe les choses...

Pour le CP2, le est associé au jeu à la corde. Les réponses acceptées sont du type:

1) on tire à la corde; 2) la corde se coupe; 3) les enfants sont tombés.

1) ils se disputent un corde; 2) la corde s'est coupée; 3) les deux enfants sont tombés.

1) ils tiraient la corde; 2) la corde s'est coupée; 3) un garçon est tombé là. un autre est tombé là...

Nous avons refusé les réponses du type:

1) deux personne; 2) deux personnes; 3) le titan.

1) ils se font la bagarre; 2) la bagarre; 3) le saut.

1) ils se battent; 2) ils se battent; 3) ils se battent.

1) comment mettre les trucs là; 2) il faut que l'on mette ça là; 3) il faut que l'on mette ça

Annexe 9:

**Liste des élèves et des instituteurs ayant participé à
l'enquête**

Annexe 9.1: Pour le CP1

CP1 La Fopi. Resp. Mr MOUKAÏ

GOUARA MISS S., YAO P., MBORE EWORE A., IGOUWE B., MOUCKAMBO-MOUKOYO, AMADOU SOW, NGOWET MBOUROU J., LETHONO NZAMBA, LOMBA NGOUMINI O., KOUSSOU L., OYE OBIANG B., MBONGO M., NZINGUI MOUSSAVOU, ATTISSO M., MARICURE NDIAYE, ABESOLO J., NDEMBI NZALI E., MOUANDOU S., NGUIA YOLLA C., MOUVENDOU I., OTAMIGUI D., AKOUANGOU, NZAME OVONO U., NZEMBO Y., REVIGNET R., MANGUILA P., LAMBONDA ONDAYE, KOWET F., MANGANGA M., YAMANGOYE BAKITA, MBOMBA M., KOUNDZI MOUANDZA, GNANE D., MPEMBA K., EDZANG P., KOWOU OUZZANI, LANDO J.P., NTO'O ZE T., ELINGUI, NDODJOU MBOUMBA D., ABOU, N'NANG R., OYE M., MOUSSAVOU MICKALA, AYEKA F., ONDO ABA'A, MFOUNDI P.A., MAGUINA A.T., MABICKA ZAMBA, NGUEMA L., ABDU AZIZ, MOUANGUIA D., MANGALIVIA, EBELLE D.I., EKOMBA W., BOUCKINDA G., AWWA, OFOUNDA O., OSSARA J., AVOME V.

CP1 Mont-Bouët I. Resp. Mme MBENG S;

NIAME SISSOKO, ONDO MBA M., MOSSO NGO BADI P., MBENG BIYOGHE S., MEFOUME MBA R., OUSMANE GUEYE, ANDEME ENGOANG C., ITOUMBA MOUDOUNGA, MOUSSITOU E., ENGOHANG J., BARRAULT LOUEMBE, AVOME M., MOUCKAMBO S., NGUEMA ZOLO, MBENG BOTE M., DZIME P., NGOUMOUNOU FIFEN O., EYANGA D., NDONG NFA M., REVANDINE, FEUMEMOU I., KAMBO C., BAYABI K., NZE EMANE F., BADJIWA D., KOUMBA R., MATIDZI G., MINKWE M., NDONG J.F., MOUPODO MOUELE, PANGA MOUCKAMBI I., NZE BEKALE, BOUBALA M., AKWE M., PANGO AHOUNDJOU, MBANZE J.M., NTOUTOUME ESSENG C., LIKAMBO C., AVOMO M., MBAILA C., NDJO YA A.N., EDZO- ASSOUMMOU C., SOULE MOURTALA, EBE K., ANGUEZOMO OYONO.

CP1 SIBANG II. Resp. Mme KOUMBA V.

ITSALA C., SIMBOU C., DEGAN V., IHABOUI D., DOUMBA Y., OUBEMBI MALOUGA C., OMBWA M.A., TSONO R., MBOUDJI J., OBONO S., HITA J., BOUGNENI L., DOKANGUE I., PIGA N.F., MABADJI J.A., NZIENGUI NDJOUNBI E., BOUKILA D., EYANG S., MBOUMBA S.Y., DIPANDA K., ESSESALE EYA R., NYANGUI E.,

MOUSSOUNDA V., NDONG EDOU, MIKOLO MIKOLOATSAME C., NZAOU I., LEGNONGO A., BIWOUAWOU K.E., NFOUANGA J., FOMBOULOU, BOUSSOUNGOU J., BOUSSAMBA G., MBELE MVE M., BEKALE F., MOUSSAVOU G., MBOUMBA S., GOUMBOU G., LOUNDOU A.I., EKOME A., NZIENGUI C., MOUSSIROU Y., IPEMBOUSSOU M.A., MBOUMBA A., MOUBOUYI F., MAROUNDOU C., MAYIDZA M., KOUNDRI H., ETSILA J., MAMBOUNDOU R., MBOUMBA F., MAYOMBO K., IBINGA V., KOUMBA BOUDIALA S., MOUSSAVOU B., KIENE L.L., NGOYAN S., MOUELE J., MAYOSSA LEPI O., MBA OBAING D., BIBALOU R., MOUSSAVOU L.mangali j;b;, KANGA MINKOLO, MBOUME A.N., NDONGO MAKITA H., DIPOUNA G., BOUDZOU U..

CPI Venez-Voir. Resp. Mme BIYOGHE C.

ABA'A ASSEKO L., ADA BEFENE J.M., ALIMATA NGOUA SALLA, AVOMO ABAGHA R., AVOMO H., ANGUE NKOGHE C., ANGUE MEYE M., ANGO NDOUTOUME A., ANGOUNO Y.H., BIKANE G., BENADJI V., BOUSSOUGOU NZIENGUI Y., DEGNENE D., DEMBE KOUNDE S., ENGO NGUEMA S., EBANG F., ENGONE MOULENDA, FATOUMATA NGOUA S., FOUMBOUET P., IBINGA F., IBINGA MOUMBANDA A., KOUMBA A., LINGOME S., MAYOMBO T., MATOSSA MABANGA P., MONEBANG NGOUA F., MENIE M'ENGOUANG B., MOUGUENGUI L.F., MOUSSADJI A.M., MBERSAN YAMBI-KOUMBA, MBOUMBA MIHINDOU M., MBOUROU A.C., MIMBOUI G., NDINGUIMBAGOU J., NFOULA P., NFOUMBOU S., NDONG OBIANG P., NDONG NKIZO'O K., N'NANG BIYOGHE C., AKUE F., NDZIGHE K.T., NGADI M., NZE NKOGHE N., NSOUROU O., NTSAME C., OLLOMO EDZANG J.L., OKILI P., OKOURIMAKINA NGUIA, NGOUA R., ONDO MBA C., PENDJA E., YENOU ADIJA, ZE EDOU R., MINTSA METOGHO A., EDOU NDONG M., DIOP A., MENGUE M'OBIANG G., NZIGOU MOUSAVOU R., MOUELE H., HONG NDJOKO M..

Annexe 9.2: Pour le CP2

IBOUTCHI MOUBELE V., MOUNGAGNI D., KOUELE A.R., BE'E E., MOMBO L.G.,
MISSER MAYOMBO S., BIBALOU MAKAGA, KASSEWA KOUMANGOYE,
MAPANGO MAPANGO L., ENGOGHA G., MOUSSAVOU A.F., ASSOUME N'NANG
U., SANDZA H.D., MANGA FELLA P., BIVEGHE NANG S., ILOKO MBOYI L.,
NZIENGUI BOUASSI C., ENGOUENG B., BITSAKA, MOUROUENGOU, KOUBA O.,
NSANG E., DIANG AMANFOUMBI D., ISSEL C., NGROUNDU TCHIPANGOYE T.,
MBA EDOU U., NGUENGUI L., BOULINGUI K., PEMBA D., KOPANGOYI, MANDJOE
L., MOUSSOUNDA MIHINDOU J., BOUSSOYI KOUHOME R., DOUCKAGA S.,
VASSEUR P.A., MOUEVOU P.L., MOUSSAVOU S., MAPANGO R., MOUBAROU A.,
MIGUEI MBOUMBA J.C., AYITEBE ESSONE R., MOUANDA C.J.R., MANFOUMBI
MIHINDOU, BEKA E.C., MBENG OYONO S..

CP2 Venez-Voir. Resp. Mme BITEGHE J.

BOUSSOUGOU A., BOUVI R., BINZEZE KOTO L., BOUSSAMBA L., BOUSSOUGOU G.,
BIKOTA B., ASSOUMOU L., ALLOGHE OTOGHE I., ANGOUE P.B., AYABE U., ABEME
MBA S., ADA BEKALE A., AVINE OBIANG, ASSINI ANGOUE, AYATEBE MBA,
ANGUE T., ANGUEZOMO S., ASSENGONO N., DIENGUESSE B., BOUTOLONI S., EYI
EYI T., EDZANG N'NANG, ENGONE ZE I., EYONO S., EYUI A., IBINGA M., KOUMBA
P., KADIDJA MOMBO O., ANKISSA N., MOUANDA R., MAYOMBO L., MBINA F.,
MEZUI MBA A., MENIE E., MADOUTA V., MOUSSAVOU L., MBA D., MEZUI MENIE
J., MEDZA ME NDONG, MEDZA M'ELLA S., MISSEDJOU T., MINKUE O., MENGUE
MEZOGHE, MENGUE ME NDONG, MBADINGA P., MATIETOU TALLA, MINKWE MI-
NKOGHE, MAROUNDA N., MEKINA I., NTOLO, NZANGOU E., NZAOU D., MVONGO
D., NKOGHE P., NGUEMA K., OBONO MINKO P., OLADE M., OYANE C., MENGUE J.,
N'NANG BIBANG Y., OBAME EYI A., BOUASSA N., OBONO ONA K., MANGOMA
ZAMBE S., MEZUI S..

CP2 La Fopi. Resp. Mr BOUSSOUAMBO A.

NKOGUE P., NGARI R., AYITHEBE, EYENE OBIANG, MANFOUMBI A., KATIZA P., APINDANGOYE, MOUSSAVOU F., DOUFILOU, LEYOUBOU, TOSSOU, OKOUMA K., LIPIRI, NDONG ASSO, MENDOME G., ABLA J., KOUCKA T., MANDARANO, MBORA, KADIGA, NZIENGUI C., MEFOUMANE A.M., OGNANA R., ASSELE R., AKOUE ASSOUMOU, MBOUMBA T., AVOMO V., ENGO'O D., MENGOME, OKOUALI, NGWA D., AMPARI, MEBIAME A., ABOUBAKAR, MOURE M., NDOMBI NZIGOU, MEKASSO, LABIBI V., EKOME, NDONG I., moupaka, MVE MENGUE, BEMBANGOYE LENDOYE, MBONGO N., MBAZOGUE A., MBINGA C., NKENGANI.

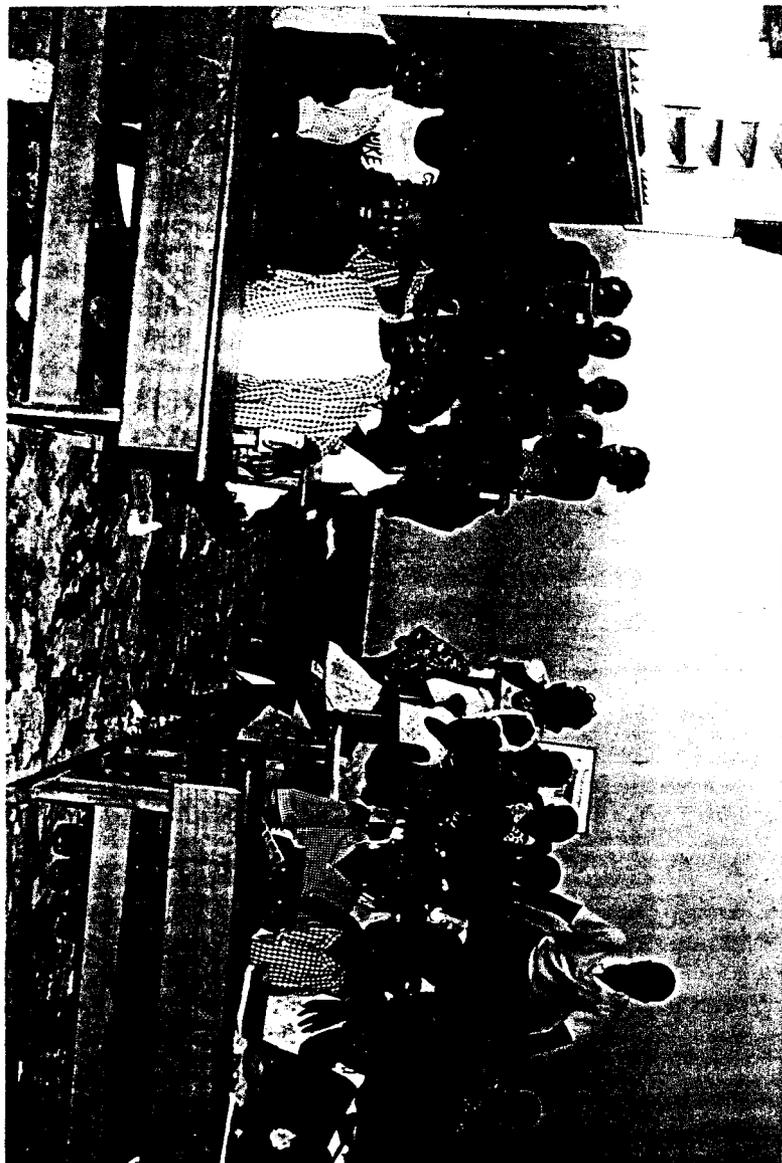
CP2 Mont-Bouët I. Resp. Mme OBONO J.

MIAMY A., OTONOU, NGUELE A.F., KOUMBA E., MOVINDA J., ABOGHE L., AYELE, ALI MATOU, AYITO K., ALLOGHO P., MASSOCK NZONG, NKENGUE G., MOMBO B.P., NKAM A., ZE S., AYINGONE F., TOM FAYA ASSI, MOUANGA TONDI, BE NDONG, ESSIMBI, BATE P., NOUME P., eyang obiang, MENDO M., EDEM J., OBIANG EKORE, SALIMOU, OYANE P., OKAME METOUE B., NKOGHE ELLA P., OBIANG ESSAME, OYAMATOU DIAWARA, MOUELE AYELE G., OBAME MENGUE C., ENDELE, MENGUE NZI, OBIANG NKOGHE C., NGALA MEYO I., OBAME NGUEMA J.C., BIDANG Z., IMMONGAULT KOULA, MEYO K., NZE ELLA N., REKOUANGOU L., MENDOME C., KOUNDI L., OSSAMY F., SIMA R., NTSAME MBA A., ZANG OBAME U., TEMNEU NGONCTHE, BENGONE L.M., TSANGO, OULEY SOW.

CP2 SIBANG II. Resp. Mme ADA S.

ONGOUMA MAY F.S., MBOUMBA BOUASSA D., KASSA MIHINDOU, MAGANGA A., ILEMBE KOUMBA S., YOUBOUBOU KOUELELE, MOUSSOCHI J.A., MOUTSINGA, PAMBOU S., MAYOMBO O., ZNOUA TESSA, OKOME NGUEMA O., MOUSSOUNDA MBILI C.F., NGOUMBA H.B., MOUTOUNGOU L.G., NZIENGUI A., BIVIGOU ABLEZA,

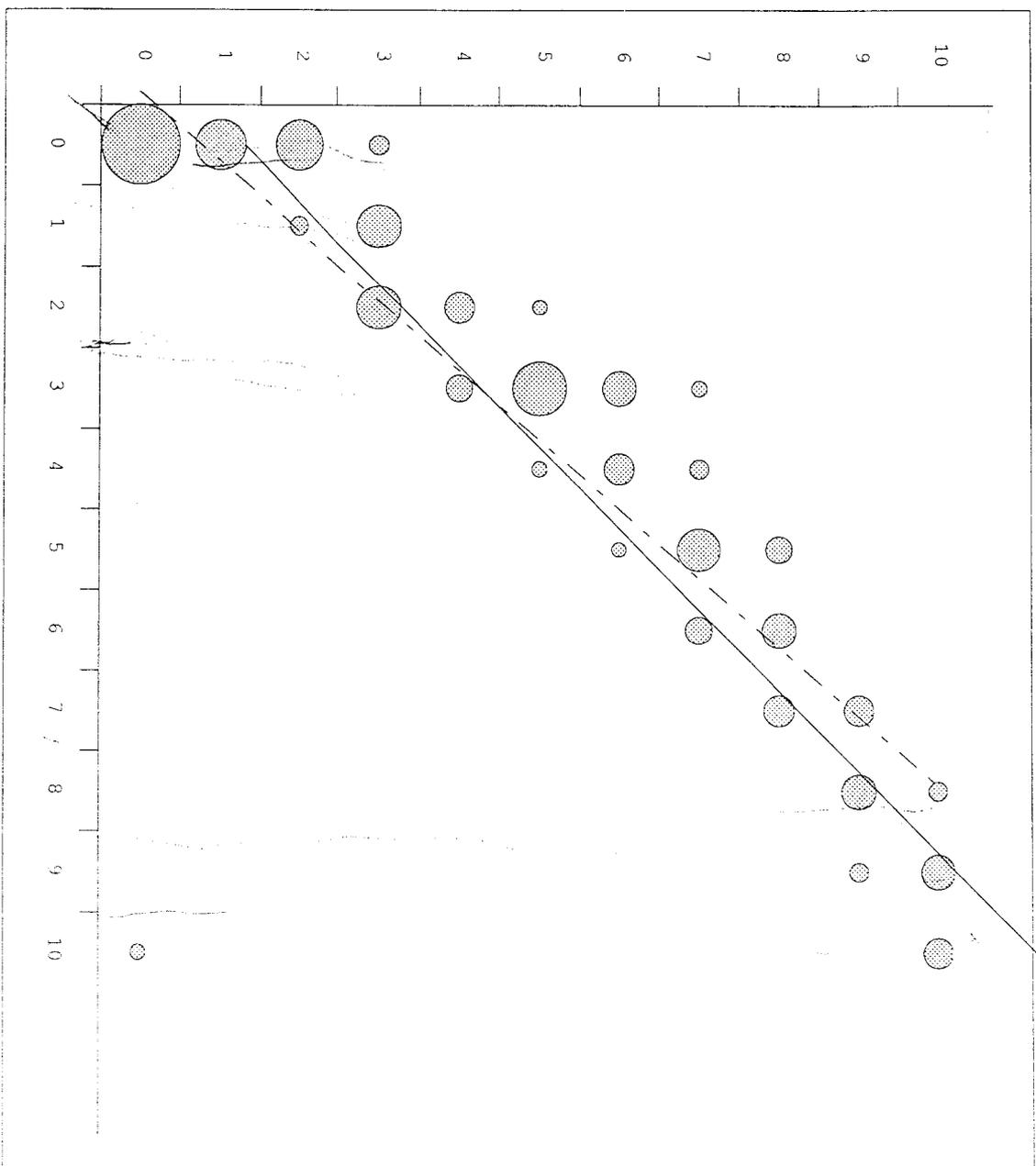
Annexe 10: Vue partielle d'une salle de classe



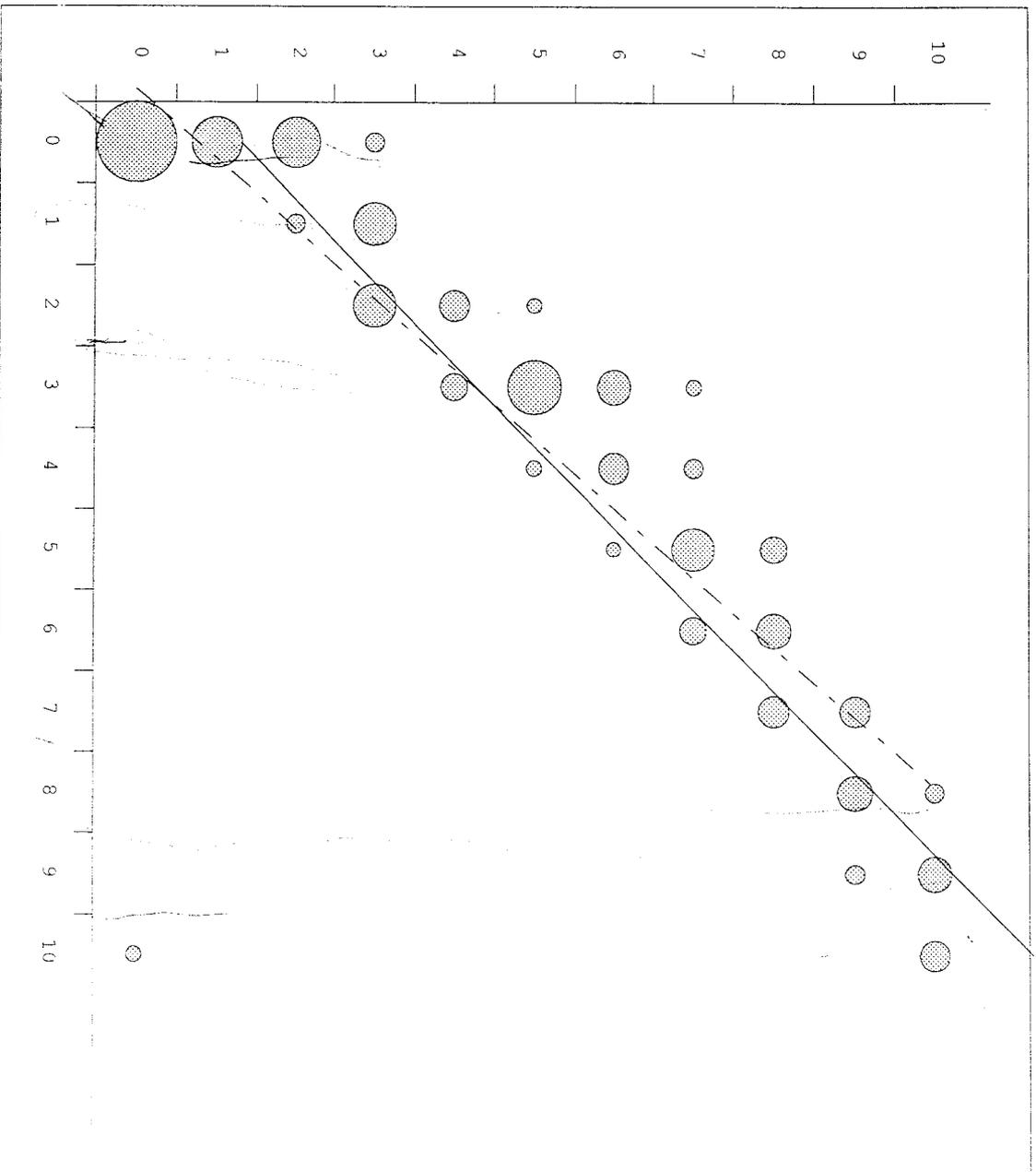
Annexe 11. Représentations graphiques de l'évolution des performances par Test (pré-test*post-test) selon les types d'enseignement.

Annexe 11.1: Pour le Test 1 (pré-test*post-test)

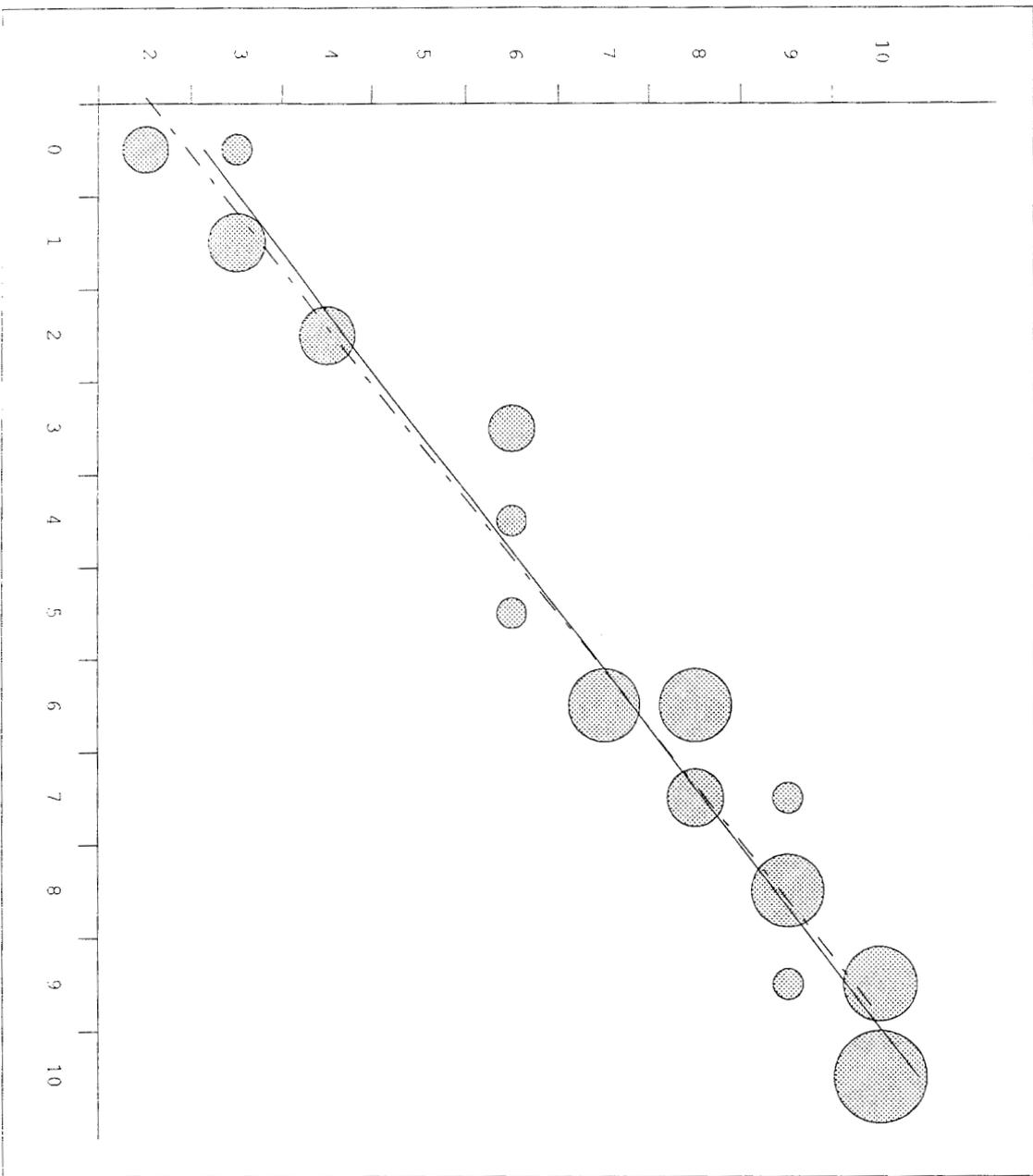
Graphique 1 : Evolution avec le type PRS



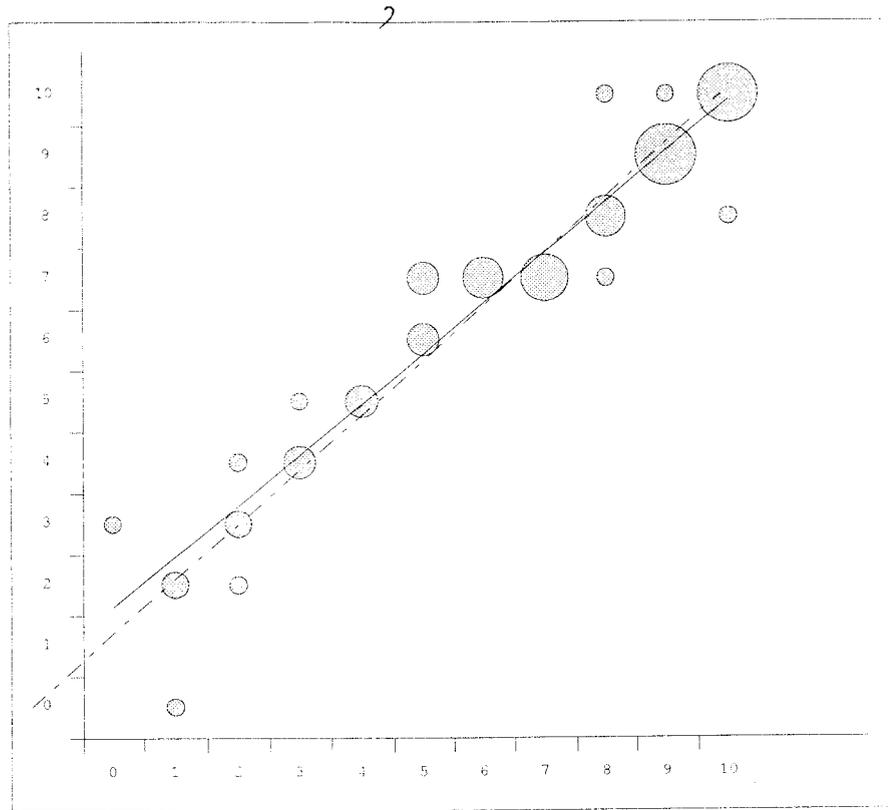
Graphique 1 : Evolution avec le type PRS



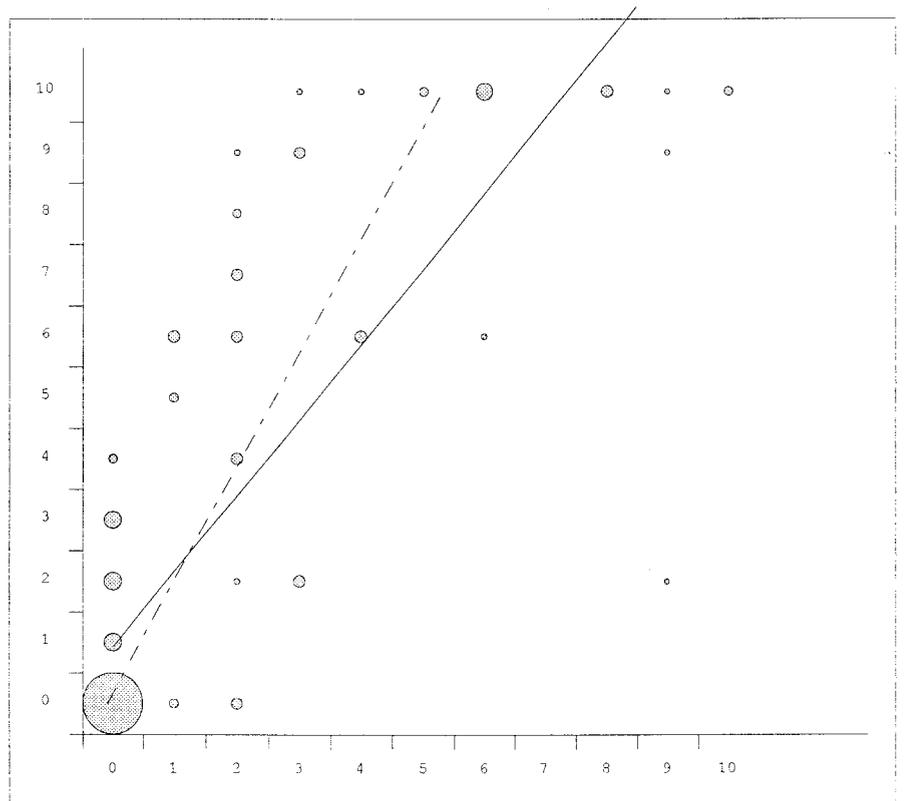
Graphique 2: Evolution avec le type PSS



Graphique 3: Evolution avec le type PSMS

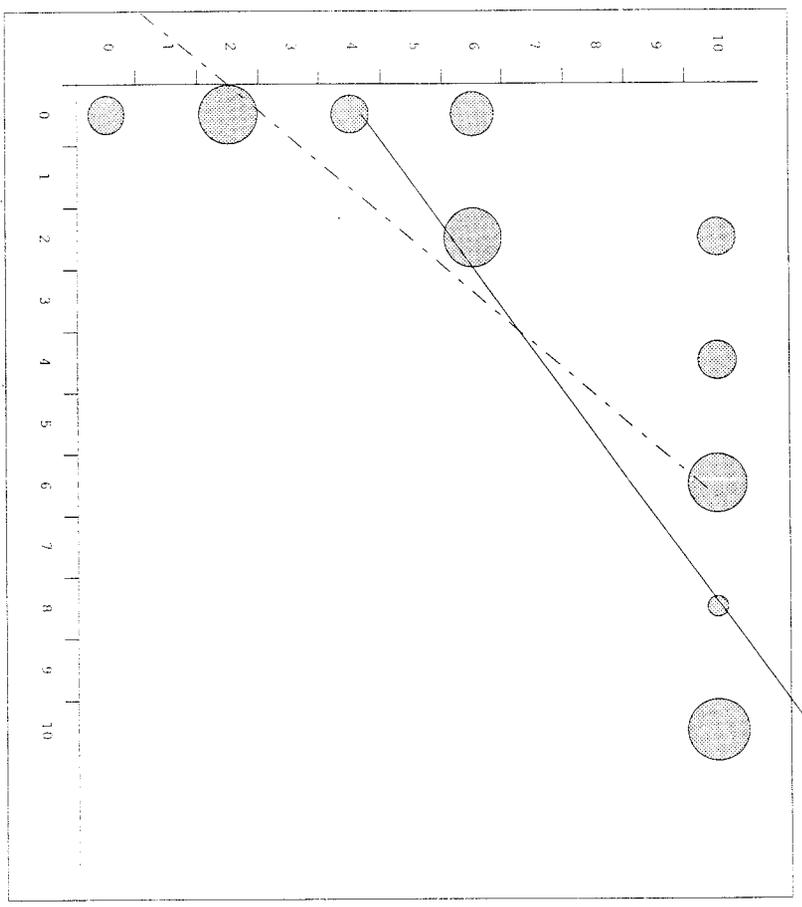


Graphique 4: Evolution avec le type PBNS

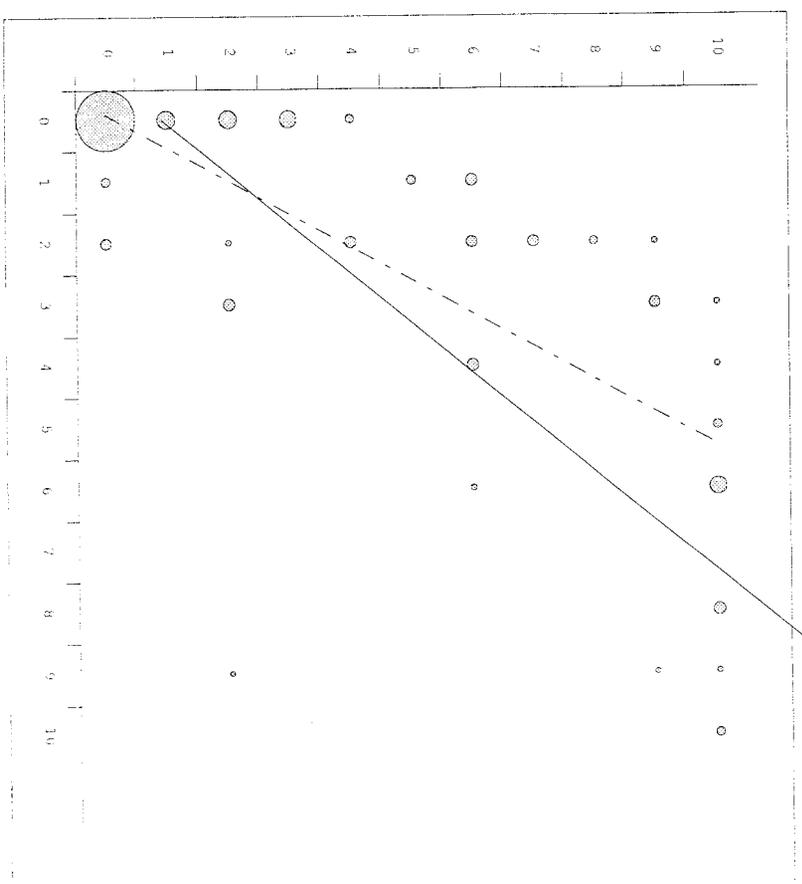


Annexe 11.2: Pour le Test 2 (pré-test*post-test)

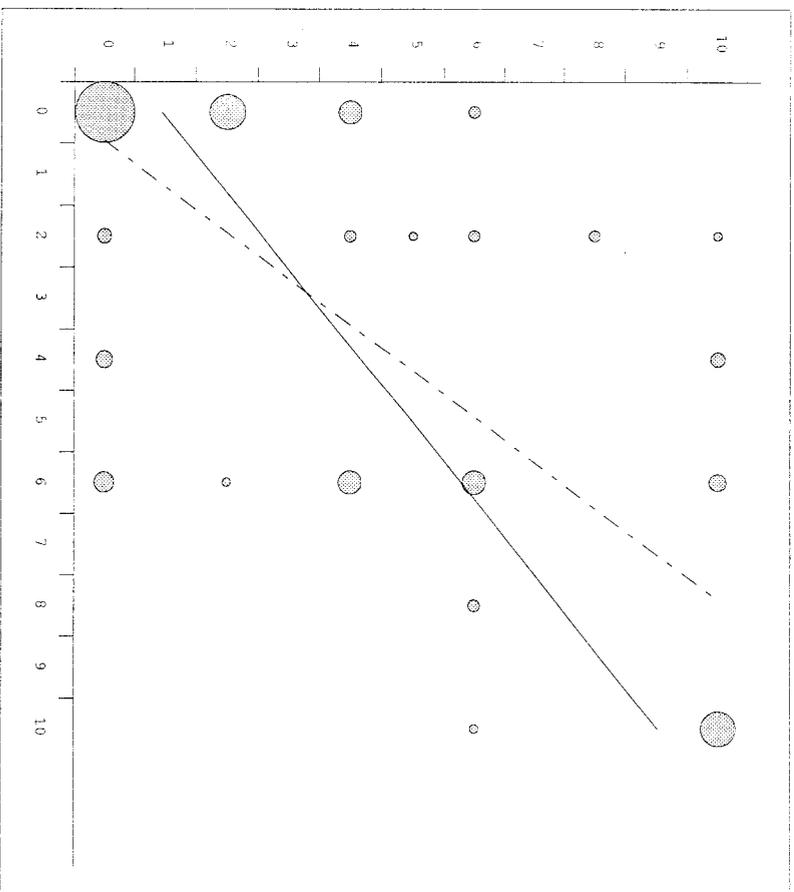
Graphique 6 : Evolution avec le type PSS



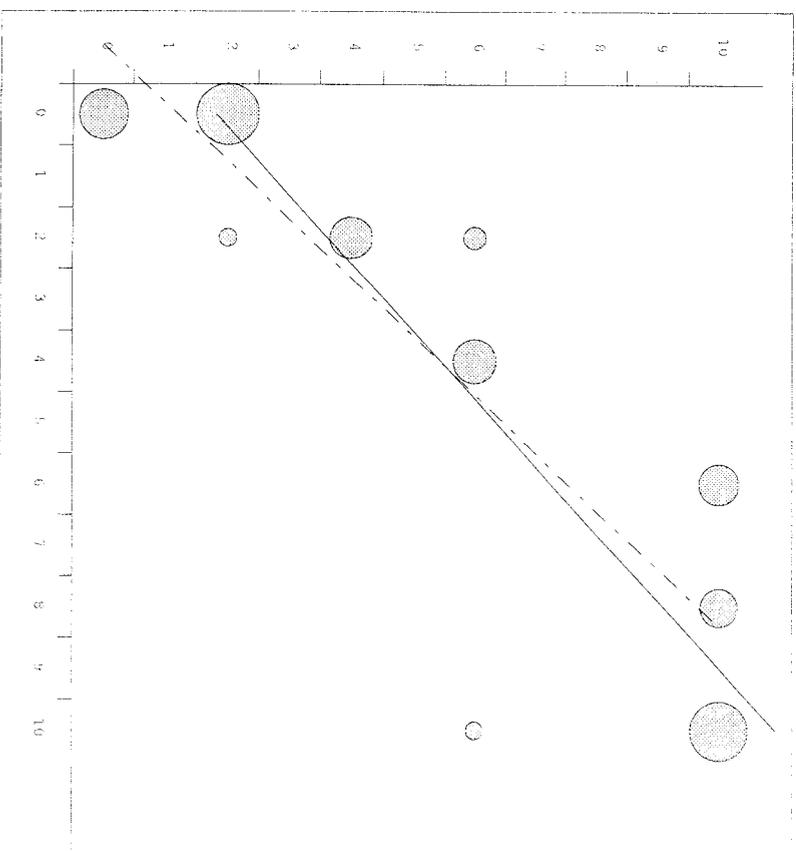
Graphique 5 : Evolution avec le type PRS



Graphique 8: Evolution avec le type PBNS

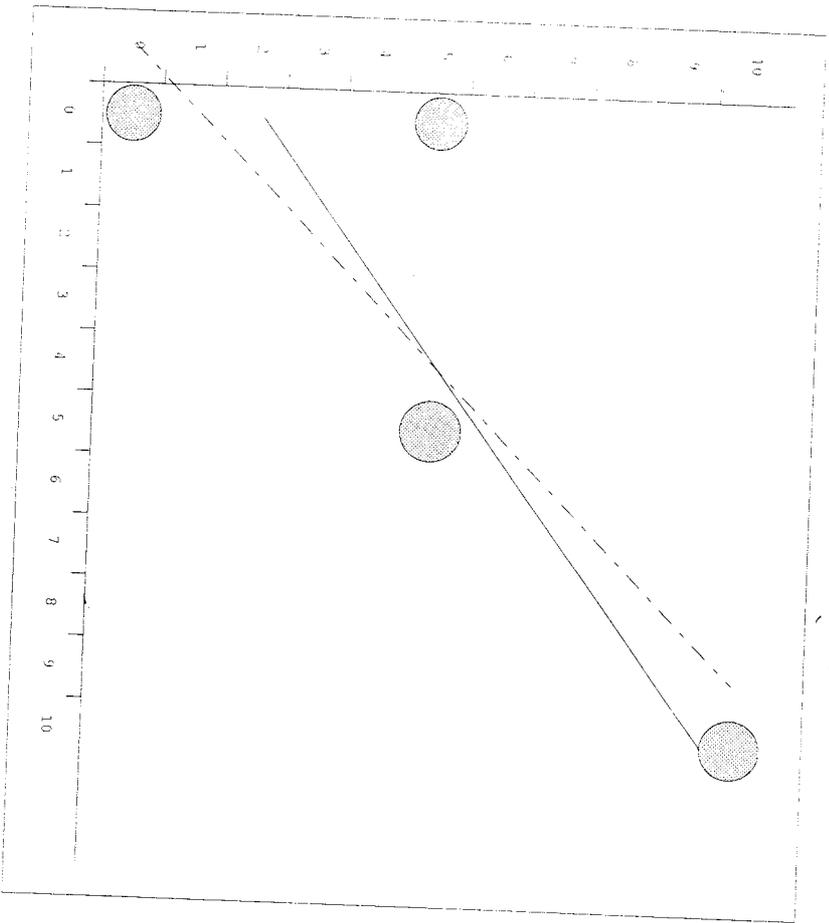


Graphique 7 : Evolution avec le type PSMS

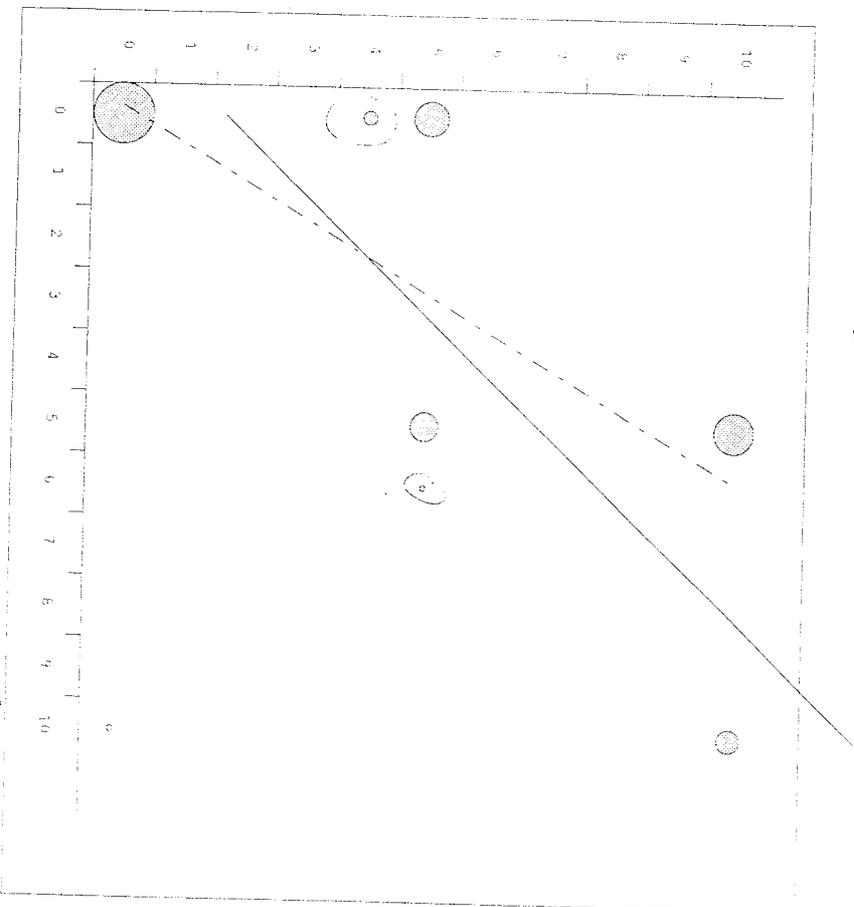


Annexe 11.3: Pour le Test 3 (pré-test* post-test)

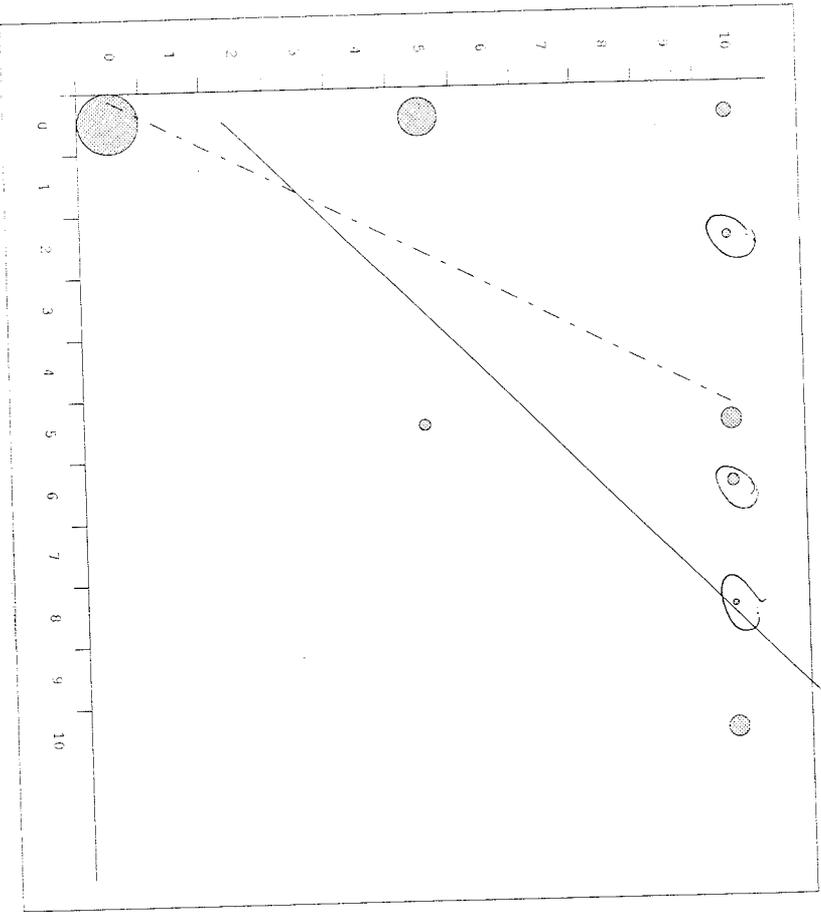
Graphique 6: Evolution avec le type PSS



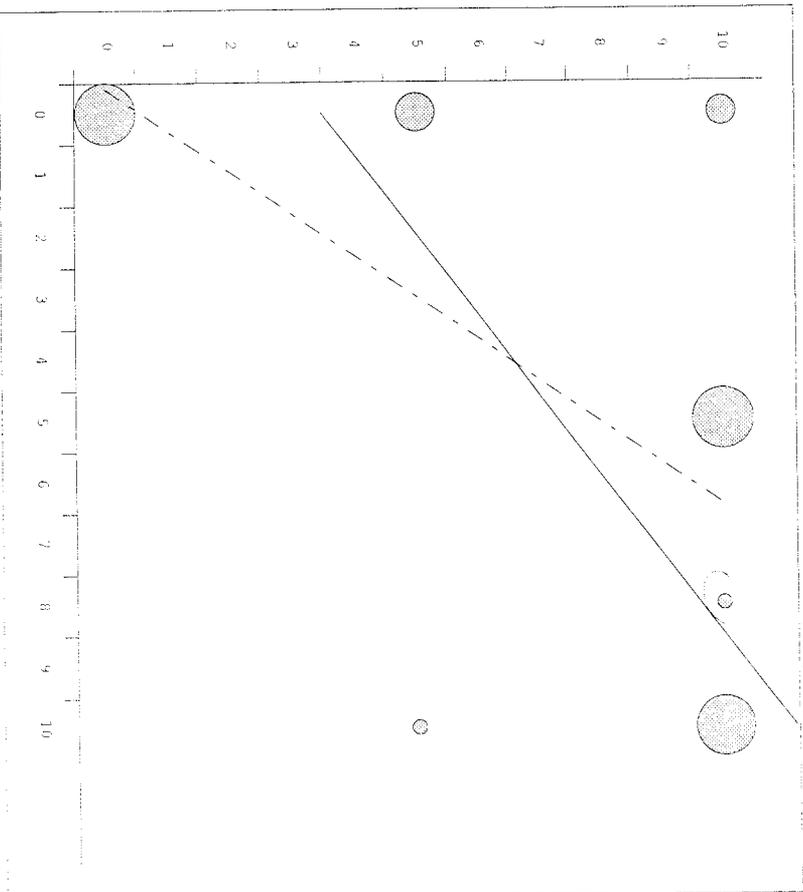
Graphique 7: Evolution avec le type PRS



Graphique 12: Evolution avec le type PBNS

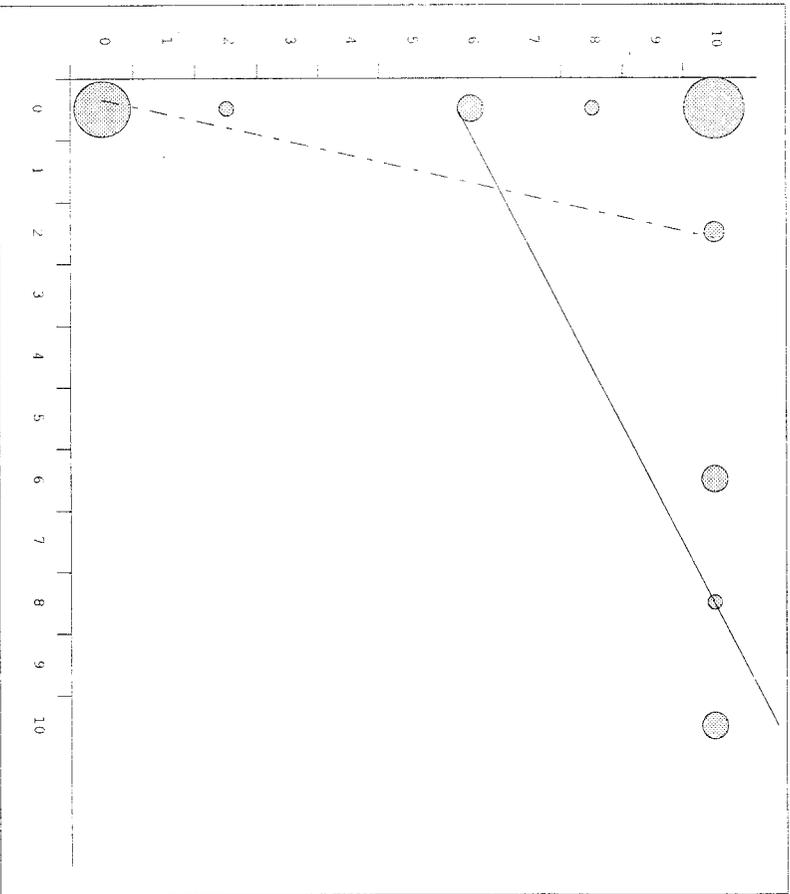


Graphique 13: Evolution avec le type PSMS

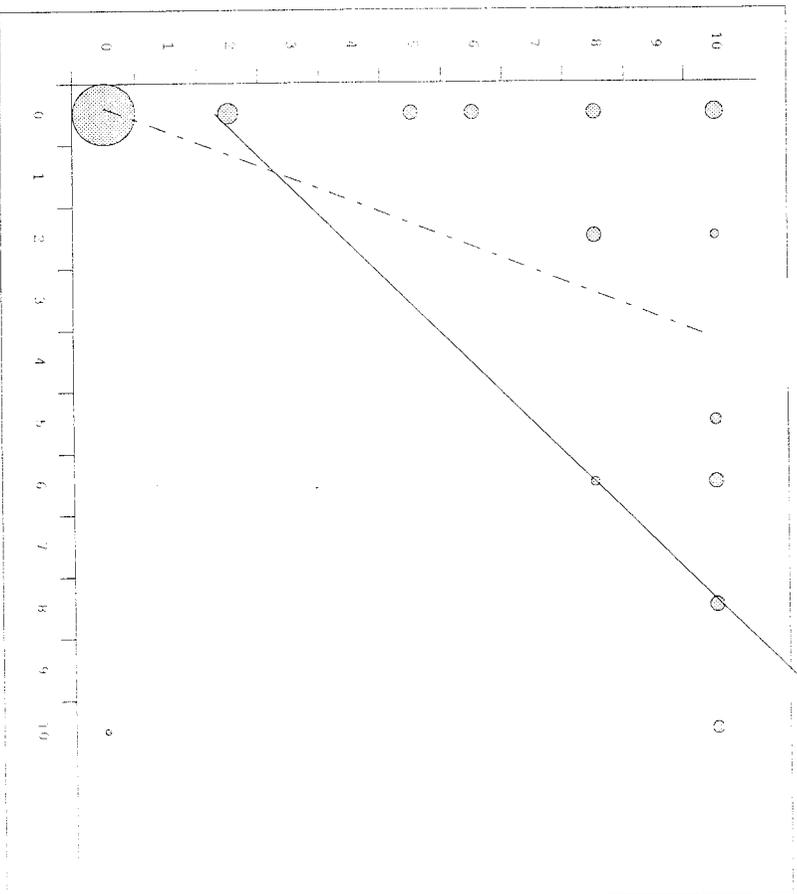


Annexe 11.4: Pour le Test 4 (pré-test*post-test)

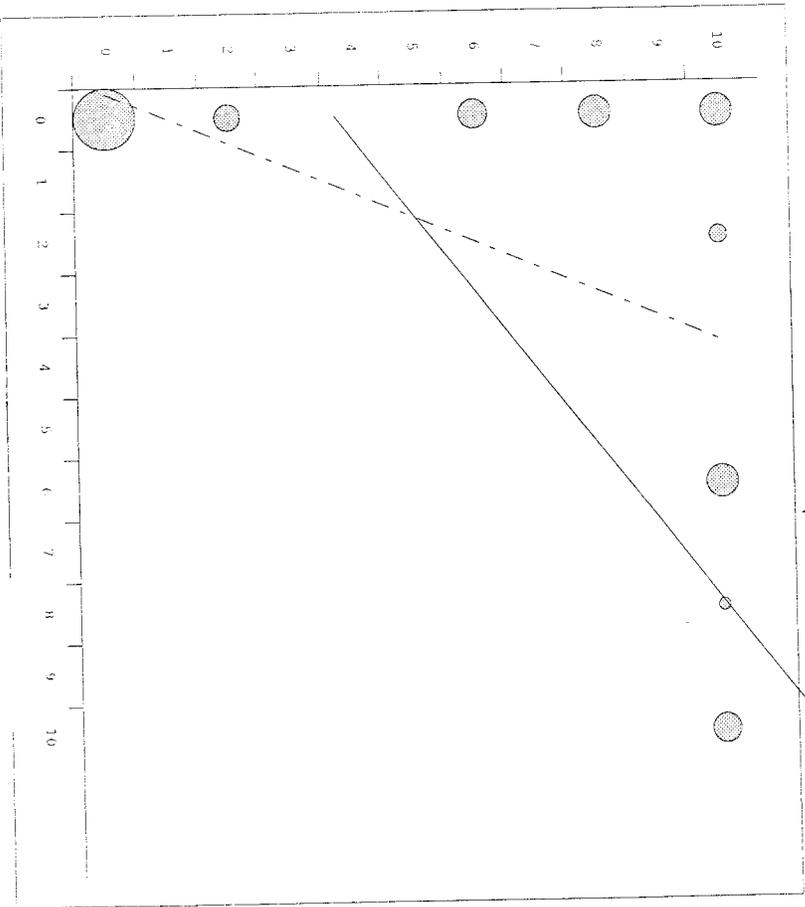
Graphique 14: Evolution avec le type PSS



Graphique 13: Evolution avec le type PRS



Graphique 15: Evolution avec le type PSMS



Graphique 16: Evolution avec le type PBNS

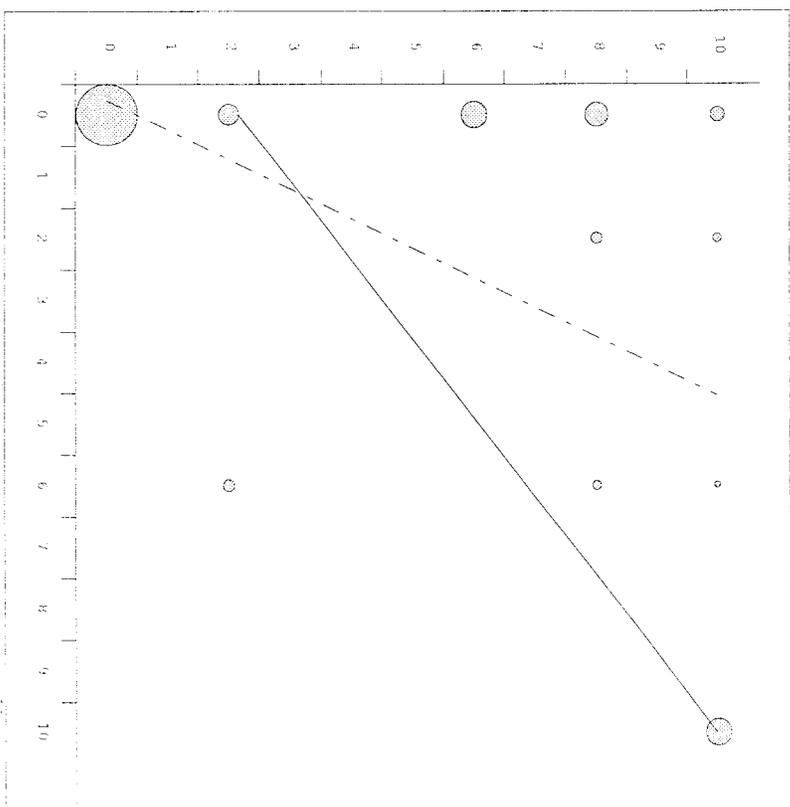


Table des matières

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>
1.1- L'articulation du processus enseignement-apprentissage	13
1.1.1- Le modèle du triangle pédagogique de J. Houssaye	14
1.1.2- L'approche systémique	20
1.1.3- La persistance de l'enseignement traditionnel.....	23
1.2- Comment obtenir l'appropriation active des savoirs?	26
1.2.1- La pédagogie de projet.....	26
1.2.2- La différenciation pédagogique.....	27
<i>Section 2: Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement</i>	<i>28</i>
2.1- Les différents paradigmes de la recherche	29
2.1.1- Le paradigme des présages-processus	29
2.1.2- Le paradigme des processus-médiateurs.....	30
2.1.3- Le paradigme des processus-écologiques	31
2.2- Le choix du paradigme des processus-produits.....	33
2.2.1- Les variables processus.....	33
2.2.2- Les variables de produits.....	37
2.2.3- Les hypothèses.....	39
2.3- Méthodologie de recueil des données.....	41
2.3.1- Les instruments d'observation	41
2.3.2- Les instruments de mesure des performances en lecture	49
CHAPITRE II:	51
LE CONTEXTE GABONAIS	51
<i>Section 1: Les politiques éducatives en Afrique de 1960 à nos jours</i>	<i>53</i>
1.1- Le problème des effectifs pléthoriques	53
1.1.1- Dans les zones rurales	54
1.1.2- Dans les zones urbaines	57
1.2- Le recrutement et le niveau de formation des instituteurs.....	59
1.2.1- Les modalités de recrutement et de formation.....	59

1.2.2- Le problème posé par la formation des instituteurs	61
1.3- Les réformes de l'enseignement du français en C.P.....	64
1.3.1- Les principes.....	65
1.3.2- Les programmes et méthodes élaborés	70
1.3.3- Les résultats et critiques	71
<i>Section 2: Le système éducatif gabonais actuel: aspects généraux.....</i>	72
2.1- L'organisation du système éducatif gabonais.....	72
2.1.1- Les principes fondamentaux	72
2.1.2- La situation actuelle	75
2.1.3- Critique de l'école gabonaise	78
2.2- Evolution des méthodes et des manuels de lecture au Gabon.....	79
2.2.1- Méthode synthétique de lecture au Gabon	80
2.2.2- La méthode active de lecture au Gabon	83
<i>Section 3: Les classes de CP au Gabon: objectifs, programmes et méthodes</i>	97
3.1 - Objectifs, programmes et méthodes.....	98
3.1.1- Objectifs	98
3.1.2- Les programmes.....	99
3.1.3- Méthodologie de l'enseignement du français en CP.....	102
3.2- L'organisation générale des situations d'apprentissage en CP	103
3.2.1- L'emploi du temps	104
3.2.2- L'établissement d'une progression	106
3.2.3- La fiche de préparation.....	107
3.2.4- Le matériel didactique	107
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>	112
1.1- Conception organiciste/approche cognitive: rupture ou continuité? ..	112
1.2- Les difficultés d'accès au langage écrit	113
1.2.1- La compréhension	115
1.2.2- L'identification des mots dans la lecture.....	116
1.2.3- La conscience phonologique.....	119

<i>Section 2: Approche sociologique des difficultés en lecture</i>	129
2.1- L'approche culturaliste	129
2.1.1-Le handicap socioculturel	129
2.1.2- La théorie du déficit linguistique.....	130
2.1.3- Les interférences linguistiques.....	131
2.2- La mise en question de l'école	131
2.2.1- Les théories de l'école reproductrice	131
2.2.2- Critiques des théories de l'école reproductrice	134
CHAPITRE IV:.....	137
LES RECHERCHES SUR L'ACCES A LA LECTURE EN AFRIQUE ..	137
<i>Section 1: Les recherches d'inspiration cognitive</i>	138
1.1- Dans la perspective piagétienne	138
1.1.1- La recherche du Congo -Brazzaville.....	139
1.1.2- Les recherches gabonaises	141
1.2- Capacités phonologiques et acquisition de la lecture	144
<i>Section 2: Les recherches d'inspiration sociologique</i>	147
2.1- Dans la perspective du "handicap socioculturel et linguistique"	148
2.1.1- En rapport avec le handicap socioculturel.....	148
2.1.2- Disparités linguistiques et échecs en lecture	152
2.1.3- Les interférences linguistiques.....	154
2.2- La mise en question de l'école	160
2.2.1- Les méthodes de lecture	160
2.2.2- Les pratiques pédagogiques des enseignants.....	161
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>	168
1.1- Les caractéristiques des écoles et de leur public	168
1.2- Les caractéristiques de l'échantillon.....	169
1.2.1- Les élèves	169
1.2.2- Les caractéristiques des instituteurs.....	172
1.3- Les difficultés rencontrées.....	173

1.3.1- Les problèmes institutionnels	174
1.3.2- Le niveau de coopération des instituteurs de l'enquête	175
1.3.3- Les problèmes climatiques	177
Section 2: Typologie des conduites instituteurs/élèves.....	179
2.1- Notre grille d'observation	180
2.1.1- Les variables liées aux comportements des instituteurs.....	180
2.1.2- Quels modes d'apprentissage chez l'élève?.....	186
2.2- Schéma et modèle d'une leçon de lecture	194
2.2.1- Le Schéma d'une leçon de lecture	195
2.2.2- Le modèle d'enseignement dominant: le modèle ascendant.....	212
2.3- Analyse des variations d'un instituteur à l'autre et de leurs impacts chez l'élève.....	218
2.3.1- Les différents modes de présentation d'une leçon de lecture.....	219
2.3.2- L'organisation temporelle.....	224
Section 3. Les résultats aux tests de lecture	229
3.1- Le déroulement des tests	230
3.1.1- Le test de mots familiers (test 1).....	230
3.1.2- Le test de lecture de phrases simples (Test 2).....	230
3.1.3- Le test de reconstitution (Test 3)	231
3.1.4- La lecture d'un texte (Test 4)	231
3.1.5- La copie d'un énoncé	232
3.2- La cotation.....	232
3.3- Les performances des élèves au pré-test.....	233
3.3.1- Pour le CP1: total=234 élèves, la répartition est présentée comme suit:234	
3.1.2- Pour le CP2: total=225 élèves; la distribution des notes est représentée comme suit:	234
3.4- Les résultats au post-test.....	236
3.4.1- Pour le CP1: total=231 élèves, dont 3 absents par rapport au pré-test. La répartition des notes des élèves est représentée dans le tableau 31.....	236
3.4.2- Pour le CP2: total=221 élèves, dont 4 absents par rapport au pré-test; les regroupements obtenus sont illustrés dans le tableau 32.	237
CHAPITRE VI. LA MISE EN RELATION DES CONDUITES D'ENSEIGNEMENT ET LES PERFORMANCES DES ELEVES: LA QUESTION DES EFFETS MAITRES.	239
Section 1. L'évolution des performances en lecture.....	240
1.1- Existe-t-il des différences de pourcentages dans la distribution des notes selon les types d'enseignement?.....	240
1.1.1- Pour le pré-test.....	240

1.1.2- Analyse des résultats au post-test	247
1.2- Comment s'expliquent ces variations?	254
1.2.1- Pour le CP1	255
1.2.2- Pour le CP2.....	257
<i>Section 2. L'évolution des performances pour chaque élève entre type d'enseignement.....</i>	261
2.1- Le traitement statistique	261
2.1.1- Le test de khi-2(χ^2)	262
2.1.2- La moyenne des différences	262
2.1.3- La signification du r.	263
2.1.4- La droite de régression.....	263
2.2- Hypothèse 1: il y a des évolutions similaires pour chaque élève aux différents tests.....	264
2.2.1- A propos du khi-2 :	264
2.2.2- L'analyse des droites dites de régression.....	264
2.3- Hypothèse 2: il existe des différences selon les types d'enseignement..	266
2.3.1- Pour le Test 1 (pré-test*post-test).....	267
2.3.2- Pour le Test 2 (pré-test*post-test).....	267
2.3.3- Pour le Test 3 (pré-test*pos-test).....	268
2.3.4- Pour le Test 4.....	268
<i>Conclusion et recommandations.</i>	271
<i>BIBLIOGRAPHIE.....</i>	281

SUMMARY :

THE TEACHING AND THE LEARNING OF READING IN THE STATE'S SCHOOL SYSTEM IN GABON

In taking up the teaching and the learning of reading in the two first years of the primary school in Gabon, the aim has been to highlight the efficiency of teachers in the State's primary schools when using the « *Je vais à l'école* » book. The inquiry was carried out in years I and II of the primary schools in the Libreville district, with 8 classrooms for 459 pupils. It was carried out in the following periods : from 1994 to 1995 ; from 1995 to 1996 and from 1996 to 1997. Since teachers were regularly on strike, only the data of the second period have been retained, resulting in the reduction of the sampling length. In spite of difficulties, the observing of a teacher for a week has shown variations in the pedagogical practice. However, these variations are developed from one lesson scheme centred on the relations between the written form and the sound to be studied. We are alluding here to the bottom up model which is exemplified by decoding. Four types of teaching have been selected and reminded of as follows : the *Systematic Presentation-Repetition* type (*PRS*) ; the *-Systematic Presentation-Sollicitation* type (*PSS*) ; The *Meanly Systematic Presentation-Sollicitation* type (*PSMS*) ; and the *Non Systematic-Brief-Presentation* type (*PBNS*). The pupils have been assessed according to results acquired before and after reading. The results so acquired have been assessed according to the teachers' behaviour. From this assessment, two « surprising effects » have been noted. The first effect dealt with the teaching of *PSMS* type. In fact, who would expect the *PSMS presentation mode, where pupils have less verbal exchanges and where the lesson presentation is uncomplete*, to be efficient in terms of individual progress with regard to the systematic organisation of the *PSS type where questions are regularly asked and where the lesson presentation has been complete* ? The second « surprising effect » dealt with the *PBNS* type. *In fact, who would expect the pupils' progress to exist also among some pupils taught with the PBNS type, marked by the briefness of presentations coupled with some lack of discipline ? These two « surprising effects » being mentioned, it remains that the teaching of the PSS type is generally efficient in terms of average differences before and after the test.*

Résumé:

En abordant l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en CP au Gabon, l'objectif a été de mettre en évidence l'efficacité des instituteurs des écoles publiques qui utilisent le manuel *Je vais à l'école*. L'enquête s'est déroulée auprès des élèves des cours préparatoires 1re et 2me année de la commune de Libreville soit 8 classes pour 459 élèves. Elle a été menée en trois périodes réparties comme suit: de 1994-1995; de 1995-1996 et de 1996-1997. Pour des raisons conjoncturelles, seules les données de la deuxième période ont été retenues. Cela a réduit l'étendue de l'échantillon. En dépit de ces difficultés, l'observation d'un même instituteur pendant une période d'une semaine a montré des variations dans les pratiques pédagogiques. Mais, ces variations se développent à partir d'un même schéma de leçon axé sur les rapports graphie/son à étudier. Nous invoquons ici, le modèle ascendant caractérisé par le décodage. Quatre types d'enseignement ont été repérés et rappelés comme suit: le type *Présentation-Répétition-Systématique (PRS)*; le type *Présentation-Sollicitation-Systématique (PSS)*; le type *Présentation-Sollicitation-Moyennement Systématique (PSMS)* et le type *Présentation-Brève-Non Systématique (PBNS)*. Les élèves ont été évalués sur la base des performances aux pré et post tests de lecture. Les résultats ainsi obtenus ont été mis en relation avec les conduites d'enseignement. De cette relation, il est ressorti deux « effets surprises ». Le premier a concerné l'enseignement de type *PSMS*. En effet, qui s'attendrait à ce que le mode de présentation *PSMS où les élèves sont moins sollicités et où la présentation de la leçon a été inachevée*, soit performant en termes de progression individuelle par rapport à une organisation systématique du type *PSS où les sollicitations sont régulières et où la présentation de la leçon a été intégrale*? Le deuxième « effet surprise » a concerné le type *PBNS*. En effet, qui s'attendrait à ce que la progression existe aussi pour certains élèves enseignés avec le type *PBNS, marqué par la brièveté des présentations et un certain désordre*? Ces « deux effets surprises » étant mentionnés, il reste que l'enseignement de type *PSS* reste globalement efficace en termes d'écart moyens post/pré-test.

DISCIPLINE: Sciences de l'Education

**MOTS-CLES: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-LECTURE-PROCESSUS-PRODUIT-EFFETS
MAITRES-CP-GABON**

INSTITUT CUEEP

Département Sciences de l'Education

Université des Sciences et Technologies Lille I